T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİMLERİ İÇİN AÇIK EĞİTİM KAYNAKLARINI KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

SONER ALTINTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nilgün TOSUN

EDİRNE-2022

SONER ALTINTAŞ'ın hazırladığı **"ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİMLERİ İÇİN AÇIK EĞİTİM KAYNAKLARINI KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ"** başlıklı bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında bir **Yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Ünvan, Ad, Soyad):	İmza
Doç. Dr. Nilgün TOSUN (Danışman)	……
Prof. Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER	……
Dr. Öğr. Üyesi Hakan GÜLDAL	……

Tez Savunma Tarihi: 14/06/2022

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

İmza

Doç. Dr. Nilgün TOSUN
Tez Danışmanı ……

Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü onayı

……...
Prof. Dr. Hüseyin Rıza Ferhat KARABULUT
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

T.Ü. FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

14 / 06 / 2022
Soner ALTINTAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimleri İçin Açık Eğitim Kaynaklarını Kullanma Alışkanlıklarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Değerlendirilmesi

T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, açıklık kavramı doğrultusunda ortaya çıkan eğitimde açıklık, açık erişim, açık eğitim kaynakları (AEK), kitlesel açık çevrim içi dersler (KAÇD) gibi kavramlara açıklamalar getirerek Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için AEK'leri kullanma alışkanlıklarını yaşam boyu öğrenme kavramı çerçevesinde değerlendirmektir. Bu bağlamda bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden biri olan açıklayıcı karma desen kullanılarak desenlenmiştir. Çalışmanın nicel bölümü betimsel tarama modeli, nitel bölümü ise durum çalışması deseniyle şekillendirilmiştir. Çalışmanın nicel bölümünde evren, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin tamamında MEB'e bağlı resmi ve özel okulların tüm kademelerinde görev yapan, branş ayrımı yapılmaksızın tüm öğretmenlerden, örneklem ise kolay ulaşılabilir örneklemle belirlenmiş 588 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın nitel bölümüne amaçlı örneklemle belirlenmiş 10 öğretmen katılım göstermiştir. Nicel bölümde öğretmenlerden cinsiyet, yaş, kıdem yılı, eğitim seviyesi, branş, okul kademesi, görev yapılan okul türü ve görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi gibi demografik veriler toplanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından AEK kullanım durumunu belirlemek üzere geliştirilen anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koyabilmek için ise Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS 26.0 paket program kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin elde edilebilmesi için normallik testi, ki-kare testi, t-testi ve ANOVA testleri uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan

öğretmenlerin yarısından fazlasının AEK konusunda bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin AEK kullanma durumlarıyla cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş; diğer değişkenler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin genelinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyet ve eğitim seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim seviyesindeki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, farkın lisans ve yüksek lisans mezunları arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin AEK kullanım durumlarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş ve AEK kullanan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kullanmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre, AEK'lerin öğretmenlere sağladığı en önemli faydanın zaman ve mekân tasarrufu olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlardan AEK konusunda farkındalık çalışmaları yapmalarını ve öğretmenleri bu konuda teşvik etmelerini istedikleri belirlenmiştir. MEB'den ise, kaynaklarda nicelik ve niteliksel artışlar bekledikleri, AEK kullanımı konusunda destek ve iş birliği istedikleri ortaya çıkmıştır.

Yıl **:** 2022

Sayfa Sayısı **:** 178

Anahtar Kelimeler **:** Açık eğitim kaynakları, kitlesel açık çevrim içi dersler, eğitimde açıklık, yaşam boyu öğrenme, kişisel gelişim, mesleki gelişim

Master’s Thesis

Evaluation of Teachers' Habits of Using Open Educational Resources for Personal and Professional Development in Terms of Lifelong Learning Tendencies

Trakya University Institute of Natural Sciences

Department of Computer Education and Instructional Technology

ABSTRACT

This study aims to explain the concepts such as openness in education, open access, open educational resources (OER), and massive open online courses (MOOC) that emerged in line with the concept of openness. In this paper, the personal and professional skills of teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) are evaluated the habits of using open educational resources for their development in the framework of the concept of lifelong learning. In this context, this study was designed using exploratory mixed design, which is one of the mixed methods research. The quantitative part of the study was formed by the descriptive survey model and the qualitative part was formed by the case study pattern. In the quantitative part of the study, the population consists of all teachers who work in all levels and branches of public and private schools affiliated with the MoNE throughout Turkey in the 2021-2022 Academic Year, and the sample comprises 588 teachers who are determined by an easily accessible sample. Ten teachers were determined by purposeful sampling, and they participated in the qualitative part of the study. In the quantitative part, demographic data were collected from the selected teachers about their gender, age, years of seniority, education level, branch, school grade, type of school, and the location of the school. In addition to this, a questionnaire developed by the researcher to determine the use of OER was implemented. The Lifelong Learning Tendency Scale was utilized to establish teachers’ lifelong learning tendencies and to reveal their relations with diversified factors. A semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect qualitative data. The analysis of the quantitative data was obtained using the SPSS 26.0 package program. To obtain quantitative data, normality test, chi-square test, t-test and

ANOVA tests were applied. Content analysis was used in the analysis of qualitative data. According to the findings obtained from the study, it was revealed that more than half of the teachers participating in the study knew OER. Additionally, a significant difference was found between the teachers' use of OER and their gender; however, no statistically significant difference was observed between the other variables. It was determined that the lifelong learning tendencies of teachers are high. On the other hand, a meaningful difference between teachers' lifelong learning tendencies, genders, and education levels was found. The Scheffe test was conducted to determine the difference in education levels in groups. It was seen that the difference was between master's degree and bachelor's degree graduates. It was concluded that the lifelong learning tendencies of teachers who use OER are higher than those of teachers who do not use OER. According to the obtained findings from the qualitative data, it was determined that the most significant benefit of OERs to teachers is to save space and time. It is specified that the teachers want the foundations they work with to implement awareness studies on OER and to promote teachers in this regard. This study reveals that teachers expect quantitative and qualitative increases in resources from the MoNE, and they want reinforcement and cooperation in the use of OER

Year **:** 2022

Number of Pages **:** 178

Keywords **:** Open educational resources, massive open online courses, openness in education, life-long learning, personal development, professional development

TEŞEKKÜR

57 yıllık yaşamı boyunca savaş anlarında dahi bulunduğu her ortamda eğitimin ve bilimin önemine vurgu yapan, ülkemizin kurucusu, başöğretmenimiz Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'e bizlere sunduğu her türlü imkândan dolayı sonsuz teşekkür ediyor; kendisini saygı, sevgi, özlem ve rahmetle yâd ediyorum.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden bugüne kadar ilgisi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olduğunu bildiğim kıymetli danışmanım Doç. Dr. Nilgün TOSUN başta olmak üzere, bu günlere gelebilmem için fedakârca çalışan ve eğitim öğretim hayatım boyunca üzerimde emeği bulunan tüm öğretmenlerime şükranlarımı sunarım. Öte yandan, süreç içerisinde ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan arkadaşım Öğr. Gör. Fatma BARKUŞ'a teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans eğitimime başlayabilmem için beni sonuna kadar destekleyen ve süreç içerisindeki yoğunluğumu hoş görerek her zaman yanımda olan kıymetli annem Nilgün ALTINTAŞ, değerli babam Erdinç ALTINTAŞ ve biricik kız kardeşim Songül ALTINTAŞ'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET....iv
ABSTRACT....vi
TEŞEKKÜR....viii
İÇİNDEKİLER....ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ....xiv
ÇİZELGELER DİZİNİ....xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ....xix
BÖLÜM 1....1
GİRİŞ....1
1.1. Araştırmanın Amacı....3
1.2. Araştırmanın Önemi....5
1.3. Sayıltılar....5
1.4. Sınırlılıklar....6
BÖLÜM 2....7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR....7
2.1. Açıklık ve Eğitimde Açıklık....7
2.1.1. Açıklık ve Eğitimde Açıklık Kavramlarına Temel Oluşturan Kuramlar....9
2.2. Açık Erişim....11
2.3. Açık Eğitim Kaynakları....13
2.3.1. Açık Eğitim Kaynaklarının Dünyadaki Uygulamaları....18
2.3.1.1. MIT OCW....18
2.3.1.2. Connexions (OpenStax CNX)....19

2.3.1.3. MERLOT 20
2.3.1.4. OpenLearn 21
2.3.1.5. OER Commons 22
2.3.1.6. Khan Academy 22
2.3.1.7. SHMS - Saudi OER Network 23
2.3.2. Açık Eğitim Kaynaklarının Türkiye'deki Uygulamaları 25
2.3.2.1. Açık Ders Malzemeleri Projesi 25
2.3.2.2. YÖK Dersleri Platformu 26
2.3.2.3. Eğitim Bilişim Ağı 27
2.3.2.4. Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri 28
2.3.2.5. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri 28
2.3.2.6. Hacettepe Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri 29
2.3.2.7. Ninova 30
2.3.2.8. Bilgeiş 31
2.3.2.9. Çizgi Tagem 31
2.3.2.10. BTK Akademi 32
2.3.2.11. Atatürk Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri 33
2.3.2.12. Uzaktan Eğitim Kapısı 33
2.4. Kitlesel Açık Çevrim İçi Dersler 34
2.4.1. Coursera 35
2.4.2. EdX 36
2.4.3. Udemy 37
2.4.4. AKADEMA 37
2.4.5. ATADEMIX 39
2.4.6. İstanbul İşletme Enstitüsü 40
2.4.7. Vidobu 41

2.5. Açık Eğitim Kaynaklarında Lisanslama 43
2.6. Yaşam Boyu Öğrenme 44
2.6.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi 49
2.6.2. Yaşam Boyu Öğrenme ve Kişisel Gelişim 50
2.6.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Mesleki Gelişim 51
2.6.4. MEB'in Yaşam Boyu Öğrenme Çerçevesinde Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Yönelik Uygulamaları 55
2.7. İlgili Alan Yazın 59
2.7.1. Açık Eğitim Kaynakları İle İlgili Yapılmış Çalışmalar 59
2.7.1.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 59
2.7.1.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 64
2.7.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeleri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar 65
2.7.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 65
2.7.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 72
2.7.3. Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimi İle İlgili Yapılmış Çalışmalar 73
2.7.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar 73
2.7.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar 79
BÖLÜM 3 81
YÖNTEM 81
3.1. Araştırma Deseni 81
3.2. Çalışma Grubu 82
3.3. Veri Toplama Araçları 87
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 88
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği 89
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 92
3.4. Verilerin Toplanması 92

3.5. Verilerin Analizi 93
BÖLÜM 4 94
BULGULAR 94
4.1. Öğretmenlerin AEK Kavramı Hakkında Bilgi Sahibi Olup Olmadıklarına Yönelik Bulgular 94
4.2. AEK Kavramı Hakkında Bilgi Sahibi Olan Öğretmenlerin Bilgi Kaynaklarına Yönelik Bulgular 95
4.3. Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimleri İçin AEK Kullanıp Kullanmama Durumlarına Yönelik Bulgular 96
4.4. Kişisel ve Mesleki Gelişimleri İçin AEK Kullanan Öğretmenlerin Tercih Ettikleri AEK'lere Yönelik Bulgular 96
4.5. Öğretmenlerin AEK Kullanımı Konusunda Karşılaştıkları Engellere Yönelik Bulgular 98
4.6. Öğretmenlerin AEK Platformları İçin Dijital Ders Materyali Hazırlayıp Hazırlamadıklarına Yönelik Bulgular 99
4.7. AEK Platformları İçin Dijital Ders Materyali Hazırlayan Öğretmenlerin Paylaşım Yaptıkları Platformlara Yönelik Bulgular 99
4.8. Öğretmenlerin AEK Kullanma Durumlarının İlgili Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi 100
4.9. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Değerlendirilmesi 102
4.10. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İlgili Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi 103
4.11. Öğretmenlerin AEK Kullanma Durumlarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Değerlendirilmesi 105
4.12. AEK Kullanımının Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişime Sağladığı Yararlara Yönelik Görüşler 106
4.13. Öğretmenlerin AEK Kullanımı İçin Görev Yaptıkları Kurumlardan Beklentilerine Yönelik Görüşler 108

4.14. Öğretmenlerin AEK Kullanımı İçin MEB'den Beklentilerine Yönelik Görüşler 109
BÖLÜM 5 112
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 112
5.1. Sonuç ve Tartışma 112
5.2. Öneriler 125
KAYNAKLAR 128
EKLER 147
Ek 1 Kişisel Bilgi Formu 147
Ek 2 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği 152
Ek 3 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni 154
Ek 4 Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Görüşme Soruları 155
Ek 5 Etik Kurul Onayı 156
ÖZGEÇMİŞ 158

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

f	:	Frekans
F	:	Kareler ortalamalarının oranı
N	:	Veri sayısı
p	:	Anlamlılık derecesi
Sd	:	Serbestlik derecesi
SS	:	Standart sapma
t	:	t değeri
$\bar{x}$	:	Aritmetik ortalama
X^2	:	Ki-kare değeri
%	:	Yüzde

Kısaltmalar

AAK	:	Avrupa Araştırma Konseyi
ABD	:	Amerika Birleşik Devletleri
ADMP	:	Açık Ders Malzemeleri Projesi
AEK	:	Açık Eğitim Kaynakları
ANKADEM	:	Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri
ANOVA	:	Analysis of Variance

Atatürk ADM	:	Atatürk Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri
BİT	:	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
BT	:	Bilişim Teknolojileri
BTK	:	Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu
CC	:	Creative Commons
DFA	:	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	:	Eğitim Bilişim Ağı
FOSTER	:	Foster Open Science Training for European Research
HÜADM	:	Hacettepe Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri
İİE	:	İstanbul İşletme Enstitüsü
İTÜ	:	İstanbul Teknik Üniversitesi
KAÇD	:	Kitlesel Açık Çevrim İçi Dersler
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	:	Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
MedOANet	:	Mediterranean Open Access Network
MERLOT	:	Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching
MIT	:	Massachusetts Institute of Technology
MoNE	:	Ministry of National Education
NECOBELAC	:	Network of Collaboration Between Europe & Latin American-Caribbean Countries
OCW	:	Open Course Ware
ODTÜ ADM	:	Ortadoğu Teknik Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri

OER	:	Open Educational Resources
OpenAIRE	:	Open Access Infrastructure Research for Research in Europe
ÖBA	:	Öğretmen Bilişim Ağı
PASTEUR4OA	:	OpenAccess Policy Alignment Strategies for European Union Research
PEER	:	Publishing and the Ecology of European Research
SPSS	:	Statistical Package for the Social Sciences
T.C.	:	Türkiye Cumhuriyeti
TBD	:	Türkiye Bilişim Derneği
TÜBA	:	Türkiye Bilimler Akademisi
TÜBİTAK	:	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UADMK	:	Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu
UNESCO	:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YEÖK	:	Yetişkin Öğrenme Kuramı
YÖK	:	Yükseköğretim Kurulu

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1. AEK ile KAÇD arasındaki farklılıklar 35
Çizelge 2.2. İİE'de en fazla kayıt olunan dersler 40
Çizelge 2.3. Vidobu sistemindeki eğitim kategorileri 41
Çizelge 2.4. CC Lisanları 44
Çizelge 2.5. Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Karşılaştırması 46
Çizelge 2.6. MEB Şurası'nda mesleki gelişim için alınan kararlar ve yapılanlar 53
Çizelge 2.7. ÖBA platformunda sunulan eğitimler 56
Çizelge 3.1. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlere ait demografik veriler 82
Çizelge 3.2. Öğretmenlerin görev yaptıkları illere ait veriler 84
Çizelge 3.3. Görüşmeye katılan öğretmenlere ait bilgiler 86
Çizelge 3.4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'ne ait alt boyutlar ve madde numaraları 89
Çizelge 4.1. Öğretmenlerin AEK kavramı hakkında bilgi sahibi olup olmama durumuna ait frekans değerleri 94
Çizelge 4.2. AEK kavramı hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin bilgi kaynaklarına ait frekans değerleri 95
Çizelge 4.3. Öğretmenlerin AEK kullanma durumlarına ait frekans değerleri 96
Çizelge 4.4. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için kullandıkları AEK'lere ait frekans değerleri 96
Çizelge 4.5. Öğretmenlerin AEK kullanmalarının önündeki engellere ait frekans değerleri 98
Çizelge 4.6. Öğretmenlerin AEK platformları için dijital materyal hazırlayıp hazırlamama durumuna ait frekans değerleri 99
Çizelge 4.7. Dijital ders materyali hazırlayan öğretmenlerin paylaşım yaptıkları platformlara ait frekans değerleri 99

Çizelge 4.8. Öğretmenlerin AEK kullanma durumunun ilgili değişkenlere göre ki-kare analiz sonuçları.....100
Çizelge 4.9. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....102
Çizelge 4.10. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının cinsiyet, branş, görev yapılan okuldaki görev ve görev yapılan okulun türü göre t testi sonuçları 103
Çizelge 4.11. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş, kıdem yılı, eğitim seviyesi, görev yapılan okulun kademesi ve görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenlerine ait ANOVA sonuçları 104
Çizelge 4.12. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının AEK kullanma durumlarına göre t testi sonuçları.....105
Çizelge 4.13. Öğretmenlerin AEK kullanımının kişisel ve mesleki gelişimlerine sağladığı yararlara yönelik görüşleri.....106
Çizelge 4.14. Öğretmenlerin AEK kullanımı için görev yaptıkları kurumlardan beklentilerine yönelik görüşler.....108
Çizelge 4.15. Öğretmenlerin AEK kullanımı için MEB'den beklentilerine yönelik görüşler.....110

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Açıklığın boyutları 8
Şekil 2.2. Eğitimde açıklık hareketiyle yaşanan gelişmeler 9
Şekil 2.3. AEK yaşam döngüsü 15
Şekil 2.4. MIT OCW ana sayfası 18
Şekil 2.5. MIT OCW - Öğrenenlerden oluşan küresel topluluk haritası 19
Şekil 2.6. Openstax CNX ana sayfası 20
Şekil 2.7. MERLOT ana sayfası 21
Şekil 2.8. OpenLearn ana sayfası 21
Şekil 2.9. OER Commons ana sayfası 22
Şekil 2.10. Khan Academy ana sayfası 23
Şekil 2.11. Khan Academy TR ana sayfası 23
Şekil 2.12. SHMS - Saudi OER Network ana sayfası 24
Şekil 2.13. TÜBA açık ders ana sayfası 25
Şekil 2.14. YÖK Dersleri Platformu ana sayfası 27
Şekil 2.15. EBA ana sayfası 28
Şekil 2.16. ANKADEM ana sayfası 28
Şekil 2.17. ODTÜ ADM ana sayfası 29
Şekil 2.18. HÜADM ana sayfası 30
Şekil 2.19. Ninova ana sayfası 30
Şekil 2.20. Bilgeiş ana sayfası 31
Şekil 2.21. Çizgi Tagem ana sayfası 32
Şekil 2.22. BTK Akademi ana sayfası 33
Şekil 2.23. Atatürk Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri ana sayfası 33
Şekil 2.24. Uzaktan Eğitim Kapısı ana sayfası 34
Şekil 2.25. AEK-KAÇD kapsamı 35
Şekil 2.26. Coursera ana sayfası 36

Şekil 2.27. EdX ana sayfası 36
Şekil 2.28. Udemy ana sayfası 37
Şekil 2.29. AKADEMA ana sayfası 39
Şekil 2.30. ATADEMIX ana sayfası 39
Şekil 2.31. İstanbul İşletme Enstitüsü ana sayfası 41
Şekil 2.32. Vidobu ana sayfası 43
Şekil 2.33. Öğretmen Kitaplığı mobil uygulaması ekranı 59
Şekil 3.1. Açıklayıcı karma desen 82
Şekil 3.2. YBÖ'ye ait yol diyagramı 91

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Günümüzde toplumlar; gelişebilmek, yenilenmek, teknolojide ve bilgi miktarında yaşanan değişime ayak uydurabilmek ve birçok alanda daha ileri noktalara ulaşabilmek gibi amaçlar doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetleri yürütmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin en temel taşı olan ve bu faaliyetlerin tam merkezinde bulunan öğretmenler, toplumların gelişiminde ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde büyük rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin nitelik bakımından gelişmiş olmasıyla toplumların ve eğitim öğretim faaliyetlerinin gelişim düzeyi arasında herkes tarafından kabul görebilecek kadar önemli bir bağ bulunmaktadır (Bozbayındır, 2019; Gül, 2004). Çünkü kendisini geliştirmiş olan öğretmenler, öğrencilerini de aynı doğrultuda yetiştirmeyi kendilerine amaç edinmektedir.

Eğitim, öğretim ve öğretmenlik gibi kavramlar, insanlığın varoluşundan beri hayatın merkezinde bulunan en temel kavramlardır. İnsanlık tarihi incelendiğinde dünya üzerinde avcı toplayıcı toplum, tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu gibi bazı toplulukların oluştuğu görülmektedir. Avcı toplayıcı toplumda bireyler avlanmayı, işlerine yarayacak araç gereçleri toplamayı ve topladıkları araç gereçleri hayatlarını kolaylaştırmak için nasıl kullanabileceklerini öğrenmişlerdir. Tarım toplumlarında tarım faaliyetlerinin nasıl yapılacağı, hangi araç gereçler kullanılarak tarım yapılması gerektiği gibi birçok konu eğitim öğretim faaliyetlerinin başrolünde yer almıştır. Sanayi toplumları incelendiğinde ise karşımıza teknolojide ciddi gelişmelerin yaşandığı bir dönem çıkmaktadır. İlgili dönemde bireylere teknolojinin getirdiği makineleşmeyle beraber bu makineleri üretme ve yönetme becerilerinin öğretildiği görülmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi toplumuyla beraber ise teknolojinin getirmiş olduğu bilgi

miktarındaki artış sayesinde (Dinler Esim, 2021) insanlar bilgiyi nasıl üretebileceklerini ve ürettikleri bilgiyi hangi yollar aracılığıyla paylaşabileceklerini öğrenmeye ve öğretmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda geçmişten günümüze geniş bir perspektifte düşünüldüğünde; eğitim, öğretim ve öğretmenlik kavramlarının insanlık tarihi kadar eski ve bir o kadar da kıymetli olduğu sonucuna ulaşılabilir (Ayra, 2015; Bozbayındır, 2019).

Geçmişle kıyaslandığında günümüzdeki eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük bir bölümü okullarda yürütülmektedir. Okullarda yürütülen bu faaliyetler ise birtakım sistemlere dayandırılmaktadır. Bu sistemlerin getirdiği sorumluluklarla beraber gerekli bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarılmasını sağlama noktasında öğretmenler kıymetli görevler üstlenmektedirler. Ancak bu görevler içerisinde en önemli olanı, öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak gelecekte toplum için faydalı bireyler yetiştirmektir (Özdemir & Orhan, 2019). Öğretmenlerin kendileri ve meslekleri için edindikleri bu amaçların yanı sıra toplumun da öğretmenlerden birtakım beklentilerinin bulunduğu yadsınamaz bir gerçektir (MEB, 2017). Bu beklentiler arasında öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri, bununla beraber eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmeleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu beklentilere karşılık verebilmesiyle beraber toplumun her alanında kalkınma yaşanması ve eğitimin kalitesinin artması gibi durumların yaşanacağı düşünülmektedir (Shohel, 2012). Bunun yanı sıra öğretmenlerin içinde bulundukları çağ gereği karşılaştıkları değişimlere ayak uydurmaları da beklentiler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, günümüzde tüm bireyler için önemli olması gereken kişisel gelişim ve mesleki gelişim kavramları, öğretmenlik mesleğini yürütenler için daha da önemli bir durum haline gelmektedir. Benzer görüşler Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017) tarafından yayınlanan Strateji Belgesi'nde de açık bir şekilde ifade edilmektedir. Çünkü eğitimin kalitesini arttıracak ve toplumun kalkınmasını sağlayacak olan en önemli eğitim paydaşı, öğretmenlerdir.

Öğretmenlik mesleği, hayat boyu devam etmesi gereken bir meslektir. Bu sebeple öğretmenler, gerek kişisel gerekse mesleki anlamda kendilerini sürekli geliştirmek zorundadır. Bu gelişimin sağlanabilmesi ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin artırılması adına MEB tarafından düzenlenen bazı eğitimler bulunmaktadır. Ülkemizde 2020 yılının Mart ayı itibariyle yaşanan pandemi dönemiyle beraber bu eğitimler çevrim içi olarak da düzenlenmeye başlanmıştır. Verilen eğitimlerle öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek amaçlanmaktadır (MEB,

2021a). Ancak MEB (2017), düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tek başına yetersiz kalabileceğini ifade etmekte ve öğretmenlerin farklı yöntemler kullanarak kendilerini sürekli geliştirmelerinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde; düzenlenen eğitimlerden bağımsız olarak bireylerin istedikleri zaman ve istedikleri yerde kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmelerine imkân sağlayan ücretsiz dijital ders materyalleri bulunduğu ancak öneminin bu zamana kadar yeterince anlaşılmadığı söylenebilir. Teknolojinin getirdiği faydalarla birlikte ortaya çıkan ve eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşanabilecek olası engelleri aşmayı amaçlayan, temelinde açıklık kavramının izlerini barındıran bu materyaller, Açık Eğitim Kaynakları (AEK) olarak ifade edilmektedir (OECD, 2007). MEB (2017) tarafından yapılan vurgular dikkate alındığında çeşitli sebeplerden dolayı (ders yoğunluğu, maddi sebepler, hastalıklar, eğitim kalitesinin yetersizliği vb.) eğitimden ve gelişim faaliyetlerinden uzak kalan öğretmenler, bu materyaller sayesinde kişisel ve mesleki gelişimlerini herhangi bir zorunluluğa tabii olmadan sürdürebilme şansına da sahip olmaktadır. Ayrıca bu materyallere internet ortamı aracılığıyla ulaşıldığı için bilgiye erişim imkânı daha kolay hale gelmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, zaman ve mekândan bağımsızlık sağladığı için AEK'lerin yaşam boyu öğrenme kavramının temelinde yer alabileceği söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme, devamlı olarak gelişmeyi ve yenileşmeyi ifade eden bir kavramdır (Diker Coşkun, 2009). Öğretmenlik mesleğinden beklenenlerle oldukça ilişkili olan yaşam boyu öğrenme kavramı, AEK'lerin getirdiği faydalarla daha da önemli bir hal almaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin AEK'lerden faydalanması, kişisel ve mesleki gelişimlerine sunduğu katkıların yanı sıra yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinde de aktif olmalarını sağlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Dünya genelinde yaşanan COVID-19 salgınıyla birlikte ülkemiz de dâhil olmak üzere birçok ülke, eğitim öğretim faaliyetlerini acil uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürmüştür. Salgın sebebiyle yaşanan ani değişim, öğretmenler başta olmak üzere bütün eğitim paydaşlarının dijital ders materyali arayışı içerisine girmesine neden olmuştur. Bu süreçle birlikte AEK'lerin kullanım oranının arttığı düşünülmekte ve ilerleyen zamanda bu oranın daha da artması beklenmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; açıklık kavramı doğrultusunda ortaya çıkan eğitimde açıklık, açık erişim, AEK,

KAÇD gibi kavramlara açıklamalar getirerek MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için AEK'leri kullanma alışkanlıklarını yaşam boyu öğrenme kavramı çerçevesinde değerlendirmektir. İlgili amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler açık eğitim kaynağı kavramı hakkında bilgi sahibi midir?
2. Öğretmenler açık eğitim kaynağı kavramı hakkında bilgi sahibiyseler bu bilgileri nasıl edinmişlerdir?
3. Öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimleri için açık eğitim kaynaklarını kullanıyorlar mı?
4. Öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimleri için açık eğitim kaynaklarını kullanıyorlarsa bunlar hangileridir?
5. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için açık eğitim kaynaklarını kullanmalarının önündeki engeller nelerdir?
6. Öğretmenler açık eğitim kaynağı platformları için dijital ders materyali hazırlamış mıdır?
7. Öğretmenler açık eğitim kaynağı platformları için dijital ders materyali hazırlamışlarsa bu materyalleri hangi platformlar aracılığıyla paylaşmışlardır?
8. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için açık eğitim kaynaklarını kullanma durumu;
    - **a.** Cinsiyet,
    - **b.** Yaş,
    - **c.** Kıdem yılı,
    - **d.** Eğitim seviyesi,
    - **e.** Branş,
    - **f.** Görev yapılan okul kademesi,
    - **g.** Görev yapılan okuldaki görev,
    - **h.** Görev yapılan okul türü,
    - **i.** Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi

    değişkenleri ile ilişkili midir?
9. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
10. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
    - **a.** Cinsiyet,

b. Yaş,

c. Kıdem yılı,

d. Eğitim seviyesi,

e. Branş,

f. Görev yapılan okul kademesi,

g. Görev yapılan okuldaki görev,

h. Görev yapılan okul türü,

i. Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi

değişkenleri ile ilişkili midir?

11. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için AEK kullanma durumları yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkili midir?

12. Açık eğitim kaynaklarının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine sağladığı yararlar nelerdir?

13. Öğretmenlerin açık eğitim kaynakları aracılığıyla kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için görev yaptıkları kurumlardan beklentileri nelerdir?

14. Öğretmenlerin açık eğitim kaynakları aracılığıyla kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için MEB'den beklentileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

İlgili alan yazın incelendiğinde, bu tez çalışmasının çerçevesini oluşturan yaşam boyu öğrenme, kişisel ve mesleki gelişim ve AEK kavramlarıyla ilgili ayrı ayrı hazırlanmış çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bu kavramların bir arada incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Özellikle COVID-19 pandemisi sonrası eğitimde yaşanan değişimlerin geleceği şekillendireceği düşünüldüğünde, bu tez çalışmasının ilgili alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca bu tez çalışmasından elde edilen bulguların, başta MEB olmak üzere tüm eğitim paydaşlarında AEK konusunda önemli farkındalıklar oluşturması ve bu konuyla ilgilenenlere, karar vericilere, yöneticilere, öğretmenlere ve bu konuyla ilgili ilerleyen zamanlarda çalışacak olan araştırmacılara yol gösterici olması beklenmektedir.

1.3. Sayıltılar

Bu tez çalışmasında;

- Erişilen nicel veriler, çevrim içi yöntemlerle toplanmıştır. Bu nedenle, formu dolduran katılımcıların tamamının öğretmen olarak görev yaptıkları,
- Çalışmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına, ölçek maddelerine ve görüşme sorularına içtenlikle ve samimi bir biçimde cevap verdikleri,

varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu tez çalışması;

- 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile,
- MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan her branştan öğretmenlerle,
- Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve görüşme sorularıyla,
- Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen ölçekteki maddelerle,

sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

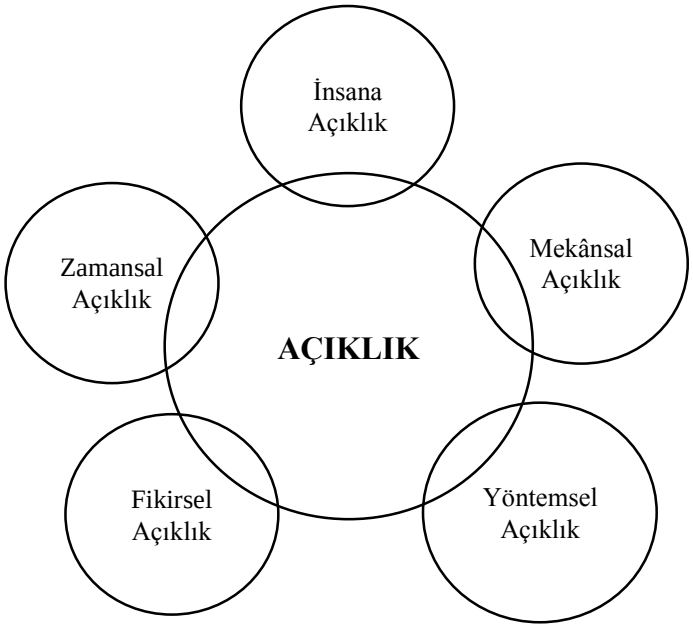
Bu bölümde öncelikle AEK'lere temel oluşturan açıklık ve eğitimde açıklık kavramları açıklanmıştır. Ardından, açıklık ve eğitimde açıklık kavramlarına temel oluşturan kuramlardan kısaca bahsedilmiştir. Sonrasında, açıklık ve eğitimde açıklık kavramları doğrultusunda ortaya çıkmış olan açık erişim, AEK ve KAÇD kavramları açıklanmıştır. Ayrıca, AEK'lerin lisanslanması konusu da ele alınmıştır. AEK ve AEK bağlamında şekillenen kavramların açıklanmasının ardından, bu tez çalışmasının bir diğer çerçevesini oluşturan yaşam boyu öğrenme kavramı hakkında bilgi verilmiştir. AEK'lerin kişisel gelişim ve mesleki gelişimle bağlantısı kurularak, MEB tarafından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için yapılan uygulamalara yer verilmiştir. Bölümün sonunda ise tezle ilgili var olan ilgili alan yazın aktarılmıştır.

2.1. Açıklık ve Eğitimde Açıklık

Teknolojinin getirdiği yenilikler ve değişimlerle bilgi miktarında ciddi artış yaşanmaktadır. Artışla birlikte bireylerin bilgilere erişebilmeleri ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilme istekleri de artış eğilimi göstermiştir. Bu bağlamda ise açıklık kavramı ön plâna çıkmaya başlamıştır. Açıklık, bilgiye ulaşmak isteyen bireylerin herhangi bir engele takılmamasını ifade etmektedir (Bozkurt, 2015). Açıklık kavramı, her ne kadar bilginin artması ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) alanındaki gelişmelerin sonucunda popüler olmaya başlasa da köklerinin 1960'lı yıllara dayandığı bilinmektedir. 1969 yılında İngiltere'de kurulan Açık Üniversite'nin, açıklık kavramının temellerini oluşturduğu söylenebilir (Kip Kayabaş, 2020; Özcan, 2019).

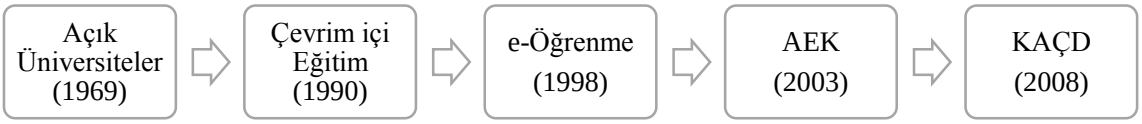
Alan yazın incelendiğinde açıklık kavramıyla ilgili birçok açıklama yapıldığı görülmektedir. Kır'a (2019) ve Özcan'a (2019) göre açıklık; erişilebilirlik ifadesiyle bağdaştırılan ve herhangi bir koşul olmaksızın isteyen herkes tarafından içeriklere ulaşılabilmesini ifade eden bir kavramdır. Bozkurt'a (2019) göre açıklık; özgür olma, bireyler arasında ayrım yapmama gibi kavramlarla doğrudan ilişkilidir. Ayrıca eğitimde yaşanan yetersizliklerin, bireylerin istek ve ihtiyaçlarına istenen cevapları verememesi sonucunda benimsendiği de söylenebilir (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012; Spencer, 2008). AUO Sözlük'e (2017) göre ise, her yaştan bireyin, zaman ve mekân sınırı olmadan ihtiyaçlarına erişebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım bağlamında düşünüldüğünde, açıklık kavramının yaşam boyu öğrenmenin en önemli parçalarından biri haline dönüştüğü görülmektedir (Kip Kayabaş, 2017).

Fırat'a (2019) göre, açıklık kavramının boyutları 5 alt başlıkta toplanmaktadır (Şekil 2.1). Bu boyutlar; insana açıklık, mekânsal açıklık, yöntemsel açıklık, fikirsel açıklık ve zamansal açıklık şeklinde belirtilmektedir. İnsana açıklık boyutu, bilginin birey ayırmaksızın istisnasız herkese açık olduğunu ifade etmektedir. Zamansal açıklık ve mekânsal açıklık boyutlarıyla öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız olduğu anlatılmaktadır. Fikirsel açıklık boyutu, bireylerin bilgiye ulaşma veya paylaşma noktasında sunulmuş her fikre açıklığı ifade ederken, yöntemsel açıklık boyutu ise öğrenmenin yenilikçi yöntemlere açıklığını anlatmaktadır.



Şekil 2.1. Açıklığın boyutları (Fırat, 2019).

Açıklık kavramıyla ilgili yapılmış tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde, bireylere fırsat eşitliği sunmak, bilgiye ulaşmada veya bilgiyi oluşturmada özgürlük ve esneklik sağlamak gibi düşüncelerin ortak olduğu görülmektedir. Ayrıca içerisinde birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklı birçok unsuru barındıran bir yaklaşımı da ifade etmektedir (Tısoğlu & Kaya, 2020). Bu bağlamda, açıklık kavramına paralel olarak birçok yeni kavram türemiştir (Saadatmand, 2017). Bu kavramlar arasında eğitimde açıklık, açık lisans, açık erişim, açık ve uzaktan öğrenme, AEK gibi birçok kavram bulunmaktadır. Özellikle eğitimde açıklık kavramı, AEK'lere zemin oluşturması açısından önemlidir. Eğitimde açıklık, eğitim öğretim faaliyetlerinde yaşanan maddi veya manevi zorlukların ortadan kaldırılması için 1970'li yıllarda yenilik girişimi olarak başlayan bir yaklaşımdır (Ekren & Genç Kumtepe, 2018). Bu yaklaşım, açık üniversitelerin kurulmasıyla başlamış ve devamında açık erişim, AEK ve KAÇD gibi yeni oluşumların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Kip Kayabaş, 2020). Açıklık kavramıyla benimsenen eğitimde açıklık kavramı, temelinde eğitimde fırsat eşitliğini barındırmaktadır (Bozkurt, 2020). Eğitimde açıklık kavramı, öğrenme ve öğretme süreçlerinde ihtiyaç duyulan bilgi, düşünce, yöntem gibi içeriklerin özgür ve açık bir felsefeye dayandırılarak paylaşılmasına vurgu yapan bir kavram olarak nitelendirilebilir (Paydar & Doğan, 2019). Eğitimde açıklık hareketi doğrultusunda yaşanan gelişmeler Şekil 2.2'de sunulmuştur (Kalman'dan aktaran Bozkurt, 2016).



Şekil 2.2. Eğitimde açıklık hareketiyle yaşanan gelişmeler (Kalman'dan aktaran Bozkurt, 2016).

2.1.1. Açıklık ve Eğitimde Açıklık Kavramlarına Temel Oluşturan Kuramlar

Kuramlar, bilgiye ulaşma veya eğitim öğretim faaliyetlerinin daha sistematik ve etkili bir şekilde yürütebilmesini sağlayabilmek için oluşturulmaktadır. Böylece yürütülen faaliyetlerin etkisinin daha üst düzeye çıkarılması ve bilgiye ulaşma işlemlerinin birtakım temellere dayandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, açıklık kavramını temele alan bazı kuramlara başvurulduğu görülmektedir. İlgili kuramlar arasında yer alan Bağımsız Çalışma Kuramı, Charles Wedemeyer tarafından geliştirilmiştir (Gökmen, Duman & Horzum, 2016). Wedemeyer, herhangi bir konu

hakkında yeni bilgiler öğrenmek isteyen bireylerin gerekli koşullar sağlandığı takdirde bunu kendi başlarına ve kendi hızlarına göre gerçekleştirilebileceğini düşünmektedir. Kurama göre, bilgiye ulaşmanın bireyselleştirilmesi ve esnek tutulması, kalıcı öğrenmeleri desteklemektedir. Bu açıklamalar bağlamında öğrenme sorumluluğunun öğrenenin kendisinde bulunduğu söylenebilir (Fırat, 2019).

Sanayi Devrimi'nin etkileriyle bilgiye ulaşma faaliyetleri çoğunlukla dört duvar arasında yürütülmeye başlanmıştır. O dönemlerde kişiler, eğitim öğretim ortamlarının dışında kendilerini geliştirebilecekleri ek faaliyetlere pek ihtiyaç duymamıştır. Dolayısıyla o dönemlerdeki bilgi aktarımı yalnızca okul ortamından ibarettir. Okul denildiği zaman ise akıllara genellikle çocuklar veya gençler gelmektedir (Kara & Karakoç, 2017). Bu da pedagoji kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Pedagoji, Yunanca bir kavram olup paid (çocuk) ve agosos (yönlendirme) kelimelerinin birleşimiyle oluşmakta ve kısaca çocuklara öğretme bilimi ve sanatı olarak ifade edilmektedir (Ayhan, 1989; Can, 2019; Herod, 2012). Görüldüğü gibi bu kavramın temellerinde yetişkin eğitimi ve öğretimi bulunmamaktadır. Öyle ki, eğitim felsefelerinde ve eğitim sistemlerinde yaşanan birtakım değişimlerle eğitim veya öğretim gibi kavramlar kullanıldığında artık akıllara sadece çocuklar veya gençler değil, yaşam boyu öğrenme kavramı ve buna paralel olarak yetişkin eğitimi kavramları da gelmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, Yetişkin Öğrenme Kuramı'nın (YEÖK) da açıklığın temelinde bulunduğu söylenebilir. Fırat'a (2019) göre yetişkin öğrenmesiyle ilgili faaliyetlerin ilk olarak 1970'li yıllarda Knowles tarafından başlatıldığı görülmektedir. YEÖK, alan yazında androgoji olarak da ifade edilmektedir. Androgoji kelimesi pedagoji kelimesi gibi Yunanca kökenli olup andros (adam-yetişkin) ve agein (eğitim) kelimelerinden türemiştir (Fırat, 2019; Kara & Karakoç, 2017). Bu iki kelimenin birleşimiyle yetişkin öğrenmesine yardım etme bilimi ve sanatı anlamına gelen androgoji kuramı oluşmuştur. Androgojiye göre yetişkinlerin benlik kavramı, gereksinimleri, deneyimleri, öğrenmeye hazır oluşu, öğrenmeye yönelimi ve istekli oluşu öğrenme süreçlerini etkileyen en önemli kavramlardır. Bu nedenle bilgiye ulaşma süreçlerinin sadece okul ortamını, çocukları veya gençleri kapsamadığı söylenebilir. Kuramın temelini bireyin yaşı kaç olursa olsun, istediği bilgiye istediği zaman ulaşabilmesi oluşturmaktadır.

Bir diğer kuram ise Bağlantıcılık Kuramı'dır. Bağlantıcılık Kuramı, bilginin bireyin kendisinde değil, dış dünyada yer aldığını ileri sürmektedir. Bağlantıcılığa göre

öğrenme, bireyin ağlar ve ağlar üzerinde yer alan bilgi kaynaklarıyla etkileşim sonucu oluşur (Bozkurt, 2014). Öğrenenler ağlar üzerinde kendi öğrenme ihtiyaçlarına göre kendi öğrenme ortamlarını oluşturmaktadırlar. Bağlantıcı yaklaşımda öğrenenlerin bilgiyi aktarmak yerine, ağlar aracılığıyla bilginin kaynağıyla iletişime geçip doğrudan teması söz konusudur. Bağlantıcılığı savunanlar, bilginin öğretmenden öğrenene aktarılmasıyla kalıcılık sağlamayacağını, bunun yerine aktif katılımın önemli olduğunu ve bilginin bireylerin öğrenme kaynaklarıyla aktif etkileşimi sonucu oluşabileceğini savunmaktadırlar (Bozkurt, 2014).

2.2. Açık Erişim

Açık erişim, açıklıkla birebir ilişkili bir kavramdır. Açık erişim kavramı, bir bireyin bilimsel bir bilgiye herhangi bir ücret ödemeden erişmesini ve bu bilgilerin lisanslanması sonucunda kullanılmasına imkân sağlayan bir kavram şeklinde ifade edilebilir (Açık Erişim Türkiye, 2022). Açık erişimle ilgili 22 Ekim 2003 tarihinde yayınlanmış olan Budapest Open Access Initiative isimli bildiriye göre bu kavram, bilimsel bilgilerin internet vasıtasıyla maddi, resmi ve teknik açıdan engeller olmadan ulaşılabilir olması şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca bu bilgilerin okunabilir, kaydedilebilir, kopyalanabilir, yazdırılabilir ve her türlü yasal amaç için kullanılabilir olması gerektiğine de vurgu yapılmaktadır (Open Access, 2003). Özellikle uluslararası açıdan incelendiğinde ülkelerin açık erişimi çeşitli projelerle desteklediği görülmektedir. Bu projeleri destekleyen oluşumlardan en önemlilerinden biri olan Avrupa Birliği tarafından desteklenen açık erişim projeleri, Al ve Tonta'ya (2014) göre şu şekilde ifade edilmiştir:

- *Network of Collaboration Between Europe & Latin American-Caribbean countries (NECOBELAC)*: Bu proje, bilimsel yazıları teşvik etmek ve açık erişim modelinin yayılmasını sağlamak için Avrupa ile Latin Amerika ve Karayip ülkeleri arasında düzenlenen bir projedir (Altıntaş & Tosun, 2021). NECOBELAC kapsamında Brezilya, Kolombiya, Küba, Arjantin, Meksika ve Uruguay gibi ülkelerde çeşitli kurslar düzenlenmiştir. Avrupa Topluluğu tarafından da desteklenen proje, Şubat 2009 – Temmuz 2012 tarihleri arasında yürütülmüştür (Global Open Access Portal, 2022).
- *Publishing and the Ecology of European Research (PEER)*: PEER, yazarların hakemli makalelerinin sistematik olarak biriktirilmesinin okuyucu erişimi, yazar

görünürlüğü ve dergi uygulanabilirliğinin yanı sıra Avrupa araştırmalarının daha geniş ekolojisi üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmak için yürütülmüştür (Altıntaş & Tosun, 2021; Peer Project, 2022). 2008 yılında başlayan proje, 2012 yılında sona ermiştir.

- *Mediterranean Open Access Network (MedOANet)*: MedOANet projesiyle Akdeniz'de yer alan ülkelerin bilimsel bilgilere ulaşabilmesi için açık erişimin sağlanması ve koordinasyon içerisinde belirlenecek strateji ve politikaların geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Altıntaş & Tosun, 2021; Medoanet, 2012). Türkiye ile beraber İtalya, Yunanistan, Fransa, İspanya ve Portekiz'in yer aldığı projede, geliştirilecek politikaların koordine edilmesi ve uygulanması amaçlanmıştır.
- *Open Access Infrastructure Research for Research in Europe (OpenAIRE)*: OpenAIRE, Avrupa Komisyonu tarafından Avrupa Araştırma Konseyi'nin (AAK) Açık Erişim Politikaları ve 7. Çerçeve Programı Pilot Projesi'ni desteklemek amacıyla oluşturulan bir projedir (Altıntaş & Tosun, 2021). Bu projeyle 7. Çerçeve Programı ve AAK destekli makalelerin tanımlanması, bu makalelerin saklanması, makalelere erişim ve görüntüleme için elektronik bir ara yüz ve destekleme mekanizması kurularak geliştirilmesi planlamıştır (Gürdal, Türkfidanı, Kutlutürk, Çelik & Keten, 2012).
- *Foster Open Science Training for European Research (FOSTER)*: FOSTER projesiyle beraber açık bilim kavramının Avrupalı araştırmacılarda kalıcı değişimler oluşturmasının sağlanması ve bu doğrultuda çalışmalar yürütülmesi amaçlanmıştır (Altıntaş & Tosun, 2021; Foster Open Science, 2022).
- *OpenAccess Policy Alignment Strategies for European Union Research (PASTEUR4OA)*: PASTEUR4OA, MedOANet Projesi'nin devamı sayılmaktadır. Fakat MedOANet projesine göre daha geniş kapsamlıdır. Projeye 10 ülke katılmıştır. Projeye katılan ülkeler; Yunanistan, Portekiz, Norveç, Hollanda, Macaristan, İtalya, Birleşik Krallık, Belçika, Litvanya ve Türkiye'dir (Al & Tonta, 2014). Projede yer alan 10 ülkeye, kamu kaynaklarıyla yapılan araştırmaların açık erişime açılmasını sağlayan ulusal temelli politikalar geliştirmeleri tavsiye edilmiştir. Ayrıca araştırma fonu sağlayan ve araştırma yapan kuramların da bu doğrultuda kendi politikalarını belirlemeleri, politikalar üzerinde geliştirmeler

yapmaları ve bunların ulusal ve Avrupa düzeyinde koordine edilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (Altıntaş & Tosun, 2021).

2.3. Açık Eğitim Kaynakları

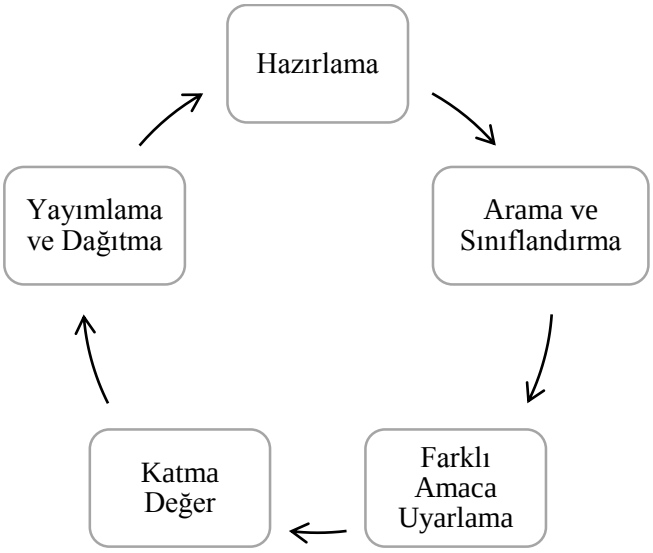
Yirminci yüzyıl, BİT alanında ciddi gelişmelerin yaşandığı bir dönem olarak kabul edilmektedir. 1950'li yıllardan itibaren teknolojide yaşanan gelişmeler, günümüzde çok sık kullandığımız bilgisayar ve internet gibi kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu kavramların hayatımıza girmesi ve 21. yüzyıl itibariyle git gide yaygınlaşması sonucunda, insanların bilgiye ulaşma süreci daha da hız kazanmış ve bir o kadar da kolaylaşmıştır. Özellikle internet kullanımının yaygınlaşması ve buna bağlı olarak Web 2.0 teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, bilgiye ulaşmanın yanı sıra bilgiyi oluşturma ve oluşturulan bilgiyi diğer bireylerle paylaşma süreçleri de hızlanmıştır. Kurşun'a (2016) göre böylelikle interneti kullanan kişilerin ulaşmak istedikleri bilgilere ücretsiz olarak erişim sağlaması mümkün hâle gelmiştir. Bireylerin yaşanan bu gelişmelerin öncesinde bilgiye veya ders materyallerine ulaşmak için büyük bir zaman ve emek harcadıkları bilinmektedir (Educause, 2021). Öyle ki, bireylerin yaşadıkları maddi problemler veya iş hayatlarındaki birtakım sebeplerden dolayı daha da büyük bir sorun haline dönüşebilmektedir. Ayrıca bu sorunlarla bağlantılı olarak bireyler arasında fırsat eşitsizliği de oluşabilmektedir.

Birey, yaratılışı gereği sürekli olarak yeni bilgilere ulaşma ve ulaştığı bilgileri öğrenme eğilimi içerisindedir. Bilginin oldukça yoğun ve hızlı olarak üretildiği ve tüketildiği bir dönemde aynı zamanda bilgiye ulaşımın da kolaylaşması, yeni hareketlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Yaşanan bu gelişmeler bağlamında açıklık kavramına paralel olarak AEK kavramı ortaya çıkmıştır. Böylelikle eğitim alanında yeni bir alan açılmıştır (Perez, 2017). AEK kavramı, bireylerle bilgiler arasındaki duvarları kaldırma fikriyle hayata geçmiştir (OECD, 2007; Shohel, 2012). Bilgi paylaşımında yaşanan sorunlara getirdiği çözümlerle yaşam boyu öğrenme kavramını da içerisinde barındıran AEK'lerin önemi her geçen gün artmaktadır.

AEK'lerin temelinde kişisel gelişim, mesleki gelişim veya eğitim gibi amaçlar doğrultusunda ulaşılmak istenen ders içerikleri ve materyaller için herhangi bir ücret ödemek zorunda kalmamak ve her bilgiye istenildiği zaman ulaşabilmek anlayışı vardır (Admiraal, 2022; E-Twinning, 2016; Warner, 2020). Bu açıdan incelendiğinde United

Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) tarafından yapılan tanım, bu açıklamaları destekler niteliktedir ve birçok kişi tarafından kabul edilmektedir. AEK, bireylerin herhangi bir ortamda, herhangi bir ücret istenmeden, talep eden herkesin bilgiye ulaşabilmesi ve belirli şartlar altında geliştirilip yeniden paylaşılabilmesi için hazırlanıp sunulan eğitim araçlarını ve kaynaklarını ifade etmektedir (Roncevic, 2022; UNESCO, 2022). Bu kaynaklar; dijital ders kitapları, PDF ders notları, animasyonlar, grafikler, Youtube'ta paylaşılmış eğitsel videolar, simülasyonlar gibi birçok materyali kapsamaktadır ve hepsi AEK kavramı içerisinde değerlendirilmektedir (Atkins, Brown & Hammond, 2007; Bates, 2012; Çoban, 2013; Durdu & Onay Durdu, 2016; Güler, 2017; Karakaş, 2019; McSorley vd., 2020; Open Education Global, 2022; Perez, 2017; Wright, Reeves & Goldman, 2019). AEK'ler sayesinde oluşan materyal çeşitliliğiyle hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stratejileri gibi bireysel farklılıklar yaşayan öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkılar sunulmaktadır.

AEK'ler kendi içerisinde, herkesin öğretme veya öğrenme amacıyla kullanabileceği ücretsiz, evrensel olarak erişilebilir eğitim materyallerinin oluşturulması gibi bir vizyona sahiptir (Hilton III, 2016). AEK, oluşturulan bilgi veya ders içeriklerinin ücretsiz bir biçimde isteyen herkesin kullanımına açılmasına imkân sağlayan bir kavramdır (OER Commons, 2022; Şen Baysal, Çakır & Toplu, 2015; Wright vd., 2019). Wikipedia'ya (2022a) göre ise serbest bir şekilde erişilebilen, açık lisanslarla lisanslanmış, öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan her türlü içeriklerdir. Yapılan tanımlara ve açıklamalara bakıldığında, AEK'lerin her açıdan büyük bir gelişme potansiyeli taşıdığı söylenebilir (Pete, Mulder & Neto, 2017). Ayrıca alan yazında, AEK'lerin bir yaşam döngüsü aşaması barındırdığı ifade edilmektedir (COL-OER, 2021). İlgili döngü, Şekil 2.3'te sunulmuştur.



Şekil 2.3. AEK yaşam döngüsü (COL-OER, 2021).

COL-OER'e (2021) göre bu aşamalar aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

- *Hazırlama*: Bu aşamada, oluşturulan AEK'nin taslağı, süresi, öğrenme çıktıları, varsa değerlendirme kriteri, kullanım amacı, kullanılacak lisans türü, öğretimin gerçekleştirilmesini sağlayacak strateji ve öğretim yöntemleri gibi birçok konu belirlenir.
- *Arama ve Sınıflandırma*: Bu aşamada, AEK hazırlığı yapılırken kullanılabilecek alanlar tanımlanmalıdır. Hazırlanacak materyalle ilgili gerekli araştırmalar yapılmalı, daha önce hazırlanacak materyale benzer içeriklerde ne gibi lisansların kullanıldığı, içerik kalitesi, formatı, pedagojik tarafı, süresi seviyesi gibi bilgiler elde edilmelidir. Ardından elde edilen bu bulgular ve hazırlanacak AEK kriterleri doğrultusunda sınıflandırma işlemleri yapılmalıdır. Sınıflandırma işlemlerinin ardından var olan materyallerde nelerin eksik olduğu, bu materyallerden farklı olarak ne gibi eklemeler veya çıkarmalar yapılması gerektiği gibi konular üzerinde durulmalıdır.
- *Farklı Amaca Uyarlama*: Bu aşamada, AEK içeriği bağlamının belirlenmesi gerekmektedir. Arama ve sınıflandırma aşamasında karşılaşılan hatalı veya eksik materyalleri yeniden üretmek ve farklı kaynakları karşılaştırarak yeni materyaller ortaya çıkarma işlemleri gerçekleştirilmelidir. Kullanılmaya karar verilen pedagojik yaklaşımla ilgili öğretme etkinlikleri hazırlanmalıdır.

- *Katma Değer*: Bu aşamada, diğer materyallerde bulunmayan ancak öğrenenlerin gelişimlerini destekleyici yeni öğrenme ve pedagojik senaryolar eklenmelidir. Bu gelişimi desteklemek ve öğrenme faaliyetlerinin kolaylaştırılması için bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu bağlamda materyallerde bireysel farklılıklara uygun olacak şekilde animasyon, görsel, ses gibi birçok etken bulundurulmalıdır. Ayrıca bu durum öğrenenlerin AEK'lere ulaşmaya çalışırken yaşayabilecekleri kısıtları (internet bağlantısı gibi) aşabilmeleri için de oldukça önemlidir. Böylelikle materyalin kullanılırlığı artmış hâle dönüşecektir.
- *Yayımlama ve Dağıtma*: Bu aşamada açıklık ilkesi gereğince hazırlanmış olan materyaller gerek e-öğrenme platformlarında, gerek kişisel web sitelerinde gerekse CD/DVD gibi ortamlarda yayımlanabilir olmalıdır. Böylelikle içeriklere ulaşmak isteyen hedef kitleye bu içeriklere istedikleri zaman ulaşabilme imkânı sunulmuş olacaktır. Bu aşama sadece içerikleri paylaşmayı kapsamamaktadır. Daha sonrasında eğer mümkünse öğrenenlerin kendilerini geliştirme durumları izlenmelidir. Gerek duyulduğu takdirde öğrenenlere ek destekler sunulmalıdır.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1948 yılında Türkiye dâhil 56 ülkenin katılımı ve bu ülkelerin 48'inin kabulüyle yayımlanan (Hürriyet, 2020) İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. maddesi, tüm bireylerin ücretsiz olarak eğitim alma hakkına sahip olduğuna vurgu yapmaktadır (United Nations, 1948). Yayınlanmış bu maddenin çerçevesinden bakıldığında eğitim; bireylere her şeyden önce bir insan hakkı olarak sunulmalıdır. İlgili maddeye paralel olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde de hiç kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından mahrum bırakılamayacağı ifade edilmiştir (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2018). Polat (2018) da bu bağlamda eğitimin, dört duvar arasından ibaret olmamasını ve her zaman her yerde var olması gerektiğini savunmaktadır. Fakat bireylerin kendilerinden ya da eğitim gördükleri okullardan kaynaklanan, maddi veya manevi olmak üzere çeşitli sebeplerden dolayı eğitimleri sekteye uğrayabilmektedir. Dolayısıyla bireyler öğrenme ve öğretme istekleri doğrultusunda çeşitli kaynaklara başvurma ihtiyacı hissetmektedirler. Bu bağlamda düşünüldüğünde, AEK'lerin yapılan açıklamalara ve karşılaşılan sorunların

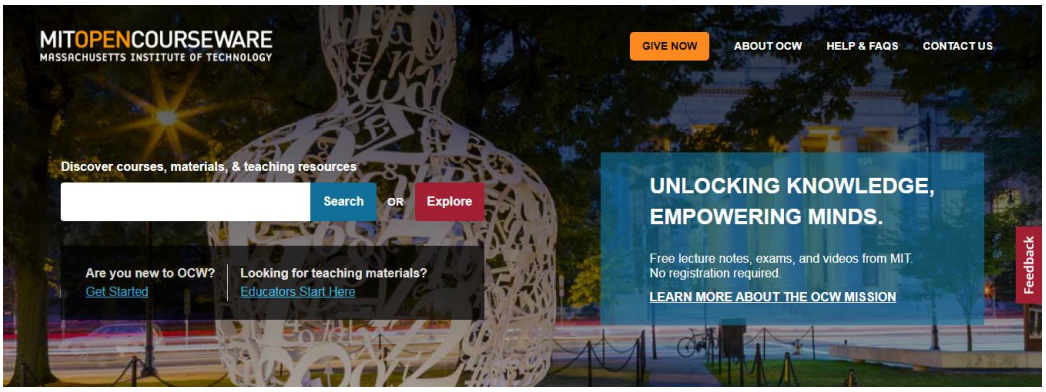
giderilmesine hizmet eden bir kavram olduğu aşikârdır ve hem bireyler hem de toplumlar tarafından kabul görmektedir.

AEK'lerin bireyler için birçok faydası bulunmaktadır. Bireyler ders içeriklerine erişebilmek için genellikle basılı materyallere yönelmektedir. Fakat bu durum bazı zamanlarda ciddi boyuta ulaşabilen fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Bu nedenle AEK'lerin en önemli faydası, ders içeriklerine erişimde herhangi bir ücret ödenmemesi ve yaşanan fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırması şeklinde ifade edilebilir. AEK'lerle beraber paylaşılan içeriklere çevrim içi ortamlarda ücretsiz bir şekilde erişim imkânı sunulduğu için bireyler basılı materyallere ücret ödemek zorunda kalmamaktadır (Admiraal, 2022). Böylelikle AEK'lerin bireyler arasında ders içeriklerine ulaşabilmeleri için fırsat eşitliği yaratma anlamında pozitif katkısı olduğu da söylenebilir. AEK'lere öğrenenler açısından bakıldığında, bu içeriklere istedikleri zaman erişebilecekleri için zamandan bağımsız bir öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi de mümkün hâle gelmektedir. Ayrıca AEK'ler, çeşitli sebeplerden dolayı eğitimlerine devam edemeyen öğrenenler için de büyük fırsatlar yaratmaktadır. AEK'ler sayesinde öğrenenler, yetersiz hissettikleri ya da öğrenmek istedikleri konular hakkında bilgi sahibi olarak kendilerini geliştirme fırsatı bulabilmektedirler. AEK'ler ders içeriklerine dünyanın herhangi bir yerinden erişilmesine de imkân sağladığı için öğrenenler açısından küresel bir fayda da söz konusudur. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) hazırlanan ve paylaşıma açılan bir ders içeriğini Türkiye'de bulunan bir öğrenen kullanabilmekte ve kendisini geliştirebilmektedir. Öğretenler açısından bakıldığında ise, AEK kapsamında kaliteli ders içerikleri üretildiği takdirde öğretenlerin de tanınırlıklarının artacağı söylenebilir (Kurşun, 2016). Ayrıca, ders içeriği üretecek yeni kişilerin, kaliteli ders içeriği üretmiş öğretenlerden faydalanması sonucunda kalitesi daha da artan ders içeriklerinin ortaya çıkması sağlanmış olacaktır (Warner, 2020). Ayrıca eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde ise yeni açılan veya kaynak yetersizliği bulunan bölümler, bu eksiklikleri giderene kadar AEK'lerden faydalanarak bu açığı kapatabilirler (Kurşun, 2016).

2.3.1. Açık Eğitim Kaynaklarının Dünyadaki Uygulamaları

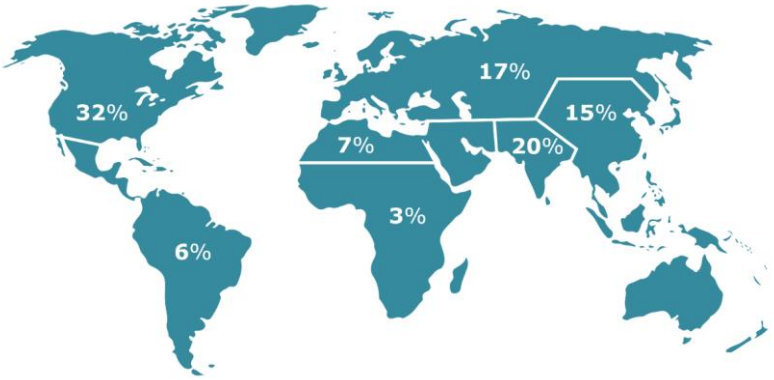
2.3.1.1. MIT OCW

AEK'nin temelleri incelendiğinde, ilk gelişmelerin 2000'li yılların başlarında yaşandığı ifade edilmektedir. Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından 2001 yılında yürütülmeye başlanan Open Course Ware (OCW) modeli sayesinde AEK kavramı ilk defa bir kurum tarafından hayata geçirilmiştir (Al & Madran, 2013; Güler, 2017; Kurşun, 2016). OCW, öğretenler ve öğrenenler için yürütülen oldukça önemli bir modeldir (MIT OCW, 2020). Modelin oluşturulmasındaki en temel amaç, eğitimde açıklık kavramı gereğince öğretenler ve öğrenenler için hazırlanmış tüm eğitim kaynaklarını ücretsiz bir şekilde paylaşmak ve yaşam boyu öğrenme kavramını ön plana çıkarmaktır. Bu modelle ilk olarak toplamda 50 ders hazırlanmış ve ücretsiz olarak herkesin erişimine açılmıştır (Kip Kayabaş, 2020; Meina & Dilnoza, 2020). MIT tarafından yürütülen OCW modeli, ocw.mit.edu adresi üzerinden günümüzde de faaliyet göstermeye devam etmektedir (Şekil 2.4).



Şekil 2.4. MIT OCW ana sayfası (MIT OCW, 2022a).

MIT OCW platformunun özellikle pandemi dönemi ve sonrası düşünüldüğünde dünyadaki birçok birey tarafından ziyaretçi akımına uğradığı söylenebilir. Hazırlanan eğitim içerikleriyle dünya genelindeki öğreten ve öğrenenleri ücretsiz bir şekilde buluşturmaya devam eden OCW modeline ilişkin en son yayınlanan, 2020 yılı öğreten ve öğrenenlerden oluşan küresel topluluk haritası Şekil 2.5'te sunulmuştur.



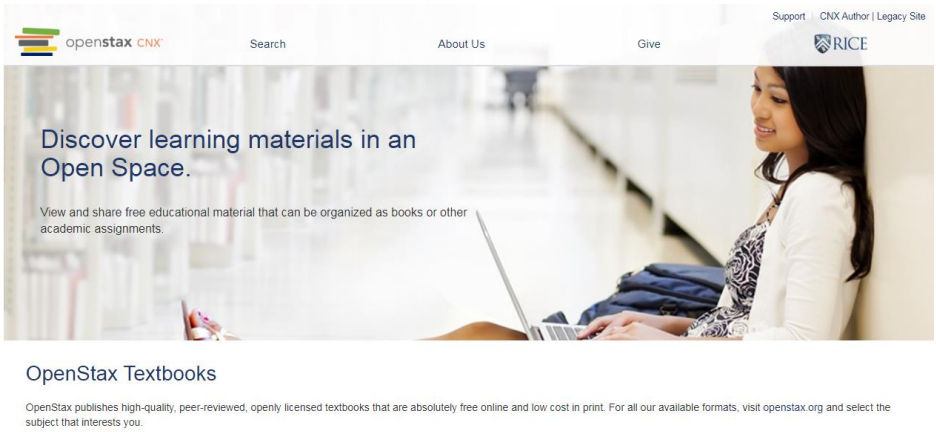
Şekil 2.5. MIT OCW - Öğrenenlerden oluşan küresel topluluk haritası (MIT OCW, 2020).

MIT OCW (2022b) istatistikleri 2009 yılından beri her ay kurumun web sitesi aracılığıyla yayınlanmaktadır. Ancak, 2021 yılının Aralık ayı itibariyle son bulmuş ve istatistikler bir daha yayınlanmamıştır. Son yayınlanan, 2021 yılının Aralık ayı istatistiklerini içeren aylık rapora göre, OCW bünyesinde toplamda 2 bin 533 ders, 189 tam videolu ders ve 92 ek kaynak bulunmaktadır. İlgili rapordaki web site kullanım tablosuna bakıldığında, OCW sitesine 232 farklı ülkeden bağlantı gerçekleştiği söylenebilir. Aynı tabloya göre, siteye en çok bağlantı kurulan ülkenin ABD olduğu görülmektedir. 2021 yılının Aralık ayı içerisinde ABD kaynaklı gerçekleşen bağlantı sayısı 492 bin 104'tür. ABD'yi 282 bin 633 bağlantı sayısıyla Hindistan, 84 bin 833 bağlantı sayısıyla Çin, 57 bin 284 bağlantı sayısıyla Kanada ve 56 bin 828 bağlantı sayısıyla Birleşik Krallık takip etmektedir. Aynı tabloya göre Türkiye, 2021 yılının Aralık ayı içerisinde 36 bin 427 bağlantı sayısıyla OCW sistemini kullanan 232 ülke arasında 6. sırada yer almıştır. Ayrıca, ülkemizde pandemi sürecinin başlangıcı olarak kabul edilen 2020 yılının Mart ayında MIT OCW sistemi üzerinde bulunan ders sayısı 2 bin 475 iken bu sayı, 2021 yılının Aralık ayında 2 bin 533'e yükselmiştir. Bu bağlamda, COVID-19 salgınının başladığı 2020 yılının Mart ayıyla günümüz tarihi arasında geçen süre içerisinde MIT OCW sistemine olan ilginin git gide arttığı söylenebilir. Ayrıca, bu süre zarfında platforma 58 adet yeni ders eklendiği görülmektedir.

2.3.1.2. Connexions (OpenStax CNX)

İlk olarak MIT OCW tarafından yürütülen AEK'ler, bilgi paylaşımına ve bireylerin eğitimlerine sunduğu katkılardan dolayı gelişmeye devam eden bir kavramdır. MIT OCW tarafından başlatılan AEK oluşumunun ardından, Brown, Michigan, Harvard, Yale, Kaliforniya Berkeley, Ilinois, Utah gibi önemli üniversiteler farklı zamanlarda

farklı eğitsel kaynağı destekleyerek AEK oluşumunun dünyaya yayılmasına katkı sunmuşlardır (Karakaş, 2019). Bilgiye ulaşımda yaşanan kolaylık sebebiyle kaynakların kullanımının da kolaylaşması sonucunda bilgi paylaşımı yapılabilecek alanların hızla büyümeye devam ettiği ve AEK platformlarının da günden güne arttığı söylenebilir. Bu platformlardan biri de Connexions'tur. Connexions, Rice Üniversitesi tarafından hayata geçirilen (Mishra, 2017), içerisinde 17 binden fazla öğrenme materyali barındıran, ayda milyonlarca ziyaret alan bir oluşumdur (OER World Map, 2016). Connexions oluşumunun ismi, süreç içerisinde OpenStax CNX şeklinde güncellenmiştir ve günümüzde faaliyetlerine bu isimle devam etmektedir. OpenStax CNX; William & Flora Hewlett Vakfı, Bill & Melinda Gates Vakfı, Michelson 20MM Vakfı, Maxfield Vakfı, Açık Toplum Vakıfları ve Rice Üniversitesi tarafından desteklenen bir kaynaktır (OpenStax CNX, 2022a). OpenStax CNX platformu içerisindeki öğretim materyallerine erişebilmek için cnx.org adresi kullanılmaktadır.



Şekil 2.6. Openstax CNX ana sayfası (OpenStax CNX, 2022b).

2.3.1.3. MERLOT

Bir diğer AEK oluşumu ise Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (MERLOT)'tir (Warner, 2020). MERLOT, Kaliforniya Eyalet Üniversitesi (California State University) tarafından hayata geçirilen bir oluşumdur. Bu oluşum, uluslararası öğreten, öğrenen ve araştırmacılar topluluğu tarafından yönetilen, çevrim içi materyallere ve içerik oluşturma araçlarına ücretsiz erişim sunulan bir AEK'dir (Farmer, 2017; MERLOT, 2022). MERLOT, kendisine dünyadaki bireylerin öğretim materyallerini paylaştıkları birinci sınıf platform olma vizyonu koymuştur (OER World Map, 2018). Sistem üzerinde toplam 97 bin 215 ders içeriği, 190 bin 350 kayıtlı üye ve 4

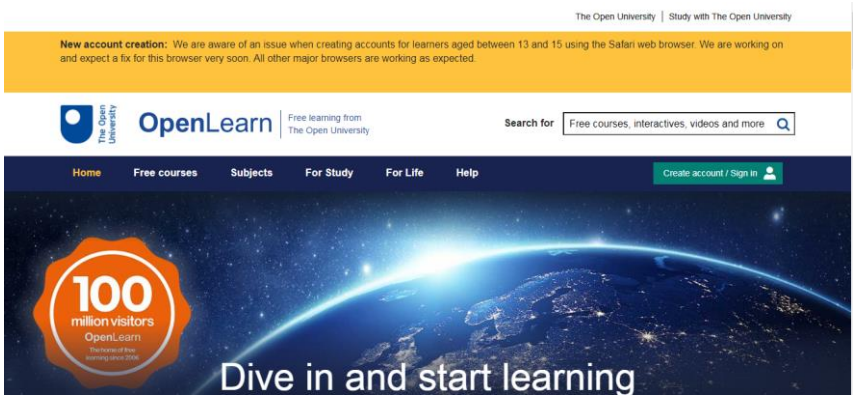
bin 353 üye kurum bulunmaktadır (MERLOT, 2022). MERLOT oluşumu içerisinde bulunan dijital ders materyallerine erişim için www.merlot.org adresi kullanılabilir.



Şekil 2.7. MERLOT ana sayfası (MERLOT, 2022).

2.3.1.4. OpenLearn

OpenLearn, İngiliz Açık Üniversitesi tarafından oluşturulmuş ve 2006 yılından beri faaliyetlerini sürdüren bir AEK oluşumudur. Diğer AEK'lerde olduğu gibi OpenLearn'de de tüm içerikler ücretsiz bir şekilde sunulmaktadır. Bu oluşum, eğitimin önündeki en büyük engellerden birinin maddiyat olduğunu ifade etmekte ve özellikle bu engeli ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Sistem üzerinde ekonomi, eğitim, sağlık, spor, tarih, dil, teknoloji ve diğer birçok alanda 900'den fazla kurs, binlerce makale, sınav ve etkileşimli eğitsel oyunlar bulunmaktadır (OpenLearn, 2019). Bu oluşum faaliyetlerine www.open.edu/openlearn adresi üzerinden devam etmektedir.



Şekil 2.8. OpenLearn ana sayfası (OpenLearn, 2022).

2.3.1.5. OER Commons

AEK oluşumları arasında yer alan bir başka örnek ise OER Commons'tur. OER Commons, eğitim almak isteyen kişilerin ders içeriklerine ücretsiz bir şekilde erişim imkânına sahip olmasını amaçlayan bir oluşumdur. OER Commons oluşumu, Institute for the Study of Knowledge Management in Education tarafından 2007 yılında hayata geçirilmiştir. OER Commons'un en temel amacı, alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmış yüksek kalitedeki ders içeriklerini öğrenmek isteyen herkesle buluşturmaktır. OER Commons bünyesinde tam üniversite kursları, etkileşimli mini dersler ve simülasyonlar, açık ders kitapları gibi 50 binden fazla içerik bulunmaktadır (OER Commons, 2022a). OER Commons, faaliyetlerini www.oercommons.org sitesi üzerinden yürütmektedir.

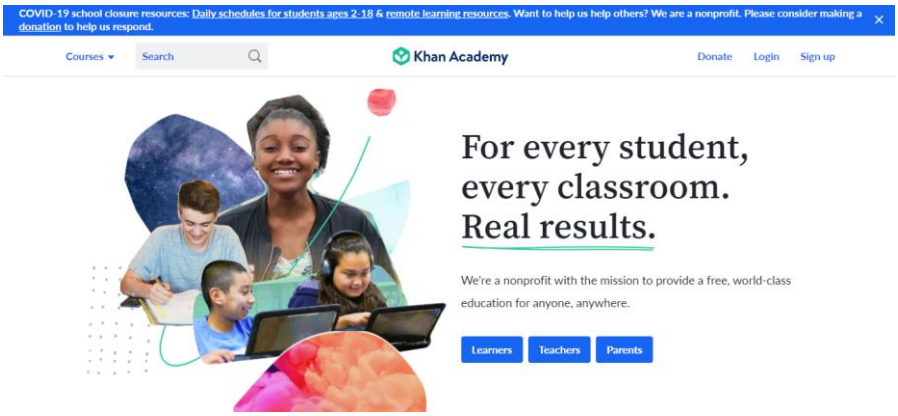


Şekil 2.9. OER Commons ana sayfası (OER Commons, 2022b).

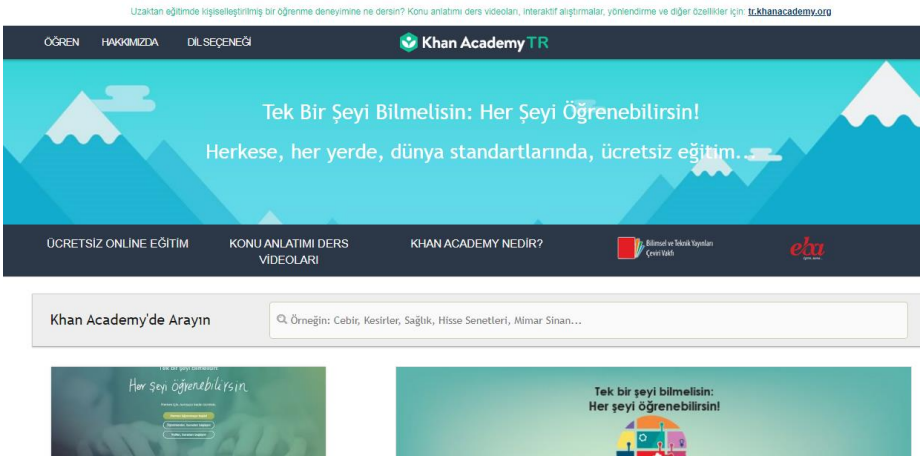
2.3.1.6. Khan Academy

2006 yılında kurulan Khan Academy, kendisini geliştirmek isteyen kişilerin hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışında kendi hızlarına göre gelişmelerini hedefleyen, diğer oluşumlarda olduğu gibi hiçbir şekilde kâr amacı gütmeyen ve öğrenmek isteyen herkese dünya standartlarında eğitim imkânını herhangi bir ücret talep etmeyecek şekilde sunmayı amaçlayan bir AEK oluşumudur (Khan Academy, 2022a). Platformun her türlü faaliyeti gönüllüler tarafından yürütülmektedir. Portal içerisinde matematik, fen bilimleri, programlama, tarih, sanat tarihi, ekonomi ve daha birçok konuda içerik bulunmaktadır. Sistemin diğer oluşumlara göre en büyük artısı, bazı konularda öğrenenlerin güçlü yönlerini tespit eden ve eksik bilgilerini telafi edebilen algoritmalar kullanmasıdır. Bu algoritmalar sayesinde öğrenen bireyler, Khan Academy tarafından sunulan bireysel öğrenme haritasına göre gelişimlerini daha planlı bir şekilde sürdürebilme ve yürütebilme

imkânı bulmaktadır. Sistem üzerindeki bir diğer artı ise öğreticilerin öğretme faaliyetlerini kolaylaştırmak üzerine kurulmuş sınıf özelliği bulunmasıdır. Böylelikle öğreticiler, kendilerinden eğitim alacak olan öğrenenleri sanal sınıflara ekleyerek sınıfında yer alan öğrenenlerin gelişimlerini takip edebilme imkânına da sahip olmaktadır. Dünyanın birçok ülkesinden ziyaretçi alan Khan Academy bünyesinde Türkçe de dâhil olmak üzere 36 dil seçeneği bulunmaktadır (Khan Academy, 2022a). Dil seçeneğinin sağladığı kolaylık sayesinde Türkiye üzerinde de faaliyet göstermektedir. Khan Academy'de bulunan ders içeriklerine erişebilmek için www.khanacademy.org veya tr.khanacademy.org adresleri kullanılmaktadır. Bunun dışında www.khanacademy.org.tr adresi de tercih edilebilir.



Şekil 2.10. Khan Academy ana sayfası (Khan Academy, 2022b).



Şekil 2.11. Khan Academy TR ana sayfası (Khan Academy, 2022c).

2.3.1.7. SHMS - Saudi OER Network

SHMS – Saudi OER Network oluşumu, Suudi Arabistan'da faaliyet gösteren Ulusal AEK Programı'nın ana girişimi olarak nitelendirilmektedir. Dünya üzerindeki tüm

öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, öğretim üyelerinin ve öğrenmek isteyen herkesin erişimine açık olan SHMS – Saudi OER, sistem üzerinde birçok ders materyali sunmaktadır (SHMS, 2022a). Sistem üzerinde 5310 kurs, 25169 ders, 12956 etkinlik, 37660 video ve daha birçok ek materyali bulunmaktadır (SHMS, 2022b). Böylelikle başta Suudi Arabistan'da yaşayanlar olmak üzere dünyadaki tüm bireylere kaliteli AEK'ler sunmaya çalışılmaktadır.

SHMS – Saudi OER Network oluşumu, faaliyetlerine https://shms.sa adresi üzerinden devam etmektedir. Bu oluşumun gelişebilmesi, büyüyebilmesi ve dünyaya yayılabilmesi adına belirlenmiş olduğu bazı hedefler bulunmaktadır (SHMS, 2022a). İlgili hedefler şu şekilde ifade edilmiştir:

- Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katkıda bulunmak,
- Öğretme ve öğrenme kaynaklarının kalitesini ve erişilebilirliğini artırmak,
- Pedagojik faktörler dikkate alınarak yaratıcı dijital içerik hizmeti ve eğitim uygulamaları geliştirmek,
- AEK'lerin tasarım, geliştirme ve kalite güvencesini sağlamak,
- Bireylere öz değerlendirme imkânı sunmak,
- Meslektaş iş birliğiyle mümkün olan en iyi AEK içeriklerinin oluşumunu sağlamak,
- AEK'lerle ilgilenen araştırmacılar ve ders materyali geliştiren geliştiricilerin çalışmalarını yürütürken dikkat edebilecekleri yönergeler belirlemek ve karşılaşılan olası durumlara karşı çözüm önerileri getirmek.

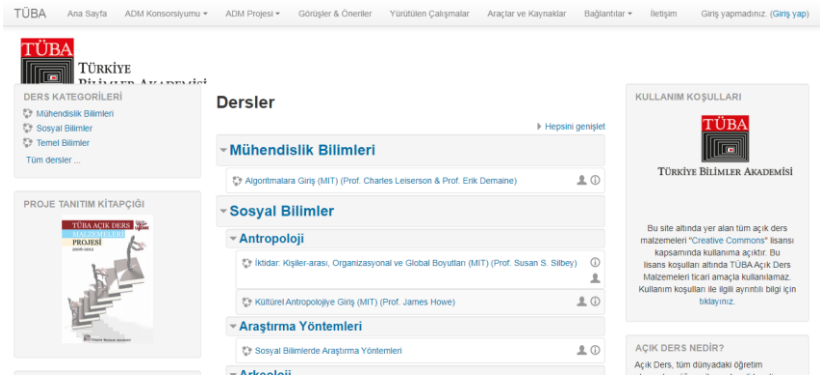


Şekil 2.12. SHMS - Saudi OER Network ana sayfası (SHMS, 2022b).

2.3.2. Açık Eğitim Kaynaklarının Türkiye'deki Uygulamaları

2.3.2.1. Açık Ders Malzemeleri Projesi

Türkiye'deki AEK gelişmeleri incelendiğinde bu kavramın temellerinin 2007 yılına dayandığı görülmektedir (Kurşun, 2016). Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından 25 Mayıs 2007 tarihinde gerçekleştirilen, 45 üniversitenin temsil edildiği Genel Kurul Toplantısı sonucunda Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu (UADMK) kurulmuştur (Kip Kayabaş, 2020; Kurşun, 2016; Şen Baysal vd., 2015). Konsorsiyum sonucunda oluşturulan Açık Ders Malzemeleri Projesi (ADMP) Türkiye'deki ilk çalışma olarak kabul edilmektedir (TÜBA, 2022a). 2 yıllık bir sürenin ardından tekrar toplanan UADMK, ADMP'nin TÜBA bünyesinde devam etmesine karar vermiştir. Bu kapsamda 2010-2011 yılları arasında Kalkınma Bakanlığı tarafından desteklenen proje bağlamında toplam 80 ders hazırlanmış ve bu derslerin www.acikders.org.tr adresi üzerinden herkese açık bir şekilde yayımlanması sağlanmıştır. Yayımlanan ders içerikleri temel bilimler ve sosyal bilimler alanlarına aittir. TÜBA tarafından yürütülen ADMP, günümüzde acikders.tuba.gov.tr adresi üzerinde faaliyet göstermeye devam etmektedir. İlk açıldığında temel bilimler ve sosyal bilimlere dair dersler barındıran platforma daha sonradan mühendislik bilimleri alanı da dâhil edilmiştir.



Şekil 2.13. TÜBA açık ders ana sayfası (TÜBA, 2022b).

TÜBA tarafından 2009 yılında gerçekleştirilen toplantı sonucunda birtakım kararlar alınarak hayata geçirilmiştir (TÜBA, 2011). Kararlar doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetler şu şekilde sıralanabilir:

1. İlk çalıştay yapılmıştır. Bu çalıştaya MIT Açık Ders Malzemeleri Projesi Yöneticisi Cecilia de Oliviara da katılmış ve bir konuşma yapmıştır.
2. Devlet Planlama Teşkilatı'na iki yıllık pilot proje teklifi yapılmış ve teklif kabul edilmiştir.
3. Bu pilot projede 2010 yılında temel bilimler, 2011 yılında sosyal bilimler alanlarına yoğunlaşma kararı verilmiştir.
4. 2010 yılında bu proje gereğince yabancı dilde hazırlanmış ve çoğunluğu MIT Açık Ders Sitesi'nde bulunanlar olmak üzere 25 dersin Türkçe'ye tercüme ettirilmesine ve 30 civarında Türkçe dersin orijinal olarak hazırlatılmasına karar verilmiştir.
5. Nisan 2010'da ikinci çalıştay gerçekleştirilmiştir. Bu çalıştayda tercüme ettirilecek eserler için konunun uzmanlarıyla sözleşme imzalanmış, çeviri ve seslendirme konularında teknik konuşmalar yapılmıştır.
6. Eylül 2010'da temel bilimler alanındaki hem çeviri hem de telif eserler teslim edilmiş ve inceleme süreci başlatılmıştır.
7. UADMK, Temmuz 2010'dan itibaren MIT Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu'na yabancı üye (affiliate) olmuştur.
8. TÜBA nezdinde, 2011 yılında başlamak üzere ve üç yıl sürmesi düşünülen TÜBA Açık Ders Malzemeleri Ödülleri başlatılmıştır.
9. 26 Kasım 2010'da sosyal bilimlerde açık dersler oluşturmak için üçüncü çalıştay gerçekleştirilmiştir.
10. 27 Aralık 2010'da www.acikders.org.tr portalı açılmıştır.

2.3.2.2. YÖK Dersleri Platformu

TÜBA'nın başlattığı ADMP'nin ardından Türkiye'deki AEK oluşumları artmaya başlamıştır. YÖK Dersleri Platformu, bu oluşumlara örnektir. YÖK Dersleri Platformu, ülkemizde resmi olarak 2020 Mart ayında başladığı duyurulan COVID-19 salgınıyla birlikte faaliyete geçirilmiştir. Yüz yüze eğitime ara verilerek acil ve zorunlu uzaktan eğitim süreci başlandığında öğrenenlerin eğitimlerinde yaşanabilecek sorunları en aza indirmek için YÖK Dersleri Platformu kurulmuştur. YÖK tarafından 23 Mart 2020 tarihinde yapılan açıklamaya göre, platform üzerinde ilk aşamada Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'ne ait ders kaynaklarının yer alacağı ifade

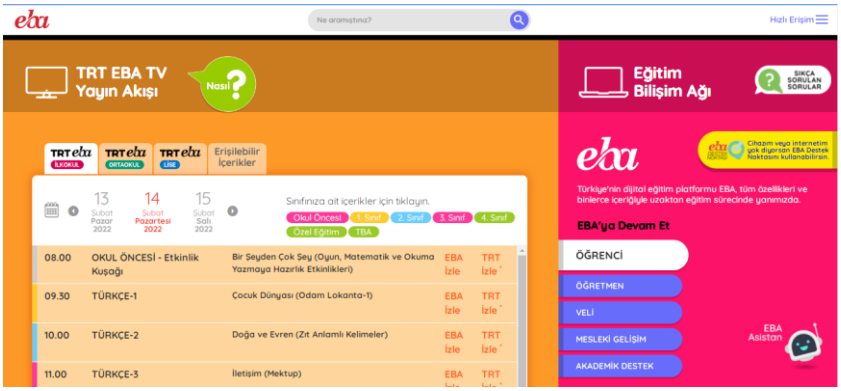
edilmiştir (YÖK, 2020). Aynı açıklama içerisinde diğer üniversitelerin de platforma yapacağı katkılarla hem program ve ders sayısı hem de içerik çeşitliliği sağlanacağına yer verilmiştir. YÖK Dersleri Platformu yokdersleri.yok.gov.tr adresi üzerinden AEK faaliyetlerine devam etmektedir.



Şekil 2.14. YÖK Dersleri Platformu ana sayfası (YÖK, 2022).

2.3.2.3. Eğitim Bilişim Ağı

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), MEB'e bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 2012 yılında oluşturulan, öğretmenler ve öğrencileri bir araya getirmeyi amaçlayan ve bünyesinde bulunan tüm içeriklerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından ücretsiz olarak kullanılmasına imkân sağlayan çevrim içi eğitim portalıdır (Aktay & Keskin, 2016). Öğretmenler, hazırlamış oldukları ders içeriklerini sisteme tanımlayarak diğer öğretmenlerin ve öğrencilerin bu içerikleri kullanmasını sağlayabilmektedirler. Ayrıca ders verdiği sınıflar için özel paylaşımlarda da bulunabilmekte ve öğrencilerine ödevlendirme yapabilmektedirler. Öğrenciler ise öğretmenlerinin kendilerine sunduğu ders içeriklerinin haricinde, sistem bulunan diğer öğretmenlerin paylaştığı ders içeriklerine de erişerek kendilerini geliştirme imkânı bulabilmektedir. EBA platformu, ders içeriklerinin paylaşılması ve içeriklere erişilebilmesi için sağladığı faydalar dışında özellikle COVID-19 salgınıyla beraber eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamaması için de kullanılmıştır. AEK kapsamında değerlendirilebilecek bir platform olan EBA'ya www.eba.gov.tr adresi üzerinden erişim sağlanabilmektedir.



Şekil 2.15. EBA ana sayfası (EBA, 2022).

2.3.2.4. Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri

Bir başka AEK oluşumu ise Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri (ANKADEM) platformudur. ANKADEM, tüm dünyadaki öğretim elemanları, öğrenciler ve bireysel öğrenenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için oluşturulmuştur (ANKADEM, 2022). Bu platform, açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemi olan Moodle sistemini kullanmaktadır. Sistem üzerinde açılan dersler, ders içerikleri ve materyallere kolay bir şekilde erişme imkânı sunmaktadır. ANKADEM platformuna erişebilmek için acikders.ankara.edu.tr adresi kullanılabilir.



Şekil 2.16. ANKADEM ana sayfası (ANKADEM, 2022).

2.3.2.5. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri

Ortadoğu Teknik Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri (ODTÜ ADM), bir başka AEK oluşumu olarak dikkat çekmektedir. ODTÜ ADM; akademisyenler, öğrenciler ve kendini geliştirmek isteyen her bireye ücretsiz açık eğitim materyalleri sunmaktadır. Site

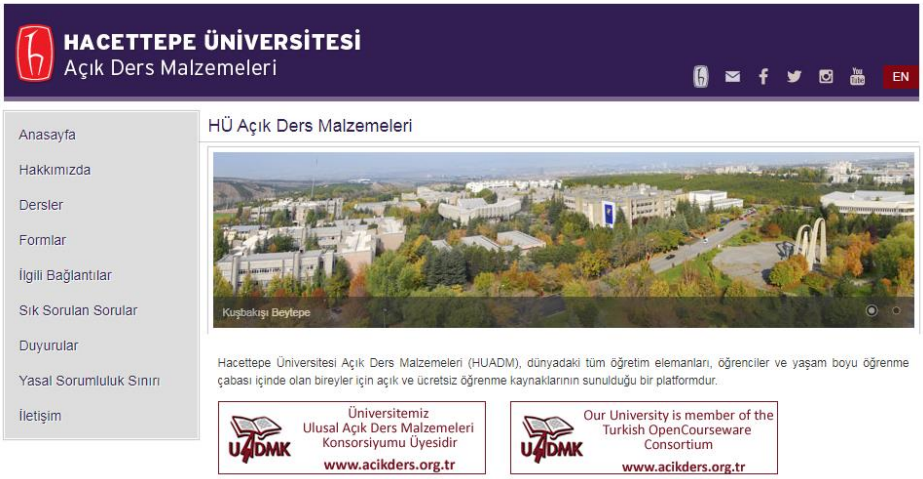
üzerinde hâlihazırda 187 ders herkesin erişimine açık bir şekilde yayımlanmıştır (ODTÜ ADM, 2022). ODTÜ ADM, 2011 yılında Türkiye Bilişim Derneği (TBD) tarafından En İyi Eğitim Sitesi, 2013 yılında yine TBD tarafından e-Eğitim Kategorisi Birincilik Ödülü ve 2016 yılında Açık Eğitim Konsorsiyumu tarafından Mükemmel Site Ödülü'nü alarak kalitesini ispatlamıştır. ODTÜ ADM platformuna erişim sağlamak için ocw.metu.edu.tr adresi kullanılmaktadır.



Şekil 2.17. ODTÜ ADM ana sayfası (ODTÜ ADM, 2022).

2.3.2.6. Hacettepe Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri

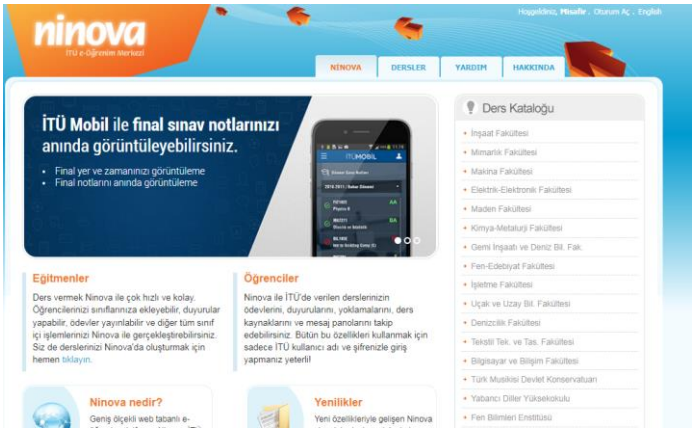
Hacettepe Üniversitesi de AEK oluşumlarına katkıda bulunan üniversitelerden bir tanesidir. Hacettepe Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri (HÜADM) oluşumu, ders araç gereçlerinin herkese açık bir şekilde paylaşıldığı elektronik bir portaldır (HÜADM, 2009). Bu portalda da tıpkı diğer oluşumlarda olduğu gibi kullanıcılara herhangi bir şekilde diploma veya sertifika vaat edilmemektedir. Sadece kendilerini geliştirmek isteyen herkese ücretsiz ders içerikleri sunulan bir platformdur. Platforma erişim sağlamak için acikders.hacettepe.edu.tr adresi kullanılmaktadır.



Şekil 2.18. HÜADM ana sayfası (HÜADEM, 2022).

2.3.2.7. Ninova

Ninova; İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) tarafından hayata geçirilen, eğitimcilere ve öğrenmek isteyen tüm bireylere elektronik ortam aracılığıyla öğretme ve öğrenme olanağı sunan ve bu süreçleri destekleyen bir AEK oluşumudur. Ninova sayesinde İTÜ'de verilen eğitimlerin web ortamında da herkese açık bir şekilde sunulması amaçlanmaktadır (Ninova, 2022a). İçerisinde 24 akademik birime ait ders materyali bulunmaktadır. Ancak bazı akademik birimlerin ders materyalleri herkese açık değildir. Herkese açık materyal barındıran akademik birim sayısı 21'dir. Sisteme erişim sağlayabilmek için https://ninova.itu.edu.tr/tr/ adresi kullanılabileceği gibi, herkese açık derslere erişim sağlayabilmek için ise https://ninova.itu.edu.tr/tr/dersler/herkese-acik-dersler/ adresi tercih edilebilir.



Şekil 2.19. Ninova ana sayfası (Ninova, 2022b).

2.3.2.8. Bilgeiş

Bilgeiş, çalışmaları 2015 yılında başlanıp 2017 yılında tamamlanan, ODTÜ tarafından Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin finans destekleriyle hayata geçirilmiş bir projedir. Proje kapsamında bilişimle gelişen iş dünyası sloganı belirlenmiş olsa da bu platform üzerinde yayımlanan dersler, bir konu hakkında kendisini geliştirmek isteyen tüm bireylere tamamen ücretsiz bir şekilde sunulmuştur. Sistem üzerinde üç boyutlu tasarım, web tasarımı, masaüstü/mobil programlama, bilgi güvenliği, sunum becerileri, iletişim becerileri ve bunlar dışında birçok konuda hazırlanmış 100 adet çevrim içi ders bulunmaktadır. Dersleri tamamlayan tüm bireylere ODTÜ Rektörü imzalı ücretsiz katılım sertifikası verilmektedir (Bilgeiş, 2022a). Sisteme erişim sağlayabilmek için bilgeis.net adresi kullanılmaktadır.

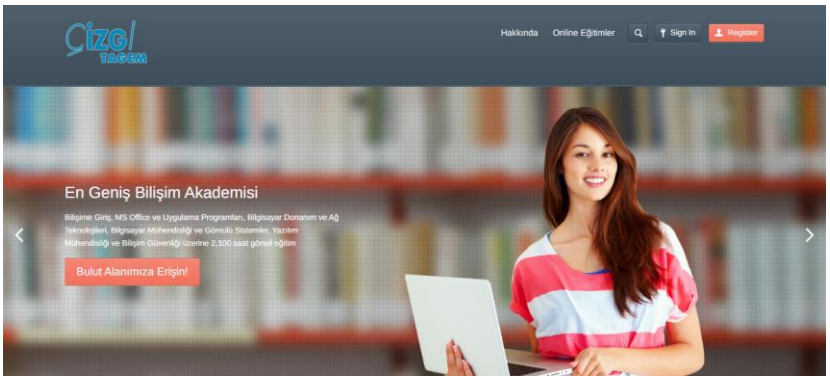


Şekil 2.20. Bilgeiş ana sayfası (Bilgeiş, 2022b).

2.3.2.9. Çizgi Tagem

Çizgi Tagem, ülkemizde uzun yıllardır faaliyet gösteren bir AEK oluşumudur. Çizgi Tagem'in en temel hedefleri, bilişim sektöründe çalışan veya bilişim alanına ilgi duyan kişilere e-öğrenme ortamı sağlamak, bu amaç doğrultusunda gereken alt yapıyı barındırmak, bilişim sektörü piyasası için gözetim faaliyetlerinde bulunan kurum ve kuruluşlara teknik destek sağlamaktır (Çizgi Tagem, 2022a). Ayrıca bilişim teknolojileri alanında tamamen ücretsiz eğitimler sunmakta ve bu eğitimler sonunda sertifikasyon işlemlerini gerçekleştirmektedir (Çizgi Tagem, 2022b). Çizgi Tagem; bünyesinde bilişime giriş, Microsoft Office ve uygulama programları, bilgisayar donanımı ve ağ teknolojileri, bilgisayar mühendisliği ve gömülü sistemler, yazılım mühendisliği ve bilişim güvenliği kategorilerinde toplamda 2 binden fazla eğitsel içerik barındırmaktadır.

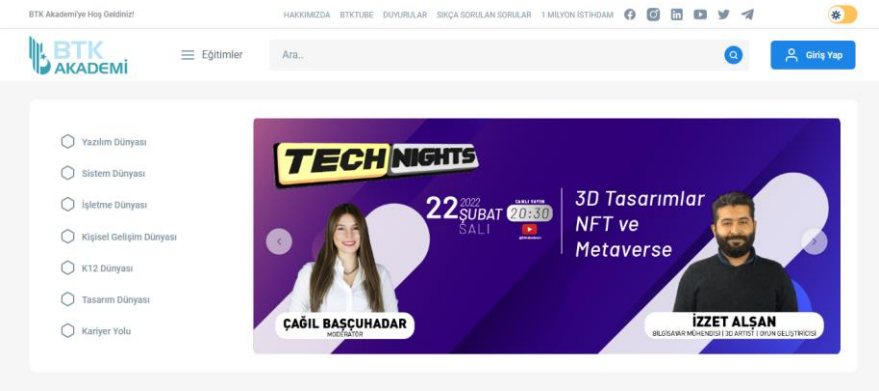
Oluşum içerisinde ayrıca bu ders içeriklerine uygun hazırlanmış müfredatlar doğrultusunda ölçme ve değerlendirme işlemlerinin gerçekleştirilebilmesi için yaklaşık 38000 sorudan oluşan sertifika ve sınav sistemi de bulunmaktadır (Çizgi Tagem, 2022b). Sisteme erişim sağlayabilmek için www.cizgi-tagem.org adresi kullanılabilir.



Şekil 2.21. Çizgi Tagem ana sayfası (Çizgi Tagem, 2022b).

2.3.2.10. BTK Akademi

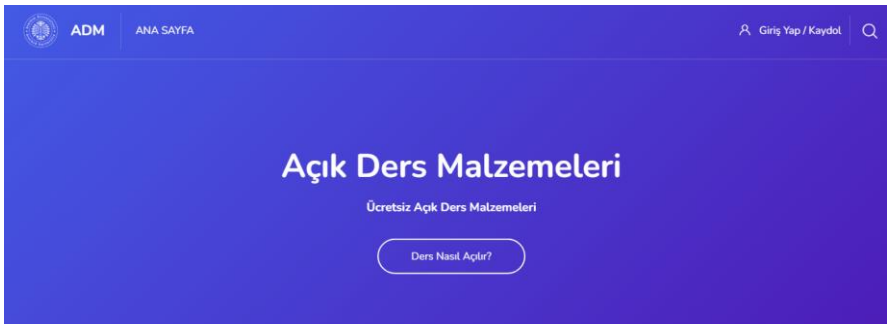
Türkiye'deki bir başka AEK oluşumu Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK) tarafından hayata geçirilmiştir. 2017 yılında faaliyete geçen BTK Akademi, özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılın teknolojik gereksinimlerine cevap verebilecek bireyleri eğitebilmek amacıyla kurulmuştur (BTK Akademi, 2022a). Portal içerisinde yazılım, kişisel gelişim, öğretmenlere yönelik K12 dünyası, güvenli internet, işletme, sistem, regülasyon ve kariyer kategorilerinde kapsamlı birçok ücretsiz eğitim bulunmaktadır. Bu kategoriler içerisindeki "Katılım Sertifikalı Eğitim" etiketi bulunan eğitimleri başarıyla tamamlayanlara ücretsiz sertifika verilmektedir. BTK Akademi, Hazine ve Maliye Bakanlığı tarafından yürütülen 1 Milyon İstihdam Projesi'nin de temelinde yer almaktadır. Portala erişmek için www.btkakademi.gov.tr/portal adresi kullanılmaktadır.



Şekil 2.22. BTK Akademi ana sayfası (BTK Akademi, 2022b).

2.3.2.11. Atatürk Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri

Ülkemizde faaliyet gösteren AEK oluşumlarından bir diğeri de Atatürk Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri platformudur. Sistem üzerinde paylaşılan ders materyalleriyle bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirebilmeleri için adımlar atılmıştır (Atatürk ADM, 2021). Ayrıca platformla birlikte bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri de desteklenmeye çalışılmaktadır. Platformda 28 adet ders, 28 adet ders videosu, 362 adet PDF ders notu yer almaktadır (Atatürk ADM, 2021). Sistem üzerinde paylaşılan bir diğer istatistiğe göre sistemde yer alan materyaller, bireyler tarafından 873 defa indirilmiştir (Atatürk ADM, 2021). Platform üzerinde paylaşılan ders içeriklerine erişim için adm.atauni.edu.tr adresi kullanılabilir.



Şekil 2.23. Atatürk Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri ana sayfası (Atatürk ADM, 2021).

2.3.2.12. Uzaktan Eğitim Kapısı

Uzaktan Eğitim Kapısı, Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından oluşturulan bir AEK oluşumudur. Temel amacı; kamuda görevli olan personellere ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve yetenekleri kazandırmaktır (Cbiko, 2022). Böylelikle fırsat eşitliği sağlanması, insan kaynağının verimli kullanılması, eğitim öğretim faaliyetlerinin

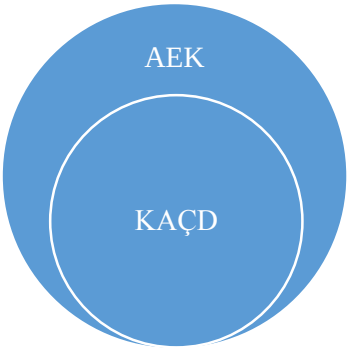
kalitesinin artırılması beklenmektedir. Platform ile kamu görevlilerine video, etkileşimli sınıf ortamı, sunum gibi birçok seçenek sunulmakta ve eğitimlerine devam etmeleri sağlanmaktadır. Sistem üzerinde bulunan ölçme değerlendirme araçları ile eğitimlerin takibi mümkün kılınmaktadır. Ayrıca platformun kullanılabilmesi için e-Devlet şifresi gerekmektedir. Kamuda görevli olan tüm personeller, şifreleri aracılığıyla süreli veya süresiz eğitimlere ulaşabilme imkânı bulmaktadır. Sisteme erişebilmek için uzaktanegitimkapisi.cbiko.gov.tr adresi kullanılabilir.



Şekil 2.24. Uzaktan Eğitim Kapısı ana sayfası (Uzaktan Eğitim Kapısı, 2020).

2.4. Kitlesel Açık Çevrim İçi Dersler

AEK'lerle bağlantılı olarak 2012-2013 yıllarında KAÇD kavramı da ön plana çıkmıştır. KAÇD; tıpkı AEK gibi herhangi bir konu hakkında yeni bilgiler öğrenmek isteyen bireylerin çeşitli sistemler üzerinden içeriklere ulaşmasını sağlayan bir kavramdır (Şen Baysal vd., 2015). KAÇD'lerde paylaşılan içerikler de tıpkı AEK'lerde olduğu gibi isteyen herkese açık olarak sunulmaktadır. Ancak AEK ve KAÇD kavramları bir arada düşünüldüğünde AEK'nin KAÇD'i kapsayan daha genel bir kavram olduğu görülmektedir (Şekil 2.25). Bir başka ifadeyle KAÇD oluşumları da AEK kategorisinde değerlendirilebilir (Güler, 2017). Fakat bu iki kavramı birbirinden ayıran birtakım özellikler bulunmaktadır (Martinez, 2014; Şen Baysal vd., 2015). Bu özellikler Çizelge 2.1'de sunulmuştur.



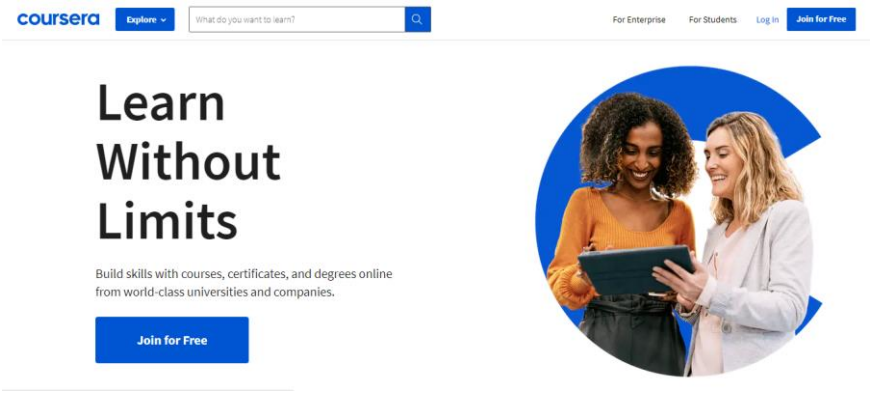
Şekil 2.25. AEK-KAÇD kapsamı

Çizelge 2.1. AEK ile KAÇD arasındaki farklılıklar

AEK	**KAÇD**
Derslere istenildiği zaman erişim sağlanabilir.	Derslere ders açık olduğu sürece ulaşılabilir.
Değerlendirme yapılmamaktadır.	Değerlendirme yapılabilir.
Eğitim materyalleri kullanılabilir ve istendiği takdirde uyarlanabilir.	Öğrenenler sadece izleyici konumdadır.
Büyük bir kısmında sertifikasyon yoktur.	Sertifikasyon işlemi yapılabilir.
Ders içeriklerine erişim için ücret ödenmez.	Ders içeriklerine erişim için oluşumların belirleyeceği ücretler ödenebilir.
Eğitimi alabilmek için belirli bir tarih aralığı yoktur.	Eğitimi alabilmek için tarih aralığı vardır.

2.4.1. Coursera

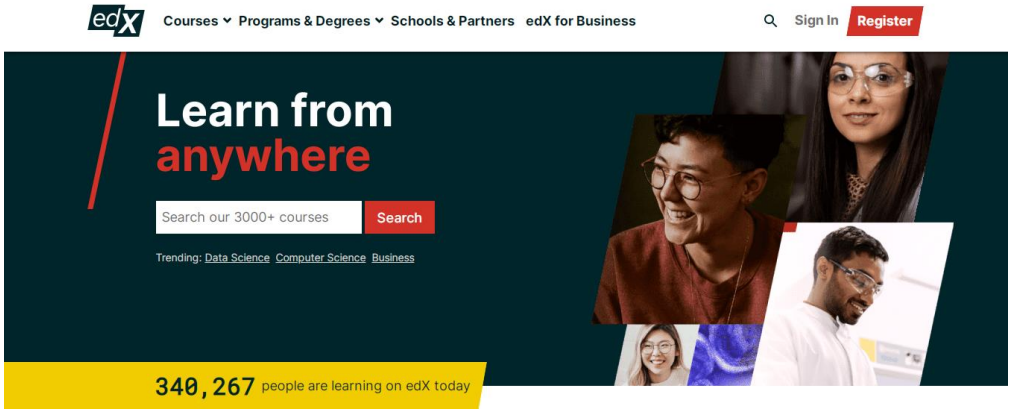
Ücretsiz ders içerikleri içermesinden dolayı AEK kapsamına da giren fakat içerisinde ücretli derslerin de bulunması sebebiyle KAÇD kategorisinde değerlendirilen bazı oluşumlar da bulunmaktadır. Bu oluşumlar içerisinde dünya çapında aktif olarak kullanılan KAÇD'lerden biri olan Coursera, bireyler veya kurumlar için esnek ve uygun fiyatlı çevrim içi dersler sunan bir platformdur (Coursera, 2022a). İçerisinde sağlık, bilgisayar bilimleri, dil eğitimi gibi birçok alanda ücretli ve ücretsiz ders ve eğitimler barındırmaktadır. Coursera sistemine erişim için www.coursera.org adresi kullanılabilir.



Şekil 2.26. Coursera ana sayfası (Coursera, 2022b).

2.4.2. EdX

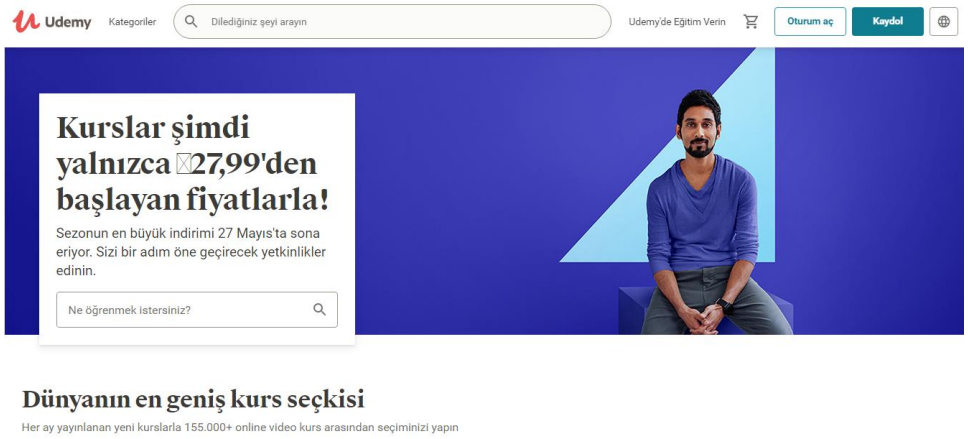
Bir başka KAÇD oluşumu olarak karşımıza EdX çıkmaktadır. EdX oluşumu, faaliyetlerine 2012 yılının Şubat ayında başlamıştır. Bu oluşumun vizyonu, diğer oluşumlarda olduğu gibi her yerde, herkes için kaliteli eğitim sunmaktır. Bu bağlamda platform üzerinde verilen ilk kurs, MIT devreleri ve elektronik kursudur ve bu kursun eğitmeni profesör Agarwal'dir (EdX, 2022a). MIT devreleri ve elektronik kursuna 162 ülkeden 155 binden fazla kursiyerin kayıt olduğu ifade edilmektedir (EdX, 2022a). Günümüzde ise bünyesinde 3 binden fazla kurs barındırmaktadır. Ayrıca platform üzerinde 110 milyon ders kaydı, 35 milyon kullanıcı, 160 ortak, 15 bin eğitmen ve 1 milyon 400 bin adet onaylı kurs sertifikası almış kişi bulunmaktadır (EdX, 2022a). EdX oluşumuna erişim için www.edx.org adresi kullanılabilir.



Şekil 2.27. EdX ana sayfası (EdX, 2022b).

2.4.3. Udemy

Udemy, temelleri 2007 yılına dayanan fakat faaliyetlerine 2010 yılında başlayan bir oluşumdur. Platformun geliştiricileri Eren Bali, Oktay Çağlar ve Gagan Biyani'dir (Wikipedia, 2022b). Udemy'nin amacı; dünyanın dört bir yanında bulunan, kendini geliştirmek ve başarılı olmak isteyen öğrencileri kaliteli ders içerikleri sunmayı hedefleyen eğitimcilerle buluşturmaktır (Udemy, 2021). En son yayınlanan Eylül 2021 istatistiklerine göre sitede 49 milyondan fazla öğrenci kayıtlıdır (Udemy, 2021). Ayrıca 64 binden fazla eğitmen, 185 binden fazla kurs, 680 milyondan fazla ders kaydı, 75 dil desteği ve 10 bin 500'den fazla kurumsal müşteriye sahiptir (Udemy, 2021). Site üzerindeki kurslara öğrenci olarak kayıt olmak veya eğitmen olarak site üzerinden eğitim vermek için www.udemy.com adresi kullanılabilir.



Şekil 2.28. Udemy ana sayfası (Udemy, 2022).

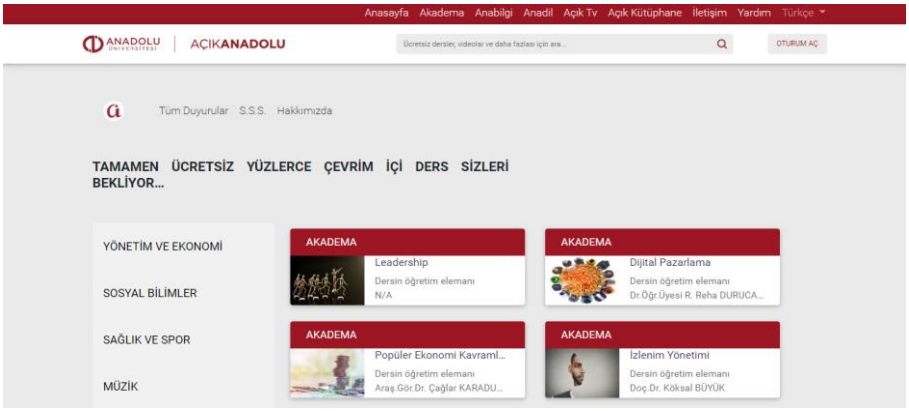
2.4.4. AKADEMA

Anadolu Üniversitesi, uzaktan eğitim alanında öncü üniversitelerden biridir. Kurum tarafından 2008 yılında uzaktan eğitim tekniklerine uygun olarak hazırlanan ve öğrenenlerin kendi kendine öğrenmelerine fırsat veren dersleri ücretsiz bir şekilde yaymayı amaçlayan Yunus Emre Yeni Nesil Öğrenme Portalı hayata geçirilmiş ve bu oluşum için öğrenenlerin kullanabilmesi amacıyla e-alıştırma, e-ders, e-kitap, e-televizyon, e-sınav ve e-sesli kitap gibi birçok bileşen hazırlanmıştır (Şen Baysal vd., 2015). Bu sayede öğrenenlere, ilgi duydukları konularda yer alan kursu seçerek o derse ait tüm içeriklere ücretsiz erişilebilme imkânı sunulmuştur. Bu oluşum, süreç içerisinde isim değişikliğine giderek 2014 yılında AKADEMA ismini almıştır (Anadolu

Üniversitesi, 2022a). AKADEMA, isteyen herkese hiçbir ön koşul olmadan bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı amaçlayan bir KAÇD oluşumudur (Anadolu Üniversitesi, 2022a). AKADEMA bünyesinde iki farklı ders türü yer almaktadır. Birinci tür, rehber gözetimli öğrenme türüdür. Bu tip dersler bir öğretim elemanının rehberliğiyle yürütülür ve başlangıç ve bitiş tarihleri belli olan derslerdir (Anadolu Üniversitesi, 2022a). İkinci tür ise bireysel öğrenme türüdür. Bu tip derslerde ise öğrenenlerin kendi kendilerine kayıt olabilmesi ve eğitimlere diledikleri zaman başlayıp diledikleri zaman bitirme imkânı bulunmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2022a). AKADEMA bünyesinde günümüz itibariyle araştırma, dil, eğitim, fen ve teknoloji, güzel sanatlar, kişisel gelişim, müzik, sağlık ve spor, sosyal bilimler, yönetim ve ekonomi olmak üzere toplam 10 kategoriye ait ders içerikleri bulunmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2022b). AKADEMA oluşumuna dair gerçekleştirilen çalışmalar Anadolu Üniversitesi (2022a) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- 2014 - Alt yapı çalışmaları gerçekleştirildi.
- 2015 - 7 ders ile hizmete başladı. 2 bin 500 kişi kayıt yaptırdı. 41 katılımcı, aldıkları dersleri başarıyla tamamladı.
- 2016 - Toplam ders sayısı 44'e ulaştı.
- 2017 - Farklı kategorilerde yeni dersler açıldı. Kategori sayısı 13'e ve toplam ders sayısı 58'e yükseldi. Kayıtlı 47 bin 705 katılımcıya ulaşıldı. Toplam bin 192 Ders Tamamlama Belgesi verildi.
- 2018 - 13 kategoride 54 ders sunuldu. 15 bin yeni katılımcı kayıt oldu. Toplam bin 599 Ders Tamamlama Belgesi verildi.
- 2019 - Yeni öğrenme yönetim sistemi devreye alındı. Farklı kategorilerde yeni dersler açıldı. Toplam kategori sayısı 14'e, toplam ders sayısı 107'ye yükseldi. 8 bin 500 yeni katılımcı derslere kayıt oldu. Toplam bin 309 Ders Tamamlama Belgesi verildi.
- 2020 - Farklı kategorilerde yeni dersler açıldı. Kategoriler yeniden düzenlendi ve 10 kategoride toplam 120 ders katılımcıların hizmetine sunuldu.

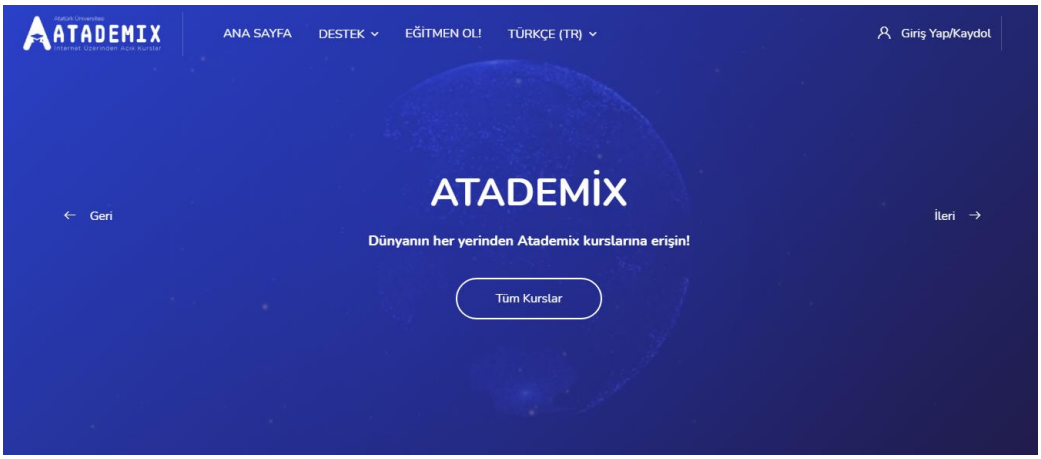
Anadolu Üniversitesi tarafından hayata geçirilen AKADEMA oluşumuna erişim sağlamak için acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AkademaLanding adresi kullanılabilir.



Şekil 2.29. AKADEMA ana sayfası (Anadolu Üniversitesi, 2022b).

2.4.5. ATADEMIX

ATADEMIX, Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Açıköğretim Fakültesi'ne ait teknik altyapı ve tecrübeyle 29 Aralık 2014 tarihinde (Artsın, 2018; Aydemir vd., 2016) kurumsal olarak kurulmuş ilk KAÇD oluşumudur (Aydemir, Çelik, Kurşun & Karaman, 2018). ATADEMIX bünyesinde kişisel veya mesleki gelişim için hazırlanmış toplam 23 adet ders, 2 adet sertifika eğitimi ve 1 adet iş sağlığı ve güvenliği eğitimi bulunmaktadır (ATADEMIX, 2022a). Oluşum, her geçen gün büyümeye ve gelişmeye devam etmektedir. ATADEMIX oluşumuna erişim sağlayabilmek ve derslerden faydalanabilmek için atademix.atauni.edu.tr adresi kullanılabilir.



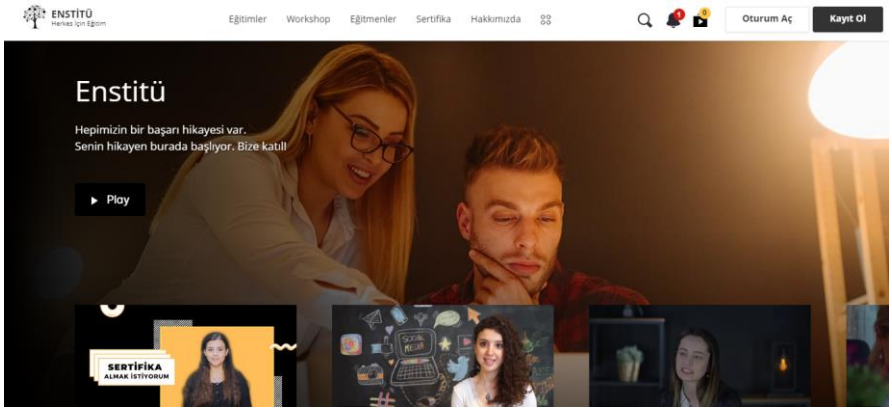
Şekil 2.30. ATADEMIX ana sayfası (ATADEMIX, 2022b).

2.4.6. İstanbul İşletme Enstitüsü

İstanbul İşletme Enstitüsü (İİE), KAÇD kategorisinde değerlendirilebilecek bir başka oluşumdur. Kuruluş yılı 2012 olan İİE, faaliyetlerini "Herkes İçin Eğitim" sloganıyla sürdürmektedir. Resmi adı, T.C. MEB Özel İstanbul Uzaktan Eğitim Kursu'dur (İİE, 2022a). Bu oluşum, öğrenenlerin mesleki becerilerini geliştirmek ve belirli alanlarda uzmanlaşmalarını sağlamak için oluşturulmuştur. İçerisinde uzaktan ve örgün eğitim imkânı barındırmaktadır. Son yayınlanan 2021 yılına ait istatistiklere göre, İİE bünyesinde 11 kategoride 200 farklı ders bulunmakta (İİE, 2021) ve sadece 2021 yılında 1 milyon 930 bin 901 kişi kurum içinde bulunan eğitimlere katılmıştır (İİE, 2022a). Sistem üzerinde yer alan eğitimler arasında en çok kayıt olunan 10 ders Çizelge 2.2'de sunulmuştur (İİE, 2021). İİE, faaliyetlerini www.iienstitu.com adresi üzerinden sürdürmeye devam etmektedir.

Çizelge 2.2. İİE'de en fazla kayıt olunan dersler

Ders	**Dersi Alan Kişi Sayısı**
Doğru ve Etkili Konuşmanın Temelleri	43156
İnsan Kaynakları Yönetimi	42111
İngilizce Eğitimi	36806
Diksiyon Eğitimi	30748
İngilizce Eğitimi	30323
Blog Yazarlığı Eğitimi	29531
Dijital Pazarlama Eğitimi	28156
Etkili İletişim Stratejileri ve Beden Dili	27229
İşaret Dili Eğitimi	26896
Hafıza Teknikleri	24486



Şekil 2.31. İstanbul İşletme Enstitüsü ana sayfası (İİE, 2022b).

2.4.7. Vidobu

Vidobu, herhangi bir eğitime katılmak isteyen bireylerin, alanında uzman eğitimcilerle buluştuğu bir video eğitim platformdur. İçerisinde 11 bin 463 video eğitim ve 610 eğitim seti bulunmaktadır (Vidobu, 2022a). Özellikle çözünürlük bakımından yüksek kaliteye sahip ders içerikleri barındırması sebebiyle fazlaca tercih edilmektedir. 2009 yılında kurulduktan sonra 2013 yılında Mynet şirketine katılan Vidobu (Pabuççiyan, 2018), sunmuş olduğu eğitim kategorileriyle öğrenmek isteyen herkes için büyük fırsatlar yaratmaktadır. İçerisinde ücretsiz eğitimler de barındıran Vidobu platformunda bireylerin video eğitimlerin tamamından sınırsız bir şekilde faydalanabilmesi için iki adet üyelik paketi kullanılmaktadır. Kullanılan üyelik paketlerinden ilki "Limitsiz 3 Ay" isimli pakettir ve 400 TL gibi bir ücreti bulunmaktadır. Bu paketle birlikte sistemdeki tüm eğitimlere 3 ay sınırsız bir şekilde erişim sağlanabilmektedir. İkinci paket ise "Limitsiz 12 Ay" paketidir. Bu paketin ücreti 1200 TL'dir. Limitsiz 12 Ay paketiyle birlikte sistem içerisinde bulunan eğitimlere 12 ay boyunca sınırsız erişim sağlanmaktadır. Vidobu sisteminin içerisinde bulunan eğitim kategorileri ve kategorilere ait video içeriklerinin sayısı Çizelge 2.3'te sunulmuştur.

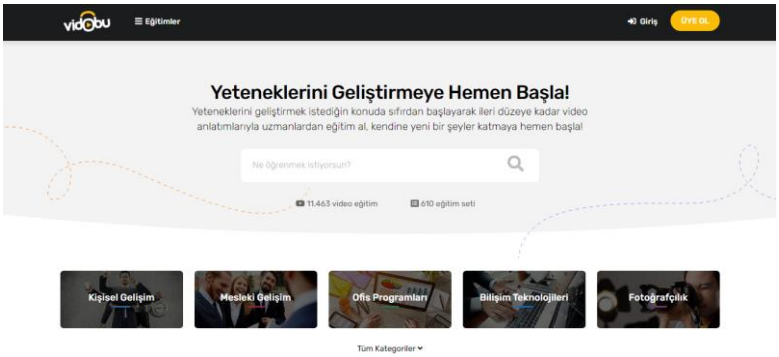
Çizelge 2.3. Vidobu sistemindeki eğitim kategorileri

Kategori	Video Sayısı	Kategori	Video Sayısı
Kişisel Gelişim	1033	Grafik Tasarım	1849
Mesleki Gelişim	512	Web Tasarım	1149
Ofis Programları	1838	Programlama	2164

Bilişim Teknolojileri	1383	3D ve Animasyon	1457
Fotoğrafçılık	1184	Video Düzenleme	798

Vidobu sisteminde bazı önemli özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (Vidobu, 2022a):

- Vidobu, öğrenmek isteyen herkes için 7 gün 24 saat hizmet vermektedir. Öğrenmek isteyen kişiler, istedikleri zaman içeriklere erişim sağlayabilir.
- Vidobu platformunun tüm platformlardan erişim özelliği vardır. Herhangi bir konuda eğitim almak isteyen kişiler ister telefondan, ister tabletten, ister bilgisayardan eğitimlere katılım gösterebilirler.
- Eğitimleri alan bireyler, aldıkları eğitimleri tamamladıkları takdirde katılım sertifikasına sahip olmaktadırlar.
- Sistem üzerinde eğitim veren eğitimciler, özenle seçilmiş ve alanında uzman kişilerden oluşmaktadır.
- Eğitimi alan bireyler, aldıkları eğitimlerle ilgili örnek dosyaları indirerek çalışma imkânı bulmaktadırlar.
- Vidobu platformuna her ay en az 100 adet yeni eğitim videosu eklenmekte ve böylelikle platformun sürekli olarak büyümesi ve gelişmesi sağlanmaktadır.
- Platform üzerinde sunulan eğitimler herkese hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Bir başka ifadeyle yeni başlayan ve profesyonel düzeydeki bireylere yönelik eğitimler barındırmaktadır.
- Sağladığı kontrol paneliyle en son izlenen eğitim videosundan kazanılan sertifikalara kadar birçok bilgiye kolay bir şekilde erişim sağlanabilmektedir.



Şekil 2.32. Vidobu ana sayfası (Vidobu, 2022b).

2.5. Açık Eğitim Kaynaklarında Lisanslama

Çoban (2013), AEK'lerin üç temel dinamikten ortaya çıktığını savunmaktadır. Bu dinamikler; web teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, açık kaynak felsefesi ve lisanslama konusunda yaşanan gelişmelerdir. Web teknolojilerindeki hızlı gelişim ve değişim sayesinde içeriklerin normale göre düşük maliyetle hazırlanması ve paylaşılmasına zemin hazırlanmıştır. Süreç içerisinde açık kaynak felsefesinin gelişmesiyle birlikte bu kavram başka boyutlara evirilmiş ve açık erişimli dergiler, açık erişimli kitaplar gibi çeşitli yeni kavramların ortaya çıkışı sağlanmıştır. Bu gelişmeler ışığında ise lisanslama konuları popüler olmaya başlamıştır. Bununla beraber günümüz itibariyle bilgileri veya ders içeriklerini oluşturmanın yanı sıra bilgileri veya ders içeriklerini herkesle paylaşma konusu da çok önemli hâle gelmiştir. Hazırlanan içeriklerin çeşitli ortamlarda paylaşılmasını ve türüne göre korunmasını sağlayan birtakım lisanslar bulunmaktadır. Bu bağlamda Academic Free License, BC Commons, Fair Use Network gibi bazı lisanslama platformları bulunsa da en yaygın olarak kullanılanı, Creative Commons (CC) lisanslama platformudur (Kurşun, 2016).

CC, bireylere sağladığı yasal araçlarla yaratıcılığın ve bilginin paylaşımına, tekrar kullanımına olanak veren ve hiçbir şekilde kâr amacı gütmeyen bir organizasyondur (Creative Commons Türkiye, 2022). Ayrıca bu platformun içerik üreticilerinin telif haklarını koruma amacı da bulunmaktadır (Harington, 2020). Böylelikle içerik üreticilerinin hazırlamış oldukları içeriklerinin telif endişesi olmadan kullanılmasına imkân sağlamaktadır (Morgenstern, 2020). CC kapsamındaki lisans türleri ve açıklamaları Çizelge 2.4'te sunulmuştur (Creative Commons, 2017; Kip Kayabaş, 2020).

Çizelge 2.4. CC Lisanları

Lisans Simgesi	Lisans Türü	Lisans Açıklaması
	Atıf CC BY	Bu lisans, hazırlanan eserlerin orijinal eserlere atıf verildiği takdirde, ticari bile olsa başkalarının içerikleri dağıtmasına, yeniden düzenlemesine, uyarlamasına ve geliştirmesine olanak tanımaktadır. CC tarafından sunulan lisanslar içerisinde en uygun olarak kabul edilendir. İçeriklerin mümkün olduğunca fazla kişiye ulaşabilmesi ve kişiler tarafından kullanılabilmesi için bu lisans önerilmektedir.
	Atıf AynıLisanslaPaylaş CC BY-SA	Bu lisans, eseri kullanan kişilere kendi eserlerini de aynı lisansla lisansladıkları sürece, yeniden düzenleme, uyarlama yapma ve üzerinde değişiklik yapma hakkı verir. Wikipedia gibi içeriklerden ya da benzerlerinden yararlanılan eserler için önerilmektedir.
	Atıf Türetilemez CC BY-ND	Bu lisans, alıntı yapıldığı sürece eserin değiştirilmeden ticari ya da ticari olmayan şekilde dağıtılmasına izin verir.
	Atıf GayriTicari CC BY-NC	Bu lisans, bireylerin ticari olmayan amaçla eserleri dağıtmasına, yeniden düzenlemesine ya da üzerine değişiklik yaparak kendi eserlerinde kullanmasına izin verir. Ortaya çıkan yeni eser, benzer lisans ile lisanslanmak zorunda değildir.
	Atıf GayriTicari- AynıLisanslaPaylaş CC BY-NC-SA	Bu lisans, bireylerin ticari olmayan amaçla eserleri yeniden düzenlemesine, uyarlama yapmasına ya da üzerinde değişiklik yaparak kendi eserlerinde kullanmasına izin verir ve ortaya çıkan yeni eser, kullanılan eserin orijinal lisansının aynısı lisanslamalıdır.
	Atıf GayriTicari- Türetilemez CC BY-NC-ND	Bu lisans, 6 lisans içerisinde en sınırlayıcı olandır. Eserler, sahibine atıf verilerek indirilebilir ya da paylaşılabilir ancak değiştirilemez ve ticari amaç için kullanılamaz.

2.6. Yaşam Boyu Öğrenme

BİT alanında yaşanan değişim ve gelişim, bilginin hiç olmadığı kadar hızlı bir şekilde üretilmesini, tüketilmesini ve paylaşılmasını sağlamaktadır. Böylesine büyük ve önemli gelişmelerin yaşandığı bu dönem, başta eğitim paydaşları olmak üzere tüm

bireylerin kendilerini devamlı olarak yenileyebilmelerini, eğitim, teknoloji, sağlık ve benzeri gibi diğer tüm alanlarda yaşanan yenilikleri takip edebilmelerini mümkün hale getirmiş, hatta zorunlu kılmaya başlamıştır. Çünkü değişimi ve yenilikleri takip eden bireylerin, kendilerinin yanı sıra yaşadıkları toplumların gelişme sürecine de büyük katkılar sunması kaçınılmazdır. Gelişim ve değişim için ise eğitim öğretim faaliyetlerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Her ne kadar günümüzde eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük bir bölümü okul ortamlarında yürütülüyor olsa da yaşanması beklenen bu değişim ve gelişimin sadece okullarda edinilen bilgi ve becerilerle mümkün olamayacağı da (Göğebakan Yıldız, Şahin & Şahin, 2021) herkes tarafından kabul görmeye başlamıştır. Bu bağlamda, yaşanması beklenen gelişim ve değişimin okul ortamının dışında da devam etmesi, eğitimin zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde sürmesi bir gereklilik haline gelmeye başlamıştır.

Bireylerin kendilerini istedikleri zaman, istedikleri şekilde yenileyebilmesi ve her alanda geliştirebilmesi anlayışıyla paralel olarak ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı, bireylerin çeşitli alanlarda gelişebilmesi için okul ortamlarına ait duvarları, bireylerin yaşlarını ve buna benzer daha birçok engeli ortadan kaldırmayı amaçlayan bir kavram olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2016). Öyle ki bu kavram, günümüzde istek veya ihtiyaçtan çok bir zorunluluk haline dönüşmeye başlamıştır (Can, 2019). Çünkü günümüzde bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri için bulunan imkânlar geçmişe oranla çok daha fazladır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1976 yılında UNESCO tarafından yapılan çalışmayla dile getirilmiştir (Diker Coşkun, 2009; Oran, 2020). Bu kavram, UNESCO tarafından yapılan tanımda "*Yaşam boyu eğitim, mevcut eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olup da eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir. Bu tür bir düzenlemede erkekler ve kadınlar kendi eğitimlerini bizzat kendileri gerçekleştirirler.*" şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan bu açıklamanın ardından çeşitli kurum, kuruluş ve kişiler tarafından da tanımlamalar yapılmaya başlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgili yapılmış en eski tanımlardan biri Dave'e aittir. Dave (1976), yaşam boyu öğrenme kavramını kişilerin kendilerinin ve içinde yaşadıkları toplumun yaşam standartlarını yükseltebilmesi için yürütmeleri gereken kişisel ve mesleki gelişme faaliyetleri olarak açıklamaktadır. Güleç ve diğerleri (2012) ise bireyin merkezde bulunduğu ve okul dışı öğrenmelerin

gerçekleşmesine imkân veren bir kavram şeklinde ifade etmişlerdir. İlgili kavram MEB (2014) tarafından bireylerin kişisel, toplumsal, sosyal, mesleki gibi konularda bilgi ve becerilerini artırabilmek amacıyla hayat sürdüğü müddetçe devam etmesi gereken her türlü öğrenme faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan'a (2017) göre yaşam boyu öğrenme, kişilerin başka kişilere muhtaç olmadan kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duydukları her türlü bilgi ve becerileri edinebilmesidir. Teke'ye (2020) göre yaşam boyu öğrenme kavramı, eğitim ve öğretimle ilgili her türlü unsuru ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgili yapılmış tanımlamalar ve açıklamalar incelendiğinde, kişilerin kendilerini geliştirebilmesinin sadece okul ortamından ibaret olmadığı (Gökyer, 2019; Yılmaz, 2016) ve bu faaliyetlerin insan hayatı sona erene kadar devam etmesi gerektiği görüşlerinin ortak olduğu görülmektedir (Söğütçü, 2021). Bireylerin kendilerini geliştirmesinin yanı sıra bilgiye nasıl ulaşabileceğini sağlamasından dolayı yaşam boyu öğrenme kavramı tüm bireyler için son derece önemli bir hal almaktadır.

Geçmişten günümüze düşünüldüğünde, bireyler ulaşmak istedikleri bilgilere büyük oranda okul ortamlarında ulaşmışlardır. Bu durum, teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte değişme eğiliminde olsa da günümüzde hâlâ devam etmektedir. Bir başka ifadeyle geleneksel öğretim ve öğrenme yöntemleri hâlâ aktif olarak kullanılmaktadır. Geleneksel öğrenme, eğitim öğretim faaliyetlerinin okul ortamlarında yürütüldüğü, sınıf ortamında bulunan bir eğiticinin çeşitli yöntem ve tekniklerle ders işlediği, daha çok öğretici merkezli bir öğrenme çeşididir. Ancak yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin başrolünde bireyin kendisi bulunmaktadır (Güleç vd., 2012). Buna paralel şekilde geleneksel öğrenmeden farklı olarak yaşam boyu öğrenmenin temelinde kişisel gelişimi sağlama amacı bulunduğu da söylenebilir (Diker Coşkun, 2009). World Bank (2003) tarafından açıklanan geleneksel öğrenme ve yaşam boyu öğrenme faaliyetleri arasındaki farklar Çizelge 2.5'te sunulmuştur:

Çizelge 2.5. Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Karşılaştırması

Geleneksel Öğrenme	**Yaşam Boyu Öğrenme**
Bilginin kaynağı öğreticidir.	Öğretici bilgi kaynağına ulaşma noktasında rehberdir.

Öğrenen kişiler bilgiyi öğretici sayesinde öğrenir.	Öğrenen kişiler bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenir.
Öğrenenler belirli becerilere sahip olana kadar test yapılır ve beceriler kazanılmadan ilerlenilmesine izin verilmez.	Değerlendirme faaliyetleri, öğrenme stratejilerini ve biçimlerini belirlemek amacıyla yapılır.
Bütün öğrenenler için aynı planlar uygulanır.	Öğreticiler bireyselleştirilmiş planlar hazırlar.
Öğreticiler başlangıçta birtakım eğitim görür ve daha sonra ek eğitimlerle desteklenir.	Öğreticiler yaşam boyu öğrenen kişilerdir. Önceden alınmış eğitimlerle devam eden mesleki gelişim eğitimleri birbirleriyle bağlantılı şekilde planlanır.
Sadece öğrenmesi iyi olan öğrenenler seçilerek bu kişilerin daha ileri gitmesi sağlanır.	Tüm bireyler eşit fırsatlara sahiptirler.

Yaşam boyu öğrenme, sağladığı birçok avantajla birlikte her geçen gün popüler olmaya devam eden bir kavramdır. Bu doğrultuda eğitim alanında MEB tarafından da birtakım çalışmalar yürütülmüş, bazı planlar hayata geçirilmiş, toplumda yaşayan tüm bireylerin birer yaşam boyu öğrenen olabilmesi için bazı adımlar atılmıştır. MEB tarafından atılan adımlara 2009 ve 2014 yıllarında yayınlanan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgeleri örnek olarak gösterilebilir. Daha güncel olması sebebiyle 2014 yılında yayınlanan belge incelendiğinde, MEB tarafından belirlenmiş altı öncelik alanı olduğu görülmektedir. Bu alanlar şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2014):

- Toplumda Hayat Boyu Öğrenme Kültürü ve Farkındalığının Oluşturulması
- Hayat Boyu Öğrenme Fırsatlarının ve Sunumunun Artırılması
- Hayat Boyu Öğrenme Fırsatlarına Erişimin Artırılması
- Hayat Boyu Rehberlik ve Danışmanlık Sisteminin Geliştirilmesi
- Önceki Öğrenmelerin Tanınması Sisteminin Geliştirilmesi
- Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi

MEB tarafından yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine yönelik atılan bir diğer adım ise 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'dir. Bu belge tamamen yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgili olmamakla birlikte içerisinde barındırdığı yaşam boyu öğrenme hedefleri açısından önemlidir. İlgili belgede yaşam boyu öğrenme programlarında nitelik ve erişimin artırılması şeklinde bir hedef belirlenmiştir. Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için ise 9 adet alt hedef açıklanmıştır. Bu hedefler MEB (2018) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Yaş sebebiyle örgün eğitim faaliyetlerinin dışında kalmış veya kalmak zorunda kalan kişiler için diplomaya esas müfredat yapısı, temel beceriler korunarak sadeleştirilecektir.
2. Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinde farklı kitlelere erişebilmek ve bu kitlelerin öğrenmeye ulaşabilmesini artırabilmek adına uzaktan eğitim teknolojilerinden mümkün olduğunca yararlanılacaktır.
3. Yaşam boyu öğrenme programları mesleki, sosyal ve kültürel alanlara hitap edecek şekilde güncellenerek seçeneklendirilecek, toplumsal farkındalıkların oluşabilmesi için çalışmalar yapılacaktır.
4. Yaşam boyu öğrenme alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlara ait verilerinin bulunduğu Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sistemi oluşturulacaktır.
5. MEB bünyesinde yürütülen yaşam boyu öğrenme ve yaygın eğitim faaliyetlerindeki sertifikaların belli standartlar çerçevesinde tanınırlığı artırılacaktır.
6. Erken çocukluk, çocukluk ve ergenlik dönemlerine yönelik, ebeveynlere için destek eğitim programları güncellenecek ve yaygınlaştırılacaktır.
7. İlgili bakanlık ve kurumlarla gerekli iş birlikleri yapılacak, başta çocuk ve kadınlar için olmak üzere şiddetle mücadeleye yönelik farkındalık eğitimleri düzenlenecektir.
8. Başta çocuklar ve gençler olmak üzere toplumun tüm kesimlerine yönelik her türlü bağımlılıkla mücadeleye ilişkin farkındalık eğitimleri yaygınlaştırılacaktır.

9. 21. yüzyıl becerileri arasında gösterilen okuryazarlıklara (dijital, finansal, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi vb.) yönelik farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlenecektir.

Yapılan bu çalışmaların yanı sıra, bireylerde yaşam boyu öğrenmeye yönelik farkındalıkların oluşabilmesi için bazı kararlar alınmaktadır. MEB (2021b) tarafından 2021 yılında yapılan açıklamaya göre, her yılın Haziran ayının ilk haftasının Hayat Boyu Öğrenme Haftası olarak kutlanması kararlaştırılmıştır. Hayat Boyu Öğrenme Haftası ile birlikte kişisel ve toplumsal gelişmelerin ışığında bireylerin bilgilerinin, becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi ve hayatları boyunca devam edecek her türlü öğrenme etkinliklerini kapsayan hayat boyu öğrenme kültürünün geliştirilmesi, tanıtılması ve yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır.

2.6.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi

Bilindiği üzere eğitim ve öğretim faaliyetleri örgün eğitimle sınırlı değildir. Bu noktada ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme, insanın doğumundan ölümüne kadar, bir başka deyişle beşikten mezara kadar (Gökyer, 2019; Söğütçü, 2021) devam eden bir faaliyettir. Özellikle günümüzde daha da önemli bir hâle gelmiş ve önemi her geçen gün artmaya devam etmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin en temel amacı; bireylerin istedikleri zaman, istedikleri yerde, istedikleri öğrenme faaliyetlerine katılım gösterebilmelerini sağlamak şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca kişisel ve mesleki alanlarda yaşanan gelişimlerin takip edilebilmesine imkân sunmak, bireylerin kendilerini çeşitli alanlarda geliştirebilmesine olanak sağlamak ve yeni bilgi becerilerle donanmalarına yardımcı olmak da bir diğer amaç olarak belirtilebilir.

Ülkemizde 2001 yılında Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001) doğrultusunda Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu hazırlanmıştır. İlgili raporda yaşam boyu öğrenmenin amaçları kişisel gelişme, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyüme olmak üzere üç başlıkta ifade edilmiştir:

1. **Kişisel Gelişme:** Yaşam boyu öğrenme, eğitim öğretim faaliyetlerinde bireyi tam merkez noktaya koymaktadır. Bireylere kendilerine sunulan seçeneklerde özgür olma fırsatı sunmaktadır. Bunun yanı sıra kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almalarına olanak sağlamaktadır. Cinsiyet ve yaş fark

etmeksizin bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanması gerektiğini ifade etmektedir.

2. **Toplumsal Bütünleşme:** Yaşam boyu öğrenme bu zamana kadar sadece küçük grupların faydalandığı bir süreç olmuştur. Yaşam boyu öğrenme, bu durumu tersine çevirmeyi, isteyen herkese yaşam boyu öğrenme fırsatları sunmayı, fırsat eşitliğine katkıda bulunmayı ve toplumun demokratik temellerini sağlamlaştırarak toplumsal açıdan bütünleşmeyi amaçlamaktadır.
3. **Ekonomik Büyüme:** Yaşam boyu öğrenme, beceri oluşturma noktasında bireylere eşit koşullar sunmak, fırsat eşitliğini sağlamak, birçok alanda verim oranını yükseltmek ve ekonomik alanda büyümeyi gerçekleştirmek için gerekli olan düzenlemeleri kapsayan bir süreçtir.

Yukarıda belirtilen amaçlarda da ifade edildiği gibi, yaşam boyu öğrenme bağımsız bir kavram olarak düşünülmemelidir. Tam tersi, yukarıdaki amaçları gerçekleştirmek ve bireylerin gelişimlerine katkıda bulunabilmek için yaşam boyu öğrenme kavramı ilgili kurumlar ve bireyler tarafından sürekli devam eden bir eğitim öğretim süreci olarak kabul edilmeli ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmalıdır (Adabaş, 2019).

2.6.2. Yaşam Boyu Öğrenme ve Kişisel Gelişim

İçinde bulunduğumuz dönem, geçmişle karşılaştırıldığında değişim ve gelişim olanakları açısından daha elverişli bir dönem olarak ifade edilmektedir. Bu dönemin barındırdığı değişim ve gelişim imkânlarıyla birlikte, bireylerin kendilerini bir ya da birkaç alanda değil, birçok alanda geliştirebilmesi her geçen gün daha da kolaylaşır hale gelmektedir. Bilindiği gibi insan, yaratılışı gereği sürekli gelişme, değişme ve öğrenme isteği içerisinde bulunan bir varlıktır. Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde de değerlendirilebilecek olan bu gelişim ve değişim, bireylerin kendi çabası ve isteği doğrultusunda gerçekleşmesiyle birlikte, hayatlarındaki birçok alanı doğrudan ve olumlu yönde etkilemektedir. Ancak bu durum, sadece kişinin kendisiyle değil; bireyin yaşadığı çevreyle de bağlantılı olarak kabul edilmektedir (Çakmak, 2016). Mesleki çevre, sosyal çevre ve aile çevresi gibi birçok faktör bu durum kapsamında değerlendirilmektedir.

Kişisel gelişim, bireylerin kendi gelişimine yönelik yürüttüğü her türlü faaliyet şeklinde ifade edilebilir (Gürel & Özşenler, 2021). Bir başka ifadeyle bireylerin kendilerini yetersiz hissettikleri konularda yeterli hissedebilmek için yaptığı her türlü eylem şeklinde açıklanabilir (Balaban & Çakmak, 2016). Sönmez'e (2021) göre ise kişisel gelişim, bireylerin belirledikleri amaçlar ve ulaşmak istedikleri hedefler doğrultusunda kendisini o anki durumundan daha iyi noktaya getirmesidir. Arslan (2021) ise kişisel gelişimi, bireylerin bilgi ve beceri noktasında sahip olduğu yeterliliklerin bilincinde olması ve bunların üzerine yenilerinin eklenebilmesi için gösterilen her türlü çaba olarak açıklamıştır.

Kişisel gelişimin gerçekleşebilmesi için en önemli faktör, bireyin kendini tanıması ve kendindeki potansiyelin farkında olmasıdır (Arslan, 2021). Birey kendini ne kadar iyi tanıyorsa, gelişim amaçlarını da o kadar iyi yönetebilir demektir. Gelişim amacını iyi yöneten bireyin ise yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin merkez noktasında bulunacağı ve kendini geliştirmesi için çeşitli sınırlara bağlı kalmayacağı, gelişimi için karşısına çıkabilecek olası engelleri aşmak için çabalayacağı yadsınamaz bir gerçektir. Birey kaç yaşına gelirse gelsin, istek ve beklentileri hep var olacaktır. Bu istek ve beklentileri gerçekleştirebilmenin en önemli yolu ise bireylerin kişisel gelişim faaliyetlerini yönetebilmesidir.

2.6.3. Yaşam Boyu Öğrenme ve Mesleki Gelişim

Toplumlar, kendi gelişimlerini yönetebilmek ve belirli bir refah düzeyine ulaşabilmek için sürekli olarak çaba göstermektedir. Bu amaca ulaşmak için ise eğitimden sağlığa kadar akla gelebilecek her türlü alanda çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalardan en önemlilerinden biri ise mesleki gelişim faaliyetleridir. Toplumda yaşayan bir birey hangi mesleği yapıyor olursa olsun, kendisini mesleki açıdan geliştirdiği takdirde aynı zamanda kişisel motivasyonunu da sağlayabilecektir. Bu durum da dolaylı yoldan toplumun gelişmesine katkı sunacaktır.

Mesleki gelişim, bireylerin yürüttükleri mesleği en iyi şekilde yapabilmeleri için gerekli olan her türlü bilgi ve becerinin bireylere kazandırılması şeklinde ifade edilmektedir. Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar'a (2012) göre mesleki gelişim, yaşam boyu eğitimle iç içe bulunan bir süreç şeklinde açıklanmaktadır. Abou-Assali'ye (2014) göre ise, bireylerin icra ettikleri meslekteki rolünün gelişmesidir. Stone (2014) ise

mesleki gelişimi insanın herhangi bir zorunluluğa tabi olmadan kendi çabasıyla yönettiği planlı veya plansız, resmi veya gayriresmi her türlü çalışma şeklinde açıklamıştır. Bir başka tanıma göre ise mesleki gelişim, öğretmenlerin hizmete başlamadan önceki eğitiminden başlamış olan ve görev yaptığı süre boyunca devam eden, öğretmenlere yaşam boyu öğrenme fırsatları sunan, var olan kapasitesini yükseltmeyi amaçlayan ve değişimlere ayak uydurmasını sağlayan bir süreçtir (Özer, 2008).

Bilindiği üzere teknoloji, hem toplumların kalkınması hem de bireylerin gelişimi için büyük faydalar ve fırsatlar sunmaktadır. Teknolojiyle beraber gelen değişimler, bireylerin günümüzde kendisini sürekli olarak geliştirmesini mecbur kılmaya başlamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde; teknoloji alanında yaşanan gelişim ve değişimler, toplumsal refaha ulaşmada belirleyici bir faktör olmaya başlamıştır. Toplumların hedefledikleri düzeylere ulaşabilmesinin en işlevli yolu ise hiç şüphesiz ki eğitimden geçmektedir. Çünkü toplumdaki eğitim sisteminin kalite düzeyi ve o toplumda yaşayan insanların eğitim seviyesi ne kadar yüksek ise, toplumların belirledikleri bu amaçlara ulaşabilmesi daha kolay ve daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Hedeflenen bu durumun gerçekleşebilmesinde en büyük pay, şüphesiz ki kendisini kişisel ve mesleki açıdan geliştirmeyi amaç edinmiş öğretmenlere aittir. Bu nedenle öğretmenler, lisans veya lisansüstü eğitim süreçlerinde almış oldukları eğitimlerle yetinmemelidir. Çünkü aldıkları bu eğitimler, kısa bir süre içerisinde geçerliliğini yitirmeye başlayacaktır (Boydak Özan, Şener & Polat, 2014). Öğretmenler, geleceğin yetişkinlerini yetiştiren bir mesleğin mensuplarıdır. Bu denli önemli bir sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin var olan bilgileriyle kalmayıp mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri, doğrudan kendilerine fayda sağlayacağı gibi öğrencilerinin gelişimi ve başarısı üzerinde de büyük etkiye sahip olacaktır (Lindvall, 2017).

Öğretmenlik, hayat boyu devam eden bir öğrencilik sürecidir. Bir başka ifadeyle öğretmenler, mesleklerinin getirdiği sorumluluklar gereğince aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeye devam eden bireylerdir (Özdemir, 2016; Shohel, 2012). Bu durum, COVID-19 salgınıyla birlikte daha da ön plana çıkmıştır. Salgın süreciyle geçilen acil uzaktan eğitimle birlikte, öğretmenlerin kendilerini hızlı bir şekilde bu sürece adapte etmeye çalıştıkları görülmüştür. Özellikle dijital becerilerini geliştirebilmek adına eğitimler almış ve derslerin daha aktif bir şekilde sürebilmesi ve yaşanan dezavantajlı durumun avantaja dönebilmesi için ise web 2.0 teknolojisi ve araçlarını kullanmaya başlamışlardır. Bu

bağlamda düşünüldüğünde; pandemi sürecinin getirdiği olumsuz tablo, öğretmenler için olumlu birçok etki oluşturmuştur. Pandemi sürecinin ardından normal seyriyle devam eden eğitim öğretim faaliyetleriyle birlikte, öğretmenlerin ilgili süreçte edindikleri kazanımları derslerde kullanmaya devam ettikleri gözlemlenmektedir. Böylece mesleki gelişimin önemli bir kazanımının uygulamadaki sonuçları alınmaya başlanmıştır.

MEB, eğitim öğretim faaliyetlerindeki sorunların ortadan kaldırılmasını, var olan durumların daha da iyileştirilmesini amaçlayan, birçok görüşün tartışıldığı ve görüşlere göre bazı kararların alındığı şura toplantıları düzenlemektedir. MEB tarafından 7 yıllık bir aranın ardından 2021 yılının Aralık ayında düzenlenen 20. Milli Eğitim Şurası'nda alınan tavsiye kararları ve bu kararların hayata geçirilmesiyle birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik önemli adımların atıldığı görülmüştür (MEB, 2021c). Bu adımlar, öğretmenlerin birer yaşam boyu öğrenen olmalarını kolaylaştırma ve sağlama amacı taşımaktadır. İlgili Şura'da sunulan tavsiye kararları ve tavsiye kararları bağlamında gerçekleştirilen faaliyetler Çizelge 2.6'da sunulmuştur.

Çizelge 2.6. MEB Şurası'nda mesleki gelişim için alınan kararlar ve yapılanlar

Tavsiye Kararları	**Tavsiye Kararı Kapsamında Yapılanlar**
Madde 101. Öğretmenlerin mesleki gelişim programları ihtiyaçlara göre sürdürülebilir ve yenilenebilir olarak yeniden yapılandırılmalı; yetişkin eğitim ilkelerine uygun, okul, ilçe, il eğitim kurulları ve zümreleri daha işlevsel hâle getirilmelidir.	24 Ocak 2022 - 04 Şubat 2022 yarıyıl tatilinde Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlendi. İklim değişikliği ve çevre eğitimlerinden dijital becerilerin geliştirilmesine, geçici koruma statüsündeki çocuklara yönelik rehberlik eğitimlerinden İngilizce dil sistemi öğretimi eğitimlerine kadar farklı alanlarda çok boyutlu ve kapsamlı mesleki gelişim eğitimi programı düzenlendi. Bu faaliyetler salgın koşulları dikkate alınarak uzaktan veya yüz yüze olarak düzenlendi.
Madde 102. Öğretmenlerin mesleki gelişim programları güncel ihtiyaçlar temelinde belirlenmelidir. Bu kapsamda teknoloji, uzaktan eğitim, harmanlanmış eğitim, çevrim içi psikolojik danışmanlık, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi, yabancı dil, bağımlılıkla mücadele, temel sağlık bilgisi, afet yönetimi ve acil durum eğitimleri verilmelidir. Hizmet içi eğitimler yüz yüze, uzaktan ve harmanlamış olarak çeşitlendirilmelidir.	

Madde 106. Mesleki gelişim programları öğretmenlerin kariyer gelişimini destekler nitelikte planlanmalıdır. Bu bağlamda bölgenin, okulun ve öğretmenin gereksinimlerine uygun şekilde gelişim planları uygulamaya konulmalıdır. Öğretmenler, atandıkları bölge ve okulun sosyolojik, ekonomik, kültürel vb. şartlarına göre uyum ve mesleki gelişim programı eğitimine tabi tutulmalıdır.	
Madde 106. Mesleki gelişim programları öğretmenlerin kariyer gelişimini destekler nitelikte planlanmalıdır. Bu bağlamda bölgenin, okulun ve öğretmenin gereksinimlerine uygun şekilde gelişim planları uygulamaya konulmalıdır. Öğretmenler, atandıkları bölge ve okulun sosyolojik, ekonomik, kültürel vb. şartlarına göre uyum ve mesleki gelişim programı eğitimine tabi tutulmalıdır.	3 Şubat 2022 tarihinde Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarıldı.
Madde 115. Öğretmenler tarafından geliştirilen örnek uygulamalar, Millî Eğitim Bakanlığınca dijital bir platform üzerinde sergilenerek diğer öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.	ÖBA kuruldu.

Mesleki gelişimin en temel amacı, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmesini, mesleğiyle ilgili teknik ve teorik becerilerle donatılmalarını sağlamaktır (Can, 2019). Mesleki gelişim, mesleğe başlamadan önceki gelişim faaliyetleri, mesleği sürdürürken yürütülen gelişim faaliyetleri ve mesleki hayat sona erdikten sonraki gelişim faaliyetleri olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Özellikle üçüncü aşama, yaşam boyu öğrenme kavramının ön plana çıktığı bir süreçtir. Bu sebeple öğretmenlerin katılacağı mesleki gelişim faaliyetlerinin nicelikten çok nitelik bakımından kaliteli ve öğretmene katkısının fazla olması son derece önemlidir. Bu konuyla ilgili çalışmaları bulunan Myers (2014),

mesleki gelişim faaliyetlerinin nitelik açısından barındırması gereken özellikleri şu şekilde açıklamıştır:

- Mesleki gelişim faaliyetleri, katılım gösteren tüm öğretmenlere etkili ve katılımlı öğrenme ortamları sunmalıdır.
- Mesleki gelişim faaliyetlerinde aktarılan veya aktarılacak bilgileri genel bir açıdan aktarılmamalıdır. Bunun yerine branşlara/alanlara yönelik olacak şekilde düzenlenmelidir.
- Yürütülecek olan mesleki gelişim faaliyetleri belirli bir zaman dilimine sıkıştırılmamalı, zamana yayılmalı ve devamlı olarak yürütülmelidir.
- Mesleki gelişim faaliyetleri kurum türü, düzey ve branş bakımından benzer olan öğretmenleri kapsamalıdır.
- Mesleki gelişim faaliyetlerinde etkileşime önem verilmeli ve bu duruma daha fazla zaman ayrılmalıdır.
- Mesleki gelişime yönelik yapılacak her türlü faaliyet, çalışma veya ders saatlerinin haricinde kalan zamanlarda yapılmalıdır.
- Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan veya katılmak isteyen öğretmenlere katılımı teşvik etmek adına maddi imkânlar sunulmalıdır.
- Yaz tatilleri sürecinde mesleki gelişim faaliyetleri devam etmelidir.
- Mesleki gelişim etkinlikleri mümkün olduğunca kısa tutulmalı ve içeriği öğretmenlere fayda sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım gösterme oranlarını yükseltebilmek adına uzaktan eğitim fırsatları yaratılmalıdır.

2.6.4. MEB'in Yaşam Boyu Öğrenme Çerçevesinde Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Yönelik Uygulamaları

Koronavirüs pandemisinin ardından başlayan acil uzaktan eğitim süreci, getirmiş olduğu birtakım olumsuz durumlar dışında başta öğretmenler olmak üzere birçok eğitim paydaşının kendisini geliştirebilmesi için oldukça büyük fırsatlar sunmuştur. Bireyler kişisel ve mesleki gelişimleri için birçok kursa kayıt olmaya başlamış, eğitimlerini çevrim içi ortamlarda sürdürmeye devam etmiştir. Özellikle internetin ve teknolojinin yoğun bir şekilde kullanıldığı bu dönemde öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini

sürdürebilmeleri için MEB tarafından da bazı adımlar atılmıştır. Bu adımların en önemlilerinden biri, EBA platformu üzerinden yürütülmüştür. Bilindiği üzere EBA platformu acil uzaktan eğitim sürecinin en önemli parçası haline gelmiştir. EBA sayesinde eğitim öğretim faaliyetlerinin sekteye uğramaması için çalışmalar yürütülmüş, canlı ders sistemleri platforma entegre edilmiştir. Bunun yanı sıra mesleki gelişim platformu da geliştirilmeye çalışılmıştır. Düzenlenen eğitimlerle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunulması amaçlanmıştır.

Salgın süreciyle beraber gelen değişim, her türlü eğitim öğretim faaliyetinin artık uzaktan eğitim yöntemleriyle yapılabileceğinin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Okulların tatil sürecine girmesiyle öğretmenler için düzenlenen seminer süreçleri de uzaktan eğitim yöntemine dönüşmeye başlamış, bu kapsamda öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürdürebilmesi için ÖBA platformu oluşturulmuştur. ÖBA, ilk defa 24 Ocak 2022 ve 4 Şubat 2022 tarihleri arasında kullanılmaya başlanmıştır. ÖBA üzerindeki eğitimler MEB'e bağlı okullarda görev yapan tüm öğretmenlere açılmıştır ancak bu eğitimlere katılım zorunlu tutulmamış, isteğe bağlı bırakılmıştır (MEB, 2022a). Eğitime katılan ve eğitimleri başarıyla tamamlayan öğretmenlere e-sertifika verileceği ifade edilmiştir (MEB, 2022a). ÖBA platformu üzerinde öğretmenlere yönelik 9 adet eğitim açılmıştır. Açılan eğitimler ve bu eğitimlerle ilgili bilgiler Çizelge 2.7'de sunulmuştur.

Çizelge 2.7. ÖBA platformunda sunulan eğitimler

Eğitimin Adı	**Süresi**	**Eğitimin Detayları**
Atık Yönetimi ve Sıfır Atık	8 ders saati	Öğretmenlerin atık yönetimi ve sıfır atık konusundaki bilgilerini artırmak ve geliştirmek amacıyla düzenlenmiştir.
Dijital Becerilerin Geliştirilmesi	20 ders saati	Öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirebilmesi için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmak ve var olan bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenmiştir.
Etkinlik Temelli Ders Tasarımı	6 ders saati	Öğretmenlerin etkinlik temelli ders tasarımı konusunda bilgi ve becerilerini artırmak ve geliştirmek amacıyla düzenlenmiştir.

		Eğitimler hayat bilgisi, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinin öğretimine yönelik şekilde planlanmıştır.
Fikri ve Sınai Mülkiyet Hakları	18 ders saati	Öğretmenlerin Patent, Marka, Tescil, Faydalı Model ve Sınai Mülkiyet konularında bilgi düzeyini artırmak ve geliştirmek amacıyla düzenlenmiştir.
Geçici Koruma Statüsündeki Çocuklara Rehberlik Hizmetleri	8 ders saati	Öğretmenlerin "Geçici Koruma Statüsündeki Çocuklara Rehberlik Hizmetleri" konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla düzenlenmiştir.
İklim Değişikliği ve Çevre Eğitimi	8 ders saati	Öğretmenlerin iklim değişikliği ve çevre konusundaki bilgilerini artırmak ve geliştirmek amacıyla düzenlenmiştir
İlk Yardım Uzaktan Eğitimi	18 ders saati	Öğretmenlerin ilk yardım konusunda temel bilgi ve becerileri kazanması ve var olan bilgilerini geliştirmesi amacıyla düzenlenmiştir.
İngilizce Dil Sistemi Öğretim Becerilerinin Geliştirilmesi	20 ders saati	Bu eğitim İngilizce öğretmenlerine yönelik düzenlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dil öğretimi konusunda bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla düzenlenmiştir.
Kütüphane Organizasyonu ve Kullanımı	8 ders saati	Öğretmenlerin kütüphane organizasyonu ve kullanımı konusundaki bilgilerini artırmak ve geliştirmek amacıyla düzenlenmiştir.

MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/2021 Raporu'na göre Türkiye'de 1 milyon 112 bin 305 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2021d). Ancak MEB tarafından açıklanan verilere göre, ÖBA üzerinde paylaşılan eğitim içeriklerine 142 bin 425 öğretmen katılmıştır (MEB, 2022b). Bu sayı, MEB'de görev yapan öğretmenlerin sadece %12,81'inin eğitimlere katıldığını göstermekte ve görev yapan öğretmen sayısıyla karşılaştırıldığında öğretmenlerin ÖBA sistemindeki eğitimlere

katılım oranının düşük olduğu görülmektedir. 142 bin 425 öğretmenin almış olduğu toplam eğitim sayısı ise 444 bin 850 olarak belirtilmiştir (MEB, 2022b). MEB (2022b) tarafından açıklanan bir diğer veriye göre, öğretmenler ÖBA platformunda en fazla Atık Yönetimi ve Sıfır Atık Eğitimi'ne katılım göstermiştir. Bu eğitime katılım gösteren öğretmen sayısı, 82 bin 639'dur. Atık Yönetimi ve Sıfır Atık Eğitimi'nin ardından en çok ilgi gören eğitim ise İklim Değişikliği ve Çevre Eğitimi'dir. İklim Değişikliği ve Çevre Eğitimi'ne katılım gösteren öğretmen sayısı ise 82 bin 455'tir. Bu iki eğitimin dışında katılımın en fazla gerçekleştiği diğer eğitimler sırasıyla Etkinlik Temelli Ders Tasarımı Eğitimi, İlk Yardım Eğitimi ve Kütüphane Organizasyonu ve Kullanımı Eğitimi olmuştur. Etkinlik Temelli Ders Tasarımı Eğitimi'ne katılım gösteren öğretmen sayısı 69 bin 419; İlk Yardım Eğitimi'ni tamamlayan öğretmen sayısı 47 bin 153 ve Kütüphane Organizasyonu ve Kullanımı Eğitimi'ne katılım gösteren öğretmen sayısı ise 46 bin 633 olarak belirtilmiştir (MEB, 2022b).

MEB, ÖBA platformu üzerinden kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerini 24 Ocak 2022 ile 5 Şubat 2022 tarihleri arasındaki yarıyıl tatilinde de sürdürmeye devam etmiştir. İlgili tarihlerde platform üzerinde paylaşılan eğitim sayısı artırılmış ve ilk defa okul temelli gelişim faaliyetleri yürütülmüştür. MEB (2022c) tarafından açıklanan bilgilere göre öğretmenler bu dönem içerisinde toplam 1 milyon 404 bin 338 kez eğitimlere katılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %54'ünün öğretmenlik genel alan bilgisi, %23'ünün kişisel gelişim ve %13'ünün ise öğretmenlik özel alan bilgisi kapsamındaki eğitimlere katıldıkları belirtilmiştir. Ayrıca okul idarecilerinin eğitimlere katılım oranının da ciddi oranda artığı ifade edilmiştir.

MEB, EBA ve ÖBA platformları dışında da öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalar yürütmekte ve yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntemleriyle hizmet içi eğitimler düzenlemeye devam etmektedir. MEB tarafından açıklanan 2022 Yılı Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Planı'na göre öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlayabilmek amacıyla 2022 yılında birçok eğitimin gerçekleştirileceği belirtilmiştir (MEB, 2022d). Yüz yüze veya uzaktan eğitim yöntemiyle gerçekleştirilecek olan bu eğitimlerin sayısı 455'tir ancak bu eğitimlerden 6 tanesinin iptal edildiği ifade edilmiştir (MEB, 2022d).

MEB, sadece pandemi sürecinde değil; pandemi öncesinde de öğretmenlere yönelik gelişim faaliyetleri yürütmüştür. Öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimleri için yürütülen çalışmalardan biri de Öğretmen Kitaplığı isimli mobil uygulamadır. Öğretmen Kitaplığı, MEB'e bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı tarafından hayata geçirilmiştir. Bu uygulama içerisinde Mesleki Gelişim Programı, Dünya Klasikleri, Eğitim Tarihimizdeki Öğretmen Kitapları, Eğitim Yayınları Dizisi gibi birçok kategoriye ait dijital kitap ücretsiz bir şekilde öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Uygulamayla birlikte öğretmenlerin mobil cihazları yardımıyla kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmelerine imkân sağlanmıştır.



Şekil 2.33. Öğretmen Kitaplığı mobil uygulaması ekranı

2.7. İlgili Alan Yazın

2.7.1. Açık Eğitim Kaynakları İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

2.7.1.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde AEK'lerin açık ders malzemeleri, açık ders içerikleri, açık ders kaynakları gibi farklı isimlerle ifade edildikleri de görülmektedir. Adnan, Yakar, Kocatürk Kapucu ve Köşk (2021) tarafından yürütülen araştırmada bu durum dikkat çekmektedir. Yürütülen araştırmada öğretim elemanlarının açık ders malzemelerinin üretim ve kullanımına ilişkin görüşleri ve katkı motivasyonları incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bulunduğu karma yöntem deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel bölümüne Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi tarafından akademisyenlere sunulan Uzaktan Öğretim Sertifika Programı'na katılan 230 akademisyen katılmıştır. Nitel bölüme ise kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan 21 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmadaki nitel veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Veri analizi işleminin ardından açık ders malzemesi üretim ve kullanım noktasında cinsiyet faktörünün ön plana çıktığı görülmüştür. Erkeklerin açık ders malzemelerini kullanma durumu kadınlara göre daha fazla bulunmuştur. 46-55 yaşından itibaren açık ders malzemesi üretme ve kullanma noktasında ciddi düşüş yaşandığı gözlenmiştir. Ders verme süresi 0-5 yıl olan, bir diğer deyişle göreve yeni başlayan akademisyenler ise açık ders malzemeleri kullanımında en alt seviyededir. Ayrıca katılımcılar açık ders malzemesi geliştirilmesi ve kullanımı noktasında profesyonel desteklere, işbirliklerine ve zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda, kurumların açık ders malzemesi geliştirme ve paylaşma süreçlerine destek olması gerektiği önerilmiştir.

Üstün vd. (2021) tarafından yürütülen araştırmada AEK paylaşımı yapan platformların bileşenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerekli bileşenlerin belirlenebilmesi adına araçsal durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğrenen ve ders sayısı, AEK'lerin yaygın kullanım durumu ve AEK sunma gibi birtakım kriterler belirlenmiştir. Bu bağlamda dünyada ve Türkiye'de faaliyet gösteren 12 AEK platformunun bileşenleri doküman analizi yöntemiyle araştırılmıştır. Bu platformlar; OER Commons, OpenLearn, OpenStax CNX, MIT OpenCourseWare, YÖK Dersleri Platformu, LearnCloud, MERLOT, HippoCampus, panOpen OER, Jorum (Jisc), DOER-Directory of Open Educational Resources ve Eblendit'tir. İncelenen platformlarda sekiz farklı bileşen ortaya çıkarılmıştır. Özellikle COVID-19 pandemisiyle beraber Türkiye'de faaliyet göstermeye başlayan YÖK Dersleri Platformu'nun AEK platformlarından beklenen lisanslama, konu ve malzeme odaklı arama imkânı, rozetlendirme, etiketleme veya yorum bileşenlerinin yer almadığı görülmüştür. Bu durumlar bağlamında YÖK Dersleri Platformu için sürdürülebilir olabilmesi için kalite güvencesi sağlanması gerektiği, içerik sayısının artırılması ve erişilebilirlik imkânının kapsamlı bir yaklaşımla ele alınması önerilmiştir. Ayrıca tüm platformlar için açık bir öğrenme sistemi oluşturulması ve bu platformların bilgiye ulaşmak isteyen herkesin erişebileceği şekilde planlanması da öneriler arasında yer almaktadır.

Karakaş ve Ezentaş (2020) tarafından yürütülen çalışma, matematik eğitiminde yer alan cebir konusunun öğretimi için farklı bir bakış açısı ortaya koyabilmek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada İngiltere ve Hindistan'ın ortak çalışmasıyla ortaya çıkan Tess-India projesinde yer alan AEK'lerin cebir etkinlikleri kullanılarak bu AEK'lerin cebir eğitimindeki kalıcılığa ve matematik kaygısına etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın yürütülmesinde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışma grubunu Bursa ilinde bulunan bir ilçede yer alan iki devlet okulundaki 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 38 öğrenci oluşturmaktadır. İlgili konu deney grubunda yer alan öğrencilere Tess-India platformunda yer alan AEK içerikleriyle anlatılırken, kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise ders kitabına uygun şekilde anlatılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur. Ancak 8 ay aranın ardından yapılan kalıcılık testinin sonucuna göre, her iki grupta da kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediği ve matematik kaygı düzeylerinde değişim yaşanmadığı görülmüştür.

Mazlum (2018) tarafından yürütülen araştırmada açık ders malzemelerini kullanan ve kullanmayan öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmak ve açık ders malzemelerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Katılan öğrencilerin sayısı, 20'si deney, 19'u kontrol grubu olmak üzere 39'dur. Ders için hazırlanan materyaller Dumlupınar Üniversitesi'nin açık ders malzemesi platformu bulunmadığı için araştırmacı tarafından hazırlanan bir internet sitesinde yayınlanmış ve araştırma bu şekilde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda gerçekleştirilen başarı testine göre açık ders malzemelerinden yararlanan öğrenciler (deney grubu) ile yararlanmayan (kontrol grubu) öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu farkın, deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu bağlamda açık ders malzemelerinin öğrenci başarısına etki ettiği sonucuna varılabilir.

Özdemir ve Bonk (2017), öğretmenlerin AEK'lerin kullanımına yönelik farkındalıklarıyla bu kaynakların taşıdıkları fırsatlar ve zorluklara yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel bölümdeki veriler 99 öğretmenden anket yoluyla toplanmıştır. Nitel bölümdeki veriler ise

6 öğretmenden görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin AEK'ler hakkında nispeten bilgi sahibi olduklarını ancak hazırlanan içerikleri lisanslama noktasında bilgi eksikliği yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler ayrıca AEK'lerin öğrenci performanslarına olumlu katkılar sunduğunu ancak ihtiyaca uygun AEK'yi aramak, seçmek, düzenlemek ve entegre etmek gibi durumlar için zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tısoğlu (2017) tarafından yürütülen tez çalışmasında öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve asistanların kimya laboratuvar dersleri için AEK kullanımlarına ve bu AEK'leri derslere dâhil edebilmelerine yönelik açıklamalar sunulmuştur. Ayrıca bu kaynakların kullanıcıların algılanan performanslarına ettiği etki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Kimya laboratuvar dersleri için hazırlanmış olan ders kaynakları video ve sanal ortamda kullanılabilecek şekilde Ortadoğu Teknik Üniversitesi OpenCourseWare sayfasında paylaşılmıştır. Tez çalışmasının katılımcı grubu Genel Kimya dersini alan birinci sınıf öğrencileri ve Kimya Bölümü öğretim üyeleriyle ders asistanlarıdır. Çalışmada toplanan veriler nitel ve nicel olmak üzere iki yarıyılda toplanmıştır. Nitel veriler, Metalürji ve Malzeme Mühendisliği ile Maden Mühendisliği bölümlerinden toplanırken, nicel veriler 111/112 kodlu Genel Kimya dersinden sorumlu tüm bölümlerden toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, gerek kişisel gerek dersle ilişkisi gerekse materyalle ilişkili ve politik meseleler, AEK'lerin geleneksel eğitim ortamlarında kullanılması için oldukça önemli bulunmuştur. Bunun yanı sıra, sadece materyal üretmek yeterli bulunmazken bunun yerine sistem bileşenleri, sürdürülebilir kullanım ve entegrasyon, kullanıcı davranışları, beklentileri ve motivasyonları, politika uygulamalarının göz önünde bulundurulmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, AEK'ler kullanıldıkça bu materyallerin kullanıcıların algılanan performanslarının hem duygusal hem de psikomotor deneyimlerde yeterli sonuçlar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Şen Baysal ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen araştırma, yurtiçinde AEK alanında yapılmış ender araştırmalardan biridir. Bu araştırmada AEK konusunda çalışma yürüten bazı üniversitelerin AEK sistemleri incelenmiştir. İncelenen üniversiteler; Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İTÜ, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Harran Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi olmak üzere 8 tanedir. Yapılan incelemelerin ardından; Türkiye'deki AEK oluşumlarının yeterli seviyede olmadığı ve bu konuda sadece bu sekiz üniversitenin çalışma yürüttüğü ortaya

çıkmıştır. Bunun yanı sıra, çalışmada AEK'ler lisans ve lisansüstü düzeylerinde incelenmiş fakat bu üniversitelerde doktora eğitimine dair AEK bulunan üniversite olmadığı sonucuna varılmıştır. AEK sayıları incelendiğinde ise AEK'lerin en fazla fen bilimleri alanında, en az ise sağlık bilimleri alanında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban (2013) tarafından yürütülen çalışmada eğitimde BİT kullanılmasıyla birlikte ortaya çıkan durumlar üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda sanal üniversite kavramıyla AEK'lerin ortaya çıkışını ve bunların gelişimini sağlayan durumlar incelenmiştir. Çalışmada teknolojide yaşanan gelişim ve değişimle bağlantılı olarak ortaya çıkan sanal üniversite, AEK, açık erişim dergi hareketi, açık ders kitabı, açık ders malzemeleri hareketi ve MIT deneyi gibi konular açıklanmıştır. Özellikle MIT tarafından geliştirilen ders materyallerinin tüm dünyaya açılarak MIT'in nitelik bakımından üstün bir noktada olduğuna vurgu yapma amacı taşıdığına dikkat çekilmiştir.

İslim ve Çağıltay (2013), ODTÜ ADM platformunun etkililik durumunu araştırmıştır. Betimsel şekilde düzenlenen bu çalışmaya 2011-2012 akademik yılında güz döneminde Genel Kimya dersini alan 1197 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 852'si Mühendislik, 249'u Fen Edebiyat ve 93'ü ise Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin 731'i erkek, 466'sı kadındır. Çalışmadaki veriler 21 sorudan oluşan, basılı olarak dağıtılan anketten toplanmıştır. Yapılan analizlere göre bu öğrencilerin 556'sı ODTÜ ADM platformundan haberdar ancak 641'i haberdar değildir. Sistemden haberdar olan 556 öğrencinin 309'u sistemi düzenli olarak kullanmaktadır, geri kalan 247 öğrenci ise haberdar olmasına rağmen sistemi kullanmamıştır. Öğrencilerden toplanan verilere göre, bu sistemin en büyük avantajı dersten önce derse hazırlık için hazırlanmış önemli bir kaynak olmasıdır. Ayrıca, bu sistemdeki ders materyaller sayesinde öğrenmenin kolaylaştığı ve daha kolay öğrenmeler gerçekleştirildiği, sınav hazır bulunuşluklarına ve notlarına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, bu materyaller sayesinde derste deneylere ayrılan sürenin kısaldığı da belirtilmiştir.

AEK ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, Kurşun (2011) tarafından yürütülen tez çalışması AEK özelinde yazılmış ilk tez olarak dikkat çekmektedir. Kurşun (2011) tarafından yürütülen bu doktora tezinde AEK'ler hakkında yükseköğretim kurumlarındaki karar vericiler ve paydaşlara yol haritası sunmak amaçlanmıştır. Ayrıca

çalışmada öğretim üyelerinin ders materyali paylaşımının önündeki teşvikler ve engeller açıklanmış ve bu kaynakların sağlayacağı faydalar da belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, Türkiye'de faaliyet gösteren üç AEK oluşumunda yaşanan deneyimler, bu oluşumların karşılaştıkları engeller ve yürüttükleri yöntemler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada yürütüldüğü çoklu yöntem araştırma tekniği tercih edilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunu yürütebilmek için ölçek geliştirilmiş ve geliştirilen bu ölçek Türkiye'deki 57 üniversitede ders veren 1637 öğretim elemanı tarafından yanıtlandırılmıştır. Nitel boyutu için ise, Türkiye'de faaliyet gösteren üç AEK oluşumu incelenmiştir. Çalışmada öğretim elemanlarının AEK'lerin sağladığı fayda noktasında ortak bir paydada buluştuğu ve hazırladıkları ders içeriklerini paylaşma arzusunda oldukları sonucuna varılmıştır. Ancak, bu arzuyla sahadaki uygulama arasında farklılıklar bulunduğu belirtilmiştir. AEK oluşumlarında yaşanan en büyük engelin ise öğretim elemanlarını ders kaynaklarını paylaşmaya ikna etmek olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer sonuca göre, öğretim elemanları yasal prosedürler konusunda kaygı duymaktadır. Çalışmada öğretim elemanlarının yanı sıra uygulayıcılar açısından da bazı engeller bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca uygulayıcılara AEK hareketini üniversite yapısı içine dâhil etme ve bu harekete yönelik birimler kurulması gibi önerilerde bulunulmuştur.

2.7.1.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Forgette (2020), yürütmüş olduğu tez çalışmasında öğretmenlerin AEK'lere yönelik algılarını ve kullanım durumlarını incelemiştir. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Mississippi çevresindeki okullarda görev yapan 34 öğretmenle görüşmeler yapılmış ve bu öğretmenlere anket uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin AEK'yi kavram olarak bilmedikleri ancak AEK'leri ek materyal olarak kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, AEK'lerin sınıftaki esnekliği ve öğrenci katılımını artırdığını ifade etmişlerdir. Buna karşın, AEK'lerin daha fazla benimsenebilmesi için bazı zorlukların bulunduğunu da belirtmişlerdir.

Peregrino, Caballes ve Javillonar (2020), Filipinler Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmakta olan öğretmenlerin AEK farkındalıklarını belirlemek üzere bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya Palawan'da görev yapan 71 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri, SMS, telefon görüşmesi ve çevrim içi

platformlar aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analiz işlemlerinin ardından öğretmenlerin AEK farkındalıklarının kabul edilebilir seviyelerde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğitim seviyeleriyle AEK'lere yönelik farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Tang, Lin ve Qian (2020) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde geleneksel ders materyallerine yönelmek yerine AEK'lerden faydalanabilecekleri ifade edilmiş ve öğretmenlerin bu kaynaklara yönelmelerini sağlamak amacıyla çalışmalar yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra AEK'lerin maliyet düşürme noktasında da büyük avantaj sağladığı ancak bu bağlamda açıklık kavramının değerinin göz ardı edildiği ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda yürütülen araştırmada öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde AEK'leri benimseme niyetlerini belirleyebilmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada yürütüldüğü karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda AEK'ler bağlamında algılanan kullanım kolaylığı ve kullanışlılığıyla AEK'leri benimseme niyetleri arasında bağ bulunmuştur. Algılanan kullanım kolaylığıyla kullanışlılığı arasında da ilişki tespit edilmiştir.

Baas, Admiraal ve Berg (2019) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin yükseköğretim kademelerinde AEK kullanma ve benimseme durumları araştırılmıştır. Araştırma nitel ve nicel yani karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümüne Hollanda Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde AEK'leri paylaşma veya kullanma konusunda deneyimli olan 143 kişi katılmış ve bu kişilere anket soruları yöneltilmiştir. Araştırmanın nitel bölümüne ise 11 kişi katılmış, bu kişilere de yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Sonuçlar öğretmenlerin materyal için AEK'leri kullanma noktasında sınırlı davrandıklarını ve öğretmenlerin kişisel ağlarda yaptıkları materyal paylaşımlarının daha sık olduğunu göstermiştir.

2.7.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeleri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

2.7.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Akçay (2021) tarafından yürütülen araştırmada yaşam boyu öğrenme merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve eğilimleri arasındaki ilişki, çeşitli değişkenler kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma, ilişkisel

tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları'nda görev yapan 1024 öğretmen oluşturmaktadır. Bu sayı, evrenin tamamına ulaşıldığını göstermektedir. Yapılan analiz işlemlerinin sonucuna göre, yaşam boyu öğrenme merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve eğilimleri ortalama üstünde çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle yaş, medeni durum, öğrenim durumu, formasyon durumu, çocuk sayısı, aile gelir seviyesi, yöneticilik deneyimi ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anlamlı fark bulunan değişkenler ise cinsiyet ve çocuk sayısıdır.

Gökbulut (2021) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır ve belirlenen amaç doğrultusunda Zonguldak ilinde devlet okullarında görev yapan 210 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyet, mezuniyet durumu ve branş değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir. Yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kendilerinden genç olan diğer öğretmenlere göre düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yaşlarıyla hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleriyle dijital okuryazarlık düzeyleri arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Yıldız Durak ve Tekin (2020), Bartın ilinde görevli olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan, tarama yöntemiyle desenlenmiş bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bartın il merkezinde bulunan üç ilkokul, üç ortaokul ve üç lisede farklı branşlarda görev yapan 98 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin yaş ve eğitim seviyeleriyle yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, cinsiyet, günlük internet kullanım düzeyi, branş, mesleki kıdem, haftalık ders yükü ve bilişim teknolojileri alanında alınmış hizmet içi eğilimlere göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

İzci ve Özden (2020) tarafından yürütülen araştırmada ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modeli ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak yürütülen araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya iline bağlı Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde yürütülmüştür. Araştırmaya 403 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle eleştirel düşünme becerileri yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tenekeci ve Uzunboylu (2020) tarafından yürütülen araştırma, dershanelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarıyla yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs'taki resmi dershanelerde görev yapmakta olan, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 185 dershane öğretmeni katılmıştır. Analiz işlemlerinin ardından, dershanelerde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra kadın ve erkek öğretmenler arasında yaşam boyu öğrenmeye yönelik ve yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyi arasında fark görülmemiştir.

Yalçın İncik (2020), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya lisede görev yapan 280 öğretmen yer almıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle 21. yüzyıl öğreten becerileri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna da ulaşılmıştır. Ancak 21. yüzyıl öğreten becerileriyle cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Çetinkaya, Gülaçtı, Çiftçi ve Kağan (2019) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya küme örnekleme tekniğiyle belirlenen, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli 25, ilkokullarda görevli 128, ortaokullarda görevli 97 ve liselerde görevli 78 olmak üzere toplam 328 öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyet, lisansüstü eğitim yapma isteği, algıladıkları gelir düzeyi ve mezuniyet durumu değişkenleri arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Mesleki doyumları açısından ise anlamlı fark sadece cinsiyet değişkeninde ortaya çıkmıştır. Değişkenlerle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki doyumları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gökyer (2019) tarafından yürütülen araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilim durumlarını çeşitli değişkenlerle karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Elazığ ili ve Elazığ'a bağlı ilçelerin merkezlerinde yer alan ortaokullarda yürütülmüştür. Araştırmaya basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 382 öğretmen katılmıştır. Bu bağlamda yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, güdülenme alt boyutu açısından çok uyuyor düzeyinde bulunmuş iken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, sebat ve merak yoksunluğu alt boyutlarında kısmen uyuyor düzeyinde tespit edilmiştir.

Pala (2019) tarafından yürütülen "Devlet Okulları ve Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Eğilimlerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi" isimli tez çalışmasında devlet okullarında ve özel okullardaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini devlet okulu ve özel okullarda görev yapan, farklı branş ve yaşlarda bulunan 210 öğretmen oluşturmaktadır. 210 öğretmenin 190'ı ile nicel, 20'si ile nitel çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyet, öğrenim seviyesi, kıdem yılı, alan, çalışılan okul türü, görev yapılan eğitim kademesi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, mezun olunan yükseköğrenim kurumu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra, çalışma grubuna dâhil olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslangilay (2017) tarafından yürütülen araştırma lise öğretmenlerine yöneliktir. Araştırmayla beraber hizmet içi eğitime katılan lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında Mersin Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde düzenlenen Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları isimli seminerde yer alan 83 öğretmen katılmıştır. Bu sayı, ulaşılması hedeflenen evrenin tamamına ulaşıldığını göstermektedir. Yapılan analizlere göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarıyla mezun oldukları fakülte türü, cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Erdamar ve diğerleri (2017), yürüttükleri çalışmada lise öğretmenleriyle çalışmışlardır. Yürütülen çalışmayla lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın örneklemi, MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı konulu hizmet içi öğretmen seminerine katılan 158 Anadolu Lisesi öğretmeninde oluşturmaktadır. Çalışma yöntemi olarak tarama yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, eğitsel internet kullanım öz-yeterlik algılarının makul sayılabilecek düzeyde olduğu ve bu iki değişken arasında pozitif anlamda orta düzey ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmış ancak branş ve kıdeme göre farklılaşmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre bulunan fark, kadın öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca, eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik algısıyla cinsiyet, branş ve kıdeme göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Erdener ve Gül (2017) tarafından yürütülen çalışmada; görev yeri ilkokul olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya Balıkesir ilinin Altıeylül ilçesindeki merkez ilkokullarda görev yapan 157 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin cinsiyetleri ve mezun oldukları fakülte türlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri açısından anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Paloğlu, Yılmaz & Keser (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi Bartın ili

merkezindeki okullarda görev yapmakta olan 271 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyet ve yaş değişkenler arasında anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayaz (2016) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi için yürütülen tez çalışması tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında Mardin il merkezinde görev yapmakta olan 1483 öğretmen yer almıştır. Analiz işlemlerinin ardından, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarında (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir başka sonuca göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde branş değişkenine göre fark bulunmuştur. Bu fark; İngilizce, coğrafya, resim, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenleri lehinedir. Özellikle almanca, arapça, biyoloji, teknoloji ve tasarım, beden eğitimi, kimya, müzik, fizik, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tüm branşlara kıyasla düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görev yapılan okul türüne göre, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre nispeten düşük puanlar aldığı görülmektedir.

Ayra, Köstereliođlu ve Çelen (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler kapsamında incelemişlerdir. Çalışma Hakkari iline bağlı Yüksekova ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sayısı 362'dir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyet, mesleğe yönelik tutum ve kitap okuma sıklığı değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklar cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin lehine, mesleğe yönelik tutum değişkeni bağlamında mesleğini seven öğretmenlerin lehine ve kitap okuma alışkanlığı değişkeni açısından ise okuma

sıklığı fazla olanlar lehine yönelik şekilde bulunmuştur. Bunun yanı sıra; yaş, mesleki deneyim ve branş değişkenleri üzerinde herhangi bir fark bulunamamıştır.

Güney ve Işık (2016) tarafından yürütülen çalışmada, ilköğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yer verilen değişkenler; cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem ve lisansüstü çalışma yapma isteğidir. Çalışma tarama modeliyle yürütülmüştür. Yürütülen bu çalışmaya Zonguldak iline bağlı Çaycuma ilçesinde bulunan temel eğitim kurumlarında görev yapan 130 öğretmen katılmıştır. Elde edilen verilerin analizinin ardından, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenen hiçbir değişkenle farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmada yansız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 73 öğretmen yer almıştır. Veri toplama sürecinin ardından gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin cinsiyetleri, öğrenim düzeyleri, mezun oldukları fakülteler ve görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı bir fark bulunamamış fakat kıdem yıllarına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi kıdem yılları arasında oluştuğunu belirleyebilmek için yapılan analize göre ise bu farkın kıdem yılı 11-15 yıl olanlarla 20 yıldan fazla olanlar arasında bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Yaman & Yazar (2015), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek için araştırma yapmışlardır. Araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmaya Diyarbakır iline bağlı merkez ilçelerde bulunan anadolu liselerinde görev yapan 293 öğretmen katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyet ve mezun oldukları kurumlar arasında fark bulunmamıştır. Ancak; öğrenim düzeyleri, branşları ve kıdemlerine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yapılmış bir diğer araştırma Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmedeki yeterlik düzeylerinin belirlenmiş birtakım değişkene göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunda Çanakkale ili merkezinde yer alan, 20 ilköğretim okulunda çeşitli branşlarda görev yapan 206 öğretmen bulunmaktadır. Yürütülen araştırmaya göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre değişim göstermediği;

branş, mesleki kıdem ve öğrenim durumuyla alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Artacho, Martinez, Martin, Marín ve Garcia (2020) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kavramı çerçevesinde dijital yeterliklerinin durumu ve gelişimi üzerine bir araştırma yürütülmüştür. Çalışmaya Endülüs toplumunda yer alan 142 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin dijital içerik oluşturma noktasında 5 dijital boyutta eksiklik yaşadığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önceden sahip oldukları BİT eğitimiyle iletişim ve işbirliği ve içerik oluşturma boyutu arasında ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bu amaç doğrultusunda hizmet öncesi eğitim sürecinde BİT eğitimine ilgili öğretmenlerin genellikle genç ve 10 yıldan az deneyime sahip olduğu açıklanmıştır.

Shin ve Jun (2019), bireysel ve örgütsel bazı değişkenlerin sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlayan bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada Kore'nin Seoul şehrindeki 70 devlet okulunda görev yapan 1077 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bireysel değişkenler arasında yer alan, cinsiyet, yaşam boyu öğrenme deneyimi, öğrenme isteği, öğrenme motivasyonu, pozitif psikolojik sermaye değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etki oluşturduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, örgütsel değişkenler arasında yer alan bilgi paylaşımı değişkeninin de yaşam boyu yeterlikleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kalaitzidis, Kalaitzidou ve Manolas (2017) tarafından yürütülen araştırmada yaşam boyu öğrenme kavramının eğitim alanında ilgi odağında olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenme kavramının mesleki yaşantının da temelini oluşturabileceği için öğretmenlerin de odak noktası haline geldiği belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin meslek hayatları boyunca eğitim öğretim araştırmalarını planladıkları ve bu planları uygulamaya döktükleri takdirde yaşam boyu öğrenme kavramının teşvik ve destek konusu olabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu durumları gerçekleştirdikleri takdirde yaşam boyu öğrenme kavramı doğrultusunda bilgilerini güncelleme ve kendi bilişsel becerilerini değerlendirebilme gibi beceriler elde edebilecekleri vurgulanmıştır.

Woonsun (2014), yürüttüğü araştırmada Kore'de görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını ve ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin görev yaptıkları yerler ile bağlılık değişkenlerinin yaşam boyu öğrenmeyi etkileyip etkilemediğini de ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarının önündeki en büyük engelin zaman olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sağlık ve finans durumlarının yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini nispeten etkilediği açıklanmıştır. Bir diğer bulguya göre ise öğretmenlerin bilinçli olarak yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinde yer almaları, kendini gerçekleştirme ve öğretme becerilerini de geliştirmektedir.

2.7.3. Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimi İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

2.7.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Altun ve Yengin Sarpkaya (2021) tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine yürütülen araştırmada öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Görüşlerin ortaya konması için ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında Aydın iline bağlı Efeler ilçesinde bulunan iki resmi okulda görev yapmakta olan 8 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin meslek yaşantılarının ilk yıllarında ciddi zorluklar yaşadığını göstermektedir. Ayrıca mesleki gelişim için en önemli konulardan biri olan güdülenme durumu, öğretmenler açısından düşüktür ve amaç mesleği yürütmek üzerinedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ihtiyaç odaklı mesleki gelişim yaşantılarına ihtiyaç olduğunu, bunun için ise hem MEB hem de yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerini alarak düzenleme yapmaları gerektiği belirtilmiştir.

Bayrak (2021), MEB'e bağlı okullarda meslek derslerine giren öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine bir tez çalışması yürütmüştür. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş ve çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Tez çalışmasının çalışma grubunu Aydın ilinde bulunan meslek liselerinde görev yapmakta olan 14 meslek dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 6'sı kadın iken 8'i erkektir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve ardından betimsel analiz

ile içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre meslek derslerine giren öğretmenler mesleki gelişime meslek hayatlarının ilk yıllarında ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç ilerleyen yıllarda daha çok özel alan bilgisine dönüşmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinin eksik yönlerini farkındalığın az olması, zaman yetersizliği, içeriklerin çok yoğun veya yetersiz olması, eğitimi veren kişilerin yeterli bilgiye sahip olmaması, sunumların sıkıcı olması, ulaşımın zahmetli olması, amaç dışı katılımların yaşanması ve öğrenmeye karşı direnç oluşması şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim kavramını çoğunlukla hizmet içi eğitim, kurs veya seminer şeklinde algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmen Akademisi Vakfı (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerine erişim tercihleri araştırılmıştır. Araştırmada hedef olarak belirlenen konular; öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mesleki ve kişisel gelişim eğitim başlıkları, eğitimlere erişim tercihleri, çevrim içi olarak düzenlenen mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerinin öğretmenler üzerindeki etkisi ve çevrim içi mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine yönelik talepler ve beklentiler şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler 2021 yılının Temmuz ve Ağustos aylarında toplanmıştır. Araştırmaya 3659 öğretmen katılım göstermiştir. Katılımcıların %67'si kadın, %33'ü erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hem çevrim içi hem de yüz yüze eğitimlere katılmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, çevrim içi olarak düzenlenen eğitimlere katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık, bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, çalışma etiği gibi birtakım mesleki kazanımlarla öz motivasyon ve etkili iletişim yöntemleri gibi kişisel gelişim becerileri elde edebildikleri görülmüştür. Öğretmenler bu eğitimler sayesinde eğitim dünyasında yaşanan güncel gelişmeleri takip edebilme imkanına sahip olduklarını da belirtmişlerdir. Ayrıca, çevrim içi düzenlenen mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerinin yol açtığı bazı sorunlar da ifade edilmiştir. Bu sorunlar arasında, çevrim içi eğitimlerin yüz yüze eğitime göre daha fazla zaman gerektirdiği, bu eğitimler nedeniyle öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan iletişimlerinde azalmalar yaşandığı ve bu eğitimlerin her branşa uygun olmadığı gibi sorunlar bulunmaktadır. Elde edilen verilere göre ise, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için düzenlenen eğitimlerde öğretmenin aktif olarak rol alabileceği etkileşim ağırlıklı eğitimler düzenlenmesinin, bu eğitimlerin

uygulama ağırlıklı tasarlanmasının ve daha fazla branşa uygun hale getirilmesinin önemine de vurgu yapılmıştır.

Bayram (2020), okul yöneticilerindeki rol model özellikleri ve bu özelliklerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine yönelik katkısını inceleyen bir tez çalışması yürütmüştür. Çalışmada toplanan veriler araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçek, Deneyime ve Öğrenmeye Açıklık, Proaktif Kişilik ve Duygusal Denge olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan analiz işlemlerinin ardından, okul yöneticilerine ait rol model özelliklerinin öğretmenlerin okul türüne göre Proaktif Kişilik boyutunda, çalışılan kuruma göre Deneyime ve Öğrenmeye Açıklık, Proaktif Kişilik ve Duygusal Denge boyutlarında, görevdeki hizmet süresine göre Deneyime ve Öğrenmeye Açıklık boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Yöneticilerin rol model özelliklerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine olan katkısına bakıldığında ise öğretmenlerin okul türü ve çalışılan kuruma göre Proaktif Kişilik boyutunda anlamlı fark görülmüştür.

Can (2019), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engelleri belirlemek ve bu engellerin aşılması için öneriler getirebilmek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada nitel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmaya 24 katılımcı katılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılar, kendilerine yöneltilen açık uçlu soruları yazılı olarak cevaplamış ve bunun ardından içerik analizi yöntemiyle veri çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmada mesleki gelişimin önündeki engeller yasal, pedagojik, yönetsel ve toplumsal nedenlerden dolayı oluşmaktadır. Öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamda yaşanan yetersizlikler, eğitim politikalarında yaşanan birtakım belirsizlikler, eğitim sisteminde yaşanan sürekli değişimler, öğretmen örgütlenmesinde yaşanan yetersizlikler, öğretmenlerde görülen amaç ve motivasyon eksiklikleri, öğretmenlerin kariyer gelişiminin sağlanamaması gibi nedenler de engeller arasındadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bu engellerin ortadan kaldırılabilmesi için öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdam politikalarının tekrar ele alınması ve yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici yaklaşımların uygulamaya alınması, sağlıklı kariyer planlama sistemlerinin oluşturulması, yaşam boyu öğrenme olanaklarının sunulması ve desteklenmesi gibi faaliyetlerin yürütülmesi gerekmektedir.

Kulbak (2019), öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri için karşılarına çıkan engellere ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bir tez çalışması yürütmüştür. Çalışma nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak karma yöntemle yürütülmüştür. Çalışmanın nitel bölümüne 75 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 55'i kadın, 20'si erkektir. Nitel bölümde veri toplama işlemleri yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla yapılmış, analiz işlemlerinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde ise tabaka örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 497 öğretmen yer almıştır. Çalışmanın nicel verileri ise ölçekten toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim planlamalarında etkin bir şekilde söz sahibi olmak istedikleri ve mesleki profesyonelliğe önem verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları engellerin en yüksek bulunduğu boyut beklentilere ilişkin faktörler iken en düşük olduğu boyut ise çalışılan kuruma bağlı faktörler boyutudur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin mesleki gelişim için beklentilerine cevap alamadıkları söylenebilir. Ayrıca çalışmada kadın ve erkek öğretmenler arasında mesleki gelişime yönelik motivasyonlar arasında anlamlı fark bulunmamış fakat kadın öğretmenlerin engel algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yirci (2017) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için karşılarına çıkan engelleri belirleyebilmek ve bu engellerin kaldırılabilmesi için öneriler getirmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin merkezinde bulunan bir ilkokul, bir ortaokul ve bir lisede görev yapmakta olan 30 öğretmen katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Analiz aşamasında ise betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Yapılan analizlerin ardından öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki en büyük engellerin mevcut yapı, bakanlık uygulamaları, ekonomik sebepler ve okulların fiziki imkânları olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin önündeki en büyük engel ise öğretmenin kendisi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca gerek mesleki gerek kişisel gelişim için karşılaşılan engellerin kaldırılması adına, mevcut yapının değiştirilmesine, niteliği artırılmış ve amaca hizmet etmesi için hazırlanmış eğitimlerin düzenlenmesine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra

öğretmenlikte kariyer sisteminin getirilmesi önerilmiş, bu sistemle birlikte mesleki ve kişisel gelişimde heyecan ve motivasyon sağlanacağı belirtilmiştir.

Hakyemez (2016) tarafından yürütülen "Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümü için anket, nitel bölümü için ise görüşme ve ankette bulunan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde Ankara iline bağlı Keçiören ilçesinde MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan 341 öğretmen yer almıştır. Nitel bölümünde ise 29 öğretmen bulunmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler mesleki gelişimi, mesleki bilgileri yenilemek, mesleki ve kişisel yeterlilikleri geliştirmek ve karşılaşılan yeni bilgileri takip etmek olarak ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra mesleki gelişim etkinliklerinin uygulama ve içerik bakımından güçlü, zamanlama ve uygulama bakımından zayıf olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca mesleki gelişim etkinliklerine yönelik beklentilerini içeriklerin ilgi ve ihtiyaca yönelik olması, uygulama esnasında aktif katılım sağlanması, uygulayıcı olan kişilerin nitelikli ve donanımlı olması, eğitimlerin uygun zamanlarda yapılması şeklinde ifade etmişlerdir.

Bayar (2014), yürüttüğü araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğini kullanarak etkili mesleki gelişim faaliyetlerini anlamlandırmayı ve mesleki gelişim için gerekli olan temel bileşenleri ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere 12 ay boyunca mesleki gelişim faaliyetleri sunulmuştur. Bu bağlamda Türkiye'nin büyük bir şehrinde görev yapan, 8'i erkek 8'i kadın olmak üzere toplam 16 ilkokul öğretmeninden bu mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik görüşler alınmıştır. Bunun yanı sıra MEB tarafından düzenlenen eğitimlerin sonuç raporları, doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin mevcut öğretmen ihtiyacı, mevcut okul ihtiyacı, mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasında aktif öğretmen katılımı, katılım fırsatları yaratılması, uzun vadeli katılım imkânı sunulması ve kalitesi yüksek eğitmenlerle mümkün olacağını göstermiştir.

Arslan (2013) tarafından yürütülen tez çalışmasında Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmenlerinin MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına karşı olan algılarını ortaya koymak ve düzenlenen bu kursların BT öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine kattığı etkileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma nitel ve nicel

araştırma yöntemlerinin bir arada bulundurulduğu karma bir desenle yürütülmüştür. Çalışmanın nitel bölümünün örneklemini 2011-2012 eğitim öğretim yılında MEB tarafından Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü tarafından açılan bir kursta yer alan 15 kursiyer oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama işlemleri görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiş, analizi ise içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır. İçerik analizi sonucuna göre, kursiyerlerin hizmet içi eğitim kurslarını seçerken en çok kurs içeriğine, mesleki gelişime olan katkısına ve kursun düzenlendiği yere önem verdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişime dayalı algıları, yeni bilgiler edinme, mesleki deneyim, sosyalleşme ve yeni arkadaşlar edinme durumlarıyla bağlantılı olarak belirtilmiştir. Çalışmanın nicel bölümünün örneklemini ise 196 BT öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel bölümün sonuçlarına göre, BT öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algılarıyla cinsiyet, yaş ve kursu veren kişi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak; mesleki kıdem, kurs katılım sayısı, hizmet içi eğitim türü ve kursun düzenlenme zamanı değişkenleriyle anlamlı fark bulunmuştur.

Bümen ve arkadaşları (2012) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ülkede acilen köklü yeniliklere acil ihtiyaç olduğu belirtmiştir. Araştırmada 2000'li yılların başından itibaren yayınlanmış makale, rapor, tez gibi birçok akademik çalışma incelenmiş ve ülkemizde mesleki gelişim konusunda yaşanan sorunlara çözüm önerileri getirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hazırlanmış yayın ve çalışmaların nitelik ve sayı açısından artırılması, kurs ve seminerler haricinde farklı modellerin de kullanılması, mesleki gelişim programlarının planlanması noktasında merkeziyetçi yaklaşımdan ziyade yerel etkinliklerin planlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ayrılan bütçenin artırılması ve eşzamanlı veya eşzamansız uzaktan eğitim yöntemiyle mesleki gelişim olanaklarının artırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kanadlı (2012), yürütmüş olduğu doktora tezinde mesleki gelişim için düzenlenen programların öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarına ve bu kapsamda ortaya çıkarılan öğrenci ürünlerini belirlemek amaçlanmıştır. Tez, 2009-2011 yılları arasında Türkiye Bilimsel Ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen "Fen ve Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Modeli ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması" projesinin desteğiyle yürütülmüştür. Çalışma, vaka incelemesi yöntemiyle desenlenmiştir. Çalışmada iki formatör öğretmen ve üç katılımcı fen ve

teknoloji öğretmeninin sınıf içi uygulamaları dikkate alınmıştır. Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada akademisyenler tarafından formatör öğretmenler yetiştirilmiştir. İkinci aşamada ise formatör öğretmenler katılımcı öğretmenlere sınıf içinde ne tür beklentiler yaratmaları gerektiklerine dair 3 haftalık eğitim verilmiştir. Tümden gelim ve söylem yöntemleri kullanılarak yürütülen bu çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin öncelikle öğretmen merkezli tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Ancak eğitimden sonra öğrenci merkezli tutumların oluşmaya başladığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitim öncesi daha çok otoriter söylemlerde bulunurken bu durumun eğitim sonrası daha çok diyaloğa yönelik söylemlere dönüştüğü belirtilmiştir. Bu değişimin ardından öğrencilerin derslerde bireysel olarak katılıma yöneldiği, sundukları fikirleri gerekçelendirdikleri gözlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin konuşma sürelerinde artış, öğretmenlerin konuşma süresinde ise azalış yaşandığı ifade edilmiştir.

2.7.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Butt, Aziz ve Nadeem (2021) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını etkileyen durumlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaya daha önce mesleki gelişim faaliyetlerine hiç katılmamış olan, 343 öğretmenden oluşan büyük bir örneklem arasından seçilmiş 120 ortaokul İngilizce öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin 12'siyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarındaki en büyük engelin aile sorumluluğu olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra fazla zamanın olması, okul yönetiminin destek olmaması, maddi açıdan sorunlar yaşanması, mesleki gelişim faaliyetine yönelik ilgi düzeyinin az olması ve mesleki gelişim faaliyetleri için belirlenmiş birtakım hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli seviyede olmaması da diğer engeller şeklinde ifade edilmiştir.

Pochtaryova ve Vasyagina (2020), yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için kendi öz yönetim motivasyon süreçlerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaç doğrultusunda, iç motivasyon, kolaylaştırma, iletişim, üretkenlik ve istekli katılım durumların öğretmenlerin kendi öz yönetim motivasyonlarını sağlamalarında belirleyici oldukları belirlenmiştir.

Makovec (2018), yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimini konu edinmiştir. Araştırma iki bölüme ayrılarak yürütülmüştür. Birinci bölümde alan yazın analizi yapılmış, öğretmenlerin rollerine yönelik algılarını etkileyen durumlar ortaya çıkarılmış ve mesleki kimliklerini belirlemeye yönelik faktörler ortaya konulmuştur. İkinci bölümde ise ampirik bir çalışma yürütülmüştür. Buna göre, birkaç hizmet yılı az olan öğretmenlerin tecrübesi daha fazla olan öğretmenlere oranla görevlerini yerine getirme noktasında daha nitelikli hissettikleri sonucuna ulaşılmış ve anlamlı derecede fark bulunmuştur.

Petrovska, Sivevska, Popeska ve Runceva (2018) tarafından yürütülen araştırmada birbirinden farklı iş tecrübesine sahip olan öğretmenlerin çeşitli mesleki gelişim kategorileri arasındaki farklılıkları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya Makedonya Cumhuriyeti'nde faaliyet gösteren 28 ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan 389 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler 4 ayrı gruba bölünerek alt örneklemler oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, göreve yeni başlayan öğretmenlerle deneyimi 25 yıldan fazla olan öğretmenler arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Iyunade (2017), yürüttüğü araştırmada Nijerya'da bulunan Bayelsa Eyaleti'ndeki temel eğitim faaliyetleriyle öğretmenlere yönelik mesleki gelişimleri arasındaki ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ilkokul ve ortaokul kademelerinden oluşan 20 okul içerisinden rastgele seçilmiş 500 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veri analizinin ardından öğretmenlerin temel eğitime hazırlık düzeyinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda temel eğitim imkânı sunan okullarda daha nitelikli öğretmenlere görev verilmesi önerilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin performanslarını artırabilmek ve iyileştirebilmek adına seminerler düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapılarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına katılabilmeleri için fırsatlar yaratılması gerektiği belirtilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgiler paylaşılmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için AEK'leri kullanma durumlarını incelemeyi ve ortaya çıkan durumu yaşam boyu öğrenme eğilimleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma, karma araştırma yöntemine başvurularak hazırlanmıştır. Karma araştırma yöntemi, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasını sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2012). Böylece, araştırma yöntemlerinin tek başına kullanımında yaşanabilecek olası sınırlılıkların önüne geçilmiştir. Çalışmada kullanılan karma araştırma yöntemiyle birlikte her iki araştırma yöntemini kullanarak araştırmayla ilgili derin bilgilere ulaşılabilmek ve aşılmak istenen problemi daha detaylı bir şekilde çözümleyebilmek amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda çalışma, karma araştırma yöntemlerinden biri olan açıklayıcı karma desenle desenlenmiştir. İlgili desene göre; araştırmacı tarafından toplanan nicel verilerin ve bu verilerden elde edilen bulguların daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi için çalışma nitel bir bölümle desteklenmektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). İlgili desen, Şekil 3.1'de şematize edilmiştir.



Şekil 3.1. Açıklayıcı karma desen (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Çalışmanın nicel bölümünde, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2020) göre betimsel tarama modeli, katılımcıların herhangi bir konu hakkında düşüncelerinin veya ilgi, beceri gibi bazı özelliklerinin ortaya konulduğu bir modeldir. Karasar'a (2020) göre ise, geçmişte gerçekleşen veya hâlihazırda devam eden herhangi bir durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan bir modeldir.

Çalışmanın nitel bölümünde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, bir veya birden fazla durumun derinliğine araştırılmasını sağlayan bir desendir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Böylelikle bir durumla ilgili bütüncül bir yaklaşımla araştırma yapma imkânına sahip olunmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin tamamında MEB'e bağlı resmi ve özel okulların tüm kademelerinde görev yapan, branş ayrımı yapılmaksızın tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, 588 öğretmen oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının zaman konusunda yaşayabileceği sınırlılıkları ortadan kaldırmayı ve çalışma için en ulaşılabilir kişilere ulaşabilmesini amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlere yönelik demografik veriler Çizelge 3.1'de sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlere ait demografik veriler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	367	62,4
	Erkek	221	37,6
Yaş	22-30	234	39,8
	31-40	246	41,8

	41 ve üzeri	108	18,4
Kıdem yılı	0-5 yıl	230	39,1
	6-10 yıl	141	24
	11-15 yıl	92	15,6
	16 ve üzeri	125	21,3
Branş	Bilişim Teknolojileri	208	35,4
	Diğer	380	64,6
Okul kademesi	Anaokulu	23	3,9
	İlkokul	84	14,3
	Ortaokul	269	45,7
	Lise	212	36,1
Okuldaki görev	Müdür/Müdür Yardımcısı	51	8,7
	Öğretmen	537	91,3
Okul türü	Kamu	482	82
	Özel	106	18
Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi	İl merkezi	192	32,7
	İlçe	327	55,6
	Köy	69	11,7
		588	**%100**

Çizelge 3.1 incelendiğinde; çalışmaya katılım gösteren 588 öğretmenin 367'sinin (%62,4) kadın, 221'inin (%37,6) erkek olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin 234'ü (%39,8) 22-30 yaş aralığında, 246'sı (%41,8) 31-40 yaş aralığında ve 108'i (%18,4) 41 ve üzeri yaş aralığındadır. Kıdem yılı açısından incelendiğinde ise, öğretmenlerin 230'unun (%39,1) kıdem yılının 0-5 yıl aralığında, 141'inin (%24) 6-10 yıl aralığında, 92'sinin (%15,6) 11-15 yıl aralığında ve 125'inin (%21,3) 16 ve üzeri aralığında olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin 208'i (%35,4) Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, 380'i (%64,6) ise diğer branşlarda görevli öğretmenlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin 23'ü (%3,9) anaokulu, 84'ü (%14,3) ilkokul, 269'u (%45,7) ortaokul ve 212'si (%36,1) lise kademesinde görev yapmaktadır. 588 katılımcının 51'i

(%8,7) müdür veya müdür yardımcılığı, 537'si (%91,3) öğretmenlik görevini üstlenmektedir. Öğretmenlerin 482'si (%82) kamu türündeki okullarda görev yaparken, 106'sı (%18) özel okullarda görev yapmaktadır. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin 192'si (%32,7) il merkezlerinde, 327'si (%55,6) ilçelerde ve 69'u (%11,7) köylerde çalışmaktadır. Ayrıca çalışmaya katılım gösteren 588 öğretmen, 70 farklı ilde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları iller Çizelge 3.2'de sunulmuştur.

Çizelge 3.2. Öğretmenlerin görev yaptıkları illere ait veriler

İller	**N**	**%**
Adana	7	1,2
Adıyaman	5	0,9
Afyonkarahisar	4	0,7
Ağrı	7	1,2
Aksaray	4	0,7
Amasya	3	0,5
Ankara	34	5,8
Antalya	10	1,7
Artvin	1	0,2
Aydın	7	1,2
Balıkesir	9	1,5
Batman	5	0,9
Bilecik	1	0,2
Bingöl	2	0,3
Bitlis	5	0,9
Bolu	1	0,2
Burdur	2	0,3
Bursa	10	1,7
Çanakkale	5	0,9
Çankırı	1	0,2
Çorum	1	0,2
Denizli	7	1,2
Diyarbakır	9	1,5
Düzce	4	0,7
Edirne	8	1,4
Elazığ	5	0,9

Erzurum	3	0,5
Eskişehir	4	0,7
Gaziantep	11	1,9
Giresun	2	0,3
Hakkâri	5	0,9
Hatay	8	1,4
Isparta	1	0,2
İçel (Mersin)	3	0,5
İstanbul	66	11,2
İzmir	18	3,1
Kahramanmaraş	13	2,2
Karaman	2	0,3
Kastamonu	3	0,5
Kayseri	18	3,1
Kırıkkale	2	0,3
Kırklareli	128	21,8
Kırşehir	1	0,2
Kilis	2	0,3
Kocaeli	9	1,5
Konya	10	1,7
Malatya	3	0,5
Manisa	5	0,9
Mardin	5	0,9
Muğla	3	0,5
Muş	1	0,2
Niğde	3	0,5
Ordu	5	0,9
Osmaniye	2	0,3
Rize	2	0,3
Sakarya	6	1
Samsun	5	0,9
Siirt	6	1
Sinop	2	0,3
Sivas	2	0,3
Şanlıurfa	22	3,7

Şırnak	8	1,4
Tekirdağ	13	2,2
Tokat	5	0,9
Trabzon	7	1,2
Tunceli	1	0,2
Van	9	1,5
Yalova	1	0,2
Yozgat	2	0,3
Zonguldak	4	0,7
Toplam	**588**	**100**

Çizelge 3.2'de belirtildiği üzere, çalışmaya katılım gösteren öğretmenler 70 farklı ilde görev yapmaktadır. Çalışmaya en fazla katkı; Kırklareli (%21,8), İstanbul (%11,2) ve Ankara (%5,8) illerinde görevli öğretmenler tarafından yapılmıştır. En az katılım gözlenen iller ise Artvin (%0,2), Bilecik (%0,2), Bolu (%0,2), Çankırı (%0,2), Çorum (%0,2), Isparta (%0,2), Kırşehir (%0,2), Muş (%0,2), Tunceli (%0,2) ve Yalova (%0,2) şeklindedir. Ardahan, Bartın, Bayburt, Erzincan, Gümüşhane, Iğdır, Karabük, Kars, Kütahya, Nevşehir ve Uşak illerinden ise herhangi bir katılım gerçekleşmemiştir.

Çalışmanın nitel verileri; 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı resmi veya özel okullarda farklı branşlarda görev yapan 10 öğretmenden toplanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örneklem yöntemiyle, çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin olabileceği düşünülen durumların detaylı bir şekilde ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel verilerin toplandığı katılımcı öğretmenlere ait bilgiler Çizelge 3.3'te sunulmuştur.

Çizelge 3.3. Görüşmeye katılan öğretmenlere ait bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem Yılı	Eğitim Seviyesi	Branş	Kademe	Görev	Okul Türü	Okulun Yerleşim Birimi
Ö1	Kadın	29	0-5 yıl	Yüksek Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Ortaokul	Öğretmen	Özel	İl Merkezi
Ö2	Erkek	32	6-10 yıl	Lisans	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	Ortaokul	Öğretmen	Kamu	İl Merkezi

Ö3	Kadın	24	0-5 yıl	Lisans	İngilizce Öğretmeni	Ortaokul	Öğretmen	Özel	İlçe
Ö4	Kadın	31	0-5 yıl	Yüksek Lisans	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	Ortaokul	Öğretmen	Kamu	İl Merkezi
Ö5	Kadın	25	0-5 yıl	Yüksek Lisans	Almanca Öğretmeni	Lise	Öğretmen	Özel	İlçe
Ö6	Erkek	33	6-10 yıl	Lisans	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	Ortaokul	Öğretmen	Özel	İl Merkezi
Ö7	Kadın	32	0-5 yıl	Lisans	İngilizce Öğretmeni	Ortaokul	Öğretmen	Özel	İlçe
Ö8	Kadın	31	6-10 yıl	Lisans	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	Ortaokul	Öğretmen	Özel	İlçe
Ö9	Kadın	27	6-10 yıl	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	Lise	Öğretmen	Kamu	İlçe
Ö10	Kadın	31	0-5 yıl	Lisans	Tarih Öğretmeni	Lise	Öğretmen	Kamu	İlçe

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı AEK kavramı hakkında bilgi sahibidir. Çizelge 3.3'te görüldüğü üzere, görüşme yapılan öğretmenlerin 8'i kadın, 2'si erkektir. Bu öğretmenlerin 6'sının kıdem yılı 0-5 yıl, 4'ünün kıdem yılı 6-10 yıldır. Ayrıca 7'si lisans, 3'ü yüksek lisans mezunudur. 4 öğretmen Bilişim Teknolojileri, 2 öğretmen İngilizce, 1 öğretmen Sosyal Bilgiler, 1 öğretmen Almanca, 1 öğretmen Türk Dili ve Edebiyatı ve 1 öğretmen Tarih öğretmenidir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeler açısından incelendiğinde ise 7 öğretmenin ortaokul, 3 öğretmenin ise lise kademesinde görev yaptıkları görülmektedir. Bu öğretmenlerin 6'sı özel, 4'ü kamu okullarında görev yapmaktadır. Ayrıca 6'sı ilçelerde görev yaparken, 4'ü il merkezlerinde görevlidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin demografik bilgilerini ve AEK kullanımlarına yönelik durumlarını belirleyebilmek için oluşturulmuştur. Form geliştirilmeden önce ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan alan yazın taramasının ardından 2 bölüm ve 26 sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan formun kapsam geçerliğini sağlayabilmek adına uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü alabilmek için Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevli 3 akademisyen ve MEB'e bağlı okullarda görev yapan 3 Bilişim Teknolojileri öğretmenine başvurulmuştur. Gelen görüşlerin ardından tezin kapsamına uygun olmayan sorular formdan çıkarılmıştır. Form, en nihayetinde 2 bölüm ve 16 sorudan oluşacak şekilde güncellenmiştir. Formda yer alacak soruların belirlenmesinin ardından formun anlam bakımından incelenebilmesi ve olası bir anlam karmaşası halinde gerekli güncellemelerin yapılabilmesi için 3 Türkçe öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Bu süreçlerin ardından pilot uygulama süreci başlatılmıştır. Pilot uygulama sürecinde form 21 öğretmen ile paylaşılmış ve olumsuz anlamda herhangi bir geri bildirim alınmamıştır. Böylece formda hem kapsam hem de anlam açısından bir sorun yaşanmadığına karar verilerek veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerini belirleyebilmek için hazırlanmış 10 soru bulunmaktadır. Soruların 8 tanesi çoktan seçmeli, 2 tanesi açık uçludur. Bu bölümdeki sorular; öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, kıdem yıllarını, eğitim seviyelerini, branşlarını, görev yaptıkları okul kademelerini, görev yaptıkları okullardaki görevlerini, görev yaptıkları okulların türlerini, görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim birimlerini ve görev yaptıkları okulların bulunduğu şehirleri belirlemeye yöneliktir. Formun ikinci bölümü olan AEK Kullanma Durumu bölümünde öğretmenlerin AEK'lere yönelik farkındalık ve kullanım durumlarını belirlemeye yönelik 6 adet soru bulunmaktadır. Soruların 5 tanesi çoktan seçmeliyken 1 tanesi açık uçludur. İlgili bölümde öğretmenlerin dünyada ve Türkiye'de faaliyet gösteren AEK oluşumları hakkında bilgileri olup olmadığı ve eğer varsa bu bilgileri nasıl edindiklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Ayrıca daha önce kullanmış oldukları (varsa) AEK oluşumlarını hangi amaçla kullandıkları, AEK kullanımı konusunda karşılaştıkları olası

engellerin neler olduğu, herhangi bir AEK platformunda ders materyali yayınlayıp yayınlamadıkları, yayınlamışlarsa bu materyalleri hangi platformlarda yayınladıklarına yönelik sorular da hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu Ek 1'de sunulmuştur.

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği

İlgili ölçek, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiştir (Ek 2). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak alan yazın taraması yapılmış ve bu doğrultuda kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ardından 12 üniversite öğrencisi ve 15 öğretim görevlisinden yaşam boyu öğrenmeyle ilgili görüş alınmıştır. Gelen görüşlerle birlikte toplam 94 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler farklı özelliklere sahip (öğrenci, öğretim görevlisi, uzman) kişiler tarafından incelenmiş, gelen dönütlerin ardından madde sayısı 74'e düşürülmüştür.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde Türkiye'de farklı özelliklere sahip 7 üniversitede, farklı fakülte ve farklı bölümlerde öğrenim gören 700 öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ancak ilgili ölçek, uygun biçimde yanıtlanmayan 58 formun iptal edilmesiyle birlikte 642 öğrenciyle test edilmiştir. Bu çalışmayla birlikte 74 maddeden oluşan ölçeğin güvenirliği .93 bulunmuştur. Bunun ardından yapılan madde analizinde, uygun olmayan maddeler ölçekten çıkarılmış, madde sayısı 27'ye düşürülmüştür. Ölçeğin son halini oluşturan 27 maddeye ait Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .89 bulunmuştur.

Ölçekte motivasyon, sebat, yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe ve merak yoksunluğu olmak üzere dört alt boyut belirlenmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutu olan motivasyon ve ikinci alt boyutu olan sebat olumlu maddelerden oluşurken, üçüncü alt boyut olan yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe ve dördüncü alt boyut olan merak yoksunluğu olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri çözümlenirken bu durum dikkate alınmış ve son iki alt boyut ters çevrilerek puanlanmıştır. Alt boyutlara ait madde numaraları Çizelge 3.4'te sunulmuştur.

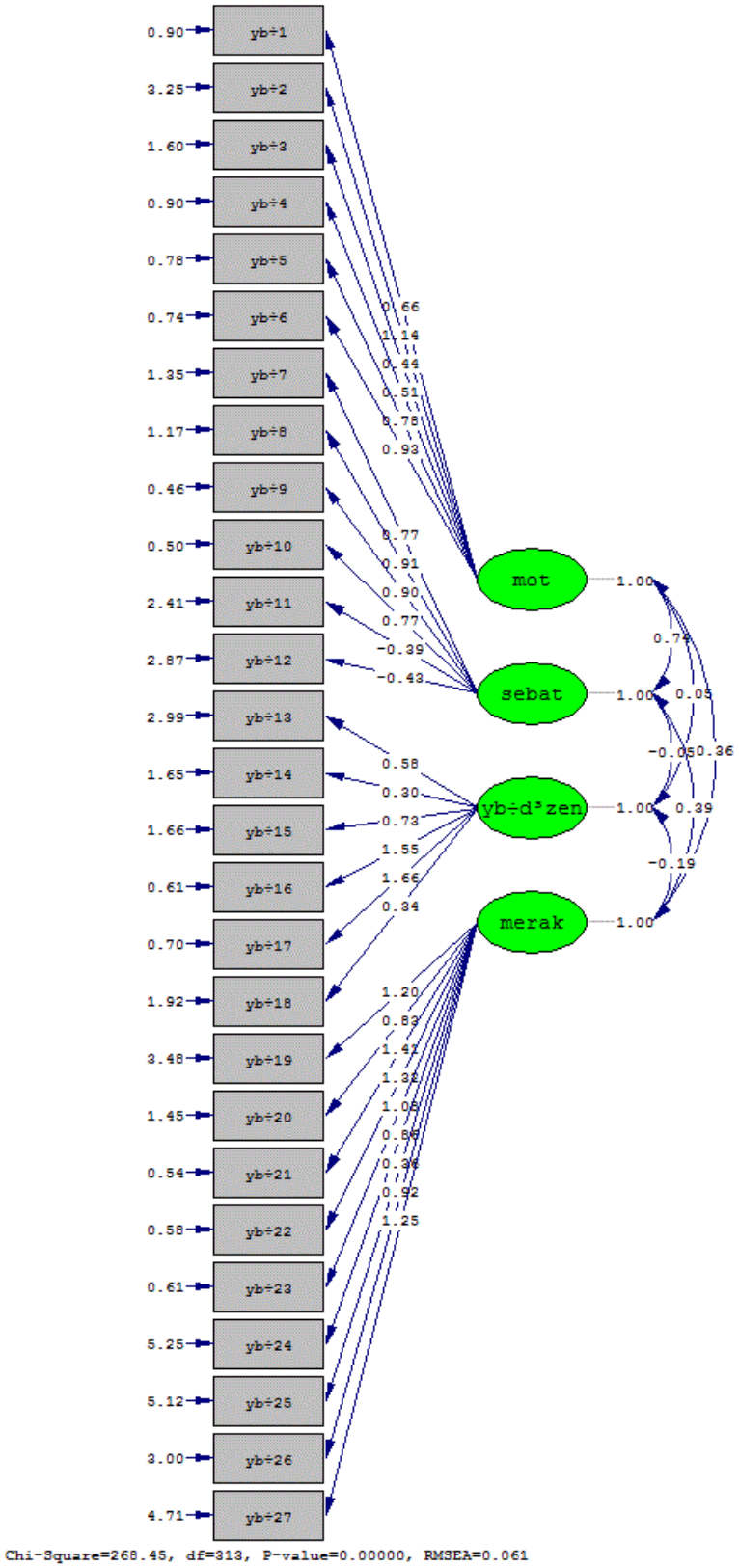
Çizelge 3.4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'ne ait alt boyutlar ve madde numaraları

Alt Boyut	Madde Numaraları

Motivasyon	1, 2, 3, 4, 5, 6
Sebat	7, 8, 9, 10, 11, 12
Yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe	13, 14, 15, 16, 17, 18
Merak yoksunluğu	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

Ölçekte toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçeğe verilecek olan yanıtlar "1 Çok Uyuyor", "2 Kısmen Uyuyor", "3 Çok Az Uyuyor", "4 Çok Az Uymuyor", "5 Kısmen Uymuyor", "6 Hiç Uymuyor" şeklinde tanımlanmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27, ortanca puan 94,5 ve maksimum puan 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bu tez çalışmasında kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek 3).

Yürütülen bu tez çalışmasında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri yeniden incelenmiştir. Öğretmen adayları üzerinde geliştirilen ölçek bu çalışmada öğretmenler için kullanıldığından, öncesinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak yapı geçerliği incelenmiştir. DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI) karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) incelenmiştir. Yapılan DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare değerinin ($\chi 2$=268.45, Sd=313, p=0.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.061, GFI=.92, AGFI=.90, CFI=.97, NFI=.95, NNFI=.96 ve SRMR=.05 olarak bulunmuştur. İncelenen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA'dan elde edilen dört faktörlü modelin uyumlu olduğunu ve ölçeğin orijinal formundaki faktör yapısının çalışmanın örnekleminde doğrulandığını göstermektedir. Yapılan DFA'ya ait yol diyagramı Şekil 3.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. YBÖ'ye ait yol diyagramı

Bunun yanı sıra kullanılan ölçeğin örneklem için güvenirlik değeri de incelenmiştir ve elde edilen Cronbach Alpha değeri .88'dir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmada nitel verilerin elde edilebilmesi amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, bireylerin deneyimleri, düşünceleri, eleştirileri veya duygularına ilişkin bilgileri elde etmek için kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Belirlenen amaçlar doğrultusunda oluşturulan görüşme formunda, ilk aşamada 8 adet görüşme sorusu hazırlanmıştır. İlgili sorular Kişisel Bilgi Formu'nu inceleyen aynı uzmanlarla paylaşılmış ve kendilerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu için görüşler alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlerin ardından 8 adet olan görüşme sorusu sayısı üçe düşürülmüştür. Bu formla birlikte öğretmenlerin AEK'lerin kendilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine olan faydalarının neler olduğuna, AEK'lerin kullanımı için MEB'den ne gibi beklentileri olduğuna ve görev yaptıkları okulda AEK kullanımı için neler yapılması gerektiğine yönelik görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır (Ek 4).

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın nicel bölümündeki verilerin toplanabilmesi için öncelikle Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorular ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'nde yer alan maddeler, Google Forms uygulaması aracılığıyla dijital ortama aktarılmıştır. Bu işlemin ardından uygulama tarafından oluşturulan link Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal medya platformları üzerinden paylaşımlar yapılarak öğretmenlere ulaştırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca link, WhatsApp üzerinden öğretmen gruplarıyla da paylaşılmış, linkin gruplardaki öğretmenler tarafından doldurulması ve grup dışında yer alan diğer öğretmenlerle paylaşılması sağlanmıştır. Nitel verilerin toplanabilmesi için öncelikle AEK konusunda bilgi sahibi olan öğretmenler belirlenmiş ve bu öğretmenlere görüşme talepleri iletilmiştir. Öğretmenlerin yoğunluğu ve COVID-19 tedbirleri gereğince görüşmelerin Zoom uygulaması üzerinden çevrim içi bir şekilde yapılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Bu nedenle öğretmenlere sosyal iletişim kanalları aracılığıyla ulaşılmış, öğretmenlerin uygunluk durumlarına göre görüşme tarihleri ve saatleri

belirlenmiştir. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin görüşleri titiz bir şekilde not alınmış ve daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Karma araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada nicel verilerin analiz işlemleri SPSS 26.0 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Analiz işlemlerinin gerçekleştirilebilmesi için Google Forms aracılığıyla toplanan veriler, Excel dosyası formatında açılmış ve SPSS 26.0 programında analiz yapılabilecek şekilde düzenlenmiştir. SPSS 26.0 paket programı aracılığıyla çalışma için belirlenen değişkenlere ait betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma) ortaya çıkarılmış ve ilgili tablolar hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırma soruları çerçevesinde değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi de incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda nicel verilerin analizi için normallik testi, ki-kare testi, t-testi ve ANOVA testinden yararlanılmıştır.

Çalışmanın nitel verilerinin analizi için ise içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizindeki temel amaç, benzer verileri ortak kavramlar ve temalar çerçevesinde toplamak ve bu temaları okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenleyerek sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). İçerik analizinde biri araştırmacının kendisi diğeri konunun alan uzmanı olmak üzere iki uzman tarafından verilen cevaplar incelenmiş ve kodlanmıştır. Üç ayrı soruya 10 öğretmenin verdiği yanıtlar iki uzman tarafından önce ayrı ayrı kodlanmış ardından uzmanların kodlamaları karşılaştırılmış ve üzerinde fikir birliği olan temalar karşılaştırılmıştır. Ayrı ayrı yapılan kodlamalarda iki kodlama arasındaki uyum, Miles ve Huberman (2019) tarafından önerilen formül (Görüş birliği sayısı / Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı) ile hesaplanmış, kodlayıcılar arası uyum katsayısı %90 olarak bulunmuştur. İçsel tutarlığın sağlanabilmesi için kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir. Ardından iki uzman kodlamalar üzerinde beraber çalışmış ve iki uzmanın tüm kodlar üzerinde aynı görüşte oldukları sonucuna varılmıştır. Oluşan nihai temalarda %100 görüş birliği oluşmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler paylaşılarak araştırma sorularına yanıt aranmış, sorular doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin AEK Kavramı Hakkında Bilgi Sahibi Olup Olmadıklarına Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılım sağlayan 588 öğretmenin AEK kavramı hakkında bilgi sahibi olup olmama durumları incelenmiştir. Çizelge 4.1'de bu duruma ait bulgular yer almaktadır.

Çizelge 4.1. Öğretmenlerin AEK kavramı hakkında bilgi sahibi olup olmama durumuna ait frekans değerleri

AEK kavramı hakkında bilgi sahibi misiniz?	**f**	**%**
Evet	402	68,4
Hayır	186	31,6
Toplam	**588**	**100,0**

Çizelge 4.1 incelendiğinde; çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin 402'sinin (%68,4) AEK kavramı hakkında bilgi sahibi olduğu, 186'sının (%31,6) ise bilgi sahibi olmadığı görülmüştür.

4.2. AEK Kavramı Hakkında Bilgi Sahibi Olan Öğretmenlerin Bilgi Kaynaklarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere AEK kavramı hakkında bilgi sahibiyseler bu bilgilere nasıl sahip oldukları sorulmuş ve verilen seçenekler içinden kaynaklarını belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 4.2'de sunulmuştur. Ancak bu soru, öğretmenlerin birden çok yanıt seçmesine imkân tanıdığı için toplam frekans değerleri toplam katılımcı sayısını belirtmemektedir.

Çizelge 4.2. AEK kavramı hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin bilgi kaynaklarına ait frekans değerleri

AEK kavramı hakkında bilgi kaynağı	**f**	**%**
Sosyal medya platformlarında paylaşılan tanıtım içerikli gönderilerden	302	75,1
Öğrencilik dönemimde aldığım derslerden	168	41,8
Bazı meslektaşlarımdan	212	52,7
Yöneticilerimden	37	0,9
Bazı öğrencilerimden	28	0,7
Bazı velilerimden	7	0,1
Blog gibi konuyla ilgili web sitelerinden	153	38
Katıldığım bir hizmet içi eğitimden	139	34,6
Katıldığım akademik bir seminerden/konferanstan	127	31,6
Okuduğum bir kitaptan/dergiden	83	20,6
İlgili bazı sivil toplum kuruluşlarından	54	13,4

AEK kavramı hakkında bilgisi olduğunu beyan eden 402 öğretmen bulunmaktadır. Çizelge 4.2 incelendiğinde; öğretmenlerin %75,1'i bu bilgileri edinme kaynağını "Sosyal medya platformlarında paylaşılan tanıtım içerikli gönderiler" şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin AEK kavramı hakkında bilgi edindikleri diğer kaynaklar ise tercih edilme sıklığına göre, meslektaşları (%52,7), öğrencilik dönemlerinde aldıkları dersler (%41,8), blog gibi konuyla ilgili web siteler (%38) şeklinde sıralanmaktadır. Bunun yanı sıra, veliler (%0,1), öğrenciler (%0,7) ve yöneticiler (%0,9) bilgi kaynağı olarak en az kişi tarafından seçilen kaynaklar olduğu görülmüştür.

4.3. Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimleri İçin AEK Kullanıp Kullanmama Durumlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere kişisel ve mesleki gelişimleri için AEK kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Çizelge 4.3'te öğretmenlerin AEK kullanma durumlarına ait bulgular yer almaktadır.

Çizelge 4.3. Öğretmenlerin AEK kullanma durumlarına ait frekans değerleri

AEK kullandınız mı?		**f**	**%**
Evet	Mesleki gelişim için	266	45,2
	Kişisel gelişim için	23	3,9
	Hem mesleki hem kişisel gelişim için	219	37,2
Hayır		80	13,6
Toplam		**588**	**100,0**

Çizelge 4.3 incelendiğinde; araştırmaya katılan 588 öğretmenin 80'i (%13,6) AEK kullanmadığını, 508'i (%86,4) ise AEK kullandığını belirtmişlerdir. Kişisel ve mesleki gelişimi için AEK kullandığını bildiren öğretmenlerin 266'sı (%45,2) bu kaynakları sadece mesleki gelişimleri için, 23'ü (%3,9) sadece kişisel gelişimleri için, 219'u (%37,2) ise hem mesleki hem de kişisel gelişimleri için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4.4. Kişisel ve Mesleki Gelişimleri İçin AEK Kullanan Öğretmenlerin Tercih Ettikleri AEK'lere Yönelik Bulgular

AEK kullandığını bildiren öğretmenlere 15 farklı AEK oluşumu sunulmuş ve kaynaklardan hangilerini, hangi amaç için kullandıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgular Çizelge 4.4'te sunulmuştur. Çizelge 4.2'de de belirtildiği üzere öğretmenlerin bu soruya da birden fazla yanıt verme durumu söz konusudur. Bu sebeple benzer şekilde toplam frekans değerleri toplam katılımcı sayısını belirtmemektedir.

Çizelge 4.4. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için kullandıkları AEK'lere ait frekans değerleri

AEK	**Mesleki Gelişim için**		**Kişisel Gelişim için**		**Hem Mesleki Hem Kişisel Gelişim için**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**

MIT OCW	11	1,9	10	1,7	2	0,3
Connexions (OpenStax CNX)	5	0,9	2	0,3	3	0,5
MERLOT	5	0,9	6	1	3	0,5
OpenLearn	20	3,4	23	3,9	14	2,4
OER Commons	4	0,7	4	0,7	2	0,3
Khan Academy	84	14,3	48	8,2	76	12,9
YÖK Dersleri Platformu	41	7,0	23	3,9	26	4,4
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)	259	44,0	20	3,4	205	34,9
Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri (ANKADEM)	28	4,8	20	3,4	11	1,9
Hacettepe Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri (HÜADEM)	16	2,7	12	2,0	8	1,4
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri (ODTÜ ADM)	27	4,6	12	2,0	17	2,9
Bilgeiş	28	4,8	15	2,6	24	4,1
Çizgi Tagem	55	9,4	17	2,9	32	5,4
BTK Akademi	65	11,1	26	4,4	67	11,4
Uzaktan Eğitim Kapısı	116	19,7	23	3,9	73	12,4

Çizelge 4.3'te belirtildiği üzere, AEK kullanan öğretmen sayısı 508 olarak görülmektedir. Çizelge 4.4'te ise AEK kullanan 508 öğretmenin 23'ünün MIT OCW'yi, 10'unun Connexions'u (OpenStax CNX), 14'ünün MERLOT'u, 57'sinin OpenLearn'ü, 10'unun OER Commons'ı, 208'inin Khan Academy'i, 90'ının YÖK Dersleri Platformu'nu, 484'ünün Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA), 59'unun Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri'ni (ANKADEM), 36'sının Hacettepe Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri'ni (HÜADEM), 56'sının Orta Doğu Teknik Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri'ni (ODTÜ ADM), 67'sinin Bilgeiş'i, 104'ünün Çizgi Tagem'i, 158'inin BTK Akademi'yi ve 212'sinin Uzaktan Eğitim Kapısı'nı kullandığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenler tarafından en fazla tercih edilen AEK'nin EBA olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AEK kullanan öğretmenlerin, bu kaynakları hangi amaçlar için kullandıkları incelendiğinde ise sadece mesleki gelişimleri için sırasıyla en çok EBA (%44), Uzaktan Eğitim Kapısı (%19,7), Khan Academy (%14,3) ve BTK Akademi (%11,1) öne çıkmaktadır. Sadece mesleki gelişimleri için en az tercih edilenler ise OER Commons (%0,7), Connexions (%0,9) ve MERLOT (%0,9)'dur.

Sadece kişisel gelişim amacıyla en çok kullanılan AEK'ler ise sırasıyla Khan Academy (%8,2), BTK Akademi (%4,4), OpenLearn (%3,9), Uzaktan Eğitim Kapısı

(%3,9) ve YÖK Dersleri Platformu (%3,9); en az tercih edilenler ise Connexions (%0,3), OER Commons (%0,7) ve MERLOT (%1)'dur.

Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimleri için en sık kullandığı AEK'ler ise EBA (%34,9), Khan Academy (%12,9), Uzaktan Eğitim Kapısı (%12,4) ve BTK Akademi (%11,4) iken en az tercih edilenler OER Commons (%0,3), MIT OCW (%0,3), Connexions (%0,5) ve MERLOT (%0,5)'tur.

4.5. Öğretmenlerin AEK Kullanımı Konusunda Karşılaştıkları Engellere Yönelik Bulgular

Öğretmenlere kişisel ve mesleki gelişimleri için AEK kullanmalarının önündeki engellerin neler olduğu sorulmuş, bu soruya 503 öğretmen yanıt vermiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 4.5'te sunulmuştur. Soru birden fazla seçeneğin işaretlenmesine imkân tanıdığı için toplam frekans değeri katılımcı sayısını belirtmemektedir.

Çizelge 4.5. Öğretmenlerin AEK kullanmalarının önündeki engellere ait frekans değerleri

Öğretmenlerin açık eğitim kaynağı kullanmalarının önündeki engeller	**f**	**%**
İnternet kotası sorunum var.	42	8,3
Zaman ayıramıyorum.	317	63
Kullanmak için gerekli ve yeterli bilgiye sahip değilim.	182	36,2
Açık eğitim kaynağı kullanmayı gereksiz görüyorum.	5	0,1
Açık eğitim kaynaklarını faydalı görmüyorum.	8	0,16
Açık eğitim kaynaklarının içeriklerini güvenilir bulmuyorum.	10	0,2
Yöneticilerim tarafından kullanmam konusunda teşvik edilmedim/edilmiyorum.	105	20,9
Açık eğitim kaynağı kullanmanın zor olduğunu düşünüyorum.	16	0,3
Branşıma yönelik açık eğitim kaynağı içeriği bulamıyorum.	80	15,9
Hobilerime yönelik açık eğitim kaynağı içeriği bulamıyorum.	37	7,4
Yurt dışındaki açık eğitim kaynaklarını kullanmak için yeterli yabancı dil bilgisine sahip değilim.	125	24,9
Teknoloji okuryazarlığımın yeterli olmadığını düşünüyorum.	88	17,5
Yeterince hizmet içi eğitim düzenlenmediğini düşünüyorum.	171	34

Çizelge 4.5 incelendiğinde, öğretmenlerin AEK kullanamamalarının önündeki en büyük engelin zaman (%63) olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla yeterli bilgiye sahip olmama durumu (%36,2), yeterince hizmet içi eğitimin düzenlenmemesi (%34), yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmama durumu (%24,9), yöneticilerin yeterince teşvik etmemesi (%20,9), teknoloji okuryazarlıklarının yeterli olmaması (%17,5) ve branşlarına

yönelik AEK içeriği bulamaması (%15,9) takip etmektedir. Öğretmenler tarafından AEK kullanmanın önünde daha az engel olarak görülen durumlar ise, kullanmayı gereksiz olarak görme (%0,1), faydalı bulmama (%0,16), güvenilir bulmama (%0,2), zor olduğunu düşünmedir (%0,3). 85 öğretmen ise bu soruya yanıt vermeyerek AEK'lere erişim konusunda herhangi bir engelle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

4.6. Öğretmenlerin AEK Platformları İçin Dijital Ders Materyali Hazırlayıp Hazırlamadıklarına Yönelik Bulgular

Katılımcı öğretmenlere dünyada veya Türkiye'de faaliyet gösteren AEK platformları için dijital ders materyali hazırlayıp hazırlamadıkları sorulmuş ve elde edilen bulgular Çizelge 4.6'da sunulmuştur.

Çizelge 4.6. Öğretmenlerin AEK platformları için dijital materyal hazırlayıp hazırlamama durumuna ait frekans değerleri

Açık eğitim kaynağı platformları için dijital materyal hazırladınız mı?	**f**	**%**
Evet	67	11,4
Hayır	521	88,6
Toplam	**588**	**100,0**

Çizelge 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin sadece 67'sinin (%11,4) AEK platformları için dijital materyal hazırladıkları görülmektedir. 521'i (%88,6) ise herhangi bir AEK oluşumu için dijital ders materyali hazırlamadığını ifade etmiştir.

4.7. AEK Platformları İçin Dijital Ders Materyali Hazırlayan Öğretmenlerin Paylaşım Yaptıkları Platformlara Yönelik Bulgular

Dünyada veya Türkiye'deki AEK platformları için dijital ders materyali hazırladığını ifade eden 67 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlere hazırladıkları dijital ders materyallerini hangi platformlar aracılığıyla paylaştıkları sorulmuştur. Ancak bu soruya 50 öğretmen yanıt vermiştir. Soruyu cevaplandıran 50 öğretmenden elde edilen bulgular Çizelge 4.7'de sunulmuştur.

Çizelge 4.7. Dijital ders materyali hazırlayan öğretmenlerin paylaşım yaptıkları platformlara ait frekans değerleri

Dijital ders materyalinin paylaşıldığı platform	**f**	**%**
EBA	42	84

Kahoot	2	4
Scientix	1	2
Udemy	1	2
Wordwall	1	2
girisimciogretmen.com	1	2
Edebiyat TV	1	2
e-Twinning	1	2
Toplam	**50**	**%100**

Çizelge 4.7 incelendiğinde, dijital ders materyali hazırlayan öğretmenlerin hazırladıkları materyalleri en çok EBA (%84) platformunda paylaştığı görülmektedir. EBA platformu dışında 2 öğretmen Kahoot ve 1'er öğretmen ise Scientix, Udemy, Wordwall, girisimciogretmen.com, Edebiyat TV, e-Twinning platformlarında paylaşım yaptıklarını ifade etmişlerdir.

4.8. Öğretmenlerin AEK Kullanma Durumlarının İlgili Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin AEK kullanma durumları cinsiyet, yaş, kıdem yılı, eğitim seviyesi, branş, görev yapılan okulun kademesi, görev yapılan okuldaki görev, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenleri açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 4.8'de sunulmuştur.

Çizelge 4.8. Öğretmenlerin AEK kullanma durumunun ilgili değişkenlere göre ki-kare analiz sonuçları

		AEK Kullanma Durumu					
		Evet	**Hayır**	**N**	**X^2**	**Sd**	**p**
Cinsiyet	Kadın	328	39	367	7,371	1	**.007**
	Erkek	180	41	221			
Yaş	22-30	204	30	234	0,211	2	.900
	31-40	211	35	246			
	41 ve üzeri	93	15	108			
Kıdem yılı	0-5 yıl	196	34	230	3,531	3	.317
	6-10 yıl	124	17	141			
	11-15 yıl	84	8	92			

	16 ve üzeri	104	21	125			
Eğitim seviyesi	Lisans	351	66	417	3,031	2	.079
	Yüksek lisans	147	13	160			
	Doktora	10	1	11			
Branş	Bilişim Teknolojileri	178	30	208	0,183	1	.669
	Diğer	330	50	380			
Görev yapılan okulun kademesi	Anaokulu	19	4	23	1,076	3	.783
	İlkokul	75	9	84			
	Ortaokul	233	36	269			
	Lise	181	31	212			
Görev yapılan okuldaki görev	Müdür/Müdür Yardımcısı	45	6	51	0,161	1	.688
	Öğretmen	463	74	537			
Görev yapılan okul türü	Kamu	412	70	482	1,914	1	.166
	Özel	96	10	106			
Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi	İl merkezi	171	21	192	2,831	2	.243
	İlçe	281	46	327			
	Köy	56	13	69			

Çizelge 4.8'de belirtildiği üzere öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için AEK kullanma durumlarıyla cinsiyetleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare analizi sonucuna göre, AEK kullanma durumlarıyla cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (X^2=7,371, p<0,05). Değerler incelendiğinde kadınların erkeklere göre kişisel ve mesleki gelişimleri için daha çok AEK kullandıkları söylenebilir. Ancak AEK kullanma durumlarıyla yaş (X^2=0,211, p>0,05), kıdem yılı (X^2=3,531, p>0,05), eğitim seviyesi (X^2=3,031, p>0,05), branş (X^2=0,183, p>0,05), görev yapılan okulun kademesi (X^2=1,076, p>0,05), görev yapılan okuldaki görev (X^2=0,161, p>0,05), görev yapılan okul türü (X^2=1,914, p>0,05) ve görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi (X^2=2,831, p>0,05) değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.9. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Çalışma grubunda yer alan 588 öğretmene Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda çalışma grubunun yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait betimsel istatistikler Çizelge 4.9'da sunulmuştur.

Çizelge 4.9. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	**x̄**	**Medyan**	**Mod**	**Standart Sapma**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Motivasyon	32,85	34	36	3,17	-1,825	9,248
Sebat	30,42	31	30	4,08	-1,031	2,449
Yaşam Boyu Öğrenmeyi Düzenleyememe	30,48	31	36	5,20	-1,312	2,039
Merak Yoksunluğu	44,55	46	54	7,80	-1,054	0,736
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	138,31	141	142	15,04	-0,691	-0,163

Çizelge 4.9 incelendiğinde motivasyon alt boyutunda dağılımın sola çarpık (mod>medyan>x̄) ve homojen (V<20) olduğu görülmektedir. Bu durumda çalışmaya katılan öğretmenlerin genelinin motivasyonunun yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Sebat alt boyutunda ise yaklaşık simetrik (mod =medyan=x̄) ve homojen (V<20) bir dağılım söz konusudur. Buna göre öğretmenlerin genelinin sebat durumlarının ortalama düzeyde olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe alt boyutunda ise dağılımın sola çarpık (mod>medyan> x̄) ve homojen (V<20) olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin genelinin yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe durumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde merak yoksunluğu alt boyutunda da sola çarpıklık (mod>medyan>x̄) ve homojen (V<20) bir dağılım durumu söz konusudur. Bu durumda öğretmenlerin genelinin merak yoksunluğu durumlarının yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Ölçeğin tamamının ele alınmasıyla elde edilen yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait betimsel istatistikler incelendiğinde ise dağılımın sola çarpık

(mod>medyan>x̄) ve homojen (V<20) olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin genelinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri değişkeni için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ise bu değerlerin ±1,5 aralığında olduğu görülmüştür. Böylelikle çalışma grubunun dağılımının normal varsayılacağı söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2013).

4.10. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İlgili Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, yaş, kıdem yılı, eğitim seviyesi, branş, görev yapılan okul kademesi, görev yapılan okuldaki görev, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenleri açısından incelenmiştir. Analizler yapılmadan önce yaşam boyu öğrenme eğilimleri değişkeninin dağılımı incelenmiştir. Elde edilen çarpıklık-basıklık katsayıları ve Kolmogorov Smirnov testi sonuçları (KS=3,091, p>0,05) incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamaları cinsiyet, branş, görev yapılan okuldaki görev ve görev yapılan okulun türü açısından t testiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 4.10'da sunulmuştur.

Çizelge 4.10. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının cinsiyet, branş, görev yapılan okuldaki görev ve görev yapılan okulun türü göre t testi sonuçları

		N	x̄	SS	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	367	139,9346	14,46065	586	3,397	**0,001**
	Erkek	221	135,6199	15,64464			
Branş	Bilişim Teknolojileri	208	138,0337	14,08167	586	-0,333	0,740
	Diğer	380	138,4658	15,56979			
Görev yapılan okuldaki görev	Müdür/Müdür Yardımcısı	51	141,7843	16,34664	586	1,727	0,085
	Öğretmen	537	137,9832	14,89483			
Görev yapılan okul türü	Kamu	482	137,7531	15,10886	586	-1,928	0,054
	Özel	106	140,8585	14,57620			

Çizelge 4.10'a göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(586)}$=3,397, p<0,05). Kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ($\bar{x}$=139,93) erkek öğretmenlere ($\bar{x}$=135,62) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin branşa ($t_{(586)}$=-0,333, p>0,05), okuldaki göreve ($t_{(586)}$=1,727, p>0,05) ve görev yapılan okul türüne ($t_{(586)}$=-1,928, p>0,05) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamaları yaş, kıdem yılı, eğitim seviyesi, görev yapılan okulun kademesi, görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenleri açısından ANOVA testiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 4.11'de sunulmuştur.

Çizelge 4.11. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş, kıdem yılı, eğitim seviyesi, görev yapılan okulun kademesi ve görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenlerine ait ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yaş	Gruplar arası	46,357	2	23,178	,102	,903	
	Gruplar içi	132902,065	585	227,183			
	Toplam	132948,422	587				
Kıdem yılı	Gruplar arası	401,779	3	133,926	,590	,622	
	Gruplar içi	132546,643	584	226,963			
	Toplam	132948,422	587				
Eğitim seviyesi	Gruplar arası	4801,173	2	2400,587	10,959	**,001**	**1-2**
	Gruplar içi	128147,249	585	219,055			
	Toplam	132948,422	587				
Görev yapılan okulun kademesi	Gruplar arası	328,361	3	109,454	,482	,695	
	Gruplar içi	132620,061	584	227,089			
	Toplam	132948,422	587				
Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi	Gruplar arası	313,921	2	156,960	,692	,501	
	Gruplar içi	132634,501	585	226,726			
	Toplam	132948,422	587				

1: Lisans **2:** Yüksek lisans

Çizelge 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamalarıyla yaş ($F_{(2,585)}$=0,102, p>0,05), kıdem ($F_{(3,584)}$=0,590, p>0,05), görev yapılan okulun kademesi ($F_{(3,584)}$=0,482, p>0,05) ve çalıştıkları kurumun bulunduğu yer ($F_{(2,585)}$=0,692, p>0,05) değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamaları eğitim seviyesi açısından incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(2,585)}$=10,959, p<0,05). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamalarının eğitim seviyesine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre lisans mezunu öğretmenlerle yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve yüksek lisans mezunlarının ortalamalarının ($\bar{x}$=142,83) lisans mezunlarına ($\bar{x}$=136,48) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.11. Öğretmenlerin AEK Kullanma Durumlarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin kişisel veya mesleki gelişimleri için AEK kullanma durumları yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 4.12'de sunulmuştur.

Çizelge 4.12. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının AEK kullanma durumlarına göre t testi sonuçları

AEK Kullanma Durumu	N	x̄	SS	Sd	t	p
Evet	508	142,3878	11,42669	139,702	29,818	**0,001**
Hayır	80	112,4375	7,75551			

Çizelge 4.12'ye göre öğretmenlerin AEK kullanma durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(139,702)}$=29,818, p<0,05). AEK kullanan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin (x̄=142,39) kullanmayan öğretmenlere (x̄=112,44) göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.12. AEK Kullanımının Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişime Sağladığı Yararlara Yönelik Görüşler

AEK kullanımının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine yararlarının neler olduğu araştırılmıştır. Bu soru için 10 öğretmenle görüşme yapılmış ve sonuçlar içerik analiziyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 4.13'te yer almaktadır.

Çizelge 4.13. Öğretmenlerin AEK kullanımının kişisel ve mesleki gelişimlerine sağladığı yararlara yönelik görüşleri

Temalar	Frekans	Örnek durum
Zaman ve Mekân Tasarrufu	6	**Ö2:** *Çeşitli sebeplerden dolayı ders materyallerine ulaşamama durumu yaşanabilir. Bunun için AEK'ler oldukça önemli. Sonuç olarak internet çağında yaşıyoruz ve her şey hiç olmadığı kadar elimizin altında. Tek tık ile istediğimiz materyallere ulaşabileceğimiz bir dönemdeyiz neden kullanmayalım ki? Okuldan sonra kalkıp bir eğitime katılmak hem yorgunluk açısından hem de istek açısından olumsuz durumlar yaratabilir ama öğretmenler okul sonrasında istedikleri zaman bu materyallerden faydalanabilme imkânı oldukları için kendilerini daha rahat hisseder ve kendilerini daha güzel bir şekilde geliştirme imkânı bulurlar.* **Ö8:** *İş yoğunluğu, günlük hayatın telaşı derken kurslara yüz yüze katılımda bazen zorluk çekebiliyoruz. Fakat AEK bu zorlukların yaşanmasını ve yaşanma ihtimalini azaltıyor diyebilirim. AEK sunan siteler kendimi ister mesleki ister kişisel olarak geliştirmek istediğim birçok alanla ilgili kaynak ve video temini sağlıyor benim için. Ayrıca iş yoğunluğuma göre almak istediğim eğitimi, kullanmak istediğim kaynakları veya izlemek istediğim videoları kendi zamanıma ve kendi düzenime göre ayarlayabiliyorum AEK'ler sayesinde. Zaman ve mekân olarak kısıtlanmadan internetin o geniş*

		bilgisinden yararlanarak kendimi geliştirme fikri hayli cazip duruyor ve belirttiğim gibi bana birçok yarar sağlıyor. **Ö9:** *AEK'ler, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital ders içeriklerine istediği zaman istediği yerden erişmesini sağlamasıyla en büyük avantajı sunuyor zaten bizlere. Ama bu konu dışında öğretmenlere zamana ve mekâna bağlı kalmadan istedikleri zaman gelişim fırsatı sunuyor ki bu oldukça güzel.* **Ö10:** *Çok yoğun bir tempo ile çalışıyorum ve genellikle okul sonrası bir şey yapacak halim olmuyor. Yani herhangi bir kursa gitme, herhangi bir yerde eğitim alma şansım çok düşük. Bu nedenle AEK'lerin kıymeti çok büyük. Bu kaynaklar ile kendimizi ne zaman istersek o zaman geliştirme şansımız oluyor.*
Güncellik	4	**Ö1:** *AEK'ler öğretmenlerin kendi alanlarında güncel çalışmalardan haberdar olmalarını sağlar. Sonuçta teknoloji ile birlikte her şey anlık olarak değişiyor, bunu sürekli takip etmek gerekir. AEK'ler bunun için bir fırsat.* **Ö3:** *AEK'lerin var olan bilgilerimizin üzerine yeni ve güncel bilgiler katma noktasında da etkili olduklarını düşünüyorum.* **Ö4:** *Geleceğin bireylerini yetiştiriyoruz ve bu yüzden öğretmenler olarak bizlerin kendimizi sürekli olarak güncel tutması gerekiyor. Hatta bu mesleki açıdan bir zorunluluk. Bu yüzden gerek internette bulunan eğitim videoları, gerek sitelerde paylaşılan materyallere mümkün olduğunca erişim sağlanması gerekiyor.*

AEK kullanımının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine yararları hakkındaki görüşler iki temel tema altında toplanmıştır. Bu temalar zaman ve mekân tasarrufu ile güncelliktir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı AEK'lerin faydalarını kişisel ve mesleki açıdan bir bütün olarak ele almış ve ayrım yapmamışlardır. Öğretmenlerin 6'sı zaman ve mekân tasarrufu teması altında görüş bildirmiştir ve

AEK'lerin kişisel ve mesleki açıdan sağladığı en büyük faydanın zaman darlığı içerisindeyken ne zaman ve nerede olduğuna bağlı olmaksızın eğitimlere ve bilgiye ulaşma kolaylığı olduğunu bildirmişlerdir. Diğer bir tema olan güncellik başlığı altında ise 4 öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenler AEK'lerin mesleki ve kişisel açıdan sağladığı en büyük faydanın güncel bilgilere ulaşmada sağladığı kolaylık olduğunu belirtmişler, bu sayede hem kişisel hem de mesleki alanda kendilerini rahat ve hızlı bir şekilde güncelleyebildiklerini ifade etmişlerdir.

4.13. Öğretmenlerin AEK Kullanımı İçin Görev Yaptıkları Kurumlardan Beklentilerine Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin AEK'ler aracılığıyla kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için görev yaptıkları kurumlardan beklentilerinin neler olduğu araştırılmıştır. Bu soru için 10 öğretmenle görüşme yapılmış ve sonuçlar içerik analiziyle incelenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen görüşler Çizelge 4.14'te sunulmuştur.

Çizelge 4.14. Öğretmenlerin AEK kullanımı için görev yaptıkları kurumlardan beklentilerine yönelik görüşler

Tema	Frekans	Örnek Görüşler
Farkındalık	6	**Ö1:** *Zümre içi toplantılarda zümre öğretmenlerin gelişimi için kullanılabilecek AEK'ler tartışılabilir, zümre başkanları tarafından bu kaynaklar teşvik edilebilir. Yaşı ilerlemiş öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek konu farkındalığı arttırılabilir.* **Ö3:** *Okullardaki idareciler veya bilişim teknolojileri öğretmenleri bu konuda ön ayak olmalı diğer öğretmenlere. Mesela AEK'lerin bulunduğu siteleri detaylı bir şekilde araştırıp branş bazlı olarak bizlerle paylaşabilirlerse çok güzel olurdu. Gerekli araştırmaları yaparak belirli aralıklarla AEK konusunda bilgilerimizi arttırmak için toplantılar organize edebilirler.* **Ö6:** *AEK'lerden haberi olmayan öğretmenler için illa bakanlıktan bir şey beklemek yerine yerel bazlı yani il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığı ile işbirliğine*

		gidilerek uzaktan eğitimler düzenlenmeli. Böylelikle bu AEK'ler veya platformlar tanıtılabilir. Tanıtımların ardından kaynakların tanınırlığı arttıkça AEK kullanım düzeyi de doğru orantılı bir biçimde artacaktır.
Destek/Teşvik	4	**Ö2:** *İdareciler öğretmenlerin bu tarz platformları kullanmalarını sağlayacak yönlendirmelerde bulunmalı. Hatta kendisi de kullanarak ön ayak olmalı.* **Ö5:** *Bizler öğretmen olarak keşfetmeye, öğrenmeye, gelişime açık bireyleriz, içten güdülenme ile gelişimimizi sağlayabilmemizin yanı sıra çalışıyor olduğumuz kurumdaki yöneticilerimiz öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayabilecek kaynakları araştırıp teşvik edebilir.* **Ö9:** *Okullarda idareciler, bilişim öğretmenleri veya bu konuda ilgili diğer branşlardan öğretmenler, diğer öğretmenlerin bu kaynakları kullanmaları için teşvik etmesi ve onlara destek olması gerekiyor. Bu kadar kaynak boşa gitmesin ve her öğretmen bu kaynakları kullansın bence.*

Öğretmenlerin AEK konusunda görev yaptıkları kurumdan beklentileri iki temel tema altında toplanmıştır. Bu temalar farkındalık ve destek/teşviktir. Öğretmenlerin 6'sı farkındalık teması altında görüş bildirmiş ve AEK'nin ne olduğu, nasıl kullanılacağı ve nasıl hazırlanacağı konusunda bilgi verecek ve öğretmenlerin farkındalığını arttıracak zümre gruplarının oluşturulması, toplantılar yapılması ya da seminer verilmesi beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Destek/teşvik teması altında 4 öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenler AEK'lerin kullanılması ve sürekliliğinin sağlanması için gerekli olan desteğin ve teşvikin verilmesi beklentisinde olduklarını belirtmişlerdir.

4.14. Öğretmenlerin AEK Kullanımı İçin MEB'den Beklentilerine Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin AEK'ler aracılığıyla kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için MEB'den beklentilerinin neler olduğu araştırılmıştır. Elde edilen bulgular içerik analiziyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 4.15'te sunulmuştur.

Çizelge 4.15. Öğretmenlerin AEK kullanımı için MEB'den beklentilerine yönelik görüşler

Tema	Frekans	Örnek Görüşler
Kaynak sayısında nicelik ve niteliksel artış	7	**Ö1:** *MEB bu kaynakların sayısını acilen artırmalı. ÖBA isimli bir platform oluşturuldu. O projedeki içeriklerin artması ve teşvik edilmesi gerek bana göre.* **Ö3:** *Mesela ben EBA'daki kaynaklardan çok fazla faydalanıyorum. Ama Milli Eğitim Bakanlığı'nın EBA'daki kaynaklarının sayı olarak yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bizler için daha çeşitli kaynaklar sağlayabileceğini ve sağlaması gerektiğini düşünüyorum.* **Ö9:** *EBA üzerinde mesleki gelişim alanı var ancak yeterli mi derseniz bence değil. Bu yüzden MEB oluşturduğu veya oluşturacağı kaynakların tanıtımını ve bilgilendirmesini çok iyi yapmalı.*
Eğitimsel destek	2	**Ö2:** *MEB tarafından tüm platformlardan bağımsız olarak bir AEK platformu oluşturulmalı EBA gibi, ismi de YÖK Dersleri Platformu gibi bir şey olabilir. Örneğin MEB AEK Platformu gibi. Oluşturulan platformda kaynakların kullanımı kesinlikle zorunlu tutulmamalı ancak kullanan öğretmenler ile kullanmayanlar keskin bir çizgi ile ayrılmalı.* **Ö6:** *Düzenlenecek online eğitimlerde bakanlık tarafından işimize yarayabilecek AEK'lerin tanıtımları yapılabilir diye düşünüyorum. Yani bazen bir kişinin bildiği ve kendisine çok basit gelen bir bilgi başkaları için bulunmaz bir nimet olabiliyor. Bu eğitimler sayesinde bilgisi olan personelin bilgisini yayma imkânını da sağlamış olabiliriz böylelikle.*
İş birliği	1	**Ö4:** *AEK konusu sadece MEB tarafından belirlenebilecek bir konu değil bence. Bu konuda bir iş birliği şart. Önümüze birçok eğitim konuluyor mesela, belki öğretmenin o eğitime ihtiyacı veya ilgisi yok. Hatta o eğitimi daha önce almış da olabilir, hiç fikir alınmadan,*

	öneri sunulmadan eğitimler geliyor önümüze. Her türlü eğitim faaliyeti için MEB'in öğretmenlerden fikir almasının yararlı olacağını düşünüyorum, bu konu AEK için de geçerli.

Öğretmenlerin AEK kullanımı konusunda MEB'den beklentileri üç temel tema altında toplanmıştır. Bu temalar kaynak sayısında hem niceliksel hem de niteliksel artış, eğitimsel destek ve iş birliğidir. Görüş belirten 10 öğretmenin 7'si MEB'den var olan kaynak sayısında artış beklentisi içinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler EBA platformunun faydalı ancak eksik olduğuna vurgu yapmışlardır. Diğer bir tema olan eğitimsel destek başlığı altında ise öğretmenlerin 2'si MEB'den AEK konusunda platform kurulup bilgi verilmesi ya da eğitimler düzenlenmesi beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bir öğretmenin MEB'den AEK kullanımı konusunda öğretmenlerle işbirliği içinde olması beklentisi bulunmaktadır.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular tartışılmış ve araştırmacının önerileri paylaşılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

1969 yılında İngiltere'de Açık Üniversite'nin kurulmasına zemin hazırlayan açıklık kavramı, var olan bilgilere ulaşma veya bilgiyi üretip paylaşma noktasında bireylere yeni imkânlar sunmuştur. Açıklık kavramı doğrultusunda ortaya çıkan eğitimde açıklık felsefesi, teknolojinin de günden güne gelişmesiyle birlikte bireylerin ders materyallerine daha kolay bir şekilde erişimini ve bu materyallerin diğer bireylerle daha hızlı paylaşılmasını sağlamıştır. Açıklık ve eğitimde açıklık kavramlarının süreç içerisindeki gelişimi sonucunda ortaya AEK ve KAÇD gibi kavramlar çıkmıştır. İlk izlerine 2000'li yılların başında rastlanan AEK'ler, dünya çapında çok hızlı bir şekilde gelişim göstererek faaliyetlerini sürdürmeye devam etmektedir. AEK'lerle bireyler, yaşam boyu öğrenme imkânına sahip olmaktadırlar. Birey yaşı kaç olursa olsun, hangi işi yapıyor olursa olsun AEK oluşumlarında paylaşılan ders materyalleri sayesinde istediği zaman istediği yerden bilgiye erişebilme fırsatı yakalayabilmektedir. Eriştiği bu bilgiler sayesinde de kişisel veya mesleki alandaki gelişimlerini zaman ve mekâna bağlı kalmadan sürdürebilmektedir. Özellikle COVID-19 salgınının hayatın merkezinde bulunduğu günlerde örgün eğitime devam eden veya çeşitli sebeplerle eğitimine devam edemeyen bireylerin ve tabi ki öğretmenlerin imdadına AEK'ler yetişmiştir. Yaşam boyu öğrenme fırsatı sunmasıyla birlikte AEK'lerin önemi daha da fazla hissedilmeye başlanmıştır. Bu konuda Educause (2021) tarafından yayınlanan 2021 Educause Horizon

Report Teaching and Learning Edition isimli rapor da AEK'ler konusundaki önemi bir kez daha ortaya koymuştur. Belirtilen nedenlerden dolayı bu çalışma, eğitimin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için AEK kullanma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın nicel bölümüne daha çok kadın öğretmenlerin katılım gösterdikleri görülmüştür. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin çoğunun 31-40 yaş aralığında oldukları ve öğretmenlerin yarıya yakınının kıdem yıllarının 0-5 yıl aralığında olduğu tespit edilmiştir. Branşları gereği çalışmaya en fazla katılımın bilişim teknolojileri öğretmenleri tarafından geleceği ön görüldüğü için bilişim teknolojileri öğretmenleriyle diğer branşlardaki öğretmenlerin çalışmaya katılım durumları da incelenmiştir. Ancak bu durum ön görüldüğü gibi gerçekleşmemiş, diğer branşlarda görevli olan öğretmenlerin bu çalışmaya toplamda daha fazla katkı verdikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yarıya yakınının ortaokul kademesinde görevli oldukları ve tamamına yakınının okullarda öğretmenlik görevini, geri kalan kısmın ise müdür veya müdür yardımcılığı görevlerini yürüttükleri görülmüştür. Okul türü açısından incelendiğinde, çalışmaya en fazla kamu okullarında görevli öğretmenlerin katıldığı ortaya çıkmıştır. Görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin yarısından fazlasının ilçelerde görev yaptıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra çalışmaya 70 farklı şehirden katılım gerçekleştiği ve çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin en fazla Kırklareli ilinde görev yaptıkları ortaya çıkmıştır. 10 farklı ilden ise sadece birer öğretmenin katılım gösterdiği, 11 ilden ise hiçbir katılımın gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Böylece ülkenin tüm illerinden olmasa bile büyük bir bölümünde görevli öğretmenlere ulaşılabildiği söylenebilir. Çalışmanın nitel bölümünde ise 10 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerin seçiminde AEK konusunda bilgi sahibi olmalarına özen gösterilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin tamamının AEK konusunda bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları sebebiyle, kendilerine yöneltilen sorulardan ön görülen cevaplar alınmış ve böylece bu tez çalışmasının kalitesinin artması sağlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, AEK ile ilgili yapılmış çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar içinde öğretmenlerle yapılan çalışma sayısı sınırlıdır (Baas vd., 2019; Kurşun, 2011; Özdemir & Bonk, 2017). Var olan çalışmalar daha çok AEK

oluşumlarının incelenmesi veya bu kaynakların öğrenci başarısına odaklanması şeklinde ilerlemiştir (Forgette, 2020; İslim & Çağıltay, 2013; Karakaş & Ezentaş, 2020; Mazlum, 2018; Şen Baysal vd., 2015; Tısoğlu, 2017; Üstün vd., 2021; Yassin & Jung, 2021). Bu nedenle çalışmanın karşılaştırılabileceği, öğretmenlerle yapılmış çalışma sayısı çok az olduğundan, belirtilen benzer çalışmalarla karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda çalışmaya katılan 588 öğretmenin 402'sinin AEK'ler hakkında bilgi sahibi olduğu ortaya çıkmış ve bu bilgileri sırasıyla en çok sosyal medya platformlarında paylaşılan tanıtım içerikli gönderilerden, bazı meslektaşlarından ve öğrencilik dönemlerindeki derslerden edindikleri belirlenmiştir. Ancak 186 öğretmen, AEK konusunda hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir ki bu sayının yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin AEK konusunda bilinçlendirilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları yorumu yapılabilir. Elde edilen bulguya benzer şekilde, Özdemir ve Bonk (2017) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin AEK konusunda nispeten bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmış ancak bu bilgileri nereden veya nasıl elde ettiklerine dair bir araştırma yapılmamış ve bulgu paylaşılmamıştır. Bunun yanı sıra, Peregrino ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen çalışmada da ilk duruma benzer bulgular elde edilmiştir. İlgili çalışmada, öğretmenlerin AEK konusunda farkındalık düzeylerinin iyi durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiden hareketle farkındalık düzeyi iyi durumda olan öğretmenlerin doğal olarak AEK konusunda bilgi sahibi oldukları ve gelişimleri için bu kaynaklara başvurdukları sonucuna varılabilir. Buna karşılık Baas ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada farklı sonuçlar elde edilmiştir. İlgili çalışmada, akademisyenlerin AEK kullanımı hakkında bilgi düzeylerinin beklenenden az olduğu ve buna bağlı olarak bu kaynakları kullanmak için tereddütlü davrandıkları ortaya çıkmıştır. Tereddütlü davranmalarının temel sebepleri ise, lisanslama konusunda yaşanabilecek olası sıkıntılar veya AEK'lerin kullanımı sonucunda diğer meslektaşlarından veya yöneticilerinden teşvik/takdir görememeleri olabilir.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının AEK platformlarını bilmekten öte kullanıyor olmasıdır. Öğretmenlere AEK'leri hangi amaçlar doğrultusunda kullandıkları sorulmuş ve bu kaynakları en çok mesleki gelişimleri için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için istekli olduklarına işaret gösterilebilir. Mesleki gelişim dışında öğretmenlerin yarıya yakınının bu kaynakları hem kişisel hem de mesleki

gelişimleri için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak sadece kişisel gelişim için AEK kullanım oranı %3,9'dur. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin kendilerini sadece kişisel gelişim veya sadece mesleki gelişim için sınırlamadıkları, hem kişisel hem de mesleki gelişim için çeşitli kaynakları kullanmayı önemli buldukları ve bu kaynaklara erişim için zaman ayırdıkları ifade edilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için hangi AEK platformlarına başvurdukları araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, EBA platformunun diğer platformlara göre daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, EBA'yı daha çok mesleki gelişimleri için kullandıklarını ifade etmişlerdir. EBA'nın ardından Uzaktan Eğitim Kapısı platformu, ikinci sırada yer almıştır. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Kapısı'nı EBA platformunda olduğu gibi daha çok mesleki gelişimleri için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Uzaktan Eğitim Kapısı'nı ise BTK Akademi'nin takip ettiği görülmüştür. Diğer platformlarda olduğu gibi bu platformun da en çok mesleki gelişim için tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere öğretmenlerin bir önceki soruya verdiği yanıtlarla bu platformları kullanım amaçlarının tutarlı olduğu yorumu yapılabilir. Ancak öğretmenlerin yurt dışında faaliyet gösteren AEK oluşumlarını çok az tercih ettikleri görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre OER Commons, Connexions ve MERLOT platformlarının kullanım oranı bu durumu destekler niteliktedir. Bu durumun sebebi öğretmenlerin yabancı dil becerilerinde yaşanan sorunlar veya yurt dışı kaynaklara yönlendirilmemeleri olabilir. Öyle ki, AEK'lerin kullanımı konusunda yaşanan engellere yönelik soruya 125 öğretmen "*yurt dışındaki AEK'leri kullanmak için yeterli yabancı dil bilgisine sahip değilim*" şeklinde yanıt vermiştir. Verilen bu yanıt, ilgili yorumu destekler niteliktedir. Böylece öğretmenlerin kaynaklara erişim noktasında yabancı dil desteği veya kaynakların Türkçe'ye çevrilmesini bekledikleri söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulguya göre, AEK kullanımı noktasında öğretmenlerin önündeki en büyük engelin zaman olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tamamına yakını AEK kullanmayı istediklerini ancak gerek işlerindeki gerekse gündelik hayattaki yoğunluklarından dolayı bu kaynakların kullanımına zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca zaman ayırsalar veya ayırmak isteseler bile bu konuyla ilgili yeterince hizmet içi eğitim düzenlenmediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra 16 öğretmen, AEK kullanımının zor olduğunu ifade etmiştir. Ancak Tang ve diğerleri (2020)

tarafından yürütülen araştırmada tam tersi bir bulgu elde edilmiştir. İlgili çalışmada öğretmenler AEK'lerin kullanımının oldukça kolay olduğunu ve kolaylık faktörünün AEK benimseme durumuyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Köseoğlu ve Bozkurt (2018) tarafından Martin Weller ile gerçekleştirilen röportajda ise, AEK kullanımında ve bu kaynakların benimsenmesindeki en büyük engel, farkındalık şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca AEK'lerin kalitelerinin de soru işareti taşıdığı ve bunun da önemli bir engel olduğu belirtilmiştir.

Teknolojinin yoğun bir şekilde kullanıldığı bu dönemde, AEK kullanımı kadar AEK üretimi ve paylaşımı da önemli bir konudur. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin AEK platformları için dijital ders materyali hazırlayıp hazırlamadıkları ve hazırlamışlarsa bu materyalleri hangi platformlarda paylaştıkları araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece %11,4'ünün dijital ders materyali hazırladığı ve paylaşım yaptıkları platformun çoğunlukla EBA olduğu görülmüştür. Baas ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen araştırmada ise öğretmenlerin dijital ders materyallerini AEK platformlarında paylaşmak yerine kişisel hesapları aracılığıyla yaptıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu durum için öğretmenlerin dijital ders materyali üretme ve materyalleri paylaşma noktasında ciddi anlamda desteğe ihtiyaç duydukları yorumu yapılabilir. Özellikle görüşme yaptığımız öğretmenler de bu durumun önemine dikkat çekmiştir. Benzer bulgular Adnan ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da elde edilmiştir. İlgili çalışmada, AEK üretimi ve paylaşımı noktasında iş birliklerine ve profesyonel desteklere ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Ancak Kurşun (2011) tarafından akademisyenlerle yürütülen çalışmada akademisyenlerin AEK üretimi noktasında kendilerini rahat ve istekli hissettikleri, bu nedenle ek bir desteğe ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin AEK kullanma durumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre AEK'leri daha fazla kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin AEK kullanma durumlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Benzer farklılık Adnan ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen çalışmada da görülmektedir. Ancak ilgili çalışmada erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlere göre daha fazla AEK kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle MEB'de görev yapan kadın öğretmenlerin YÖK'te görev yapan kadın akademisyenlere göre AEK konusunda daha

ilgili oldukları yorumu yapılabilir. Ancak bu yorumun onaylanabilmesi ve desteklenebilmesi için çalışma sayısının ciddi oranda artırılması gerekmektedir.

Öte yandan öğretmenlerin AEK kullanma durumlarını belirleyebilmek için yaş değişkeni açısından inceleme yapılmıştır. Bu incelemenin yapılmasının sebebi, yer aldığı kuşak gereği teknolojiyi daha fazla kullandığı düşünülen 22-30 yaş arasındaki öğretmenlerin AEK kullanım oranlarının da yüksek olacağının ön görülmesidir. Elde edilen bulgulara göre, çalışmaya en çok 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin katıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin AEK kullanma durumlarıyla yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin yaşlarının AEK kullanma durumuyla ilgisi olmadığı tespit edilmiştir. Böylelikle beklenen ön görünün gerçekleşmediği ifade edilebilir. Bu sonuç, AEK kullanma durumunun yaştan ziyade ilgi, yöneticilerin teşviki vb. gibi sebeplerden dolayı çıkmış olabilir. Adnan ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise, 46-55 yaş ve üzerindeki akademisyenlerin hem AEK kullanma hem de AEK üretme açısından ciddi düşüşler yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bir diğer ifadeyle ilgili çalışmada yaş faktörünün AEK kullanma ve üretme noktasında önemli olduğu yorumu yapılabilir. Ortaya çıkan bu bulguların öğretmenlerin üniversite eğitimi sırasında AEK'lerin ön planda olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada incelenen bir başka değişken ise kıdem yılıdır. Çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerin önemli bir bölümünün kıdem yılının 0-5 yıl aralığında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin AEK kullanma durumlarıyla kıdem yılı arasında bir bağ olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlere göre öğretmenlerin kıdem yılının AEK kullanma durumuyla ilgili belirleyici bir faktör olmadığı ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle göreve yeni başlayan bir öğretmenle uzun yıllardır görev yapan bir öğretmenin arasında AEK kullanımıyla ilgili bir fark bulunmamıştır. Ancak Adnan ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen çalışmada kıdem yılı 0-5 yıl arasında olan akademisyenlerin diğer akademisyenlere göre AEK kullanma durumlarının minimum seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu şekilde farklı sonuçların çıkması, çalışma grubunun farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada AEK kullanım durumlarıyla ilgili incelenen bir diğer değişken ise eğitim seviyesidir. Eğitim seviyesinin incelenmesinin sebebi, eğitim seviyesi arttığında

AEK'lere yönelik bilinç ve kullanma durumunun daha fazla olacağının ön görülmesidir. Ancak bu bağlamda çalışmaya en fazla lisans mezunu öğretmenlerin katıldığı, en az ise doktora mezunu öğretmenlerin katıldığı ve tüm öğretmenlerin AEK kullanma durumlarıyla eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin eğitim seviyelerinin AEK kullanma durumuyla bir ilgisi bulunmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde ise bu durumun tam tersi sonuç çıkmış bir çalışmaya rastlanmıştır. Peregrino ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin AEK kullanma ve farkındalık durumlarıyla eğitim seviyeleri arasında orta düzeyli pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temel sebebi hem çalışma gruplarının farklılığından hem de AEK konusundaki bilgi, ilgi ve farkındalık düzeylerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan eğitim seviyesi dışında incelenen değişkenlerden biri de branştır. Bilişim teknolojileri öğretmenleriyle diğer öğretmenlerin AEK kullanma durumları arasında fark olabileceği ön görülmüş ancak bilişim teknolojileri öğretmenleriyle diğer branş öğretmenleri arasında fark bulunamamıştır. Bu durumun sebebi çalışmaya katılan bilişim teknolojileri öğretmeni sayısının diğer branşlardaki öğretmen sayısına göre daha az olması olabilir. Benzer şekilde incelenen diğer değişkenler; görev yapılan okulun kademesi, görev yapılan okuldaki görev, görev yapılan okul türü ve görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimidir. Öğretmenlerin AEK kullanma durumlarıyla ilgili diğer değişkenlerin hiçbiri arasında bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin AEK kullanım durumları anaokulu, ilkokul, ortaokul veya lise kademelerinde görevli olmalarına bağlı değildir yorumu yapılabilir. Öte yandan müdür/müdür yardımcısı veya öğretmen olmanın da AEK kullanma durumuyla bağı olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde kamu veya özel okulda görevli olmak da AEK kullanım durumlarıyla ilgili değildir. Ayrıca benzer yorumlar görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi için de yapılabilir. Öğretmenlerin il merkezi, ilçe veya köylerde görevli olmaları, AEK kullanımı üzerinde bir etkiye sahip değildir.

Tez çalışmasının bir diğer ana konusu yaşam boyu öğrenmedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyini belirlemek için yapılan analizin sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuç Ayaz (2016), İzci ve Özden (2020), Paloğlu ve diğerleri (2017), Yıldırım (2021), Yılmaz (2016) ve Yüksel (2020) tarafından yürütülen çalışmalarda da elde

edilmiştir. Ancak Pala (2019) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu görülmüştür. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nde yer alan alt boyutlara göre ise öğretmenlerin motivasyon, yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe ve merak yoksunluğu boyutlarında yüksek eğilime, sebat boyutunda ise ortalama düzeyde bir eğilime sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ilgili değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bağlamda incelenen değişkenlerden ilki cinsiyettir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Oluşan bu farklılık, çalışmaya katılan kadın öğretmen sayısının daha fazla olmasından kaynaklanmış olabilir. Benzer bulgu, Güney ve Işık (2016)'a ait çalışmada da ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde cinsiyete göre farklılık elde edilen benzer çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir (Akçay, 2021; Aydın, 2020; Ayra vd., 2016; Çetinkaya vd., 2019; Erdamar vd., 2017; Erdener & Gül, 2017; Kabal, 2019; Kılıç & Ayvaz Tuncel, 2014; Küçüker, 2021; Özdemir, 2022; Sevinç & Çelebi, 2020; Shin & Jun, 2019; Yalçın İncik, 2020; Yılmaz & Beşkaya, 2018; Yüksel, 2020). Ancak alan yazında cinsiyete göre farklılık gözlenmeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Altın, 2018; Ayaz, 2016; Gökbulut, 2021; Gökyer, 2019; Gökyer, 2018; Güney & Işık, 2016; Kabataş & Karaoğlan Yılmaz, 2018; Lala, 2021; Pala, 2019; Tenekeci & Uzunboylu, 2020; Türkmenoğlu, 2020; Yaman & Yazar, 2015; Yaman, 2014; Yıldırım, 2021; Yılmaz, 2016). Bu durum, ilgili konu ve değişkenler için daha kapsamlı bir çalışma yapılması gerektiğini göstermektedir.

İncelenen bir diğer değişken branştır. Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin branşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek veya düşük olmasıyla bir ilgisi bulunmamaktadır. Alan yazında bu bulguyla benzer çalışmalar bulunmaktadır (Ayra vd., 2016; Erdamar vd., 2017; Gökbulut, 2021; Güney & Işık, 2016; Kılıç & Ayvaz Tuncel, 2014; Özdemir, 2022; Pala, 2019; Sevinç & Çelebi, 2020; Türkmenoğlu, 2020; Yıldız Durak & Tekin, 2020). Alan yazın incelendiğinde tersi sonuçların elde edildiği, yani farklılıkların tespit edildiği çalışmalar da görülmektedir (Ayaz, 2016; Gökyer, 2019; Gökyer, 2018; Şahin & Arcagök, 2014; Yaman, 2014; Yaman & Yazar, 2015; Yıldırım, 2021). Bu durum, öğretmenlerin lisans eğitimleri

sürecinde yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine yönlendirilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Benzer şekilde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle görev yapılan okuldaki görev ve görev yapılan okul türü değişkenleri arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir. Bir başka ifadeyle okullarda müdür/müdür yardımcılığı veya öğretmenlik görevini yürütmenin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olmadığı yorumu yapılabilir. Aynı durum görev yapılan okul türü değişkeni için de söylenebilir. Yani öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kamu veya özel okullarda çalışıyor olmalarıyla bir bağı yoktur sonucuna varılabilir. Alan yazında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle görev yapılan okuldaki görev değişkeninin karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu durum, okul idarecileri ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini karşılaştırabilmek için çalışmalar yapılması gerektiğine işaret olarak yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle görev yapılan okul türü arasında bu çalışmada olduğu gibi fark gözlenmeyen başka çalışmalar mevcuttur (Kabataş & Karaoğlan Yılmaz, 2018; Pala, 2019). Bu sonucun ortaya çıkmasının sebebi, okul bazlı yaşam boyu öğrenme programları ve eğitimlerinin yapılmıyor olmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle yaş, kıdem yılı, eğitim seviyesi, görev yapılan okulun kademesi ve görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenleri açısından ANOVA testiyle incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle yaş değişkeni arasında bir farklılık tespit edilmemiştir. Alan yazında benzer durumun görüldüğü çalışmalar bulunmaktadır (Akçay, 2021; Aydın, 2020; Ayra vd., 2016; Çetinkaya vd., 2019; Gökbulut, 2021; Paloğlu vd., 2017; Türkmenoğlu, 2020; Yıldırım, 2021; Yılmaz & Beşkaya, 2018). Ancak tam tersi sonuçların bulunduğu, yani farklılık gözlenen çalışmalara da rastlanmıştır (Aydın, 2020; Kabal, 2019; Küçüker, 2021; Yıldız Durak & Tekin, 2020; Yüksel, 2020). Bu durum, çalışma gruplarının yaş kategorilerinin geniş kapsamlı tutulmasından kaynaklanmış olabilir. Bunun için daha dar aralıklı yaş kategorilerinin yer alacağı çalışmalar yürütülebilir.

ANOVA testiyle incelenen bir diğer değişken kıdem yılıdır. Kıdem yılı değişkeninin incelenmesinin sebebi, öğretmenlerin görev sürelerinin artmasıyla birlikte

yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de artmasının beklenmesidir. Ancak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kıdem yıllarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bir diğer ifadeyle kıdem yılı 0-5 yıl olan bir öğretmenle 16 ve üzeri olan bir öğretmen arasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından bir fark bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde benzer şekilde fark gözlenmeyen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Altın, 2018; Ayaz, 2016; Çetinkaya vd., 2019; Erdamar vd., 2017; Güney & Işık, 2016; Özdemir, 2022; Pala, 2019; Sevinç & Çelebi, 2020; Türkmenoğlu, 2020; Yalçın İncik, 2020; Yıldırım, 2021; Yılmaz & Beşkaya, 2018). Fakat incelemede fark gözlenen çalışmalar da görülmüştür (Aydın, 2020; Gökyer, 2019; Kılıç & Ayvaz Tuncel, 2014; Küçüker, 2021; Lala, 2021; Yaman, 2014; Yaman & Yazar, 2015; Yılmaz, 2016; Yüksel, 2020). Sonuçların bu kadar farklılaşması öğretmenlerin hangi yaş grubuna dâhil olursa olsun kendisini devamlı olarak yenilemeye devam etmesinden/etmemesinden ve böylece yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinde sürekli yer almasından/almamasından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle eğitim seviyesi değişkeni de incelenmiştir. Bu incelemenin yapılmasındaki en önemli faktör, öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de doğru orantılı bir şekilde artacağının düşünülmesidir. Bu bağlamda yapılan incelemelerin sonucuna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark, lisansla yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında gözlenmektedir. Yüksek lisans mezunlarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortalaması, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Böylelikle bu değişken için ön görülen durumun gerçekleştiği söylenebilir. Benzer şekilde alan yazında fark bulunan başka çalışmalara rastlamak mümkündür (Ayaz, 2016; Gökyer, 2019; Lala, 2021; Sevinç & Çelebi, 2020; Türkmenoğlu, 2020; Yaman & Yazar, 2015; Yılmaz & Beşkaya, 2018; Yüksel, 2020). Ancak fark gözlenmeyen çalışmaların sayısı da göz ardı edilemeyecek seviyededir (Altın, 2018; Aydın, 2020; Çetinkaya vd., 2019; Gökyer, 2018; Güney & Işık, 2016; Pala, 2019; Yıldırım, 2021; Yılmaz, 2016).

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle incelenen bir diğer değişken ise görev yapılan okulun kademesidir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle görev yaptıkları okulun kademesi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkması, kademe bazlı yaşam boyu öğrenme

faaliyetlerinin desteklenmemesinden kaynaklanmış olabilir. Alan yazında bu değişkenin incelendiği çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. Çetinkaya ve diğerleri (2019), Pala (2019), Türkmenoğlu (2020) ve Yılmaz (2016) tarafından yürütülen çalışmalarda bu çalışmadaki sonuca benzer şekilde görev yapılan okul kademesiyle yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında fark görülmemiştir. Ancak Ayaz (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise fark tespit edilmiştir.

ANOVA testiyle incelenen son değişken görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimidir. Barındırdığı imkânlar nedeniyle il merkezi, ilçe ve köylerde görevli olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında fark olabileceği ön görülmüştür. Ancak elde edilen sonuçlar, ön görüyle benzer değildir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle görev yapılan okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum çalışmaya ilgili birimlerden katılım gösteren öğretmen sayısından kaynaklanmış olabilir. Alan yazında benzer şekilde fark gözlenmeyen çalışmalar bulunmaktadır (Gökyer, 2018; Türkmenoğlu, 2020; Yılmaz, 2016). Ancak Yüksel (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise fark gözlenmiştir.

Çalışmada incelenen bir diğer durum ise öğretmenlerin AEK kullanım durumlarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ilişkili olup olmamasıdır. Bu bağlamda yapılan t-testi sonucuna göre öğretmenlerin AEK kullanım durumlarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle AEK kullanan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kullanmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde AEK ve yaşam boyu öğrenmeyle ilgili yapılmış bir çalışma görülmemiştir.

Çalışmanın nitel verileri 10 öğretmenle yapılan görüşmeyle toplanmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlere AEK'lerin faydaları, çalıştıkları kurumların ve MEB'in AEK konusunda neler yapmaları gerektiğine yönelik üç soru yöneltilmiştir. İçerik analiziyle incelenen bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin AEK'lerin faydası konusunda iki temel temada toplandıkları görülmüştür. Bu temalar, zaman ve mekân tasarrufu ile güncelliktir. Görüşmeye katılım gösteren öğretmenlerden biri olan Ö10, zaman ve mekân tasarrufuyla ilgili olarak "*Çok yoğun bir tempo ile çalışıyorum ve genellikle okul sonrası bir şey yapacak halim olmuyor. Yani herhangi bir kursa gitme, herhangi bir yerde eğitim alma*

şansım çok düşük. Bu nedenle AEK'lerin kıymeti çok büyük. Bu kaynaklar ile kendimizi ne zaman istersek o zaman geliştirme şansımız oluyor." cümlelerini kurmuştur. Ö1 ise güncellik temasıyla ilgili olarak "*AEK'ler öğretmenlerin kendi alanlarında güncel çalışmalardan haberdar olmalarını sağlar. Sonuçta teknoloji ile birlikte her şey anlık olarak değişiyor, bunu sürekli takip etmek gerekir. AEK'ler bunun için bir fırsat.*" cümlelerini kurarak AEK'lerin öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri ve güncel tutabilmeleri için önemli kaynaklar olduğuna değinmiştir. Görüşme yapılan diğer öğretmenlerin de benzer düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise AEK kullanımı noktasında görev yaptıkları okullardan neler beklediklerine yöneliktir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda AEK'ler konusunda farkındalık çalışması yürütülmesini ve bu kaynaklar için destekler sunulmasını bekledikleri sonucuna varılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden Ö6, "*AEK'lerden haberi olmayan öğretmenler için illa bakanlıktan bir şey beklemek yerine yerel bazlı yani il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığı ile işbirliğine gidilerek uzaktan eğitimler düzenlenmeli. Böylelikle bu AEK'ler veya platformlar tanıtılabilir. Tanıtımların ardından kaynakların tanınırlığı arttıkça AEK kullanım düzeyi de doğru orantılı bir biçimde artacaktır."* şeklinde cümleler kurmuş ve AEK'ler hakkında farkındalık yaratılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca oluşacak farkındalıkla birlikte AEK kullanımının da artacağını ön görmüştür. Bu durumun öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine sağlayacağı faydanın yanında dolaylı olarak öğrencilere ve kurumlara fayda sağlayacağı yorumu da yapılabilir. Benzer şekilde Ö9 ise, "*Okullarda idareciler, bilişim öğretmenleri veya bu konuda ilgili diğer branşlardan öğretmenler, diğer öğretmenlerin bu kaynakları kullanmaları için teşvik etmesi ve onlara destek olması gerekiyor. Bu kadar kaynak boşa gitmesin ve her öğretmen bu kaynakları kullansın bence."* diyerek öğretmenlerin AEK konusunda destek ve teşvik beklediklerini ifade etmiştir. Bu cümlelerde de görüldüğü üzere öğretmenlerin AEK kullanmaya istekli oldukları ancak bu kaynaklar hakkında desteklenmeye ihtiyaç duydukları yorumu yapılabilir.

AEK konusunda öğretmenin kendisi veya görev yaptığı kurum kadar MEB'in bu konudaki adımları da önemlidir. Bu nedenle öğretmenlere AEK kullanımı noktasında MEB'den beklentilerinin neler olduğuna yönelik bir soru yöneltilmiştir. Soru bağlamında öğretmenlerin MEB'den AEK'leri sayı ve kalite bakımından artırmasını bekledikleri

sonucuna varılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri olan Ö3 bu durumu, "*Mesela ben EBA'daki kaynaklardan çok fazla faydalanıyorum. Ama Milli Eğitim Bakanlığı'nın EBA'daki kaynaklarının sayı olarak yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bizler için daha çeşitli kaynaklar sağlayabileceğini ve sağlaması gerektiğini düşünüyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin MEB'den bir diğer beklentisinin ise AEK konusunda eğitimsel destek olduğu görülmüştür. Soruyu cevaplayan öğretmenlerden Ö2 bu durumu, *MEB tarafından tüm platformlardan bağımsız olarak bir AEK platformu oluşturulmalı EBA gibi, ismi de YÖK Dersleri Platformu gibi bir şey olabilir. Örneğin MEB AEK Platformu gibi. Oluşturulan platformda kaynakların kullanımı kesinlikle zorunlu tutulmamalı ancak kullanan öğretmenler ile kullanmayanlar keskin bir çizgi ile ayrılmalı."* cümleleriyle ifade etmiştir. Bu cümleden öğretmenlerin EBA platformu aracılığıyla kendilerini geliştirmeye çalıştıkları ancak bu platformun yetersiz kaldığı yorumu yapılabilir. Bunun için AEK özelinde ayrı bir platform oluşturulması gerektiği görüşü, görüşme yapılan öğretmenler arasında ortak bir görüş olarak dikkat çekmektedir. Öte yandan öğretmenlerin MEB'den AEK sayısında nicel ve nitel artışla eğitimsel desteğin yanı sıra iş birliği bekledikleri sonucu elde edilmiştir. Öyle ki öğretmenlerin çeşitli eğitimlere zorunlu olarak katılım gösterdiği ve bu durumun olumsuz etkilerinin olabileceği ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden Ö4 bu durumu, "*AEK konusu sadece MEB tarafından belirlenebilecek bir konu değil bence. Bu konuda bir iş birliği şart. Önümüze birçok eğitim konuluyor mesela, belki öğretmenin o eğitime ihtiyacı veya ilgisi yok. Hatta o eğitimi daha önce almış da olabilir, hiç fikir alınmadan, öneri sunulmadan eğitimler geliyor önümüze. Her türlü eğitim faaliyeti için MEB'in öğretmenlerden fikir almasının yararlı olacağını düşünüyorum, bu konu AEK için de geçerli."* cümleleriyle ifade ederek iş birliğinin önemine dikkat çekmiştir. Bu durum dikkate alındığında öğretmenlerin ilgi duydukları eğitimlere katılma isteği taşıdıkları ve AEK'lerle ilgili eğitimler bekledikleri yorumları yapılabilir.

Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen bulgular ve yapılan alan yazın incelemeleri, AEK'lerin uzun zamandır hayatımızda olduklarını ancak COVID-19 sürecine kadar pek fazla ön plana çıkamadıklarını göstermektedir. Alan yazında Türkiye'deki akademik çalışma sayısının az olması, bu durumu destekler niteliktedir. Özellikle COVID-19 pandemisiyle birlikte yaşanan sürecin başta eğitim olmak üzere birçok alanı etkilediği ve etkilemeye devam edeceği düşünüldüğünde, AEK'lerin öneminin ilerleyen süreçlerde

daha da fazla hissedileceği yorumu yapılabilir. Bireylere sunmuş olduğu birçok faydayla birlikte kendisini herhangi bir konuda geliştirmek isteyen tüm bireylerin bu kaynaklara bundan sonra daha sık başvuracağı düşünülmektedir. Bu da doğal olarak bireylerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini destekleyecektir. Bu nedenle yaşanacak değişimin ve gelişimin ülkeler, kurumlar ve bireyler tarafından çok iyi bir şekilde takip edilmesinin ve değişime ayak uydurulmasının bir zorunluluk haline dönüşeceği yorumu yapılabilir. Bu bağlamda AEK ve yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin öneminin toplumun tüm kesimlerince hissedilebilmesi için ülkemizde YÖK ve MEB'e büyük görevler düştüğü söylenebilir. Böylelikle AEK'ler ve yaşam boyu öğrenme faaliyetleriyle ilgili toplumsal bilincin kazandırılması sağlanabilir.

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre karar vericilere, uygulayıcılara ve bu konuyla ilgili bundan sonra çalışacak araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Teknolojinin gelişmesiyle beraber çevrim içi öğrenme ortamlarının hayatımızın merkezinde daha da fazla bulunacağı düşünüldüğünde, AEK konusunda bilgilendirici çalışmaların planlaması ve hem nicel hem niteliksel olarak sayılarının artırılması faydalı olacaktır.
- Öğretmenler için düzenlenen seminer dönemlerinde AEK özelinde eğitimler verilmesi, AEK farkındalığı ve kullanımı açısından son derece önemlidir. Öğretmenlerin bu kaynaklara nereden erişebileceğini ve bu kaynakları nasıl kullanacağını bilmesi, kişisel ve mesleki gelişimlerine olumlu katkılar sunacaktır.
- MEB tarafından AEK hazırlığıyla ilgili merkezi ve yerel birimler kurulmalıdır. Böylelikle AEK içeriklerinin belirli kriterlere göre hazırlanması ve buna bağlı olarak kalitenin artması sağlanabilir.
- Okullarda AEK'lerle ilgili zümre içi ve zümreler arası iş birliklerinin gerçekleşebilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okullarda eğitim teknolojileri birimleri oluşturulmalı ve bu birimlerin başına eğitim teknoloğu sıfatıyla tercihen bilişim teknolojileri öğretmenleri getirilmelidir. Böylelikle AEK konusunda bilinçlendirme çalışmalarının okul bazlı bir şekilde gerçekleştirilmesi daha kolay olacaktır.

- MEB tarafından EBA ve ÖBA gibi sadece AEK içeriklerinin yer alacağı bir web sitesi kurulmalıdır. Bu web sitesinde derslere ait kaynaklar branş bazlı olarak paylaşılmalıdır.
- MEB tarafından AEK özelinde oluşturulacak web sitesi için MEBBİS üzerinden siteye erişen ve belirli sayıda dijital ders materyali geliştirip paylaşım yapan öğretmenlere maddi ve manevi destekler sunulmalı, böylelikle öğretmenlerin hazır materyalleri kullanmak yerine kendi materyallerini geliştirebilmeleri teşvik edilmelidir.
- MEB tarafından AEK özelinde oluşturulacak web sitesi için MEBBİS üzerinden siteye erişen ve belirli sayıda dijital ders materyali geliştiren öğretmenlere maddi ve manevi desteklerin yanı sıra hizmet puanı verilmelidir. Böylelikle dijital ders materyali üretilerek bilgi miktarının artması ve dijital ders materyali üretiminin teşvik edilmesi sağlanabilir.
- Özellikle idarecilerin AEK konusunda bilgi sahibi olması sağlanmalıdır. Müdür ve müdür yardımcılığı görevlerine gelecek öğretmenlerin AEK konusunda bilgi sahibi olması, öğretmenleri bu kaynaklara yönlendirmesi açısından son derece önemlidir. Bunun için müdür veya müdür yardımcılığı sınavlarında AEK özelinde sorulara yer verilebilir.
- Dünyadaki ve Türkiye'deki AEK oluşumları karşılaştırıldığında, ülkemizdeki AEK oluşumu sayısının daha az olduğu aşikârdır. Bu sebeple, üniversiteler açısından YÖK; ilk ve ortaöğretim açısından ise MEB tarafından kapsamlı bir AEK hazırlığı yapılmalıdır. Bu sayede, ileride yaşanabilecek başka bir salgın veya eğitim sistemlerine teknolojinin daha da fazla entegre edilmesi durumlarında, tüm paydaşlar ders içeriklerine daha kolay bir şekilde erişerek eğitim öğretim faaliyetlerini en az sorunla yürütme imkanı bulabileceklerdir.
- Eğitim fakültelerindeki tüm bölümlerde dijital ders materyali kullanımı ve üretimine yönelik seçmeli dersler hazırlanmalı ve öğretmen adaylarının bu dersleri seçmeleri teşvik edilmelidir. Mümkün olduğu takdirde zorunlu olarak okutulmalıdır. Böylelikle mezuniyetleri sonrasında göreve başlayan öğretmenlerin daha mezun olmadan AEK konusunda farkındalık sahibi olmaları sağlanabilir.

- Bu çalışma mümkün olduğunca tüm branşların çalışmaya dâhil edilmesiyle hazırlanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda branş bazlı çalışmalar yürütülebilir ve sonuçlar ortaya konabilir. Ayrıca branş bazlı karşılaştırmalar da yapılabilir.
- Bu çalışmada Türkiye'nin tüm bölgelerindeki öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda bölge veya il bazlı çalışmalar yürütülebilir. Böylelikle bölgelerdeki veya illerdeki durumlar karşılaştırılarak karar vericiler tarafından genel veya özel kararların alınması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Abou-Assali, M. (2014). The link between teacher professional development and student achievement: A critical view. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English, 2*(1), 39-49.

Açık Erişim Türkiye. (2022). Açık erişim nedir?. 24 Ocak 2022 tarihinde https://acikerisim.org/acik-erisim-nedir adresinden erişildi.

Adabaş, N. (2019). *Yaşam Boyu Öğrenmenin Sağlanmasında Halk Eğitim Merkezlerinin Önemine Dair Kursiyer Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Bartın Halk Eğitimi Merkezi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Admiraal, W. (2022). A typology of educators using Open Educational Resources for teaching. *International Journal on Studies in Education*, *4*(1), 1-23.

Adnan, M., Yakar, A., Kocatürk Kapucu, N. ve Köşk, U. C. (2021 Ekim). *Öğretim elemanlarının açık ders malzemelerinin üretim ve kullanımına ilişkin görüşleri ve katkı motivasyonları*. International Congress on Open Learning and Distance Education 2021 (ICOLDE 2021) Konferansında sunulan bildiri, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. Erişim adresi: https://ekitap.atauni.edu.tr/index.php/icolde-2021-acik-ogretim-ve-uzaktan-egitim-uluslararasi-kongre/

Akçay, P. (2021). Yaşam boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterlikleri (İSMEK Örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 246-266.

Aktay, S. & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 27-44.

Al, U. & Madran, O. (2013). Açık ders malzemelerine genel bakış: Türkiye Bilimler Akademisi örneği. *Bilgi Dünyası*, *14*(1), 1-16.

Al, U. & Tonta, Y. (2014). Açık erişim politikalarının geliştirilmesi ve Pasteur4oa projesi. *Türk Kütüphaneciliği*, *28*(3), 433-436.

Altın, S. (2018). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Altıntaş, S., ve Tosun, N. (2021 Eylül). *Openness in education and open education resources: Development process and current state*. 1st International Conference on Educational Technology and Online Learning Konferansında sunulan bildiri, Cunda, Ayvalık, Balıkesir. Erişim adresi: http://www.icetol.com/wp-content/uploads/2021/12/icetol2021_full_paper_proceedings.pdf

Altun, B., & Yengin Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063 - 4106.

Anadolu Üniversitesi. (2022a). Hakkımızda. 15 Şubat 2022 tarihinde https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AkademaAbout adresinden erişildi.

Anadolu Üniversitesi. (2022b). Tamamen ücretsiz yüzlerce çevrim içi ders sizleri bekliyor. 15 Şubat 2022 tarihinde https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AkademaLanding adresinden erişildi.

ANKADEM. (2022). Açık ders malzemeleri nedir?. 18 Mayıs 2022 tarihinde https://acikders.ankara.edu.tr adresinden erişildi.

Arslan, A. (2021). *Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluşlarının, Algıladıkları Sosyal Desteğe, Yaşamda Anlam Ve Amaç Bulmalarına, Kişisel Gelişim Yönelimlerine Ve Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Arslan, H. (2013). *Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Ve Kişisel Gelişimine Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Arslangilay, A. S. (2017). Hizmet içi eğitime katılan lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *7*(14), 163-178.

Artacho, E. G., Martinez, T. S., Martin, J. L. O., Marín, J. A. M., & Garcia, G. G. (2020). Teacher training in lifelong learning—The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability 2020*, *12*(7), 2852-2864.

Artsın, M. (2018). *Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Özyönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

ATADEMIX. (2022a). Dersler. 15 Şubat 2022 tarihinde https://atademix.atauni.edu.tr/course adresinden erişildi.

ATADEMIX. (2022b). Atademix. 15 Şubat 2022 tarihinde https://atademix.atauni.edu.tr adresinden erişildi.

Atatürk ADM. (2021). Açık Ders Malzemeleri. 13 Nisan 2022 tarihinde https://adm.atauni.edu.tr adresinden erişildi.

Atkins, D. E., Brown, J. S., & Hammond, A. L. (2007). A review of the Open Educational Resources (OER) movement: Achievements, challenges, and new opportunities. 4 Ekim 2021 tarihinde https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/ReviewoftheOERMovement.pdf adresinden erişildi.

AUO Sözlük. (2017). Açık ve uzaktan öğrenme sözlüğü. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi. 24 Ocak 2022 tarihinde http://auosozluk.anadolu.edu.tr adresinden erişildi.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Aydemir, M., Çelik, E., Bingöl, İ., Çakmak Karapınar, D., Kurşun, E. & Karaman, S. (2016). İnternet üzerinden herkese açık kurs (İHAK) sağlama deneyimi: AtademiX. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *2*(3), 52-74.

Aydemir, M., Çelik, E., Kurşun, E., & Karaman, S. (2018). Katılımcılar kitlesel açık çevrimiçi derslere neden katılıyorlar? Atademix örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(4), 1921-1937.

Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Kültürel Sermayeleri Ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ayhan, S. (1989). Androgoji: Yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 529-546.

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları İle İlişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Ayra, M., Köstereliođlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*, 497-516.

Baas, M., Admiraal, W., & Berg, E. V. D. (2019). Teachers' adoption of open educational resources in higher education. *Journal of Interactive Media in Education, 1*(9), 1-11.

Balaban, Ö., & Çakmak, D. (2016). Üniversite öğrencilerinin kişisel gelişim eğitimlerine yönelik algılarının incelenmesi. *Sakarya İktisat Dergisi*, *5*(1), 1-17.

Bates, A.W., (2012). Açık eğitim kaynakları. 7 Mart 2022 tarihinde https://pressbooks.bccampus.ca/tonybates/chapter/10-2-acik-egitim-kaynaklari adresinden erişildi.

Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 319-327.

Bayrak, M. (2021). *Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Olgubilim Çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Bayram, A. S. (2020). *Okul yöneticilerinde rol modeli özellikleri ve bu özelliklerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı.* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bilgeiş. (2022a). BilgeİŞ portalinden ders aldığımı gösteren bir sertifikam olacak mı?. 15 Şubat 2022 tarihinde https://bilgeis.net/tr/sss adresinden erişildi.

Bilgeiş. (2022b). BilgeİŞ. 15 Şubat 2022 tarihinde https://bilgeis.net adresinden erişildi.

Boydak Özan, M., Şener, G., & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(4), 167-180.

Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72), 2076-2104.

Bozkurt, A. (2020). Kitlesel açık çevrimiçi dersler (KAÇD): Açıklık ve kitlesellik bağlamında öğrenme ve öğretim süreçlerinde paradigma değişimi. Kesim, M. & Yüzer, T. V. (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Teknoloji Boyutu içinde* (s. 229-241). Ankara: Pegem Akademi.

Bozkurt, A. (2019). Açık eğitsel kaynaklardan açık eğitsel uygulamalara: Türk yükseköğretimi bağlamında ekolojik bakış açısıyla bir değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 127-150.

Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri Ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Bozkurt, A. (2015). Kitlesel açık çevrimiçi dersler (Massive open online courses - MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1*(1) , 56-81.

Bozkurt, A. (2014 Şubat). *Ağ Toplumu ve Öğrenme: Bağlantıcılık*. XVI. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Mersin Üniversitesi, Mersin. Erişim adresi: https://www.academia.edu/6240707/Ağ_Toplumu_ve_Öğrenme_Bağlantıcılık

BTK Akademi. (2022a). BTK Akademi nedir?. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.btkakademi.gov.tr/portal/public/hakkimizda#step3 adresinden erişildi.

BTK Akademi. (2022b). BTK Akademi'ye hoş geldiniz!. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.btkakademi.gov.tr adresinden erişildi.

Butt, M., Aziz, A., & Nadeem, M. (2021). An investigation of the factors preventing teachers to attend professional development. *Global Educational Studies Review, 6*(1), 86-93.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(194), 31-50.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(4), 1618-1650.

Can, T. (2019). *Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim İhtiyaçları Ve Bireysel Mesleki Gelişim Planı Önerisi*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Cbiko. (2022). Uzaktan eğitim kapısı nedir?. 20 Nisan 2022 tarihinde https://www.cbiko.gov.tr/projeler/uzaktan-egitim-kapisi adresinden erişildi.

COL-OER. (2021). The OER life cycle. 16 Ağustos 2021 tarihinde https://col-oer.weebly.com/module-6---the-oer-life-cycle.html adresinden erişildi.

Coursera. (2022a). About. 15 Şubat 2022 tarihinde https://about.coursera.org adresinden erişildi.

Coursera. (2022b). Coursera | Degrees, certificates, & free online courses. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.coursera.org adresinden erişildi.

Creative Commons. (2017). Lisanslar hakkında. 16 Şubat 2022 tarihinde https://creativecommons.org/licenses adresinden erişildi.

Creative Commons Türkiye. (2022). Creative Commons nedir?. 16 Şubat 2022 tarihinde https://creativecommons.org.tr/hakkinda adresinden erişildi.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Çakmak, D. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Gelişim Ve Kişisel Gelişim Eğitimlerine Yönelik Algıların İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z., & Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(4), 809-823.

Çizgi Tagem. (2022a). Çizgi Tagem hakkında. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.cizgi-tagem.org/features adresinden erişildi.

Çizgi Tagem. (2022b). Çizgi Tagem e-Kampüs. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.cizgi-tagem.org adresinden erişildi.

Çoban, S. (2013). Eğitimde BİT kullanımında farklı modeller: Sanal üniversite ve açık eğitim kaynakları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, *8*(8), 399-415.

Dave, R. H. (1976). *Foundtions of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press.

Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dinler Esim, F. (2021). *Eğitim Bilişim Ağı'ndaki (EBA) Ortaokul Matematik İçeriklerine Yönelik Hazırlanan Videoların Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Göre İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Durdu, L. & Onay Durdu, P. (2016). Çevrimiçi öğrenme ortamları. Çağıltay, K. & Göktaş, Y. (Ed.), *Öğrenme Teknolojilerinin Temelleri Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler içinde* (s. 521-540). Ankara: Pegem Akademi.

EBA. (2022). EBA, canlı ders, EBATV, akademik destek, mesleki gelişim, Eğitim Bilişim Ağı. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.eba.gov.tr adresinden erişildi.

Educause. (2021). 2021 Educause Horizon Report® | Teaching and Learning Edition. 24 Nisan 2022 tarihinde https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition adresinden erişildi.

EdX. (2022a). About us. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.edx.org/about-us adresinden erişildi.

EdX. (2022b). EdX | Free online courses by Harvard, MIT, & more | EdX. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.edx.org adresinden erişildi.

Ekren, G. & Genç Kumtepe, E. (2018). Yükseköğrenim düzeyinde uzaktan eğitimde "açıklık" kavramına yönelik içerik analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 112-128.

Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 636-657.

Erdener, M. A., & Gül, Ö. (2017). İlkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *11*(2), 545-563.

E-Twinning. (2016). LangOER: Öğretmenler için açık eğitim kaynakları. 28 Şubat 2022 tarihinde https://www.etwinning.net/tr/pub/highlights/langoer-open-educational-reso.htm adresinden erişildi.

Farmer, L. S. J. (2017). Optimizing MERLOT for optimal ICT literacy in engineering education. *International Journal of Education and Learning Systems*, *2*, 12-17.

Fırat, M. (2019). *Uygulamadan Kurama Açık ve Uzaktan Öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik.

Forgette, C. (2020). *Teacher Perceptions of Open Educational Resources in K-12 Mississippi Classrooms*. (Onur tezi). The University of Mississippi, Oxford, USA.

Foster Open Science. (2022). About Foster. 24 Ocak 2022 tarihinde https://www.fosteropenscience.eu/about#theproject adresinden erişildi.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). *How To Design And Evaluate Research In Education* (8. Baskı). San Francisco: McGraw-HillGlobal.

Global Open Access Portal. (2022). European Commission (Necobelac). 24 Ocak 2022 tarihinde http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/portals-and-platforms/goap/key-organizations/latin-america-and-the-caribbean/necobelac/ adresinden erişildi.

Göğebakan Yıldız, D., Şahin, S., & Şahin, M. (2021). Öğretmen adayları perspektifinden yaşam boyu öğrenme, dünya vatandaşlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *52*, 707-723.

Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *11*(3), 469-479.

Gökmen, Ö. F., Duman, İ., & Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 29-51.

Gökyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(1), 145-159.

Gökyer, N. (2018). Lise öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(3), 1791-1801

Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 223-236.

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, C. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak yaş. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 125-145.

Güney, F., & Işık, A. D. (2016). Temel eğitim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 30-40.

Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(2), 309-325.

Gürdal, G., Türkfidanı, A., Kutlutürk, L., Çelik, S., & Keten, B. (2012). Araştırma kurumları için OpenAIRE kılavuzu. *Türk Kütüphaneciliği*, *26*(2), 416-438.

Gürel, E., & Özşenler, D. (2021). Türkiye'de kişisel gelişim yazını: Meta-tematik bir analiz. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*(78), 1096-1116.

Hakyemez, S. (2016). *Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Harington, R. (2020). Copyright, creative commons, and confusion. 16 Şubat 2022 tarihinde https://scholarlykitchen.sspnet.org/2020/04/20/copyright-creative-commons-and-confusion adresinden erişildi.

Herod, L. (2012). Adult learning: from theory to practice. 9 Mart 2022 tarihinde http://en.copian.ca/library/learning/adult_learning/adult_learning.pdf adresinden erişildi.

Hilton III, J. (2016). Open educational resources and college textbook choices: a review of research on efficacy and perceptions. *Educational Technology Research and Development*, *64*, 573-590.

HÜADM. (2022). Hacettepe Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri. 18 Mayıs 2022 tarihinde http://acikders.hacettepe.edu.tr adresinden erişildi.

HÜADM. (2009). Hacettepe Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri. 15 Şubat 2022 tarihinde http://acikders.hacettepe.edu.tr/duyuru.html adresinden erişildi.

Hürriyet. (2020). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi nedir ve ne zaman kabul edildi? İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi tarihi hakkında bilgi. 12 Ekim 2021 tarihinde https://www.hurriyet.com.tr/egitim/insan-haklari-evrensel-bildirgesi-nedir-ve-ne-zaman-kabul-edildi-insan-haklari-evrensel-bildirgesi-tarihi-hakkinda-bilgi-41626870#:~:text=İnsan%20Hakları%20Evrensel%20Bildirgesi%2C%20ırk,Milletler%20Genel%20Kurulunda%20kabul%20edildi adresinden erişildi.

Iyunade, O. T. (2017). Teachers' continuing professional development as correlates of sustainable universal basic education in Bayelsa state, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, *8*(6), 72-79.

İslim, Ö. F. ve Çağıltay, K. (2013 Ocak). *ODTÜ açık ders malzemeleri sisteminin etkililik araştırması (Geniş özet)*. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. Erişim adresi: https://ab.org.tr/ab13/kitap/AB2013_Bildiri_Kitap.pdf

İİE. (2022a). Enstitü hakkında. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.iienstitu.com/enstitu-hakkinda adresinden erişildi.

İİE. (2022b). İstanbul İşletme Enstitüsü – Sertifikalı eğitim programları. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.iienstitu.com adresinden erişildi.

İİE. (2021). İstanbul İşletme Enstitüsü hakkında. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.iienstitu.com/blog/enstitu-nedir adresinden erişildi.

İzci, E., & Özden, S. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, *14*(50), 465-492.

Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Mutluluk Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma (Kocaeli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kabataş, S., & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 588-606.

Kalaitzidis, I., Kalaitzidou, O., & Manolas, E. (2017). Educational research as a tool for teacher lifelong learning. *Journal of Regional Socio-Economic Issues, 7*(1), 23-33.

Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Bir Mesleki Gelişim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kara, K., & Karakoç, B. (2017). Yetişkin eğitiminde 'sekiz süreç elementi' doğrultusunda öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(24), 613-634.

Karakaş, M. (2019). *Tess-ındıa açık eğitim kaynaklarından faydalanılarak oluşturulan etkinliklerin cebir öğretimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Karakaş, M., & Ezentaş, R. (2020). Tess-India açık eğitim kaynaklarından faydalanılarak oluşturulan etkinliklerin cebir öğretimine ve öğrencilerin matematik kaygısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, *5*(2), 55-73.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. (35. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.

Khan Academy. (2022a). Daha fazla bilgi. 13 Şubat 2022 tarihinde https://tr.khanacademy.org/about adresinden erişildi.

Khan Academy. (2022b). Khan Academy | Free online cources, lessons & practice. 13 Şubat 2022 tarihinde https://www.khanacademy.org adresinden erişildi.

Khan Academy. (2022c). Khan Academy Türkçe: Ücretsiz online eğitim platformu. 13 Şubat 2022 tarihinde https://www.khanacademy.org.tr adresinden erişildi.

Kılıç, H., & Ayvaz Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *4*(7), 25-37.

Kır, Ş. (2019). *Kitlesel açık çevrimiçi ders ortamında psikomotor becerilerin kazanılmasına ilişkin öğrenen görüşleri ve öğreten rolleri*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Kip Kayabaş, B. (2020). *Eğitimde Açıklık ve Kitlesel Açık Dersler*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Kip Kayabaş, B. (2017). *Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrencilerin Davranış ve Tercihleri İle Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişki*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Köseoğlu, S., & Bozkurt, A. (2018). Openness in Education: An Interview with Martin Weller. 29 Nisan 2022 tarihinde https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/3280054.3274004 adresinden erişildi.

Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonları Ve Mesleki Gelişimleri Önünde Algıladıkları Engeller: Bir Karma Yöntem Araştırması*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Kurşun, E. (2016). Açık eğitim kaynakları. Çağıltay, K. & Göktaş, Y. (Ed.), *Öğrenme Teknolojilerinin Temelleri Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler içinde* (s. 667-682). Ankara: Pegem Akademi.

Kurşun, E. (2011). *An Investigation Of Incentives, Barriers And Values About The OER Movement In Turkish Universities: Implications For Policy Framework.* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçüker, M. S. (2021). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Lala, Ö. (2021). *Öğretmenlerin Mesleki Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). Dicle Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Lindvall, J. (2017). Two large-scale professional development programs for mathematics teachers and their impact on student achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education, 15*(7), 1281-1301.

Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *6*(2), 33-46.

Martinez, S. (2014). OCW (OpenCourseWare) and MOOC (Open Course Where?). 16 Eylül 2021 tarihinde http://cdlh7.free.fr/OCWC_2014/Final_papers/Paper_16.pdf adresinden erişildi.

Mazlum, F. M. (2018). Açık ders malzemelerinin yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin deneysel olarak incelenmesi. *Sanat Eğitim Dergisi*, *6*(1), 83-95.

McSorley, G., D'Entremont, A., Verrett, J., Ibrahim, N., Dickinson, J., Sellens, R., & Salem, D. A. (2020 Haziran). Open educational resources in undergraduate engineering education: Opportunities and challenges. Proceedings 2020 Canadian Engineering Education Association (CEEA-ACEG20) Konferansında sunulan bildiri, Concordia and McGill Universities, Kanada. Erişim adresi: https://ojs.library.queensu.ca/index.php/PCEEA/article/view/14183

MEB. (2022a). Öğretmen eğitimlerinde öğretmen bilişim ağı yarıyıl tatilinde kullanıma hazır. 12 Şubat 2022 tarihinde http://www.meb.gov.tr/ogretmen-egitimlerinde-ogretmen-bilisim-agi-yariyil-tatilinde-kullanima-hazir/haber/25069/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022b). Yarıyıl tatilinde 142 bin öğretmen, ÖBA'dan eğitim aldı. 12 Şubat 2022 tarihinde http://www.meb.gov.tr/yariyil-tatilinde-142-bin-ogretmen-obadan-egitim-aldi/haber/25232/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022c). 2022 yılının ilk dört ayında öğretmen eğitiminde %213'lük artış. 28 Nisan 2022 tarihinde https://meb.gov.tr/2022-yilinin-ilk-dort-ayinda-ogretmen-egitiminde-213luk-artis/haber/26017/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022d). Hizmetiçi eğitim planları. 12 Şubat 2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28 adresinden erişildi.

MEB. (2021a). Öğretmen Bilişim Ağı, uzaktan eğitim yoluyla mesleki çalışma imkânı sağlayacak. 14 Aralık 2021 tarihinde https://www.meb.gov.tr/ogretmen-bilisim-agi-uzaktan-egitim-yoluyla-mesleki-calisma-imkni-saglayacak/haber/24820/tr adresinden erişildi.

MEB. (2021b). Hayat boyu öğrenme haftamız kutlu olsun. 31 Ocak 2022 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/www/hayat-boyu-ogrenme-haftamiz-kutlu-olsun/icerik/1156#:~:text=Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1m%C4%B1za%20ba%C4%9Fl%C4%B1%20her%20t%C3%BCr%20ve,y%C4%B1l%20ilkini%20kutlama%20mutlulu%C4%9Funu%20ya%C5%9F%C4%B1yoruz. adresinden erişildi.

MEB. (2021c). 20. Milli Eğitim Şurası. 26 Şubat 2022 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20144118_Yuzyuze_Egitime_Donuste_180_Gun-sayfalar-104-113_1.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2021d). Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/2021. 12 Şubat 2022 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424 adresinden erişildi.

MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. 4 Şubat 2022 tarihinde https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. 12 Aralık 2021 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişildi.

MEB. (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018). 31 Ocak 2022 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf adresinden erişildi.

Medoanet. (2012). Overview and objectives. 24 Ocak 2022 tarihinde http://www.medoanet.eu/project adresinden erişildi.

Meina, Z. & Dilnoza, K. (2020). Self-directed learners' perceptions and experiences of learning computer science through MIT open courseware. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning.* doi: 10.1080/02680513.2020.1781606

MERLOT. (2022). MERLOT. 13 Şubat 2022 tarihinde https://www.merlot.org/merlot adresinden erişildi.

MIT OCW. (2022a). MIT OpenCourseWare | Free online cources materials. 15 Şubat 2022 tarihinde https://ocw.mit.edu adresinden erişildi.

MIT OCW. (2022b). Monthly reports. 15 Şubat 2022 tarihinde https://ocw.mit.edu/about/site-statistics/monthly-reports adresinden erişildi.

MIT OCW. (2020). A global community of learners and educators. 15 Şubat 2022 tarihinde https://ocw.mit.edu/about/site-statistics adresinden erişildi.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi. S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Çev.). Ankara: Pegem.

Mishra, S. (2017). Open educational resources: removing barriers from within. *Distance Education, 38*(3), 369-380.

Morgenstern, J. (2020). Creative Commons licensing. 16 Şubat 2022 tarihinde https://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=copyright adresinden erişildi.

Myers, M. (2014). The Use of Learning Trajectory Based Instruction (LTBI) in Supporting Equitable Teaching Practices in Elementary Classrooms: A Multi-Case Study. (Doktora tezi). North Carolina State University/Graduate Faculty, Raleigh, North Carolina, USA.

Ninova. (2022a). Ninova hakkında. 15 Şubat 2022 tarihinde https://ninova.itu.edu.tr/tr/hakkinda/ adresinden erişildi.

Ninova. (2022b). Ninova – İTÜ e-öğrenim merkezi. 15 Şubat 2022 tarihinde https://ninova.itu.edu.tr/tr adresinden erişildi.

ODTÜ ADM. (2022). Ana sayfa. 15 Şubat 2022 tarihinde https://ocw.metu.edu.tr adresinden erişildi.

OECD. (2007). Giving knowledge for free: The emergence of open educational resources. 15 Aralık 2021 tarihinde http://www.oecd.org/dataoecd/35/7/38654317.pdf adresinden erişildi.

OER Commons. (2022a). OER Commons & Open Education. 13 Şubat 2022 tarihinde https://www.oercommons.org/about adresinden erişildi.

OER Commons. (2022b). OER Commons. 13 Şubat 2022 tarihinde https://www.oercommons.org adresinden erişildi.

OER World Map. (2018). MERLOT - Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching. 13 Şubat 2022 tarihinde https://oerworldmap.org/resource/urn:uuid:70696b2a-77eb-11e5-9f9f-c48e8ff4ea31 adresinden erişildi.

OER World Map. (2016). Connexions. 12 Şubat 2022 tarihinde https://oerworldmap.org/resource/urn:uuid:70694438-77eb-11e5-9f9f-c48e8ff4ea31 adresinden erişildi.

Open Access. (2003). Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities. 24 Ocak 2022 tarihinde https://openaccess.mpg.de/Berlin-Declaration adresinden erişildi.

Open Education Global. (2022). What we do. 7 Mart 2022 tarihinde https://www.oeglobal.org/about-us/what-we-do adresinden erişildi.

OpenLearn. (2022). Open learning – openlearn – open university. 13 Şubat 2022 tarihinde https://www.open.edu/openlearn/ adresinden erişildi.

OpenLearn. (2019). About us. 13 Şubat 2022 tarihinde https://www.open.edu/openlearn/get-started/about-us adresinden erişildi.

OpenStax CNX. (2022a). About us. 12 Şubat 2022 tarihinde https://cnx.org/about adresinden erişildi.

OpenStax CNX. (2022b). Sharing knowledge and building communities – OpenStax CNX. 12 Şubat 2022 tarihinde https://cnx.org adresinden erişildi.

Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi, 3*(5), 87-98.

Öğretmen Akademisi Vakfı. (2021). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine erişim tercihleri araştırması. 28 Aralık 2021 tarihinde

https://www.orav.org.tr/i/assets//pdf/degerlendirme-raporlari/Gelisim_Egitimleri_Tercih_arastirma_rapor_.pdf adresinden erişildi.

Özcan, H. (2019). *Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders Platformlarına Yönelik Puanlama Anahtarı Geliştirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, Ö., & Bonk, C. J. (2017). Turkish teachers' awareness and perceptions of open educational resources. *Journal of Learning for Development*, *4*(3), 307-321.

Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(3), 233-244.

Özdemir, T. Y. & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin "Öğretmenlik Mesleğinin İmajı" hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, *9*(4), 824-846.

Özdemir, Ü. (2022). *Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Özer, A. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. Hakan, A. (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler içinde* (s. 195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Pabuççiyan, A. (2018). Video eğitim platformu Vidobu, 75 bin üyeye ulaştı. 13 Mart 2022 tarihinde https://webrazzi.com/2018/08/14/video-egitim-platformu-vidobu-75-bin-uyeye-ulasti adresinden erişildi.

Pala, Ö. F. (2019). *Devlet Okulları Ve Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Eğilimlerinin Ve Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Paloğlu, V. C., Yılmaz, R. ve Keser, H. (2017 Mayıs). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* [Oz]. ICITS 2017 Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. Erişim adresi: https://acikerisim.bartin.edu.tr/bitstream/handle/11772/1104/tam%20metin.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Paydar, S. & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, *1*(2), 154-162.

Peer Project. (2022). Pioneering collaboration between publishers, repositories and researchers. 24 Nisan 2022 tarihinde http://www.peerproject.eu/home adresinden erişildi.

Peregrino, L. P., Caballes, D. G., & Javillonar, M. G. (2020). Public secondary school teachers' awareness of open educational resources (OER). *CiiT International Journal of Programmable Device Circuits and Systems*, *12*(4), 76-80.

Perez, J. E. (2017). Images and the Open Educational Resources (OER) movement. *The Reference Librarian, 58*(4), 229-237.

Pete, J., Mulder, F., & Neto, J. D. O. (2017). Differentiation in access to, and the use and sharing of (open) educational resources among students and lecturers at kenyan universities. *Open Praxis*, *9*(2), 173-194.

Petrovska, S., Sivevska, D., Popeska, B., & Runceva, J. (2018 Aralık). *Teachers' views about their professional development: Situation in Republic of Macedonia*. 10th International Conference for Theory and Practice in Education Konferansında sunulan bildiri, Budapeşte, Macaristan. Erişim adresi: https://eprints.ugd.edu.mk/21398/

Pochtaryova, E. Y., & Vasyagina, N. N. (2020). Self-determination in the context of personal and professional development of an educator. *The Bulletin of Irkutsk State University, Series Psychology, 34,* 58-71.

Polat, C. (2018 Kasım). *Dijital Yerlilere Bilgi Becerilerinin Kazandırılmasında Çocuk Kütüphaneleri*. 1. Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumunda sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: http://eprints.rclis.org/34232/1/Dijital%20yerlilere%20bilgi%20becerilerinin%20kazandırılmasında.pdf

Roncevic, M. (2022). Open educational resources: The story of change and evolving perceptions. 28 Şubat 2022 tarihinde http://www.noshelfrequired.com/open-educational-resources adresinden erişildi.

Saadatmand, M. (2017). *A New Ecology For Learning An Online Ethnographic Study Of Learners' Participation And Experience In Connectivist MOOCs*. (Yüksek lisans tezi). University of Helsinki/Faculty of Educational Sciences, Helsinki, Finland.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. (2001). Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. 4 Şubat 2022 tarihinde https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/08_HayatboyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf adresinden erişildi.

Sevinç, Ş., & Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *10*, 3533-3564.

Shin, Y., & Jun, J. (2019). The hierarchical effects of individual and organizational variables on elementary school teachers' lifelong learning competence. *International Electronic Journal Of Elemantary Education*, *12*(2), 205-212.

SHMS. (2022a). SHMS - Saudi OER network. 15 Şubat 2022 tarihinde https://shms.sa/learn-more/ adresinden erişildi.

SHMS. (2022b). Resources at a glance. 15 Şubat 2022 tarihinde https://shms.sa/?lang=en adresinden erişildi.

Shohel, M. C. (2012). Open and distance learning for teachers' professional development: The English in action (EIA) model for the Global South. In J. L. Moore & A. D. Benson (Ed.), *International perspectives of distance learning in higher education içinde* (s. 93-108). Rijeka, Croatia: In Tech.

Söğütçü, T. (2021). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İnovasyon, Duygusal Zekâ Ve Yaşam Boyu Öğrenim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Sönmez, C. (2021). *Okul Müdürlerinin Kişisel Gelişim Konusundaki Görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü ve İstanbul Aydın Üniversitesi/Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.

Spencer, B. (2008). Removing barriers and enhancing openness: Distance education as social adult education. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, *10*(2), 87-104.

Stone, A. (2014). *Naspa's New Professionals Institute: Exploring The Personal And Professional Impact Of a Two-Day, Intensive Professional Development Experience.* (Yüksek lisans tezi). University of Nebraska/The Graduate College, Lincoln, Nebraska, USA.

Şahin, Ç., & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*, 394-417.

Şen Baysal, A., Çakır, H., & Toplu, M. (2015). Açık eğitim kaynaklarının gelişimi ve Türkiye'de uygulama alanları. *Türk Kütüphaneciliği*, *29*(3), 461-498.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.

Tang, H., Lin, Y., & Qian, Y. (2020). Understanding K-12 teachers' intention to adopt open educational resources: A mixed methods inquiry. *British Journal of Educational Technology*, *51*(6), 2558-2572.

Teke, D. (2020). *Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi: Öğretmenlerin Mesleki Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/İşletme Enstitüsü, Sakarya.

Tenekeci, F., & Uzunboylu, H. (2020). Determining the relationship between the attitudes of private teaching institution teachers towards lifelong learning and their competence. *International Journal of Learning and Teaching*, *12*(1), 1-16.

Tısoğlu, S. & Kaya, K. Y. (2020). Bir Kaçd'nin tasarım ve uygulama sürecinin eğitmen deneyimleri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(6), 2535-2551.

Tısoğlu, S. (2017). *Exploring The Use Of Open Educational Resources In Chemistry Laboratory Course Context: A Case Study*. (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TÜBA. (2022a). Açık ders malzemeleri projesi. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.tuba.gov.tr/tr/programlar-ve-projeler/akademi-program-ve-projeleri/acik-ders-malzemeleri-projesi adresinden erişildi.

TÜBA. (2022b). TÜBA açık ders malzemeleri portalı. 15 Şubat 2022 tarihinde https://acikders.tuba.gov.tr adresinden erişildi.

TÜBA. (2011). TÜBA Açık ders malzemeleri projesi 2006-2011. 15 Şubat 2022 tarihinde https://acikders.tuba.gov.tr/dokumanlar/acikders_proje_tanitim_06-11.pdf adresinden erişildi.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 12 Ağustos 2021 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf adresinden erişildi.

Türkmenoğlu, D. (2020). *Öğretmenlerin Hayat Çapında Öğrenme Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Udemy. (2022). Online kurslar – Programınıza uygun şekilde her şeyi öğrenin | Udemy. 18 Mayıs 2022 tarihinde https://www.udemy.com adresinden erişildi.

Udemy. (2021). Learn about Udemy culture, mission and careers | About us. 25 Ağustos 2021 tarihinde https://about.udemy.com adresinden erişildi.

UNESCO. (2022). Open educational resources (OER). 1 Nisan 2022 tarihinde https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer adresinden erişildi.

United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. 22 Ekim 2021 tarihinde https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights adresinden erişildi.

Uzaktan Eğitim Kapısı. (2020). Uzaktan Eğitim Kapısı. 20 Nisan 2022 tarihinde https://uzaktanegitimkapisi.cbiko.gov.tr/Giris adresinden erişildi.

Üstün, A. G., Tanış, H., Kaba, E., Aksoy, D. A., Kayaduman, H., Uçar, H., Kurşun, E. ve Bozkurt, A. (2021 Ekim). *Açık eğitsel kaynak (AEK) sunan platform bileşenlerinin incelenmesi*. International Congress on Open Learning and Distance Education 2021 (ICOLDE 2021) Konferansında sunulan bildiri, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. Erişim adresi: https://ekitap.atauni.edu.tr/index.php/icolde-2021-acik-ogretim-ve-uzaktan-egitim-uluslararasi-kongre/

Vidobu. (2022a). Vidobu Nedir?. 13 Mart 2022 tarihinde https://www.vidobu.com/page/hakkinda/ adresinden erişildi.

Vidobu. (2022b). Vidobu - Online video eğitim sitesi. 13 Mart 2022 tarihinde https://www.vidobu.com adresinden erişildi.

Warner, T. L. (2020). *Analysis Of Hbcu Faculty Awareness and Perceptions Regarding Open Educational Resources (Oer) For Teaching Enhancement*. (Doctoral dissertation). Tennessee State University/Department of Educational Leadership, Nashville, USA.

Wikipedia. (2022a). Open educational resources. 4 Ocak 2022 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/Open_educational_resources adresinden erişildi.

Wikipedia. (2022b). Udemy. 15 Şubat 2022 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Udemy adresinden erişildi.

Wright, R. E., Reeves, J. L., & Goldman, J. M. (2019 Şubat). *Open Educational resource (OER) Adoption in Higher education: Examining institutional perspectives*. Going Deeply Digital: Promises and Challenges of the Digital Curriculum in Higher Education Konferansında sunulan bildiri, Nova Southeastern University, Florida. Erişim adresi:
https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=asl_staffpres

Woonsun, K. (2014). Korean secondary school teachers' perception and need toward lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 3506-3510.

World Bank. (2003). Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries. 2 Şubat 2022 tarihinde https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/15141/multi0page.pdf adresinden erişildi.

Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. Yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 1099-1112.

Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(4), 1553-1566.

Yassin, E., & Jung, I. (2021). Pedagogical purposes of using open educational resources in STEM education: A case study in a STEM high school in Egypt. *IJODeL*, *7*(2), 99-116.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, Y. (2021). *Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız Durak, H., & Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 221-235.

Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(35), 253-262.

Yılmaz, R., & Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *51*(1), 159-181.

Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 503-522.

YÖK. (2022). Yükseköğretim kurumları dersleri. 15 Şubat 2022 tarihinde https://yokdersleri.yok.gov.tr adresinden erişildi.

YÖK. (2020). "YÖK Dersleri Platformu" öğrencilerin erişimine açıldı. 15 Şubat 2022 tarihinde https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinDuyurusu/2020/yok-dersleri-platformu-erisime-acildi.pdf adresinden erişildi.

Yüksel, R. (2020). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyi, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle STEM Uygulamaları Özyeterlik Algıları Ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1 Kişisel Bilgi Formu

Sayın meslektaşım;

Bu araştırma Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Soner ALTINTAŞ tarafından, Doç. Dr. Nilgün TOSUN danışmanlığında yürütülmektedir. Bu araştırma ile; sizlerin kişisel ve mesleki gelişimleriniz için açık eğitim kaynaklarını (AEK) kullanma alışkanlıklarınızın, yaşam boyu öğrenme eğilimleriniz açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

AEK, bireylerin herhangi bir dijital ortamda, herhangi bir ücret istenmeden, talep eden herkesin bilgiye ulaşabilmesi ve bu bilgilerin belirli şartlar altında geliştirilip yeniden paylaşılabilmesi için hazırlanıp sunulan eğitim araçlarını ve kaynaklarını ifade etmektedir.

Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Tüm soruların cevaplanması yaklaşık 5-7 dakika sürmektedir. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenirlik açısından yüksek olması için siz değerli öğretmenlerimizden araştırma kapsamındaki sorulara içtenlikle yanıt vermeniz beklenmektedir. Çalışma ile ilgili daha fazla bilgi almak, sorularınızı veya görüşlerinizi iletmek için soneraltintas1994@gmail.com adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Araştırmaya yapacağınız katkılar ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Soner ALTINTAŞ
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

Yaşınız: _____

Kıdem Yılınız: ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16 ve üzeri

Eğitim Seviyeniz: ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( ) Diğer (Belirtiniz): _____

Branşınız: ( ) Bilişim Teknolojileri ( ) Diğer (Belirtiniz): _____

Okul Kademeniz: ( ) Anaokulu ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise

Okuldaki Göreviniz: ( ) Müdür/Müdür Yardımcısı ( ) Öğretmen

Görev Yaptığınız Okul Türü: ( ) Kamu ( ) Özel

Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi: ( ) İl Merkezi ( ) İlçe ( ) Köy

Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu Şehir: _____

AÇIK EĞİTİM KAYNAKLARI KULLANMA DURUMU

1. Dünyada ve Türkiye'de faaliyet gösteren açık eğitim kaynakları hakkında bilginiz var mı?

( ) Evet

( ) Hayır

2. Yanıtınız "Evet" ise bu bilgileri nasıl/nereden edindiniz? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)

( ) Sosyal medya platformlarında paylaşılan tanıtım içerikli gönderilerden

( ) Öğrencilik dönemimde aldığım derslerden

( ) Bazı meslektaşlarımdan

( ) Yöneticilerimden

( ) Bazı öğrencilerimden

( ) Bazı velilerimden

( ) Blog gibi konuyla ilgili web sitelerinden

( ) Katıldığım bir hizmet içi eğitimden

( ) Katıldığım akademik bir seminerden/konferanstan

( ) Okuduğum bir kitaptan/dergiden

( ) İlgili bazı sivil toplum kuruluşlarından

( ) Diğer (Lütfen belirtiniz): _____

3. Aşağıdaki açık eğitim kaynaklarından hangisi ya da hangilerini mesleki ve kişisel gelişiminiz için kullandığınızı ilgili kutuya X işareti yazarak belirtiniz.

AÇIK EĞİTİM KAYNAĞI	**Mesleki Gelişimim İçin Kullandım**	**Kişisel Gelişimim İçin Kullandım**
MIT OCW		
Connexions (OpenStax CNX)		
MERLOT		
OpenLearn		
OER Commons		
Khan Academy		
YÖK Dersleri Platformu		
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)		
Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri (ANKADEM)		
Hacettepe Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri (HÜADEM)		
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri (ODTÜ ADM)		

Bilgeiş		
Çizgi Tagem		
BTK Akademi		
Uzaktan Eğitim Kapısı		

( ) Diğer (Tablodaki AEK'ler haricinde kullandığınız varsa lütfen belirtiniz): _____

4. Kişisel ya da mesleki gelişiminiz için açık eğitim kaynağı kullanmanızın önündeki olası engeller nelerdir? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)

( ) İnternet kotası sorunum var.

( ) Zaman ayıramıyorum.

( ) Kullanmak için gerekli ve yeterli bilgiye sahip değilim.

( ) Açık eğitim kaynağı kullanmayı gereksiz görüyorum.

( ) Açık eğitim kaynaklarını faydalı görmüyorum.

( ) Açık eğitim kaynaklarının içeriklerini güvenilir bulmuyorum.

( ) Yöneticilerim tarafından kullanmam konusunda teşvik edilmedim/edilmiyorum.

( ) Açık eğitim kaynağı kullanmanın zor olduğunu düşünüyorum.

( ) Branşıma yönelik açık eğitim kaynağı içeriği bulamıyorum.

( ) Hobilerime yönelik açık eğitim kaynağı içeriği bulamıyorum.

( ) Yurt dışındaki açık eğitim kaynaklarını kullanmak için yeterli yabancı dil bilgisine sahip değilim.

( ) Teknoloji okuryazarlığımın yeterli olmadığını düşünüyorum.

( ) Yeterince hizmet içi eğitim düzenlenmediğini düşünüyorum.

( ) Diğer (Lütfen belirtiniz.): _____

5. Herhangi bir açık eğitim kaynağı platformunda yayınlamak üzere dijital ders materyali hazırladınız mı?

( ) Evet

( ) Hayır

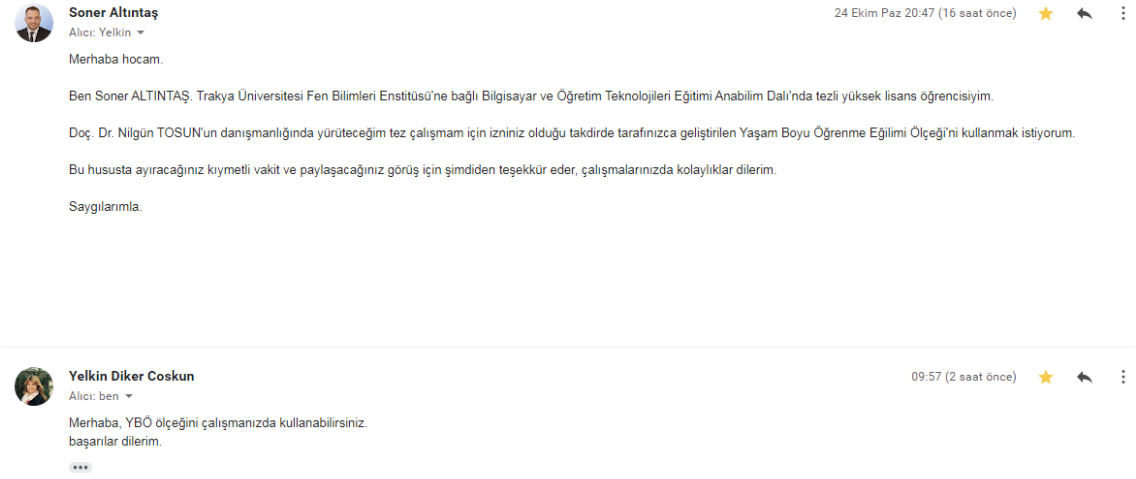
6. Yanıtınız “Evet” ise hangi ders(ler) için hazırladığınızı ve hangi AEK platformunda yayınlandığını belirtiniz: _____

Ek 2 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ *Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.*	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmen Uymuyor	Hiç Uymuyor
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler kazanmak 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 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.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi 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 3 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Kullanım İzni



Soner Altıntaş 24 Ekim Paz 20:47 (16 saat önce)

Alıcı: Yelkin

Merhaba hocam.

Ben Soner ALTINTAŞ. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda tezli yüksek lisans öğrencisiyim.

Doç. Dr. Nilgün TOSUN'un danışmanlığında yürüteceğim tez çalışmam için izniniz olduğu takdirde tarafınızca geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.

Bu hususta ayıracağınız kıymetli vakit ve paylaşacağınız görüş için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla.

Yelkin Diker Coskun 09:57 (2 saat önce)

Alıcı: ben

Merhaba, YBÖ ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.
başarılar dilerim.

Ek 4 Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Görüşme Soruları

1. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine açık eğitim kaynaklarının yararları nelerdir? Ayrı ayrı değerlendirebilir misiniz?
2. Öğretmenlerin açık eğitim kaynakları desteğiyle kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ne tür beklentileriniz bulunmaktadır?
3. Görev yaptığınız okulda açık eğitim kaynaklarının kullanımının sağlanması için sizce ne tür çalışmalar yapılmalıdır?

Ek 5 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih Sayısı: 24.12.2021-177995

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2021/10
KARAR NO: 2021.10.11 **Karar Tarihi: 22.12.2021**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr. Nilgün TOSUN'un yaptığı, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Soner ALTINTAŞ tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimleri İçin Açık Eğitim Kaynaklarını Kullanma Alışkanlıklarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof.Dr. Hakkı Mevlüt ÖZCAN
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☐hayır

Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒ yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç.Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

ÖZGEÇMİŞ

İlköğrenimini Lüleburgaz T.E.K. İlköğretim Okulu'nda, lise öğrenimini Lüleburgaz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı Web Programcılığı dalında tamamladı. Lise eğitiminin ardından Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünü kazandı ve bu bölümden 2016 yılında mezun oldu. Eylül 2019'da Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi anabilim dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Ayrıca 2017-2018 eğitim öğretim yılından beri Lüleburgaz'da faaliyet gösteren özel bir okulda Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.