T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ACİL UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDEKİ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

TUĞÇE BAYRAM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DOÇ. DR. İLKAY AŞKIN TEKKOL

OCAK - 2023
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Tuğçe BAYRAM

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ACİL UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDEKİ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

TUĞÇE BAYRAM

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
DANIŞMAN:DOÇ. DR. İLKAY AŞKIN TEKKOL
EŞ DANIŞMAN:DR. ÖĞR. ÜYESİ BURCU KARABULUT COŞKUN

Aralık 2019'da COVID-19 pandemisi nedeniyle neredeyse tüm dünyada eğitim kurumlarına geçici süre ile ara verilmiş ve bununla birlikte okullar öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için uzaktan eğitim sürecine geçmiştir. Bu hızlı geçiş, uzaktan eğitim deneyimi olan veya olmayan her eğitimci ve öğrenci için uzaktan eğitim yöntemiyle ders vermek veya almak zorunluluğuna dönüşmüştür. Bu süreçte öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur ve öğrenme süreçlerini planlar, izler ve değerlendirir. Uzaktan eğitim ile birlikte öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu tecrübe etmelerine izin vermek, öz-yönetimli öğrenme becerileri kazanmalarına ve özgür öğrenenler olarak yaşam boyu öğrenmelerine yardımcı olur. Bu doğrultuda araştırmada acil uzaktan eğitim sürecindeki sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna yönelik veriler, katılımcılara eğitim yılı başında ve sonunda ölçekler uygulanarak toplanmıştır. Nitel boyuta ilişkin veriler ise uygulama sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 eğitim yılı güz ve bahar döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf olmak üzere toplam 224 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği", "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ve acil uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere farklı veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırma bulgularının genel değerlendirmesi yapıldığında uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerileri son test ortalama puanlarının ön test ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutu olan öz-izleme boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuş, uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmeni adaylarının öz-izleme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma katılımcıları olan sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelendiğinde bu süreçte yaşam boyu öğrenmeleri ve kendi kendine öğrenmelerine dair olumsuz görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların yanı sıra sınıf öğretmeni adayları uzaktan

eğitim sürecinin kendilerine ayıracak zaman bulabilmeleri, kişisel ve mesleki gelişim programlarına kolayca erişim sağlamaları ve kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri gibi yararları olduğunu belirtmiş ve bununla birlikte öğrenme ortamlarında etkileşimin az olması, kendi öğrenme süreçlerini planlayamama ve öz kontrollerini sağlayamama gibi zorluklarının olduğunu belirtmişlerdir.

ANAHTAR KELİMELER: Acil Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim, Yaşam Boyu, Öğrenme, Öz-Yönetimli Öğrenme, Sınıf Öğretmeni Adayı

Ocak 2023, 135 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

INVESTIGATION OF LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND SELF-DIRECTED LEARNING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES IN THE EMERGENCY DISTANCE EDUCATION PROCESS

TUĞÇE BAYRAM

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT
PRIMARY EDUCATION
SUPERVISOR:DOÇ.DR. İLKAY AŞKIN TEKKOL
CO-SUPERVISOR:DR. ÖĞR. ÜYESİ BURCU KARABULUT COŞKUN

In December 2019, due to the COVID-19 pandemic, educational institutions were temporarily suspended almost all over the world, and with this, schools switched to the distance education process so that students can continue their education. This rapid transition has turned into an obligation for every educator and student with or without distance education experience to teach or take courses with the distance education method. In this process, students are responsible for their own learning and plan, monitor and evaluate their learning processes. Allowing students to experience responsibility for their learning along with distance education helps them gain self-directed learning skills and learn for life as free learners. In this direction, it is aimed to investigation the lifelong learning tendencies and self-directed learning skills of primary school teacher candidates in the emergency distance education process.

The research was designed as an explanatory sequential design, one of the mixed research designs used with quantitative and qualitative methods. Data on the quantitative dimension of the study were collected by applying the pre-test and post-test to the participants at the beginning and end of the education year. Data on the qualitative dimension were collected using a semi-structured interview form at the end of the implementation. The research was carried out with a total of 224 primary school teacher candidates, first, second, third and fourth grade, studying at Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Primary Education in the fall and spring semester of 2020-2021 academic year. In the study, data were collected with different data collection tools, such as “Lifelong Learning Tendency Scale”, “Self-Directed Learning Skills Scale” and a semi-structured interview form in order to determine the opinions of candidates primary school teachers in the distance education process. When the general evaluation of the research findings was made, it was concluded that the lifelong learning tendencies and self-directed learning skills post-test average scores of the primary school teacher candidates in the distance education process were higher than the pre-test average scores, but there was no statistically significant difference. A significant difference was found in the self-monitoring dimension, which is the sub-dimension of the self-directed learning skills scale, and it was concluded that the distance education process improved the self-monitoring skills of the primary school teacher candidates. In addition, when the opinions of the primary school teacher candidates, who are the research participants, about distance education were examined, it was concluded that they had negative views on lifelong

learning and self-learning in this process. In addition to these results, the primary school teacher candidates stated that the distance education process has benefits such as being able to find time for themselves, having easy access to personal and professional development programs, and determining their own learning needs. However, they stated that they had difficulties such as low interaction in learning environments, not being able to plan their own learning processes and not being able to provide self-control.

KEYWORDS: Emergency Remote Education, Distance Education, Self-Directed Learning, Lifelong Learning, Primary School Teacher Candidates

January 2023, 135 Page

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim boyunca, bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, önerileri ile beni yönlendiren, manevi olarak desteğini hiç esirgemeyen, hayatımın her önemli aşamasında yanımda olan, beni cesaretlendiren, düşünen ve bunu hissettiren değerli danışman hocam Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bilgisini, ilgisini ve deneyimlerini benden esirgemeyen, akademik hayatımda beni başarıya götürecek her kararda etkisi olan, cesaretlendiren, düşünen ve bunu her zaman hissettiren değerli hocam Doç. Dr. Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU'na ve değerli hocam Mustafa Kemal YÜZBAŞIOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde değerli görüş ve önerileriyle katkıda bulunan eş danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Burcu KARABULUT ÇOŞKUN'a çok teşekkür ederim. Tez jürisinde yer alarak değerli görüş ve katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Melek DEMİREL ve Dr. Öğr. Üyesi Sevcan CANDAN HELVACI hocalarıma çok teşekkür ederim. Araştırmama katılan, görüşlerini benimle paylaşan tüm Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine teşekkür ederim.

Parçası olmaktan mutluluk duyduğum, sevgi ve desteklerini her zaman hissettiğim Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalındaki tüm değerli hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımı güzelleştiren, her zaman yanımda olan ve bana her koşulda sevgisini hissettiren canım annem Gülfer AVİNCAN'a teşekkür ederim.

TUĞÇE BAYRAM

Kastamonu, 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ..... **ii**
TAAHHÜTNAME ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
TEŞEKKÜR ..... **viii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ ..... **xi**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **xii**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xiii**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Problem Durumu 1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi 3
1.3 Problem Cümlesi 4
1.3.1 Alt Problemler 4
1.4 Sayıltılar 5
1.5 Sınırlılıklar 5
1.6 Tanımlar 5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **6**
2.1 Uzaktan Eğitim 6
2.1.1 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi 9
2.1.2 Uzaktan Eğitimde Öğretmen ve Öğrenci Rolleri 11
2.1.3 Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları 13
2.1.4 Pandemi Süreci ve Acil Uzaktan Eğitim 15
2.1.5 Pandemi Sürecinde Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları 22
2.2 Yaşam Boyu Öğrenme 25
2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi 29
2.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri 34
2.2.2.1 Okuryazarlık 36
2.2.2.2 Çok dillilik 36
2.2.2.3 Matematiksel yeterlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterlikler 36
2.2.2.4 Dijital yeterlikler 37
2.2.2.5 Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği 38
2.2.2.6 Vatandaşlık yeterliği 38
2.2.2.7 Girişimcilik 39
2.2.2.8 Kültürel farkındalık ve ifade 39
2.2.3 Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler 42
2.2.4 Yaşam Boyu Öğrenen Özellikleri 43
2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmen ve Okul 44
2.3 Öz-Yönetimli Öğrenme 46
2.3.1 Öz-Yönetimli Öğrenme Kavramının Gelişimi 50
2.3.2 Öz-Yönetimli Öğrenen Özellikleri 52
2.3.3 Öz-Yönetimli Öğrenme Basamakları ve Öz-Yönetimli Öğrenme Döngüsü 52

2.3.4 Öz-Yönetimli Öğrenme İlkeleri 54
2.4 İlgili Araştırmalar 58
2.4.1 Salgın Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar 58
2.4.1.1 Yurt içinde yapılmış araştırmalar 58
2.4.1.2 Yurt dışında yapılmış araştırmalar 60
2.4.2 Salgın Sürecinde Öz-Yönetimli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar 61
2.4.2.1 Yurt içinde yapılmış araştırmalar 61
2.4.2.2 Yurt dışında yapılmış araştırmalar 63
2.4.3 Salgın Sürecinde Acil Uzaktan Eğitim İle İlgili Araştırmalar 66
2.4.3.1 Yurt içinde yapılmış araştırmalar 66
2.4.3.2 Yurt dışında yapılmış araştırmalar 68
3. YÖNTEM 72
3.1 Araştırmanın Modeli 73
3.2 Çalışma Grubu 73
3.3 Veri Toplama Araçları 74
3.3.1 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği 75
3.3.2 Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği 75
3.3.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 76
3.4 Verilerin Toplanması 76
3.5 Verilerin Çözümlenmesi 77
3.6. Etik Hususlar 78
4. BULGULAR VE TARTIŞMA 79
4.1 Nicel Boyuta Ait Bulgular ve Tartışma 79
4.1.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma 79
4.1.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma 81
4.1.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma 83
4.1.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma 85
4.1.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma 89
4.1.6 Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma 90
4.2 Nitel Boyuta Ait Bulgular ve Tartışma 92
4.2.1 Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma 92
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 105
5.1 Sonuçlar 105
5.2 Öneriler 107
5.2.1 Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler 107
5.2.2 Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 107
KAYNAKLAR 109
EKLER 128
EK A Araştırma İzni 128
EK B Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği 129
EK C Görüşme Formu 133

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2. 1 Uzaktan eğitim kavramını tanımlamak için kullanılan terimler 8
Şekil 2. 2 Geleneksel öğrenme ve YBÖ arasındaki farklar..... 28
Şekil 2. 3 Yaşam boyu öğrenmeye doğru gelişim süreci 30
Şekil 2. 4 Avrupa Birliği ve aday üye ülkeler YBÖ programları..... 32
Şekil 2. 5 Anahtar yeterlikler 35
Şekil 2. 6 Yaşam boyu öğrenme için öğretim 41
Şekil 2. 7 Yaşam boyu öğrenmede okul 45
Şekil 2. 8 Öz-yönetimli Öğrenme Döngüsü 53
Şekil 3. 1 Araştırma İzlencesi 72
Şekil 4. 2 Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin karşılaştırılması 85
Şekil 4. 3 Sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin karşılaştırılması 90
Şekil 4. 4 Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin karşılaştırılması 91
Şekil 4. 7 Uzaktan eğitim sürecinde yapılan uygulamalara ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri 92
Şekil 4. 8 Uzaktan eğitim sürecinin verimliliğinin artırılmasına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının çözüm önerileri 102

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2. 1 Çevrimiçi öğrenme ile acil uzaktan eğitimin karşılaştırılması 17
Tablo 2. 2 Öğretmen tarafından yönlendirilen öğrenme ile öz-yönetimli öğrenme arasındaki farklar 49
Tablo 3. 1 Çalışma grubunun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımı 74
Tablo 4. 1 Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ön test ve son test uygulamalarına ait t testi sonuçları 79
Tablo 4. 2 Sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri 82
Tablo 4. 3 Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri 84
Tablo 4. 4 Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği ön test ve son test uygulamalarına ait t testi sonuçları 86
Tablo 4. 5 Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutlar ön test ve son test uygulamalarına ait t testi sonuçları 88
Tablo 4. 6 Sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri 89
Tablo 4. 7 Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri 91
Tablo 4. 8 Uzaktan eğitim sürecinin kendi kendine öğrenmeye katkılarına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri 95
Tablo 4. 9 Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak konferans, eğitim vb.lerine katılma durumları 97
Tablo 4. 10 Uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmelerine katkı durumları 99
Tablo 4. 11 Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının elde ettikleri bilgilerin yeterlilik durumları 100

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

%	**:** Yüzde
t	: T Testi
x̄	: Aritmetik Ortalama
n	: Denek Sayısı
p	**:** Anlamlılık Düzeyi
f	: Frekans
ss	**:** Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi

Kısaltmalar

YBÖ	**:** Yaşam boyu öğrenme
ERE	**:** Emergency remote education (Acil durum uzaktan eğitim)
COVID-19	**:** Coronavirus disease-2019 (Koronavirüs hastalığı)
BİT	**:** Bilgi ve iletişim teknolojileri
LMS	**:** Learning management system (Öğrenme yönetim sistemleri)
ALMS	**:** Advancity learning management system (Gelişmiş öğrenme yönetim sistemleri)
UZEM	**:** Uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezleri
YÖK	**:** Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, varsayımlar, problem durumu, problem cümlesi ve tanımlara ait bilgilere yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Günümüzde fiber optik, uydu, televizyon, bilgisayar, internet ve diğer bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler eğitimin yapısı ve biçimini etkilemekte ve bu değişimlere uyum sağlayabilmek için eğitimcileri yeni eğitim programları ve öğrenme ve öğretme modelleri geliştirmeye zorlamaktadır. Bu gelişim içerisinde sürüklenen modern toplumlar ise bilgi oluşturma, edinme ve paylaşma açılarından yaşanan değişimlerin sonucunda sürekli öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda, çağımızın ortak özelliği olarak "öğrenme toplumunun" gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrenme, bireyin en önemli ihtiyaçlarından biri olmakla birlikte, insanlarda diğer canlılardan çok daha fazla gelişmiş olan temel bir biyolojik kapasitedir. İnsanın öğrenme ihtiyacı, birey öğrenmeye devam ettikçe artmaktadır. Öğrenilecek bilginin sürekli artması, bilginin zaman ve mekâna bağlı olmadan ulaşılabilir ve paylaşılabilir olması açısından uzaktan eğitim uygulamalarını zorunlu kılmaktadır. Teknoloji ile birlikte öğrenme-öğretme süreçleri yüz yüze sınıf ortamlarından çevrim içi sınıf ortamlarına taşınmaya başlamış ve sürdürülebilir hale gelmiştir (McBrien vd., 2009). Böylece öğrenmenin her an, her yerde ve her zaman gerçekleşmesi mümkün olmuştur (Moore ve Kearsley, 2012).

Teknolojinin eğitime entegrasyonu ile ortaya çıkan uzaktan eğitim; öğretici ve öğrencilerin aynı mekanda bulunmadan yürütülebildiği, eş zamanlı (senkron) ya da eş zamansız (asenkron) olarak etkileşimin sürdürüldüğü bir eğitimdir (İşman, 2008). Schlosser ve Simonson (2009, s.28) ise uzaktan eğitimi "öğrenme gruplarının oluştuğu ve öğrenciler, kaynaklar ve eğitmenler arasında bağlantı kurmak için etkileşimli teknolojik sistemlerin kullanıldığı kurum temelli örgün eğitim" olarak tanımlamaktadır. Uzaktan eğitime dair birçok tanım bulunmakla birlikte, uzaktan eğitimin temel amacı farklı mekânlardaki öğrenci ve öğreticiyi bir araya getirerek

eğitimin aksamamasını sağlamak ve oluşabilecek engelleri ortadan kaldırmaktır (Kaçan ve Gelen, 2020).

Salgın, doğal afet, savaş vb. acil kriz durumlarda eğitimin aksamaması amacıyla uzaktan öğrenme ve öğretme sorun çözücü olarak devreye girmektedir. Hodges ve diğerleri (2020)'ne göre, en başından iyi bir şekilde planlan ve sürece yayılarak hazırlanan çevrim içi öğrenme ortamları ile acil kriz durumlarına yanıt olarak ani bir şekilde geçiş yapılmak zorunda kalınan çevrim içi öğrenme ortamları birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu durumlarda amaç iyi bir eğitim sistemi oluşturmak yerine hızlı bir şekilde mevcut öğretim durumundan geçici bir sunum durumuna geçiş yapılabilen, öğretim ve öğrenme desteklerine geçici ve güvenilir bir şekilde erişim sağlanabilen ortamların oluşturulmasıdır. Böylece öğrenme süreçleri devam ettirilerek öğrencilerin süreçten uzaklaşmalarının önüne geçilmektedir.

Acil kriz durumlarında bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için yüz yüze öğrenme ortamında ders alma ihtimalinin kısıtlanması ile birlikte bireylerin yaşam boyu öğrenme deneyimleri oluşturmalarını kolaylaştırmak için çevrim içi ortamlar ve uzaktan öğrenme fırsatları önem kazanmaktadır. Bu deneyim sürecinde, öğrencilerin kendi öğrenme ortamlarını oluşturması, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek öğrenme hızlarına karar verebilmeleri ve daha özgür bir ortamda öğrenmelerini sürdürmeleri onların daha iyi motive olmalarını sağlamakta ve kısa süreli öğrenmeler gerçekleştirirken uzun sürede ise yaşam boyu öğrenme hedeflerine ulaşabilmelerini sağlamaktadır (Armakolas vd., 2018). Yaşam boyu öğrenen bireyler, kendi kendilerini denetleyebilen, sorumluluk bilincinde olan, bağımsız karar veren, problemler karşısında çözüm üretebilen, bilgiyi almada istekli, bilişim teknolojisiyle ilgili, etkili iletişime sahip, değişik ve yeniliklere açık olan kişilerdir (Demirel, 2009). Bununla birlikte uzaktan eğitim öğrencileri kendi öğrenme süreçlerini planlama, yönetme ve değerlendirme konusunda sorumluluk sahibidir (Moore ve Kearsley, 2012). Çevrim içi öğrenmenin sağladığı esneklik ile birlikte öğrenen merkezli olması ve öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesi ve takibini yapması gibi zorunluluklardan dolayı başarılı bir çevrim içi öğrenme deneyimi için öğrencinin öz-yönetimli (self-directed) öğrenen olması beklenmektedir (McLoughlin ve Marshall, 2000).

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

2019'un sonlarına doğru tüm dünyada yayılan COVID-19 salgını ekonomi, siyaset, sağlık ve eğitim sistemlerinin yanında insanların günlük yaşamlarını da ciddi şekilde etkilemiştir. Bu nedenle tüm dünya ülkeleri hukuk, ekonomi, eğitim ve özellikle sağlık sistemi alanlarında çok ciddi tedbirler almak zorunda kalmışlardır. Salgını yavaşlatmak ve yayılmasını önlemek için birçok ülke tam karantina veya sosyal mesafeyi kolaylaştıracak düzenlemeler gibi katı tedbirler uygulamıştır. Küresel ölçekte öğrenci nüfusunun %90'ından fazlası bu durumdan etkilenmiştir (WHO, 2019). Eğitim alanında alınan tedbirler kapsamında tüm dünyada eğitim kurumları geçici olarak kapatılmıştır. Bu doğrultuda çeşitli kademelerdeki okullarda eğitimlerin devam edilebilirliği için uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Ancak buradaki en önemli husus, tüm dünyada yürütülen uzaktan eğitim süreçlerinin gerçek anlamda uzaktan eğitimden farklılaştığı ve pandemi krizi sebebiyle uygulanan acil uzaktan eğitim (emergency remote education) olduğudur.

Öğretim ortamlarının çevrimiçi ortamlara taşınması öğrenme için zaman ve mekan konusunda esneklik sağlasa da kriz koşulları nedeni ile benzersiz bir hızla uzaktan eğitime geçmek hem öğrenenler hem de öğreticiler için oldukça şaşırtıcı ve stresli bir süreç olmuştur (Hodges vd., 2020; Karadağ ve Yücel, 2020). Acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini planlamaları, yönetmeleri ve değerlendirmeleri için daha fazla sorumluluk düşmektedir. Uzaktan eğitim, öğrenme sorumluluğunun büyük bir çoğunluğunu öğrenene yükleyen ve öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip öğrenenlerin (Knowles, 1975) olmasının beklendiği bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerine yol açan beceri ve yeterliklerin kazandırılmasını sağlamak yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarından biridir. Pandemi süreci ile birlikte öğrencilerin zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde öğrenimlerine devam etmeleri yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırmada önemli görülebilir. Öz-yönetimli öğrenme tüm eğitim kademelerinin de kullanılabilmesinin yanı sıra, üniversite düzeyi de bireylerin öğrenmelerini öz-yönetimli olarak en iyi gerçekleştirebilecekleri aşamalardan biri olarak düşünülebilir. Ayrıca üniversitelerin acil uzaktan eğitim sürecinde nasıl bir yol izledikleri konusunda öğrencilerin durumlarını tespit etmek büyük önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda, sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecindeki yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylece acil uzaktan eğitim sürecinde adayların yaşam boyu öğrenme ve öz gelişim için gerekli öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar sunulması sağlanabilir.

1.3 Problem Cümlesi

Acil uzaktan eğitim sürecindeki sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerileri nasıldır ve bu sürece ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.1 Alt Problemler

1. Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim yılı başı ve sonunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim yılı başı ve sonunda öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde öz-yönetimli öğrenme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

1.4 Sayıltılar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları soruları içten, dürüst ve tarafsız bir şekilde cevaplamıştır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2020-2021 Güz döneminde, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

2. Veri toplama araçları, "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği", "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ölçek maddeleri ve "Görüşme Formu" soruları ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Uzaktan eğitim (Distance education): Senkron veya asenkron şekilde her türlü öğretim yönetimini kapsayan, teknolojik araçların ve öğretim materyallerinin kullanıldığı eğitim süreci (Kaya, 2002).

Acil uzaktan eğitim (Emergency remote education): Ani olarak gelişen, mevcut eğitim modeline bir alternatif olarak sunulan ve kriz anlarında geçici çözüm olarak kullanılan çevrim içi öğretim (Hodges ve diğerleri, 2020).

Yaşam boyu öğrenme (Lifelong learning): Kişinin bireysel, sosyal ve iş ile ilgili yönlerden bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla formal veya informal ortamlarda yaşam boyunca katıldığı tüm öğrenme faaliyetleridir (Avrupa Komisyonu, 2002).

Öz-yönetimli öğrenme (Self-directed learning): Bireyin kendi öğrenme sürecini yöneterek öğrenme ihtiyaçlarına göre plan yapması, kaynaklara ulaşması, uygun öğrenme stratejileri kullanması ve öğrenmelerini değerlendirmesidir (Brockett ve Hiemstra, 1991).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim alanı 20. yüzyılın son on yılında önemli ölçüde değişmiştir. Öğrenci ve eğitmenin yer ve bazen de zamana göre ayrıldığı yapılandırılmış öğrenme olarak ele alınan uzaktan eğitim, günümüzde yurtiçi ve yurtdışı eğitimin en hızlı büyüyen şeklidir. Uzaktan eğitim sistemlerinin yaygın bir şekilde kullanılmasıyla birlikte, bu sistemde kullanılan programların artılarını ve eksilerini eleştirel bir şekilde inceleme ihtiyacı doğmuştur. Yeni programların çoğu, öğrenme ortamlarında esneklik, süreklilik ve yaşam boyu öğrenme gibi yükseköğretimde oluşan talepleri karşılamak için geliştirilmiştir (Gunawardena ve McIsaac, 2013).

Bilgi teknolojileri insanlar tarafından hayatın her alanında yaygın, yoğun ve etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bilgisayar bugün günlük yaşamın standart bir özelliği haline gelmiş ve öğrenme, çalışma ve eğlencede vazgeçilmez bir kolaylaştırıcı haline gelmiştir. İnsanlığı rutin işlerden kurtaran, aramayı basitleştiren, gerekli ve güncel bilgileri elde eden bilgisayarlardır. Toplumun tüm yaşam alanlarının bilgilendirilmesi, yeni bir kültür kategorisinin -bilgi kültürü- ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bilgi teknolojisi, eğitim sürecinde de yaygın olarak benimsenmiştir. Eğitimin temel amacı, belirli bir miktarda bilginin aktarılması değil, bilgi edinme ve işleme becerileri ve üst düzey düşünme becerilerinin (analiz etme, sentezleme ve değerlendirme) oluşturulmasıdır. Bütün bunlar, öğretim teknolojilerinin eğitim sürecine dahil edilmesini gerektirir (Olena, Liudmyla, ve Maryna, 2018).

Geleneksel eğitim sistemi üzerine yapılan incelemeler, sınıfta yapılan geleneksel eğitimin evrensel anlamda artık örgün eğitim olanakları sağlamada yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Bu yetersizliği, günümüzde yaşanan şu sorunlarda güçlendirmektedir:

- Yaygın eğitimin sağlanamaması,
- Eğitimde fırsat eşitsizliğinin oluşması,
- Kaynaklara ulaşım sıkıntısı,

- Eğitim niteliğinde ve işlevselliğinde düşüş,
- Standart eğitim anlayışı sağlanamaması,
- İstem sunu dengesizliği (Kaya, 2002).

İleri eğitim teknolojilerinin kullanılması bu sorunların çözümü için fırsat sunmaktadır. Eğitim teknolojisinde yaşanan değişim ve yenilikler uygun bir kavramsal çerçeve gereksinimini ortaya çıkarmış ve bununla birlikte yeni bir eğitim disiplininin oluşumu ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Alkan, 1996). Bu disiplin, eğitimde fırsat eşitliği sorununa çözüm getiren, eğitimin yaygınlaştırılmasını sağlayarak herkes için yaşam boyu eğitim sağlayan, eğitimin bireysel ve toplumsal amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilen, eğitim teknolojilerinin kullanılmasına olanak sağlayan ve bireyin kendi kendine öğrenmesine dayalı olan "uzaktan eğitim"dir.

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin öğretim faaliyetleri için farklı ortamlarda bir araya gelerek iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri aracılığıyla gerçekleştirilen bir eğitim sistemidir (İşman, 2008). Valentine (2002)'e göre ise uzaktan eğitim, farklı zaman ve mekânlarda bulunan eğitmenler ve öğrencilerin derslerin işlenmesinde bilgi teknolojilerini aktif bir şekilde kullanarak öğrenmelerini kolaylaştırdıkları bir öğretim yöntemidir. Uzaktan eğitim Keegan (2005) tarafından beş faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler; eğitim kurumu tarafından desteklenen öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak yarı-sürekli ayrılması, öğrenme materyallerinin hazırlanma ve planlanmasında öğrenci desteği, eğitim bilgilerini iletmek için eğitim teknolojilerinin kullanılması, çift yönlü iletişimin sağlanması ve çevrimiçi ortamda yüz yüze karşılaşmalara fırsat oluşturulmasıdır. Benzer şekilde Moore ve Kearsley (2012) uzaktan eğitimi, geleneksel öğretimden farklı bir yerde gerçekleşen ve bunun sonucunda özel ders tasarımı, öğretim teknikleri, elektronik ve diğer teknoloji tabanlı iletişim kanallarını da gerektiren kurumsal olarak planlanmış öğrenme olarak tanımlamaktadır. Uşun (2006) ise uzaktan eğitimi farklı ortamlarda bulunan kaynak ve alıcılara "bireysellik, esneklik ve bağımsızlık" olanakları sunarak öğrenim-öğretim sürecinde yaş, amaç, zaman, yer ve yönetme gibi yönlerden eğitim teknolojisinin kullanıldığı planlı ve sistemli bir eğitim uygulaması olarak tanımlamaktadır.

Singh and Thurman (2019)'ın yapmış oldukları çalışmada, 1988-2018 yılları arasında uzaktan eğitimi tanımlamak için kullanılan 19 terim belirlemişlerdir (Şekil 2.1). Uzaktan eğitim hakkında konuşurken kullanılan terim ne olursa olsun, teknoloji, uzaktan eğitim için en bol ve açıkça tanımlanmış faktördür veya etkileşimi geliştirmek için etkili bir araç olarak bahsedilmektedir. Uzaktan eğitim kavramını tanımlamak için kullanılan terimler Şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2. 1 Uzaktan eğitim kavramını tanımlamak için kullanılan terimler

Şekil 2.1'e göre terimler birbirinin yerine kullanıldığında, çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, uzaktan eğitim genellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki boşluğun web tabanlı teknolojilerin kullanılması yoluyla köprülenmesi olarak tanımlanabilir (Singh ve Thurman, 2019). Günümüzde çoğunlukla uzaktan eğitimin çevrimiçi olarak yapılması sebebiyle çevrimiçi öğrenme, çoğu durumda uzaktan eğitimin eş anlamlısı

olarak da kullanılmıştır (Scagnoli, 2009). Yapılan uzaktan eğitim tanımları incelendiğinde bazı ortak özelliklerden söz etmek mümkündür. Bunlar:

- Alıcı ve kanalın ayrı mekânlarda olması,
- İletişim teknolojileri ve posta hizmetlerinin kullanılması,
- Çift yönlü iletişim,
- Özel öğretim yöntemleri ve özel eğitim programları,
- Özel araç-gereçler,
- Okula sürekli katılımın zorunlu olmaması,
- Esnek zaman.

Simonson ve diğerlerine (2006) göre ise uzaktan eğitimi tanımlamak için dört önemli unsur sıralanabilir. İlk unsur uzaktan eğitimi kendi kendine öğrenmeden ayıran en önemli özelliği kurumsal bir yapıya dayanmasıdır. İkincisi ise öğretmen ve öğrencinin farklı mekânlarda olmasıdır. Üçüncü unsur etkileşimli iletişim özelliğidir. Bu etkileşim çift yönlü olarak eş zamanlı (senkron) sağlanmasının yanı sıra farklı zamanlı (asenkron) olarak da sağlanabilir. Senkron eğitimde öğretici ve öğrenen aynı anda bir araya gelir, bilgi üretildiği gibi hedef kitlenin erişmesi sağlanır. Asenkron eğitimde ise öğrenme ve öğretme aynı zamanda yapılmaz ve bunun yanı sıra bilgi önceden depolanarak öğrenenin istediği zaman bu bilgilere erişmesi sağlanır. Son unsur ise öğrenen, öğretici, kaynaklar ve içerikler arasında öğretim tasarımları ve eğitim kuramlarını etkin bir şekilde kullanıma sunan ve LMS (Learning Management System) şeklinde ifade edilen öğrenme yönetim sistemleridir (Simonson, Zvacek, ve Smaldino, 2006). Uzaktan eğitim kavramını ve uzaktan eğitim uygulamalarının gelişim sürecini daha iyi anlayabilmek için tarihsel sürece bakmak fayda sağlayacaktır.

2.1.1 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Eski çağlardan beri uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarının köklü bir geçmişe sahip olduğu kabul edilmektedir. Bunun nedeni, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki öğretim amaçlı yazışmaların, resmi bir eğitim olarak kabul edilmesidir (Kaya, 2002). Geçmişi çok eski olmasına rağmen uzaktan eğitim günümüzde yeni bir fikir olarak görülmektedir (Simonson, Zvacek, ve Smaldino, 2019).

Dünya'da uzaktan eğitim kavram olarak 1700'lü yıllarda Boston Gazetesinde mektupla steno derslerinin verileceği ilanda söz edilse de, Dünyadaki ilk uygulamanın 1840 yılında, İngiltere'de, Isaac Pitman tarafından yazışmalı uzaktan eğitim ile başlatıldığı yaygın bir görüştür. Bu uygulamayı 1856 yılındaki Almanya'daki uzaktan eğitim yoluyla kurulan dil okulu, 1877 yılında Amerika'daki üniversite uygulamaları, 1889 yılında İsveç'te kurulan uzaktan eğitim uygulamalı lise, 1910 yılında Avustralya'daki yükseköğretim kademesindeki uzaktan eğitim uygulamaları, 1922 yılında Yeni Zelanda'daki mektupla öğretim okulu, 1956 yılında Türkiye'deki mektupla öğretim, 1966 yılında Polonya'daki televizyon üzerinden uzaktan eğitim dersleri ve 1972 yılında İspanya'daki kurulan uzaktan öğretim üniversitesi uygulamaları izlemiştir (Kaya, 2002).

Türkiye'de ise ilk uzaktan eğitim çalışmaları 1924 yılında Dewey'in sunduğu "öğretmen eğitimi raporu" ile gündeme gelmiştir. Ardından 1927 yılında kavram olarak şekillenmiştir (Alkan, 1996). Uzaktan eğitim uygulamaları 1956 yılında Ankara Üniversitesi tarafından başlatılmış olup, bu uygulama ile bankalarda çalışanlar öğrenimlerini mektupla gerçekleştirmişlerdir. 1958 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuş, 1974 yılında bu merkez Mektupla Öğretim Okulu olarak dönüştürülmüştür. Bu merkez ile Türk Eğitim Sistemi'nde uzaktan eğitim uygulanması yönünde ilk önemli adım atılmıştır. 1975 yılında Yayın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurularak lise ve benzeri okul mezunlarına öğrenme olanağı sağlanmıştır (Kaya, 2002).

1981 yılında 2547 sayılı yasa yürürlüğe girmiş, bu yasa ile yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim yapma görevi için üniversiteler yetkilendirilmiştir. Bu bağlamda çağdaş bir uzaktan eğitim modeli olarak Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Ayrıca 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Açıköğretim Liseleri kurulmuş, bu liseler öğrencilere basılı materyaller, radyo ve televizyon programları ile dersler sunmuşlardır (Kaya, 2002). Günümüzde Türkiye'de birçok okul ve üniversite özellikle web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerini kullanarak uzaktan eğitime devam etmektedir. Özetle, mektuplaşma yöntemi ile başlanıldığı düşünülen uzaktan eğitim uygulamaları, günümüzde "sanal sınıf" ortamları aracılığıyla gerçek okul ve sınıf ortamlarının dijitale dönüşmesine

evrilmiştir (İşman, 2008). Bu evrilme süreci ile birlikte uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin sahip olması gereken bazı özellikler ortaya çıkmıştır.

2.1.2 Uzaktan Eğitimde Öğretmen ve Öğrenci Rolleri

Teknoloji alanında yaşanan sürekli gelişmeler, eğitim-öğretim sürecini etkiler ve bu da uzaktan eğitim sürecinde yer alan öğretmen ve öğrencilerin rollerini de şekillendirir. Uzaktan eğitim sistemi öğrenci merkezli olduğu için uzaktan eğitim uygulamalarında da öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen uzaktan eğitim de dersi işleyenden ziyade dersin işlenmesine yarar sağlayan rehber konumundadır. Bu nedenle öğretmenin, canlılığı, ilgiyi ve akıcılığı öğrenim süresince devam ettirmesi gerekir. Ayrıca öğretmenin teknolojik cihazları ve teknolojik uygulamaları kullanım konusunda bilgili olması gerekir. İşman, Barkan ve Demiray (2005)'a göre uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin üstlendiği roller aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:

- Görevine hazırlanmak için sorumluluk sahibi olması gerekir.
- Öğrencilerin sorunları karşısında onlara danışmanlık yapmalıdır.
- Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını bilmelidir.
- Öğrencilerin motivasyonunu sağlayabilmelidir.
- Teknolojik erişim engellerinin oluşturduğu etkileri ortadan kaldırabilmelidir.
- Etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşim ortamı kurmalıdır (İşman, Demiray, ve Barkan, 2005).

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sahip oldukları zihinsel yetenekler, kişisel özellikler ve bilişsel öğrenme şekilleri farklılaştığından öğrenci özellikleri üzerinde hassasiyetle durulması gerekli konular arasında yer almaktadır (İşman, Demiray ve Barkan, 2005). Uzaktan eğitimde yer alan öğrencilerin özelliklerini Uşun (2006) aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Bireyler bir konuya ilişkin meraklarını giderme veya ileri düzeydeki eğitimler için uzaktan eğitime başlarlar.
- Bireyler öğrenmeye hangi noktadan başlamaları gerektiğini bilemeyebilirler.
- Bireylerin teknoloji kullanımı alanında eksiklikleri olabilir.

- Bireyler bireysel öğrenme alışkanlıklarına sahiptir.
- Bireylerin motivasyon seviyeleri genel anlamda düşüktür.
- Bağımsız kimlikli bir grup oldukları için kontrolü zor olur.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler kendi öğrenmeleri ve başarılarından sorumludur. Bu nedenle öğrencilerin senkron veya asenkron ders ve etkinliklere zamanında ve uygun bir şekilde katılmaları, kendilerinden beklenenleri zamanında gerçekleştirmeleri, çeşitli donanımlara sahip olmaları, teknik sorunların üstesinden gelebilmeleri yine öğrencinin sorumluluklarındandır (Gülbahar, 2009). Yapılan araştırmalar sonucunda uzaktan eğitimde öğrenci rolleri aşağıdaki gibidir:

- Psikolog: Öğrenci dersle veya süreçle ilgili psikolojik sorunlarına, ihtiyaçlarına yardımcı olmakla sorumludur.
- Öğretici: Öğrenciler birbirleriyle iletişim kurarak anlamadıkları konularda yardımlaşabilirler.
- Teknoloji Uzmanı: Öğrenciler teknolojik araçlar hakkında bilgi sahibi olmalı ve gerektiğinde bu araçları kullanabilmelidir.
- Teknisyen: Öğrenci oluşan herhangi bir teknik problemi çözebilme yetisine sahip olmalıdır.
- Site Eğitmeni: Öğrenci site içeriğiyle ilgili gereken bilgileri öğrenmeli, düzenli olarak sisteme giriş yapmalıdır.
- Sosyalleşme Uzmanı: Öğrenciler birbirleriyle etkileşim içinde olmalıdır.
- Araştırmacı: Öğrencinin sorularına cevap bulabilmek veya konu ile ilişkilendirmek için araştırma yapması ve doğru kaynaklara ulaşabilmesi gerekir.
- Lider: Öğrenci liderlik özelliğine sahip olarak grup çalışmalarında yer almalı, grup arkadaşlarını motive edebilmeli ve sorumlulukları paylaştırabilmelidir.
- Sistem Uzmanı: Öğrenci sistemin ilerleyişini bilmeli, karşılaşılabilecek sorunlar için çözüm önerileri sunmalıdır.
- İletişim Uzmanı: Öğrenci etkili bir iletişim kurmalıdır.
- Motivasyon Sağlayıcı: Öğrenci kendisini güdüleyerek motivasyonunu sağlamalıdır.

- Uzaktan Eğitim Uzmanı: Öğrenci uzaktan eğitimin nasıl olması gerektiğini, bir problemle karşılaştığında neler yapabileceğini ve alması gereken önlemleri bilmelidir (İşman, 2008).

Yukarıdaki özelliklere sahip öğrenci ve öğretmenler uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamakta sıkıntı çekmez ve böylece etkili öğrenmelerin gerçekleşeceği ortamlar sağlanmış olur. Bu ortamlarda uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretmenler için sağladığı bazı avantajları olmasının yanı sıra bazı dezavantajlarının da olduğu söylenebilir.

2.1.3 Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

Uzaktan eğitim, eğitim sistemi içinde eğitime destek olan, eğitimi tamamlayıcı özelliklere sahip olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bununla birlikte her alanda olabileceği gibi uzaktan eğitimin de bazı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Esnek zaman ve mekân, düşük maliyetli eğitim, çok daha fazla öğrenciye ulaşma imkânı ve eğitimde çeşitlilik gibi uzaktan eğitimde birçok avantaj sıralanabilir. Bunların yanı sıra uzaktan eğitim vasıtasıyla öğrenciler farklı ülkelerdeki üniversitelerden eğitim alabilmektedir (İşman, 2008). Bu durum kolay bir şekilde bilgiye ulaşma açısında önemlidir. Kaya (2002) uzaktan eğitim uygulamalarındaki avantajları şu şekilde açıklamıştır:

- İnsanlara farklı eğitim seçenekleri sunma.
- Fırsat eşitsizliğini en aza indirme.
- Çok sayıda birey için eğitim.
- Eğitim programlarında standart sağlama.
- Düşük maliyetli eğitim.
- Eğitimde niteliği artırma.
- Öğrenciye serbest zaman ve mekân ve zengin bir eğitim ortamı sunma.
- Bireysel özelliklere dayalı öğrenme.
- Bağımsız öğrenme.
- Bireye öğrenme sorumluluğu kazandırma.
- Eşit koşullarda başarı sağlama.
- İlk kaynaktan ve uzmandan bilgi alma.

- Kitlesel eğitimin yanı sıra bireyselleştirilmiş eğitim sağlama.

Ağır (2007) ise uzaktan eğitimin avantajlarını şu şekilde ele almıştır:

- Öğretmen ve öğrenciler belli bir yerde toplanmadan ulaşım tasarrufu sağlayarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılabilirler.
- Öğrencilerin öğrenme için zamanı esnektir.
- Bireyler istedikleri her yaşta eğitim fırsatından yararlanabilir.
- Uzaktan eğitim aracılığıyla eğitim maliyetinden tasarruf edilir.
- Bireysel öğrenen öğrencilerin yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmaları kolaylaşır.
- Etkili öğrenme için görsel ve işitsel tasarımlar ve teknoloji kullanabilir.
- Öğrenciler istedikleri konularla ilgili farklı uzman görüşlerine başvurabilirler.
- Bilgiye kolayca ulaşma imkânına kavuşurlar ve bu sayede bilgiyi paylaşma süreci daha kolaylaşır.
- Uzaktan eğitim ile yaşam boyu öğrenme gerçekleştirilebilir.
- Öğrenim imkânı ulaşılabilir olduğu için geniş bir öğrenci kitlesine öğrenim imkânı sunar.

Uzaktan eğitimin birçok yönden avantaj ve kolaylık sağladığı görülmektedir. Ancak bu avantajlarla birlikte bazı dezavantajlar da ortaya çıkmaktadır. Kaya (2002) uzaktan eğitimin bazı dezavantajlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Yüz yüze eğitim ilişkilerinin sağlanamaması.
- Sosyalleşmenin kısıtlanması.
- Özel gereksinimli veya kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan bireylere destek eksikliği.
- Öğrencilerin uygulamalı derslerden yararlanamaması.
- Beceri ve tutuma yönelik davranışların etkili bir şekilde kazandırılamaması.
- İletişim teknolojilerine bağlılık.
- Kalabalık öğrenci sayısı nedeni ile iletişimde sınırlılıklar.

Dezavantajların çoğu, teknik düzenek kurulum ihtiyacı, doğrudan temas, sosyalleşememe, yüz yüze erişimin olmaması olarak kabul edilmiştir. Aynı zamanda, çevrimiçi ders sırasında öğrencilere sakin bir ortam sağlayamama, düşük akademik başarı, uyum sağlayamama ve daha fazla devamsızlık uzaktan öğrenmenin dezavantajları arasında yer almaktadır (Sindiani vd., 2020). Uzaktan eğitim sisteminin avantaj ve dezavantajlarının hala tartışıldığı dünyamızda ortaya çıkan COVID-19 salgını, acil kriz karşısında uzaktan eğitim sistemini zorunlu bir şekilde işe koşmuştur.

2.1.4 Pandemi Süreci ve Acil Uzaktan Eğitim

Aralık 2019'da ortaya çıkan COVID-19 salgını dünya çapında günlük faaliyetler üzerinde büyük etkisi olmuş ve salgınla mücadele etmek için birçok kuralın değiştirilmesine neden olmuştur. Dünya çapında ekonomi, eğitim, eğlence ve hükümet politikaları dâhil olmak üzere hayatın çeşitli yönlerini etkilemiştir. Eğitim konusunda öncelik, eğitim sürecinin güvenliğini ve ilerlemesini sağlamaktır. Birçok ülke eğitimin ilerlemesini sağlamak için uzaktan eğitim fırsatları yaratmak zorunda kalmıştır. Acil uzaktan eğitimin planlanmamış, hızlı ve belirsiz süresi tüm akademik seviyelerde zorluklar ortaya çıkarmıştır. Eğitim kurumları, öğretim ve öğrenci öğrenimi için dijital bir yaklaşım benimsemek zorunda kalarak uzaktan eğitime önemli ölçüde geçiş yapmıştır (Al Lily vd., 2020; Armstrong-Mensah vd., 2020; Dhawan, 2020; Sindiani vd., 2020). COVID-19 salgını artmasıyla birlikte şehirlerin izolasyonu, bir şehirden diğerine seyahat kısıtlamaları ve havaalanlarının, alışveriş merkezlerinin, restoranların, mağazaların ve eğitim tesislerinin kapatılması dâhil olmak üzere yayılmasını önlemek için ulusal hükümetler tarafından katı önlemlerin alınmasına yol açmıştır. Zoom, Google Meet, Google class, LMS, Blackboard, Moodle, Webex, Canvas gibi uzaktan eğitim platformları ve sanal öğrenme ortamları aracılığıyla dersler verilerek öğretmenler ve öğrenciler arasında fiziksel toplantılara gerek kalmadan birçok ülkede eğitim programları devam etmiştir (Fuady, Sutarjo, ve Ernawati, 2021; Shambour ve Abu-Hashem, 2022).

Birçok ülke daha önce doğal ve insan kaynaklı afetlere maruz kalmış olsa da, uzaktan eğitim bu krizlere çözüm olarak koronavirüs krizi sonrasında uygulandığı şekilde kullanılmamıştır. Al Lily vd. (2020)'e göre acil uzaktan eğitim, felsefeleri ve

prosedürleri bakımından benzersiz olmasının yanı sıra uzaktan eğitim ile karşılaştırıldığında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- Ani olarak ortaya çıkması. Acil uzaktan eğitim, önceden herhangi bir düzenleme ya da hazırlık olmaksızın, tahmin edilemeyen bir ihtiyaç ile eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimi kurtarmak ve eğitim kurumlarını tekrar ayağa kaldırmak için gerekli beceri ve bilgi olmadan topluma sunulmuştur.
- Uluslararası hale getirilmesi. Acil uzaktan eğitim dünya çapında acil bir müdahale olarak uygulanmıştır. Eğitimde evrensel olarak yaşanan aksaklıklar için çözüm olarak sunulmuştur. Öncesinde kurumsal bir endişe iken, şimdi uluslararası bir endişedir. Uzaktan eğitimin kurumsallaşması için daha önce çaba sarf edilmiştir ancak şimdiki çabalar uluslararası hale getirilmiştir.
- Popülerleşmesi. Toplumlar arasında uzaktan eğitim ilgili konuşmalar hızla artmıştır. Beraberinde kullanılan terimler ve kavramlar ile topluluklarda ve evlerde normalleştirilmiştir.
- Genişlemesi. Uzaktan eğitim, yükseköğretim için yeni değildir, ancak okullara özellikle de ilköğretime girmesi dikkate değer olmuştur. Acil uzaktan eğitim ile eğitimin ilk seviyesinden lisansüstü seviyelerine kadar uzaktan eğitim farklılaşan grupları için öğretim yöntemi olmuştur.
- Ani olması sebebiyle uzaktan eğitimin dayatılması. Birçok ülkede, acil uzaktan eğitim "acımasız önlem" olarak dayatılmıştır. Uzaktan eğitim öncesinde bir lüks olarak görülürken, COVID-19 ile birlikte bir zorunluluk olarak görülmektedir. Uzaktan eğitimin eğitimde yaşanabilecek aksamaların ortadan kalkması için birincil bir araç olarak uygulanmıştır.
- Tıbbi acil durumlar. Uzaktan eğitim öncesinde coğrafi izolasyon ve savaşlar gibi nedenlerle sunulurken, şimdi sağlık alanında ortaya çıkan acil bir duruma müdahale edebilmek için bir araç olarak sunulmuştur (Al Lily vd., 2020).

Böylesine kritik bir zamanda, öğrenciler fiziksel olarak okulların dışındayken ve öğretmenlerinden ve birlikte öğrenenlerden ayrıyken öğretme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda ciddi bir değişiklik olmuştur. COVID-19 pandemi sürecindeki eğitim uygulamaları, ülkelere göre farklı terimlerle ifade edilmektedir (ör. uzaktan eğitim, e-öğrenme, çevrimiçi eğitim, evde eğitim vb.). Ancak bu terimler, acil

uzaktan eğitimi (ERE) olarak daha iyi tanımlanabilecek olan eğitimin kesintiye uğraması sırasında uygulananları tam olarak kapsamamaktadır. Farklı ülkelerde kullanılan terimlerin genel bir terim olarak uzaktan eğitim türevleri olduğu düşünüldüğünde, acil uzaktan eğitim ile uzaktan eğitim arasındaki dikkat çekici fark, acil uzaktan eğitimin bir zorunluluk olmasıdır. Bu aradaki fark çok önemlidir, çünkü tanımlardaki yanılgılar bizi uygulamalardaki yanılgılara götürür. Örneğin uzaktan eğitim, planlı bir faaliyettir ve uygulanması, alana ve mahiyetine özgü teorik ve pratik bilgilere dayanmaktadır. Öte yandan, acil durum uzaktan eğitimi, çevrimdışı ve/veya çevrimiçi dâhil olmak üzere mevcut tüm kaynaklarla bir kriz anında hayatta kalmakla ilgilidir (Bozkurt vd., 2020). Shisley (2020) çevrim içi öğrenme ile acil uzaktan eğitimi birçok açıdan nedenleri ile karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma Tablo 2.1 verilmiştir.

Tablo 2. 1 Çevrimiçi öğrenme ile acil uzaktan eğitimin karşılaştırılması

	Çevrim içi öğrenme	Acil uzaktan eğitim
Eğitimin verilmesi	Her zaman öğretimin sağlanması için birincil araç çevrimiçi ortamlardır.	İçinde bulunulan koşullardan dolayı yüz yüze öğrenmenin yerini alır.
Hazırlık	Hazırlık aşamasında zaman, ön görü gereklidir.	Yüz yüze eğitim için hazırlanmış mevcuttaki öğretim materyallerinin hızlı bir şekilde doğaçlama çözümleme ile çevrimiçi formata dönüştürülmesidir.
Teknolojinin entegrasyonu	Teknolojinin ile öğretimin birleştirilmesi sayesinde ilgi çekici ve etkileşimli bir ortam amaçlanır.	Teknolojideki kısıtlılık etkileşim ve ideal katılım durumlarını olumsuz etkileyebilir.
Teknoloji eğitimi	Fakültenin mesleki gelişimi planlanır.	Fakülte minumum mesleki gelişimle teknolojinin hızlı bir şekilde öğrenme ortamlarına uyarlanmasını deneyimler. Öğretim üyeleri için bu kadar hızlı bir adaptasyon süreci stresli bir duruma neden olabilir.

Tablo 2.1'in devamı…

Online pedagoji	Fakülte ilk aşamada çevrimiçi pedagoji konsuunda eğitilir.	Genellikle yüz yüze eğitim veren öğretim üyeleri çevrimiçi pedagoji hakkında eğitim almazlar.
Kursların tasarımı	Çevrimiçi öğrenme için belirlenen öğretim tasarımı ilkelerine göre tasarlanır.	Yüz yüze eğitime göre tasarlanmıştır.
Derslerin verilmesi	Senkron olmakla birlikte çoğunlukla asenkrondur.	Çoğunlukla senkrondur.
Kalite güvencesi	Kurs amacının ders teknolojisi ve multimedyanın amacı ve kalitesi ile birlikte kapsamlı bir değerlendirmesi vardır. Kurs değerlendirmeleri, eğitimcilere gerekli kurs iyileştirmeleri için veri sağlamak amacıyla öğrenciler için eğitim deneyiminin bir parçasıdır (ör. biçimlendirici değerlendirmeler ve anketler).	Kursun yüz yüze ortamdan çevrimiçi ortama hızlı bir şekilde dönüştürülmesi gibi ani bir durumdan dolayı değerlendirme yapılması mümkün değildir.
Öğrenci başarısı	Çevrimiçi öğrenen öğrenciler olgundur ve gerekli öz disipline sahiptirler.	Çevrimiçi öğrenmeye hazır olmayan öğrenciler de öz disiplin eksikliği fark edilebilir.
İletişim	Öğrencilere önemli bilgiler açıkça ve uygun kanallar vasıtasıyla sunulur.	Eğitimciler ve öğrenciler çevrimiçi iletişim araçlarına yabancılık duyacakları için iletişim kurmakta sorunlar yaşanabilir.

Tablo 2.1'in devamı…

Politika	Kurumsal politikalar kurs başlangıcında açıkça belirtilir.	Değişebilen durumlar için kurumsal politikalar özel olarak açık bir şekilde belirtilmemektedir.
Yapı	Teknoloji ile kurs entegrasyonu nedeniyle eğitim çeşitli formatlarda verilir.	Yeni teknolojileri öğrenmek için süre kısıtlılığından dolayı eğitimin tekrar tekrar verilmesi gerekebilir.
Öğretim materyalleri	Podcast'ler, web siteleri, videolar, eğitmenler tarafından oluşturulan çeşitli kaynaklar.	Çalışma notları, metinler, videolar.
Öğrenme aktiviteleri	Tasarlanan çeşitli öğrenci etkinlikleri öğrencinin çevrimiçi formatta ders hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır. Öğrenme etkinlikleri, kritik ders bileşenleriyle uyumludur ve öğrenci etkileşimini destekleyerek aktif öğrenmeyi destekler.	Öğrencinin yüz yüze öğrenme deneyiminde ders hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmak için tasarlanan çevrimiçi aktif öğrenmeyi yeterince desteklemeyebilir ve öğrenciler akranları ve arkadaşlarıyla etkileşim eksikliği hissedebilirler.

Tablo 2.1'in devamı…

Değerlendirmeler	Öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarına yardımcı olmak için çoklu değerlendirme stratejileri kullanılır. Kursun başından itibaren öğrencilere net yönergeler ve beklentiler verilir. Değerlendirmelerin sayısı, öğrencilerin kurs geliştirmelerini bunaltmayacak şekilde ayarlanır.	Teknoloji eğitimindeki dönüşüm süreci ve sınırlamalar, tekrarlayan değerlendirme stratejilerine neden olabilir. Dönüşüme hazırlanmak için zamanın olmaması da öğrenciler için net olmayan yönlere ve/veya beklentilere neden olabilir. Bazı eğitimciler, öğrenme yüz yüze yerine çevrimiçi gerçekleştiği için öğrenci yeterliliğini ve anlayışını ölçmek için daha fazla değerlendirmeye ihtiyaç duyabilirken, diğerleri sınırlı teknoloji yetenekleri ve kaynakları nedeniyle öğrenci beklentilerini azaltabilir.
Destek hizmetlerine erişim	Öğrencilere bilgi teknolojisi, kütüphane kaynakları veya özel ders hizmetleri gibi destek hizmetlerine erişim sağlanır.	Birçok akademik kurum, destek hizmetlerinin çevrimiçi olarak sağlanamadığı bir durumla karşılaşabilir.

Tablo 2.1'in devamı…

Teknik gereksinimler ve teknik beceriler	Öğrenciler, kursa katılabilmek için bilgisayar veya internet erişimi gibi teknik gereksinimleri karşılamaları gerektiğini anlarlar ve teknoloji kullanımında asgari teknik becerilere sahip olmalıdır.	Öğrencilerin bilgisayarlara veya güvenilir bir internet bağlantısına erişimi olmamasının yanında haftalık derslerin yüz yüze eğitimden çevrimiçi sunuma devam eden dönüşümü nedeniyle teknik gereksinimler ve gereken minimum teknik beceriler değişebilir.
Ulaşılabilirlik	Evrensel Tasarım Yönergeleri'ne göre kurslara tüm öğrenciler erişebilir.	Yüz yüze öğrenme ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamış olabilecek ders planları, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayabilir.
Kurs navigasyonu	Ders, öğrencinin bir öğrenme yönetim sisteminde tutarlı ve mantıklı bir şekilde derste nasıl gezineceğini dikkate alarak tasarlanır.	Kurs, öğrenme ortamını tasarlama veya ayarlama konusunda sınırlı bir beceriyle mevcut olan herhangi bir yöntemle verilir.
Fakülte desteği	Fakülte, teknoloji sorunlarını çözmelerine yardımcı olacak destek personeline sahiptir.	Fakülte, teknoloji sorunlarını çözmelerine yardımcı olacak sınırlı sayıda destek personeline sahiptir.

Tablo 2.1'in devamı…

Öğrenci desteği	Öğrencilere, kurs teknolojilerine erişmeleri ve bunları kullanmaları için net yönergeler sağlanır ve öğrenciler teknoloji sorunlarını çözmelerine yardımcı olacak destek personeline erişebilir.	Öğreniciler, teknoloji sorunlarını çözmelerine yardımcı olacak destek personeline herhangi bir erişime sahip olsalar da sınırlıdır. Eğitimciler genellikle diğer öğretim sorumluluklarını yerine getirmenin yanı sıra teknik destek olurlar.

2.1.5 Pandemi Sürecinde Acil Uzaktan Eğitim Uygulamaları

COVID-19 pandemisi, özellikle eğitim alanında, dünya toplumunun yaşamları üzerinde çok önemli bir etki yaratmıştır. Uzaktan öğrenmenin varlığı, salgınların etkisini azaltmak için topluluk için bir alternatif olmuştur. Bu alternatif, fiziksel öğrenmenin yönünü çevrimiçi ve sanal öğrenmeye çevirmiştir. Çevrimiçi toplantı uygulamalarının kullanılması, öğrenci ve öğretmenlerin derse girmeden öğrenme hedeflerine ulaşması için birçok kolaylık sağlayan seçenek olmuştur. En çok kullanılan çevrimiçi uygulamalar Zoom, Skype, Google Meet, WhatsApp, Facebook olmuştur. Ancak tüm bu uygulamalar arasında en popüler ve en kolay fotoğraf, ses, belge ve video gönderme uygulaması olan WhatsApp sadece bireysel olarak değil, WhatsApp üzerinde bulunan çeşitli imkânlarla gruplar halinde de kullanabildiği için eğitimciler için uygun bir uygulama olmuştur (Pratama vd., 2020).

Pandemi süreci ile birlikte dünyanın her yerinde, öğretmen ve öğrencilerin dijital araçlara ve internet erişimlerine, mevcuttaki teknolojiyi kullanma becerilerine ve ülkelerin teknolojik altyapısının elverişli olup olmamasına bağlı olarak senkron (eş zamanlı) veya asenkron (eş zamansız) yöntemler ile çevrimiçi eğitim uygulamaları kullanılmıştır (UNESCO, 2020). Çin'deki çevrimiçi öğretim deneyimi, pratik nitelikteki sorunları ortaya çıkarmıştır. Pandemi salgınının hemen ardından uzaktan

eğitim düzenlenmiştir. Sürecin ilk aşamasında, devletin tüm çabalarına rağmen uzaktan eğitimde birçok zorluğun yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu durum çevrimiçi öğretim için altyapının eksikliğini ya da yetersizliğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu şekilde çalışma deneyimlerinin olmaması veya deneyim eksikliği eğitimin kalitesi üzerinde etkili olmuştur. Evdeki çalışma ortamının karmaşıklığı da uzaktan eğitim sorununu etkilemiştir (Zhang vd., 2020). Bununla birlikte, Çin hükümetinin öğretmenlere çevrimiçi araçları kullanma konusunda ek eğitim sağlamış ve yerel yetkililerin okulları, öğrencileri ve öğretmenleri pandemiden sonra çevrimdışı eğitime geri dönmeye hazırlamak için çalışmalar yapmıştır. Büyük ve iyi donanımlı üniversiteler, değişimlere verimli bir şekilde uyum sağlamıştır (Cicha vd., 2021). Örneğin, Zhejiang Üniversitesi sadece iki hafta içinde 5000'den fazla kurs hazırlanmış ve bunlar "Learning at Zhejiang University" çevrimiçi platformunda kullanıma sunulmuş ve 570.000 ziyaretçi çekmiştir. Ayrıca üniversite, 300.000 dinleyici tarafından kullanılan bir canlı akış uygulaması önermiştir (Yang, 2020). Benzer bir durum, 2613 lisans çevrimiçi dersi ve 1824 lisansüstü çevrimiçi dersin hazırlandığı Pekin Üniversitesi'nde yaşanmıştır. Bir yandan, bu veriler teknolojik avantajın eğitim sürecinin devamında çok önemli olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, bu tür öğretim, yalnızca bir üniversiteden değil, öğrencilerin çevrimiçi kurslara katılmasını sağlamak için bir fırsat olmaktadır (Bao, 2020).

Vietnam'da uzaktan eğitime geçiş ise üniversiteleri uzaktan eğitimin etkinliğini sağlayabilecek bir çözüm olarak video konferans araçlarını kullanmaya zorlamıştır (Pho vd., 2020). Bu doğrultuda Vietnam'daki 240 yükseköğretim kurumundan 110'u geleneksel eğitimden uzaktan eğitim ve öğretime geçiş yapmıştır. 2016'da ülke çapındaki toplam yükseköğretim öğrencilerinin yalnızca %2'sinin "uzaktan eğitim" ile meşgul olması gerçeğiyle karşılaştırıldığında, bu çok önemli bir değişiklik olarak karşımıza çıkmaktadır (Pham ve Ho, 2020).

Türkiye'de ise ilk COVID-19 vakası 11 Mart 2020 tarihinde görülmüş ve sonrasında çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından birçok önlem alınmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK, 2020a) tarafından yapılan duyuruda 16 Mart 2020 tarihinden itibaren üniversitelerin 3 hafta tatil edildiği duyurulmuş ve 18 Mart 2020 tarihinde aldığı kararla üniversite ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarının teorik derslerinin

uzaktan eğitim ile verilmesi yönünde üniversitelere yetki vermiştir (YÖK, 2020b). Yine YÖK aldığı karar doğrultusunda 26 Mart 2020 tarihinden itibaren üniversite programlarının bahar döneminde sadece uzaktan eğitim, dijital öğretim ve açık öğretim ile devam ettirilmesini duyurmuştur (YÖK, 2020c). YÖK'ün bu kararları sonrasında üniversite programlarındaki mevcut derslerin uzaktan eğitim ile devam ettirilebilmesi için tüm üniversiteler çalışmalara başlamıştır. Üniversitelerde tüm alana hizmet edecek uzaktan eğitim sisteminin oluşturulması ve sistemin kullanımı için sadece birkaç günlük bir zaman olmuştur. Ancak bununla birlikte Türkiye'de tarihi 1956 yılına dayanan yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının oluşturduğu temel sayesinde günümüzde de pek çok üniversitede uzaktan eğitim programları bulunmakta ve 120 üniversitenin bünyesinde uzaktan eğitim araştırma ve uygulama merkezi (YÖK, 2020a) bulunmaktadır. Bu durum üniversitelerin uzaktan eğitim uygulamaları için hâlihazırda bir kapasite oluşturmuş olması yönünde beklentiye sebep olmuştur. Süreç içerisinde üniversitelerdeki Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezleri (UZEM) ve Bilgi İşlem Dairesi Başkanlıklarına büyük görevler düşmüştür.

Yükseköğretim Kurulunun (YÖK, 2020d) üniversite öğrencilerine ücretsiz 6 GB'lık uzaktan eğitime destek kotası uygulaması ile öğrencilerin internet erişiminin kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca pandeminin başında Yükseköğretim Kurulu "YÖK Dersleri Platformu" başlıklı web portalı oluşturmuş ve bu sayede Türkiye'de farklı üniversitelerde yayınlanan birçok uzaktan eğitim ders içeriği bir araya getirilmiştir. Bu durum uzaktan eğitim sürecine hazır olmayan üniversitelerin dijital kaynak ihtiyacını karşılarken tüm öğrencilerin bu kaynaklara ücretsiz olarak erişimini sağlamıştır (Saraç, 2020). COVID-19 sürecinde Moodle ve ALMS üniversitelerde en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemleri olarak tespit edilirken Big Blue Button ve Perculus en çok kullanılan canlı ders yazılımları olarak belirlenmiştir. Ancak bununla birlikte mevcuttaki öğrenme yönetim sistemi ve canlı ders yazılımı ile öğretim süreçlerini sürdüren üniversitelerle de karşılaşılmıştır (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020).

Acil uzaktan eğitim süreci ile birlikte öğretim ve öğrenim faaliyetlerinin yüz yüze öğrenme ortamından çevrimiçi öğrenme ortamına taşınması ile öğrencilerin

öğrenmeden ne bekledikleri ve neyi deneyimlemek istedikleri konusunda farkındalık kazanmaları ve öğrenmeye yönelik güdü ve becerilerinde değişimlerin ortaya çıkması beklenmektedir. Bu doğrultuda acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alarak öz-yönetimli öğrenenler olması ve yaşam boyu öğrenme serüvenlerine nasıl devam etmeleri gerektiğine dair farkındalık ve beceri geliştirmesi beklenmektedir. Bu kapsamda yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme başlıklarına değinilmesi gerekli görülmüştür.

2.2 Yaşam Boyu Öğrenme

Çevremizdeki dünya, günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) etkisi altında sürekli değişim göstermektedir. Bu gelişmelere ayak uydurabilmek için bireylerin bilgi ve becerilerini eğitim ve deneyim yoluyla sürekli güncellemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrenme hayatın her aşamasına yansıyan formal ve informal eğitimi kapsamaktadır (Karaman, 2012). Bu bağlamda "doğumdan ölüme kadar" daha geniş kapsamlı bir tanım olan yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmaktadır.

Bilgi ekonomisi, küreselleşme, aile yapılarındaki değişiklikler, demografik değişim ve bilgi toplumu teknolojilerinin etkisi gibi daha geniş ekonomik ve toplumsal eğilimlerle birlikte vatandaşlar için hem faydalar hem de zorluklar doğurmaktadır. Faydalar arasında iletişim, seyahat ve istihdam açısından birçok fırsat bulunmakta, ancak bu yeni fırsatlardan yararlanmak, sürekli olarak bilgi ve yetkinlik kazanımı anlamına gelmektedir. Öte yandan, daha büyük eşitsizlikler ve sosyal dışlanma getirme tehdidinde bulunduğundan, bilgi ekonomisi ile ilgili önemli riskler ve belirsizlikler bulunmaktadır. Yaş, sosyal statü veya eğitim düzeyi ne olursa olsun, sürekli öğrenmenin tüm vatandaşlar tarafından yapılması gerektiğinin vurgulanmasının ana nedeni budur. Bilgi ekonomisinin ortaya çıkışı, tüm dünyada öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Fikirler ve bilgi, insanların yaşamları boyunca bilgiyi nasıl öğrendikleri, oluşturdukları ve uyguladıkları üzerinde önemli etkileri olan ekonomik büyümenin kaynaklarıdır. Bu bağlamda bireyin yaşamı boyunca beceri ve bilginin sürekli inşası olarak tanımlayabileceğimiz yaşam boyu öğrenme, bilgi ekonomisi için gerekli bir eğitimdir (Popescu, 2012).

Yaşam boyu öğrenme tüm dünyada giderek önemli hale gelmiştir. Toplumsal değişimin politik, ekonomik ve sosyal yönleri, kişinin yaşamı boyunca öğrenmeyi her zamankinden daha gerekli hale getirmiştir. Çünkü sürekli bilgi değişimi sürekli öğrenmeyi gerektirmektedir. İnsanlar yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmedikçe, günümüzde hiçbir ekonomi, insan toplumu veya yapılandırılmış yaşam düşünülemez. Değişim yaşam boyu öğrenmenin önemli gerekliklerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu olguyu tüm yönleri ile incelemek için ilk olarak kavramsal tanımlanması ve kavramın anlamı ve neleri kapsadığının belirlenmesi gerekmektedir.

Bilgi toplumunda sermayenin birincil kaynağı ve temel gücü bilgidir. Bu toplum içinde bilgi, hedef olmaktan ziyade bir araçtır ve birincil güç olarak toplumsal hayatın her alanına ışık tutar ve yönlendirir. Benzer şekilde bilgi toplumunda bilgi, bir düşünce ve yaşam biçimine dönüşmüştür. Böyle bir dönemde geçerli bilgilerin üretilmesi ve kullanılması önemlidir. Gerçek eğitim hiçbir zaman sadece bir nesilden diğerine bilgi paketleri aktarmakla ilgili olmamıştır. Bilgi kullanılmalı, yorumlanmalı, değiştirilmeli, geliştirilmeli, atılmalı, yeni bir şeyin yapı taşları haline gelmelidir. 'Bilgi çağında' bilgi hızla eskiyecek ve yeni öğrenme gerekli olacaktır. Bu nedenle nasıl öğreneceğimizi öğrenmemiz gerekmektedir (Scales, 2012). Bilgi toplumunda değişimin doğurabileceği olası neticelere karşı bireyleri hazırlıklı ve bu değişimlerden fayda çıkarabilecek yetilere sahip olarak yetiştirmek önemli olmuştur. Bireyin hızla değişen bilgi toplumuna katılım ve uyumu, yaşam boyu öğrenme, yeni bilgi ve beceri ve daha nitelikli olmayla gerçekleşebilir (Yurdabakan, 2002).

Yaşam boyu öğrenme sosyal, toplumsal, kişisel veya istihdam alanlarıyla ilişki içinde bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla tüm hayatı boyunca katıldığı bir öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmıştır (MEB, 2014). Aspin ve Chapman (2001, s.10) ise bireyin ilgileri doğrultusunda kendisini geliştirmek veya daha fazla eğitim almak için öğrenme ihtiyaçlarını formal ve informal bir biçimde karşılamaları olarak yaşam boyu öğrenmeyi tanımlamışlardır. Ayrıca Aspin ve Chapman (2000, s.2) yaşam boyu öğrenme alanındaki en eski otoriterlerden Gelphi'nin düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

- Yetişkinlik sürecinde bireyin kendi yönetimini gerçekleştirmesi,

- Bireyin tüm yaşantısına eğitimin yayılması,
- Bireyin yaşam tecrübelerini eğitime aktarabilmesi,
- Eğitim ile yaşamın bütünlük kurarak kimlik oluşturması.

Fischer (2000) ise yaşam boyu öğrenmeyi, kendi kendine yönlendirilen problemler bağlamında bilgi ve becerilerin edinilmesine ve uygulanmasına sürekli bir katılım olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise yaşam boyu öğrenme, formal eğitim dışında bireylerin eğitimlerini devam ettirebilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmalarını destekleyen bir süreçtir (Candy, 2002). Jarvis, kavramı kişinin sosyal çevresinde yaşadığı tecrübeler sonucunda sahip olduğu deneyimler vasıtasıyla bedensel (genetik, fiziksel, biyolojik) ve zihinsel (bilgi, beceriler, tutumlar, duygular, değerler, inançlar ve duyular) faktörleri etkileyen, tüm yönleriyle ilerleme sağlayan yaşam boyu süreçlerin birleşimi şeklinde açıklamaktadır (Jarvis, 2007).

Polat ve Odabaş (2008)'a göre yaşam boyu öğrenme, ekonomik, teknolojik, kültürel ve sosyal çevredeki hızlı değişimlere uyum sağlamak için gereksinim duyulan bilgiye resmi ve gayrı resmi biçimlerde ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerilerini kapsamaktadır. Bu sebeple bilgi okuryazarlığını temel alan bir süreçtir. Demirel (2011) yaşam boyu öğrenmeyi, bireyin yeni bilgi ve beceri kazanmak amacıyla öğrenme alışkanlığı kazanarak kendi kendine yatırım yapması olarak tanımlamaktadır. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tanımlarda bazı ortak özellikler ön plana çıkmaktadır. Bu ortak özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Bireyin kendi kişisel ilgilerine göre öğrenme yaşantısını planlaması ve öğrenme biçimini yönetmesi konusunda güdülenmesi,
- Eğitim ve öğretim süreçlerinde etkili ve değerli olması,
- Toplumun her kesimine erişim sağlanması ve herkesin eşit öğrenme fırsatlarından yararlanması,
- Yaşam boyu öğrenme yöntemlerinin sunumundaki çeşitliliklerinin geleneksel yöntemlerden ayrılması,
- Eğitim- öğretim kurumları dışında da öğrenmenin etkililiğinin önemsenmesi,
- Yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkma sebeplerinden birinin geleneksel öğrenme yaklaşıma karşı alternatif olduğunun benimsenmesidir (DPT, 2001 s.2).

Yaşam boyu öğrenmenin kapsamını daha iyi anlayabilmek için yaşam boyu öğrenme ile geleneksel öğrenme anlayışını karşılaştırmak fayda sağlayacaktır. Dünya Bankası (2003)'nın hazırladığı raporda yaşam boyu öğrenme ve geleneksel öğrenme arasındaki farklar ele alınmıştır (Şekil 2.2).

Geleneksel Yöntem	Yaşam Boyu Öğrenme
Eğitici bilginin kaynağıdır.	Eğiticiler rehberdir.
Öğrenen bilgiyi öğretmenden alır.	İnsanlar yaşayarak öğrenir.
Öğrenenler kendi kendilerine çalışırlar.	İnsanlar birbirlerinden ve ekip çalışmalarından öğrenirler.
Öğrenciler beceriye tamamen hakim olana kadar ve daha ileri öğrenme erişimine sahip olana kadar, ilerlemeyi önlemek için testler verilmiştir.	Öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve farklı öğrenme yollarını tespit etmek için değerlendirme kullanılır.
Öğretmen başlangıç öğretimi yanında hizmet içi eğitimde alır.	Eğitimciler yaşam boyu öğrenenlerdir. Başlangıç eğitimi ve devam eden uzmanlık gelişimi bağlantılıdır.
İyi öğrenenler tanımlanır ve bu öğrenenler için eğitimin devam etmesine izin verilir.	İnsanlar bir ömür boyunca öğrenme fırsatlarına erişebilirler.

Şekil 2. 2 Geleneksel öğrenme ve YBÖ arasındaki farklar (Dünya Bankası, 2003 s.20)

Şekil 2.2'ye göre yaşam boyu öğrenme geleneksel öğrenme ile karşılaştırıldığında eğiticilerin rehber konumunda ve yaşam boyu öğrenenler olduğu, öğrenicilerin bilgiyi doğrudan almak yerine yaşayarak öğrendiği ve sadece iyi öğrenenlerin değil herkesin bir ömür boyu öğrenme fırsatlarına erişim sağladığı anlaşılmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı kişinin kendini geliştirmesidir. Böylece bireyler kapasitelerini güçlendirerek yaşam kalitelerini geliştirmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramı ülkelerin gelişim süreçleri için gereklilik olmuştur. Dünyadaki bilimsel, teknik, ekonomik ve sosyal bağlamda hızlı değişimin karşısında bireyin kendini geliştirmesi için eğitim standartlarının evrensel düzeye ve yaşam boyu eğitim; bireyleri bu değişimlere ayak uydurabilecek düzeye getirmeyi de amaçlamaktadır (DPT, 2001). Burada karşılaşılabilecek en zor kısım mevcut eğitim sistemlerinin farklı eğitim ve öğretim yöntemlerini tanımasıdır. Bunun için esnek bir öğretim yöntemine ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme herkes için eğitim ve öğretim modeli ile bu esnekliği sağlamaktadır. Yaşam boyu öğrenme tarih boyunca çeşitli sistemler içinde değişimlere uğramıştır. Bu değişimler sonucunda yaşam boyu öğrenme

kavramsallaşmış ve gelişmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramının tarihsel kökeni bu kavramın neden ortaya çıktığına ve gelişim sürecine ışık tutmak için yarar sağlayacaktır.

2.2.1 Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Yaşam boyu öğrenme yeni bir kavram olmamakla beraber; eski bir fikrin son gelişimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Platon'a göre eğitim, bireyin çocukluğundan başlayan ve yaşamı devam ettiği sürece süren bir süreçtir (Protagoras, s.325; Akt: Barrow ve Keeney, 2001, s.53) Bu görüş yaşam boyu sürekli öğrenmeye kaynak oluşturmaktadır.

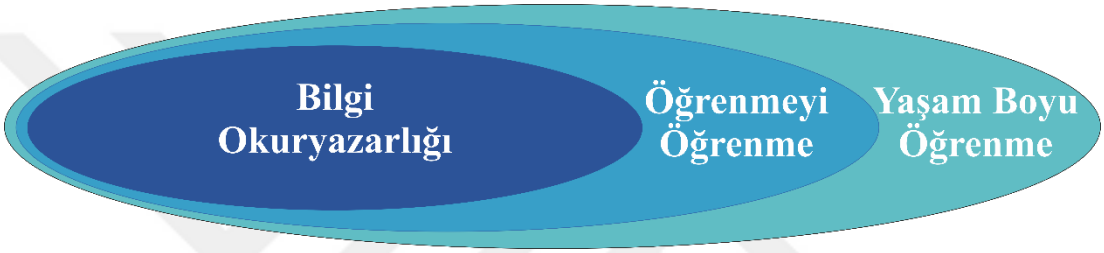
Aydınlanma felsefesine dayalı olarak 18. yüzyılda gelişen Avrupa modernliği, bireylerin gelişimlerinin ancak akıl ve bilimin uygulanmasıyla mümkün olduğu ve bunun sadece örgün eğitim değil, günlük yaşamda devam eden ve insanların düşünme biçimlerini şekillendiren eğitimi de gerektirdiğini ortaya koymuştur. 19. yüzyılda sanayileşme, işçilerin yeni iş teknolojileri için eğitilmesini ve yaşam boyu öğrenme için eğilimlere sahip olmasını gerektiriyordu. Sonrasındaki uygulamalar ile birlikte sanayiciler işçilerini daha bilgili ve yetenekli hale getirilebilmiş ve yetişkin eğitimi kavramı önem kazanmıştır (Candy ve Laurent, 1994; Akt: Rizvi, 2007, s. 115).

Kavramın kökenleri, Dewey, Lindeman ve Yeaxlee'nin yirminci yüzyılın başlarındaki çalışmalarına kadar dayanmaktadır. Yetişkin eğitimiyle ilgili araştırmaları olan Lindeman'a göre öğrenme hayat boyunca gerçekleşir ve öğrenmenin sonu yoktur. Kendini sürekli olarak geliştiren yetişkin, yaşam içerisinde aktif yer alır. Bu sebeple öğrenmenin sadece okulla sınırlı kalmaması ve yaşamın tümüne dağılması gerekir. Lindeman ve Basil Yeaxle bu görüşler üzerinden ortak bir düşünceye varmış ve eğitimi bireyin günlük yaşamının sürekli bir boyutu olarak ifade etmişlerdir (Bilir, 2004).

Yaşam boyu öğrenme kavramı daha önceki öncülleri olmasına rağmen, bu kavramın küresel boyutta tanımlanması, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması süreci ise, Birleşmiş Milletler Eğitim, Sosyal ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) gibi hükümetler arası kuruluşlar tarafından yönetilen uluslararası toplantılar sırasında meydana gelen tartışmalarda 1960'lara kadar uzanabilir. Bu yıllarda tartışma konusu olmalarının en az üç ana nedeni olmuştur:

- Küresel ölçekte ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimin artan hızı,
- Mevcut eğitim ve öğretim uygulamalarının ve hükümlerinin başa çıkmak için yetersiz olduğu inancı,
- Eğitim fırsatlarının herkese açık olması gerektiği inancı (Tight, 2012).

Bu tartışmalar sonucunda "bilgi okuryazarlığı" ve "öğrenen toplum" fikirleri önem kazanmış, bu temel fikirler yaşam boyu öğrenme kavramının doğuşunu oluşturmuştur (Şekil 2.3). Şekil 2.3'de de görüldüğü üzere bilgi okuryazarlığı ve öğrenmeyi öğrenme yaşam boyu öğrenme kavramını şekillendirmektedir.



Şekil 2. 3 Yaşam boyu öğrenmeye doğru gelişim süreci (Kilis, 2019 s.147)

UNESCO, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin küresel tartışmaları teşvik etmede ana güç olmuş ve eğitimin evrensel olarak ve yaşam boyu sürmesi gerektiği ve yalnızca "ayrıcalıklı bir azınlık" için örgün eğitim olmaması gerektiği fikrini güçlü bir şekilde savunmuştur (Field, 2001). Diğer yandan OECD, çalışanların ekonomiyi geliştirmesi için YBÖ'nün önemini vurgulamıştır (Popescu, 2012). YBÖ kavramı, Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD'de "tekrarlanan eğitim", "yetişkin eğitimi" veya "sürekli eğitim" kavramı olarak kullanılmıştır. Bütün kavramlarda ana fikir; tüm bireylere yaşamları boyunca eğitim ve öğretim fırsatlarının sağlanması için tutarlı stratejiler geliştirmek olmuştur (Jallade ve Mora, 2001). Bununla birlikte, Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen "sürekli eğitim" kavramı, yaşam boyu öğrenme kavramını sosyal ve kültürel değişimler etrafında şekillendirirken, OECD tarafından geliştirilen "tekrarlanan eğitim" kavramı ise yaşam boyu öğrenmeyi ekonomik ve teknolojik değişimler etrafında şekillendirmiştir (Óhidy vd., 2008).

Yaşam boyu öğrenme, ilk kez UNESCO Konferansı'nda Paul Lengrand tarafından duyurulmuştur (Polat ve Odabaş, 2008). Bununla birlikte 1972'de UNESCO'nun hazırladığı "Learning To Be" veya "Faure Raporu" olarak da tanınan belge, yaşam

boyu öğrenme kavramının resmi olarak kullanılmasında öncülük etmiştir (Faure, 1972). Edgar Faure'nin başkanlığında uluslararası bir uzmanlar komitesinin raporu olan Faure raporu, yaşam boyu öğrenme ilkeleri hakkında kamuoyuna yapılan bir açıklama bakımından dönüm noktası olmuştur (Field, 2001).

1996 yılında hazırlanan, "bilmeyi öğrenme", "yapmayı öğrenme" ve "kendi kendine birey olmayı öğrenme" gibi kavramları ele alan "Delors Raporu" da bu konuda önemli çalışmalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin eğitim alanındaki faaliyetler, değişimler ve gelişim bakımından önemini vurguladığı görülmektedir (Ouane, 2008). 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilan edilmiştir. YBÖ yılının, yaşam boyu öğrenme kavramının tanım ve özelliklerini açıklamak, kavramı teşvik etmek ve Avrupa'daki insanlar için kavramın gerçek olabilirliğini dikkat almak şeklinde üç temel amacı olduğu belirtilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Yaşam boyu öğrenmeyi ele alan 30 Ekim 2000 tarihli Avrupa Komisyonunca yayınlanan 'Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu' bir diğer önemli çalışmadır. Bu memorandumda AB'nin YBÖ politikaları kategorize edilerek uyum ve istihdam geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim sistemlerinin yaşanan gelişmeleri takip etmelerinin ve bireysel istek ve ihtiyaçları dikkate almalarının ve bireylerin kendi öğrenme yollarını seçebilmelerinin altı çizilmektedir. Bunlarla birlikte çalışmada, yaşam boyu öğrenmenin neden ortaya çıktığı, dayandığı felsefe ve bu alanda tartışılan konuları ve ilkeleri hakkında da önemli bilgiler bulunmaktadır. Memorandum, YBÖ'nün anlaşılması ve yaygınlaşması için 6 temel stratejik hedef noktası tespit etmektedir:

- Herkes için gerekli olan becerilerin kazanılması,
- Eğitimde yeniliklere ve yeni yöntemlere yer verilmesi,
- İnsan kaynaklarına ayrılan yatırımın artması,
- Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin iyileştirilesi,
- Öğrenmeye katılımın karşılığının iyileştirilmesi ve değer verilmesi,

- Bilgi iletişim teknolojisinden yararlanarak öğrenme olanaklarının ulaşılabilirliğini geliştirilmesi sayesinde eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yakınlaştırılmasıdır (Avrupa Komisyonu, 2000).

2002 yılında ise Avrupa'daki eğitim ve öğretimin küresel bağlamda kalitenin merkezine dönüşmesine yönelik "Amaçlar Raporu" hazırlanmıştır. Avrupa Birliği tarafından yaşam boyu öğrenme; "formal veya informal olarak, bilgi, beceri ve yetkinliği geliştirmek amacıyla sürekli olarak üstlenilen tüm amaçlı öğrenme faaliyetleri" şeklinde verilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2002).

Yaşam boyu öğrenme alanında Avrupa Birliği geçmişten günümüze dek birçok proje ve faaliyet gerçekleştirmiştir. AB, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları sayesinde yaşam boyu öğrenmeyi geliştirilmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen ortak eğitim faaliyetleri Şekil 2.4'de verilmiştir.



Şekil 2. 4 Avrupa Birliği ve aday üye ülkeler YBÖ programları (Kilis, 2019 s.149)

Şekil 2.4 incelendiğinde geçmişten günümüze kadar Avrupa ülkelerinde yaşam boyu öğrenme yaklaşımının yayılmasını sağlamak ve kapsamını genişletmek için birçok projenin gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu projeler toplumsal kalkınmanın sağlanması ve artırılması için dayanak oluşturmaktadır. Ayrıca bu faaliyetler günümüzde de geniş kapsamda ve artan yatırımlarla destek görmektedir. Yaşam boyu öğrenme 20. yüzyıl sonu ile dünya gündemine girmiş, ülkemizde ise 2000'li yıllarda ilgi görmeye başlamıştır. Bu kapsamda ülkemiz de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı "Hayat Boyu Öğrenme" adında bir genel müdürlük kurmuş ve bu alandaki çalışmaları tek bir yerden yürütmeyi planlamıştır.

Türkiye tarihinde yaşam boyu öğrenme ilk olarak 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ele alınmış ve öğrenmenin yaşam boyu sürdürülmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. 2000'li yıllar itibariyle ülkemizde yaşam boyu üzerine birçok çalışma gerçekleşmiştir. Bu bağlamda 9. Kalkınma Planı hazırlanarak "2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" kabul edilmiştir. Belgede yaşam boyu öğrenme; sosyal, toplumsal, bireysel ve istihdam konularında bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla yaşam boyu gerçekleştirdikleri tüm öğrenim faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu belge doğrultusunda çerçevesi şekillendirilen yaşam boyu öğrenme sisteminin, bir sonraki dönemde (2014-2018) ulusal ve uluslararası boyut da sistematik bir yapıya dönüştürülmesi hedeflenmiştir (MEB, 2014).

Nitelikli insan ve güçlü toplum felsefesiyle hazırlanan 10. Kalkınma Planında ise, "Yaşam boyu öğrenme perspektifinden yola çıkarak eğitim ile işgücü piyasası arasındaki uyumun sağlanması için iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması" hususuna yer verilmiş ve yaşam boyu öğrenmenin ülkemizin kalkınması için önemine değinilmiştir. "2014-2018 Dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" ile bu sistemin etkinliği ve verimliliğinin artırılması amaçlanmıştır (MEB, 2014).

11. Kalkınma Planı doğrultusunda 2019-2023 MEB Stratejik Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ile yaşam boyu öğrenme faaliyetleri kapsamında, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerinin sürekli olarak gelişimini toplumun tüm kesimine yaygınlaştırma çalışmaları yapılması, öğrenme programlarının çeşitlendirilmesi ve niteliğinin

artırılması, kazanımların belgelendirilmesi üzerine çalışmalar yapılması kararlaştırılmıştır. Yaşam boyu öğrenme süreçlerinde erişimi kolaylaştırabilmek ve farklı hedef kitlelere ulaşmak için uzaktan eğitim teknolojilerinden yararlanılması, mesleki, sosyal ve kültürel becerilere yönelik yaşam boyu öğrenme programlarının güncellenmesi, bu süreçlere ilişkin toplumsal farkındalığın artırılması ve 21. yüzyıl becerileri kapsamında çoklu okuryazarlıklara ilişkin farkındalık eğitimleri düzenlenmesi planlanmıştır (MEB, 2020). Bununla birlikte 21. yüzyıl becerileri kapsamında öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olabilmeleri için sahip olmaları gereken bazı yeterlikler ortaya çıkmıştır. Bu yeterliklerin kazandırılması ve sürekli olarak geliştirilmesi yaşam boyu öğrenme için büyük önem taşımaktadır.

2.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Yaşam boyu öğrenme; bireylerin kişisel, toplumsal, sosyal veya istihdam ile ilişkili bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanabilmek ve geliştirebilmek amacıyla yaşam sürecince gerçekleştirdikleri tüm öğrenme etkinlikleri olarak ifade edilmektedir. Dünyada yaşanan ekonomik, kültürel, sosyal ve politik ve teknolojik alanlardaki hızlı değişimler bireylerin sahip olması gereken bazı yeterlikleri ortaya çıkarmıştır. Bu yeterliklerin kazanılmasında yaşam boyu öğrenme devreye girmiş ve değişimin gerektirdiği aktif vatandaşlığın geliştirilmesinde önemli roller üstlenmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bu bağlamda bireylerde "anahtar yeterlilikler" olarak tanımlanan temel yeterliliklerin bulunması gerekmektedir.

Yeterlik kavramı, bağlama uygun bilgi, yetenek ve tutumların oluşturduğu bir kombinasyon olarak ele alınırken anahtar yetkinlikler ise, tüm bireylerin kendi tatmin ve gelişimleri, aktif vatandaşlık, sosyalleşme ve istihdam için gereksinim duyduğu yeterliklerdir. Anahtar yeterlilikler, farklı ortamlarda (aile, okul, işyeri vb.) örgün, yaygın ve gayri resmi öğrenme yoluyla yaşam boyunca geliştirilir. Anahtar yetkinliklerin hepsi eşit derecede önemli kabul edilir ve bir alan için gerekli olan yönler, diğerinde yetkinlik gelişimini destekleyecektir (Avrupa Komisyonu, 2019).

Avrupa Birliği, küresel rekabet ve iş gücünün tüm dünyayı ele geçirdiği bir zamanda bireylerin ortak bazı yeterlikleri kazanmasının var olabilmeleri için bir garanti

olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda 2006 yılında Avrupa Birliği tarafından yaşam boyu öğrenme kapsamında tüm üye ülke vatandaşların sahip olması gereken anahtar yeterlilikler belirlenmiştir. Söz konusu anahtar yeterlikler sekiz başlık altında toplanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2007). Küreselleşme, işgücü piyasasındaki yapısal değişiklikler ve yeni teknolojilerin hızla gelişmesi, yaşam boyunca becerileri geliştirmemizi ve güncellememizi gerektirmektedir. Eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri, giderek karmaşıklaşan dünyamızda gezinmek için gereksinimlerden bazılarıdır. Okuryazarlık, matematik ve bilimin yanında dijital beceriler de yaşam boyu öğrenmenin temelidir. Avrupa Birliği Konseyi tarafından Mayıs 2018'de kabul edilen yaşam boyu öğrenme için sekiz anahtar yeterlik, bugün içinde yaşadığımız dünyanın gerekliliklerini dikkate alarak 2006 yılında belirlenen anahtar yeterlikleri güncellemektedir (Avrupa Komisyonu, 2019 s.3). Bu anahtar yeterlikler Şekil 2.5'de verilmiştir.



Şekil 2. 5 Anahtar yeterlikler (Avrupa Komisyonu, 2019 s.5)

2.2.2.1 Okuryazarlık

Bu yetkinlik, bağlamlar ve disiplinler arasında işitsel/ses, dijital ve görsel materyallerden faydalanarak kavramları, görüşleri, duyguları yazılı veya sözlü biçimde tanımlama, anlama, oluşturma, ifade etme ve yorumlama yeteneğidir. Bireyler, iletişim kurma becerilerine ve çeşitli durumlarda kendi kurdukları iletişimi izleyerek değerlendirme ve uyarlama becerilerine sahip olmalıdır. Bireyin daha fazla öğrenmesi ve daha fazla dilsel etkileşim kurabilmesi için okuryazarlığın geliştirilmesi önemlidir. Bu nedenle birey dilin işlevleri ve sözcük bilgisi hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu yeterlik aynı zamanda eleştirel düşünmeyi, bilgiyi bulma, kullanma ve değerlendirme yeteneğini kapsar (Avrupa Komisyonu, 2019 s.6).

2.2.2.2 Çok dillilik

Bu yeterlilik de birey farklı dilleri kullanma becerisine sahip olarak uygun ve etkili bir iletişim kurar. Bireyler kavramları, düşünceleri, duyguları, olguları ve görüşleri kendi istek ve ihtiyaçlarına, sosyal ve kültürel bağlamlara göre sözlü veya yazılı olarak anlama, ifade etme ve yorumlama becerisi kazanırlar. Dil yetkinlikleri, tarihsel bir boyut ile kültürlerarası yetkinlikleri bütünleştirir. Bu yeterlik, bir ulusun resmi dil(ler)inin edinilmesinin yanında ana dil yeterliklerinin korunarak geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu yeterlilik ile bireyler ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli dillerde çeşitli seviyelerde yeterlik içeren konuşmaları başlatma, devam ettirme ve sonuçlandırmanın yanı sıra mesajları anlama ve metinleri okuyarak anlama ve taslak oluşturma gibi temel becerilere sahip olabilirler. Bireyler, uygun araçları seçerek kullanabilmeli ve dilleri formal veya informal olarak yaşamları boyunca öğrenebilmelidir (Avrupa Komisyonu, 2019 s.7).

2.2.2.3 Matematiksel yeterlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterlikler

Bireylerin yaşantılarında karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri için matematiksel düşünerek iç görü geliştirme ve uygulama yeteneği olarak tanımlanan matematiksel yeterlik; çeşitli derecelerde, matematiksel düşünmeyi ve formülleri, modelleri, yapıları, grafikleri, diyagramları kullanma becerisini ve istekliliğini içerir. Bununla birlikte birey, evde ve işte günlük ortamlarda temel matematiksel ilkeleri ve

süreçleri uygulama ve değerlendirme becerilerine sahip olmalıdır. Ayrıca birey, akıl yürütmeyi ve ispatı matematiksel olarak yapabilmeli, matematiksel dili kullanarak iletişim sağlamalı, istatistiksel veriler ve grafikleri uygun şekillerde kullanabilmeli ve dijitalleşme içerisinde yer alan matematiksel alanları keşfedebilmelidir (Avrupa Komisyonu, 2019 s.8).

Bilimde yeterlilik ise bireyin doğal dünyayı açıklayabilmek için gözlem, deney gibi bilgi ve metodolojileri kullanarak sorular belirleyebilme ve ispata dayalı sonuçlar çıkarabilme yeteneğini ve istekliliğini içerir. Bu bilgi ve metodolojiyi, algılanan insan isteklerini veya ihtiyaçları karşılamak için uygulamaya koymak ise teknoloji ve mühendislikteki yeterlikler kapsamına girmektedir. Bu bağlamda bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterlilik, bireysel bir vatandaş olarak bilim, teknoloji ve mühendislik alanlarında insan faaliyetlerinin neden olduğu değişiklikleri algılayabilmeyi ve ortaya çıkardığı sonuçları irdeleyebilmeyi içerir. Bilim, teknoloji ve mühendislik için, temel bilimsel bilgi ve kavramları, gerçek dünyanın temel ilkelerini, teorileri ve yöntemleri, teknolojiyi ve teknolojik ürünleri ve süreçleri ve ayrıca bilim, teknoloji, mühendislik ve bilimin etkisinin anlaşılmasını içerir. Bu yeterlilikler, bilimsel alanda teori, uygulama ve teknolojideki gelişmeleri, sınırlılıkları ve riskleri bireylerin daha iyi anlamalarına imkân sağlar. Bireyler teknolojik araç ve cihazları kullanmalarının yanı sıra bilimsel verileri kullanma becerisi kazanarak bir amaca, ispata dayandırılmış bir karara veya sonuca ulaşabilirler. Ayrıca bireyler bilimsel araştırmanın temel özelliklerini tanıyarak onlara yol açan sonuçları ve akıl yürütmeyi iletebilme yeteneğine sahip olmalıdır (Avrupa Komisyonu, 2019 s.9).

2.2.2.4 Dijital yeterlikler

Dijital yeterlik, bireyin dijital teknolojileri kendine güvenerek, eleştirel bir bakış açısı ve sorumlu bir şekilde etkileşimli kullanmalarını kapsar. Bireyler iletişimi, yaratıcılığı ve yeniliği dijital teknolojiler ile nasıl destekleyebileceğinin ve fırsatlarının, sınırlamalarının, etkilerinin ve risklerinin farkında olmalıdır. Ayrıca, bireyler, dijital araçlarla sağlanan bilgi ve verilerin geçerliliği, güvenilirliği ve etkisi konusuna eleştirel bir gözle bakmalı ve dijital teknolojilerle ilgili yasal ve etik ilkelerin bilincinde olmalıdır. Bireyler dijital teknolojilerinden, aktif vatandaşlıklarını, çevreyle iş birliğini

ve kişisel, sosyal veya ticari hedeflere yönelik yaratıcılıklarını desteklemek için faydalanabilmelidir. Bununla birlikte bireyler dijital kimlikleri yönetebilmeli ve koruyabilmeli, ayrıca yazılımları, cihazları, yapay zekâyı tanıyarak bunlarla etkin bir şekilde etkileşim kurabilmelidir (Avrupa Komisyonu, 2019 s.10).

2.2.2.5 Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği

Bu yetkinlik, bireyin zamanı ve bilgiyi etkin bir şekilde yönetme, kendi üzerine düşünme ve kapasitesini belirleme, odaklanma, iş birliği içinde çalışma, esnek kalma ve kendi öğrenimini ve gelişimini yönetmedir. Süreç içerisinde karşılaştığı belirsizlik ve problemler ile başa çıkma, eleştirel olarak yansıtma ve karar verme, öğrenmeyi öğrenme, kendi bedensel ve psikolojik sağlığını koruma ve destekleme bilincine sahip, geleceği planlama, empati kurma ve çatışmaları yönetme becerisini içerir. Toplumsal alanlarda sosyal katılım ve bireylerarası sağlıklı ilişkiler kurmak için, davranış ve iletişim kurallarını benimsemek esastır. Kişinin seçtiği öğrenme stratejilerini, ihtiyaçlarını belirleyerek yeterliklerini geliştirmenin çeşitli yollarını bilmeyi ve rehberlik veya destek alarak hâlihazırdaki eğitim, öğretim ve kariyer fırsatlarını değerlendirmeyi içerir (Avrupa Komisyonu, 2019 s.11).

Beceriler hem iş birliği içinde hem de özgür olarak öğrenme ve çalışma fırsatı sunarak, organize etme ve öğrenmeyi devam ettirme, öğrenmeyi değerlendirme ve paylaşma, kişinin kariyerini ve sosyal iletişimini etkili olarak yönetme becerisini içerir. Bireyler esnek olarak farklı ortamlarda etkili iletişim kurabilmeli, ekipler halinde iş birliği yapabilmeli ve müzakere edebilmelidirler. Bunları yaparken, farklı bakış açılarını anlamayı, ifade etmeyi ve ayrıca güven oluşturma, hoşgörü gösterme ve empati yeteneğini kapsar (Avrupa Komisyonu, 2019 s.11).

2.2.2.6 Vatandaşlık yeterliği

Vatandaşlık yeterliği, sorumlu vatandaşlar olarak hareket ederek küresel kalkınma ve sürdürülebilirlik anlayışına dayalı sivil ve sosyal yaşama tam olarak katılma yeteneğidir. Bu yeterlik bireyler, gruplar, organizasyonlar, toplum, ekonomi ve kültür ile ilgili temel bilgiye dayanır. Buna ek olarak, sosyal ve siyasi alandaki eylemlerin hedefleri ve değerlerine ek olarak sürdürülebilir sistemler, küresel boyutta iklim ve

demografik değişimler ve bu değişimlere neden olan etmenler hakkında bir farkındalığı içerir. Evrensel çeşitlilik ve kültürel kimlikler hakkında bir farkındalık esastır.

Vatandaşlık yeterliği, bireyin ortak veya kamu yararına olan başkalarıyla etkin bir şekilde ilişki kurma, eleştirel düşünme ve bütünleşik problem çözme becerileri sayesinde toplumun sürdürebilir kalkınmasına katkıda bulunmasına fırsat sunmasıdır. Ayrıca topluluk etkinliklerine argüman geliştirme ve katılım becerilerini de içerir. Aynı zamanda hem geleneksel hem de yeni medya biçimlerine erişme, bunlarla etkileşim kurma ve medyanın demokratik toplumlardaki rolünü ve işlevlerini anlama yeteneğini de içerir (Avrupa Komisyonu, 2019 s.12).

2.2.2.7 Girişimcilik

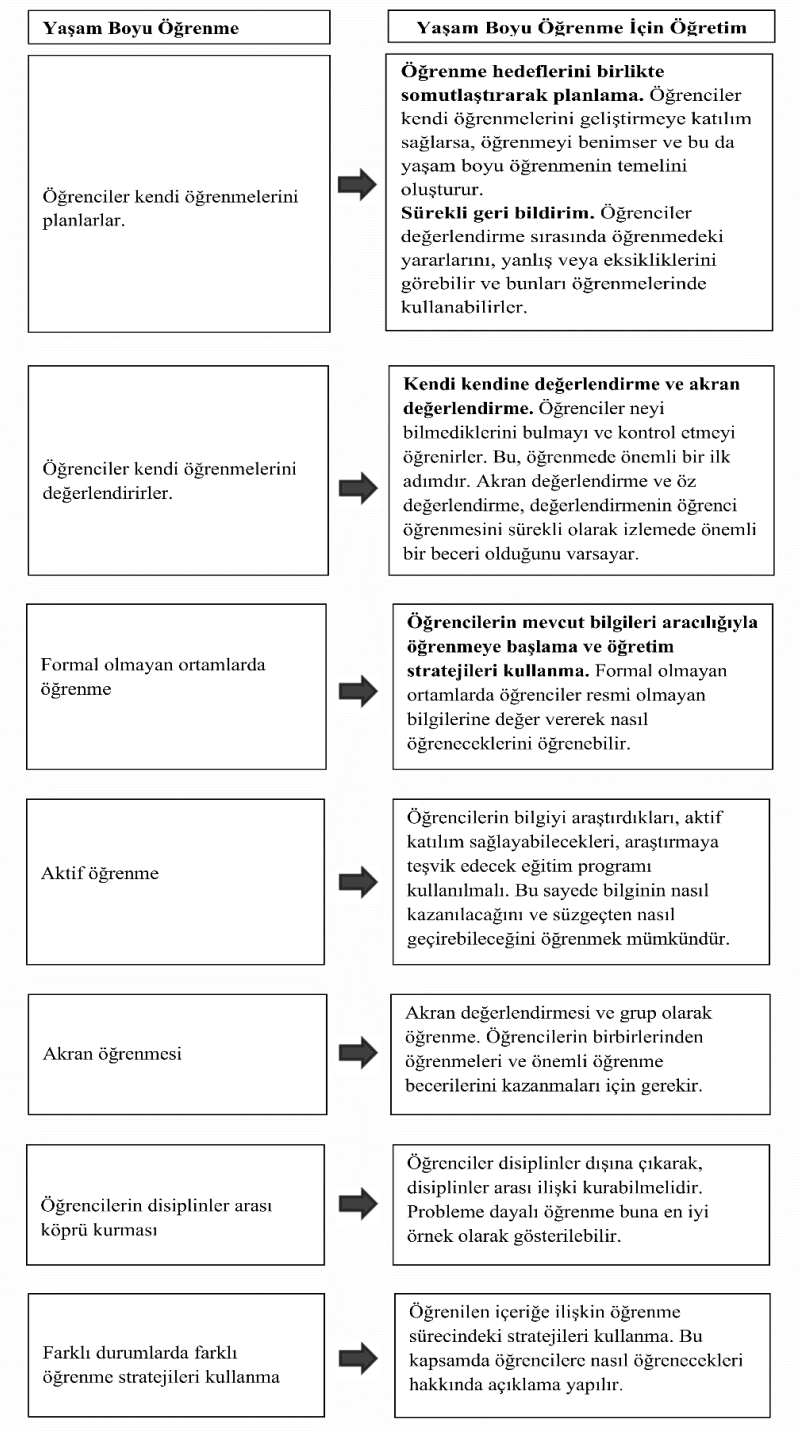
Girişimcilik, bireyin fırsatlar ve fikirler vasıtasıyla harekete etme ve bunları başkalarının değerlerine uyarlama becerisini ifade eder. Bu bağlamda yaratıcılık, inisiyatif alma, eleştirel düşünme ve problem çözme, azim ve iş birliği içinde çalışma becerilerini kullanarak kültürel, sosyal veya finansal değeri olan projeleri planlar ve yönetir. Girişimcilik, bireysel, sosyal ve profesyonel faaliyetlerde fikirleri harekete geçirmek için farklı bağlamlar ve fırsatların değerlendirilmesidir. Ayrıca bireyler, süreç ve kaynakları içeren projelerin planlanması ve yönetimine ilişkin yaklaşımları tanımalı ve anlamalıdır. İşveren, kuruluş veya toplumda karşılaşılan ekonomik ve sosyal fırsatlar ve zorluklar hakkında bir anlayış geliştirmelidirler. Sürdürülebilir kalkınmanın ilke ve zorluklarının bilincinde olarak kişisel olarak güçlü ve zayıf yönler belirlenebilmelidir. Girişimcilik becerileri, gelişen yaratıcı süreç ve yenilik içinde eleştirel ve yapıcı düşünmeye dayanır. Başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma ve müzakere etme ve bilgiye dayalı kararlar almanın bir parçası olarak belirsizlik ve riski yönetme becerisi esastır (Avrupa Komisyonu, 2019 s.13).

2.2.2.8 Kültürel farkındalık ve ifade

Kültürel farkındalık ve ifadede yeterlik, farklı kültürlerde sanat ve kültürel formlar aracılığıyla fikirlerin ve anlamın yaratıcı bir şekilde nasıl ifade edildiğini ve aktarıldığını anlamayı içerir. Ayrıca bireyin kendi fikirlerini, toplumdaki yerini ve

üstlendiği rolü farklı şekillerde ve bağlamlarda anlamak, geliştirmek ve ifade etmeyi içerir. Bu yeterlik, yerel ve küresel kültür ve ifadeler hakkında bilgi ve bu ifadelerin bireyin fikirlerinin yanı sıra birbirleri arasındaki etkileşimin anlaşılmasını gerektirir. Kültürel çeşitlilik dünyası içinde kişinin kendi gelişen kimliğini ve kültürel mirasının yanı sıra diğer kültürel biçimlerin ve sanatın dünyayı hem görmenin hem de şekillendirmenin bir yolu olabileceğini anlamasını gerektirir. Beceriler, sanat ve çeşitli kültürel formlar vasıtasıyla figüratif ve soyut fikirleri, deneyimleri ve duyguları empatiyle ifade etme ve yorumlama becerisini içerir. Bununla birlikte bireyler; kişisel, sosyal veya ticari değer fırsatlarını sanat ve diğer kültürel formlar aracılığıyla belirleme, gerçekleştirme ve yaratıcı süreçlere katılma becerilerini kazanır (Avrupa Komisyonu, 2019 s.14).

Bireylerin ne kadar öğrendiklerini değerlendirmenin yanı sıra nasıl öğrendiklerini ve öğrenmelerini şekillendiren etkenler de değerlendirilmelidir. Yaşam boyu becerileri için öğrenmenin nasıl olabileceği aşağıda verilmiştir (Şekil 2.6) (Knapper ve Cropley, 2000):



Şekil 2. 6 Yaşam boyu öğrenme için öğretim (Knapper ve Cropley, 2000)

Şekil 2.6 incelendiğinde bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için; öğrenme ihtiyaçlarına göre öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme stratejilerini kullanma ve değerlendirme süreçlerinde yer alması gerektiği görülmektedir. Öğrenme süreçlerinde aktif katılım sağlayabilmeli ve disiplinler arası ilişki kurabilmelidir.

2.2.3 Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler

Gelişmiş ülkeler bireylerin yaşam boyu öğrenenler olabilmeleri için çeşitli stratejiler ve ilkeler belirlemiştir. Geliştirilen strateji ve ilkeler, YBÖ alanındaki uygulamaların başlangıç noktasını ve gidişatını doğru konumlandırma ve uygulama sürecinde yol haritasını istenilen şekilde çizebilmek için yapılacak faaliyetlerin temelini oluşturur. Ülkelerin belirledikleri yaşam boyu öğrenme için stratejik hedefler arasında farklılıklar olsa da benzerlik gösterdiği noktalarda bulunmaktadır. Bunlar:

- İlk ve orta öğretimde öğrenme temelini gerçekleştirme,
- Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma ve nitelikle hale getirme,
- Okul ve istihdam ilişkilerinin kolaylaştırılması,
- Yetişkinlerin öğrenmeye teşvik edilmesi,
- Yaşam boyu eğitim sisteminin parçaları arasında tutarlığın sağlanması,
- Sistemin kaynaklarının güncellenmesidir (DPT, 2001 s.2).

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili Avrupa'da belirlenmiş stratejiler ise şu şekildedir (Rapor Forum Komisyonu, 1999; Akt: Akbaş ve Özdemir, 2002):

- YBÖ, bireyler, sosyal sınıflar, ekonomi ve istihdama ilişkin kurumlar arasındaki bağlar güçlü kurulmalıdır ve bununla beraber insan haklarını kapsayan demokratik ilkeler esas alınmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme eğitim ve öğretim programlarının içeriklerinde gelişen bir yapıda var olmalıdır.
- YBÖ, kişilerin sosyal, kültürel, ekonomik vb. istek ve ihtiyaçlarına göre geniş kapsamlı bir öğrenme alanını esas almalıdır.
- YBÖ'nün temelinde yer alan hizmet öncesi eğitim ve öğretimle beraber bireylere okuma, yazma ve hesaplama gibi temel beceriler kazandırılması hedeflenerek yaşantıları süresince öğrenmeye ve yeni yaşantılara teşvik edilmelidir.
- YBÖ; bireylerin kabiliyetlerini teşvik etmeli, insan kaynaklarının en iyi şekilde ve düzeyde yönetmeli, istihdamı artırmalı, cinsiyet ayrımcılığı ve sosyal dışlanmışlığın kaldırılması yönünde çalışmaları sürdürmelidir.

- YBÖ süreci aileyi de kapsayacak yeni ve esnek bir yaklaşım olarak düzenlenmelidir. Bireylerin içsel güdülerini kullanarak ve inisiyatif alarak kendi başlarına araştırma yapmaları desteklenmelidir.
- YBÖ'de bireysellik esas olduğundan rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin olması ve bireylerin gelişim süreçlerine destek vermesi gerekir.
- YBÖ'nün devamlılığı için fırsat eşitliği hedef alınmalıdır.
- İş birliği altında tüm bireylerin, kurum ve kuruluşlar ve sosyal sınıfların vb. YBÖ'ye olumlu tutum geliştirmeleri ve tüm öğretim faaliyetlerine katılımın önünü açmak adına uygun koşullar sağlanmalıdır.

Yaşam boyu öğretim uygulamalarının uygulanabilmesi için bazı ilkeler eğitim sistemleri için dikkate alınmalıdır. Bunlar:

- Ansiklopedik bilgilere karşı çıkılması,
- Okuma-yazmazlığın engellenmesi,
- Bilgilerin geleneksel yollarla aktarılmasının sonlanması,
- Aşırı uzmanlaşmaya son verilmesi,
- Düzeylerin tümünde geleneksel öğrenmeye son verilmesi,
- Eğitimde demokratikleşme (DPT, 2001 s.11-12).

2.2.4 Yaşam Boyu Öğrenen Özellikleri

Yaşam boyu öğrenen kişi öğrenme, benimseme ve mevcut öğrenme süreçlerine dâhil olma kavramlarının farkında olarak öğrenme ortamlarına bilinçli bir şekilde katılım gösterendir. Bu kişiler öğrenmenin değerli olduğunu anlar ve öğrenme sürecini takdir eder. Yaşam boyu öğrenenler bilgi ve öğrenmenin tadını çıkarır ve entelektüel olarak gelişimlerini yaşamları boyunca sürdürürler. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenen birey istekli bir şekilde öğrenir, öğrenme deneyimleri hakkında düşünür ve anlamak ister. Yaşam boyu öğrenen kişiler kendi öğrenme stillerini anlayarak öğrenme sürecine dâhil olur ve diğer öğrenme stillerinin varlığını da farkına varırlar. Ayrıca bu kişiler öğrenmelerini diğer durumlara uyarlama yeteneği ve kendi öğrenme deneyimleri üzerinde kontrol sahibi olma arzusuna sahiptirler. Yaşam boyu öğrenen kişi öğrenme sürecinden güç alır ve yaptığı her şeyin bir öğrenme deneyimi olma potansiyelini fark

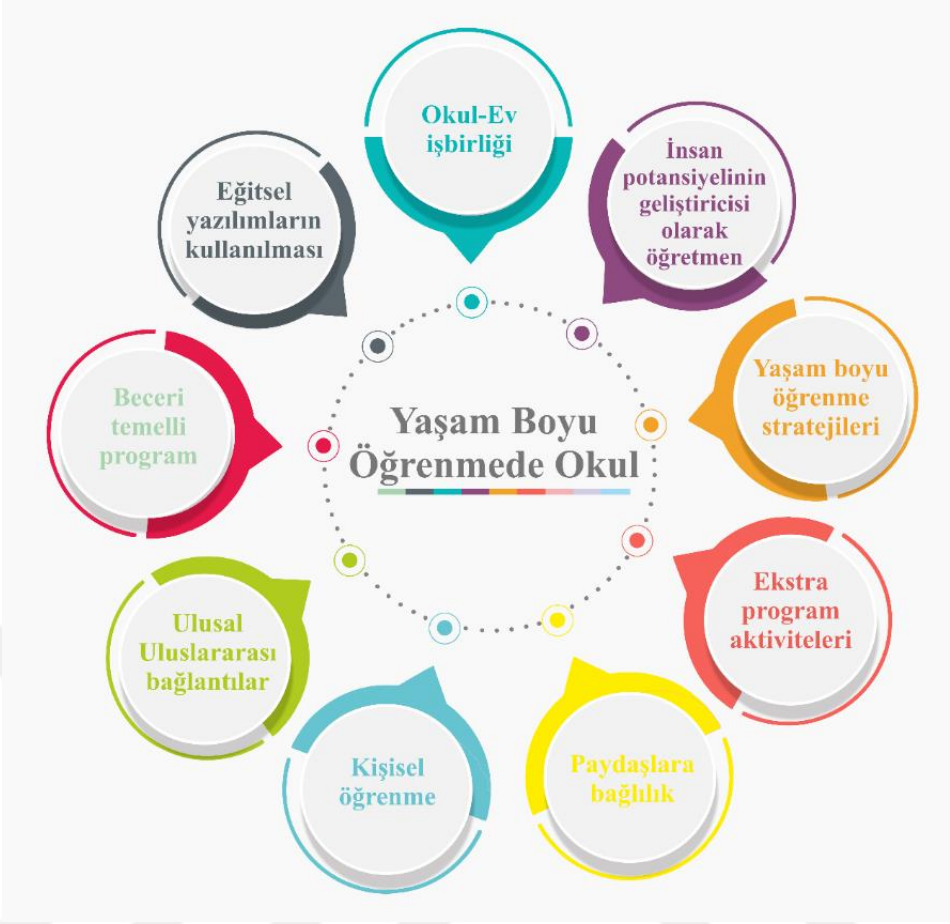
eder. Son olarak ve en önemlisi, yaşam boyu öğrenenler öğrenme süreçlerini değerlendirerek öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak isteyenlerdir (Adams, 2007). Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik etmek ve karmaşık durumların üstesinden gelebilmek için öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olması gerekmektedir.

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmen ve Okul

Öğrenim gören her birey, farklı yeteneğe ve geçmişe sahip olduğundan öğretmek karmaşık bir süreç olmaktadır. Bu karmaşıklığın üstesinden gelebilmek için öğretmenin yaşam boyu kendi bilgi birikimini yenilemesi önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olabilmeleri için yapmaları gerekenler aşağıda verilmiştir:

- Hem bireysel hem de mesleki becerilerini geliştirmelidir.
- Kendini eleştirebilen, sorgulayan ve sürekli araştırmaya önem veren bir rolde olmalıdır.
- Öğrenmeyi sevmeli ve iş birliği içinde çalışabilmelidir.
- Sürekli yenilenmeye açık olmalıdır.
- Disiplinlerarası alanlarda da gelişmeleri takip etmelidir.
- Bilgi-işlem teknolojilerini eğitime uyarlama becerisine sahip olmalıdır.
- Öğretmenin iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerekir.
- Planlamalarda yeniliğe açık olmalı ve bunları okulda etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesine liderlik etmelidir (Yıldızlı, 2019).

Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler okulların rollerinde de değişiklikler meydana getirmiştir (Çalışkan & Güçlü, 2014). Yaşamın kendisi olan okulların yaşam boyu öğrenme dâhilinde hem öğrencilerin hem de çevrenin ihtiyacı olan öğrenmelerden faydalanması için değişime açık olması gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenmede etkin olabilecek bir okulun Şekil 2.7'de verilen özelliklere sahip olması gerekir.



Şekil 2. 7 Yaşam boyu öğrenmede okul (Bryce, Frigo, McKenzie, ve Withers, 2000 s.5)

Yaşam boyu öğrenme, kişisel gelişim veya ileri eğitim arayan bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını bağımsız ve esnek bir şekilde karşılamalarını sağlar. Yaşam boyu öğrenme ile bu ihtiyaçlar hem resmi hem de gayri resmi olarak her yerde karşılanabilir (Aspin ve Chapman, 2001). Yaşam boyu öğrenme, yaştan bağımsız olarak herkesin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere odaklanır. Literatür, yaşam boyu öğrenmenin yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak bilinen çeşitli becerileri kapsadığını ve bu becerilerin bilgi toplumlarında giderek daha fazla önem kazandığının düşünüldüğünü ortaya koymaktadır. Kendi kendine öğrenme becerileri bu becerilerin bir parçasıdır. Alanyazın, yaşam boyu öğrenme ile öz-yönetim arasında yakın bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Greveson ve Spencer (2005) yaşam boyu öğrenme için öz-yönlendirmenin bir ön koşul olduğunu iddia ederken, Candy (1991) ise öz-yönetimli öğrenmenin bireylerin yaşam boyu öğrenenler olmalarını sağlayan temel yollardan biri olduğu ve ikisi arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır.

Yaşam boyu eğitim kavramı içerisinde, öz-yönetimli öğrenme alanı son yıllarda ön plana çıkmaktadır. Günümüz toplumunda ve bunun gerektirdiği eğitim sisteminde, yaşam boyu öğrenme için öz-yönetimli öğrenme becerileri esastır (Murray, 2015). Bireylere öğrenme ihtiyaçların seçme ve bu ihtiyaçlara uygun öğrenme stratejilerini seçme fırsatı tanındığında öğrenciler öğrenmeyi daha kendine özgü bulurlar. Bu sebeple, öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu tecrübe etmelerine izin vermek, öz-yönetimli öğrenme becerileri kazanmalarına ve özgür öğrenenler olarak yaşam boyu öğrenmelerine yardımcı olur (Murray, 2015). Buna göre, yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme birbirleriyle ilişkili kavram olmakla beraber birbirine dayanak oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öz-yönetimli öğrenme konusunun ele alınması gerekli görülmüştür.

2.3 Öz-Yönetimli Öğrenme

Bir öğrenme sürecinin kavramsallaştırılması, tasarlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinin öğrenci tarafından yönlendirildiği öğrenme çeşidi öz-yönetimli öğrenmedir. Bu, öz-yönetimli öğrenmenin her zaman yalıtılmış olarak yürütülen yüksek oranda bireyselleştirilmiş öğrenme olduğu anlamına gelmez. Öğrenenler, öğrenme çabalarına yardımcı olacağına inanarak yaptıkları bir seçim olması koşuluyla, grup öğrenme ortamlarında yer alırken kendi kendilerini yöneten şekillerde çalışabilirler. Aslında, öz-yönetimli öğrenmede, neyin nasıl öğrenileceği ve kaynaklardan nasıl yararlanılacağı konusundaki tüm kararlar öğrenciye aittir. Öz-yönetimli öğrenme çabası bağlamında, öğrencinin kendini geçici olarak bir uzmanın kontrolü altına bırakmanın en etkili olduğuna karar verdiği dönemlerin olması oldukça olasıdır (Brookfield, 2009).

Öz-yönetimli öğrenme ilk olarak Amerikalı yetişkin eğitimcisi Malcolm Knowles (1975) tarafından, yetişkinliğe girdiklerinde kendi kendini yönetmeye artan bir eğilim sergileyen yetişkin öğrenicilerin evrensel bir eğilimi olarak iddia edilmiştir. Öğrenmede öz-yönetim, Knowles'ın andragoji kavramında merkezi bir unsur olmuştur. Knowles, kendi kendini yönetme eğiliminin yetişkinleri çocuklardan ayırdığını ve yetişkinlere özgü bir fenomen olduğunu öne sürmüştür. Ona göre, kendi kendini yönetmeyi kolaylaştırmak yetişkin eğitiminin temel amacı olmalıdır.

Yetişkinler bu öğrenme biçiminde yetenekli olurlarsa, teknolojik gelişmelerin çoğunun insanın hayatına etki edeceği bilgi çağında yaşamak için iyi bir donanıma sahip olabilirler. Knowles (1975 s.18), öğrenmek için girişimde bulunabilme, öğrenme hedeflerini ortaya koyma, başkalarının yardımı ile ya da olmaksızın kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilme, öğrenme için kaynakları (kişi, kitap) tanımlama, öğreneceği bilgiye uygun öğrenme stratejilerini seçip kullanabilmede inisiyatif aldığı ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebildiği süreci "öz-yönetimli öğrenme" olarak ifade edilmektedir.

Knowles'a (1975 s.19-20) göre öz-yönetimli öğrenmede;

a. Bireyin kapasitesinde gelişiminin temel bir bileşeni olarak öz-yönetimli olması ve bu kapasitenin hızlı bir şekilde gelişmesi için beslenmesi gerektiğini,
b. Öğrenme yaşantıları, görevleri tamamlama veya problem çözme, öğrenme etkinlikleri olarak örgütlenmesi gerektiğini,
c. Öğrencilerin, özgüven ihtiyacı, başarma ve büyüme arzusu, başarının tatmini, merak ve özel bir şeyler bilme ihtiyacı gibi içsel motivelerle teşvik edildiğini savunmuştur.

Brockett ve Hiemstra (1991, s.24), öz-yönetimli öğrenmenin, öğrenmede öz-yönelim olarak adlandırılmasını önermiştir; bu, iki farklı ama birbiriyle ilişkili boyuttan oluşur: biri süreçle ilgili (öz-yönetimli öğrenme) ve biri kişilikle ilgili (öğrenen öz-yönelimi). Bu, kişinin öğrenmesi için sorumluluk alma arzusunu vurgular. Brockett ve Hiemstra, öğrenmede öz-yönlendirmenin bu kavramsallaştırmasında, öz-yönelimli öğrenmeyi "öğrencinin öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda birincil sorumluluğu üstlendiği bir süreç" olarak tanımlamıştır. Caffarella (1993, s.25-26), öz-yönetimli öğrenme kavramını bireylerin kendi öğrenmelerini planlama ve yönetme yeteneklerini vurgulayan, kendi kendine başlatılan bir öğrenme süreci, ayırt edici özelliği kişisel özgürlüğe sahip öğrencilerin bir niteliği veya özelliği ve daha fazla öğrenci kontrolüne izin veren resmi ortamlarda öğretimi organize etmenin bir yolu olarak tanımlamış ve üç farklı fikir içerdiğini açıklamıştır:

- Bireylerin kendi kendine öğrenme süreci.

- Bağlamın etkisi.
- Öz-yönetimli öğrenme etkinlikleri.

Öz-yönetimli öğrenme, bir öğrencinin kişisel hedeflerini veya bireysel bağlamının algılanan taleplerini karşılamak için öğrenme hedeflerini ve araçlarını kontrol etme sorumluluğunu üstlendiği bir süreçtir. Bu sürecin göze çarpan bir özelliği, öğrencinin öğrenme araçlarının ve hedeflerinin oldukça bireysel olmasıdır; yaşam durumlarına göre farklılaştırılırlar. Öğrenen(ler)in kendileri, bağlamlarının merkezi ve göze çarpan bir özelliğini temsil eder (Morris, 2019). Başka bir tanımda öz-yönetimli öğrenme, herhangi bir zamanda, herhangi bir yöntemle, bireyin seçtiği ve meydana getirdiği bilgi, beceri, başarı veya kişisel gelişim artışıdır (Gibbons, 2003). Carson (2012) öz-yönetimli öğrenmeyi, bir bireyin kişisel sorumluluk üstlenerek öğrenme etkinliklerini özgür bir şekilde yönetme yeteneği şeklinde tanımlamıştır. Öz-yönetimli öğrenme, öğrenme sorumluluğunun bir kaynaktan (öğretmen, vb.), bireyin kendisine doğru aktarma sürecini içermektedir (Tekkol ve Demirel, 2018).

Mevcut tanımların ortak yönleri şu şekilde özetlenebilir: Öz-yönetimli öğrenme, farklı öğrenicilerin farklı durumlarda farklı yetenek ve isteklilik düzeylerine sahip olduğu ve öğrencilerin öğrenmelerinin bağlamsal, bilişsel ve motivasyonel yönleri için sorumluluk aldığı, bilgili bir kolaylaştırıcı tarafından desteklendiği ve öğrenenlerin birbirleri ile ilişki içerisinde olarak öğrenme çabalarını desteklediği bir sosyal süreçtir. Öz-yönetimli öğrenme aynı zamanda öğretimin bir amacı olarak düşünülmelidir; burada öğretim, öğrencilere farklı durumlarda kendi öğrenmelerini yönlendirme becerisini kazanma ve geliştirme fırsatları sunar (Oswald, 2003).

Öz-yönetimli öğrenmeyi tanımlarken iki konu üzerinde durmak gerekir. İlk olarak öz-yönetimli öğrenme bir öğrenme sürecidir. Bununla birlikte gerekliliği tartışılmaz olan öz-yönetimli öğrenme, öğrenmenin bir çıktısı olarak ortaya çıkması beklenen kişilik özellikleridir. Knowles öğrenme sürecini, bir tarafta öğretmen (veya dış kaynak aracılığıyla) tarafından yönlendirilen öğrenme olarak ele alırken, diğer tarafta birey tarafından kendi kendine öğrenme olarak ele alır. Bu iki öğrenme süreci karşılaştırmalı olarak Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2. 2 Öğretmen tarafından yönlendirilen öğrenme ile öz-yönetimli öğrenme arasındaki farklar (Knowles,1975 s.19-21)

Öğretmen Tarafından Yönlendirilen Öğrenme	Öz-Yönetimli Öğrenme
Öğrenen öğretmene bağımlıdır. Nasıl ve ne öğreneceğine ilişkin sorumluluk öğretmendedir.	Öğrenen öğrenme sürecini kendi planlayabilir, yönetebilir veya değerlendirebilir.
Ders kitabı veya materyal geliştiren uzmanların deneyimlerinin öğrenenlerin deneyimlerinden daha değerli olduğu varsayıldığından öğretmen, bu deneyimleri öğrenene aktarmakta sorumludur.	Öğrenenlerin deneyimleri öğrenme için zengin bir kaynak oluşturmakta ve diğer uzmanların deneyimleriyle desteklenmektedir.
Eğitime konu odaklı bir yönelimle başlanır ve öğrenme deneyimleri ünitelere göre düzenlenir. Öğrenme birikimli bir süreç olarak ele alınır.	Öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini görev tamamlama ya da problem çözmeye dayalı etkinliklerle düzenlenir.
Öğrenenler dışsal ödül ve cezalarla (not, diploma, vb.) motive olur.	Öğrenciler özsaygı, başarı ve ilerleme arzusu, sonuçlara ulaşmada başarı, öğrenme ihtiyacı ve merak gibi içsel teşviklerle motive olur.

Alanyazından öz-yönetimli öğrenme tanımlarının çeşitliliğine rağmen, bu tanımların vurguladığı ortak paydalar: öğrenmenin sorumluluğunu alma, öğrenmeyi planlama, gerçekleştirme ve değerlendirmedir. Bununla birlikte alanyazında öz-yönetimli öğrenmeye benzer birçok kavram yer almaktadır. Bu ifadeler; öz planlı öğrenme, öz anlatım, kendi kendine öğrenme, bağımsız öğrenme, otodidaktizm, kendi kendine başlatılan öğrenme, otonom öğrenme, bireysel öğrenme, öz yönelimli öğrenme olarak alanyazında karşımıza çıkmaktadır (Knowles 1975, s.18; Brookfield, 2009, s.2616). Bu çalışmada ise, alanyazın incelenerek "öz-yönetimli öğrenme" kavramı tercih edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenme kavramını daha iyi anlayabilmek için tarihsel gelişimine bakmak yarar sağlayacaktır.

2.3.1 Öz-Yönetimli Öğrenme Kavramının Gelişimi

Öğrenmede yetişkinlerin öz-yönetiminin uzun bir tarihi vardır. Yunan filozofları Socrates, Platon ve Aristoteles'e kadar uzanır (Brockett ve Hiemstra 1991). Kavramın kendisi çok eski olmasına rağmen, öz-yönetimli öğrenmeye yönelik resmi araştırmalar nispeten yenidir. 1960'lardan önce, öz-yönetimli öğrenmeyle ilgili alanyazının büyük bir kısmı tam olarak edebiyattı (biyografiler ve otobiyografiler) çünkü birçok seçkin insan büyük ölçüde kendi kendini yetiştirmişti (Candy, 2004). Abraham Lincoln, Thomas Jefferson, Isaac Newton ve Benjamin Franklin gibi pek çok tanınmış insan, kendi kendine eğitim ve kendi kendini yönlendirme olmaksızın başarılarına ulaşamaz veya modern teknolojide değişiklikler getiremezdi. Aslında, birkaç yüzyıl önce resmi eğitim sistemlerinin ortaya çıkmasından önce, çoğu insanın bilmek istediklerini veya bilmeye ihtiyaç duyduklarını öğrenmelerinin ana yolu buydu. Craik, ilk olarak 1830'da yayınlanan "The Pursuit of Knowledge under Difficulties" adlı kitabında şöyle yazmıştır (Craik, 1866, Akt: Candy, 2004):

> *"Başlangıçta, tüm insan bilgisi, Galileo'nun zaman ölçümü için sarkaç kullanımını ve Newton'un gök sisteminin açıklamasını çıkardığı gibi, nispeten az sayıdaki basit gerçeklerin bilgisinden başka bir şey değildi. Bilgimizin geri kalanı ve bu ilk temel bilgiler, birbirini izleyen bireyler, kendi çabalarıyla ve onlara öğretecek bir öğretmenleri olmadan, yavaş yavaş her biri kendi payına düşeni keşfetti. Başka bir deyişle, gerçekte bilinen her şey, bir eğitmenin yardımı olmadan, birileri tarafından bulunmuş ve öğrenilmiştir. Bu nedenle, kendi kendine eğitimin üstesinden gelemeyeceği hiçbir öğrenme türü yoktur; çünkü daha önce ele geçirmediği hiçbir şey yoktur. Tüm kâşifler en azından keşfettikleri konusunda kendi kendini yetiştirmiştir..."*

Muhtemelen konuyla ilgili bilimsel bir bakış açısıyla ilk inceleme olan Houle'un 1960'daki çalışması, neden öz-yönetim ile ilgilenildiğinin ortaya koyduğu bir çalışma olmuştur. Bu çalışma sonrasında, yetişkin eğitim ile öz-yönetim alanları arasında ilişkinin var olduğu belirlenmiş ve öz-yönetimli öğrenme bir alan olarak tanımlanmıştır (Candy, 2004). 1970'lerde öğrenme odaklı bireyleri daha iyi anlamaya yönelik Kanada'da Allen Tough yönetiminde bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Dünya genelinde kendi kendine öğrenme çabalarına ilişkin bir dizi çalışmasında Tough, kendi kendine öğrenmenin tüm öğrenmenin yaklaşık %80'ini oluşturduğunu varsaymıştır (Brookfield, 2009). Knowles 1970'lerde öz-yönetimli öğrenme üzerindeki

çalışmalarına devam etmiş ve 1975'te "Self-Directed Learning" adlı bir kitap yayınlamıştır. Knowles'ın yaptığı öz-yönetimli öğrenme tanımı alandaki en popüler tanım olmuştur.

Spear ve Mocker (1984), örgütlenme koşulları üzerine yaptıkları çalışmalarımda, kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmede, bireyin içinde bulunduğu çevresel koşulları anlamanın çok önemli olduğunu kanıtlamışlardır. Bununla birlikte öz-yönetimli öğrenmenin ilk etkileşimli modelini geliştirmişlerdir. Brookfield 1986'da öz-yönetimli öğrenmeyi kişisel özellikler açısından tanımlamış ve hem bilişsel hem de davranışsal bakış açılarına göre öz-yönetimli öğrenme kavramını ele almıştır (Brookfield, 2009). Candy (1991) konuyla ilgili araştırmaları gözden geçirerek öz-yönetimli öğrenmenin 4 boyuttan oluşan bir model olarak ifade etmiştir. Bu model büyük ilgi görmüş ve sıklıkla alıntılanmıştır (Bosch, Mentz ve Goede, 2019).

1992'de Garrison, öz-yönetimli öğrenme ile eleştirel düşünme arasındaki bağlantıları araştırmış ve 1997'de öz- yönetimli öğrenmenin üç boyutlu modelini geliştirmiştir. Bu model, öz-yönetim, özdenetim ve motivasyon olmak üzere birbiriyle örtüşen üç boyut içermektedir (Garrison, 1997). Yıllar geçtikçe, öz-yönetimli öğrenme için bir dizi model geliştirilmiştir. Her araştırmacı, öz-yönetimli öğrenmenin özelliklerinden yalnızca birkaçına odaklanmıştır. Oswald (2003)'ın doktora tezinde önceki öz-yönetimli öğrenme modellerinin birbiriyle örtüşen tüm kavramlarını dikkate alarak yeni bir model geliştirmiştir. Bu model, öz-yönetimli öğrenmenin dokuz özelliğini hesaba katmış ve öz-yönetimli öğrenme sürecinin daha eksiksiz bir resmini sağlamıştır.

2000 yılından bu yana, öz-yönetimli öğrenme üzerine yapılan araştırmalar çevrimiçi ve web tabanlı öğrenme ile birleştirilmiştir. 2007'de Song ve Hill, çevrimiçi bağlamlarda öz-yönetimli öğrenmenin anlaşılmasına yardımcı olmayı amaçlayan araştırmaya dayalı kavramsal bir model tanıtmıştır. Bununla birlikte bağlamın öz-yönetimli öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin yeni bakış açıları geliştirmek istemişlerdir (Song ve Hill, 2007).

2.3.2 Öz-Yönetimli Öğrenen Özellikleri

Geleneksel öğretmen merkezli sınıflarda, öğrenciler genellikle pasif bilgi alıcılarıdır. Bilgi, farklı ihtiyaçları ne olursa olsun öğrencilere verilir; bu öğrencilerin motivasyonunu düşürür ve öğrenmelerine engel olur. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya motive olurlarsa ve öğrenme içeriğinin değerini görürlerse, gerekli bilgi ve becerileri aktif olarak elde edeceklerdir (Fischer ve Sugimoto, 2006). Bu bağlamda bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için yapması gerekenler şu şekilde açıklanmıştır:

- Kendi öğrenmeleri için öğrenme süreci ve becerilerde eğitim: hedef belirleme, planlama ve değerlendirme,
- Kendini yönetmeyi öğrenmek: öz-yönetimli öğrenmeyi mümkün kılan bakış açısını, tutumları ve inisiyatifi geliştirmek,
- Bağımsız düşünme: analiz etmeyi, sonuca varmayı, tartışmayı ve yaratmayı öğrenmek,
- Zaman ve çabayı yönetmek,
- Kendi planlarını tasarlamak ve tamamlamak,
- Kendi sonuçlarına ulaşmak için faaliyetler tasarlamak ve tamamlamak (Gibbons, 2003).

Bireylerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirirken sahip olması gereken bazı özellikler yanında takip etmeleri gereken öğrenme basamakları bulunmaktadır. Bu öğrenme basamakları ile bireyler etkili ve planlı bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirebilirler.

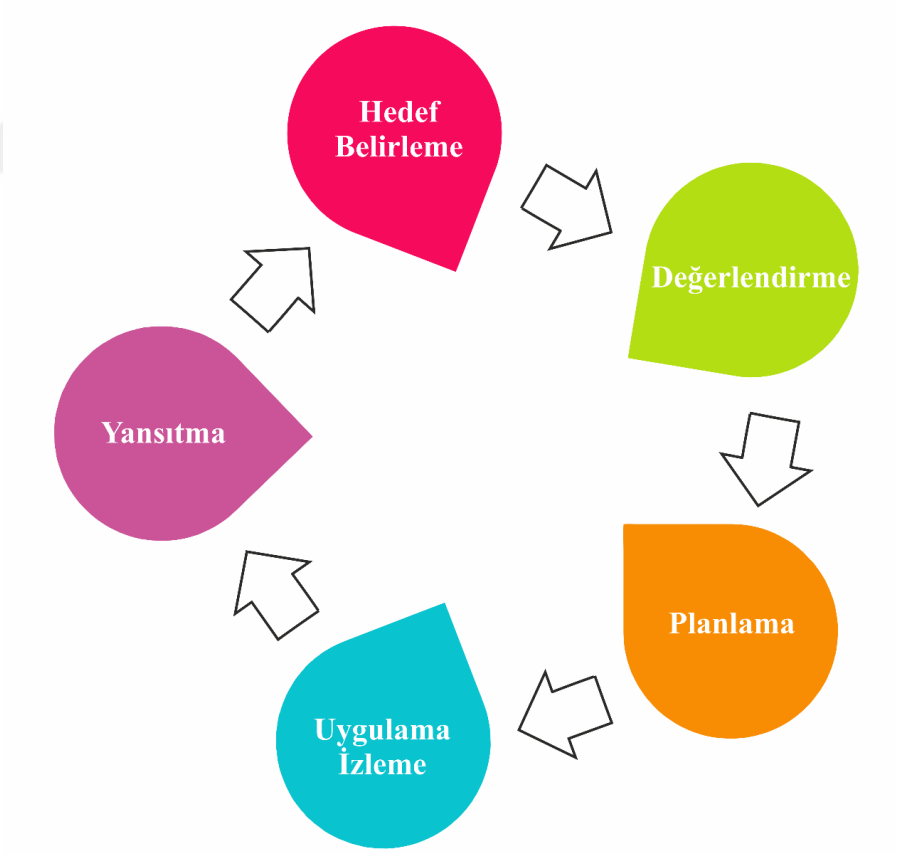
2.3.3 Öz-Yönetimli Öğrenme Basamakları ve Öz-Yönetimli Öğrenme Döngüsü

Öz-yönetimli öğrenme döngüsü, bireyin etkili bir şekilde öz-yönetimli öğrenmesi için son derece önemli olan üstbiliş becerilerini temsil etmektedir. Öz-yönetimli öğrenme süreçte; tanımlama, planlama, uygulama, inceleme-gözden geçirme ve paylaşma olmak üzere beş adımda gerçekleşmektedir (Knowles, 1975 s.40-41).

- Tanımlama adımında öğrenme ihtiyaçları farklı kaynaklara başvurarak belirlenir.

- Planlama adımında öğrenme hedefleri formüle edilerek alana özgü, ulaşılabilir, ölçülebilir, sınırlı zamanlı ve sonuca dayalı hedeflerle birlikte öğrenciler kendi öğrenmelerini uygularlar.
- Uygulama adımında öğrenme kaynaklarını internet, yayınevleri, uzman kişiler aracılığı ile yararlı olanlarını tespit ederek belirler.
- İnceleme-gözden geçime adımında öğrenci öğrenme ihtiyacına uygun öğrenme stratejilerini seçer ve bunları uygular.
- Paylaşma adımında ise öğrenci öğrenme ürünlerini belirler. Burada öğrencilerin süreçteki etkililiğini görebilmek için somut delillere ihtiyaç duyulur.

Ambrose (2010, s.193) eğitim ortamlarına bu adımların uyarlanması için izlenecek bir yol haritası belirlemiş ve bunu öz-yönetimli öğrenme döngüsü olarak tanımlamıştır (Şekil 2.8).



Şekil 2. 8 Öz-yönetimli Öğrenme Döngüsü (Ambrose vd., 2010 s.193)

Şekil 2.8'de yer alan döngüde öğreniciler; sorumluluk aldıkları görevde ya da çözmeleri gereken problemde ne istendiğini değerlendirir, kendi bilgi ve becerileri ölçer, yaklaşımlarını planlar, süreci izler ve gerekirse stratejileri yeniden uyarlar. Öğreniciyi döngünün içine katmak için bazı stratejiler kullanılabilir. Bu stratejilere aşağıda yer verilmiştir:

- Hedef Belirleme (Ön değerlendirme ve kazanımlardan haberdar etme): Öğrenciye hedefin önemi hissettirilir. Örnekler verilerek değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıklanır. Sorular vasıtasıyla öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri sağlanır ve öğrenme sürecindeki performans kriterlerine karar verilir.
- Öz-değerlendirme (Güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi): Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının farkına varmaları sağlanır ve ne tür bilgi ve becerilerin işe koşulabileceği açıklanır. Öğrenciler öğrenme süreçlerine kendileri karar verirler.
- Planlama (Sürece uygun bir plan yapma): Öğrencilerin zamanlamaya dikkat etme, teslim koşullarını gözetme vb. noktalara dikkat etmesi sağlanır.
- Uygulama ve İzleme (Öğrenme stratejilerin uygulanması ve sürecin izlenmesi): Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmeleri, ne yaptıkları ve niçin yaptıklarını sorgulamaları, hataları belirlemeleri ve öneriler getirmeleri istenir.
- Yansıtma: Öğrenciler kendi performanslarını yansıtır ve değerlendirir, farklı çözüm yaklaşımları üzerine tartışır ve kullandıkları stratejilerin avantaj ve dezavantajlarını belirlerler (Ambrose vd., 2010 s.194-199).

2.3.4 Öz-Yönetimli Öğrenme İlkeleri

Zaman içinde farklılaşan öz-yönetimli öğrenme modellerindeki değişik bakış açıları incelendiğinde üç temel hedef belirlemek mümkündür. Bunlar; öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, esnek öğrenme ortamları kurulması ve sosyal faaliyetlerin teşvik edilmesi ve öğrenilenlerin aktarılmasıdır (Knowles 1975; Merriam, 2001). Bu doğrultuda öz-yönetimli öğrenme-öğretme yaklaşımında dikkat edilmesi gereken ilkeler şöyle sıralanabilir:

- Öğrenci kontrolü. Öz-yönetimli öğrenmeye büyük geçiş, kontrol odağının öğretmenden öğrenciye kaymasıdır. Öğrenci için bu, dış kontrolden iç kontrole

geçişi temsil eder; bu, kendilerini çocukluk bağımlılıklarından ayrı bireyler olarak kurmaya başladıklarında ergenlerin yaşamlarında meydana gelen büyük değişikliği yansıtır. Bu yıllarda kendi görüş ve fikirlerini şekillendirmeye, kendi kararlarını vermeye, kendi faaliyetlerini seçmeye, kendileri için daha fazla sorumluluk almaya ve iş dünyasına girmeye başlarlar. Öğrencilere kendi öğrenmelerini geliştirme görevi vermek, onları kendi kaynaklarına yönlendirir, bu da ortaya çıkan bireyselliklerini geliştirir ve daha yetişkin rollerini prova etmelerine yardımcı olur. Daha öz-yönetimli hale geldikçe, yalnızca etkili bir şekilde öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda daha çok kendileri olurlar (Gibbons, 2003).

- Beceri geliştirme. Öğrenciler odaklanmayı öğrenmedikçe ve yeteneklerini ve enerjilerini yoğun bir şekilde uygulamadıkça içsel kontrol amaçsızlaşmaktadır. Bu nedenle, öz-yönetimli öğrenmede vurgu, üretken aktiviteye yol açan becerilerin ve süreçlerin geliştirilmesidir. Öğrenciler ders çıktılarına ulaşmayı, bağımsız düşünmeyi ve kendi etkinliklerini planlamayı ve yürütmeyi öğrenirler. Bu süreçler ve bunlara dâhil olan beceriler, çalışma ve eylem için öğrenci girişimlerinde bir araya gelir. Öğrenciler, genellikle müzakere ettikten sonra bunları hazırlar ve ardından öğretmenleriyle müzakere eder. Amaç, öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemelerini sağlayan ve onları başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri için donatan bir çerçeve sağlamaktır (Gibbons, 2003).
- Öğrencilerin mümkün olan en iyi performansları için kendilerine meydan okumayı öğrenmeleri. Öz-yönetim meydan okuma olmadığı sürece uykudadır. İlk olarak, öğretmenler öğrencilere meydan okur ve sonra bu öğrencilere kendilerine meydan okumaları için meydan okurlar. Zorluk, tanıdık bir alanda yeni bir performans düzeyine ulaşmayı veya yeni bir ilgi alanında bir macera başlatmayı gerektirir. Bu, başarı standardını kişinin kolayca ulaşabileceğinden bir adım daha yükseğe ayarlamak anlamına gelir. Kendine meydan okumak, kolay ve tanıdık olanın ötesine geçme riskini almak demektir. İstekli olanlar için, kendilerinden sunabileceklerinin en iyisini talep eden performanslara düzenli olarak ulaşmak anlamına gelir. Zorluk, uzağa ve derine gitmektir. Kahramanların, büyük öneme sahip bir görevi üstlenmek için güvenli ve tanıdık çevrelerinden ayrıldıklarında çıktığı yolculuğun zorluğudur. Verdikleri mücadelede hayatlarını değiştiren,

yolculuklarının başladığı topluluklara geri dönmelerini ve katkıda bulunmalarını sağlayan bir içgörü ve güç elde ederler (Gibbons, 2003).

- Öğrenci öz-yönetimi. Öz-yönetimli öğrenmede seçimler ve özgürlükler, öz-denetim ve sorumluluklarla eşleştirilir. Öğrenciler, temel kişisel ilgi alanlarını arayarak ve bunlara bağlılık göstererek öz-denetimi ifade etmeyi öğrenirler. Bu süreçte sadece ne yapacaklarını değil, nasıl bir öğrenen olacaklarını da belirlemektedirler. Öz-yönetimli öğrenme, ilgili çabayı harekete geçirmek için güven, cesaret ve kararlılık gerektirir. Öğrenciler, kendi zamanlarını, çabalarını ve çalışmalarını yürütmek için ihtiyaç duydukları kaynakları yönetmede beceri kazandıkça bu nitelikleri geliştirirler. İyi organize edilmiş çabalar bile karaya oturur. Engeller karşısında öğrenciler, etkili üretkenliği sürdürmek için zorluklarla yüzleşmeyi, alternatifler bulmayı ve problemlerini çözmeyi öğrenirler. Öz-yönetimli öğrenmede öz-yönetim için gerekli olan içsel kaynaklar ve performansa dayalı becerinin birleşimi, öğrencilerin yaşamları boyunca büyüme ve üretkenliği başarılı bir şekilde yönetmek için ihtiyaç duyacakları sürecin aynısıdır (Gibbons, 2003).
- Öz-motivasyon ve öz-değerlendirme. Kişinin kendi yüksek çıkar hedeflerini takip etmesi gibi birçok motivasyon ilkesi öz-yönetimli öğrenmenin tasarımına yerleştirilmiştir. Öğrenciler bu ilkeleri benimsediklerinde, öz-motivasyonun ana unsurları haline gelirler. Kendileri için önemli hedefler belirleyerek, çalışmaları hakkında geri bildirim alarak ve başarıya ulaşarak, kendi çabalarına ilham vermeyi öğrenirler. Benzer şekilde, öğrenciler kendi ilerlemelerini değerlendirmeyi öğrenir ve hem çalışmalarının kalitesini hem de onu yürütmek için tasarladıkları süreci değerlendirirler. Öz-yönetimli öğrenmede değerlendirme, öğrenmenin ve nasıl öğrenileceğini öğrenmenin temel bir yolu olmakla birlikte iyileştirme, öğrencilerin kendi etkinliklerine ilişkin eleştirel değerlendirmelerinden kaynaklanır. Öğrenciler genellikle öğretmenlere sundukları öğrenme süreçlerinde, ulaşmak için çaba gösterecekleri standartların bir tanımını ekleyerek kendi kendini değerlendirmeye başlarlar. Amaçlarına ulaştıklarını kanıtlama sorumluluğu öğrencilere ait olduğundan, kanıtlarını ve ürünlerini bir portföyde toplarlar ve bu da değerlendirmenin odak noktası olur. Kendini motive etmenin öğrencilere değerlendirilen başarıları üretmeleri için enerji vermesi gibi, öz-değerlendirme de öğrencileri mümkün olan en iyi başarıyı aramaya motive eder (Gibbons, 2003).

Öz-yönetimli öğrenme, başarılı olmak için rol oynayanların değişmesini, risk almasını ve bir plan geliştirmesini gerektirdiğinden, hem eğitimciler hem de öğrenciler için zorlu bir hedeftir. Öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirmek, eğitimcilerin ve öğrencilerin rolleri hakkında uzun süredir devam eden görüşlerin bazılarını değiştirmeyi gerektirir. Eğitimcinin uygun rolü, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatına sahip olacakları bir ortam oluşturmaktır. Bunun anlamı, eğitimcilerin öğrencilere daha fazla özgürlük vermesi ve belirli sorumlulukları yerine getirmeleri için onlara güvenmesi gerektiğidir. Öz-yönetimli öğrenmenin sınıfta uygulanması zaman alır ve planlama gerektirir. Eğitimcinin öğrencilere kaynakların kullanımı, öğrenme stratejileri ve hatta öğrenme hedefleri konusunda seçenekler sunması önemlidir. Eğitimci, yeni zorluklar ve alışılmadık öğrenme koşulları sağlayarak ve problem çözme durumları yaratarak öğrencileri rahat alanlarından çıkmaya teşvik etmelidir. Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için geri bildirim sağlamak ve öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmelerine yardımcı olmak eğitimcinin rolüdür. Eğitimciler, öğrencilerin soru sorma ve grup etkinliklerine ve tartışmalara katılma konusunda kendilerine güven duymaları için bir açıklık ve güven ortamı yaratabilmelidir. Son olarak, eğitimci, öğrencileri olumlu bir tutuma, bağımsızlık duygusuna ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini öğrenme ve geliştirme isteğine sahip olmaları için motive etmelidir (Bosch vd., 2019).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendi öğrenmelerini vurgulayan, kendisine uygun olan öğrenme stratejileri seçerek öğrenme süreçlerini yönettiği öz-yönetimli öğrenme kavramı, çevrimiçi öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli koşullardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Brooks, 2006; McLoughlin ve Marshall, 2000). Bu süreçte öğrenciler yüz yüze eğitim ortamlarına göre daha fazla kontrole, sorumluluğa ve bağımsızlığa sahiptir. Moore (1972) bağımsızlık, özgürlük ve öz-yönetimli öğrenme terimlerini ilişkilendirmiş ve mesafe ve özgürlük kavramlarını bağımsız öğrenmenin temelleri olan iki kavram olarak ele almıştır. Uzaktan eğitimde öz-yönetimli öğrenme kavramı, öğrenenin öğrenme sürecinin amaçlarını ve etkinliklerini kontrol etme özgürlüğüne odaklanmıştır. Öz-yönetimli öğrenme kavramı, uzaktan eğitimcilerin öğrenci öğrenimini anlamalarına yardımcı olmak için önemli bir potansiyele sahiptir. Bununla birlikte, uygulanabilir bir kavram olması için öğretme ve öğrenme sürecini de bilgilendirmesi gerekir. Ek olarak, uzaktan

eğitimciler için anlam ve ilgiye sahip olacaksa, öğrenenin hem özel hem de paylaşılan dünyalarını dikkate alan işlemsel bir bakış açısı içinde çerçevelenmelidir. Uzaktan eğitim işlemsel çağa girerken, öz-yönetimli öğrenme kavramı hem yapılandırmacı hem de işbirlikçi bakış açılarını yansıtmalıdır. Böylece alanı aydınlatabilecek ve şekillendirebilecek güçlü bir kavram haline gelebilir (Garrison, 2003). Ayrıca King'in (2004) çalışmasında, bireylerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, yüz-yüze öğrenme ortamları ile karşılaştırıldığında uzaktan öğrenme ortamlarının belirleyici bir özelliği olarak tespit edilmiştir (King, 2004)

2.4 İlgili Araştırmalar

Bu araştırmada, acil uzaktan eğitim sürecindeki sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerilerinin değişimi ele alındığından ilgili araştırmalar bölümünde üniversite öğrencileri ile salgın sürecinde yürütülmüş olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1 Salgın Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

2.4.1.1 Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Bilici ve Bağcı (2020)' nın 178 öğretmen adayının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelediği tarama yöntemiyle tasarlanan araştırmanın verileri "Yaşam Boyu Eğilimler Ölçeği" ile "Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Buluşluğu Ölçeği" ve kişisel bilgi formu vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunurken e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ise orta düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasının amaçlandığı Çavuşoğlu ve Acar (2020)' ın araştırmasına 526 öğrenci katılmıştır ve veri toplama aracı olarak ölçek ve form kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, cinsiyete göre yaşam boyu

öğrenme becerilerinin ve uzaktan eğitime dair görüşlerin farklılaştığı, uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeğinin alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puan arasındaki ilişki incelendiğinde "etkinlik ve yatkınlık" alt boyutlarında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özoğlu ve Kaya (2020)'nın Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışması ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş ve 397 kişilik öğretmen adayı grubuna ölçek uygulanmıştır. Bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıklarının yüksek olduğu bulunurken ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Recepoğlu (2021)'nun yaptığı çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda 196 öğretmen adayına ölçek uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Torunlar (2022)'ın üniversite öğrencilerine Yaşam Boyu Öğrenme ve Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ölçeklerini uyguladığı çalışmasında, yaşam boyu öğrenme ve çevrimiçi öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular doğrultusunda yaşam boyu öğrenmenin çevrimiçi öğrenmenin alt boyutları ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Türker (2022)'in beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin salgın sürecinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlenmesini amaçladığı çalışmada 521 öğrenci ile ölçek uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin pandemi döneminde ölçek puanlamasına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri, motivasyon ve öğrenmede kararlılık tutumlarının ortalamanın altında olduğu ve öğrenmeyi düzenleyememe ve merak yoksunuluğu eğilimlerinin ise negatif yönde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2.4.1.2 Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Güven (2020)'nin çalışmasında, proje tabanlı öğrenmenin üniversite öğrencilerine yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırmalarına nasıl yardımcı olabileceğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma durum çalışması olarak desenlenmiş ve katılımcılar on haftalık bir ders etkinliğine katılan lisans öğrencilerinden oluşmuştur. Görüşmeler sırasında alınan notlar, kaydedilen tartışmalar ve yarı yapılandırılmış anket formu aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular doğrultusunda, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin gerçek hayattaki problemlerle başa çıkma yetkinliklerini kazanmalarına yardımcı olabileceğini düşündürmüş ve proje tabanlı öğrenmenin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine etkisinin araştırılması için kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Pongsawat ve Wannapiroon (2020)'un araştırmasında; lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için sosyal bulut modeli üzerinde bilimsel sorgulama öğrenimi ile ters yüz edilmiş sınıf modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır. Örneklem, Bilgi Teknolojileri ve İletişim bölümüne kayıtlı 60 birinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Geleneksel öğretim kullanılarak öğrenim gören kontrol grubu ve geliştirilen öğrenme modeli kullanılarak öğrenim gören deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Görüşme formu, anket ve başarı testi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretim sisteminin etkinliği en üst düzeyde, öğrenme modelini kullanarak öğrenen öğrenciler, geleneksel öğretim kullanarak öğrenenlere göre daha yüksek akademik başarıya ve daha fazla yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bulunmuş ve geliştirilen öğrenme modelinin kullanımına yönelik memnuniyet düzeyi ve modelin uygunluğu en üst düzeyde ortaya çıkmıştır.

Yap ve Tan (2022), COVID-19 salgını sırasında Malezya Monash Üniversitesi'ndeki kimya mühendisliği öğrencileri arasında yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin özelliklerini ve yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörleri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sorularını ele almak için karma yöntemli bir çalışma (anketler ve görüşmeler) yapılmıştır. Öğrencilerin %42'si anketleri gönüllü olarak doldurmuş ve bunlar arasından rastgele altı öğrenci mülakat için seçilmiştir. Hayat boyu öğrenme

ölçeği ve faktör ölçeğinin anketleri mevcut alanyazından uyarlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucu; farkındalık, cinsiyet ve çalışma düzeyinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini etkilemediğini göstermiştir. Merak ve öğrenmeye açıklık gibi faktörler, pandemi sürecinde kimya mühendisliği öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini etkilediği tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde genel olarak veri toplama araçlarının ölçek, anket, başarı testi ve görüşme olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluk, öz-yönetimli öğrenme becerileri ve çevrimiçi öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme modellerinin geliştirildiği çalışmalarda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin arttığı sonucuna varılmıştır.

2.4.2 Salgın Sürecinde Öz-Yönetimli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

2.4.2.1 Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Hasgören (2021) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme deneyimlerini, öz-yönetimli öğrenme becerileri ve duyuşsal boyut bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya bir üniversitede öğrenim görmekte olan 105 üniversite öğrencisi katılmış ve veriler ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca nicel çalışma grubu ölçek puanlarına göre öz-yönetimli öğrenme becerisi düşük ve yüksek olan öğrencilerden 5'er kişi seçilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde öz-yönetimli öğrenme becerileri düzeyinin, çevrimiçi öğrenme sürecinin yarattığı duyuşsal deneyimleri belli bir düzeyde değiştirdiği ve bu deneyimlerin davranışa dönüşmesinde yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Karagülle ve Berkant (2022)'ın gerçekleştirdikleri araştırmada üniversite öğrencilerinin öğrenme becerileri ile düşünme stillerinin incelenmesi amaçlanmış, bu doğrultuda araştırmaya 600 öğrenci katılmış ve veri toplama aracı olarak "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği", "Düşünme Stilleri Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi

Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ortalamadan düşük olduğu tespit edilirken düşünme stillerinin ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiş ve ikisi arasında negatif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Topal Kaya (2021)'nın çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkiye bakılması amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada 3 ölçek vasıtasıyla 218 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akçay (2022)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının medya ve teknoloji kullanımı ve tutumu ile öz-yönetimi öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmış ve 195 öğretmen adayına 2 ölçek uygulaması yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda akıllı telefon kullanımının ve teknolojiye karşı olumlu tutumlarının, internette araştırma yapma davranışlarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile ilişkili olduğu belirlenirken; video oyun oynama, medya paylaşımı ve sosyal ağ kullanımlarının bu beceriler ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Sarıkaya (2022)'nın Adıyaman Üniversite Eğitim Fakültesi'nde öğrenimlerine devam eden 601 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama ve ilişkisel tarama yöntemleri kullanılmış ve araştırmanın verileri "Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (SDLS)" ile "E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları yüksek düzeyde ve bunlar arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öz-yönetimli

öğrenmenin e-öğrenmeye yönelik tutumu yordadığı tespit edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenmelerinin lisans alanları ve seçtiği öğrenme yöntemine göre farklılık gösterdiği belirtilirken e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ise cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadıkları yer, seçtikleri öğrenme yöntemi, internet kullanım düzeylerine göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Tekkol ve Karabulut Çoşkun (2022)'un çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının problemli internet kullanımı davranışlarının öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama deseninin kullanıldığı çalışmada 402 sınıf öğretmeni adayına iki ölçek uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının problemli internet kullanımı davranışları ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin negatif yönlü, düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Sümen ve Evgin (2022)'in yaptıkları çalışmada hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ve hazırbulunuşlukları ile uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde okuyan 184 öğrenci katılmış ve veriler "Uzaktan Eğitim Görüş Ölçeği", "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ve "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye bulunuşlukları ve öz-yönetimli öğrenme becerileri ile uzaktan eğitime ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.4.2.2 Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Khalid, Bashir ve Amin (2020)'in çalışmasında, öz-yönetimli öğrenme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ve çevrimiçi ve geleneksel öğrenim yolu ile öz-yönetimli öğrenmenin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bir çevrimiçi ve bir geleneksel öğrenim yolu ile ders veren üniversitenin Eğitim Fakültesinin tüm öğrencileri bu çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Toplam 2948 öğrenci arasından 590 öğrenci (nüfusun %20'si) basit rastgele örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Bulgular, çevrimiçi ve geleneksel üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeleri arasında anlamlı bir

fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca, geleneksel üniversite öğrencilerinin aksine, çevrimiçi öğrenme yoluyla öğrenen öğrencilerde öz-yönetimli öğrenmelerinin akademik performansla olan ilişkisi yüksek bulunmuştur.

Lasfeto (2020) çalışmasında öz-yönetimli öğrenme ile öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki sosyal etkileşimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Böylece öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi, çevrimiçi öğrenme sisteminin kullanımının gösterilmesi, çevrimiçi öğrenme sistemiyle çalışma ve öğrencinin çevrimiçi öğrenmede sosyal etkileşiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 98 üniversite öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak ölçek ve sosyal etkileşimin yoğunluğunu ve kalitesini tanımlamak için öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile sosyal etkileşimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları seviyelerine göre öğrenciler arasında farklı sosyal etkileşimler olduğu sonucuna varılmştır.

Len ve Tieme (2022)'nin çalışmasında, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme ile yeterliklerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak nicel bir yaklaşımla ilişkisel tarama araştırma deseni kullanılmıştır. Bu çalışmaya basit rastgele örnekleme tekniği ve uygun ve amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak elde edilen 254 öğrenciden oluşan bir örneklem katılmıştır. Bulgular, öğrencilerde öğrenme problemlerinin tanımlanması ile yeterliklerin geliştirilmesi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu, öğrenciler arasında uygun öğrenme stratejilerinin uygulanması ile yeterliliklerin geliştirilmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve öğrenciler arasında öğrenmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile yeterliklerin geliştirilmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda üniversiteler tarafından öz-yönetimli öğrenme modelinin bir öğrenme stratejisi olarak benimsenmesi ve uygulanmasını engelleyen engelleri aşmak için stratejiler geliştirilmesi gerektiğine dair öneriler verilmiştir.

Siahaan (2022) çalışmasında, öz-yönetimli öğrenime sahip üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenimini geliştirmek için Google Classroom'un kullanımını keşfetmesini amaçlamıştır. Çalışma grubunu oluşturan 50 İngilizce Eğitimi öğrencisi, bir dönem boyunca Google Classroom kullanımıyla desteklenen İngilizce dil desteği sunulmadan önce öz-yönetimli öğrenmeye yönelik uyum ölçeklerini test eden bir PRO-SDLS ön testi verilmiştir. Uygulamadan sonra öğrenciler, ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını görmek için PRO-SDLS aracını kullandıktan sonra bir test yapmışlardır. Sonuçlar, öz-yönetimli öğrenen öğrencilerde ön test ile son test arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Araştırmada, Google Classroom kullanımının öğrencilerin İngilizce öğrenirken öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Jin ve diğerleri (2022)'nin yapmış oldukları çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaratıcılık performanslarını geliştirmek için çevrimiçi öz-yönetimli öğrenme ortamı tasarlamayı amaçlamıştır. Çevrimiçi öz-yönetimli öğrenme ortamının yaratıcılık performansı üzerindeki etkisini araştırmak için Kuzeydoğu Çin'deki bir üniversitede yürütülen yarı deneysel bu çalışmada 106 üniversite öğrencisi rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubundaki katılımcılar çevrimiçi öz-yönetimli öğrenme ortamında öğrenirken, kontrol grubundakiler geleneksel sınıf ortamında öğrenmişlerdir. Araştırma sonucu, çevrimiçi öz-yönetimli öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin yaratıcılık performansınının geliştiğini göstermiştir. Ayrıca, deney grubunun öz-yönetimli öğrenme becerileri kademeli ve sürekli bir gelişme göstermiştir. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin düşünme becerileri ve akademik başarılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde genel olarak veri toplama araçlarının ölçek, anket, öğrenci günlükleri ve görüşme olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin çevrimiçi öğrenme sürecindeki deneyimleri davranışa dönüştürmede ve e-öğrenmeye yönelik tutumda yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin düşük olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenmeye

hazırbulunuşlukları ve uzaktan eğitime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca teknolojiye karşı olumlu tutumların öz-yönetimli öğrenme becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

2.4.3 Salgın Sürecinde Acil Uzaktan Eğitim İle İlgili Araştırmalar

2.4.3.1 Yurt içinde yapılmış araştırmalar

Karadağ ve Yücel (2020)'in çalışmasında, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik lisans öğrencilerinin memnuniyetlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma survey deseninde tasarlanmış ve çalışma grubunu 163 üniversitede öğrenim gören 17.939 öğrenci oluşturmuştur. "Veriler Uzaktan Eğitim Memnuniyeti Ölçeği" kullanarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin COVID-19 sürecinde Yükseköğretim Kurulundan yüksek seviyede memnun oldukları fakat üniversiteleri veya fakültelerinden ve dijital içerik veya öğretim materyallerinden memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yolcu (2020)'nun Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimlerinin anlaşılmasını amaçladığı durum çalışmasında, Doğu Anadolu'daki bir üniversitenin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin bilgisayar, internet kullanımı teknik donanımlarının ve uzaktan öğrenme için hazırbulunuşluklarının yeterli olmadığı ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitimlerinin eksik kalacağı korkusunda oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrenciler bu süreçte derslerin tekrar izlenebilmesi ve rahat bir ortamda eğitimin gerçekleşmesini uzaktan eğitimin olumlu yönleri olarak ele alırken, olumsuz yönlerinin ise iletişimde yaşanan sıkıntılar, uygulamalı derslerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına uyarlanamaması, soru sorma imkânının yetersiz olması ve ev ortamındaki dikkat dağınıklığı olarak belirtmişlerdir.

Güven ve Uçar (2021)'ın salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği durum çalışmasından yararlanarak yapılan çalışmaya 109 öğretmen adayı katılım

göstermiştir. Araştırma bulgularına göre, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersinin sürdürülmesinin tecrübe açısından eksiklik yaratacağı, iletişim, sınıf ortamından uzaklık, internet sorunları gibi olumsuzluklarının olduğu sonucuna varılmıştır.

Han (2021) çalışmasında, COVID-19 pandemisi ile yaygınlaşan uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmaya bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenimlerine uzaktan eğitim ile devam eden 213 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde e-öğrenme becerilerinin arttığı belirlenmiştir. Ancak bununla birlikte öğretmen adaylarının çoğunluğunun uzaktan eğitim konusunda olumsuz tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Tekedere ve diğerleri (2021)'nin COVID-19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi uzaktan eğitime yönelik deneyimlerinin keşfedilmesinin amaçlandığı çalışmanın nitel aşamasında 99 öğrenci ve nicel aşamasında 265 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmada karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrenciler okul masraflarının azalması, zaman tasarrufu ve ders içeriklerine tekrar ulaşabilme gibi olumlu ve internet ve gerekli dijital teknolojilere erişimde yaşanan sorunlar gibi olumsuz deneyimlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Tekin (2021)'in COVID-19 döneminde eğitime çevrimiçi olarak devam etmek zorunda kalan üniversite öğrencilerinin sınav kaygılarının ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, bilim alanı) incelenmesi amaçlanmıştır. İstanbul'da çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 410 öğrenci örnekleme dâhil olmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin sınav kaygısının ortalama puanın üzerinde olduğu ve öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerinin sınav kaygısı erkek öğrencilere göre daha fazla bulunurken, bilim alanına göre ise sağlık bilimleri ile ilgili alanlarda öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısının diğer

bilim alanlarında öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte alanlara göre öğrencilerin sınav kaygısının değişiklik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Aslan (2022) pandemi dönemindeki acil uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlıkları ile uzaktan eğitim doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı açıklayıcı karma desenin kullanıldığı çalışmada 468 öğrenciye ölçek uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, acil uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklar ile uzaktan eğitim doyumları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuş ve elde edilen nitel bulguların bu sonucu desteklediği belirlenmiştir.

Hubbi (2022)'nin çalışmasında, COVID-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin anksiyete düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda 667 üniversite öğrencisi ile çevrimiçi anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, COVID-19 pandemisi ile duygusal belirtiler ve içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve akademik motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Güler ve diğerleri (2022)'nin çalışmasında, COVID-19 sürecinde öğretmen adaylarınn uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada 406 öğretmen adayına ölçek uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi benimsemekte zorlandığı, yaş değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu, matematik bölümü öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı olumlu görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kullanılan teknolojik araç, sürekli internet bağlantısına sahip olma ve akademik başarılarına göre öğretmen adaylarının uzaktan eğitime dair olumlu görüşlerin olduğu belirlenmiştir.

2.4.3.2 Yurt dışında yapılmış araştırmalar

Rahiem (2020) çalışmasında, Endonezya'daki üniversite öğrencilerinin COVID-19 pandemisi nedeniyle uygulamaya konulan acil durum uzaktan eğitim sürecine ilişkin

neyi sevip neyi sevmediğini analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada nitel fenomenolojik bir yaklaşım kullanılmıştır. Çalışmaya Endonezya'nın Jakarta şehrinde bulunan devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 80 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların öğrenme günlüklerinin ve yansıtıcı denemelerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesinden ve çevrimiçi bir odak grup tartışmasından oluşmuştur. Sonuçlar, öğrencilerin esneklik ve verimlilik, kişisel gelişim ve yeni teknoloji öğrenme olmak üzere üç kapsayıcı temada gruplandırılan COVID-19 krizi sırasında evden öğrenme konusunda neyi sevdiklerini ortaya çıkarmıştır. Sevmedikleri şeyler ise yapı eksikliği, teknolojik zorluklar ve ekonomik engeller olarak belirlenmiştir.

Dvořáková ve diğerleri (2021)'nin yaptığı çalışmada, acil durum uzaktan eğitim (ERE) önlemlerinin İngilizce bölümü öğrencilerinin bakış açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 99 öğrencinin katıldığı çalışmada veriler anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket, acil uzaktan eğimden memnuniyet, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin karşılaştırılması, acil uzaktan eğitim sırasında algılanan stres düzeyi ve becerilerin kazanılması olmak üzere dört ilgi alanına odaklanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin acil durum prosedürlerine nasıl tepki verdiklerini ve memnuniyet ve stres açısından hangi faktörlerin gerekli olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin eğitmenlerden aldıkları kaliteli geri bildirimlerden memnun olduklarını göstermiştir. Eğitmenlerin yeni sisteme hızla adapte olmalarından ve çevrimiçi ders vermek için dijital becerilerini geliştirmelerine dair memnuniyetleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Ancak, acil uzaktan eğitim geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında, öğrencilerin sınıf etkileşiminden ve akran geri bildiriminden memnuniyet düzeyleri düşük bulunmuştur.

Jiang ve diğerleri (2021)'in çalışmasında, eğitim kurumlarının kapanması nedeniyle benzeri görülmemiş sayıda çevrimiçi öğrenmenin yer almaya başladığı COVID-19 salgını sırasında Çin'deki üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme platformlarından memnuniyetinin belirleyicilerini Teknoloji Memnuniyeti Modeli uygulayarak araştırmıştır. Çin'in dört eyaleti veya belediyesindeki beş üniversiteden toplam 928 öğrenciye amaçlı örnekleme tekniği ile anket yapılmıştır. Araştırma sonucu, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme platformlarından

memnuniyetlerinin, bilgisayar öz-yeterliklerinden ve platformların algılanan kullanım kolaylığından ve kullanışlılığından doğrudan ve dolaylı olarak etkilendiğini göstermiştir.

Zagkos ve diğerleri (2022)'nin gerçekleştirdikleri araştırmada, 5 Yunan üniversitesinden 807 öğrencinin uzaktan eğitim sürecine yönelik tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. 5'li likert ölçeği kullanılarak toplanan veriler, özellikle laboratuvar eğitimi söz konusu olduğunda yüz yüze öğretimin uzaktan eğitimin yerini alamayacağı konusunda öğrencilerin güçlü bir şekilde hemfikir olduklarını yansıtmıştır. Bulgular doğrultusunda, öğrenciler dijital donanım eksikliği ve teknolojik altyapının gelişmemiş olması nedeniyle eğitim eşitsizliklerinin daha da kötüleştiğini belirtmişlerdir.

Balderas ve diğerleri (2022)'nin çalışması, Meksika'da beş üniversite derecesi sunan bir devlet eğitim kurumunda yürütülmüştür. Araştırmada çevrimiçi öğrenme kaynaklarının önemini dereceye ve öğrencilerin istihdam durumuna göre ayırmak amaçlanmıştır. Bu nicel, ilişkisel, kesitsel çalışmaya 969 katılımcı dâhil edilmiştir. Sonuçlar, en önemli öğrenme kaynaklarının ders kayıtları, öğretmen açıklamaları, öğretim materyalleri ve çevrimiçi gösteriler olduğunu, en az önemli olanların ise sınavlar, videolar, ev ödevleri ve projeler olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, eğitim kaynaklarının öğrencilerin öğrenmesi için önemlerine göre kullanılması gerektiğini göstermiştir.

Uzaktan eğitim ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde genel olarak nicel bulguların ölçek ve anket ile elde edildiği, nitel bulguların ise öğrenme günlükleri, görüşmeler aracılığıyla elde edildiği görülmektedir. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin üniversiteleri, dijital içerik ve materyallerinden memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim için hazırbulunuşluklarının yeterli olmadığı, sınav kaygısının yüksek olduğu, e-öğrenme becerilerinin artmasına karşın uzaktan eğitime ilişkin olumsuz tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmalarda genel olarak uzaktan eğitimin avantajları dersin tekrar izlenebilmesi, rahat bir ortamda (ev gibi) gerçekleşmesi, zaman tasarrufu şeklinde sıralanırken, dezavantajları ise iletişimde yaşanan sıkıntılar,

dijital teknolojilere erişim sıkıntısı, uygulama derslerinin uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilememesi, soru sorma imkânının ve etkileşimin kısıtlı olması şeklinde sıralanmıştır. Online ortamlarda etkileşimin önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüz yüze öğretimin uzaktan eğitimin yerini alamayacağı konusunda öğrencilerin güçlü bir şekilde hemfikir oldukları araştırma sonuçlarına yansımıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir. Araştırmaya ait izlence Şekil 3.1 ' de görülmektedir.



Şekil 3. 1 Araştırma İzlencesi

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecindeki yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini belirlenen değişkenlere göre inceleyerek hangi seviyede olduğunun belirlenmesi amacıyla karma yöntemlerden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntem "araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımı" olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017). Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistiki eğilimleri (nicel veriler), kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı olacağıdır. Açıklayıcı sıralı desende, araştırma problemine hem verinin toplanması hem de analizi için nicel aşama ile başlanır daha sonra nicel sonuçları açıklamak için nitel bir çalışma yürütülür (Cresswell, 2017). "Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile elden edilen veriler araştırmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır. Nicel verileri desteklemek amacıyla sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime ait görüşleri, araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf olmak üzere toplam 224 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3. 1 Çalışma grubunun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımı

Cinsiyet	***f***	***%***
Kadın	179	79,91
Erkek	45	20,09
Sınıf		
1.sınıf	42	18,75
2.sınıf	61	27,23
3.sınıf	79	35,27
4.sınıf	42	18,75
Toplam	224	100

Tablo 3.1. incelendiğinde cinsiyete dağılımına göre kadın öğretmen adaylarının, sınıf dağılımına göre ise üçüncü sınıf öğrencilerinin daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Eksik veya hatalı doldurulan 16 form araştırmaya dâhil edilmemiş, toplam 224 öğrencinin verileri analize dâhil edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler, Diker Çoşkun (2009) tarafından doktora tez çalışması olarak geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve Aşkın (2015) tarafından doktora tez çalışması olarak geliştirilen "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında ise öğretmen adaylarının "uzaktan eğitim", "yaşam boyu öğrenme" ve "öz-yönetimli öğrenme" ile ilişkili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "görüşme formu" kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde uzman görüşüne başvurularak oluşturulmuş kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Kişisel bilgi formundaki sorular aracılığıyla katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlenen değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşanılan yer, internet erişimi, lisansüstü çalışma isteği) göre incelenmiştir. İkinci bölümde Diker-Çoşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme

Eğilimleri Ölçeği" yer almaktadır. Son bölümde ise Aşkın (2015) tarafından geliştirilen "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" yer almaktadır.

3.3.1 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecindeki yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Diker-Çoşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği araştırmacı tarafından üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmeye yönelik geliştirilmiş, 27 maddeden oluşan, altılı derecelemeye sahip likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınacak minumum puan 27 iken maksimum puan ise 162'dir. Bu ölçek iki olumlu (motivasyon ve sebat) iki olumsuz (öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu) olmak üzere 4 boyuttan oluşmuştur (Diker Coşkun, 2009).

Bu araştırmada, ölçekteki olumsuz maddeler ters kodlama yapılarak yorumlanmıştır. "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ölçeğin yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Diker Coşkun, 2009). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nin bu araştırmadaki uygulamanın ardından Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise ,904 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2002)'e göre güvenirlik katsayısı ,80 ile 1,00 aralığında yer alırsa "yüksek derecede güvenilir" olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda uygulamada kullanılan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" EK B'de yer almaktadır.

3.3.2 Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği

Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi amacıyla Aşkın (2015) tarafından geliştirilen "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır.

Öz-yönetimli öğrenme eğilimleri ölçeği araştırmacı tarafından üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik geliştirilmiştir. Bu

ölçek, 21 maddeden oluşan, beşli derecelemeye sahip likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınacak minumum puan 21 iken maksimum puan ise 105'dir. Ölçek öz izleme, güdülenme, öz kontrol ve öz güven olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,895 olarak belirlenmiştir (Aşkın, 2015). "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin bu araştırmadaki uygulamanın ardından Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise ,888 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre uygulamada kullanılan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" EK B'de yer almaktadır.

3.3.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Acil uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Türnüklü (2000)'ye göre görüşme bireyin açık uçlu soruları daha özgür yanıtlamasına izin vererek düşüncelerini, duygularını veya görüşlerini öğrenmek için fırsat sağlamaktadır. Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sağladığı belirli düzeyde standartlık ve eş zamanlı esneklik sebebiyle uygun bir teknik olarak kullanılmaktadır. Görüşme formlarının hazırlanması için ilk olarak araştırmacı tarafından alanyazın taranmış ve görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili iki konu alanı uzmanı ve bir dil uzmanının görüşleri alınmış ve dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu katılımcıların acil uzaktan eğitimde sürece yönelik yaşadığı deneyimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gelişimini değerlendirebilmek için hazırlanmış altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler için her sınıf düzeyinden en az beş katılımcı belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecine denk geldiği için katılımcılar ile internet üzerinden görüşme yapılmıştır. Görüşme formu EK C'de verilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, 2020-2021 yılı güz ve bahar döneminde, Kastamonu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalının tüm kademelerinde öğrenim gören öğrencilerinden toplanarak elde edilmiştir. Nitel verileri ise, 2020-2021 yılı güz ve bahar döneminde, Kastamonu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf

Eğitimi Anabilim Dalının tüm kademelerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilen 24 öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

3.5 Verilerin Çözümlenmesi

Uygun şekilde doldurulan ölçeklerden 224 öğrencinin verisi bilgisayara aktarılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi amacıyla kullanılan teknikler şu şekildedir:

- Birinci alt problemin analizinde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ön test-son test puanları arasında ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek etmek amacıyla "bağımlı gruplar t-testi" kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.
- İkinci alt problemin analizinde, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu grup dört değişkene sahip olduğu için tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.
- Üçüncü alt problemin analizinde, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmış ve anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.
- Dördüncü alt problemin analizinde, öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği ön test-son test puanları arasında ve öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek etmek amacıyla "bağımlı gruplar t-testi" kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.
- Beşinci alt problemin analizinde, öz-yönetimli öğrenme becerilerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu grup dört değişkene sahip olduğu için ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.
- Altıncı alt problemin analizinde, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmış ve anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.

Araştırmada yedinci alt probleminde görüşme formu ile elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Verilerin analiz edilmesinde şu sıralama uygulanmıştır:

- Betimsel analiz ile sınıf öğretmeni adaylarının görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelenmiş, sıklıkla tekrar edilen yanıtlara göre belirli kategoriler oluşturulmuştur.
- Kategoriler belirli temalar altında toplanmış ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur.
- Araştırmacı katılımcıların isimlerini kullanmamış ve her bir öğretmen adayına kod adı vermiştir.
- Araştırma bulgularının doğruluğunu sağlamak amacıyla görüşme formları iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilerek karşılaştırılmış ve veri analizi son şeklini almıştır.

3.6. Etik Hususlar

Çalışma kapsamında sınıf öğretmeni adayları ile çalışma yapılabilmesi için Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 18.11.2020 tarih ve 9605331-300-E.46670 sayılı kararı ile uygulama izni alınmıştır (EK A).

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1 Nicel Boyuta Ait Bulgular ve Tartışma

4.1.1 Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim yılının başında ve sonunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı "bağımlı gruplar t-testi" ile elde edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4. 1 Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ön test ve son test uygulamalarına ait t testi sonuçları

	Testler	n	x̄	ss	t	p
Ölçeğin Tümü	Ön Test	224	137,14	16,26	-1,36	,173
	Son Test		138,27	16,25		
1. Alt Boyut: Güdülenme	Ön Test	224	32,34	3,22	,218	,828
	Son Test		32,30	3,31		
2. Alt Boyut: Sebat	Ön Test	224	29,89	4,24	-,586	,559
	Son Test		30,05	3,88		
3. Alt Boyut: Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Ön Test	224	30,55	6,01	-1,81	,071
	Son Test		31,22	5,43		
4. Alt Boyut: Merak yoksunluğu	Ön Test	224	44,34	7,98	-,791	,430
	Son Test		44,69	7,92		

Tablo 4.1 incelendiğinde, acil uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri son test ortalama puanlarının (x̄=138,2768

ss=16,25206), ön test ortalama puanlarından ($\bar{x}$=137,1473 ss=16,26079) daha yüksek olduğu ancak ön test-son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (t= -1,36, p<0,05). Elde edilen sonuca göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 1,1295 puan artış gösterdiği fakat anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 162 (27x6), orta puan 94,5 (27x3,5) ve en düşük puan ise 27 (27x1)'dir (Diker -Coşkun, 2009). Tablo 4.1 incelendiğinde ön test-son test ölçek puanlarının ortalamasına göre katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri orta puanın üstünde olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği alt boyutları olan güdülenme (t=,218, p<0,05), sebat (t=-,586, p<0,05), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (t=-1,81, p<0,05) ve merak yoksunluğu (t=-,791, p<0,05) boyutlarında ise ön test-son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaşmasına, bilgiye zaman ve mekân sınırlaması olmadan ulaşılmasına katkı sağlamakta, öğrenme sürecindeki duvarları yıkarak bağımsız ve esnek öğrenmeyi mümkün kılmaktadır (Akyürek ve Afacan, 2018). Fakat ilgili alanyazın incelendiğinde pandemi ile birlikte eğitim sisteminde planlı uzaktan eğitim faaliyetlerinden farklı olarak acil uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Öğrenciler bu sürece gönüllü olarak değil zorunlu olarak dâhil olmuşlardır (Bozkurt vd., 2020). Bu zorunluluk durumu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farkın ortaya çıkmamasını açıklayabilir. Bununla birlikte, uzaktan eğitimin yaşam boyu öğrenme çerçevesinde devam eden kalıcı çözümlerine karşın acil uzaktan eğitimde oluşan ihtiyaca yönelik geçici çözümlerin de öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemesi açısından yetersiz kalabileceğinden bu sonucu desteklediği söylenebilir.

Han (2021)'ın pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamasındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının çoğunluğunun e-öğrenme becerilerinin arttığını ifade etmesine karşın uzaktan eğitim konusunda olumsuz tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir. Alanyazındaki araştırmalar duyguların öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde olduğunu ortaya koymaktadır (O'regan, 2003). Bu sebeple öğretmen adaylarının acil

uzaktan eğitim sürecinde pozitif duygulara sahip olmaları becerilerini geliştirmelerine ve çevrimiçi öğrenme motivasyonlarını geliştirmelerine olanak sağlayabileceği düşünüldüğünden, bu süreçte sahip oldukları olumsuz tutumların ise becerilerin geliştirilmesi sürecine ket vurduğu söylenebilir.

Öğretme ve öğrenmenin sürekliliği ile ilgili olarak, öğrencilerin birdenbire kendi öğrenmelerini yönetme ve düzenleme ihtiyacı duymaları ve ders ortamlarının dijitale taşınması; eğitimcilerin ise aşinalıklarına ve dijital pedagojilerdeki eğitimlerine bakılmaksızın bir gecede çevrimiçi öğretime geçmek zorunda kalmaları her iki taraf üzerinde çok fazla psikolojik baskı oluşturmuştur. Çevrimiçi ortama geçiş belirli bir dizi teknik ve pedagojik bilgi ve beceri gerektirdiğinden, özellikle çevrimiçi öğrenme ve öğretmeye aşina olmayan veya bu konuda deneyimli olmayanlar için böylesi bir geçiş ve aşırı bilgi yüklemesi, öğrenciler üzerinde motivasyon eksikliklerine yol açabileceğinden olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Bozkurt vd., 2020). Bununla birlikte eğitimcilerin çok sayıda çevrimiçi öğrenme sistemi ve etkinliği ile karşı karşıya kalması eğitim araçlarının teknik özelliklerine odaklanarak öğretim süreçlerinin tasarımını pek göz önünde bulundurmamalarına sebep olmuştur (Rommie ve Duckworth, 2020). Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin uygulanış biçimi ve yöntemi konusundaki eksikliklerin de öğretmen adaylarının becerilerini geliştirmesi açısından yetersiz kaldığı düşünülebilir.

4.1.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma

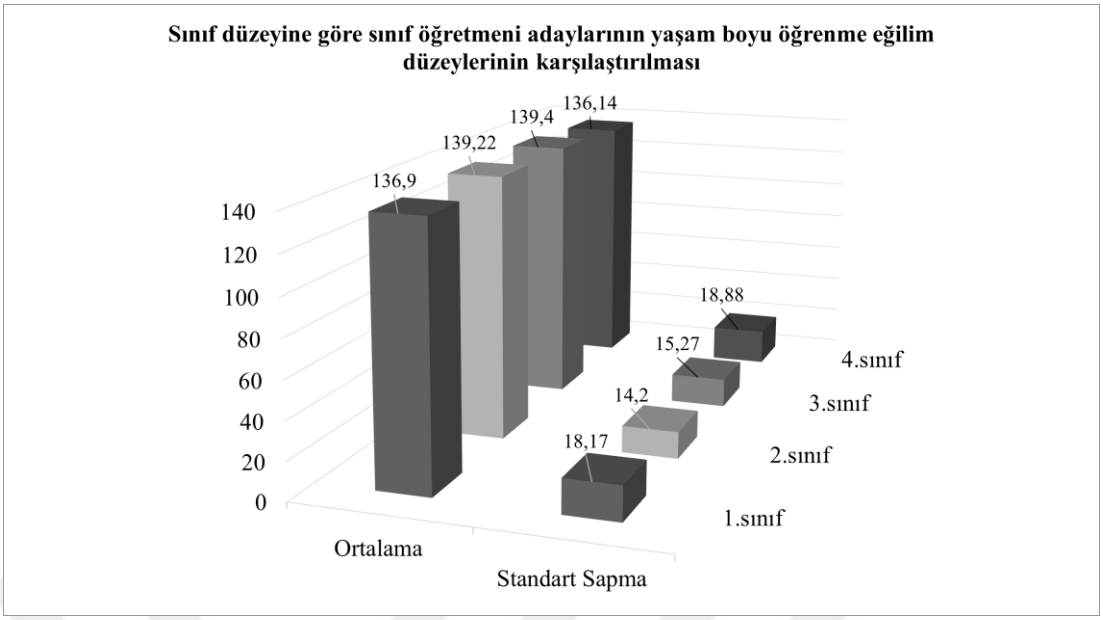
Araştırmanın ikinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgularda son testten elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konması amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4. 2 Sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri

Sınıf Düzeyi	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*F*	*p*
1.sınıf	42	136,90	18,17			
2.sınıf	61	139,22	14,20			
3.sınıf	79	139,40	15,27	223	,535	,659
4.sınıf	42	136,14	18,88			
Toplam	224	138,27	16,25			

Tablo 4.2‘ye göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (f=,535 p<0,05). Buna göre sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda farklılaşmamanın nedeni, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin sahip oldukları özelliklerin üniversitede aldıkları eğitimin bir etkisi olmasından ziyade bireyin kendi özellikleriyle ilgili olması ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra üniversite öğrencileri temel bilgi ve becerilerini ilk ve ortaokul düzeyinde kazanır ve daha sonrasında seçtikleri alanda mesleki eğitim alırlar. Ancak temel eğitimde kazanmaları gereken bilgi ve becerilerde eksiklik, üniversite eğitiminde yaşanan sorunlar ve bireyin meslek sahibi olma kaygısı birlikte ele alındığında farklılaşmamanın nedeni açıklanabilir. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme becerilerinin okulda eğitimle pekiştirilmesi oldukça önemli görünmektedir. Buna göre yaşam boyu öğrenme eğilimi, bireyin kendini geliştirmesiyle ilgili olmakla birlikte hizmet öncesi eğitimde geliştirilmesi özellikle öğretmenler için çok kritik kabul edilmektedir (Coolahan, 2002). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin karşılaştırılması Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1 Sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin karşılaştırılması

Şekil 4.1 incelendiğinde sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu eğilimleri ölçek ortalamalarının en fazla ($\bar{x}$= 139,4) 3.sınıfta, en az ($\bar{x}$= 136,9) ise 1.sınıfta olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Atacanlı (2007) tarafından tıp fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada da sınıf düzeylerine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenme tercihlerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diker Coşkun (2009)'un çalışmasında, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek puanı ile sınıf düzeyi arasında ilişki olmadığı bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörlerin incelendiği Erdoğan (2014)'ın çalışmasında sınıf düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Dindar ve Bayrakçı (2015)'nın üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında, lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmelerini etkilemede sınıf düzeyinin yordayıcı olmadığı bulunmuştur.

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma

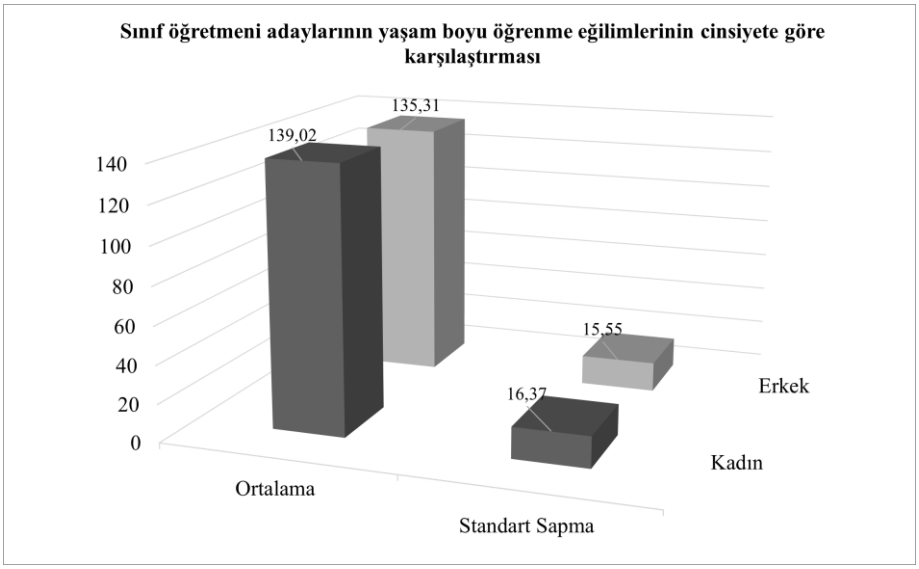
Araştırmanın üçüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak

belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgularda son testten elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konması amacıyla yapılan "bağımlı gruplar t-testi" sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4. 3 Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri

Cinsiyet	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*
Kadın	179	139,02	16,37			
				222	1,37	,933
Erkek	45	135,31	15,55			

Tablo 4.3'e göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=1,372$ $p<0,05$). Buna göre cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir. Yaşam boyu öğrenmenin genel amacı yaş, cinsiyet veya statü fark etmeksizin yaşam boyu öğrenen aktif ve katılımcı bireyler yaratmaktır (Güler, 2004; Aksoy, 2008). Ayrıca Pulman (2002), yaşam boyu öğrenmenin, bir programa kayıtlı olup özel desteğe ihtiyaç duyanlar ile bir programa kayıtlı olmayan ve becerilerini geliştirmesi gereken veya bunu yapmak isteyenler de dâhil olmak üzere, yaş, sınıf ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin herkesin ihtiyaçlarını karşıladığını ifade etmiştir. Bu sebeple cinsiyet faktörü anlamlı farklılık göstermemiş olabileceği ifade edilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin karşılaştırılması Şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4. 1 Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin karşılaştırılması

Şekil 4.2 incelendiğinde cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu eğilimleri ölçek ortalamalarının erkek öğretmen adayları ($\bar{x}$=135,31) ile karşılaştırıldığında kadın öğretmen adaylarında ($\bar{x}$=139,02) daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Savuran (2014)'ın ingilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkeninde farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015)'ın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaştığı çalışmalarda bulunmaktadır (Diker Çoşkun, 2009; İzci ve Koç, 2012; Erdoğan, 2014; Altıntaş, 2019; Bahadır, 2019; Satıroğlu, 2019; Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş, 2020).

4.1.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim yılının başında ve sonunda öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı "bağımlı gruplar t-testi" ile elde edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4. 4 Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği ön test ve son test uygulamalarına ait t testi sonuçları

	Testler	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*Sd*	*t*	*p*
Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği	Ön Test	224	90,70	8,27	223	-1,23	,217
	Son Test	224	91,26	8,11			

Tablo 4.4 incelendiğinde, acil uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri son test ortalama puanlarının ($\bar{x}$=91,2679 ss=8,11131), ön test ortalama puanlarından ($\bar{x}$=90,7098 ss=8,27773) daha yüksek olduğu ancak ön test-son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (t= -1,238, p<0,05). Elde edilen sonuca göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin 0,5581 puan artış gösterdiği fakat anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105 (21x5), orta puanı 63 (21x3) ve en düşük puan ise 21 (21x1)'dir (Aşkın, 2015). Tablo 4.4 incelendiğinde ölçek puanlarının ortalamasına göre katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir.

Geleneksel öğrenme ortamlarının aksine, çevrimiçi öğrenme ortamlarının daha fazla otonomi içermesi ve öğrenen merkezli olması, bireyin öğrenme süreçlerini kendi kendilerine yönetmelerini gerektirir (Tsai vd., 2011; Sun ve Rueda 2012). Yüz yüze öğrenenlerle karşılaştırıldığından uzaktan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri belirleyici bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (King, 2004). Bu bağlamda bireyin öz-yönetimli olabilmesi için kendi ihtiyaçlarını belirleme ve uygun öğrenme stratejilerini seçebilme becerilerine sahip olması gerekir. Ancak acil uzaktan eğitim süreci normalleşme gerçekleşene kadar geçici bir çözüm olarak sunulmuş ve çevrimiçi öğrenmeye geçiş süreci çok hızlı olmuştur. Bu da mevcut programların hemen işe koşulmasına neden olmuş ve çevrimiçi öğrenmenin sağladığı öğrenme-öğretme esnekliğinden faydalanmak mümkün olmamıştır (Hodges vd., 2020). Bu esnekliğin kısıtlanmasından dolayı öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarına göre öğrenme stratejilerini seçememeleri anlamlı farklılaşmamaya sebep olarak sunulabilir.

Pandemiler genel olarak bireyin psikolojik ve ruhsal durumlarını olumsuz anlamda etki edebilecek çok sayıda stres faktörünü beraberinde getirir. Pandeminin yayılımını yavaşlatmak veya engellemek amacıyla alınan tedbirler geleceğe dönük belirsizlik, bireyin kendisinin ya da sevdiklerinin hastalığa yakalanmasına dair korku ve maddi kayıplar gibi etkenler kaygıya yol açabilmektedir (Inter-Agency Standing Committee, 2020; Petzold vd., 2020). COVID-19 tedbirleri ile okullar kapatılmış, üniversite öğrencileri çevrimiçi eğitime devam etmek zorunda kalmışlardır. Uzaktan eğitim yeni bir uygulama alanı olmasa da internet erişimindeki sıkıntılar, derslerin acilen yeniden planlanması gibi faktörler aksaklıklara yol açmış, bununla birlikte öğrencilerde kaygı, korku, öfke, stres bozuklukları, üzüntü ve yetersiz sosyal destek başta olmak üzere pek çok psikolojik rahatsızlıklar görülmüştür (AlAzzam vd., 2017; Dozois ve Rnic, 2019; Brooks vd., 2020; Cao vd., 2020; Chen vd., 2020; Guessoum vd., 2020; Sahu, 2020). Tüm bu bilgilerden hareketle bireyde yaşanan kaygı düzeyindeki artış öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin gelişmesine ket vurabilir. Alanyazın incelendiğinde Tekin (2021)'in yaptığı çalışmada, COVID-19 döneminde eğitime online olarak devam etmek zorunda kalan üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ortalama puanlarının, ölçekten ortalama puanının üzerinde olduğunu ve öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Petzold (2020)'un yaptığı çalışmada, COVID -19 pandemisi ile katılımcıların yaklaşık %17'sinin orta ila şiddetli depresif belirtiler ve yaklaşık %30'unun orta ila şiddetli anksiyete belirtileri bildirdiğini tespit etmiştir.

Pandemi ile birlikte bireyler günlük yaşamlarının çoğunu teknolojik aletlerin başında çevrim içi olarak geçirmeye başlamış ve öğrenme aktivitelerini çevrim içi platformlar üzerinden gerçekleştirmiştir. Turgut ve Okur (2022)'un yaptıkları araştırmaya göre uzaktan eğitim sürecinde kontrolsüz ve aşırı Zoom kullanımı sonucunda bireylerde fiziksel, bilişsel ve psikolojik açıdan sorunlar oluştuğu ve Zoom yorgunluğu kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. Bailenson (2021)'a göre Zoom yorgunluğunun sebepleri çok yakın mesafeden bakış, bilişsel yük, bireyin tüm gün kendi görüntüsüne bakmasıyla artan öz değerlendirme ve ekran başında oturmaktan hareketliliğin azalması olmak üzere sıralanabilir. Bu durumun öğrencinin dersten sıkılmasına ve gerekli verimi almamasına ve stresin artması sonucunda bilişsel yükü artarak bireyin kazanması gereken becerileri kazanmamasına yol açtığı düşünülebilir.

Bu bağlamda araştırma bulgularına göre adayların öz-yönetimli öğrenme becerilerinde farklılaşmamanın nedeni desteklenmektedir.

Tablo 4. 5 Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutlar ön test ve son test uygulamalarına ait t testi sonuçları

	Testler	n	x̄	ss	t	p
Alt Boyutlar						
1. Alt Boyut: Güdülenme	Ön Test	224	32,17	2,63	,401	,689
	Son Test		32,11	2,90		
2. Alt Boyut: Öz-Kontrol	Ön Test	224	19,46	3,20	-1,90	,058
	Son Test		19,83	3,08		
3. Alt Boyut: Öz-İzleme	Ön Test	224	21,01	2,59	-2,02	,044*
	Son Test		21,31	2,48		
4. Alt Boyut: Özgüven	Ön Test	224	18,05	1,68	,488	,626
	Son Test		17,99	1,71		

Tablo 4.5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği alt boyutları olan güdülenme (t=,401, p<0,05), öz-kontrol (t=-1,90, p<0,05) ve özgüven (t=,488, p<0,05) boyutlarında ön test-son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öz-izleme alt boyutunda ise son test ortalama puanının (x̄=21,31 ss=2,48), ön test ortalama puanlarından (x̄=21,01 ss=2,59) daha yüksek olduğu ve ön test-son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (t= -2,02, p<0,05). Elde edilen sonuca göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-izleme becerilerinin 0,29 puan artış gösterdiği ve anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Öz-izleme ile öğrenciler, öğrenme sürecini izleme sorumluluğunu üstlenir ve derinlemesine düşünme ve iş birliği yoluyla öğrenmeyi anlamlı hale getirir. Bunu yapmak için kendi kendini izleyen öğrenci, dış geri bildirimleri kendi yansımalarıyla bütünleştirir ve yeni bilgiyi mevcut bilgi içine yerleştirerek eleştirel düşünmeye girişirler (Garrison, 1997). Howland ve Moore'a (2002) göre ise, öz-izleme (self monitoring) kavramı yüz yüze eğitim ile karşılaştırıldığında uzaktan

eğitimde daha önemlidir. Acil uzaktan eğitim sürecinde sosyal izolasyonun da bir sonucu olarak öğrencilerin kendi kendilerine kalmaları; derinlemesine düşünmelerine, öz değerlendirme yapmalarına ve bu yüzden kendi öğrenim süreçlerini izlemeye yol açması öğretmen adaylarının öz-izleme becerilerinin gelişmesini açıklayabilir.

4.1.5 Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma

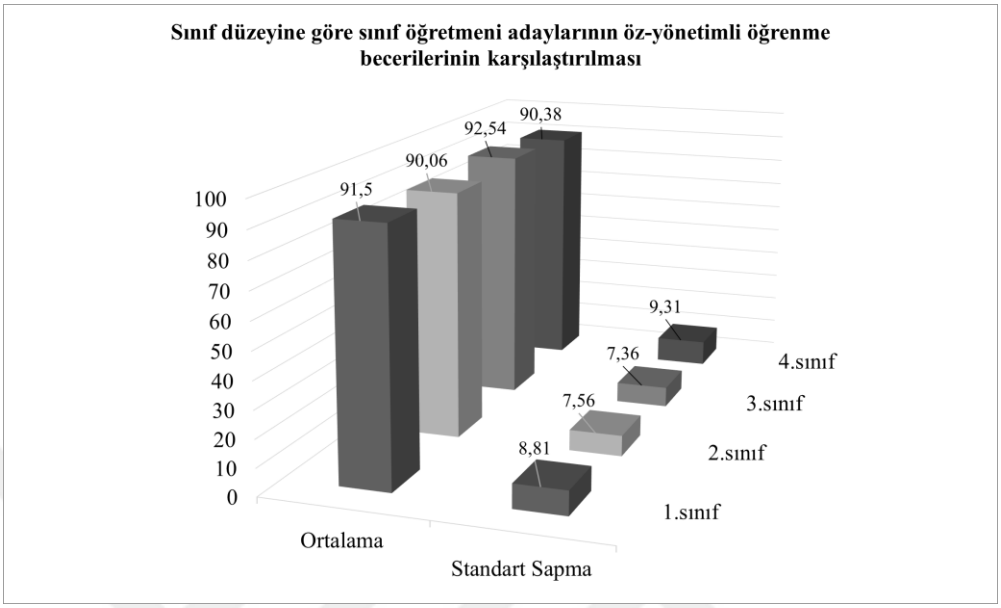
Araştırmanın beşinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgularda son testten elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konması amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6 Sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri

Sınıf Düzeyi	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*F*	*p*
1.sınıf	42	91,50	8,81			
2.sınıf	61	90,06	7,56			
3.sınıf	79	92,54	7,36	223	1,28	,281
4.sınıf	42	90,38	9,31			
Toplam	224	91,26	8,11			

Tablo 4.6'ya göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($f=1.283$ $p<0,05$). Bu farklılaşmamanın nedeni öz-yönetimli öğrenmenin sadece formal eğitime bağlı olmaması ve informal olarak da geliştirilebilen bir beceri olmasından kaynaklanabilir. Öz-yönetimli öğrenme becerileri okulda uygulanabilir ve öğretilebilirdir fakat bir programa bağlı kalarak değil, bireylerin kendi ihtiyaçlarını belirleyerek öğrenim süreçlerini yönetmeleri ile gerçekleşebilir (Gibbons ve Phillips, 1982). Sınıf öğretmeni

adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması Şekil 4.3'te verilmiştir.



Şekil 4. 2 Sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin karşılaştırılması

Şekil 4.3 incelendiğinde sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri puan ortalamalarının en fazla ($\bar{x}$= 92,54) 3.sınıfta, en az ($\bar{x}$= 90,06) ise 2.sınıfta olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir (Salas, 2010; Kılıç ve Sökmen, 2012; Acar, 2014; Sarmasoğlu ve Görgülü, 2014; Aşkın, 2015).

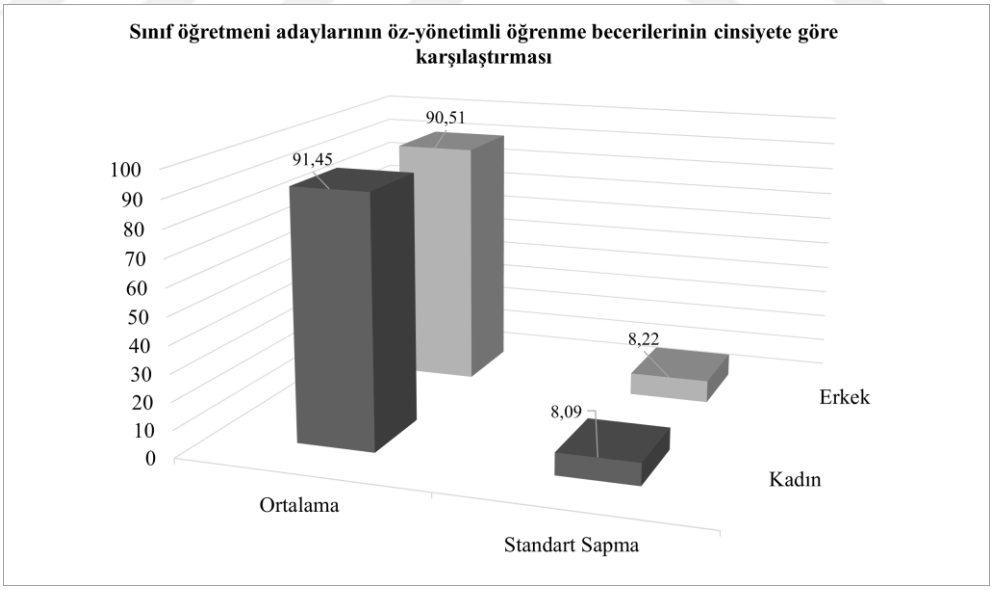
4.1.6 Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgularda son testten elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konması amacıyla yapılan "bağımlı gruplar t-testi" sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4. 7 Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri

Cinsiyet	*n*	$\bar{x}$	*ss*	*sd*	*t*	*p*
Kadın	179	91,45	8,09			
				222	,699	,999
Erkek	45	90,51	8,22			

Tablo 4.7'ye göre kadın öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme ortalama puanlarının ($\bar{x}$=91,45) erkek öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme ortalama puanlarından ($\bar{x}$=90,51) yüksek olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (t=,699 p<0,05). Her iki cinsiyet türüne göre incelendiğinde katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçek orta puanının üzerindedir denebilir. Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği ortalama puanları karşılaştırıldığında kadın öğretmen adaylarının daha yüksek puana ($\bar{x}$=91,45) sahip olduğu Şekil 4.4'te verilmiştir.



Şekil 4. 3 Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinin karşılaştırılması

Alanyazın incelendiğinde elde edilen bulguları destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir (Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Bone, 2005; Kayıhan, 2017; Langshaw, 2017; Bakaç ve Özen, 2018; Arslan, 2019; Çırak, 2021; Topal Kaya, 2021; Sarıkaya, 2022).

Bunun yanında öz-yönetimli öğrenmenin cinsiyete göre farklılaştığı, kadınların öz-yönetimli öğrenmelerinin erkeklere göre fazla olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Britner & Pajares, 2006; Aşkın, 2015; Ulusoy, 2016; Artsın, 2018; Yılmazsoy ve Kahraman, 2019). Bu farklılıklar katılımcıların özellikleri veya araştırma da kullanılan veri toplama araçları, metodu ile alakalı olabilmektedir (Bakaç & Özen, 2018).

4.2 Nitel Boyuta Ait Bulgular ve Tartışma

4.2.1 Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formundan elde edilen verilere yönelik bulgular ve tartışma aşağıda yer almaktadır.

Görüşme formunun birinci sorusu "Uzaktan eğitim sürecinde derslerinizde nasıl uygulamalar yapıldı? Bu uygulamaların size katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız." şeklinde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin dağılımı Şekil 4.7'de belirtilmiştir.



Şekil 4. 4 Uzaktan eğitim sürecinde yapılan uygulamalara ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri

Şekil 4.7 incelendiğinde acil uzaktan eğitim sürecinde yapılan uygulamalara yönelik olarak en fazla sunumun (*f*=8) gerçekleştiği görülmektedir. Bu uygulamaya takiben görsel içerik kullanımı (*f*=7) ve ödev (*f*=6) gelmektedir. Bu uygulamaların öğretmen adaylarının kendilerine sağladığı katkılarına yönelik görüşlerde ise; 12 öğretmen adayı katkı sağladığını, 3 öğretmen adayı bazı dersler için katkı sağladığını ve 7 öğretmen adayı katkı sağlamadığını paylaşmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> ***K5:*** *"Hocalarımızın anlatması bizim dinlememiz şeklinde ilerliyor çoğu dersimiz. Ara ara soru-cevaplar yapılıyor. Ödevler veren hocalarımız da oldu. Ödevler daha faydalı oluyordu sınavlara nazaran onun dışındaki uygulamalar klasik şeylerdi. Bilgi aktarımı oluyor sadece."* (Düz anlatım, soru-cevap, ödev)

> ***K7:*** *"Kullanılan uygulamaların bizim eğitim hayatımız için faydasının olduğunu düşünüyorum çünkü salt ders anlatımı olduğunda biz öğrencilerin sıkılması kaçınılmaz oluyor. Bu yüzden derslere renk katan sunum, video ve şartlar el verdiği sürece sohbetlerimiz derslerimize daha çok ilgi göstermemize fayda sağlamıştır."* (Görsel İçerik Kullanımı)

> ***K8:*** *"Uzaktan eğitim sürecince bazı derslerimizde genelde soru-cevap, tartışma ve ders içerisinde konuya yönelik anket tarzı uygulamalar yapıldı bunlar derslere bağlı kalmamızı ve bizi derste aktifleştirmeyi sağladı bu nedenle bu derslerdeki uygulamaların katkıları oldu.* (Soru-cevap, tartışma, bazı dersler için katkı sağladı)

> ***K10:*** *"Video hazırlama, belirli konularda hazırlık yapıp sunma yaptık genel olarak. Sunum yapmak her ne kadar uzaktan da olsa çok faydalıydı. Çünkü bir konuyu detaylıca araştırdık ve makaleler okuduk, etkinliklere baktık bu bizi o konuda baya geliştirdi. Bu araştırmalarımda da benim düşünce dünyam, öğrendiğim bilgiler çok gelişti."* (Sunum, katkı sağladı)

> ***K11:*** *"Canlı derslerde soru çözdük, sunum ve fazlasıyla ödev yaptık. Bu uygulamaların çoğunun katkı sağladığını düşünmüyorum. Sebebi ise internet alt yapısından ve site alt yapısından kaynaklı görüntü ve ses bozulmalarının sık sık yaşanması. Dinlemek için mücadele ederken dinleyemeyince haliyle pek bir yararı olmuyor. En önemli nokta ise yaptığımız ödev sayısı geçirdiğimiz iki senede yaptığımız ödev sayısından baya fazlaydı. Fazla olması hazırlanan ödevlerde kalite düşüklüğüne sebep oldu. Bir an önce bitsin de kurtulalım kafasındaydı herkes ama bu her ders için geçerli değil tabii. Bizi bizden daha çok düşünen öğretmenlerimizin dersinde yaptığımız ödevlerin kalitesi bütün ödevlerden yüksek oluyor. Derslerde bizlere verilmek istenen bilgiyi alabiliyoruz. Çünkü dersin verimliliğine göre başka platformlarda işleyebiliyoruz ama bu konuda örnek olarak verebileceğim ders sayısı 2 olmaktadır. Dönemde 8-9 ders alıyorken 2 dersi verimli geçirmemiz çok garip bir durum."* (Sunum, ödev, kısmen katkı sağladı)

> ***K13:*** *"Uzaktan eğitim sürecinde derslerimde çok fazla uygulamalar yapılamadı şartlardan dolayı. Birkaç sanal müze gezildi, çalışma yaprakları hazırladık ve okul dışı ortamlarda eğitim verdik. Sanal müzelerin gezilmesi ileriki öğretmenlik yıllarımda imkânımın olmayacağı yerlerde kolaylık sağlayabilir. Çalışma kâğıdı yapmam yine ileriki öğretmenlik yıllarımda hazırlayacağım çalışma kâğıtların temelini oluşturdu."* (Teknoloji destekli öğretim, etkinlik)

> ***K17:*** *"Çevre eğitimi ve özel eğitim dersinde izlediğimiz tedx videolarının bize katkı sağladığını düşünüyorum. Çevre eğitimi dersinde " Oyunun Gücü" adı altında yapılan derste uzaktan eğitimin de oyuna dönüştürüleceğini, ileride bu gibi durumlarda neler yapmamız gerektiğini öğrendik. İzledikten sonra yaşantımda değiştirdiğim konular oldu."* (Görsel içerik kullanımı, katkı sağladı)

> ***K18:*** *"Genellikle Zoom üzerinden slayt ve videolar izletilerek dersler işlendi. Videolar daha çok dikkat çekici olduğu için konuyu anlama bakımından daha faydalı oldu."* (Teknoloji destekli öğretim ve görsel içerik kullanımı, katkı sağladı)

> ***K19:*** *"Uzaktan eğitim sürecinde derslerimiz genel olarak öğretmen merkezli ilerledi. Yüz yüze eğitim süreçlerimizde bölümüm gereği oldukça fazla uygulama yapıyorduk. Ancak içinde bulunduğumuz durumdan dolayı maalesef derslerin hepsi teorik ilerledi. Tabiki yüz yüze eğitim sürecinde aldığım aynı verimi bu süreçte alamadım. Aslında öğretmenlerimizin de yapabileceği bir şey yok. Temennimiz en kısa sürede yüz yüze eğitime dönebilmek."* (Katkı sağlamadı)

> ***K22:*** *"Ders için kullanılan uygulamaların bana katkı sağladığını düşünüyorum. Zoom uygulamasını, çoğunlukla ALMS uygulamasını kullandık. ALMS uygulaması ile istediğimiz zaman öğretmenlerimiz ile iletişime geçebiliyorduk. ALMS uygulaması ile derslerin tekrarını izlememize izin verilmesi benim açımdan çok iyiydi. Sınav için derslerin tekrarını böylece yapabiliyorduk."* (Teknoloji destekli öğretim, katkı sağladı)

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri incelendiğinde süreçteki uygulamaların çok çeşitli olmadığı, görsel içerik ve teknolojik programların kullanımının dersi ilgi çekici hale getirdiği, etkileşimli katılımın ders sürecini iyileştirdiği ve uygulamalara göre bazı derslerin katkı sağlarken bazı derslerin katkı sağlamadığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar derslerin kayıt altına alınmasından dolayı istedikleri zaman dersleri izleyebilmeleri, ders öğretmenlerinden anında dönüt alabilmelerini sürecin olumlu yanları olarak ele alırken, ders süresince internet alt yapısı ve teknik aksaklıklardan kaynaklanan görüntü ve ses bozulmaları yaşamaları, çok ödev verilmesi ve bazı ders öğretmenlerinin düz anlatım yöntemi ile ders işlemelerini sürecin olumsuz yanları olarak ele almışlardır. Alanyazın incelendiğinde Erfidan (2019)'un derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine dair öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerini incelediği çalışmada, araştırmadaki bulguların desteklendiği görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler sürecin avantajları arasında "tekrar edebilme" avantajını sıralamıştır. Dezavantajlarını ise "internet bağlantısı kısıtlılığı", "yüz yüze derslerdeki etkileşim mümkün olmuyor" şeklinde sıralamışlardır.

Acil uzaktan eğitim sürecinde yapılan uygulamalara yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre en fazla sunumun (f=8) gerçekleştiği bulunmuştur. K6, K7, K9, K10, K12 kodlu öğretmen adayları derslerde sunum yöntemini yararlı

bulduklarını paylaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmada ise öğretmen adaylarının çoğunluğu senkron derslerde "sözlü sunumlar"ın en yararlı yöntem olduğunu paylaşmışlardır (Karatepe, Küçükgençay ve Peker 2020). Çalışmanın bu sonucu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sunum yöntemini yararlı bulmaları yüz yüze eğitimde olduğu gibi aşina oldukları bir yöntemi tercih etme isteklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Görüşme formunun ikinci sorusu "Uzaktan eğitim sürecinin kendi kendinize öğrenmeniz için katkıları oldu mu? Eğer olduğunu düşünüyorsunuz açıklayınız." şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen adayı görüşlerinin dağılımı Tablo 4.8'de belirtilmiştir.

Tablo 4. 8 Uzaktan eğitim sürecinin kendi kendine öğrenmeye katkılarına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri

Kategoriler	***f***
Katkısı oldu	20
Katkısı olmadı	4

Tablo 4.8 incelendiğinde 20 öğretmen adayının görüşlerine göre acil uzaktan eğitim sürecinin kendi kendine öğrenmeye katkısı olduğu belirtilmiştir. 4 öğretmen adayı ise sürecin kendi kendine öğrenmeye katkısı olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> ***K1:*** *Kendi kendime öğrenmemde çok fazla olmasa da katkısı olduğunu söyleyebilirim. Boş vakitlerimin artmasıyla yeni bir müzik aleti çalmayı öğrendim. Fakat bu süreçle birlikte kitap okuma alışkanlığımın ve ders çalışma isteğimin de azaldığını düşünmekteyim.*

> ***K2:*** *Olmadı. Kendi kendime öğrendiğimde değil, etkileşimli şekilde olduğunda dersten verim alabiliyorum.*

> ***K8:*** *Evet, oldu. Bazen derslerden anlayamadığım ve hocalarımıza soramadığım konuları kendi çabamla öğrenmeye çalıştım. Zaten kendi çabamla öğrendiğim konular aklımda daha çok yer ettiği için uzaktan eğitimin bu yönü benim için güzeldi. Bazı dersler için evimde kendi kendime daha rahat bir çalışma ortamım olduğunu düşünüyorum.*

> ***K12:*** *Kesinlikle oldu. Yüz yüze gitmeye imkan bulamadığımız konferans, etkinlik vs. uzaktan eğitim sürecinde katılma imkanı buldum. Tek bir bilgiye bağlı kalmadan araştırarak sorgulayarak öğrenmeyi öğrendim. En önemlisi bence ödev konusunda*

kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Derslerde anlayamadığımız kısımları araştırmayı, kendi yorumlarımızı yapmayı öğrendim.

K15: *Kesinlikle bize en çok fayda sağlayan uzaktan eğitimin bu yönü oldu. Daha fazlasını istedik. Evde olduğumuz için daha çok öğrenmek istedik. Daha çok araştırdık. Bize geliştirecek konferanslara katıldık. Kendi kendime öğrenmek için elimizden geleni yaptık. Arkadaşlarımızla iletişim halinde olup uzaktan da olsa eğitim sürecini beraber yürüttük. Bu konuda hocalarımızın da bize çok katkısı oldu. Bizi teşvik ettiler. Konferanslar düzenlediler. Toplu görüşmeler yaptık. Bize çok faydası olduğunu düşünüyorum.*

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri incelendiğinde, uzaktan eğitim süreci ile birlikte öğrencilerin kendilerine ayıracak daha çok zaman bulabildikleri, erişim kolaylığından dolayı kişisel gelişimlerini artıracak birçok konferans, etkinlik, seminere vb. katıldıkları ve kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirledikleri görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları, yüz yüze eğitim sürecindeki gibi etkileşim olmadığından öğrenme süreçlerini planlamada ve öz kontrollerini sağlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim ile ilgili çalışmaları inceleyen Jahng, Zhang ve Zhang (2007), uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim arasında başarı farkı olmadığını tespit etmişlerdir. Ancak pandemi sürecinin beraberinde getirdiği acil uzaktan öğretim uygulamalarında yüz yüze eğitim uzaktan eğitim aracılığıyla devam ettirilmeye çalışılmış, başka bir ifadeyle uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitim taklit edilmeye çalışılmıştır. Bu durum öğrenim süreçlerinde düşük etkinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Bond, 2020; Bozkurt vd., 2020) Adaylara yöneltilen öz-yönetimli öğrenme ölçeğinden elde edilen nicel bulgulara göre öz-yönetimli öğrenmede puan artışının olması ancak anlamlı farklılığın olmaması da bu bulguları desteklemektedir.

Görüşme formunun üçüncü sorusu "Uzaktan eğitim sürecinde okulunuzdan bağımsız olarak mesleki veya kişisel gelişiminize katkı sağlayacak konferans, eğitim vb.lerine katıldınız mı? Katıldıysanız örneklendiriniz." şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin görüşlerine Tablo 4.9'da yer verilmiştir:

Tablo 4. 9 Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak konferans, eğitim vb.lerine katılma durumları

Kategoriler		***f***
Katıldım	Konferans	7
	Eğitim	6
	Seminer	1
	Atölye	1
	Eğitim Programı	1
Katılmadım		9

Tablo 4.9 incelendiğinde acil uzaktan eğitim sürecinde 16 öğretmen adayı, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak konferans, eğitim, seminer, atölye ve eğitim programına katıldıklarını belirtmişlerdir. 9 öğretmen adayı ise katılmadığını belirtmiştir. Buna ilişkin katılımcıların görüşlerinin alıntıları aşağıda belirtilmiştir:

> ***K1:*** *"Katıldım. Yeni Türkiye Eğitim Vakfının düzenlediği Salgın Psikolojisi: Çocuk, Aile ve Okul adlı programa, KODA Köye İlk Adım, Söğüt Topluluğunun düzenlediği Beyin Yakan Oyunlar gibi konferanslara katıldım."* (Eğitim programı, konferans)

> ***K7:*** *"Okul dışında da çok geniş bir kitleye yayılmış olan "Belki de Sensin" topluluğu tarafından sosyal medya üzerinden düzenlenmiş olan "Karantina koşullarında insan psikolojisi" ve "Siber zorbalık ve siber zorbalığın yaptırımları" adlı konferanslara katılmıştım ve kişisel gelişimim için çok önemli bilgiler öğrendim."* (Konferans)

> ***K10:*** *"Bu süreçte birçok öğretmen ile tanışıp onları dinleme fırsatım çok oldu. Hatta bazen bir ilin milli eğitim müdürlüğünün yaptığı öğretmenler toplantısına bile katıldım. Takip ettiğim öğretmenlerin paylaştığı linklerden onları birebir dinleme fırsatı buldum. Onlara sorular sorabildim ve çok değerli tavsiyeler aldım. KODA'nın da birkaç programına katıldım."* (Seminer)

> ***K13:*** *"Hayır okulumdan bağımsız olarak şu döneme kadar katılmadım fakat ara yıl tatilinde bir eğitime katılmayı düşünüyorum.* (Katılmadım)

> ***K24:*** *"Online yemek ve aşçılık derslerinin olduğu yayınlara bir iki kez katıldım. Yemek becerilerime katkı sağladığını düşünüyorum. Bir de Eğitimde Oyunun Gücü adlı bir konferansa katıldım. Her öğretmen adayının katılması gereken bir konferans olduğunu düşünüyorum."* (Konferans, atölye)

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri incelendiğinde, acil uzaktan eğitim süreci imkânlarından erişim kolaylığı ve mekân esnekliği sayesinde öğretmen adaylarının (*f*=16) katılmayı istedikleri eğitim, konferans, seminer, etkinlik vb.'lerine katıldıkları görülmektedir. Katılmayan öğretmen adayları (*f*=9) ise ilerleyen dönemlerde katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, uzaktan eğitimde zamansal ve mekânsal esneklik doğal bir özellik olarak ifade edilmektedir (Valentine, 2002; Moore ve Kearsley, 2012). Bu esneklik vasıtasıyla öğrenciler yüz yüze gitmeye fırsat bulamadıkları konferans, eğitim, seminer vb.lerine çevrim içi ortamlarda katılma fırsatı bulabilmektedir. Bu durum uzaktan eğitimin avantajları arasında görülebilir. Ayrıca Garrison (1997)'a göre kendi kendini izleme, öğrencinin kişisel öğrenmenin inşasından sorumlu olduğu anlamına gelir. Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine bakıldığında, adaylar kişisel gelişimlerini desteklemek ve daha iyi öğrenmelerini gerçekleştirmek amacıyla öz-izlemelerini gerçekleştirmiş ve kendi ihtiyaçları ve ilgi alanları doğrultusunda konferans, eğitim, seminer vb.lerine katılmıştır. Gönüllü olarak bu etkinliklere katılması, kendi öğrenmesinde sorumluluk sahibi olduğunu ve öz-izleme becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutu olan öz-izleme becerilerinde anlamlı farklılaşmayı desteklemektedir.

Görüşme formunun dördüncü sorusu "Uzaktan eğitim sürecinin yaşam boyu öğrenmenize katkıları oldu mu? Eğer olduğunu düşünüyorsanız açıklayınız." şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin görüşlerine Tablo 4.10'da yer verilmiştir.

Tablo 4. 10 Uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmelerine katkı durumları

Kategoriler	***f***
Katkısı oldu	13
Katkısı olmadı	8
Kısmen	3

Tablo 4.10 incelendiğinde 13 öğretmen adayının görüşlerine göre acil uzaktan eğitim sürecinin yaşam boyu öğrenmeye katkısı olduğu görülmektedir. 3 öğretmen adayı kısmen katkısının olduğunu belirtirken, 8 öğretmen adayı katkısının olmadığını belirtmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmen adayı görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir:

> ***K2:*** *Uzaktan eğitim süreci beni olumsuz yönde etkilediği için katkısı çok olmadı. Yaşam boyu öğrenmeme katkı sağlayacak çok az aktivitede bulundum.*
>
> ***K7:*** *Evet, oldu. Bu süreçten önce teknoloji ile ilgili çok bir şey bilmiyordum ancak teknoloji çağında yaşadığımız için bu durum beni biraz korkutuyordu. Bu dönemde gerek verilen ödevler gerekse değişik uygulamalar ile işlenen derslerimiz sayesinde teknolojiyi eskisinden daha iyi kullanır oldum. Bu durumun benim için çok büyük bir şans olduğunu düşünüyorum.*
>
> ***K12:*** *Bu konuda maalesef yeterli olacağını sanmıyorum. Uzaktan eğitimin dezavantajlarından birisi de bu. Çünkü anlatılanlar uygulamaya koyulmadığı sürece havada asılı kalıyor. Buda ileri de meslek hayatımızda yaşayacağımız güçlüklerden birisi.*
>
> ***K13:*** *Evet, uzaktan eğitim süreci yaşam boyu öğrenmelerime katkıları oldu. Şunu fark ettim bu dönemde insan bir şeyleri öğrenmek isteyeceği zaman illa okul çerçevesi altında değil de her türlü imkânlardan yararlanıp ulaşmak istediği hedefe, öğrenmeye ulaşabiliyor.*

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri incelendiğinde, adaylar öğrenme süreçlerinin formal ortamlar ile birlikte informal ortamlarda da gerçekleşebileceğine dair farkındalık geliştirmişlerdir. Yaşam boyu öğrenme formal öğrenme ortamlarının yanı sıra informal öğrenme ortamlarını da içermektedir. Yaşam boyu öğrenen birey ise bu ortamlara bilinçli bir şekilde katılım gösterendir (Knapper ve Cropley, 2000). Öğrenciler acil uzaktan eğitim süreci ile birlikte evlerinde, aile veya topluluk içinde öğrenmeler gerçekleştirmiş, bu durum sayesinde öğrenmenin sadece okul ile sınırlandırılmaması gerektiğini deneyimlemişlerdir. Bu süreçte sınıf öğretmeni adaylarının, uygulama derslerinin çevrimiçi ortamlarda pratiğe dönüşmemesi ve teorikte kalması gibi dezavantajlarının bulunduğunu belirtmelerinin yanı sıra informal ortamlarda öğrenmeyi gerçekleştirmeleri, öğrenme süreçlerinde sorumluluk alma ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelerine katkı sağlayabilir.

Görüşme formunun beşinci sorusu "Uzaktan eğitim sürecinde öğrendiğiniz bilgilerin günlük yaşamınızda ve mesleki yaşamınızda yeterli olacağını düşünüyor musunuz? Evet ise düşüncelerinizi belirtiniz." şeklinde belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin görüşlerine Tablo 4.11'de yer verilmiştir.

Tablo 4. 11 Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının elde ettikleri bilgilerin yeterlilik durumları

Kategoriler	***f***
Yeterli olur	6
Yeterli olmaz	15
Kısmen	3

Tablo 4.11 incelendiğine 15 öğretmen adayı, acil uzaktan eğitim sürecinde elde ettikleri bilgilerin günlük ve mesleki yaşamlarında yeterli olmayacağını belirtmişlerdir. 3 öğretmen adayı kısmen katkısının olacağını belirtirken, 6 öğretmen adayı katkısının olduğunu paylaşmışlardır. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

K2: *Düşünmüyorum. İlerde mesleğimi tam anlamıyla yapamayacağımdan korkar oldum. Çünkü öğrenemiyorum.*

K3: *Bu süreçte edindiğim en iyi bilgiler teknolojik olarak kendimi geliştirmiş olmamdır ve bunun ilerleyen yaşamımda bana katkısı olacağını düşünüyorum.*

K7: *Uzaktan eğitim sürecinde üniversitemiz elinden geldiğince iyi imkânlarla bizi eğitim-öğretime kavuşturmaya çalıştı ancak ne kadar derslere girsek de bu süreçte öğrendiğim bilgilerin bana yeteceğini düşünmüyorum. Kendimi eksik gördüğüm her konuda geliştirmek isterim çünkü ileride karşımıza öğrenmeye aç birçok çocuk gelecek ve ben derste öğrendiğim bilgilerin bu konuda bana yeteceğini düşünmüyorum. Yeni ve farklı bilgiyi edinmek beni daha çok öğrenmeye istekli hale getirir ve heyecanlandırır bunun için nereye kadar giderse oraya kadar eğitimin peşinden gitmeye hazırım.*

K11: *Hayır yeterli olacağını düşünmüyorum. İnsana olduğu düzey hiçbir zaman yetmemesi, öğrenmeye hevesli olması gerektiği düşüncesindeyim. İnsanlar daima araştırmalıdır. Öğrenmenin yaşı yoktur. Bu evren bu kadar büyükken bizler küçük bir insanız. Bu kadar küçükken kafamızda yer bile kaplamayan bilgilerle nasıl yetinebiliriz? Bu yüzden insanların daima araştırması, araştırarak öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum.*

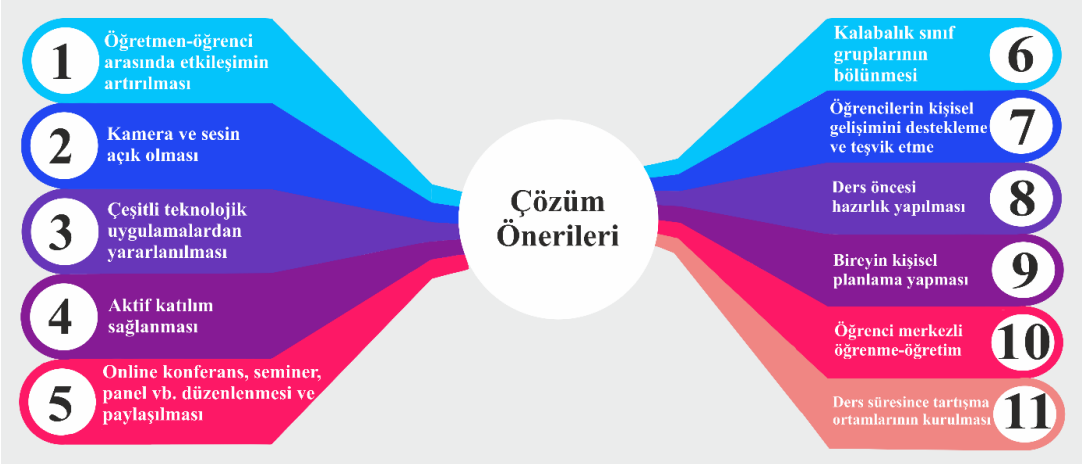
K19: *Tabi ki hayır. İnsan sürekli öğrenmeli. Şartlar değişiyor, dünya değişiyor, teknoloji ilerliyor. İnsan kendini, bilgilerini yenilemeli, bilgilerinin üstüne yeni bilgiler eklemeli.*

K24: *Uzaktan eğitimin dezavantajlarından bazıları da deneyimleyerek, yaparak, yaşayarak öğrenmenin eksik oluşuydu. Aldığımız derslerle belki bir yere kadar kalıcılık sağlanabilir fakat staj yapma konusunda çok sıkıntı yaşadım. En güzel öğrenmenin okulda ve yüz yüze gerçekleştiğini düşünüyorum.*

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri incelendiğinde, adayların çoğunun (*f*=15) acil uzaktan eğitim süresince elde ettikleri bilgilerin yeterli olmayacağı görüşünde olmalarının yanı sıra öğrenmenin sürekliliğine dair farkındalık geliştirdiklerini söylenebilir. Bilginin hızla değiştiği günümüz toplumunda sürekli öğrenmeye ilişkin oluşan bu farkındalık adaylarda öğrenmeye karşı isteklilik oluşturması ve yaşam boyu öğrenen olmaları açısından önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda sınıf öğretmeni adaylarının "Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II" olmak üzere uygulama yapmak için uygulama okullarına gitmeleri gerektiği staj dersleri bulunmaktadır. Bu derslerin

öğretmenlerin mesleki beceri yeterlik alanına en çok katkısı olduğu bilinmektedir. Acil uzaktan eğitim süresince okulların kapalı olması, öğrencilerin öğrendikleri yöntem ve teknikleri uygulayarak öğretim uygulamaları yapamamaları ve çocuklar ile bir araya gelememeleri gibi durumların öğretmen adaylarının kendilerini deneyimsiz ve yetersiz hissetmelerine ve meslek hayatlarına ilişkin kaygılarının artmasına yol açtığı söylenebilir. González-Calvo ve diğerleri (2020)'nin yaptıkları çalışmada da uzaktan eğitim sürecinde "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin değişen özellikleri sebebiyle öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin olumsuz etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Görüşme formunun altıncı sorusu "Uzaktan eğitim sürecinin daha verimli olabilmesi, kendi kendinize öğrenmenize ve yaşam boyu öğrenmenize katkı sağlayabilmesi için nasıl uygulamalar yapılmasını önerirsiniz?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının çözüm önerileri Şekil 4.8'de verilmiştir.



Şekil 4. 5 Uzaktan eğitim sürecinin verimliliğinin artırılmasına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının çözüm önerileri

Şekil 4.8 incelendiğinde öğretmen adaylarının süreç içerisinde yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak verimliliğin artırılmasına yönelik çözüm önerileri getirdiği görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinin verimliliğinin artırılmasına yönelik sunduğu görüşlerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

> ***K2**: Öncelikle öğretmen ve öğrencilerin ders sırasında kameralarının açık olmasını öneririm çünkü yüz yüze konuşmak her zaman daha faydalıdır. Onun dışında bilgisayar başından yapılabilecek çok fazla aktivite olduğunu düşünmüyorum. Derslerde uygulama konusunda bilgisayarların nimetlerinden faydalanabiliriz. Örneğin; ekran paylaşımı kısmından konuyla alakalı görsel materyaller kullanılması, videolar ve kısa filmler izletilmesi, sınıfça soru çözümleri yapılması gibi.*

K6: *Uzaktan eğitimde öğrenciler derse hazırlıklı gelerek, soru cevap şeklinde ilerlenmesi sağlanırsa öğrenci dersten önce araştırdıklarını yaşam boyu unutmaz ve verimli bir dersin de bu şekilde süreceğine inanıyorum. Öğrencileri farklı konferanslara davet ederek sadece ders niteliğinde değil kariyer amaçlı eğlenceli programlar düzenlenebilir.*

K9: *Hocalarımızın elinden geleni yaptığını düşünüyorum. Sadece bazı derslerde kalabalık oluyoruz bu yüzden herkes katılım gösteremeyebiliyor. Kalabalık sınıflar bölünürse daha iyi olabilir.*

K14: *Kesinlikle herkesin birbirini göreceği ve duyacağı bir ortamın oluşması gerekiyor. Öğretmenler öğrencilere söz hakkı tanımaları gerekiyor. Böyle yaparak bizleri derste tutabilirler. Öbür türlü verimsiz geçiyor dersler. Sınav yerine de her dersten sonra o hafta işlenen konu ile alakalı ödev, okunacak kitap ve izlenecek film hakkında rapor yazma, öğretmenlik mesleği hakkında bilmemiz gerekenler konusunda fikir alış verişi yapma, çalışma yaprakları hazırlama gibi şeyler olabilir. Bu saydıklarım ortak amacı öğrencinin de etkileşim halinde olmasını sağlamak ve kalıcı öğrenme ortamları oluşturmak. Böylelikle verimli bir ders olur.*

K22: *Öğrencilerin sesinin duyulacağı, sesli bir şekilde soru sorabilecekleri uygulamaların kullanımının daha fazla olmasını isterdim. ALMS den mesaj şeklinde soruların sorulması zor oluyor. Araştırma ödevlerinin daha fazla olmasını isterdim. Böylece kendimiz araştırarak daha etkili öğrenme sağlamış olurduk. Ve son olarak teknolojinin derslerde daha fazla kullanılmasını isterdim. Bizlerde bu teknolojileri öğrenip kendi sınıflarımızda uygulardık. Farklı teknolojiler/uygulamalar büyük, küçük herkesin dikkatini çektiğini ve derse olan dikkati arttırdığını düşünüyorum. .*

K24: *Öğrencilerin utangaçlıklarını yenmeleri sağlanıp kamera ve mikrofon açtırılırsa daha iyi bir uzaktan eğitim süreci olacağını düşünüyorum. Öğrencinin neredeyse hiç aktif olamadığı bir sistemde eğitim alıyoruz. Bana göre en çok düzeltilmesi gereken konu buydu.*

Bulgular değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde en çok olumsuz olarak nitelendirilen unsurun etkileşim eksikliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrenci ve öğretmen arasında etkileşimin ve iyi bir iletişimin olmaması sebebiyle öğrencilerin dersten koptuğu veya derse olan ilgilerinin azaldığı sonucuna ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır (Cheng ve Chau, 2016; Öztaş ve Kılınç, 2017; Karakuş vd., 2020). Bu durum öğrencilerin geleneksel eğitimde yüz yüze eğitim almaları ve bu sayede derslerden daha iyi verim aldıklarına dair inançlarından da kaynaklanıyor olabilir. Bu sebeple derslerde kamera ve sesin açık olması ile öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin daha iyi olacağına dair çözüm önerisi sunmuşlardır. Bununla birlikte etkileşimli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ders süresince aktif katılımın sağlanması, öğrenci merkezli öğretimin yapılması ve tartışma ortamlarının kurulması gibi çözüm önerileri de getirmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde bu sorunun senkron (eş zamanlı) derslere öncelik verilerek kısmen de olsa gidermenin mümkün olacağı görülmektedir.

Hrastinski (2008) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin senkron derslerde sürekli etkileşimde bulunmalarının öğrenmeye dair istekliliklerini ve motivasyonlarını arttırdığını ve bu derslerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine sosyalleşme etkisi de kattığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler bu süreçte teknolojik uygulamaların yeterli olmadığını bu sebeple çeşitli teknolojik uygulamaların kullanılması gerektiğine dair görüşlerini paylaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde, Karadağ ve Yücel (2020)'in COVID-19 sürecindeki üniversitelerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisans öğrencilerinin memnuniyetlerini incelendikleri çalışmada sosyal bilimler alanındaki öğrencilerin memnuniyetlerinin oldukça düşük çıkması araştırma bulgularını desteklemektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümden araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecindeki yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri alınarak adaylar tarafından acil uzaktan eğitim sürecinin yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1) Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek orta puanın üzerinde hesaplanmıştır. Bir başka deyişle sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur.
2) Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecindeki yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.
3) Sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak puan ortalamalarını karşılaştırıldığında adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri üniversite eğitimi süresince artış gösterdiği görülmüştür.
4) Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yani adayların yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre değişmemektedir.
5) Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçek orta puanın üzerinde hesaplanmıştır. Bir başka deyişle sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri yüksek düzeyde bulunmuştur.
6) Sınıf öğretmeni adaylarının acil uzaktan eğitim sürecindeki öz-yönetimli öğrenme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte öz-yönetimli öğrenme becerilerinin alt boyutu olan öz-izleme boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının öz-izleme becerilerinde anlamlı fark bulunmuştur.

7) Sınıf düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak puan ortalamaları karşılaştırıldığında adayların öz-yönetimli öğrenme becerileri üniversite eğitimi süresince artış göstermiştir.
8) Cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yani adayların öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete göre değişmemektedir.
9) Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelerin sonuçları şu şekilde özetlenmiştir:

- Uzaktan eğitim sürecinde yapılan uygulamalara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiş, bu görüşme sonucuna göre derslerde en çok sunum, görsel içerik kullanımı ve ödeve yer verilmiştir. En az ise etkinlik, soru-cevap, teknoloji destekli öğretim ve düz anlatıma yer verilmiştir.
- Uzaktan eğitim sürecinin görüşmeye katılan 20 öğretmen adayının kendi kendine öğrenmelerine katkısının olduğu ve görüşmeye katılan 4 öğretmen adayının kendi kendine öğrenmelerine katkısının olmadığı belirlenmiştir.
- Uzaktan eğitim sürecinde okuldan bağımsız olarak mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlaması için 7 sınıf öğretmeni adayının konferans, 6 öğretmen adayının eğitim, 1 öğretmen adayının seminer, 1 öğretmen adayının atölye ve 1 öğretmen adayının eğitim programına katıldığı belirlenmiştir.
- Uzaktan eğitim sürecinin görüşmeye katılan 13 öğretmen adayının yaşam boyu öğrenmelerine katkısının olduğu, üç öğretmen adayının yaşam boyu öğrenmelerine kısmen katkısının olduğu ve sekiz öğretmen adayının yaşam boyu öğrenmelerine katkısı olmadığı belirlenmiştir.
- Uzaktan eğitim sürecinde öğrenilen bilgilerin günlük yaşamınızda ve mesleki yaşamınızda yeterli olup olması durumuna 15 öğretmen adayının yeterli olmayacağı görüşünde oldukları belirlenmiştir.
- Uzaktan eğitim sürecinin verimliliğinin artırılmasına yönelik sınıf öğretmeni adayları; öğretmen-öğrenci arasında etkileşimin artırılması, kamera ve sesin açık olması, çeşitli teknolojik uygulamalardan yararlanılması, aktif katılımın sağlanması, online konferans, seminer vb.lerinin düzenlenmesi, kalabalık sınıf gruplarının bölünmesi, öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklenmesi ve teşvik edilmesi, ders öncesi hazırlık yapılması, bireyin kişisel planlama yapması,

öğrenci merkezli öğrenme-öğretim, ders süresince tartışma ortamlarının kurulması gibi çözüm önerileri sunmuştur.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. Pandemi gibi acil krizlerde ortaya çıkabilecek eğitim ortamları için yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin ilgilerini canlı tutmak ve aktif katılımlarını sağlamak amacıyla farklı içerikler (arıtılmış gerçeklik, simülasyon vb.), en güncel uygulamalar, yazılımlar ve çevrim içi kanallar kullanılarak dersler ilgi çekici hale getirilebilir.
2. Uzaktan eğitim sisteminin teknolojik yapısının iyileştirilerek uzaktan eğitimin kalite standartları bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirecek şekilde iyileştirilmelidir.
3. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerine vakit bulabilmeleri için öğrenciye yapabileceğinden fazla iş yükü (ödev vb.) yüklenmemelidir.

5.2.2 Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Farklı branşlardaki veya nitelikteki (yüksek lisans, doktora, açık öğretim) üniversite öğrencilerinin acil uzaktan eğitim sürecine dönük yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenebilir.
2. Farklı kademelerdeki (ilkokul, ortaokul, lise) öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecine dönük yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenebilir.
3. Bu araştırmada ele alınan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz-yönetimli öğrenme becerileri, acil uzaktan eğitim sürecinde adayların derslere yönelmelerini, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede sorumluluk almalarını sağlayacak ve bireysel veya mesleki geliştirme isteklerini arttıracak kazanımlar içeren özel bir uzaktan eğitim programı hazırlanarak öğretmen adaylarının bu becerileri deneysel çalışmalarla test edilebilir.

4. Hem yüz yüze hem çevrimiçi programlara dahil olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ve öz-yönetimli öğrenmeye yönelik tutumları, bakış açıları ve değerlendirmelerini incelemek amacıyla boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149-160.

Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.

Akçay, A. (2022). Medya ve Teknoloji Kullanımı ve Tutumu ile Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *2nd Internatıonal Conference On Educatıonal Technology And Onlıne Learnıng-Icetol 2022* (p. 221).

Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. [Doktora Tezi] Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akyürek, E., & Afacan, Ö. (2018). Problems Encountered during the Scientific Research Process in Graduate Education: The Institute of Educational Sciences. *Higher Education Studies*, 8(2), 47-57.

Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M. ve Alhajhoj Alqahtani, R. H. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 101317.

AlAzzam, M., Suliman, M., & ALBashtawy, M. (2017). School nurses' role in helping children with attention-deficit/hyperactivity disorders. *NASN School Nurse*, 32(1), 36-38.

Alkan, C. (1996). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi. Türkiye, 1, 12-15.

Altıntaş, R. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Lisansüstü Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*: John Wiley & Sons.

Armakolas, S., Panagiotakopoulos, S., & Karatrantou, A. (2018). Teleconference in support of autonomous learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21 (2). [Çevrim içi: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2018/Armakolas_et_al.pdf]. Erişim Tarihi: 06.12.2022.

Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B. ve Self-Brown, S. (2020). COVID-19 and Distance Learning: Effects on Georgia State University School of Public Health Students. *Frontiers in Public Health*, 8.

Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ve Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem.* Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Artsın, M. (2018). *Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan B., (2022) *Acil Uzaktan Eğitimde, Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları ile Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aspin, D., & Chapman, J. (2001). Towards a philosophy of lifelong learning. *International handbook of lifelong learning* (pp. 3-33): Springer.

Aşkın, İ., (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi*. [Doktora Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atacanlı, M. (2007). *Ankara üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi. Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı, Ankara.

Avrupa Komisyonu. (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels. SEC (2000). [Çevrim-içi: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandumon Lifelong Learning.pdf] Erişim tarihi: 17.08.2022.

Avrupa Komisyonu. (2002). European Benchmarks in Education and Training: Follow-up to the Lisbon European Council. [Çevrim-içi:

http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0629:FIN:EN:.pdf] Erişim tarihi: 17.08.2022.

Avrupa Komisyonu (2007). *Key Competences For Lifelong Learnıng European Reference Framework.* [ec.europa.eu/...learning/keycomp_en.pdf]. Erişim tarihi: 25.08.2022.

Avrupa Komisyonu (2019). *Key Competences For Lifelong Learning*. Luxembourg: Publications Office. [https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en] Erişim tarihi: 25.08.2022.

Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1), 1-6.

Bakaç, E., & Özen, R. (2018). Öğretmen Adaylarinin Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri İle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Tpab) Yeterlikleri Arasindaki İlişki. *Education Sciences*, 13(2), 90-105.

Balderas-Solís, J., Roque-Hernández, R. V., Salazar-Hernández, R., & Ramos Monsivais, C. L. (2022). The Importance of Learning Resources for University Students During Emergency Remote Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(14), pp. 221–234.

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113-115.

Barrow, R., & Keeney, P. (2001). Lifelong learning and personal fulfillment. *International handbook of lifelong learning* (pp. 53-60): Springer.

Bayrakçı, M., & Dindar, H. (2015). Factors effecting students' lifelong learning in higher education. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 1(1), 11-20.

Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2017). Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Anahtar Yeterliliklerin Belirlenmesi: Türkiye İçin Durum Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144.

Bilici, O. & Bağcı, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 205-219.

Bilir, M. (2004). Çağdaş yetişkin eğitimi liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) yaşamı, eğitim görüşü ve hizmetleri. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 37(2), 15-25.

Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191- 247. Erişim adresi: http://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/517

Bosch, C., Mentz, E., & Goede, R. (2019). Self-directed learning: A conceptual overview (Vol. 1, pp. 1-36): *AOSIS Cape Town*.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., . . . Olcott Jr, D. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-126.

Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. Journal of Research in Science Teaching: *The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.

Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. London, England: Routledge.

Brookfield, S. D. (2009). *Self-directed learning International handbook of education for the changing world of work* (pp. 2615-2627): Springer.

Brooks, D. W., Nolan, D. E., & Gallagher, S. M. (2006). *Web-teaching: A guide to designing interactive teaching for the World Wide Web* (Vol. 9): Springer Science & Business Media.

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920.

Bryce, J., Frigo, T., McKenzie, P., & Withers, G. (2000). The era of lifelong learning: Implications for secondary schools.

Büyüköztürk. (2002). Factor analysis: Basic concepts and using to development scale. *Educational Administration in Theory & Practice*, 32(32), 470-483.

Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. New directions for adult and continuing education, 57, 25-35.

Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E., & Boone, W. J. (2005). Pre-Service Teacher Self-Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Pre-Service Teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40.

Çalışkan, M. S., & Güçlü, M. (2014). Etkili Okul-Çevre İlişkisinde Ailenin Katkisina İlişkinin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Journal of International Social Research*, 7(34).

Çavuşoğlu, G., & Acar, K. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 207-220.

Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. Jossey-Bass*, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Candy, P.C. (2002). Lifelong learning and information literacy. White Paper prepared for UNESCO. [http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/candy-paper.html]. Erişim Tarihi: 22.08.2022.

Candy, P. C. (2004). *Linking thinking: Self-directed learning in the digital age*: Department of Education, Science and Training Canberra, Australia.

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934.

Carson, E. H. (2012). *Self-directed learning and academic achievement in secondary online students*. The University of Tennessee at Chattanooga.

Chen, Q., Liang, M., Li, Y., Guo, J., Fei, D., Wang, L., . . . Li, X. (2020). Mental health care for medical staff in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e15-e16.

Cheng, G. & Chau, J. (2016). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 257-278.

Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P., & Strzelecki, A. (2021). COVID-19 and higher education: First-year students' expectations toward distance learning. *Sustainability*, 13(4), 1889.

Çırak, M.E. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Cleveland-Innes, M. F., & Garrison, D.R. (Eds.). (2020). An Introduction to Distance Education: Understanding Teaching and Learning in a New Era (2nd ed.) (pp. 3-12): Routledge.

Coolahan, J. (2002), Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. *OECD Education Working Papers*, No. 2, OECD Publishing.

Cresswell, J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (1. Basım). Çev. ed. M. Sözbilirc. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, M. (2009, May). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *In 9th International Educational Technology Conference* (IETC2009) (Vol. 6, No. 8).

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Devlet Planlama Teşkilatı. Özel İhtisas Komisyon Raporu. (2001). [Çevrim-içi:http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik584.pdf]. Erişim tarihi: 19.08.2022

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. doi: 10.1177/0047239520934018

Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Doktora Tezi] Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dozois, D. J. A. ve Rnic, K. (2019). *Abnormal psychology perspectives*. (D. J. A. Dozois, Ed.). ss. 48-61, Toronto: Pearson

Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). Examining the Turkish universities' distance education systems during the COVID-19 pandemic.

Dünya Bankası. (2003). Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. *The Wold bank*. Washington D.C.

Dvoráková, K., Emmer, J., Janktová, R., & Klementová, K. (2021). From F2F to ERT: University Students' Perception of Remote Learning during the First COVID-19 Lockdown. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science,* 14(2), 89-100.

Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler.* [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri Balıkesir Üniversitesi örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*: Unesco.

Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of lifelong education*, 20(1-2), 3-15.

Fischer, G. (2000). Lifelong learning—more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294.

Fischer, G., & Sugimoto, M. (2006). Supporting self-directed learners and learning communities with sociotechnical environments. *Research and practice in technology enhanced learning*, 1(01), 31-64.

Fuady, I., Sutarjo, M. A. S. ve Ernawati, E. (2021). Analysis of students' perceptions of online learning media during the Covid-19 pandemic (Study of e-learning media: Zoom, Google Meet, Google Classroom, and LMS). *Randwick International of Social Science Journal*, 2(1), 51-56.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*, 48(1), 18-33.

Garrison, D. R. (2003). Self-directed learning and distance education. *Handbook of distance education*, 161-168.

Gibbons, M. (2003). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*: John Wiley & Sons.

Gibbons, M., & Phillips, G. (1982). Self-education: The process of life-long learning. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 67-86.

González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., & Gallego-Lema, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La covid-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(2), 152-177.

Greveson, G., & Spencer, J. (2005). Self-directed learning–the importance of concepts and contexts (Vol. 39, pp. 348-349): *Wiley Online Library*.

Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., & Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry research*, 291, 113264.

Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2013). *Distance education Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 361-401): Routledge.

Gülbahar, Y. (2009*). E-öğrenme*: Pegem Akademi.

Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.

Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitim programı grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güler, H., Demirtaş, E. ve Edi, A. (2022). Covid-19 sürecinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 11(1), 348-373.

Güven, Z. Z. (2020). lifelong learning skills in higher education: a case study based on the students' views. *Turquoise International Journal of Educational Research and Social Studies*, 2(2), 20-30.

Güven, S. & Uçar, M., (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*.6(3):165-183.

Han, Ö. Ü. B. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Uygulamasında Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimlerde Covıd-19 Salgını*, 100.

Hasgören, S. G. (2021). *Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Açısından Deneyimleri.* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (1999). *An introduction to theories of personality*: Prentice-Hall, Inc.

Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1966). Theories of learning.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. [Çevrim içi: https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remote-teaching-and-onlinelearning]. Erişim Tarihi: 06.12.2022.

Howland, J. L., & Moore, J. L. (2002). Student perceptions as distance learners in Internet-based courses. *Distance education*, 23(2), 183-195.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51-55.

Hubbi R., (2022). *COVID-19 Salgın Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Anksiyete Düzeyi ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Inter-Agency Standing Committee. (2020). Briefing Note on Addressing Mental Health and Psychosocial Aspects of COVID-19 Outbreak-Version 11.

İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*: Pegem Akademi.

İşman, A., Demiray, U., & Barkan, M. (2005). *Distance education: The winds of change*: Sempati.

İzci, E., Koç, S., (2012), Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(9), 101- 112.

Jahng, N., Krug, D., & Zhang, Z. (2007). Student achievement in online distance education compared to face-to-face education. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 10(1).

Jallade, J. P., & Mora, J. G. (2001). Lifelong Learning: international injunctions and university practices. *European Journal of Education*, 36, 361-377.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*: Routledge.

Jiang, H., Islam, A. Y. M. A., Gu, X., and Spector, J. M. (2021). Online Learning Satisfaction in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Regional Comparison between Eastern and Western Chinese Universities. *Education and Information Technologies*. doi: 10.1007/s10639-021-10519-x.

Jin, X., Qiang, J., Weiyan, X., Pan, X., & Zhao, W. (2022). Using the Online SelfDirected Learning Environment to Promote Creativity Performance for University Students. *Educational Technology & Society*, 25(2), 130–147.

Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.

Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.

Karagülle, S., (2021). *Üniversite öğrencilerinin öz- yönetimli öğrenme becerilerinin ve düşünme stillerinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstiütüsü, Kahramanmaraş.

Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (19), 220-241

Karaman, B. (2012). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında, ülkemiz milli eğitim sisteminde yer alan sanat eğitimcilerinin mesleki gelişim olanakları.* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research,* 7(53), 1262-1274.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim (Vol. 1): *Pegem A Yayıncılık.*

Kayıhan, Ş. N. (2017). *Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keegan, D. (2005). *Theoretical principles of distance education*: Routledge.

Khalid, M. & Bashir, S. & Amin, H. (2020). Relationship between Self-Directed Learning (SDL) and Academic Achievement of University Students: A Case of Online Distance Learning and Traditional Universities. *Bulletin of Education and Research,* 42(2), 131-148.

Kılıç, D., & Sökmen, Y. (2012). Teacher candidates' self-directed learning readiness. *Journal of Research in Education and Teaching,* 1, 223–228.

Kilis, S. (2019). Hayat Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi. M. Güçlü (Ed), Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme (I. Baskı, s. 146-159) içinde. *Pegem Akademi.*

Kimble, G. A. (1961). Hilgard and Marquis'" Conditioning and learning.".

King, F. (2004). Self-regulation: Are distance education students stronger. *American Educational Research Association Konferansı* (AERA 2004).

Knapper, C., Cropley, A. (2000). Lifelong Learning in Higher Education, London. Kogan Page.

Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers.

Kosece, P. (2021). Investigation of EBA Digital Education Platform Used as the Medium of Distance Education in Turkey During COVID-19 Pandemic Process in Terms of Critical Thinking Skills. *European Journal of Educational Sciences*, 8(2), 15-28.

Langshaw, S. J. (2017). Relationship between the self-efficacy and self-directed learning of adults in undergraduate programs (Doctoral dissertation, Capella University).

Lasfeto, D. (2020), "The relationship between self-directed learning and students' social interaction in online learning environment", *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, Vol. 16 No. 2, pp. 34-41.

Len, K. E., & Tieme, K. (2022). Self-directed Learning (SDL) and Development of Competencies among Students of the University of Bamenda. *American Journal of Education and Practice*, 6(3), 44-59.

Long, H. B. (1989). Self-Directed Learning: Emerging Theory & Practice. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, McCarter Hall, University of Oklahoma, Norman, OK 73037.

McBrien, J. L., Cheng, R., & Jones, P. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1–17.

McLoughlin, C., & Marshall, L. (2000). Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment. Paper presented at the Flexible futures in tertiary teaching. *Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum*.

MEB. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı. [Online]: [http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2014_12/23105226_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf] Erişim Tarihi: 10.08.2022.

MEB. (2020). PGM 13 Mart 2020 tarihli ve 5497866 sayılı, İdari İzin konulu resmi yazı.[https://maol.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/16140039_idari_izin.pdf]. Erişim Tarihi: 10.08.2022.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 3-14.

Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76.

Moore, M. G., & Kearsley, I. G. (2012). Distance education: A systems view of online learning (3rd ed.). *New York: Wadsworth Publishing.*

Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education,* 65(4), 633-653.

Murray, H. (2015). Lifelong learning in the twenty-first century: An investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning (Doctoral dissertation, Union Institute and University).

Neal, E. (1999). Distance education. *In Phi Kappa Phi Forum* (Vol. 79, No. 1, p. 40). National Forum: Phi Kappa Phi Journal.

O'regan, K. (2003). Emotion and e-learning. *Journal of Asynchronous learning networks,* 7(3), 78-92.

Óhidy, A., Sauer-Schiffer, U., & Györffy, E. (2008). *Lifelong learning*: Springer.

Olena, G., Liudmyla, S., & Maryna, R. (2018). Innovative Technologies to Manage Educational Process in Higher Educational Institutions. *Icte Journal*, 7(1), 4-13.

Oswald, D. F. (2003). *Instructional-design theory for fostering self-directed learning*: Indiana University.

Ouane, A. (2008). What stakes for the world forum on lifelong learning. *Paper presented at the Proceedings of the First World Forum on Lifelong Learning, UNESCO, Paris.*

Özoğlu, C. ve Kaya, E. (2021). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437.

Öztaş, S. & Kılıç, B. (2017). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293.

Petzold, M. B., Bendau, A., Plag, J., Pyrkosch, L., Mascarell Maricic, L., Betzler, F., . . . Ströhle, A. (2020). Risk, resilience, psychological distress, and anxiety at the beginning of the COVID-19 pandemic in Germany. *Brain and behavior*, 10(9), e01745.

Pham, H. H., & Ho, T. T. H. (2020). Toward a 'new normal'with e-learning in Vietnamese higher education during the post COVID-19 pandemic. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1327-1331.

Pho, D. H., Nguyen, X. A., Luong, D. H., Nguyen, H. T., Vu, T. P. T., & Nguyen, T. T. T. (2020). Data on Vietnamese students' acceptance of using VCTs for distance learning during the COVID-19 pandemic. Data, 5(3), 83.

Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı.

Pongsawat, P., & Wannapiroon, P. (2020). Development of a flipped classroom by scientific inquiry learning on a social cloud model to enhance lifelong learning skills for undergraduate students. *Technical Education Journal: King Mongkut's University of University of Technology North Bangkok,* 11(2), 67-76.

Popescu, A.-I. (2012). Lifelong learning in the knowledge economy: considerations on the lifelong learning system in Romania from a European perspective. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 37, 49-76.

Pratama, H., Azman, M. N. A., Kassymova, G. K. ve Duisenbayeva, S. S. (2020). The Trend in using online meeting applications for learning during the period of pandemic COVID-19: *A literature review. Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 1(2), 58-68.

Pulman, P. (2002). Public Libraries Mobilising Advanced Networks Handbook [http://www.pulmanweb.org/DGMs/DGMs.htm]. Erişim tarihi: 25.08.2022.

Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *GEFAD*, 41(1), 551-569

Rahiem, M. (2021). Indonesian university students' likes and dislikes about emergency remote learning during the COVID-19 pandemic.

Rizvi, F. (2007). Philosophical perspectives on lifelong learning. Aspin, D. N. (Ed.). Lifelong learning: *Beyond neo-liberal imaginary*, 114-130. Dordrecht: Springer

Rommie, L., and Duckworth, L.P. (2020). Duckworth on education: Community of inquiry. Retrieved from https://www.emsworld.com/article/1224658/duckwortheducation-community-inquiry

Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (Covid-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. Cureus, 2019(4), 4–9. http://doi.org/10.7759/cureus.7541

Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği).* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstütüsü.

Saraç, M. A. (2020, 02 22). Yüksek Öğretim Kurulu Covid-19 Bilgilendirme. [https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/04-yok-dersleri-platformu-erisime-acildi.pdf]. Erişim tarihi: 30.07.2022.

Sarıkaya, E. (2022). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenmeleri İle E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi}. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Sarmasoğlu, Ş. & Görgülü, S. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme hazıroluş düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 13-25.

Satıroğlu, N. S. (2019. *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erzincan ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Savuran, Y. (2014). Lifelong Learning Competencies of Prospective Elt Teachers. *In EDULEARN14 Proceedings* (pp. 1498-1506). IATED.

Scagnoli, N. (2009). A Review of Online Learning and its Evolution in Latin America. *Policy Futures in Education*, 7(5), 555-565. doi: 10.2304/pfie.2009.7.5.555

Scales, P. (2012). Teaching in the lifelong learning sector: *McGraw-Hill Education (UK).*

Schlosser, L. A., & Simonson, M. R. (2009). *Distance education: Definitions and glossary of terms* (2nd Ed.). Charlotte, NC: Information Age Publishing

Schunk, D. H. (2012). Learning theories an educational perspective sixth edition: Pearson.

Selvi, K. (2011). Teachers' Lifelong Learning Competencies Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Uluslararasi Eğitim Programları, 61*.

Shambour, M. K. Y. ve Abu-Hashem, M. A. (2022). Analysing lecturers' perceptions on traditional vs. distance learning: A conceptual study of emergency transferring to distance learning during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3225-3245. doi: 10.1007/s10639-021-10719-5.

Shisley, S. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.[https://learningsolutionsmag.com/articles/emergency-remote learning-compared-to-online-learning]. Erişim Tarihi: 10.08.2022.

Siahaan, B. L. (2022). The Effectiveness of Using Google Classroom for Self-Directed Learning (SDL) Students in Learning English. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 4301–4310.

Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2006). Teaching and learning at a distance: *Foundations of distance education*.

Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education 7th edition.

Sindiani, A. M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M. M., Rawashdeh, H., . . . Tawalbeh, L. I. (2020). Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186-194. doi: https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.09.036

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.

Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of interactive online learning*, 6(1), 27-42.

Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult education quarterly*, 35(1), 1-10.

Sümen, A., & Evgin, D. (2022). Hemşirelik öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. Cilt 8 / Sayı 1 (2022).

Sun, J. C. Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British journal of educational technology*, 43(2), 191-204.

Şahin, Ü., Sarıtaş, E., & Çatalbaş, G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389.

Teke, A. (2020). *Yetişkin bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantılarının incelenmesi: Bir anlatı araştırması*. [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan University (Turkey).

Tekedere, H., Şahin, S., ve Göker, H. (2022). Covid-19 sürecinde yükseköğretimde çevrim içi uzaktan eğitim öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 42(1), 123-166.

Tekin, Ö. E. (2021). Covid 19 Döneminde Eğitime Online Olarak Devam Etmek Zorunda Kalan Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sosyal Bilimlerde Covıd-19 Salgını*, 6.

Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in psychology*, 2324.

Tekkol A., İ. & Çoşkun K., B. (2022). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problemli İnternet Kullanım Davranışlarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Açısından İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 11(32), 325-340.

Tight, M. (2012). Key concepts in adult education and training: Routledge.

Topal K., N., (2021) *Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.

Torunlar, S. (2022). *Yaşam Boyu Öğrenmenin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Tsai, C.-C., Chuang, S.-C., Liang, J.-C., & Tsai, M.-J. (2011). Self-efficacy in Internet-based learning environments: A literature review. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(4), 222-240.

Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın,Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432 446.

Turgut, T., & Okur, S., (2022). COVID-19 pandemi sürecinde ortaya çıkan yeni bir kavram: Zoom yorgunluğu. *İnsan ve Toplum,* 12(3), 47-71.

Türker, Ü. (2022). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının SARS-CoV-2 Pandemisinde ve Sonrasında Akademik Motivasyonlarının Karşılaştırılması. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 6. Akademik Spor Araştırmaları Kongresi Özel Sayısı*, 429-443.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel biraraştırma tekniği: *Görüşme. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi,* 24(24), 543-559.

Ulusoy, A.B. (2016). *Lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*

(Mersin Örneği). [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

UNESCO (2020). Covid-19 impact on education. [https:// en.unesco.org/covid19/educationresponseUNESCO] ErişimTarihi: 9.08.2022.

Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları*.

Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3), 1-11.

World Health Organization. (2019). Coronavirus disease (COVID-19). Retrieved from [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus2019/strategies-plans-and-operations] Erişim Tarihi: 10.08.2022.

Yang, R. (2020). China's higher education during the COVID-19 pandemic: Some preliminary observations. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1317-1321.

Yap, J.S., Tan, J., 2022. Lifelong learning competencies among chemical engineering students at Monash University Malaysia during the COVID-19 pandemic. *Educ. Chem. Eng.* 38, 60–69.

Yıldızlı, H. (2019). Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı ve Kapsamı. M. Güçlü (Ed), Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme (I. Baskı, s. 108-120) içinde. *Pegem Akademi.*

Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science,* 12(2), 783-818.

YÖK (2020a). Koronavirüs (COVID-19) bilgilendirme notu: 1. [www.yok.gov.tr]. Erişim Tarihi: 30.07.2022.

YÖK (2020b). Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama. [www.yok.gov.tr]. Erişim Tarihi: 30.07.2022.

YÖK (2020c). Basın açıklaması (26.03.2020). [www.yok.gov.tr]. Erişim Tarihi: 30.07.2022.

YÖK (2020d). Öğrencilere eğitime destek kotası. [www.yok.gov.tr]. Erişim Tarihi: 30.07.2022.

Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.

Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim.

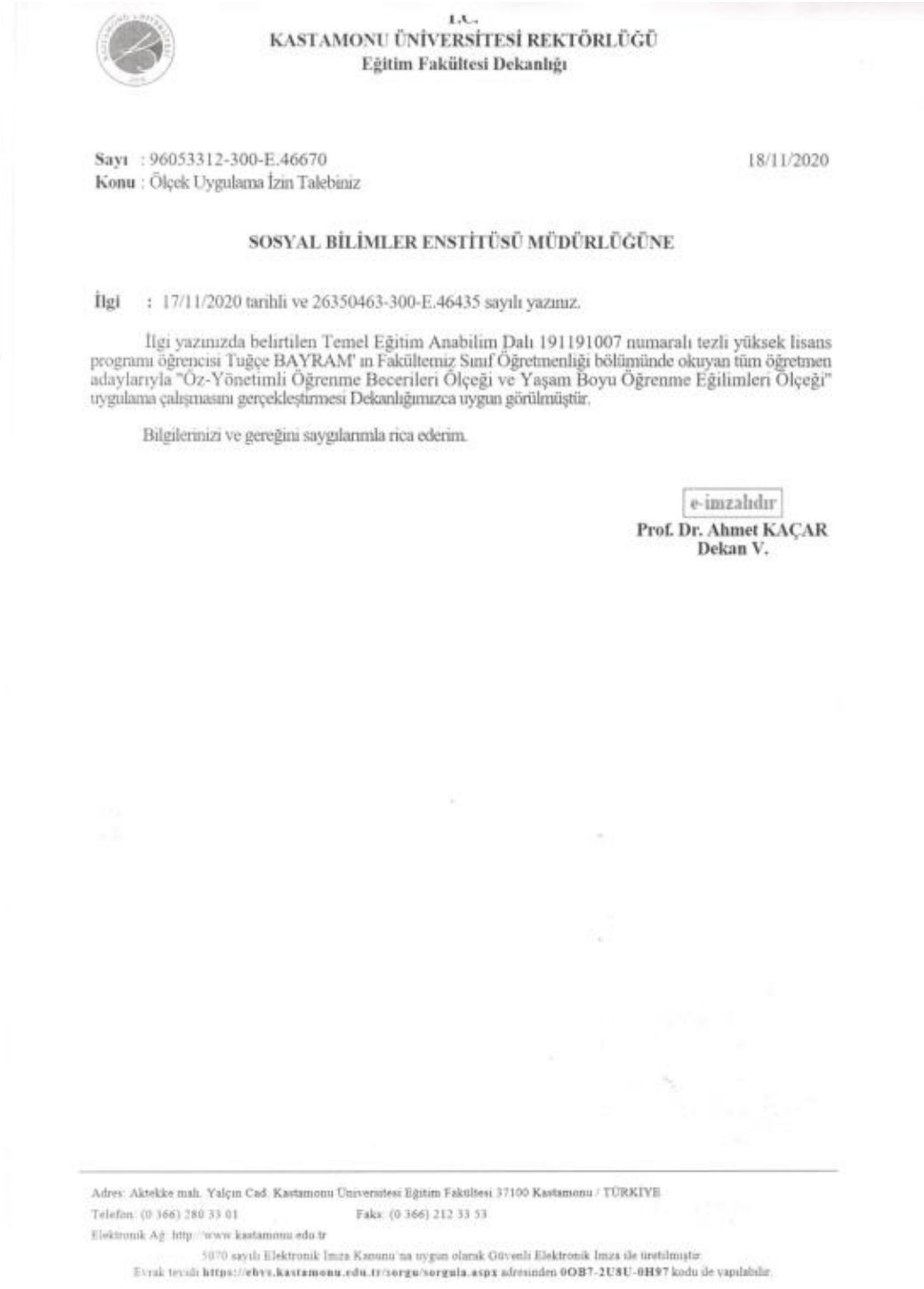
Zagkos, C., Kyridis, A., Kamarianos, I., Dragouni, K. E., Katsanou, A., Kouroumichaki, E., Papastergiou, N., & Stergianopoulos, E. (2022). Emergency remote teaching and learning in Greek universities during the COVID-19 pandemic: The attitudes of university students. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(1), e02207.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of* Risk *and financial management*, 13(3), 55.

EKLER

EKLER

EK A Araştırma İzni



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 96053312-300-E.46670 18/11/2020
Konu : Ölçek Uygulama İzin Talebiniz

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17/11/2020 tarihli ve 26350463-300-E.46435 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Temel Eğitim Anabilim Dalı 191191007 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Tuğçe BAYRAM' ın Fakültemiz Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan tüm öğretmen adaylarıyla "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" uygulama çalışmasını gerçekleştirmesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR
Dekan V.

Adres: Aktekke mah. Yalçın Cad. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 37100 Kastamonu / TÜRKİYE
Telefon: (0 366) 280 33 01 Faks: (0 366) 212 33 53
Elektronik Ağ: http://www.kastamonu.edu.tr
5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi https://ebys.kastamonu.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx adresinden 0OB7-2U8U-0H97 kodu ile yapılabilir.

EK B Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçek, uzaktan eğitim sürecinde öz-yönetimli öğrenme becerilerinizi ortaya koymak amacıyla hazırlanan 21 madde ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanan 27 madde olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Lütfen, tüm soruları dikkatle okuyarak, size en uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda içtenlikle yanıtlamanız araştırma açısından büyük bir önem taşımaktadır. Ölçekteki tüm soruları cevaplamanız beklenmektedir. Verilen cevaplar sadece bilimsel amaçlarla değerlendirilecektir.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Tuğçe BAYRAM Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL

Kastamonu Üniversitesi,
Sınıf Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınız ve Soyadınız :

2. Cinsiyetiniz ( ) Kadın ( ) Erkek

3. Öğrenim gördüğünüz sınıf ( ) 1. Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf

4. Yaşadığınız yer ( ) Şehir ( ) İlçe ( ) Kasaba ( ) Köy

5. Uzaktan eğitim süresince internete erişebiliyor musunuz? ( ) Evet ( ) Hayır

6. Lisansüstü çalışma (yüksek lisans/doktora) yapmayı düşünüyor musunuz? ( ) Evet ( ) Hayır

BÖLÜM I : Bu bölümde 21 madde bulunmaktadır.

		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Bir problemle karşılaştığımda, o problemi çözmek için neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu belirlerim.					
2.	Karşılaşılan yeni bir durum öğrenme için bir fırsattır.					
3.	Öğrenme amacımı net bir şekilde ortaya koyarım.					
4.	Öğrenmeye açık bir bireyim.					
5.	Önemli olan başkalarının beni yeterli görmesi değil, benim kendimi yeterli bulmamdır.					
6.	Öğrenmeye harcanan zamanın boşa gitmeyeceğine inanırım.					
7.	Öğrenme sürecinin sonunda amaçlarıma ulaşma düzeyimi kontrol ederim.					
8.	Öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünürüm.					
9.	Öğrenme sürecimi düzenli olarak gözden geçiririm.					
10.	Öğrenme performansımı değerlendiririm.					
11.	Öğrenme eksiklerimi belirlemek benim sorumluluğumdur.					
12.	Öğrenme sürecimi planlı bir şekilde tamamlarım.					
13.	Yeni bir şeyler öğrenmek heyecan vericidir.					
14.	Öğrenme sürecimi sistematik olarak izlerim.					
15.	Kendimi eleştirmem daha iyi öğrenmemi sağlar.					
16.	Farklı öğrenme stratejilerinden (yollarından) yararlanırım.					
17.	Yaşamım boyunca öğrenme sürecimin devam etmesini isterim.					
18.	Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.					
19.	Öğrenmeye ilişkin kararlarımdan kendim sorumluyum.					
20.	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetirim.					
21.	Öğrenmekten keyif alırım.					

BÖLÜM II : Bu bölümde 27 madde bulunmaktadır.

		Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmen Uymuyor	Hiç Uymuyor
1.	Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2.	Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3.	Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4.	Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5.	Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6.	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7.	Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8.	Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9.	Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.						
10.	Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11.	Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12.	Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13.	Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14.	Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana zor ve anlamsız gelir.						
15.	Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16.	Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet, vb.) kullanmam.						
17.	Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						

		Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmen Uymuyor	Hiç Uymuyor
18.	Öğrendiklerimle ilgili olarak kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19.	Zorunlu değilsem (sınav, proje, vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20.	Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiklerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21.	Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav, vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22.	Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23.	Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24.	Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25.	Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26.	Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27.	Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK C Görüşme Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu görüşme formu, uzaktan eğitim sürecinde öz-yönetimli öğrenme becerilerinizi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda içtenlikle yanıtlamanız araştırma açısından büyük bir önem taşımaktadır. Verilen cevaplar sadece bilimsel amaçlarla değerlendirilecektir.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Tuğçe BAYRAM Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL

Kastamonu Üniversitesi,
Sınıf Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Kişisel Bilgiler:

Adınız ve Soyadınız:

Öğrenim gördüğünüz sınıf :

1) Uzaktan eğitim sürecinde derslerinizde nasıl uygulamalar yapıldı? Bu uygulamaların size katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

2) Uzaktan eğitim sürecinin kendi kendinize öğrenmeniz için katkıları oldu mu? Eğer olduğunu düşünüyorsanız açıklayınız.

3) Uzaktan eğitim sürecinde okulunuzdan bağımsız olarak mesleki veya kişisel gelişiminize katkı sağlayacak konferans, eğitim vb.lerine katıldınız mı? Katıldıysanız örneklendiriniz.

4) Uzaktan eğitim sürecinin yaşam boyu öğrenmenize katkıları oldu mu? Eğer olduğunu düşünüyorsanız açıklayınız.

5) Uzaktan eğitim sürecinde elde ettiğiniz bilgilerin günlük yaşamınızda ve mesleki yaşamınızda yeterli olacağını düşünüyor musunuz? Evet ise düşüncelerinizi belirtiniz.

6) Uzaktan eğitim sürecinin daha verimli olabilmesi, kendi kendinize öğrenmenize ve yaşam boyu öğrenmenize katkı sağlayabilmesi için nasıl uygulamalar yapılmasını önerirsiniz?