

TC
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENMELERİ İLE E-
ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Emine SARIKAYA

Danışman
Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ

Adıyaman-2022

TC
ADİYAMAN UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
CURRICULUM AND INSTRUCTION
MASTER'S THESIS

**AN INVESTIGATION OF PRE-SERVICE TEACHER'S SELF-DIRECTED
LEARNING AND ATTITUDES TOWARDS E-LEARNING IN TERMS OF
CERTAIN VARIABLES**

Emine SARIKAYA

Advisor
Assoc. Prof. Dr. Hakkı KONTAŞ

Adıyaman-2022

BEYAN

“Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmeleri İle E-öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmam için yapmış olduğum tüm çalışmalarda etik değerlere ve akademik kurallara sadık kaldığımı, yazımda yararlandığım kaynakların kaynaklar bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu ve bilimsel etiğe uygun atıf yaparak bu kaynaklardan yararlandığımı onurumla doğrularım.

02/02/2022

Emine SARIKAYA



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenmeleri ile E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Emine Sarıkaya

Adıyaman Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim

Ocak-2022

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf, okudukları bölüm, not ortalaması, ikamet ettikleri yer, ailelerinin ikamet ettiği yer, anne-baba eğitim düzeyi, günlük internet kullanım süresi, internet kullanım düzeyi, tercih ettikleri öğrenme yöntemi, tercih ettikleri çalışma türü, e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaz, internet/bilgisayar kullanım süreleri) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 601 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veriler google form aracılığıyla toplanmıştır. Formun birinci bölümünde kişisel bilgileri ortaya çıkaracak demografik bilgiler, ikinci bölümünde öz-yönetimli öğrenmelerini belirlemek için Lounsbury (2009) tarafından geliştirilip, Demircioğlu vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (SDLS)”, üçüncü bölümünde ise e-öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek için Kisanga (2016) tarafından geliştirilip, Biçer (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), basit doğrusal korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin okudukları bölüm ve tercih ettikleri öğrenme yöntemine göre farklılık gösterdiği; cinsiyet, sınıf seviyesi, akademik başarı, ikamet ettikleri yer, ailelerinin

ikamet ettikleri yer, anne-baba eğitim düzeyi ve çalışma türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. E-öğrenmeye yönelik tutumlarında ise cinsiyet, sınıf seviyesi, ikamet ettikleri yer, anne-baba eğitim düzeyi, internet kullanım düzeyi, tercih ettikleri öğrenme yöntemi, e-öğrenme etkinliklerinde kullandıkları cihaz ve internet/bilgisayar kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde, anlamlı, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ve öz-yönetimli öğrenmenin e-öğrenmeye yönelik tutumu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-Yönetimli Öğrenme, E-Öğrenmeye Yönelik Tutum, Öğretmen Adayları

ABSTRACT

Master's Thesis

An Investigation of Pre-Service Teachers' Self-Directed Learning and Attitudes Towards E-Learning in Terms of Certain Variables

Emine Sarıkaya

Adiyaman University

Graduate Education Institute

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

January-2022

In this study, it is aimed to examine pre-service teachers' self-directed learning and their attitudes towards e-learning in terms of certain variables (gender, class, the department they study, grade point average, place of residence, place of residence of their families, education level of parents, duration of daily internet use, level of internet usage, preferred learning method, preferred type of study, device where they perform e-learning activities, internet/computer usage times). In the research, descriptive survey and relational survey model, which are quantitative research methods, were used. The study group of the research consists of 601 pre-service teachers studying at Adiyaman University Faculty of Education in the 2020-2021 academic year. In the study, data were collected via Google Form. In the first part of the form, demographic information that will reveal personal information, in the second part, "Self-Directed Learning Scale (SDLS)", which was developed by Lounsbury (2009) and adapted into Turkish by Demircioğlu et al. (2018) and in the third part "Attitude Scale Towards E-Learning" developed by Kisanga (2016) and adapted into Turkish by Biçer (2019) was used to determine their attitudes towards learning. In the analysis of the data, descriptive statistics, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), simple linear correlation and simple linear regression analyzes were performed. As a result of the analysis, it was seen that the pre-service teachers' self-directed learning and their attitudes towards e-learning were at a high level. The self-directed learning of pre-service teachers differs in terms of the department they study and the learning method they prefer; It was found that there was no significant difference in terms of gender, grade level, academic achievement, place of residence, place of residence of their

families, educational status of parents and types of work. In their attitudes towards e-learning, there was a significant difference in terms of gender, class level, place of residence, education level of parents, level of internet use, preferred learning method, device used in e-learning activities and duration of internet/computer use. In addition, it was concluded that there is a positive, significant and low level relationship between pre-service teachers' self-directed learning and their attitudes towards e-learning and that self-directed learning predicts attitudes towards e-learning.

Keywords: Self-Directed Learning, Attitude Towards E-Learning, Pre-Service Teachers'

ÖNSÖZ

“Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmeleri ile E-öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmamda öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ve öz-yönetimli öğrenme ile e-öğrenmeye yönelik tutum arasında bir ilişkinin olup olmadığını, öz-yönetimli öğrenmenin e-öğrenmeye yönelik tutumu yordayıp yordamadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu süreç boyunca deneyimleri, bilgileri ve yardımlarıyla bana yol gösteren, her zaman bana destek olan ve güvenen sevgili hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ’a;

Lisansüstü eğitimim boyunca benden bilgi, tecrübe ve desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN, Doç. Dr. Sevilay ÇIRAK KURT ve Dr. Öğr. Üys. Suat ÇAPUK’a;

Çıktığım bu yolculukta ve tüm eğitim hayatım boyunca hep beni destekleyen, en zor zamanlarımda bile beni karamsarlıktan kurtaran ve her zaman yanımda olan annem Dilber SARIKAYA’ya ve varlıkları ile güç veren kız kardeşlerim Melike ve Aliye’ye;

Son olarak çalışmamda büyük küçük yardımını esirgemeyen herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Adıyaman-Ocak, 2022

Emine SARIKAYA

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE LİTERATÜRE KATKISI

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerini ve öz yönetimli öğrenmelerini etkileyen veya neden olan demografik özellikleri belirlemek, eğitim ortamlarındaki e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ortaya koymak, bu tutumların demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadıklarını analiz etmek ve öz-yönetimli öğrenme ile e-öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma sürecinde içerisinde bulunduğumuz pandemi süreci ve beraberinde getirdiği değişikliklerle birlikte eğitimin bir parçası olan e-öğrenme ortamlarının ve öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmelerinin ön plana çıkması ve elektronik ortamlarda öğrenmelerini gerçekleştirmeleri sebebiyle e-öğrenme yönelik tutumların belirlenmesi açısından güncel bir konudur. E-öğrenme, öğrenme stratejisindeki yeni dalgadır denilebilir (Liaw, Huang ve Chen, 2007). Teknolojinin sürekli gelişmesi ve değişmesi bununla birlikte eğitimi etkilemesi ve öğrencilerin bireysel öğrenmeye yönelmeleri sonucunda e-öğrenme ve öz-yönetim son zamanlarda önemi artan güncel kavramlardır.

Gelişen teknoloji ve globalleşen dünya ile birlikte öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi, öğrencilerin öğrenmelerinin bireyselleşmesi, kendi kendine öğrenmelerinin artması ve öğrenmelerin okul dışına taşınması öz-yönetimli öğrenme kavramının önemini arttırmaktadır. E-öğrenmenin öğrenen özerkliği gerektiren bir ortam olması bireye öz-yönetimli bir öğrenci olma fırsatı da sunmaktadır (Liaw, Huang ve Chen, 2007). Bundan dolayı öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ve öz-yönetimli öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ülkemize ve ülkemizde bu doğrultuda hazırlanan programlara fayda sağlayacağı, ilerde izlenecek adımları belirleyeceği ve geliştirilecek politikalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarına devam eden bireylerin içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurabilmeleri ve öğrenmelerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için planlı hareket eden, inisiyatif alan, öğrenmeye açık, kendine hedefler koyan, güdülenmiş, öz-kontrollü olan yani öz-yönetimli öğrenen özelliklerine sahip olan bireyler olması gerekmektedir (Aşkın, 2015). Ayrıca bu öğrenciler hem e-öğrenci olarak hem de mezun olduktan sonra e-eğitmen olma potansiyeline en fazla sahip kişiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Öğretmen adaylarının öz-yönetime sahip olmaları, teknolojiyi bilip etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve elektronik öğrenme ortamlarına karşı olumlu

bir tutumla mezun olmaları ve bu özellikler doğrultusunda öğrenci yetiştirebilmeleri, üniversite öğrencileri arasında özellikle bu kitlenin öz-yönetimli öğrenmelerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi açısından önem taşımaktadır.

Eğitimde başarının gerçekleşmesi için önündeki engellerin bilinmesi ve bu engelleri kaldırmaya yönelik materyal, ders, program, yöntemin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu yüzden de bu engellerin bilinip düzenlenmesi için bireysel farklılıklar, öğrenme alanları ve etkileyen faktörler üzerinde durulması gereken konulardır (Etlioğlu ve Tekin, 2020). Öğretmen adaylarının sadece öz-yönetimli öğrenme puanlarını veya sadece tutum puanlarını belirlemek grubun özelliklerini yeterli olarak ölçmeyeceğinden elde edilen verilerin detaylı ve derin bir şekilde bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi gerekmektedir. Nitekim öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmelerine, tutumlarına etki etmektedir. Öğrencilerin demografik özelliklerinin bilinmesi öz-yönetim ve e-öğrenmeye etki eden faktörleri belirleme açısından gereklidir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de bu alanda benzer çalışmalar yapılmış fakat yapılan bu çalışmaların sınırlı olması ve öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi açısından ilk çalışma olacağından özgün ve alanyazın açısından önem arz eden bir çalışma olacaktır.

İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE LİTERATÜRE KATKISI.....	ix
KISALTMALAR.....	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
EKLER.....	xvii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Uzaktan Eğitim.....	13
1.2. E-Dönüşüm.....	20
1.3. E- Öğrenme.....	21
1.3.1. Senkron(Eş Zamanlı) ve Asenkron (Farklı Zamanlı) E-Öğrenme Yaklaşımları... ..	24
1.3.2. E-Öğrenmenin Avantajları/Dezavantajları.....	25
1.4. Tutum ve Eğitimdeki Önemi.....	28
1.5. Öz-Yönetimli Öğrenme.....	30
1.6. E-öğrenme İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	37
1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	37
1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	41
1.7. Öz-Yönetimli Öğrenme İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	44
1.7.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	44
1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	50
1.8. Araştırmaya İlişkin Çalışmaların Genel analizi.....	53

İKİNCİ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ

2.1. Araştırmanın Problemi.....	55
2.2. Araştırmanın Amacı.....	56
2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	56
2.4. Sayıtlılar.....	57

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Çalışman Grubu.....	58
3.3. Veri Toplama Aracı.....	63

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	64
3.3.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (SDLS).....	64
3.3.3. E-Öğremeye Yönelik Tutum Ölçeği.....	64
3.4. Verilerin Toplanması.....	66
3.5. Verilerin Analizi.....	66

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	69
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	69
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	75
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	76
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	100
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular.....	101
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	102
KAYNAKÇA.....	117
EKLER.....	134
ÖZGEÇMİŞ.....	141

KISALTMALAR

EÖYT: E-öğrenmeye yönelik tutum

SDL: Self-Directed Learning: Öz-Yönetimli Öğrenme

SRL: Self-Regulated Learning: Öz-Düzenlemeli Öğrenme

TDK: Türk Dil Kurumu

UE: Uzaktan Eğitim

YAYKUR: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

WWW: Word Wide Web

BİT: Bilgi İletişim Teknolojileri

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

p: Anlamlılık Düzeyi

sd: Serbestlik Derecesi

ss: Standart Sapma

$\bar{x}$: Ortalama

t : t değeri

n : Grup Mevcutları

F : Kareler Ortalamalarının Oranı

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Hanelerde İnternet Erişimi.....	20
Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine İlişkin İstatistikler	59
Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine İlişkin Dağılımları	59
Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine İlişkin Dağılımları	59
Tablo 5: Öğretmen Adaylarının İkamet Ettikleri Yere Göre Dağılımları.....	60
Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Ailelerin İkamet Ettikleri Yer.....	60
Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları.....	60
Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	61
Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanma Sürelerine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 10: Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Düzeylerine Göre Dağılımları	62
Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Öğrenme Yöntemine Göre Dağılımları	62
Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Çalışma Türüne Göre Dağılımları	62
Tablo 13: Öğretmen Adaylarının E-öğrenme Etkinliklerini Gerçekleştirirken Çoğunlukla Tercih Ettikleri Cihaza Göre Dağılımları.....	63
Tablo 14: Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Sürelerine Göre Dağılımları.....	63
Tablo 15: Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach's Alpha Değerleri.....	66
Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenmelerine İlişkin Betimsel İstatistikler ..	69
Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	70
Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	70
Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Okudukları Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	71
Tablo 20: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Not Ortalaması Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	72
Tablo 21: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	72
Tablo 22: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Ailelerinin İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	73
Tablo 23: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Anne-Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	73

Tablo 24: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Tercih Ettikleri Öğrenme Yöntemi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları	74
Tablo 25: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmeleri Tercih Ettikleri Çalışma Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	75
Tablo 26: EÖYT ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri	76
Tablo 27: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	77
Tablo 28: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları	78
Tablo 29: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları	80
Tablo 30: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları	82
Tablo 31: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin Ailelerinin İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları	84
Tablo 32: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları	86
Tablo 33: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin Anne-Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları	87
Tablo 34: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları	90
Tablo 35: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin İnternet Kullanım Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları	91
Tablo 36: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin Tercih Ettikleri Öğrenme Yöntemi Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları	93
Tablo 37: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin E-öğrenme Etkinliklerini Gerçekleştirdikleri Cihaz Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları	96
Tablo 38: Öğretmen Adaylarının EÖYT'nin İnternet/Bilgisayar Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları	98
Tablo 39: Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenmeleri İle EÖYT Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Ait Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları	100
Tablo 40: Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenmelerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Uzaktan Eğitimin Tarihçesi (Moore ve Kearsley, 2011).....	17
Şekil 2 Dünyadaki Bazı Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin İlk Uygulamaları Başlangıç ve Tarihleri (Kaya, 2002:30)	18
Şekil 3 Yeni Öğrenim Terimlerinin Birbiri ile İlişkileri (Urdan ve Weggen, 2000:9)	19
Şekil 4 E-Öğrenme Yaklaşımları (Gülbahar, 2021:7)..	24
Şekil 5 Öz-Yönetimli Öğrenme ile İlgili Benzer Kavramlar (Teke, 2020).	32
Şekil 6 Öz-Yönetimli Öğrenme (SDL) İle Öz-Düzenlemeli Öğrenme (SRL) Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar (Saks ve Leijen, 2014).	33



EKLER

Ek-1 Demografik Bilgi Formu

Ek-2 Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği

Ek -3 E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Ek-4 Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği Kullanım İzni

Ek-5 E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Ek-6 Etik Kurul İzin Belgesi

Ek-7 ADYÜ İzin Belgesi



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine yer verilerek araştırma raporunda kullanılan temel kavramlar açıklanmıştır.

PROBLEM DURUMU

21. yüzyılda değişen yaşam şartları, küreselleşme olgusu, gelişen dünya ve buna bağlı olarak teknolojiadaki keskin değişimler ve hızlı dönüşüm tüm sektörleri değişime zorunlu kılmıştır. Öncesinden bilimkurgu olarak görülen teknolojilerin günümüzde hayatımızın bir parçası olduğu görülmektedir. Bu yüzden dünyadaki ve teknolojiadaki değişimler diğer alanları olduğu gibi eğitim öğretimi de doğrudan etkilemiştir. 21. Yüzyılı diğer yüzyıllardan farklı kılan en önemli özelliklerden biri kırılma noktalarının olması ve keskin, hızlı dönüşümlerin yaşanıyor olmasıdır. Daha önceki çağlara baktığımızda dönüşümlerin yavaş, katlamalı ve kümülatif bir şekilde olduğunu görürüz ancak içinde bulunduğumuz yüzyılı göz önüne alacak olursak baş döndüren bir hızda teknoloji gelişmekte ve her şey dijitalleşmektedir (Ataş ve Gündüz, 2019). Sanayiden teknoloji çağına, teknolojiden de ağ çağına doğru ilerlediğimiz bir dünyada bireyin, bireyin isteklerinin, eğitimin, bilginin, bilgiyi edinme yollarının, öğrenenin ve öğretenin aynı kalması düşünülemez. Böyle bir durumda eğitimden, eğitmenden, bireyden ve eğitim sürecinden beklentiler farklılaşmaktadır. Bu yüzden eğitim sürecinin daha verimli ve nitelikli olması için teknolojinin eğitime entegrasyonu gerekmektedir. Erden Ayhün (2013), teknolojiyi ileri düzeyde kullanan, teknolojinin içine doğan Z kuşağı için geleneksel eğitim yöntemlerinin yeterli olmayacağını belirtmiştir. Böylelikle her kuşağın içerisinde bulunduğu olanakların farklı olması bireylerin de farklı yetiştirme tarzlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan değişim ve gelişmeler, bilgiyi edinme yollarının çoğalmasını, farklı bilgi kaynaklarının ortaya çıkmasını sağlamış ve bilgiyi aktarma yöntemlerinin farklı boyutlara ulaşması, bilgi edinme ve öğrenme ortamlarının çeşitlenmesi eğitim-öğretim anlayışını da etkilemiştir. Artık bilgiyi doğrudan alan değil, bilgiyi anlayabilen, kullanabilen, yeni bilgiler oluşturabilen, yaratıcı, yenilikçi, eleştirel düşünebilen, sorgulayan, yorumlayan ve problem çözme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek ön plana çıkmıştır. 21. yüzyılda bireylerin geleneksel bilgi edinme ve öğrenme ortamlarından ziyade yeni bilgi edinme ortamlarını tanıması, bu ortamlarda

bilgiye ulaşması, nasıl öğreneceklerini bilmesi ve öğrencilerin bilgiyi kendi zihinlerinde yapılandırabilmeleri için zengin öğrenme ortamlarının sunulması gerekmektedir (Özel, 2016). Çünkü öğrenme işlemine ne kadar çok duyu organı katılırsa öğrenme o kadar hızlı ve etkili olur. Öğrencilerin başarısını arttırmak için yeni teknolojilerin öğretmenlere sunmuş oldukları zengin içerikleri ve materyalleri kullanmak da önemlidir (Ekici, 2015:428). Öğrenen kitlesini ve içerisinde bulunduğumuz çağı düşündüğümüzde geleneksel model yerine farklı öğrenme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden eğitimcilerden beklenen roller değişmektedir. Eğitimcilerden öğrencilere rehberlik etme, teknolojiyi iyi kullanabilmelerini sağlama, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme yöntemlerini seçmeleri beklenmektedir (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015). Yapılandırmacı sistemin de bir gereği olan öğrencilere ezberci sistemi sunmaktansa onlara bilgiyi kendilerinin üretip kullanabileceği çağın gerekliliklerine uygun eğitim ortamı sunulmalıdır. Bu yüzden de artan, gelişen, değişen ve eğitimde yerini alan teknolojinin etkili ve doğru bir şekilde kullanılabilmesi için, bu teknolojinin eğitim sistemine entegrasyonu için öğrencilere rehberlik eden öğretmenlerin de bu donanımlara sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenler bir toplumun şekillenmesinde rol almaktadırlar. Yetkin ve donanımlı bir öğretmen yetiştirmek için de öğretmen eğitimi büyük öneme sahiptir. Darling ve Hammond (2017), dünya çapında Amerika, Singapur, Finlandiya, Kanada gibi ülkelerde öğretmenlik mesleğine ve öğretmen eğitimine verilen eğitimin öneminden, bu ülkelerde öğretmen eğitiminde kullanılan sistemlerden, öğretmenlerin öğrenme fırsatlarında önemli iyileştirmeler yapmak için olası stratejiler hakkında daha derin bir anlayış geliştiren araştırmacılardan, uygulayıcılardan ve politikacılardan ve öğretmen yetiştirme stratejilerinin nasıl hayata geçirileceğine dair net bir değişim teorisinden faydalanılabileceğinden bahsetmektedir. Her okulun, örnek bir öğrenen organizasyon olması, öğretmenlerin ve müdürlerin sürekli olarak yeni fikirler ve uygulamalar araması ve kendi bilgilerini sürekli yenilemeleri gerektiğinden söz etmiştir. Nitekim eğitimcilerin kendilerini güncellemeleri ve bunun temelini de öğretmen eğitimleriyle atılması gerekmektedir. Gudmundsdottir ve Hatlevik (2020), ise öğretmen eğitimlerinin dijital yetkinliklerini geliştirmek için çok zayıf olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yaptığı çalışmada öğretmenlerin yarısının BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) 'in yararlılığı konusunda olumlu inançlara sahip olduğunu da görmüştür. Bu durumda

eğitimde teknolojinin artmasıyla birlikte öğretmenler de teknoloji destekli öğretim sunmalıdırlar. Bu yüzden öğretmenlerin teknolojiyi çok iyi bilmeleri, takip etmeleri ve kullanmaları ve öğretmen adaylarının bu yeterliliklere sahip olarak mezun olması gerekmektedir. Geleceğin bu tür eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, eğitim sistemimizdeki istenen kazanımlara ulaşmak, inovatif ürünler geliştirmek, üniversitelerdeki eğitim kalitesini arttırmak ve öğretmen adaylarını teknoloji ile bütünleştirmek gerekmektedir (Öztemel, 2018). Aynı zamanda yükseköğretim kurumları toplumun ihtiyaçlarına göre kendini ayarlayabilme esnekliğine sahip olan ve toplumun bir aynasıyken, değişime açık olup çağın arkasında kalmamalıdır (Gümüšoğlu, 2017).

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsü ülkeleri, küresel ekonomiyi etkilemesiyle birlikte okullar kapatılmış ve eğitim öğretime ara verilmiştir. Bu durumda tüm dünya için uzaktan eğitim bir alternatif değil, eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak için tek çare olmuştur. Dünya çapında yaklaşık olarak 63 milyon öğretmen ve 1,5 milyar öğrenci bu salgından etkilenmiş, 165 ülkede okullar kapatılmıştır. Eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak için de her yerde okul müdürleri ile birlikte dijital teknolojilerin kullanımı olsun veya olmasın eğitimlerini evde tamamlamaya çalışan çocuklara uzaktan öğrenmeyi kolaylaştırmak için bu alanda yenilikler ve iyileştirmeler yapılmıştır (UNESCO, 2020). Covid-19 virüsü sadece sağlığımızı değil yaşam tarzımızdan eğitimimize kadar bütün alanı etkilemiş ve dünyada meydana gelen hızlı değişime uyum sağlamak bir zorunluluk haline gelmiştir. Pandemi sürecinin küresel olarak eğitimde hızlı bir dijital dönüşüme gerekçe yaratması eğitim sürecinin eskisi gibi olmayacağını ve aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerin dijital yeterliliklerinin artırılması, sürecin teknoloji odaklı tasarımlar içermesi eğitim programlarının da buna göre düzenlenmesini gerekli kılmıştır (Diker Coşkun, 2020). Pandemiden önce başlayan bu gereklilik pandemiyle birlikte süreci hızlandırmış ve zorunluluk katarak yeni yönelimleri gerekli kılmıştır. Pandemiyle ortaya çıkan krizi atlatmak kadar küresel rekabet ortamında ayakta kalmak için de dijital beceriler, dijital yeterlilikler, dijital öğrenme, uzaktan öğrenme, çevrimiçi ve e-öğrenme gibi sadece öğrenen ve öğretenleri değil tüm vatandaşları kapsayan becerileri edinmek de bir gereklilik olmuştur (Bozkurt, 2020).

Salgınla birlikte tüm dünyada uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim salgın öncesinde de pek çok ülkede, kurumlarda, kuruluşlarda kullanılırken aynı zamanda

örgün eğitimde de bir alternatif olarak kullanılmaktaydı. Üniversiteler bilgi aktarımını zaman ve mekandan kurtarmak için yeni bilgi teknolojileri kullanmakta, öğretimi dijitalleştirme yolunda bunlara her geçen gün yenisini eklemektedir (Gümüšoğlu, 2017). Bilgi aktarımının ve öğrenmenin zamanla değişimine bakıldığında önceleri taşlar, kağıtlar üzerinde gerçekleşirken daha sonra mektup, gazete, radyo, televizyon, bilgisayar ve şimdilerde en çok da internet üzerinden gerçekleşmektedir. 1700'lü yıllarda mektup yöntemiyle başlayan uzaktan eğitim ise, 300 yıl sonrasında tüm dünyada internet üzerinden bütün üniversitelerde ve eğitim kurumlarında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Uzaktan öğrenme; yerden ve zamandan bağımsız olarak eğitim materyallerini yapılandırabilmelerini, farklı teknolojileri kullanarak öğrenme-öğretme sürecine dahil etmelerini, zaman sınırlaması olmadan istedikleri vakit kullanabilmelerini, güncelleyebilmelerini içeren elektronik ortamdaki etkin ve çağdaş bir öğrenme biçimidir (Yamamoto ve Altun, 2020). Bakıldığında uzaktan eğitimin; az zamanda, düşük maliyetle, daha çok öğrenciyle, hızlı ve kolay iletişimle, daha çok bilgi üretme, yayma ve öğrenmeyle, daha çok fırsat eşitliğiyle birçok avantaj sağladığı görülmektedir (Balaban, 2012). Ayrıca öğrenen özelliklerine göre öğrenenin öğrenme hızını ayarladığı, bireyselleştirilmiş öğrenme gibi esnek yani bağımsız öğrenme özelliklerini de yansıtmaktadır (Etlioğlu ve Tekin, 2020).

Geçmişten günümüze kadar geline süreçte sürekli olarak gelişen ve değişen teknoloji, küresel ekonomi, yeni meslekler ve iş olanaklarıyla birlikte yeni insan profiline ihtiyaç duyulmuş ve bu yeni insan profilinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için bilişim teknolojilerinin merkezde olduğu uzaktan öğrenme, mobil öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme, öz-yönetimli öğrenme ve e-öğrenme gibi yeni öğrenme çerçeveleri oluşmuştur (Fırat, 2016). Aslında baktığımızda elektronik yüzyıl olarak da tanımladığımız 21. yüzyılda artık çoğu şey “e” ile başlamaktadır. E-posta, e-devlet, e-alışveriş, e-ticaret ve bilgisayar ve internetin eğitime katkılarında biri olan e- öğrenme (elektronik öğrenme) (Ünsal, 2002). Öğretim amaçlı kullanılan teknolojiyle birlikte meydana gelen bu öğrenme çerçeveleri ise uzaktan eğitim kavramını zenginleştirerek zamanla kuramdan pratiğe kapsamlı bir paradigma değişimini meydana getirmiştir (Fırat, 2016). Zaman içerisinde değişen, gelişen, oluşan bu kavramlar birbirine çok benzese de birbirinden ayıran farklılıklar bulunmaktadır. Urdan ve Weggen (2000), e- öğrenmenin, uzaktan öğrenmenin bir alt kümesi olduğunu, Liaw (2008) ise e-

öğrenmenin uzaktan eğitimin en son evrimi olduğunu söylemiştir. İletişim teknolojilerinin eğitim faaliyetlerinde ortaya çıkardığı interneti de kapsayan en önemli etkenlerden biri olan e-öğrenme, bilgisayar ağları ve internet üzerinden yürütülen ve yaygın olarak kullanılan yeni bir öğrenme yoludur (Aslan, 2006). E-öğrenme, öğrenme ve teknoloji olmak üzere iki temel alanı bir araya getirir ve öğrenme, bilgiye ulaşmak için bilişsel bir süreçken teknoloji, öğrenmede kullanılan diğer defter, kalem materyalleri gibi öğrenme sürecini sağlayan eğitim pratiğidir (Aparicio, Bacao, Oliveira; 2016). Elektronik öğrenme (e-öğrenme), bilgisayar, internet, televizyon, video disk, teletext gibi elektronik kaynaklar yoluyla öğrenme, web ve internet teknolojileri kullanılarak öğrenme deneyimi oluşturma, mekandan zamandan bağımsız bir şekilde çoklu ortam uygulamaları vasıtasıyla bilgi ve becerileri bu ortamlarda aktarma, CD, ROM, İnternet vb. ile birlikte bireysel bilgi ve becerileri geliştirme, “her yerde, her zaman, herkese” en iyi şekilde iletişim ve dönüşüm sağlayabilme, bireylerin kendi başlarına bilgisayardan eğitim aldığı asenkron öğrenme ve eş zamanlı bir grup öğrencinin bilgisayarda canlı bir sınıf oluşturduğu senkron öğrenme olarak iki sınıfa ayrılan ve öğrencilerin kendi hızına göre öğrendiği internet tabanlı öğretimsel programlardır (White, 1983:13; Aparicio vd., 2016; Clark, 2002; Gülbahar, 2021:3; Dikbaş, 2006; Urdan ve Weggen, 2000). Yani e-öğrenme tüm bu tanımlamalarla birlikte zamandan mekandan bağımsız, eş zamanlı ve eş zamansız olarak gerçekleştirilebilen, teknoloji tabanlı, bireylere kendi hızında ilerleme imkanı sunan, eğitim de fırsat eşitliği sağlayan, geleneksel öğretime alternatif olan ve hayat boyu öğrenme imkanı sağlayan inovatif öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Tabi bunlara ek olarak e-öğrenmenin birçok avantajı bulunmaktadır. Bunlar; çoklu öğrenme ortamlarıyla birlikte dersin sürekli tekrar edilmesi, toplumun her kesimine, her yerden, her veriye ulaşma imkanı sunması, bireylere kendi zamanlarını yönetebilme imkanı sunması, bireysel öğretimi destekleyerek motivasyonu artırması ve bireyin kendi özgürlüğünü ortaya koymasına olanak tanınması, farklı birey ve gruplara ulaşarak veri paylaşımı, öğrenmeyi daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmesi, kalabalık sınıflardaki öğrenci-öğretmen etkileşim düzeyindeki sınırlılığı ortadan kaldırması, bireyin web tabanlı ortamlardan görsel ve nesne tabanlı yararlanabilmesi gibi birçok avantajı bulunmaktadır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Bu avantajlar göz önüne alındığında e-öğrenmenin eğitimde ne kadar önemli olduğunu görülmektedir. Bunun yanında e-öğrenmenin ne kadar etkili olduğu

sadece teknolojik imkanlarla değil bireylerin e-öğrenmeye yönelik olumlu tutumları ile de ilgilidir (Liaw, Huang ve Chen, 2007).

Duyuşsal öğrenmeler, öğrenenlerin bir olaya, duruma veya nesneye karşı gösterilen tutum, tavır, ilgi, istek, motivasyon, beklenti, öz-yeterlilik, heyecan, tercih, hoşlanma veya hoşlanmama, yaklaşma, kaçınma gibi kavramları içermektedir (Etlioğlu ve Tekin, 2020). Olumlu ve etkili bir öğrenme bilişsel ve duyuşsal birleşmeden meydana gelmektedir çünkü duyuşsal açıdan yapılacak destek bilişsel öğrenmenin kalıcılığını arttırmaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2012). Baktığımızda öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşmesinin başarılı olması için olumlu tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin derse, öğretene, öğrenmeye, eğitime, öğrenme ve öğretme yöntemine karşı bir memnuniyeti bir tutumu bir fikri, düşüncesi, tavrı bir yaklaşımı vardır. Bu yaklaşım öğrencinin başarısını büyük oranda etkilemektedir ki çoğu araştırma sonucu da bunu desteklemektedir (Etlioğlu ve Tekin, 2020; Lijie, Zongzhao ve Ying, 2020; Sarıkhani, Salari ve Mansouri, 2016; Kim, Hong ve Song, 2019; Zheng vd., 2021; Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010). Öğrencilerin öğrenme sürecinin başındaki olumlu tutumları başarı açısından önem arz etmektedir. Ayrıca alanyazında tutum ile ilgili yapılmış birçok çalışma da bulunmaktadır (Biçer ve Korucu, 2020; Dikbaş, 2006; Haznedar, 2012; Bhuvaneswari ve Dharanipriya, 2020; Eroğlu ve Özbek, 2018). Bu durumda öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en önemli faktörlerden birisi tutumken e-öğrenmeye yönelik tutumu sadece teknoloji olarak ele almak yanlış olacaktır (Biçer ve Korucu, 2020). Çünkü e-öğrenmenin etkililiği teknolojinin gelişmişliğine değil öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarına bağlıdır (Liaw vd., 2007). Bu yüzden de e-öğrenmeye yönelik tutum bilindiğinde e-öğrenme ortamları da ona göre düzenlenip oluşturulabilir. Diğer taraftan öğrenme ortamlarının teknolojik gelişmelerden etkilenmesi bireylere öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini kazandırmayı amaçlamıştır (Özel, 2016). Elektronik öğrenmede öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerini düzenlemeleri ve kendi öğrenme sorumluluklarını almaları beklenir (Yurdugül ve Demir, 2017). Öz-yönetimli öğrenme de ise, bireyler kendi öğrenme süreçlerinin hem yöneticisi hem de süreçlerinin sorumlu sahipleridirler (Abdullah, 2001; Akt. Eroğlu ve Özbek, 2018:309).

Zamanla öğrencilerin, bireylerin bağımsız öğrenmeye olan ihtiyaçlarının artması özellikle de içerisinde bulunduğumuz pandemi sürecinden dolayı öğrenenlerin

öğrenmelerini bireysel ve kendi başlarına gerçekleştirmeye çalışması öz-yönetimli öğrenmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu durumda bireylerin ortaya çıkabilecek şartlara hazırlıklı olmaları, değişen gelişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri için her yerde ve her zaman öğrenmeyi gerçekleştirebilecek potansiyele sahip olmaları gerekmektedir (Öztemel, 2018). Öğrenciler, olması gereken bilgiye erişebilen, sorgulayabilen, elde ettiği bilgiyi kendi amaçları doğrultusunda kullanabilen, “kendini geliştirme” ve “yaşam boyu öğrenme” becerileri ile donatılmalıdır (Gündüz ve Selvi, 2016). Okullarda verilen eğitimlerle sınırlı kalmayıp okul dışında da öğrenmeyi sürdürebilmek için bireylerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Öğrenme sorumluluğunun öğrencide olması son zamanlarda öz-motivasyon, öz-değerlendirme, öz-düzenleme (SRL), öz-yeterlik, öz-yönelim, öz-saygı, gibi öz (self) kavramına olan önem artmıştır (Akbaş, Taş ve Duman, 2019). Öz-yönetimli öğrenme (Self-Directed Learning) yani SDL yapılan araştırmalarda farklı isimlendirmeler kullanılmıştır. Bunlar; kendi kendine öğrenme, öz-yönelimli öğrenme, öz-planlı öğrenme, kendi kendine eğitim, bağımsız öğrenme olarak sıralanabilir (Knowles, 1975). Öz-yönetimli öğrenme önceleri yetişkin eğitimi olarak ortaya çıkmıştır. Üstelik Knowles öz-yönetimli öğrenmeyi yetişkinlerle çocukları birbirinden ayırdığını öne sürmüştür (Brookfield, 2009). Ancak günümüzde okul öncesi dönem de dahil bütün eğitim kademelerinde öğrencilere öz-yönetim kazandırılmaya çalışılmaktadır (Selvi, 2019:21). Öz-yönetimli öğrenmenin en bilindik tanımını Knowles (1975), bireyin kendi istediği doğrultusunda bir başkasının yardımını almadan veya alarak kendi öğrenme ihtiyaçlarını, hedefleri, öğrenme stratejilerini belirlemesi ve bunu uygulayıp değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Brookfield (2009)’e göre; öğrenen bireyin öğrenmeyi kavramsallaştırdığı, tasarlamasını, yürütmesini ve değerlendirmesini üstlendiği ve bu süreçlerin öğrenci tarafından yönlendirildiği öğrenmedir. Öz-yönetimli öğrenme neyin bilinmediğine dair bir anlayışı, neyin ne olduğuna dair bir anlayışla birleştirir (Bartholomew vd., 2017). Yani öz-yönetimli öğrenmenin temelinde öğrenmeyi öğrenme olduğu söylenebilir. Bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı, hangi zaman dilimlerinde öğrenmesi gerektiğini ya da hangi konuyu nasıl ve hangi yöntemle öğreneceğine kendisinin karar verdiği, öğrenme sürecinin başkahramanı olduğu, öğrenmede aktif rol aldığı ve kendi öğrenmesini değerlendirebildiği bir öğrenme süreç olarak tanımlayabiliriz. Öz-yönetimli öğrenme

21. yüzyılın bireylerde olması gereken en önemli özelliklerden biri ve son 40 yılda eğitim alanında en çok araştırılan ve en hızlı gelişen konularından biridir (Guglielmino, 2013; Akt. Teke, 2020:1). Bu durumda bireyleri öğrenme ortamında sadece bizim verdiklerimizle yetinmelerini sağlayarak onları öğrenmeye götürmek yerine, öğretim ortamı dışında da kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarını sağlayarak onlara öğrenmeyi getirmemiz gerekmektedir. Ayrıca e-öğrenme ortamları öğrenen özerkliği gerektiren bir ortamdır ve bireye öz-yönetimli bir öğrenci olma fırsatı sunar (Liaw, Huang ve Chen, 2007). Hasgören (2021) ise çevrimiçi öğrenme ile öz-yönetimli öğrenmenin bir ortak noktası olduğundan ve bunların birbirini etkileyeceğini söylemiştir.

Alan yazın incelendiğinde öz-yönetimli öğrenme ve e-öğrenme ilgili yapılan benzer çalışmalar arasında Hasgören (2021) pandemi sürecindeki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini, çevrimiçi öğrenme deneyimlerini ve duyuşsal boyutta incelemeyi amaçlamıştır. Kılınç (2021) farklı çevrimiçi öğrenme modelleri kullanılarak öz-yönetimli öğrenmenin ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun başarıya, performansa etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Artsın (2018) ise Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemeyi amaçlamıştır ve kitlese açık çevrimiçi derslere katılanların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu görmüştür. Fizan Sasa (2011) ise karma öğrenme yöntemine göre işlenen dersin öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerine etkisini ve çevrimiçi tartışmaların içerik analizini yapmıştır. Günsel (2019)'da öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile teknolojiyle öz-yönelimli öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yılmazsoy ve Kahraman (2019)'da uzaktan eğitim alan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemiştir.

Alan yazına bakıldığında öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları ile ilgili benzer çalışmalar yapılmış fakat öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarını birlikte, arasındaki ilişkiyi ve farklı değişkenlere göre inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca çalışmalarda sınırlı sayıda değişkenlerle incelenmiştir ancak bu çalışmada farklı birçok değişken açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle bu çalışmada daha kapsamlı olarak elektronik öğrenmeye (e-öğrenme) yönelik tutum ile öz-yönetimli öğrenme arasında

nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak, öz-yönetimli öğrenmenin e-öğrenmeye yönelik tutumu yordayıp yordamadığını belirlemek ve farklı değişken açısından ayrı ayrı incelemek hedeflenmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu, öz-yönetimli öğrenmelerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okudukları bölüm, ikamet ettikleri yer, ailelerinin ikamet ettikleri yer, akademik başarı, anne-baba eğitim düzeyi, günlük internet kullanma süresi, internet kullanma düzeyi, seçtikleri öğrenme türü, seçtikleri çalışma türü, e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaz, internet/bilgisayar kullanma süreleri) açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını, öz-yönetimli öğrenme ile e-öğrenmeye yönelik tutum arasında bir ilişkinin olup olmadığını ve öz-yönetimli öğrenmenin e-öğrenmeye yönelik tutumu yordayıp yordamadığını belirlemektir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sürekli değişen ve gelişen dünyada eğitimin aynı kalması düşünülemez. 21.yy dünyasında teknolojinin hayatımızın tamamını oluşturduğu bir düzende bilginin de, bilgiyi aktarma yöntemlerinde, öğretmenin rolünün de değiştiğini görmekteyiz. Öğretmenler bilgiyi aktarandan çok bilgiye yön veren, bilgiyi yönlendiren, öğrenciler ise bilgiye doğrudan ulaşmaktansa kendi yöntemleri ve kendi öğrenmelerine göre bizzat aktif katılımcı olmaktadır. Öğrencinin merkezde olduğu öğretmenin ise rehber olduğu bir ortamda öğrenciler bilgiye kendileri ulaşarak öğrenmelerini kendileri yapılandırmaktadırlar. Bundan dolayı da günümüzde öğrenciler yeni bilgi ortamları aramakta ve bu bilgileri nasıl öğreneceklerini bilmektedirler. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, öğrendiklerini devam ettirebilme gibi ihtiyaçları yeni ve çağdaş öğrenmeleri beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin değişen istek ve ihtiyaçları, değişen yaşam koşulları, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, değişmesi bireylerin öğrenme ihtiyaçları üzerindeki etkisi, eğitimde programların, yaklaşımların ve öğrenme ortamlarının sorgulanmasına geliştirilmesine ve yenilenmesine neden olurken eğitim kalitesinin de artırılması gerekliliğini ortaya koymuştur (Özel, 2016). Özellikle de tüm

dünyayı etkileyen pandemi sürecinde hızlı bir şekilde meydana gelen değişim yeni bilgi kaynaklarını, yeni öğrenme ortamlarını, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını ve yeni düzeni eğitimde zorunlu kılmıştır. Dünyanın birçok yerinde yüz yüze eğitim durdurulup tamamen uzaktan eğitime geçilmiştir. Pandemi öncesinde de hayatımızda olan uzaktan eğitim kavramı pandemiyle birlikte her alan, her kademede etkisini gösterip hayatımızda yerini almıştır. Uzaktan eğitim sürecindeki öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini kendileri yönetmek zorunda kalmışlardır. Öz-yönetimli öğrenme kavramı ise öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyip, öğrenme süreçlerini planlayıp, öğrenmeleri için gerekli olan kaynaklarını belirledikten sonra kendisi için uygun olan öğrenme stratejisini seçmesi ve sonrasında bu stratejileri uygulayıp kendi öğrenmelerini değerlendirmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Knowles, 1975). Öğrencilerin öğrenme sürecindeki kendi öğrenmelerini vurgulayan, kendi öğrenme süreçlerini kendilerinin yönettiği bu kavram elektronik öğrenme (e-öğrenme) ortamları için en uygun ve ideal bir kavramdır (Koçdar, 2015). Teknolojinin her geçen gün yaygınlaşması ve gelişmesi, hayatımızdaki öneminin sürekli artması, bilgiye kısa sürede ulaşmanın önemli olması, bireysel öğrenmenin artmasıyla birlikte öz-yönetimli öğrenmenin öneminin artması e-öğrenmeye yönelik önemin de artmasına sebep olmuştur. Urdan ve Weggen (2000), e-öğrenmenin, uzaktan öğrenmenin bir alt kümesi olduğunu, Liaw (2008) ise uzaktan eğitimin en son evrimi olduğunu söylemiştir. İletişim teknolojilerinin eğitim faaliyetlerinde ortaya çıkarmış olduğu interneti de kapsayan en önemli etkenlerden biri olan e-öğrenme, bilgisayar ağları ve internet üzerinden yürütülen ve yaygın olarak kullanılan yeni bir öğrenme yoludur (Aslan, 2006). E-öğrenme yaygın olarak kullanılırken daha iyi ve doğru kullanımını sağlamak için araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Ülkemizde e-öğrenme kavramı yakın zamanlarda önem kazanmış ve araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Haznedar (2012) ise e-öğrenmenin etkili ve önem kazandığı bir öğrenme aracı olduğu ve bunu etkileyen faktörden tutumun da incelenmesi gereken bir konu olduğundan bahsetmiştir. Bu yüzden öğrencilerin bireysel ve kendi kendine öğrenmek zorunda kaldığı şu süreçte e-öğrenmeye duyulan ihtiyacın yanında e-öğrenmeye yönelik tutumun belirlenmesi önemlidir. Bu durumda elektronik öğrenmeye yönelik bir programı açmadan önce o programın uygulanabilirliğiyle, sürdürülebilirliğiyle, maliyetiyle veya uygunluğuyla da ilgili değerlendirmeler yapmak oldukça önemlidir. Ayrıca e-öğrenme pandemiden sonraki süreçte eğitimin bir

alternatifi değil eğitimin bir parçası olmuştur. Bu yüzden de e-öğrenmeyi kullanan ve kullandırtacak olan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi, (Zhang vd., 2004) de ifade ettiği gibi e-öğrenme sürecinde geleneksel sınıf eğitiminden daha fazla öz-yönetim gerektirmesi, bu durumda öğretmen adaylarının öz-yönetimlerinin de belirlenmesi, bunlar arasındaki ilişkinin ortaya konulması alan yazına ve eğitim öğretimi planlayan, tasarlayan ve uygulayanlara yol gösterici nitelikte olacaktır.



TANIMLAR

Öz-Yönetimli Öğrenme (Self Directed Learning): Bireyin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyip, öğrenme süreçlerini planlayıp, öğrenmeleri için gerekli olan kaynaklarını belirledikten sonra kendisi için uygun olan öğrenme stratejisini seçmesi ve sonrasında bu stratejileri uygulayıp kendi öğrenmelerini değerlendirmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Knowles, 1975).

E-Öğrenme (Elektronik Öğrenme): Bir bilgisayara teslim edilen içerik ve öğretici yöntemler WWW, CD, internet vb. birlikte bireysel bilgi ve becerileri geliştirmek olarak temel bir tanım yapmıştır. Yani kurumsal performansı iyileştirmek için işçilerde işle ilgili bilgi ve becerilerin oluşturulmasını sağlamak için içeriği öğrenmeye yardım etmesi amacıyla dijital bir biçimde verilen eğitim ortamıdır (Clark, 2002).

E-Dönüşüm (Elektronik Dönüşüm): Bilişim teknolojilerinin kullanımının, değişimin doğasında kabul edildiği, bir değişim sürecidir (Çetiner, 2009).

Uzaktan Öğrenme: Uzaktan öğrenme, farklı ortamlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerini teknoloji vasıtasıyla bir araya getirilerek eğitimin yapıldığı kurumsal bir faaliyettir (Gülbahar, 2021).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusu doğrultusunda yapılan çalışmalardan yararlanılarak genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kapsamda ilk olarak uzaktan eğitim kavramına daha sonrasında e-öğrenme kavramına yer verilmiştir. Nitekim e-öğrenme bir uzaktan eğitim kavramıdır. Daha sonrasında tutum kavramı ve eğitimdeki önemi ile öz-yönetimli öğrenme kavramlarına yer verilmiş olup bu kavramlarla ilgili yapılan çalışmalara değinilmiştir.

1.1. UZAKTAN EĞİTİM

Eğitim, hayatımızda vazgeçilemeyecek bir faaliyet olup, geçmişten günümüze ihtiyaçlar ve zorluklar karşısında sürdürülebilirliğini sağlamak adına devamlı iyileştirilip çözümler üretilen önemli bir süreçtir. Öyle ki geriye dönüp baktığımızda sosyal hayatı etkileyen nedenler, artan öğrenen sayısı, eğitime verilen önemin artması ve içerisinde bulunduğumuz pandemi süreci ile okulların kapalı kalmasından dolayı eğitim öğretim ortamından uzak kalınması, küreselleşme ile meydana gelen yaşam boyu öğrenme ihtiyacı ile birlikte zaman ve mekan kısıtlaması olmaksızın geliştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin başlamasına sebep olmuştur (Biçer, 2019). Uzaktan eğitim önceleri örgün eğitime bir alternatif olarak görülürken sonraları tamamlayıcı şimdilerde ise (pandemi sürecinde) eğitimin kendisi olmuştur.

Peraya (1995) yaptığı çalışmasında uzaktan eğitim hizmetlerinin ortaya çıkmasındaki nedenleri şu şekilde ifade etmiştir;

- Ekonominin ve sosyal bağlamların değişmesi,
- İşsiz işçilerin sayısının artması ve yeniden eğitilmelerinin gerekmesi,
- Bilginin, en önemli güç kaynaklarından bir haline gelmesi ve bunun üretkenleri zorlaması,
- Yaşamın kısalıyor olması ve bilginin hızlı bir şekilde genişliyor olması,
- Şirketlerin piyasada ayakta kalabilmeleri için eğitim ve yeniden eğitim ihtiyacının ortaya çıkması,
- İnsan kaynaklarına yatırım yapmanın sürdürülebilirliğin tek yolu gibi görünmesi,

Bu doğrultuda uzaktan eğitim bütün bunlarla yüzleşmek için en çekici ve etkili yöntemlerden biri olarak görülmüştür. Uzaktan eğitim farklı araştırmacılar tarafından birçok tanımlanmıştır. Bunlardan birkaç tanesi şu şekildedir:

Uzaktan eğitim;

- “Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2021).
- Farklı ortamlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerini teknoloji vasıtasıyla bir araya getirilerek eğitimin yapıldığı kurumsal bir faaliyettir (Gülbahar, 2021:2).
- Öğretmen ve öğrencilere çeşitli fırsatlar sunan farklı yerlerdeki eğitmen ve öğrenci arasındaki aktif iletişimi sağlayan, dünyada farklı ülkelerde bulunan kilometrelerce uzaklardaki eğitim faaliyetlerinden yararlanmamızı sağlayan, planlı, kapsamlı bir öğretim hareketidir (Altıparmak ve diğerleri, 2011).
- Doğrusal olmayan, planlı, kararlı, karmaşık, hiyerarşik, ülkelerin çağa ayak uydurabilme çabalarını içeren, yeni teknolojilerle desteklenen kapsamlı öğrenim süreci olarak nitelendirilebilir (Kırık, 2014).
- Öğrenci ve öğretmenin ayrılması, bir eğitim kurumu için öğrenme materyali ve planlamanın hazırlanması, karşılıklı iletişimin sağlanması, seminer imkanı, teknik medya kullanımı ve sanayileşmiş eğitime katılım şeklinde ifade etmiştir Keegan (1980).

Tüm bu tanımlar doğrultusunda uzaktan eğitim, belirli bir zamana veya mekana bağlı kalmadan, çeşitli sebeplerden dolayı eğitime devam edemeyen insanların eğitimini tamamlamasına yardımcı olan, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerine ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayan, eğitimci ve eğitilenin aynı ortamda olmadığı, her seferinde teknolojiyle birlikte değişen ve gelişen, bilgi ve eğitimden yararlanma konusunda fırsat eşitliği sağlayan, özellikle de pandemi ve sonraki sürecinde eğitim sistemimizin zorunlu bir parçası haline gelen geleneksel eğitimle bütünleşen bir eğitim sistemi olarak algılanabilir. Başlarda geleneksel eğitime alternatif olan, sonraları ise bilginin, öğrenen birey sayısının artması ile birlikte gelişen teknoloji, küreselleşen dünya ve bireyselleşen insanların yaşam boyu öğrenme istekleri sonucunda aslında bir

ihtiyaç haline gelmiştir. Bunlarla sınırlı kalmayıp Odabaş (2004), UE (Uzaktan Eğitim) avantajlarını şu şekilde sıralamıştır;

- Öğrencilere zamandan ve mekandan bağımsız esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır,
- Teknolojiden faydalanabilme ve dersler için zengin içerikler sağlayarak dersi daha eğlenceli hale getirmektedir,
- Öğrencilere bireysel öğrenme sorumluluğu sağlamaktadır,
- Eğitimden yararlanamayanlar için fırsat eşitliği sağlamaktadır,
- Eğitimde hem kaliteyi artırıp hem de maliyeti düşürmektedir,
- Farklı yerlerdeki uzman kişilerin bilgisinden yararlanmayı sağlamaktadır,
- Öğrencilerin ve eğitimcilerin deneyleri, deneyimleri, projeleri ya da bir konudaki fikirlerini paylaşıp tartışma imkanı vermektedir.

Fatonia vd. (2020), Covid-19 sürecindeki öğrenciler uzaktan eğitim için evde dinlendiklerine benzediğinden, zaman ve mekandan bağımsız istedikleri şeyi istedikleri zaman öğrenip dinleyebildiklerinden, eğitim seyahatleri için harcama yapmadıklarından ve seyahat süresi yükünün azaldığından, uzaktan eğitim sürecinde daha rahat sohbet edip öğretmene daha rahat soru sorabildiklerinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerin bağımsız olması, daha geniş hedef kitlelere ulaşım sağlanması, eğitimden yararlanmak isteyen hedef grupları için fırsat eşitliğinin sağlanması, öğretim materyallerinden, görsel işitsel araçlardan, öğretmenden vb. iletişim sistemlerinden en yüksek uygunlukta yararlanabilme imkanı bulmaları uzaktan eğitim sistemlerinin önemli avantajlarından (Arat ve Bakan, 2011). Gerek geleneksel eğitime alternatif olarak görülmesiyle gerek eğitimin kendisi olmasıyla birçok avantajları mevcuttur. Kısaca; daha düşük maliyet, daha az zaman, daha çok öğrenci, daha çok eğitim fırsatı, daha çok öğrenme, daha fazla bilgi ve bilgiyi yayma, daha hızlı ve kolay iletişim olarak özetlenebilir avantajları (Balaban, 2012).

Uzaktan eğitimin avantajları daha önceki yıllara göre teknolojinin gelişimi ve değişimi ile birlikte artış göstermiştir. Yine de her öğrenci, aynı imkana, aynı fırsatlara, aynı kültüre ve aynı öğrenme şekline sahip olmadığı için hepsi aynı şekilde faydalanamamaktadır. Tüm bunların sonucunda uzaktan eğitimin dezavantajlarını da (Altıparmak vd., 2011) şu şekilde sıralamıştır;

- Maliyetlidir ve teknolojik aksaklıkların yaşanması muhtemeldir,

- Uygulamalı konu ve derslerin işlenmesi zordur,
- Ders müfredatının hazırlanması ile ilgili zorluklar ve sürekli güncellemeler gerektirir,
- Kendi kendine çalışma alışkanlığı olmayan ve bunu geliştirememiş bireylerde motivasyon kaybına neden olur,

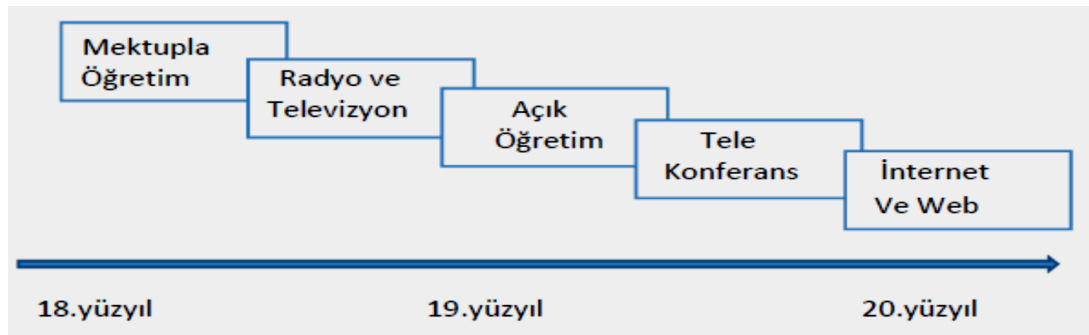
Fatonia vd. (2020), uzaktan öğretimin dezavantajları ile ilgili şu sonuçlara ulaşmıştır; öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları konu ağ istikrarsızlığı olmuştur. Bu durumda gecikmelerin olduğunu, internet bağlantısının gittiğinde ses ve öğretim materyalini alamadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde etkileşimin olmadığı ya da tek taraflı olduğu bu durumda da içeriğin kötü aktarıldığından ve uzun süre konsantrenin zor olduğundan bahsetmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan en büyük aksaklık her öğrenciye ulaşamaması, internet, ağ ve teknolojik materyal eksikliği gibi sorunların olması ve öz-yönetime sahip olmayan öğrenciler için öğrenme güçlüğü problemleri ile karşı karşıya kalmasıdır. Değişen dünya ve gelişen teknolojiyi göz önüne aldığımızda bireylerin uzaktan eğitim dışında başka alternatifleri olmayabilir şimdilerde olduğu gibi. Bu yüzden internet alt yapısındaki eksiklik, ar-ge yatırımlarının azlığı ve bu konuda bir birliğin oluşturulamamış olması, ihtiyaç duyulan teknik insanların yetersizliği, konuyla ilgili mevzuatın yetersizliği ve uzaktan eğitimin dezavantajlarını en aza indirmek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Tarihsel olarak da uzaktan eğitim, geleneksel eğitim ile ulaşım sağlayamayan yerlerde yaşayan yetişkin bireylerin eğitime katılabilmesi için kullanılmıştır (Hawkins, 1999; Akt. Özbay, 2015:378). Geçmişten günümüze uzaktan eğitim sürecine baktığımızda ilk uzaktan eğitim faaliyetleri 18. Yüzyılda Amerika ve İngiltere’de ortaya çıkmıştır. Bu süreçte “Mektupla Öğretim” kullanılarak öğretimde deneyimlemişlerdir. Bu yöntem ile posta yoluyla öğrencilere öğretimin içeriği gönderilerek yabancı dil, kompozisyon gibi konularda öğretim yapılmıştır (Gülbahar, 2021). 1978’de Steno derslerinin verileceği Boston gazetesinde mektupla bildirilmiştir. Daha sonra 1833’te İsveç gazetesinde yazılı anlatım dersi için ilan verilmiş ancak bu iki uygulamanın da uzaktan eğitim için temel oluşturup oluşturmadığına karar verilmediği için 1840 yıllarında İngiltere’de Isaac Pitman’ın uzaktan eğitimi başlattığı kabul edilmiştir. Pitman mektupla İncil eğitimi vermiştir (Kırık, 2014). 1856 yılına gelindiğinde ise

Almaya Berlin’de uzaktan eğitim veren dil okulu kurulmuştur. 1898 yılında İsveç’te, Hans Hermod uzaktan eğitim uygulayan liseyi açmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinde ise 1870’te Illinois Wesleyan Üniversitesi uzaktan eğitim programı başlatmıştır. 1873’te ise Anna Eliot Ticknor tarafından “Evde Çalışmayı Destekleme Derneği” kurulmuş olup bu dernek ABD’deki ilk uzaktan eğitim girişimlerinden biri olarak kabul edilmektedir. 1886’da ABD Pennsylvania Devlet Üniversitesi kurumsal yapıda uzaktan eğitim ağını kuran ilk üniversite olmuştur. 1910’da Avusturalya yükseköğretimde ilk uzaktan eğitime başlamıştır ve 1949’ da “Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi” kurulmuştur. 1972’de İspanya’da Ulusal uzaktan eğitim üniversitesi kurulmuştur. 1989’da ise Hindistan’da yükseköğretim seviyesinde açık okul kurulmuştur (Özbay, 2015).

Türkiye’de ise 1927-1955 yılları arası uzaktan eğitimin sadece düşüncede kaldığı bir dönem olmuştur. 1956 yılında ise Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü başlatmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ise 1966 yılında “Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü” kurulmuştur. 1974’te genişletilerek “Mektupla Öğretim Merkezi” kurulmuştur. 1975’te Mektupla Öğretim Merkezi Yükseköğretim kurumuna bağlanmıştır. Yüksek öğretime girebilme imkanı olmayan öğrenciler için eğitim teknolojisinin bütün imkanlarını kullanarak öğretim sağlamak adına Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur (Kaya, 2002). 1982 yıllarında ise Anadolu Üniversitesi bünyesinde “Açık Öğretim Fakültesi” kurulmuş ve herkes tarafından kabul gören açık öğretim kurumları pek çok ülkede de faaliyete başlamıştır. Önce “Tele Konferans” sonrasında ise “İnternet ve Web Tabanlı” öğretme işlemine devam etmişlerdir (Gülbahar, 2021).

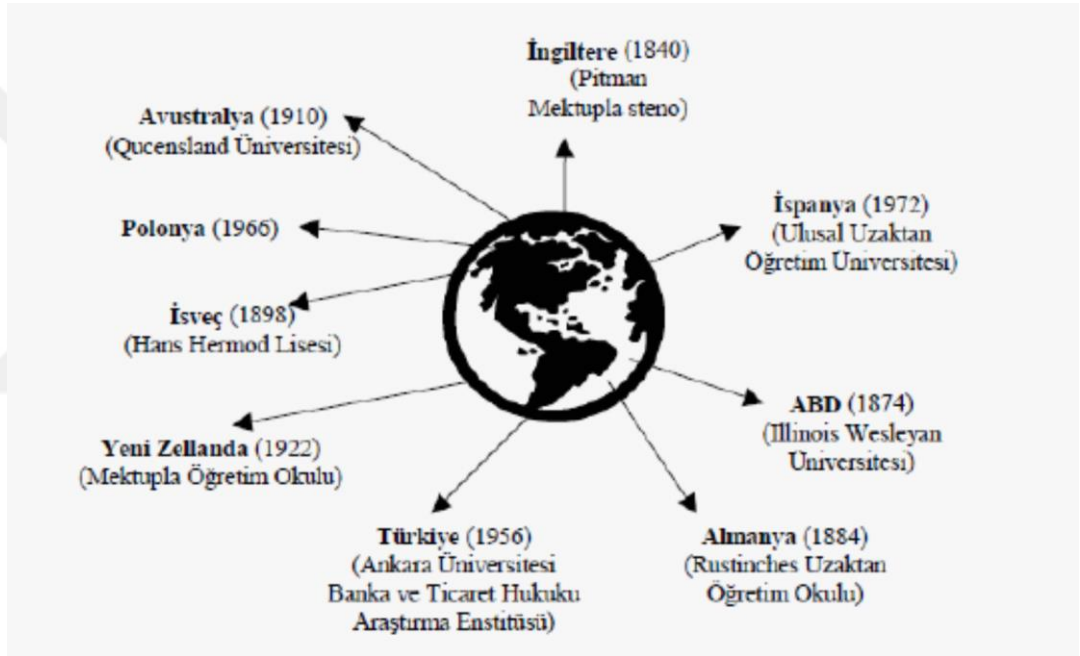
Şekil 1: Uzaktan Eğitimin Tarihçesi



(Moore ve Kearsley, 2011)

Bu doğrultuda uzaktan eğitim genel olarak 1870’li yıllarda mektup ve gazete ile öğretim, 1930-1950 yılları arasında basılı materyallerle öğretim, 1950-1980 yılları arasında ise radyo, televizyon gibi iletişim araçları ile öğretim, 1980-1995 arasında bilgisayar destekli, 1995’den sonra ise web tabanlı eğitim yapıldığı söylenebilir (Ozan, 2010; Akt. Özbay, 2015:378). Aşağıdaki şekilde de dünyadaki ülkelerin uzaktan eğitime geçiş tarihleri gösterilmiştir. İlk geçen ülkeler arasında İngiltere (1840) yer alırken Türkiye (1956), Polonya (1966) ve son olarak İspanya (1972) geçmiştir denilebilir (Kaya, 2002).

Şekil 2: Dünyadaki Bazı Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin İlk Uygulamaları ve Başlangıç Tarihleri



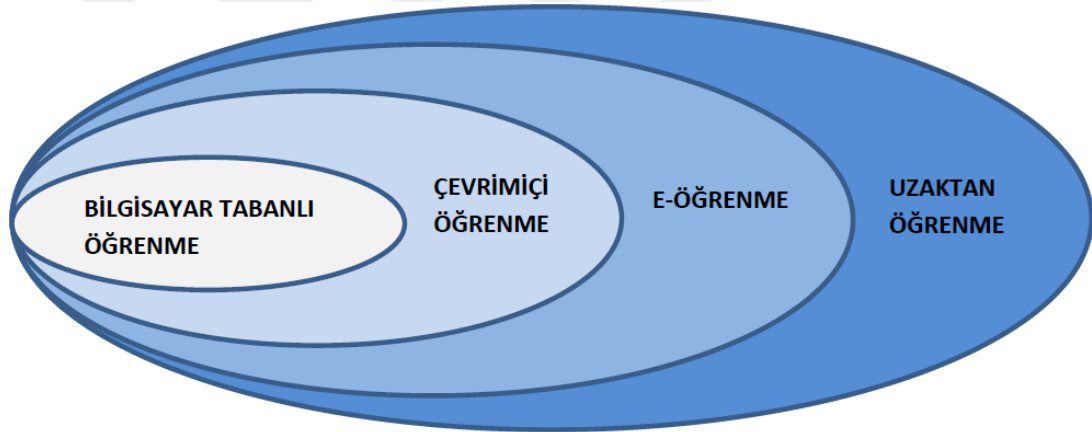
(Kaya, 2002: 30)

21. Yüzyıla girdiğimizde ise farklı pek çok kurum ve kuruluş tarafından geliştirilerek kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde ise koronavirüs salgını ile de birlikte dünyadaki bütün okulların bütün kademelerde uzaktan eğitime zorunlu olarak geçilmiştir. Bu süreçte öğrenciler internet ortamı üzerinden online denemelere katılmış, EBA üzerinden canlı dersler yapılmış, Whatsapp üzerinden ödevlendirmeler, geri bildirimler ve değerlendirmeler yapılmış, çeşitli ders videolarıyla öğrenmeler desteklenmiş, TRT tarafından TRT İlkokul, Ortaokul ve Lise kanalları kurulup programa uygun dersler, yükseköğretimde ödevler, projeler, online sınavlarla değerlendirmeler yapılmıştır. Gerek televizyonlardan, gerek gazetelerden, gerek farklı

uygulamalar üzerinden çevrimiçi olarak eğitime devam edilmiştir. Bir zamanlar eğitime alternatif olarak düşünülen UE (uzaktan eğitim), 2020 itibariyle eğitimin kendisi olmuş ve birçok eksiği tamamlanarak geliştirilmeye çalışılmıştır.

Geçmişten günümüze kadar gelinen sürece baktığımızda uzaktan eğitim kavramı meydana gelen teknolojik gelişmelere, değişimlere, uygulanan yöntemlere bağlı olarak sürekli farklılaşmalar oluşmuştur. Uzaktan eğitim, sanal öğrenme, uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme, web tabanlı öğrenme, açık eğitim, internet temelli eğitim, açık öğretim, e-öğrenme gibi benzerlikleri ve farklılıkları olsa da birçok kavram birbirinin yerine kullanılmaktadır (Aydemir, 2018). Urdan ve Weggen (2000) yaptığı çalışmada elektronik öğrenme, çevrimiçi öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme, teknolojiye dayalı öğrenme, kurumsal e-öğrenim yeni öğrenim terimlerinden ve uzaktan öğrenmenin alt kümelerinden bahsetmiştir.

Şekil 3:Yeni Öğrenim Terimlerinin Birbiri ile İlişkileri



(Urdan ve Weggen, 2000:9)

E-öğrenme ile benzer bir şekilde kullanılan bu kavramların (Gülbahar,2021) var olan iki ortak yönleri; öğrenme ve bilgisayardır (Aparicio vd.,2016). Anohina (2005), benzerlikleri olan bu “bilgisayar tabanlı öğrenme”, “uzaktan eğitim”, “e-öğrenme”, “İnternet tabanlı öğrenme”, “çevrimiçi öğrenme”, “teknoloji temelli öğrenme” ve “Web tabanlı öğrenme” kavramların farklılıklarını ortaya koymuştur. İnternet, dünyanın en geniş ağına (HTML, URL, HTTP...) sahipken web bunlardan sadece bir tanesidir. Dolayısıyla internet tabanlı öğrenme web tabanlı öğrenmeden daha geniştir. Çevrimiçi öğrenme de internet ağlarından herhangi biri kullanılarak yapılabildiği için internet tabanlı öğrenme kavramından daha geniştir. Bilgisayar tabanlı öğrenme de herhangi bir ağ bağlantısı ile gerçekleşmediğinden bilgisayar tabanlı öğrenme ve çevrimiçi öğrenme

e-öğrenmenin birer alt kümesin oluşturmaktadır (Anohina, 2005). Yani çevrimiçi öğrenme, web tabanlı öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme kavramları kapsayan uzaktan eğitim kavramının bir alt kümesi olan elektronik öğrenme farklı kurum ve kuruluşlar tarafından farklı çeşitlerde kullanılmaktadır. Liaw (2008), e-öğrenme uzaktan eğitimin son evresidir dese de teknoloji geliştikçe bu terminoloji de değişip yeni kavramlar yeni oluşumlar eklenmektedir. Moore vd. (2011) yaptığı çalışmasında bu terminolojilerle ilgili farklılıkların olduğunu ortak ve bu terimlerin benzer ve farklılıklarının olduğunu, bazı bölgelerde birbirlerinin yerine kullanıldığını görmüştür.

1.2. E-DÖNÜŞÜM

Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi değişmesi, bilgi hizmetlerinin boyut değiştirmesini, bilgi kaynaklarının çoğalması ve çeşitli bilgiyi edinme ortamlarının ve yollarının ortaya çıkmasını sağlamış ve bilginin farklı ortamlarda farklı tür ve biçimde sunulmasını beraberinde getirmiştir (Özel, 2016). Uzaktan öğretimin ve eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşmasını, ivme kazanmasını sağlayan faktörlerin başında internet ve bilgisayar teknolojilerinin yaygınlaşması gelmekte ve internetin dünya genelinde hızla yayılması eğitsel uygulamaların daha çok kişiye ulaşmasını sağlayarak sürekli erişim imkanı vermektedir. Üstelik bunlara kişisel bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve tablet gibi mobil teknolojilerle birlikte öğrenenlerin hareket halindeyken de erişimi sağlanmıştır (Fırat, 2016). İnternet; üretilen bilgiyi saklama, kolay erişim, paylaşım olmasının yanı sıra dünyayı saran dev bir paylaşım, dev bir kütüphane, dev bir alışveriş merkezi, dünyanın en büyük üniversitesi ya da sanal dünya olarak tanımlayabiliriz (Yılmaz ve Horzum, 2005). Kitle iletişim araçları ve internetin Türkiye’deki kullanım verilerine baktığımızda da son yıllarda hayatımızın bir parçası olduğunu görmekteyiz.

Tablo 1: Hanelerde İnternet Erişimi, 2011 - 2021

İBBS 1. Düzey	Yıl-Year										
SR Level 1	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Türkiye	42,9	47,2	49,1	60,2	69,5	76,3	80,7	83,8	88,3	90,7	92,0

(TÜİK, 2021)

Günümüz itibariyle gelinen noktada hanelerdeki internet erişim yüzdesi bize Türkiye’nin dijital çağa, dijital dönüşüme entegrasyonunu göstermektedir. Teknolojinin, internetin hayatımıza hızla girmesiyle birlikte yeni bir kavram oluşturmuş, bu kavram

kısaca “E” harfi olarak ifade edilirken aslında elektronik kelimesinin kısaltmasıdır ve bu harf teknolojinin hayatımıza etkisinin, elektronikleşmenin, dijitalizasyonun yansımasıdır (Biçer, 2019). Çetiner (2009), e-dönüşümü bunlardan hareketle “*bilişim teknolojilerinin kullanımının, değişimin doğasında kabul edildiği, bir değişim süreci*” olarak tanımlamıştır. Bu değişim süreci göz önüne alındığında farklı teknolojilerin beraberinde getirdiği farklı yaşam formları ortaya çıkmaktadır. Bunlar bilişim teknolojileri, bilgi toplumu, e-devlet, e-yurttaş, e-ekonomi, e-siyaset gibi formlardır (Özbay, 2016). Ağ bağlantısı üzerine kurulduğu bir dünyada hemen hemen her şeyin başına “e” eklenmekte ve bunlara ek olarak; e-ticaret, e-okul, e-posta, e-tedarik, e-kitap, e-öğrenme, e-bakım, e-kütüphane gibi birçok alanda internet tabanlı sistemlere geçildiği görülmektedir (Oblinger ve Katz, 2000). Bireylerin bu dijital ortamların içinde olmaları, teknolojik olarak kullandıkları tüm araç ve gereçlerin yaygınlığı ve vakitlerinin çoğunu dijital ortamda geçirmeleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin de bu ortamda yer almasını gerekli kılmıştır (Sarıtış ve Barutçu, 2020). Aslında internetle birlikte internetin doğası ve en önemlisi internet kullanan insanların değişmeye başlamış olması ve yaşanan bu değişimin, bir bütün olarak tüm endüstrileri kapsıyor olması sadece eğitime özgü değil; hatta eğitim birçok açıdan bu eğilimlerin çoğunun gerisinde kalmış ve onların uyanışını daha yeni yeni hissedilmeye başlamıştır (Downes, 2005). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler bilgiyi, bilgiyi edinme yolları, bilginin depolanması, erişimi, işlenmesi ve iletilmesinde farklı uygulamaların ortamların ve araçların oraya çıktığı görülmekte ve öğrenme sistemlerinin bilgi kaynaklarının şekil değiştirerek dijital sunulmasına neden olmaktadır (Özel, 2016).

1.3. E-ÖĞRENME

Geçmişten günümüze uzanan sürece baktığımızda eğitim, öğretim, öğrenme kavramlarının değiştiğini görmekteyiz. Eğitim sistemi artık öğretmekten çok öğrenmeye odaklanmış ve yaşanan gelişmeler öğrenme teorilerini, öğrenme algısını, öğrenme doğasını etkilemiş değiştirmiştir (Pereya, 1995). Öğrenme önceleri taşlar, kağıtlar üzerinde gerçekleşirken daha sonra mektup, gazete, radyo, televizyon, bilgisayar ve şimdilerde en çok da internet üzerinden gerçekleşmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, bilgiye hızlı ve sınırsız erişim sağlayan, eğitimde fırsat eşitliği sağlayan, öğrenci merkezli olan, geniş kitlelere öğrenme imkanı sağlayan, zaman ve mekandan

bağımsız olan, birçok iletişim teknolojileri sayesinde dinamik ve etkileşimli öğrenme süreci sunan uzaktan eğitimle ilgili kavramlardan bir tanesidir e-öğrenme (Adıyaman, 2020). Bilgi iletişim teknolojileri ile elektronik ortamda sürekli şekil değiştirerek yolculuğuna devam ederken eğitim öğretimde elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramını karşımıza çıkarmıştır (Gülbahar, 2021:2). E-öğrenme, öğrenme ve teknoloji olmak üzere iki temel alanı bir araya getirir ve öğrenme, bilgiye ulaşmak için bilişsel bir süreçken; teknoloji, öğrenmede kullanılan diğer defter, kalem materyalleri gibi öğrenme sürecini sağlayan eğitim pratiğidir (Aparicio, Bacao ve Oliveira, 2016). Bildiğimiz şekliyle e-öğrenme çok uzun zamandır varlığını sürdürdüğü bu süre içerisinde, etkinliği henüz kanıtlanamayan radikal bir fikirden, yaygın kullanılan ana akım olarak kabul edilmeye başlamıştır ve çoğu iş planının, kolejler, üniversiteler tarafından sunulan bir hizmetin özünü oluşturmaktadır. Üstelik diğer bir taraftan e-öğrenme World Wide Web ile birlikte her geçen gün gelişime ve değişime uğramaktadır (Downes, 2005). Bu durumda e-öğrenme, www ile birlikte internetin en hızlı organizasyonel kullanımı olarak meydana gelmektedir (Aslan, 2006). E-öğrenme ile ilgili yapılan tanımlarına baktığımızda birbirine benzeyen ama ortak olmayan birçok tanıma mevcuttur.

E-öğrenme;

- “Televizyon, bilgisayar, video disk, teletekst, videotekst gibi elektronik kaynaklar yoluyla öğrenme” olarak da ifade edilmiştir (White, 1983;13, Akt. Aparicio vd., 2016).
- “E-öğrenme, geniş anlamda, öğrenme deneyimleri oluşturmak için web ve internet teknolojilerinin herhangi bir şekilde kullanılması olarak tanımlanabilir” (Horton ve Horton, 2003: 13)
- E-Öğrenme, bir bilgisayara teslim edilen içerik ve öğretici yöntemler CD, ROM, İnternet vb. ile birlikte bireysel bilgi ve becerileri geliştirmek olarak temel bir tanım yapmıştır. Yani kurumsal performansı iyileştirmek için işçilerde işle ilgili bilgi ve becerilerin oluşturulmasını sağlamak için içeriği öğrenmeye yardım etmesi amacıyla dijital bir biçimde verilen eğitim ortamıdır (Clark, 2002).
- Öğretim faaliyetlerinin elektronik teknolojiler ve internet/intranet gibi geniş ve yerel ağlar aracılığıyla yürütülmesi, mekandan zamandan bağımsız bir şekilde çoklu ortam uygulamaları vasıtasıyla bilgi ve becerilerin bu ortamlarda aktarılması olarak tanımlanabilir (Gülbahar, 2021:3)

- Öğrenci ve öğretmenin farklı ortamlarda olduğu bilgisayar ve iletişim teknolojileri kullanarak eğitim sürecinin devam ettirildiği bir eğitim tekniğidir (Altıparmak vd., 2011).
- Kullanıcılara web aracılığıyla, internet aracılığıyla, elektronik araçlarla, program yönetim sistemleri ile etkileşimli teknolojilerle çeşitli yöntemlerle aktarımı sağlanan internet tabanlı öğretimsel programlamadır diyebiliriz (Dikbaş, 2006).

Tüm bu tanımlar doğrultusunda uzaktan öğretiminde bir parçası olan e-öğrenme için genel olarak şunlar söylenebilir. Tüm eğitim ve öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmek için bilişim teknolojilerinden, internetten, elektronik olarak adlandırabileceğimiz teknolojilerden yararlanılarak gerçekleştirilen bir öğrenme türüdür. Ayrıca teknolojinin gelişmesiyle birlikte sürekli değişen tanımlar ne olursa olsun “her yerde, her zaman, herkese” en iyi şekilde iletişimin ve dönüşümün sağlanabilmesi amaç olmuştur (Urdan ve Weggen, 2000). Web teknolojilerinin ortaya çıkardığı uygulamalar (sosyal ağlar, vikiler, bloglar ve çoklu ortam paylaşım siteleri gibi) günümüzde kullanıcıların kolaylıkla ulaşabilecekleri ve kullanabilecekleri bilgi kaynakları arasında yer almaktadır (Özel, 2016). Ünlü (2019), e-öğrenme ortamlarında genellikle kullanılan bu uygulamaları, bilgi kaynaklarını ve teknolojileri farklı çalışmalardan derleyerek şunlara ulaşmıştır; video akışı ve sesli sohbet, çevrim-içi sistemler (Adobe Connect, Blackboard Learn, Moodle, Canvas, Microsoft Teams, vb.), mobil cihazlar, ders kayıt teknolojileri (podcast'ler için GarageBand veya Audacity vb.), tabletler, MOOC platformları (TOOC, SPOC vb.), blog hazırlama yazılımlarını içeren MediaWiki, Google Dokümanlar, Google Hangouts, Twitter vb. sosyal medya uygulamaları, öğrenciler tarafından üretilen e-içerikler gibi araçlar, Google ve Google'un sunduğu uygulamalar, diğer arama motorları, sanal ve artırılmış gerçeklik (AR), çeviri araçları vb. şeklinde sayılabilir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle sosyal platformların kullanımı da bütün yaş gruplarındaki bireyler için vazgeçilmez bir parça olmuş ve öğretmen öğrenci arasındaki ders materyallerinin, etkinliklerinin paylaşımı bu gibi sosyal platformlara taşınmıştır. E-öğrenmede kullanılan bu platformlar ise; Sosyal Platformlar (Instagram, Facebook, Twitter..), Video siteleri (Youtube, Vimeo), Wikiler, Forumlar, Bloglar, Eğitim Yönetim Sistemleri (Edmodo, Moodle), Anlık mesajlaşma (Whatsapp, Facebook), Videokonferans yazılımları (Skype, Google Hangouts) gibi uygulamalar

eğitim amaçlı kullanılmaktadır (Gülbeyaz, 2019). Görüldüğü gibi e-öğrenme, farklı teknolojiler, farklı yöntem ve stratejiler, farklı felsefi ve stratejik yaklaşımlar, farklı öğretim ortamlarında (öğretenin olduğu veya olmadığı) gerçekleştirilebilir (Gülbahar, 2021).

1.3.1. Senkron (Eş Zamanlı) ve Asenkron (Farklı Zamanlı) E-Öğrenme Yaklaşımları

E-öğrenmede farklı bileşenleri göz önüne aldığımızda e-öğrenme ortamlarının iki şekilde sınıflandırıldığını görmekteyiz. Bunlar eş zamanlı (senkron) veya farklı zamanlı (asenkron) yaklaşımlardır. Senkron yani çevrimiçi anlamına da gelen eş zamanlı öğrenme, gerçek zamanlı bir eğitmen liderliğinde tüm katılımcıların aynı anda oturum açtığı, birbiriyle doğrudan etkileşim sağlayan bir öğrenme etkinliğidir (Urdan ve Weggen, 2000). Asenkron: diğer ismiyle eş zamansız öğrenme, mekân yani fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğreticinin öğrenme faaliyetlerini farklı zamanlarda gerçekleştirilmesine imkan tanıyan öğrenme biçimi olarak ifade edilebilir (Biçer, 2019). Eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) öğrenmeler için kullanılan yaklaşım ve teknolojiler Şekil 4’te gösterilmektedir.

Şekil 4. E-Öğrenme Yaklaşımları



(Gülbahar, 2021:7)

Senkron öğrenme için; sanal sınıflar, sesli / görüntülü konferans, bir sınıftaki öğrencilere derslerin iki yönlü canlı uydu yayınları yapılması ve internet telefonu örnekleri verilebilir (Urdan ve Weggen, 2000). Senkron öğrenme yakın bir zaman kadar asenkron öğrenmeye göre daha az başvurulan bir yöntemken Covid-19 salgını sonucunda en çok tercih edilen e-öğrenme türü olmuştur. Bu salgınla birlikte okullar kapatılıp öğrencilerin her biri farklı yerlerde eş zamanlı olarak canlı derslere katılması senkron öğrenme örneğidir. Öğrencilere öğretmen tarafından etkileşimli olarak ders anlatıp anında dönüt sağlayabilmektedir. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve Zoom üzerinden yapılan canlı derslerle birlikte öğrenen aynı anda kendini izleyen ve dinleyen öğrencilere eğitim verip öğrencilerden de gelen sorulara aynı ortamda cevap vermesi, aynı anda ders etkinliklerin farklı yerlerdeki öğrencilerle ve öğretmenle birlikte yapılması tipik senkron öğretimdir. Karahan, Bozan ve Akçay (2020), sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin çoğunlukla senkron derslerin daha verimli olduğundan bahsetmişlerdir. Tabi senkron öğrenmenin pandemi ile yaygınlaşması asenkron öğrenmeyi gerisinde bırakmamıştır. Öğrenciler farklı teknolojilerden yararlanarak yine farklı ortamlarda ve farklı zamanlarda hazırladıkları ödev ve ders içeriklerini eğitime e-posta, çoklu ortam uygulamaları gibi yollara ulaştırmaları ise asenkron öğrenmeye örnek verilebilir. Ya da öğrencilerin kendi eksiklerini kendi öğrenme ihtiyaçlarına göre internet/bilgisayar aracılığıyla kendi hızında tamamlaması da yine asenkron öğrenmedir. Asenkron öğrenme için ise; İnternet veya CD-ROM yoluyla kendi hızınızda alınan dersler, videoya kaydedilmiş sınıflar, akışlı ses / video web sunumları, soru-cevap akıl hocalığı, çevrimiçi sohbetler, tartışma grupları ve e-posta örneklerini verebiliriz (Urdan ve Weggen, 2000).

1.3.2. E-Öğrenmenin Avantajları / Dezavantajları

E-öğrenme; eğitimciler, öğrenciler ve eğitim personelleri için öğrencilerin gelişimi için bir öğrenme yeniliği ve alternatif bir çözümdür (Khairat ve Fuaddin, 2018). Yani anlamlı öğrenmelerin sadece yüz yüze sınıflarla sınırlı olmadığını göstermekle birlikte öğrenen bireylerin; öğreten, alan uzmanları, diğer öğrenenler, eğitimciler gibi beşeri öğrenme sağlayanların yanında çoklu medya tabanlı dijital öğrenme kaynaklarıyla etkileşimler kurmasına ve bu etkileşimlerin sürdürülebilir hale getirilmesine olanak tanımaktadır (Saykılı, 2019). Alternatif çözüm olmasıyla

sürdürülebilirliğiyle geleneksel eğitimin yerini tutmadan 21. Yüzyıl becerilerine cevap verebilmek, öğrenci ve eğitimin gereksinimlerini karşılayabilmek için geleneksel eğitime çok değerli destekleyici bir pedagojidir (Nuangchalerm vd., 2014). Günümüz bilgi çağında, sürdürülebilir büyümeyle birlikte eğitimden beklenen başarı artmış ve bu başarının gerçekleşebilmesi için önündeki engellerin bilinmesi buna yönelik ders materyalinin, programların ve yöntemlerin düzenlenmesi gerekmektedir (Etlioğlu ve Tekin, 2020). Bu yüzden de e-öğrenmenin hem olumlu yanları hem de sınırlılıkları bilinmelidir. E-öğrenmenin avantajları;

- ✓ E-öğrenme de sosyal etkileşim sınırlı olduğu için öğrencilerin öz motivasyonları artar bunun yanında teknoloji kavramını da içeren bir eğitim aracı olduğundan iletişimi ve verimliliği sağlar (Behera, 2012).
- ✓ E-öğrenme de her yerde her zaman konseptiyle öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ulaşmalarının kolay olması, öğrenmeyi sevmelerine ve öğrenmenin sınırı olmadığını fark etmelerini sağlar (Nuangchalerm vd., 2014).
- ✓ E-öğrenme uygulamaları sayesinde öğrencilerin zaman ve mekana bağlı kalmadan istedikleri bilgiye doğru ve kapsamlı bilgiye en kısa sürede ulaşarak emekten, zamandan, kaynaktan tasarruf yapmalarını sağlar (Şentürk, 2016).
- ✓ Birçok yeni öğretim teknikleri ve yeni eğitim yaklaşımlarını ekonomik olarak uygulanabilir hale getirir (Capper, 2001).
- ✓ Uluslararası paylaşım sağlayabilir, bunu evde, işte, okulda zaman ve mekan fark etmeden öğrenme toplulukları içerisinde yer alınabilir (Capper, 2001).
- ✓ Elektronik mesajlaşmalar, konuşmalar sayesinde grupla işbirliği sağlanabilir ve paylaşımların kalıcılığını sağlar (Capper, 2001).
- ✓ İyi tasarlanmış bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamıyla birlikte öğrenciye daha verimli öğrenme ortamları sunar (Capper, 2001).
- ✓ Seyahat masraflarının ortadan kalkmasıyla hem maliyet hem de zaman tasarrufu sağlanması ve bireylerin kendi vakitlerini daha verimli değerlendirmelerini, uygun oldukları vakitlerde eğitimi tamamlamalarını sağlar (Urdan ve Weggen, 2000).
- ✓ Bireyler öğrenme materyallerini kendilerine göre kişiselleştirebildikleri için öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrole sahiplerdir ve materyali daha iyi anlayabilmelerini sağlar (Urdan ve Weggen, 2000).

- ✓ Öğrencilere simülasyonlar, akışlı videolar, proje ekipleri, sohbet odaları, e-postalar, SSS'ler, kişileştirilmiş koçluk gibi elektronik öğrenme çözümleri ile daha fazla iletişim, etkileşim ve işbirliği sunulabilir (Urdan ve Weggen, 2000).
- ✓ E-öğrenme, öğrenme işlemini daha ilgi çekici bir duruma getirerek farklı yerden, farklı kesimlerden insanları bir araya getirerek yaşam boyu öğrenmenin önünü açmada önemli fırsatlar sunmaktadır (Altıparmak vd., 2011).
- ✓ E-öğrenme, öğrenci merkezlidir ve öğrenciler zaman kısıtlaması olmadan kendi hızında öğrenme faaliyetini gerçekleştirene kadar çalışabilirler (Duran vd., 2006).
- ✓ Öğretim materyali hızlı değişen şartlara göre kendisini güncelleyebilme imkanı sağlar ayrıca bağlantılar yoluyla kısa sürede bilgiye ulaşım sağlar (Duran vd., 2006).
- ✓ Öğrenciler interaktif öğrenme teknikleriyle, online kişisel testlerle kendini sınavabilir, hızlı bir şekilde geri bildirimlerle eksikliklerini tamamlayabilir ve herkese bu imkanı sağladığı için de bilgi paylaşımında eşitlik sağlar (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006).

Sıralanan bu avantajlar genellikle e-öğrenmenin öğrenen açısından ele alınmıştır. Ancak Ünsal (2002)'de yaptığı çalışmasında öğretene için de avantajlarını derleyip şu sonuçlara ulaşmıştır;

- ✓ Öğretmenlerin öğrencilere daha güvenilir daha güncel bilgiler sunma imkanı vermektedir.
- ✓ Dersleri, materyalleri, sınavları istediği yerde istediği bir zaman diliminde hazırlayabilir.
- ✓ Öğretmenlerin farklı materyallerden içeriklerden yararlanabilme, fikir edinebilme içerik üretebilme imkanı sağlar
- ✓ Yine aynı şekilde öğretmenler için de yerleşim, ulaşım maliyetini azaltır.

Genel olarak e-öğrenmenin avantajlarına bakıldığında temelde bireylere sağladığı en önemli avantaj zaman ve mekandan bağımsız, her yerde istenilen şekilde bilgiye ulaşarak ve öğrenenlerin öğrenmeyi kendi hızında tekrar tekrar bilgiyi gözden geçirerek gerçekleştirebiliyor olduğu görülmektedir.

E-öğrenmenin bu avantajlarla birlikte dezavantajları da bulunmaktadır. Dezavantajlarının neler olduğunu tespit etmek onları ortaya çıkarmak bir an önce çözüm

bulup iyileştirmek açısından kolaylık sağlayacaktır. E-öğrenmenin dezavantajlarını da şu şekilde sıralayabiliriz;

- ✓ E-öğrenme öğrenciler için kendi sorumluluklarını alabilmelerini ve öz-yönetimlerini gerektirir. Yanlış çalışma alışkanlığına ve düşük motivasyona sahip öğrenciler için başarısızlığı beraberinde getirir (Aslan, 2006).
- ✓ Donanım, yazılım, ağ bağlantısı, teknoloji harcamaları gibi teknik alt yapı problemleri öğrenmenin uygulanabilirliğini engelleyebilmektedir (Aslan, 2006).
- ✓ Öğretmen ve öğrencilerin e-öğrenme için gerekli materyallere (bilgisayar, tablet, internet..vb) sahip olması başlangıç için masraflı olabilir ayrıca öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojileri amacına uygun olarak kullanabilme bilgisine sahip olmayabilirler (Ünsal, 2002).
- ✓ Bireylerin sosyalleşme sürecinin engellenmesi, içerik üretme ve hazırlama kısımlarının meşakkatli olması, alışılmış olan geleneksel eğitimden vazgeçilememesi, öz disipline sahip olamayan bireylerin başarısız olması, alt yapının yeterli olmaması gibi etkenler e-öğrenmeyi zorlaştırabilir (Özarslan, Kubat ve Bay, 2007).
- ✓ Erişim imkanının olmaması, akademik güven, uygulamalı öğretim etkinliklerinin yapılamaması, BT (Bilişim Teknolojileri) ve öğrenmeye ilişkin olumsuz tutumlar, içeriğin yerelleştirilememesi gibi faktörler e-öğrenme için büyük zorluklar olarak kabul edilir (Tirziu ve Vrabie, 2015).

1.4. TUTUM KAVRAMI VE EĞİTİMDEKİ ÖNEMİ

Dünyada meydana gelen hızlı değişime ayak uydurabilmek, değişimin gerisinde kalmamak için donanımlı olmak gerekmektedir. Bu donanım ise sadece bilişsel anlamda değil öyle ki sadece bilişsel anlamda donanımlı olunduğu takdirde bilgi yükünün altında ezilmeler olacaktır. Bunun önüne geçmek amacıyla da eğitim ve öğretimde birbirinden ayrı düşünülemeyecek olan bilişsel davranışların yanında duyuşsal davranışların kazandırılması önemlidir çünkü öğrenme ile duygular birbiriyle bağlantılıdır (Gömleksiz ve Kan, 2012). Duyuşsal davranışlar kişilerin özelliklerinden, tutumlarından iletişimlerine kadar geniş bir kavram olmakla birlikte bireyin bir nesneye, bir olaya, derse, duruma karşı gösterdiği ilgi, tavır, istek, merak, motivasyon, heyecan, kaygı, akademik benlik, öz-yeterlik, tutum gibi terimler duyuşsal özellik olarak

nitelendirilebilir (Etlioğlu ve Tekin, 2020). Ramirez, Schau ve Emmioğlu, (2012), insanlar kullanmadıkları bilgileri unuturlar fakat tutumlar kalıcıdır bu yüzden de olumlu tutumlar bizi kullanmaya teşvik eder ve daha fazlasını öğrenmek için fırsatlar oluşturur demiştir.

Öğrencilerin derse, öğretilene, öğrenmeye, eğitime, öğrenme ve öğretme yöntemine karşı bir memnuniyeti bir tutumu bir fikri, düşüncesi, tavrı bir yaklaşımı vardır. Bu yaklaşım öğrencinin başarısını büyük oranda etkilemektedir ki çoğu araştırma sonucu da bunu desteklemektedir (Etlioğlu ve Tekin, 2020; Lijie, Zongzhao ve Ying, 2020; Sarikhani, Salari ve Mansouri, 2016; Kim, Hong ve Song, 2019; Zheng vd., 2021; Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010). Öğrencilerin öğrenme sürecinin başındaki olumlu tutumları başarı açısından önem arz etmektedir. Ayrıca alanyazında tutum ile ilgili yapılmış birçok çalışma da bulunmaktadır (Biçer ve Korucu, 2020; Dikbaş, 2006; Haznedar, 2012; Bhuvaneswari ve Dharanipriya, 2020; Eroğlu ve Özbek, 2018). Etlioğlu ve Tekin (2020), öğrencilerin meraklarının, tutumlarının akademik başarıya aracılık ettiğini söylemiştir. Bakıldığında duygularla öğrenme arasında bir ilişki olduğunu görülmektedir ve bu yüzden bireyin duyuşsal özellikleri göz ardı edilmemelidir (Etlioğlu ve Tekin, 2020). Ayrıca pandemiyle birlikte artık eğitimin bir parçası olan e-öğrenme ortamlarının etkililiği için sadece yapısal özelliklere veya bireylerin bilişsel özelliklerine değil e-öğrenme ortamlarına yönelik duyuşsal özellikleri de önem arz etmektedir. Bireylerin kişisel tutumları bilgi teknolojisinin kullanımını etkileyen önemli bir faktördür (Liaw, Huang ve Chen, 2007). Bu yüzden de etkili bir e-öğrenme ortamı oluşturabilmek için önce ortamı etkileyen faktörleri bilmemiz ve ortamı ona göre düzenlememiz gerekmektedir. Bu ortamlar oluşturulurken de sadece araç-gereçler veya teknoloji değil öğrencilerin bu ortama motivasyonu, ilgisi, hazırbulunuşluğu, beklentisi ve tutum gibi faktörlerin de dikkate alınması e-öğrenme ortamlarına katılma, devam ettirme, kullanma gibi isteklerini etkileyecek duyuşsal alan özellikleri öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır (Biçer, 2019). Bunun yanında öğrenilen bilgilerin kalıcılığa ve içselleştirilmesine de katkı sağladığı görülmektedir (Gömlüksiz ve Kan, 2012). Bu doğrultuda baktığımızda Çetin (2018), öğrencilerin notları yükseldikçe e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Yani tutum ile akademik başarı arasında bir orantı olduğu söylenebilir. Liaw, Huang ve Chen (2007), e-öğrenme ortamlarına ilişkin tutumlarının bireylerin kendi hızında

öğrenmelerini de etkilediğini sonucuna ulaşmıştır. Haznedar (2012), öğrencilerin tutumları ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu görmüştür. Bu bağlamda e-öğrenmeye yönelik tutumların araştırılması sürecin verimliliği, programın etkililiği açısından önem arz etmektedir.

1.5. ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME

İnsanlık tarihi boyunca dünyada, bilimde ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişim ve gelişim süreci bilginin hızla çoğalmasına neden olmuştur. Bundan dolayı günümüzde egemen olan temel kavram bilim ve teknoloji olurken ve ayrıca radyo, televizyon, telefon, internet aracılığıyla gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ulaşılan bilgi hacmi genişlemiş, bilgi yoğunluğu ve etkileşimi artmış, bilgi toplumları oluşmuştur (Samadova, 2021). Bilgi toplumunun bireylerden beklentisi öğrenme sürecini okuldan aldığı eğitimle sınırlı tutmayıp bilgi artış hızına ayak uydurabilmesi için bilgilerini sürekli güncelleyerek öğrenme fırsatları oluşturması, yaşama ayak uydurması, kendini geliştirmesi ve nitelikli bir birey olmasıdır (Karataş, 2017). Bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiye anında ulaşabilmeleri, istedikleri bilgiyi seçip düzenleyip alabilmeleri, aldıkları bilgiyi duruma uygun kullanabilmeleri ve anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirebilmeleri günümüzün bir gerekliliği haline gelmiştir. Dolayısıyla günümüzün bilgi çalışanları zamana, mekana bağlı kalmadan geleneksel olmayan yöntemlerle gerektiğinde de öğrenmeye zaman ayırmak istemeleri öğrenmenin ayrı bir olay olmasından ziyade süreç haline geldiğinin bir göstergesidir (Urdan ve Wegggen, 2000). Hayatın her aşamasında gerçekleştirilen bir kavram olan öğrenme, bireyi doğduğu andan itibaren yaşadığı ve yaşayacağı çevre hakkındaki bilgilere sahip olması veya olmak istemesi bireyin yaratılışında olan temel bir ihtiyaçtır ve bireyin hayatını devam ettirebilmesi için önemli bir süreçtir (Ulusoy, 2016). Öğrenme bir süreç olduğu içindir ki sadece okulla veya öğretmenle sınırlı kalmayıp hayatımızın her anında ve alanında gerçekleşmektedir. Bu durumda bilginin bireye doğrudan aktarılmasından ziyade bilgiye nasıl ulaşabileceğinin öğretilmesi ile bireyin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmesi, düzenleyebilmesi, kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmesi büyük önem kazanmıştır (Aşkın Tekkol ve Demirel, 2016). İçinde bulunduğumuz çağda sorgulayan, yeniliklere açık, araştırma yapmaya hevesli, işbirliği içinde olabilen, liderlik gibi 21. yüzyıl vasıflarına sahip olan bireyler yetiştirmek için bireylerin yaşam boyu öğrenme

becerilerinin gelişmesi gerekmektedir çünkü hiçbir eğitim kurumu bireylere hayatları boyunca gerekli olan bu bilgi ve becerileri kazandırması mümkün değildir (Ekici, 2014:397).

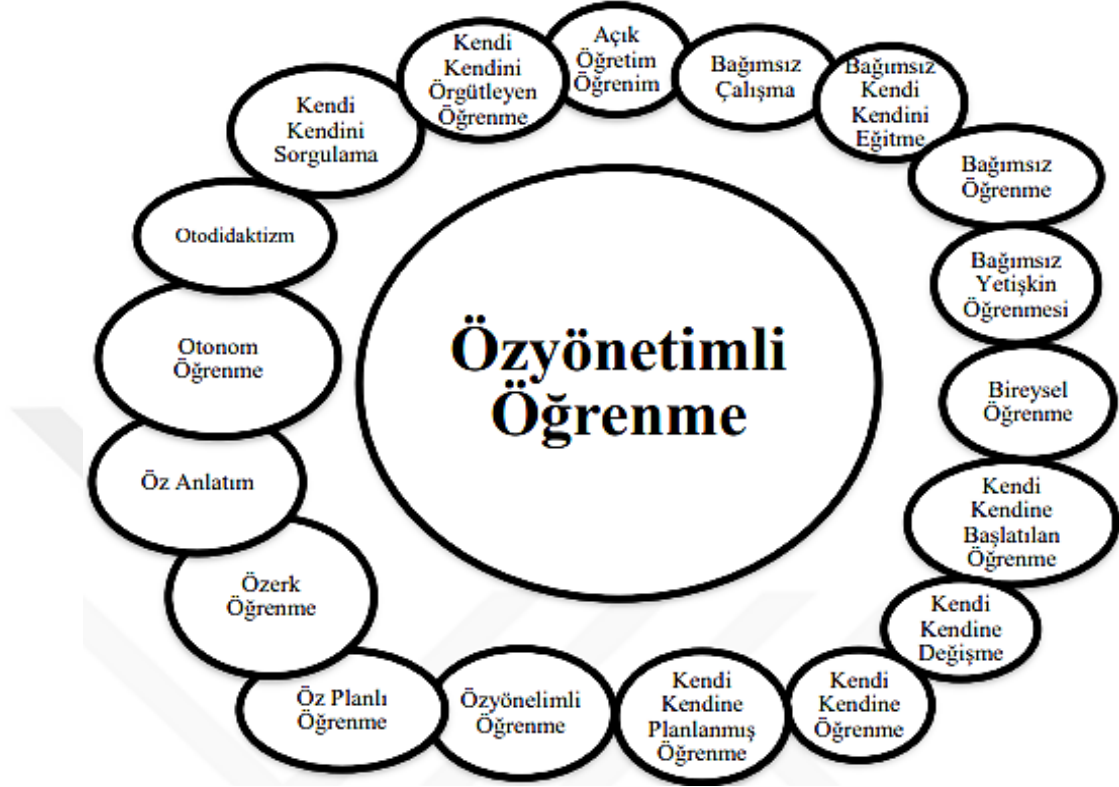
Bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği, hedeflerine ulaşma yolunda kendi stratejilerini belirlediği, öğrenme ihtiyaçlarını belirleyip, planlayıp öğrenme sürecini kendi yönettiği süreç öz-yönetimli öğrenme olarak adlandırılır ve ilk zamanlar yetişkin eğitiminde kullanılırken şimdilerde okul öncesi eğitimden itibaren bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Selvi, 2019:21). Zamanla öğrencilerin, bireylerin bağımsız öğrenmeye olan ihtiyaçlarının artması özellikle içerisinde bulunduğumuz pandemi sürecinden dolayı öğrenenlerin öğrenmelerini bireysel ve kendi başlarına gerçekleştirmeye çalışması öz-yönetimli öğrenmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir. Ayrıca bireylerin bir şeyleri kendileri keşfederek öğrendiğinde daha iyi öğrendikleri varsayılmıştır (Liaw, 2008). Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili bu alanda en bilindik tanımı yapan Knowles (1975) olmuştur. Knowles Öz-yönetimli öğrenmeyi;

“Bireyin kendi inisiyatifiyle, başkalarının yardımıyla ya da yardımı olmaksızın öğrenme gereksinimlerini tanımlaması, öğrenme hedeflerini kesin ve açık biçimde belirlemesi, öğrenme için gerekli kaynakları saptaması, bu sürece uygun öğrenme stratejilerini seçmesi ve uygulaması, öğrenme çıktılarını değerlendirmesi” olarak tanımlamıştır. Ayrıca Knowles (1975), bireyin ihtiyaçlarının belirlendiği tanımlama, öğrenme hedeflerinin belirlendiği planlama, öğrenmelerini gerçekleştireceği kaynaklarını belirlediği uygulama, öğrenilmesi gereken konu için stratejis seçtiği inceleme ve gözden geçirme ve son olarak da sürecin etkililiğine karar vermek için paylaşma adımlarından oluşan bir süreç olduğunu belirtmiştir öz-yönetimli öğrenmenin (Ekici, 2014:413).

Alan yazına bakıldığında öz-yönetimli öğrenme yani self directed learning (SDL) kavramı ile ilgili yapılan araştırmalarda Türkçeye çevrilirken farklı kavramlar olarak çevrilmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda kullanılan SDL (Self-Directed Learning) kavramı; “Öz-Yönelimli Öğrenme” (Ekici, 2014; Günsel, 2019; Şahin, 2013; Kılınç, 2021), “Kendi Kendine Öğrenme” (Demir ve Yurdugül, 2013; Küçükler ve Selvi, 2016; Eroğlu, 2019; Aydede ve Kesercioğlu, 2009) ve “Öz-Yönetimli Öğrenme” (Demircioğlu vd., 2018; Şahin ve Erden, 2009; Tekkol ve Demirel, 2018a; Çırak, 2021) olarak Türkçeye çevrilmiştir. Ancak bunlar dışında öz-yönetimli öğrenme ile benzerlik gösteren birçok kavram bulunmaktadır. Teke (2020), yaşam boyu öğrenmelerini

sürdürebilen, kendi kendine başarılı öğrenme gerçekleştirebilen bireyler ile ilgili yapılmış çalışmalarda kullanılan kavramları şu şekilde bir araya getirmiştir;

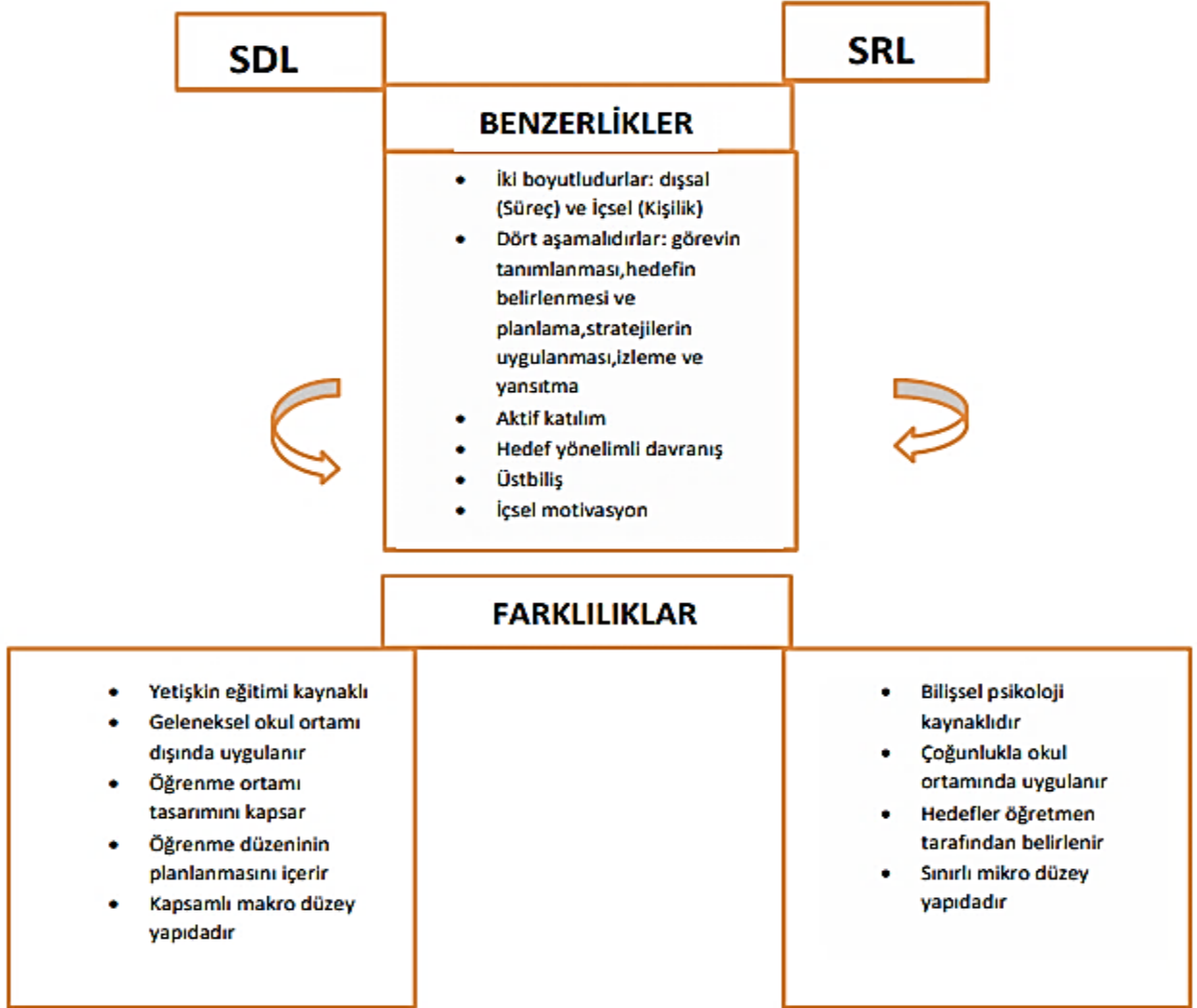
Şekil 5: Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili benzer kavramlar.



(Teke, 2020)

Bir de buna ek olarak yakın kavramlar olan ve SDL ile karıştırılan SRL (Self Regulated Learning) yani öz-düzenlemeli öğrenme kavramı vardır. Saks ve Leijen (2014), bu iki kavram arasındaki farkı daha iyi anlayabilmek için köklerine bakılması gerektiğini ve SDL'nin kökeninde ilk başlarda bir yetişkin eğitimi olarak başladığını, daha yeni bir kavram olan SRL'nin ise bilişsel ve eğitim psikolojisinden kaynaklandığını belirtmiştir. Öz yönetimli öğrenmeye sahip bireyler aynı zamanda öz-düzenlemeye de sahipken, öz düzenleme becerisi olan bireyler öz-yönetime sahip olamayabilirler (Ekici, 2014;404). Yani SDL, SRL'yi kapsarken bunun tersi geçerli değildir (Loyens, Magda ve Rikers, 2008). Ayrıca ikisi arasındaki farklılık ve benzerlikleri şu şekilde özetlemiştir Saks ve Leijen, (2014);

Şekil 6: Öz-Yönetimli Öğrenme (SDL) İle Öz-Düzenlemeli Öğrenme (SRL) arasındaki benzerlik ve farklılıklar.



(Saks ve Leijen,2014)

Tüm bu terminolojiyi göz önünde bulundurduğunda alan yazında en çok kullanılan kavramlar öz-yönetimli öğrenme ve kendi kendine öğrenmedir. Dolayısıyla bu çalışmada da öz-yönetimli öğrenme kavramı benimsenmiştir.

Öz-yönetimli öğrenmenin tarihsel gelişim sürecine bakıldığında; bilindik tarihlerde kökleri yetişkin eğitime dayanır. Ancak daha önceki zamanlarda insanoğlunun ilk varolduğu süreçten bu yana öğrenme ihtiyacının bir sonucu olarak vardır. Kendi kendine çalışan Sokrates, Platon, Aristo gibi Yunan filozoflarının yanında Büyük İskender, Erasmus, Sezar, Descartes gibi kendi kendini yöneten öğrenciler ve sömürge Amerika'daki eğitim kurumlarının eksikliği ve şartları birçok kişinin kendi

başına öğrenmelerini gerçekleştirdiği görülmektedir (Hiemstra, 1994). Öz-yönetimli öğrenme kavramı ile ilgili çalışmalar 1800'lü yıllarda başlamış temelleri ise 1961'de Houle tarafından yetişkinlerin öğrenmelerinin incelendiği bir çalışma ile atılırken Bruner ve Rogers'ın öğretim/kılavuz öğretmen tanımlamaları da öz-yönetimli öğrenme çalışmalarının sağlam temeller üzerine kurulmasında öncülük etmiştir (Ekici, 2014:399). Houle'ın doktora adayı olan Tough 1971'de öğrenme odaklı bireyleri anlamaya yönelik ilk girişimi yapmış ve sonrasında "The Adult's Learning Projects (1979)" kitabında öz-yönetimli öğrenme etkinliklerini incelemiştir ayrıca öz-yönetimli öğrenmenin yetişkinlerin öğrenme projelerinin bir uzantısı olduğu da görülmüştür (Teke, 2020). Aynı dönemlerde Knowles'ın 1975'te yaptığı yetişkin eğitimi çalışmasında "andragoji" terimi yaygınlık kazanmış ve "Self-Directed-Learning" adlı yayını birçok araştırmaya öncülük etmiştir. Çalışmasında insanların kendi kendini yönetmesi gerektiğini, öğrencilerin deneyimlerinin onlar için zengin öğrenme kaynağı olduğunu, bireylerin değişen yaşam koşullarında neleri öğrenmeleri gerektiğini ve öğrendiklerinin, bir yetişkinin doğal yöneliminin problem merkezli öğrenme olduğunu, öz-yönetimli öğrenenlerin; öz-saygı, merak, başarı duygusu gibi çeşitli iç teşviklerle motive edildiğini belirtmiştir (Hiemstra, 1994). Bu araştırmalar doğrultusunda Guglielmino (1977) tarafından bireylerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğunu ölçmek ve öz-yönetimli öğrenmenin karakteristik boyutlarını ölçmek için "Self-Directed Learning Readiness Scale" ölçeğini geliştirmiştir. Spear ve Mocker'in (1984) öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmelerinde çevresel koşulların ne kadar önemli olduğunu koşulları organize etme üzerine çalışmasında göstermiştir. 1987 ise Long ve meslektaşlarının Uluslararası Öz-Yönetimli Öğrenme Sempozyumun kurulması ile birçok yayın, araştırma projesi, teori oluşturma çalışmaları ortaya koyulmuş ve tarihsel tabloyu tamamlamıştır (Hiemstra, 1994). Ayrıca Hiemstra (1994), öz-yönetimli öğrenme ile ilgili bilinmesi gereken şeyleri şu şekilde maddelemiştir;

- a. Bireysel öğrenenler, öğrenme gayretleri ile ilgili fazla sorumluluk alırlar,
- b. Öz-yönetim öğrenme durumlarında bir süreklilik ve her kişide bir özellik olarak görülür,
- c. Öz-yönetimli öğrenme de tüm öğrenmelerin diğer öğrenmelerden tamamen yalıtıldığı anlamına gelmez,

- d. Öz-yönetimli öğrenen bireyler öğrenmeyi hem bilgi açısından hem de çalışma becerisi açısından farklı durumlarda kullanabilir farklı olaylara aktarabilir,
- e. Öz-yönetimli öğrenme birçok farklı etkinlikleri ve kaynakları (kendi kendine öğrenme grupları, kendi kendine okuma ve çalışma grupları, elektronik diyaloglar, yansıtıcı yazma etkinlikleri..vb.) içerir.
- f. Öz-yönetimli öğrenme öğretmenler açısından da önemli, etkili ve kullanışlı bir takım rollere sahiptir. Örneğin; öğrencilerle diyalog, kaynakları güvence altına alma, eleştirel düşünmeye teşvik etme, sonuçları değerlendirme gibi.
- g. Eğitim kurumları; açık öğrenme programları, geleneksel olmayan kurs teklifleri, kişileştirilmiş çalışma programları ve diğer yenilikçi programlar gibi öz-yönetimli öğrenmeyi destekleyici çalışmalar gerçekleştirebilir. (Hiemstra, 1994).

Bu durumda öğrenme durumlarının bir süreklilik arz etmesi, bunun bir özellik olarak tanımlanması öz-yönetimli öğrenmenin sadece öğrenmeyi gerçekleştirilen bir süreç olmadığı aynı zamanda karakteristik bir özellik de olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öz-yönetimli öğrenme tanımlanırken iki boyutuyla ele alınmalıdır. Birincisi, öz-yönetimli öğrenmenin bir öğrenme yöntemi veya süreç boyutu olduğu ikincisi ise öğrenmenin bir ürünü olarak ortaya çıkması beklenen kişilik özelliği boyutudur (Ekici, 2014:401). Candy (1991)'de öz-yönetimli öğrenme için yaptığı tanımda da bireylerin ahlaki, duygusal ve zihinsel olarak eğitim amacıyla öz-yönetim kazanarak gelişmeleri şeklinde ifade etmesi bireylerin kişilik boyutu kazandığını da göstermektedir. Öz-yönetimli öğrenebilen bireyler olabilmek için vazgeçilmez unsurlar bulunmaktadır. Bunlar; motivasyon, SDL, öz-izleme, öz-düzenleme (Garison, 1997 akt: Günsel, 2019). Motivasyon, bireyin ihtiyacının farkında olup öğrenmeye hazır ve istekli olması; öz-yönetim, bireyin bilgiye ulaşma süreci; öz-izleme, bireyin başından itibaren süreci gözden geçirip değerlendirerek uygun olmayan adımlar varsa sonraki süreçlerde değiştirmesi; kendini yeniden düzenleme, bireyin öz-izleme basamağından sonra daha iyi ve daha doğru bir bilgi edinim süreci yaşaması için süreçte düzenlemeler yapmasıdır (Günsel, 2019). Öğrenmelerini yaşam boyu sürdürebilen gerek okul içinde gerekse okul dışında öğrenme gereksinimlerini belirleyip öğrenme ihtiyacını kendi kendine karşılayabilen bireyler olabilmek adına bu özelliklere sahip olmak gerekmektedir. Gibbons (2003) bireylerin öz-yönetimli olmaları için yapmaları gerekenleri şu şekilde ortaya koymuştur:

- Bireysel öğrenmeyi sağlamak için beceri ve süreçler geliştirme: hedef belirleme, planlama ve değerlendirme.
- Zamanı etkili bir şekilde yönetme.
- Öğrenmeyi kontrol etmeyi sağlama: bakış açısı, tutum ve girişimciliği geliştirme.
- Bağımsız düşünme: analiz etme, sonuçlandırma, tartışma ve bir şeyler meydana getirmeyi öğrenme.
- Kendi planlarını tasarlama ve tamamlama.
- Öğrenme etkinliklerini tasarlama ve tamamlama.

Selvi (2019), öz-yönetimli öğrenmenin genellikle öğrenen ile sınırlı olmadığını, öz-yönetim etkileyen bileşenlerin olduğundan ve öz-yönetimin gerçekleşmesi için bu bileşenlerin uygun özelliklere sahip olması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu bileşenler;

- Eğitim programının özellikleri,
- Öğrenen özellikleri,
- Öğretmen özellikleri,
- Aile özellikleri,
- Öğrenme ortamının özellikleri (Selvi, 2019: 35).

Yani bireyin öz-yönetimli öğrenmesinin gerçekleşmesi için sadece öğrenen özelliğinin yeterli olmadığını bunun yanında öğreneni destekleyen eğitim programlarının da öz-yönetimi destekler nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Öz-yönetimin olduğu bir programda tutumun, bilginin, becerenin ve stratejinin olması gerekmektedir ayrıca bu program çerçevesinde öz-yönetimli öğrenenler hedeflerinin olması, kendilerine güvenmeleri, strateji ve beceriye sahip olmaları, kaynak kullanabilmeleri, amaçlarına ulaşırken planma, zihinsel yönlendirmeler ve kontrollerini yapabilme gibi birçok özelliğe sahip olduklarını belirtmiştir (Ekici, 2014). Diğer taraftan öz-yönetimin gerçekleşebilmesi için uygun öğrenme ortamları da gerekmektedir. Öğrenme ortamlarının öz-yönetime uygun olabilmesi için araştırma temelli olması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, sosyal öğrenme ortamları ve farklı öğrenme kaynakları ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları öz-yönetime uygun öğrenme ortamlarıdır (Selvi, 2019: 62). Öğrenen özellikleri ise Azer (2008)'e göre şu şekilde sıralanabilir;

- Karşılaştığı yeni bir kavramın farklı yönlerini görebilirler,

- Gerekli olan veriye ulaşmak için farklı kaynaklardan yararlanabilirler,
- Okul dönemleri bittikten sonra da deneyimlerini hatırlayabilme eğilimindedirler,
- Bir kaynağa bağlı olarak kalmazlar,
- Geçmiş bilgilerini unutmazlar,
- Fikirlerini sağlam temellere bağlarlar ve belirsizliklerini giderebilirler,
- Kendi öğrenme süreçlerinin kontrolü kendilerindedir,
- Öğrenmeye, başarmaya kaşı istek ve arzuları vardır,
- Kendi öğrenme hedeflerini farklı yöntem ve tekniklerle kendisi belirler,
- Öğrenmelerinde kullandıkları yaklaşımlar varsayımlar üzerinedir,
- Farklı görüşleri tartışabilirler,
- Geri dönütleri değerlendirip kendilerine çıkarımlarda bulunurlar,
- Öğrenmeleri için gerekli olan araç-gereçleri belirleyip seçebilirler (Akt. Tabatabaei ve Parsafar, 2012).

1.6. E-ÖĞRENME İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Dikbaş (2006)' da yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi Bölümündeki 47 tane Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumunu incelemiştir. Çalışma doğrultusunda “Eğitimde Materyal Kullanımı” dersini bir web sitesi aracılığıyla vererek öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Katılımcılara 79 maddelik e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ve Web sitesi Değerlendirme Formu vererek verileri toplamıştır. Elde ettiği sonuçlar doğrultusunda öğretmen adayların e-öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu, katılımcılarının %90'ının e-öğrenmeyi yararlı bir etkinlik olarak gördüğü, geri bildirimin önemli olduğuna ve gelecekte e-öğrenmenin öğrenme etkinliklerinde daha sık kullanılacağı sonucuna ulaşmıştır. E-öğrenmenin sınırlılığı olarak da yüz yüze etkileşimin olmamasını bildirmiştir katılımcılar.

Haznedar (2012) yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve e-öğrenme yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında Dokuz Eylül Üniversitesinde farklı fakültelerde eğitim görmekte olan 2949 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırma da veri toplama aracı olarak öğrencilerin kişisel bilgi formu ve bilgi ve iletişim teknolojileri

kullanma durumlarını ortaya çıkaracak demografik bilgi formu, bilgi ve iletişim teknolojileri beceri ölçeği ve 20 maddelik e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yabancı dil düzeyi, internet kullanma sıklığı arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını görmüştür ancak akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. E-öğrenmeye yönelik tutumlarının ise cinsiyet, yabancı dil düzeyi, internet kullanma sıklığı, sınıf düzeyi, çalışma şekli, öğrenme şekli, motivasyon türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkarken akademik başarı ve bilgisayar kullanma deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. E-öğrenmeye yönelik tutumu yordayan değişkenlere baktığında ise öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yönteminin tutum üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu görmüştür.

Şentürk (2016) çalışmasında öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında veri toplama aracı olarak Haznedar ve Baran (2012) tarafından geliştirilen “E-öğrenmeye Yönelik Genel Tutum Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerini Bilecik’te görev yapan 329 öğretmenden toplamıştır. Çalışmanın sonucunda elde ettiği verileri doğrultusunda e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarda cinsiyet, eğitim düzeyi ve görev yeri değişkenleri ile ilgili anlamlı bir farklılık oluşturduğunu bulurken branş ve mesleki kıdem değişkenleri ile ilgili anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin e-öğrenmeden kaçınma puanlarının yüksek olduğunu ve e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarının olumsuz yönde geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Çetin (2018), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında denizcilik lisesi öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu İstanbul’da bulunan 4 denizcilik meslek lisesindeki 10,11 ve 12. Sınıfta okuyan 258 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise demografik bilgi formu ve Haznedar ve Baran (2012) tarafında geliştirilen “E-Öğrenmeye Yönelik Genel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Denizcilik lisesinde okuyan öğrencilerden elde edilen verilere göre e-öğrenmeye yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenlere göre baktığımızda ise yabancı dil düzeyi, internet kullanma sıklığı, öğrenme yöntemi, not ortalaması ve motivasyon türü

arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülürken; cinsiyet sınıf düzeyi, öğrenme yöntemi, çalışma şekli, bilgisayar kullanma deneyimi arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eroğlu ve Özbek (2018), ortaokul öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendilerine öğrenmeleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Malatya’da bulunan 5 farklı ortaokuldan katılan toplam 313 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada Demir & Yurdugül (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği” ve Haznedar ve Baran (2012) tarafından geliştirilen e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre de öğrencilerin Teknolojiyle kendi kendilerine öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyet, internet kullanım amaçlarına göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak ortalama internet kullanım süreleri, okul derslerinde internet/bilgisayar kullanım sıklığı değişkenlerinde yüksek düzeyde farklılaşma görülmektedir. Günlük ortalama 4 saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenme ve e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki günlük 1 saat ve altı internet kullanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin teknolojiyle kendi kendine öğrenmeleri, e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ciddi düzeyde yordamakta ve %11’ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır.

Korucu ve Ertekin (2020), KPSS’ye hazırlanan öğretmen adaylarının sınıf, cinsiyet, sahip oldukları motivasyon türüne, internet kullanım süresi ve öğrenme şekillerine göre e-öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmayı Konya ilinde bulunan bir KPSS kurusunda eğitim gören 138 öğretmen adayı olarak belirlemiştir. Veri toplama aracı olarak da 10 maddelik bir demografik bilgi formu ve Haznedar (2012) çalışmasında uyarladığı “E-öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarında cinsiyet, sınıf, haftalık internet kullanma süresi, öğrenme şekilleri ve motivasyon türüne göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Etlioğlu ve Tekin (2020), elektronik öğrenmede öğrenci tutumu ile akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenci merak ve kaygısının aracılık etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu olarak e-öğrenme ile ders almış 756 önlisans, lisans ve lisansüstü öğrenciler olarak belirlemiştir. Veri toplama aracı olarak da merak ve

keşfetme ölçeği ile Haznedar (2012) çalışmasında uyarladığı e-öğrenmeden kaçma ve e-öğrenmeye yatkınlık boyutlarından oluşan e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin e-öğrenme derslerine yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla da online öğrenmede anksiyete ve kaygı ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin tutumlarının e-ders başarısı üzerinde yüksek anlamlı ve pozitif yönde bir etkisinin olduğu görülmüştür. Yani öğrencinin e-öğrenmeye yönelik tutumu ile akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca e-öğrenmeye yönelik tutum ile akademik başarı arasında da merakın ve kaygının aracılık rolü üstlendiği görülmüştür.

Can, Özdemir ve Işım (2020), bu çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik düşüncelerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Karma araştırma modellerinden “yakınsayan paralel desen” kullanılmıştır. Örneklem grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle 65 erkek 46 kadın olmak üzere 111 Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Nicel araştırması için verilerini oluşturulan “e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği”, “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Nitel kısım içinde görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda adayların e-öğrenme tutumları ile interneti kullanma amaçları, cinsiyetleri, e-öğrenme bilgi seviyeleri ve internet kullanım süreleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını görmüştür. Ancak okul dışında çalışma durumları ve yaş değişkenlerinde bir anlamlılık oluşmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının daha öncesinden e-öğrenme kavramı ile ilgili bilgileri olduğu görülmüştür. Aynı zamanda e-öğrenmenin olumlu yönleri olarak zaman, ortam özgürlüğü ve pratik olduğunu belirtmişlerdir. Olumsuz taraflarına ise anlık dönüt alamamaları ve fiziksel olarak sınıf ortamı olmaması durumları olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları sıklıkla, e-öğrenmenin teorik derslerin işlenmesi, ders içeriğini zenginleştirme ve eğitim-öğretim zamana uyum sağlayabilmek için gerekli olduğunu belirtirken, sosyal iletişimin az olması, uygulamaya dönük derslerin eksikliği ve iş imkanlarının azalması gibi açılardan da e-öğrenmenin eğitim-öğretim esnasında gerekli olmadığını ifade etmişlerdir.

Yakar ve Yıldırım Yakar (2021), eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarını incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgün eğitime kayıtlı olan ancak salgın döneminde uzaktan eğitim alan 333 öğrenci

oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ağır (2007) “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” ve Yurdugül, Demir (2017) tarafından “E-Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Ölçeği” kullanmıştır. Çalışmasının sonucunda ise öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk seviyelerinin yüksek-orta seviye arasında olduğu görülmüştür. UE’ye karşı tutumlarının ise kararsız-olumsuz olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve UE karşı tutumları üzerinde etkili olan değişkenlerin bilgisayar, sınıf seviyesi, akıllı telefon, tecrübe, internet olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ise katılımcıların UE’ye karşı tutumları ile e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında bir orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğunu görmüştür.

Tarım ve Uyandıran (2021), üniversite öğrencilerin ve öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, yaşlarına, meslekte geçirdikleri yıla, internet kullanım süresi ve teknolojik alet kullanma düzeyleri açısından incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Biçer (2019) tarafından Türkçeye çevrilen “E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmasını farklı bölümlerdeki 160 üniversite öğrencisi ve 370 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ve öğrencilerin de e-öğrenmeye yönelik tutumlarının kararsız olduğunu görülmüştür. Demografik değişkenlere göre de öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyete, eğitim düzeylerine, teknoloji kullanım bilgi düzeylerine ve meslekte geçirdikleri yıllara göre farklılaşırken, yaş, internette geçirilen süre değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılaşma olmamaktadır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin de e-öğrenmeye yönelik tutumları eğitim seviyelerine, yaşlarına ve teknoloji kullanım bilgilerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Liaw, Huang ve Chen (2007), eğitimci ve öğrencileri e-öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır çalışmada. Veriler 30 öğretim üyesi ve 168 üniversite öğrencilerinden toplamıştır. Veri toplama aracı olarak ise demografik bilgi formu, bilgisayar ve internet deneyimi ve e-öğrenmeye yönelik tutum anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edile bulgular ise; eğitimcilerin yeterli düzeyde bilgisayar/internet kullanma deneyimine sahip oldukları görülmüştür. Ek

olarak eğitimciler, algılanan öz-yeterlilik, zevk yararlılık ve kullanımın davranışsal niyetini içeren e-öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Eğitimciler e-öğrenmenin öğretim için destek bir araç olarak görmekte ve gelecekte öğretim için kullanma niyetlerini desteklemektedir sonuçlar. Diğer yandan bugünün öğrencilerinin de internetle ilgili yeterli deneyime sahip oldukları görülmüş ve e-öğrenme ortamlarının verimli öğrenme aracı olduklarına inanmaktadırlar. Öğrencilerin kendi kendilerine ve kendi hızlarında öğrenmeleri, multimedya öğretim, eğitim liderliğindeki etkili öğrenme gibi faktörlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Adewole-Odesi (2014), Nijerya Üniversitelerindeki Güneybatı bölgelerindeki öğrencilerin teknoloji kabul modeli ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu olarak belirlenen 6 üniversiteden rasgele seçilen 347 lisansüstü ve lisans öğrencilerinden anket yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile algılanan kullanım kolaylığı ve niyeti, algılanan kullanılabilirlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bilgisayar kullanma deneyimi ve e-öğrenmeye yönelik tutum arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Yani öğrenciler kullanımı kolay olduğu ve özellikle de kurs çalışmaları için yararlı olduğunu düşündükleri için e-öğrenmeye yönelik tutumları olumlu yönde olmuştur.

Kisanga (2016), Tanzanya Yükseköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının belirleyicileri ile ilgili bulguları sunmaktadır. Bu çalışmada 4 yükseköğretim kurumunda çalışan 258 öğretmenden veri toplanmıştır. Anket yoluyla kişisel bilgiler ve e-öğrenmeye yönelik tutum testi kullanılarak veri toplanmıştır. Ayrıca bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Elde ettiği bulgular sonucunda ise; öğretmenlerin %53'ünün e-öğrenmeye yönelik olumlu tutuma,%47'sinin olumsuz tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından sergilenen bu tutumlar bilgisayar deneyimleriyle alakalı olduğu söylenmiştir. Yani bilgisayara maruz kalan öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jovic, Stankovic ve Neskovic (2017), öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmaya Belgrad Üniversitesinden 286 öğrenci katılmıştır. E-öğrenmeye yönelik tutumun değerlendirilmesini sağlayan bir

ölçek geliştirme çalışmasıdır. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen üç faktör ortaya konulmuştur. Bunlar; e-öğrenme kullanışlılığı, kullanım kolaylığı ve tasarımı. Elde edilen bulgulara göre ise e-öğrenmenin kullanım kolaylığı ve tasarımının beğenilmesi öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yani e-öğrenmenin kullanım kolaylığı, tasarımı ve kullanışlılığı öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Hussein (2017), üniversite öğrencilerinin E-öğrenme kullanımına yönelik tutumlarını Teknoloji Kabul Modeli'ne göre incelemektir. Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeyi kullanma niyetlerinin tutum, algılanan kullanım kolaylığı, algılanan yararlılık gibi üç faktörün ilişkisini incelemiştir. Veriler 151 üniversite öğrencisinden anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları e-öğrenmeyi kullanma niyetlerinde önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Araştırmanın diğer bir önemli bulgusu ise kullanım kolaylığı ile algılanan yararlılık e-öğrenmeye yönelik tutumun yordayıcısı değildir. Yani öğrencilerin e-öğrenmeyi kullanmadaki en önemli faktörün tutum olduğu kullanım kolaylığı ve algılanan yararlılığın çok önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jan, Matto (2018), Hindistan'ın Keşmir Üniversitesinde 450 araştırma görevlisi ile yaptığı çalışmada, araştırmacıların e-öğrenmeye yönelik tutumlarını demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak ise 65 maddeden oluşan e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda cinsiyetin ve yerleşim geçmişinin e-öğrenmeye yönelik tutum üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma alanları olan sanat, bilim ve sosyal bilimler arasında da e-öğrenmeye yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Ancak araştırmacı akademisyenlerin genel olarak e-öğrenmeye yönelik yüksek tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Akbarilakeh, Razzaghi, ve Moghaddam (2019), Shahid Beheshti Tıp Bilimleri Üniversitesi'ndeki öğretim üyelerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. 334 öğretim üyesinden veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak boyutları; öz-yeterlik duygusu, zevk duygusu, yararlılık duygusu, e-öğrenmeyi kullanma niyeti ve multimedya olan 19 maddelik e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğretim üyelerinin e-öğrenmeyi kullanma niyetleri yani algılanan kullanışlılık ve yararlılık e-öğrenmeye yönelik tutumu doğrudan önemli bir

etkiye sahip olduğu görülmüştür. Genel olarak e-öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür öğretim üyelerinin.

Rafiq, Hussain ve Abbas (2020), Pakistan’da bir yükseköğretimde Teknoloji Kabul Modeli (TAM) kullanılarak öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları incelenmiştir. Karma yöntem çalışması olan bu çalışmada toplam 2180 katılımcıdan 2160 tanesi öğrenci 20 tanesini ise BT (Bilişim Teknolojileri) alanında uzman öğretmenlerden veri toplanmıştır. Verileri toplarken anket ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarıyla internet üzerinden toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Pakistan’da öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler e-öğrenme kullanırken stres hissetmiyor ve kullanımını kolay bulmuşlardır. Nitel verilerin analizinde ise e-öğrenmenin geleneksel öğretime yardımcı bir araç olarak görülmüştür. BT alt yapısı geliştirildiğinde tam planlama ve yönetimle e-öğrenme daha etkili hale getirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

1.7. ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aşkın (2015), doktora tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ve bu becerileri okul türü, cinsiyet, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği, gelir düzeyi değişkenlerine göre incelemeyi ve ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimlerini de incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinin Mühendislik, Tıp, Diş Hekimliği, Güzel Sanatlar, Hemşirelik, Sağlık Bilimleri, İktisadi ve İdari Bilimler, Eğitim ve Fen ve Edebiyat Fakülteleri ile Devlet Konservatuvarı’nda öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 2600 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacın geliştirdiği öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği ve Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme puanlarının ortanın üzerinde çıkarken üniversite türüne göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı ve kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmelerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinden Güzel sanatlar, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri konu alanında öğrenim görenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, fen bilimleri konu alanında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyinde ve gelir düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, akademik başarısı yüksek olanlar düşük olanlara göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Ayrıca lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri de anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında ise pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşkın Tekkol ve Demirel (2016), öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışan grubunu 32 öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, genellikle merak uyandıran, ilgi duydukları, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayan konularda öğrenme ihtiyacı hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenme amaçlarını bilginin işlevselliğine ve çalışma sonundaki kazanca göre belirlediklerini, planlarını ise çalışacakları konuya ve verimli çalıştıklarını zamanlara göre planladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme stratejisi seçerken de konuya uygunlu, öğrenme üzerindeki etkisi, zaman gibi faktörleri göz önüne aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme süreçlerini de çalışmadan alınan verim ve çalışmaya harcadıkları zamana göre değerlendirdiklerini söylemişlerdir. Ayrıca süreç sonundaki değerlendirmeyi ise sınavlarda alınan nota göre değerlendirdiklerini söylemişlerdir. Öğretmen adayları öz-yönetimli öğrenme becerilerinin güdümleme, öğrenmede ısrarcı olma ve öğrenme sorumluluğunu alma boyutlarında da istenen davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yani bu araştırmada öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini etkili bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusoy (2016), yüksek lisans tezinde lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında 8 farklı lisedeki 1280 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe'ye çevrilen öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluluk ölçeği ve Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını

ve eleştirel düşünme eğilimlerini; cinsiyet, sınıf, okul türü, öğrenim gördükleri alan, gazete okuma sıklıkları ve kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre; kız öğrencilerin hem öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları hem de eleştirel düşünme eğilimleri erkek öğrencilere göre daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca genel lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve eleştirel düşünme eğilimleri meslek lisesi öğrencilerine göre de daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Liselerin sınıf değişkenine göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada nitel verilerin analizinde ise öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimleri algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yani nitel ve nicel veriler birbirini destekler nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Kayıhan (2017), yüksek lisans tez çalışmasında öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zeka arasındaki ilişki ile cinsiyete ve sınıf değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi öğrencilerinden 18-25 yaş aralığındaki 113 erkek ve 190 kız öğrenci olmak üzere toplamda 303 eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşturmaktadır. Katılımcıların öz-yönetimli öğrenme düzeylerini ölçmek için Çelik ve Arslan (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği (ÖYÖÖ) ve duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için Kayıhan ve Arslan tarafından (2016) Türkçe'ye uyarlanan Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ) kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeleri cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığını görmüştür. Ayrıca katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeleri ile duygusal zekaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Bakaç ve Özen (2018), öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan yeterlilikleri ve öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 159 4. sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ise Kabakçı, Yurdakul ve ark., (2012) tarafından geliştirilen Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği Şahin ve Erden (2009) Türkçe'ye uyarlanan Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi, öz-yönetimli öğrenmeye

hazırbulunuşluklarının bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz-yönetimli öğrenmelerinin yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyete göre de anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna da ulaştığı görülmektedir.

Artsın (2018), tez çalışmasında kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Kitlesel Açık Çevrimi Ders Platformu olan AKADEMA toplanan 2136 katılımcıdan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır Kendi Hızında Öğrenme Dayalı Derslerde. Araştırmada cinsiyet, ders tamamlama durumu, eğitim düzeyi ve yaş aralığı değişkenler açısından da incelenmiştir. Bulgular sonucunda kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri, erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine göre daha yüksek düzeyde anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerden Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersleri tamamlayanların öz-yönetimli öğrenme becerileri, tamamlamayanların öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir. Eğitim durumları değişkeninde ise ön lisans eğitim durumundaki öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenmeleri diğer eğitim durumundaki öğrenenlerden daha yüksek çıkmıştır. yaş değişkeninde de 25 yaş ve altındaki öğrenen bireylerin öz-yönetimli öğrenmeleri diğer yaş gruplarına göre daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir.

Arslan (2019), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmamasının yanında öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri hakkındaki görüşlerini de almıştır. Araştırma grubunu 2017-2018 Kocaeli/Kartepe ilkokul ve ortaokulda görev yapan 233 kadın 130 erkek olmak üzere toplamda 363 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu görmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile değişkenler arasından anlamlı bir farklılığın oluşmadığını görmüştür. Aynı zamanda öz-yönetimli öğrenmenin de sadece süreci değerlendirme alt boyutunda branş ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluştuğunu görmüştür. Öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda ise yaşam boyu öğrenme süreçleri içerisinde mesleki açıdan gelişimlerini sağlamak için hizmet içi eğitimlere, uzaktan eğitimlere

katıldıklarını, kişisel olarak gelişimleri için de sanatsal, sosyokültürel etkinliklere katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme planlarını seçerken ilgi alanları, getirilerine ve sevdikleri durumlara göre planladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme süreçlerini değerlendirirken seçecekleri strateji bilginin kalıcılığı, hatırdaki kalıcılığına göre belirledikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrenmelerinin sonucunu değerlendirirken de kendi kendine değerlendirme ve içsel doyumu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri en çok güdüleyen şeyin ise çalışma sonucunda elde edecekleri başarı, mutluluk, güve, içsel doyum gibi kazanca göre devam ettikleri anlaşılmıştır.

Teke (2020), yaptığı doktora tezi çalışmasında yetişkin bireylerin öz-yönetimli öğrenme yaşantılarını incelemeyi amaçlamıştır. Anlatı araştırma desenini seçen araştırmacı kendi kendine öğrenme deneyimi olan bireylerin öğrenmelerini derinden incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın katılımcıları öz-yönetimli öğrenme deneyimi olan 2'ü kadın, 4'si erkek olmak üzere 6 yetişkin bireyden oluşmaktadır. Katılımcıların kendi kendine gerçekleştirdikleri öğrenme alanları Korece, İngilizce, Gitar ve farklı enstrümanlar, kilim ve minyatür sanattır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılan tematik analizi sonucunda “Motivasyon, Öz-yönetimli Öğrenen Birey, Öğrenme Yolculuğu ve Öz Değerlendirme” şeklinde 4 tema ortaya çıkmıştır. Öz-yönetimli öğrenen birey temasında öz-yönetimli öğrenme becerileri üzerinde, motivasyon temasında bireyleri öğrenmeye iten sebepler üzerinde, öğrenme yolculuğu temasında bireylerin öğrenme stratejilerine ve öz değerlendirme temasında öğrenme sürecinde ve sonucunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri üzerinde durulmuştur. Katılımcıların ‘meraklı, öğrenme sorumluluğunu üstlenen, öz değerlendirme yapabilen, motive olabilen, iletişim becerileri yüksek, nasıl öğrendiğinin farkında olan, girişken vb.’ özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenme gereksinimlerini bilme, hedef belirleme, öğrenme stratejisini belirleme, uygulama ve öz değerlendirme aşamalarını yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç (2021), yaptığı tez çalışmasında farklı çevrimiçi öğrenme modellerinde çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve teknoloji ile öz-yönelimli öğrenmenin başarı, performans ve algılanan öğrenme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlanmıştır. Yarı deneysel desen kullanan araştırmacı bir gruba hibrit çevrimiçi uygulamalar yaparken diğer gruba eşzamansız çevrimiçi uygulamalar yapmıştır. Araştırmanın

Çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-ğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2. sınıfta öğrenim görmekte olan ve Açık ve Uzaktan ğrenme (EBB 001) fakülte ortak dersine kayıtlı olan 73 ğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, evrimii ğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk leği, Teknoloji ile z-Yönelimli ğrenme leği, Başarı Testleri, Performans Değerlendirme Aracı ve Algılanan ğrenme leği kullanılmıştır. Analizler sonucunda eşzamansız evrimii öğrenme yönteminde öğrencilerin başarı ve performans puanları daha yüksek anlamlılığa sahipken algılanan öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Araştırmanın sonucunda kullanılan evrimii öğrenme yöntemi değişkeninin akademik başarıyı yordadığı görülürken evrimii öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve teknoloji ile öz-yönelimli öğrenme değişkenlerinin akademik başarıyı anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Performans değişkeni incelendiğinde kullanılan teknoloji ile öz-yönelimli öğrenmenin ve evrimii öğrenme yönteminin akademik performansı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Teknoloji ile öz-yönelimli öğrenme değişkenlerinin algılanan öğrenmeyi anlamlı olarak yordamadığı, ancak evrimii öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun algılanan öğrenmenin yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Çırak (2021), yüksek lisans tez çalışmasında Müzik ğretmeni adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-ğretim yılındaki 200 müzik ğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri topla aracı olarak “z-yönetimli ğrenme Becerileri leği” ve “ğrenmeye İlişkin Tutum leği” kullanılmıştır. Analizler sonucunda müzik ğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı ve yüksek olduğu görülmüştür. z-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyete ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken sınıf düzeyi değişkeninde 3.sınıflar aleyhine akademik başarı değişkeninde ortalaması en yüksekte olan katılımcılar lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. z-yönetimli öğrenme becerileri gelir düzeyi düşük olanların ve anne eğitim düzeyi niversite mezunu olanlarında lehine anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur. Müzik ğretmeni adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları ise, cinsiyet değişkenine göre kadın adaylar ve aile gelir düzeyleri değişkenine göre yüksek gelir düzeyi grubunda olan adaylar lehine farklılaşma olduğu görülmüştür. ğrenmeye ilişkin tutumların sınıf

düzeyi, akademik başarı düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Hasgören (2021) yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin pandemi dönemindeki çevrimiçi öğrenme deneyimlerini, öz-yönetimli öğrenme becerileri ve duyuşsal boyut bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Sıralı Açıklayıcı Desen kullanan araştırmacı, çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans düzeyinde okumakta olan 105 öğrenci olarak belirlemiştir. Veri toplama araçları olarak da Kişisel Bilgi Formu, Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri (ÖYÖB) Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu uygulanmıştır. Öz-yönetimli öğrenme becerileri düşük grupta yer alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecinden kopma, hedef koyamama, geri çekilme, , mutsuz, karamsar, yalnız, akademik motivasyonu kaybetme ve kaygılı hissetme, zamanı yönetememe, doğru stratejileri seçememe, çevrimiçi öğrenmenin yalnızca dezavantajlarına odaklanma, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenememe gibi bir noktaya gelmelerine neden olmuştur. Ayrıca öz-yönetimli öğrenme becerileri yüksek grupta yer alan öğrenciler için ise duygularını kendi içlerinde yönettikleri, önceliklerini belirleyerek öğrenme hedeflerine odaklı kaldıkları, sorumluluk aldıkları, çevrimiçi öğrenme sürecinin avantajlı yanlarını görüp değerlendirdikleri, öğrenmeye değer vermeye devam ettikleri ve istekli oldukları bir deneyim alanı haline gelmiştir.

1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Saks ve Leijen (2014), öz-yönetimli öğrenme ve öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki farklı ortaya koymak ve bunları e-öğrenme bağlamında ölçmeyi amaçlamıştır. SDL ve SRL arasındaki farkı ortaya koymak için 2008-2012 yılları arasındaki 12'si SDL 18'i SRL olmak üzere toplamda 30 makalenin incelemesi yapılmıştır. Analizler sonucunda bu terimler yaklaşımların, yöntemlerin, araçların ve analizlerin kullanımı bağlamında incelenerek iki kavram arasında benzerlik ve farklılıkların olduğunu belirtmiştir.

Asfar ve Zainuddin (2015), Malezya'daki ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye teşvik etmede bilgi ve iletişim teknoloji (BİT) kullanımına yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Malezya'daki 2 özel ortaokuldan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Analizler sonucunda, Malezya'daki öğrenciler arasında BİT

kullanımının tanındık olduğunu ve öz-yönetimli öğrenmede yüksek düzeyde hazır bulunuşluğu teşvik ettiğini sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin BİT, akranlar ve öğretmen ile etkileşimlerini oluşturduğunu göstermiştir. Bulgular sonucunda cinsiyet ile BİT kullanımı ve öz-yönetimli öğrenme arasında bir ilişki olduğunu görülmüştür. Diğer yandan kentsel alanlardan gelen öğrencilerin kırsal alanlardaki öğrencilere kıyasla öğrenmelerinde daha fazla öz-yönetimli olma eğiliminde olduklarını bildirmiştir.

Rashid ve Asghar (2016), teknoloji kullanımı, öz-yönetimli öğrenme, öğrenci katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 761 lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Teknoloji Kullanımı ve Tutum Ölçeği (MTUAS), Öz-Yönetimli Öğrenmenin Öz Değerlendirme Ölçeği (SRSSDL) ve Utrecht'in İşe Bağlılık Ölçeği' nin (UWES-S) öğrenci versiyonunu kullanmıştır. Bulgular sonucunda teknoloji kullanımının öz-yönetimli öğrenme ve öğrenci katılımı ile doğrudan pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu ancak akademik performans ile arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bartholomew vd. (2017), Mobil cihazlara erişim, öğrencinin öz-yönetimli öğrenmesini ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 18 teknoloji ve mühendislik eğitimi sınıfından 706 ortaokul öğrenci olarak belirlemiş ve öğrencilerle açık uçlu bir mühendislik tasarımı görevini tamamlamak için 2-3 kişilik gruplar halinde çalışmıştır. Sınıfların bir kısmına mobil cihazlara erişim vererek çalışmalarını sağlamış bir kısmına ise mobil cihazlara erişim vermeden çalışmalarını sürdürmelerini sağlamıştır. Ayrıca çalışmada 30 öğrenci, 6 öğretmen görüşmesi de yapılmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin çalışma yaptıktan sonra öz-yönetimli öğrenmelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme puanlarının teknoloji erişimlerinden ve portföy türünden (teknoloji veya kağıt) bağımsız olduğu, öz-yönetimli öğrenme puanlarının çevresel özelliklerle ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üstelik araştırma da çalışmalarını kağıt üzerine hazırlayanlar teknoloji ile hazırlayanlardan daha başarılı olduğu görülmüştür. Öz-yönelimli öğrenme puanları yüksek olan öğrenciler ve bunlarla ilişkili olan değişkenlerin mobil cihazları kullanmada ortalama becerileri, dijital yerlilik puanlarının yüksek olması, öğrencilerin açık uçlu tasarım problemlerine aşinalığı ve grup ile çalışırken öğrenci rahatlığı olduğu belirlenmiştir.

Langsaw (2017) tez çalışmasında lisans programındaki yetişkinlerin öz-yeterlilik ve öz-yönetimli öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir devlet kolejindeki lisans programlarındaki yetişkin öğrenciler olarak belirlemiştir. Yetişkin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenen bireyler olabilmeleri için mevcut programda müfredat değişikliklerine gidebileceklerini belirtmiştir. Ayrıca cinsiyet, yaş ve eğitim başarısı değişkenleri açısından da incelenmiştir. Bulgular sonucunda yetişkin bireylerin öz-yeterlilikleri ile öz-yönetimli öğrenmeleri arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarken cinsiyet, yaş ve eğitim başarısı değişkenlerinde kayda değer bir anlamlılık bulunamamıştır.

Yasmin, Naseem ve Masso (2019), öğretmen güdümlü öğrenmeden öz-yönetimli öğrenmeye (SDL) geçiş çıkarımlarını ve engelleri araştırılmıştır. Pakistan'da İngilizce öğretmenlerin SDL yaklaşımını uygulamanın doğası ve uygulanabilirliği hakkında öğretmenlerin görüşleri almayı hedeflemiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlayarak dört devlet üniversitesinden 16 İngilizce öğretmeninden verilerini toplamıştır. Analiz sonuçlarını göre öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmeyi öğrencileri kendi kendine yeterli ve özerk hale getirme potansiyeli ile gördüklerini ancak Pakistan'ın kültürünün, öğrencilerin psikolojilerinin bu geçişi engellediğini belirtmiştir. SDL'yi, öğrencinin bir bilgiyi uygulama, sorunu tanımlama ve formüle etme, çözümleme becerisi ve toplumun iyileştirilmesi için modern bir araç olarak görmüşlerdir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin öz-yönetimli öğrenmeye karşı olumlu oldukları ancak geçiş konusunda belirsiz oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Song, Lee Y. ve Lee J. (2022), çevrimiçi derslere katılan hemşire öğrencilerin de eleştirel düşünme ve problem çözme arasındaki ilişkide öz-yönetimli öğrenmenin aracılık etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Güney Kore'deki bir üniversitede 138 son sınıf hemşirelik öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise hemşirelik öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimi ölçeği, öz-yönetimli öğrenme ölçeği ve üniversite öğrencileri için problem çözme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ise Öz-yönetimli öğrenme eleştirel düşünme ve problem çözme üzerinde önemli bir aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür. Yani sonuç olarak öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeleri, eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerini belirlemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca bu çalışma öz-

yönetimli öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu da ortaya konulmuştur.

1.8. Araştırmaya İlişkin Çalışmaların Genel Analizi

Alan yazın taraması sonucunda öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda öz-yönetim becerileri (Aşkın, 2015; Aşkın Tekol ve Demirel, 2016; Artsın, 2018; Çırak, 2021; Hasgören, 2021), öz-yönetimli öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları (Ulusoy, 2016; Bakaç ve Özen, 2018; Karafil ve Oğuz, 2019) ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bunun yanında öz-yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenme eğilimi (Aşkın, 2015; Arslan, 2019), eleştirel düşünme eğilimi (Ulusoy, 2016; Song, Lee Y. ve Lee J., 2022), başarı (Kılınç, 2021; Rashid ve Asghar, 2016; Borholomew vd., 2017), Özyeterlilik (Langsaw, 2017), duygusal zeka (Kayıhan, 2017) değişkenleri ile incelendiği görülmüştür.

E-öğrenmeye yönelik araştırmalarda ise lise öğrencilerinin (Çetin, 2018), ortaokul öğrencilerinin (Eroğlu ve Özbek, 2018), üniversite öğrencilerinin (Haznedar, 2012; Etlioğlu ve Tekin, 2020; Tarım ve Uyandıran, 2021; Adewole-Odesi, 2014; Jovic, Stankovic ve Neskovic, 2017; Hussein, 2017), öğretmenlerin (Şentürk, 2016; Liaw, Huang ve Chan, 2007; Kisanga, 2016; Jan ve Matto, 2018; Akbarilakeh, Razzaghi ve Moghaddam, 2019; Rafiq, Hussain ve Abbas, 2020) ve öğretmen adaylarının (Dikbaş, 2006; Korucu ve Ertekin, 2020; Can, Özdemir ve Işım, 2020; Yakar ve Yıldırım Yakar, 2021) e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelendiği görülmektedir. Ayrıca e-öğrenme ile birlikte bilgi iletişim teknolojilerinin, teknolojiyle kendi kendine öğrenmenin, akademik başarının, uzaktan eğitime karşı tutumun, hazırbulunuşluğun, teknoloji kabul modelinin ve demografik değişkenlerin incelendiği görülmüştür bu çalışmalarda.

Öz-yönetimli öğrenme ve e-öğrenmeye yönelik tutum ile ilgili benzer çalışmalara bakıldığında; Hasgören (2021) pandemi sürecindeki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini, çevrimiçi öğrenme deneyimlerini ve duyuşsal boyutta incelemeyi amaçlamıştır. Kılınç (2021) farklı çevrimiçi öğrenme modelleri kullanılarak öz-yönetimli öğrenmenin ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğun başarıya, performansa etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Artsın (2018) ise Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme

becerilerini incelemeyi amaçlamıştır ve kitlesel açık çevrimiçi derslere katılanların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu görmüştür. Fizan Sasa (2011) ise karma öğrenme yöntemine göre işlenen dersin öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerine etkisini ve çevrimiçi tartışmaların içerik analizini yapmıştır. Günsel (2019)'da öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile teknolojiyle öz-yönelimli öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yılmazsoy ve Kahraman (2019) çalışmalarında da uzaktan eğitim alan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemiştir.

Özetleyecek olursak, öz-yönetimli öğrenme ile bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı (Asfar ve Zainuddin, 2015), teknolojiyle kendi kendine öğrenme ile EÖYT (Eroğlu ve Özbek, 2018), Teknoloji kabul modeli ile EÖYT (Adewole-Odesi, 2014; Hussein, 2017; Rafiq, Hussain ve Abbasi, 2020), teknolojik pedagojik alan yeterlilikleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk (Bakaç ve Özen, 2018), kitlesel açık çevrimiçi dersler ile öz-yönetimli öğrenme becerileri (Artsın, 2018), çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ile öz-yönetimli öğrenme (Kılınç, 2021), Çevrimiçi öğrenme deneyimleri ile SDL becerileri (Hasgören, 2021) ve Öz-yönetimli öğrenme ile öğrenmeye yönelik tutum (Çırak, 2021) alanlarında çalışmalar yapılmış ancak bu çalışma ile aynı olan çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca yapılan çalışmalar ile karşılaştırıldığında öz-yönetimli öğrenme ve e-öğrenmeye yönelik tutumun incelenmesinde bu çalışmadaki demografik değişkenlerin daha kapsamlı olduğu görülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ

Bu bölümde araştırmanın genel çerçevesini oluşturan problem ve alt problemlerin yanında araştırmanın amacına, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlamalara yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmanın problemi, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın problemine ilişkin belirlenen alt problemler ise;

1. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri,
 - a) Cinsiyete,
 - b) Sınıf seviyesine,
 - c) Okudukları bölüme,
 - d) İkamet ettikleri yere,
 - e) Ailelerinin ikamet ettikleri yere,
 - f) Akademik başarıya,
 - g) Anne-baba eğitim düzeylerine,
 - h) Seçtikleri öğrenme türüne,
 - i) Tercih ettikleri çalışma türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları,
 - a) Cinsiyete,
 - b) Sınıf seviyesine,
 - c) Okudukları bölüme,
 - d) İkamet yere,
 - e) Ailelerinin ikamet ettikleri yere,
 - f) Akademik başarıya,
 - g) Anne-baba eğitim düzeyi,

- h) Günlük internet kullanma sürelerine,
 - i) İnternet kullanma düzeylerine,
 - j) Seçtikleri öğrenme türüne,
 - k) E-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaza,
 - l) İnternet/bilgisayar kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri e-öğrenmeye yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

2.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada amaç öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu , öz-yönetimli öğrenmelerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okudukları bölüm, ikamet ettikleri yer, ailelerinin ikamet ettikleri yer, akademik başarı, anne-baba eğitim düzeyi, günlük internet kullanma süresi, internet kullanma düzeyi, seçtikleri öğrenme türü, seçtikleri çalışma türü, e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaz, internet/bilgisayar kullanma süreleri) açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını, öz-yönetimli öğrenme ile e-öğrenmeye yönelik tutum arasında bir ilişkinin olup olmadığını ve öz-yönetimli öğrenmenin e-öğrenmeye yönelik tutumu yordayıp yordamadığını belirlemektir.

2.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırmanın;

- 1) Araştırma Grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile,
- 2) Veri toplama araçları, kişisel bilgiler, e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ve öz-yönetimli öğrenme ölçeği ile,
- 3) Verilerin toplanması Covid-19 nedeniyle okulların kapalı olduğu dönem olduğundan dolayı Whatsapp ile sınırlıdır.

2.4. SAYILTILAR

- 1) Uygulanan veri toplama aracını dolduran katılımcıların soruları gerçeği yansıtacak şekilde samimi ve objektif yanıtladıkları ve
- 2) Demografik bilgi formundaki “İnternet Kullanım Düzeyi” ve “İnternet/Bilgisayar Kullanma Süreniz” sorularının gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının tanıtımı yapılmış arkasından veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi nicel araştırma yöntemi kullanılarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yapılan bu araştırma geçmişte veya hala var olan bir durumu tespit etmek, araştırmaya konu olan nesne, olay veya bireyleri kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamayabilmek için betimsel araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2019:109). Betimsel araştırmalar da durum olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanırken bireylerin, grupların özelliklerini de özetler (Büyüköztürk, 2019:24). Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları bağımlı değişken iken demografik özellikler (cinsiyet, bölüm, sınıf, not ortalaması, anne-baba eğitim düzeyi, ikamet ettikleri yer ...) bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Ayrıca yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenme yönelik tutumları arasındaki ilişki ve öz-yönetimli öğrenmenin e-öğrenmeye yönelik tutumu yordayıp yordamağını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu durumda ilişkisel tarama modeli de kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenlerin birlikte değişimini ve bunların derecesini belirleyen (Karasar, 2019:114) ve bunlar arasındaki bağlantıyı, ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2019:25).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 601 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda maksimum çeşitlilik sağlamak amacıyla farklı bölümlerdeki, farklı sınıflardaki öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Çalışma grubunun cinsiyetlerine, bölümlerine ve sınıflarına, ikamet ettikleri yere, ailelerinin ikamet ettikleri yere, başarı düzeylerine, anne-baba eğitim düzeylerine, günlük internet kullanma sürelerine, internet kullanım düzeylerine, tercih ettikleri öğrenme yöntemine, tercih ettikleri çalışma türüne,

e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaza ve internet kullanım sürelerine göre dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine İlişkin İstatistikler

Cinsiyet	n	%
Kadın	416	%69.4
Erkek	183	%30.6
Toplam	599	%100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımları %69.4 (416) kadın öğretmen adayları, %30.6 (183) erkek öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Sınıf	n	%
1.Sınıf	148	%24.7
2.Sınıf	195	%32.6
3.Sınıf	118	%19.7
4.Sınıf	138	%23.0
Toplam	599	%100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %24.7 (148) 1.sınıf, %32.6 (195) 2.sınıf, %19.7 (118) 3.sınıf ve %23.0 (138) 4.sınıf öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bölümlerine İlişkin Dağılımları

Bölüm	n	%
Arapça Öğrt.	17	% 2.8
Fen Bilgisi Öğrt.	38	% 6.3
Matematik Öğrt.	56	% 9.3
Okul Öncesi Öğrt.	104	% 17.4
Özel Eğitim Öğrt.	76	% 12.7
RPD	130	% 21.7
Sınıf Öğrt.	81	% 13.5
Sosyal Bilgiler Öğrt.	67	% 11.2
Türkçe Öğrt.	30	% 5
Toplam	599	% 100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Arapça Öğretmenliği %2.8 (17), Fen Bilgisi Öğretmenliği %6.3 (38), Matematik Öğretmenliği %9.3 (56), Okul Öncesi Öğretmenliği %17.4 (104), Özel Eğitim Öğretmenliği %12.7 (76), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) %21.7 (130), Sınıf Öğretmenliği %13.5 (81), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği %11.2 (67), Türkçe Öğretmenliği %5 (30) olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının İkamet Ettikleri Yere Göre Dağılımları

İkamet Ettikleri Yer	n	%
Yurt/Pansiyon	115	% 19.2
Öğrenci Evi	30	% 5
Aile Yanı	454	% 75.8
Toplam	599	% 100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının ikamet ettikleri yerlere göre dağılımlarında yurt/pansiyon da kalanlar %19.2 (115), Öğrenci evinde kalanlar %5 (30), aile yanında kalanlar ise %75.8 (454) olduğu görülmektedir. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun aile yanında ikamet ettikleri görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Ailelerin İkamet Ettikleri Yer

Ailelerin İkamet Ettikleri Yer	n	%
Köy/Kasaba	133	% 22.2
İlçe Merkezi	164	% 27.4
İl Merkezi	302	% 50.4
Toplam	599	% 100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettikleri yerlere dağılımı görülmektedir. Adayların ailelerinin %22.2 (133)'inin köy/kasabada, %27.4 (164)'ünün ilçe merkezinde, %50.4 (302)'sinin il merkezinde yaşadığı görülmektedir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları

Başarı Düzeyi	n	%
Yüksek Başarı (100-85)	58	% 9.7
Başarılı (84-75)	473	% 79
Orta düzey başarı(74-70)	47	% 7.8
Düşük başarı(69-60)	13	% 2.2

Başarısız (59-0)	8	% 1.3
Toplam	599	% 100

Tablo 7 öğretmen adaylarının başarı düzeyleri incelendiğinde yüksek başarı (100-85) % 9.7 (58), başarılı (84-75) %79 (473), orta düzey başarı (74-70) %7.8 (47), düşük başarı (69-60) %2.2 (13), başarısız (59-0) %1.3 (8) olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Eğitim Durumları	Anne Eğitim Düzeyi		Baba Eğitim Düzeyi	
	n	%	n	%
İlkokul	257	% 42.9	272	% 45.4
Ortaokul	49	% 8.2	104	% 17.4
Lise	48	% 8	116	% 19.4
Lisans	24	% 4	68	% 11.4
Hiçbiri	221	% 36.9	39	% 6.5
Toplam	599	% 100	599	% 100

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeyleri verilmiştir. İlkokul; anne %42.9 (257), baba %45.4 (272). Ortaokul; anne %8.2 (49), baba %17.4 (104). Lise; anne %8 (48), baba %19.4 (116). Lisans; anne %4 (24), baba %11.4 (68). Hiçbiri; anne %36.9 (221), baba %6.5 (39) olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanma Sürelerine Göre Dağılımı

Günlük İnternet Kullanma Süresi	n	%
0-2 Saat	129	% 21,5
3-5 Saat	302	% 50,4
6-8 Saat	129	% 21,5
9 Saat ve üzeri	39	% 6,5
Toplam	599	% 100

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının günlük internet kullanma süreleri 0-2 saat %21.5 (129), 3-5 saat %50.4 (302), 6-8 saat %21.5 (129), 9 saat ve üzeri olanlar ise %6.5 (39) olduğu görülmüştür.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Düzeylerine Göre Dağılımları

İnternet Kullanım Düzeyi	n	%
Çok yetersiz	11	% 1.8
Yetersiz	60	% 10
Orta	275	% 45.9
Yeterli	198	% 33.1
Çok yeterli	55	% 9.2
Toplam	599	%100

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının internet kullanım düzeyleri çok yeteriz %1.8 (11), yetersiz %10 (60), orta %45.9 (275), yeterli %33.1 (198), çok yeterli %9.2 (55) olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Öğrenme Yöntemine Göre Dağılımları

Öğrenme Yöntemi	n	%
Yüz-yüze	271	% 45.2
Harmanlanmış Öğrenme	220	% 36.7
E-öğrenme	108	% 18
Toplam	599	% 100

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yöntemine göre dağılımlarının yüz-yüze eğitim %45.2 (271), yüz-yüze eğitim + e-öğrenme (harmanlanmış öğrenme) %36.7 (220), e-öğrenme %18 (108) olduğu görülmüştür.

Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Çalışma Türüne Göre Dağılımları

Çalışma Türü	n	%
Bireysel	490	% 81.8
Grupla	109	% 18.2
Toplam	599	% 100

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının tercih ettikleri çalışma türüne göre dağılımlarının bireysel %81.8 (490), grupla %18.2 (109) olduğu görülmüştür.

Tablo 13: Öğretmen Adaylarının E-öğrenme Etkinliklerini Gerçekleştirirken Çoğunlukla Tercih Ettikleri Cihaza Göre Dağılımları

Tercih Edilen Cihaz	n	%
Masaüstü Bilgisayar	39	% 6.5
Dizüstü Bilgisayar	161	% 26.9
Tablet	14	% 2.3
Akıllı Telefon	385	% 64.3
Toplam	599	% 100

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken çoğunlukla tercih ettikleri cihaza göre dağılımları masaüstü bilgisayar % 6.5 (39), dizüstü bilgisayar %26.9 (161), tablet %2.3 (14), akıllı telefon %64.3 (385) olduğu görülmüştür.

Tablo 14: Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Sürelerine Göre Dağılımları

İnternet Kullanım Süreleri	n	%
1 yıldan az	72	% 12
1-3 yıl	135	% 22,5
4-5 yıl	122	% 20,4
6-7 yıl	75	% 12,5
7 yıldan fazla	195	% 32,6
Toplam	599	% 100

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adaylarının ne kadar süredir internet kullandıklarına dair dağılımlar ise 1 yıldan az %12 (72), 1-3 yıl arası %22.5 (135), 4-5 yıl arası %20.4 (122) 6-7 yıl arası %12.5 (75) ve 7 yıldan fazla %32.6 (195) olduğu görülmüştür.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmeyi amaçlayan kişisel bilgi formu, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmelerini belirlemek için “Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (SDLS)” , e-öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek için de “E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Adıyaman Üniversitesi Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin bulunduğu bu demografik bilgi formunda cinsiyet, sınıf, bölüm, not ortalaması, kaldığınız yer, ailenizin ikamet ettiği yer, annenizin eğitim düzeyi, babanızın eğitim düzeyi, günlük internet kullanım süreniz, internet kullanım düzeyiniz hangi düzeyde görüyorsunuz, hangi öğrenme yöntemini tercih edersiniz, genellikle hangi tür çalışmayı seversiniz, e-öğrenme etkinliklerini çoğunlukla hangi cihaz ile gerçekleştiriyorsunuz, ne kadar süredir internet/bilgisayar kullanıyorsunuz soruları yer almaktadır.

3.3.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (SDLS)

Araştırmada öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerini ölçmek için “Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (SDLS)” kullanılmıştır. SDLS, Lounsbury (2009) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlama çalışmasını Demircioğlu vd. (2018) yapmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekte Faktör analizi sonuçları, modelin tek boyutluluğunu doğrulamıştır. SDLS'nin test-tekrar test korelasyonu 0.82 iken, Cronbach alfa güvenirlik analizlerinde ölçeğin katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin zaman içerisinde tutarlı olduğunu öne sürmektedir ve yüksek puan alan öğrencilerin öz-yönetime sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, iç tutarlılık incelenmiş ve Cronbach's alpha katsayısı oldukça yüksek bulunmuştur ve tek faktörlü yapı kendi içinde tutarlıdır. Ölçek 5'li likert tipi olup 1=(kesinlikle katılmıyorum), 2=(katılmıyorum), 3=(Fikrim Yok), 4=(Katılıyorum), 5=(Kesinlikle Katılıyorum) oluşmaktadır. Bu çalışmanın verileri ile hesaplanan Cronbach Alfa değeri ise 0.90 bulunmuştur. Bu yüzden de çalışmada kullanılabilecek güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenme ölçeğinde elde edilen sonuçları yorumlayabilmek için de temsili olarak 1.00-1.79 arası “çok düşük”, 1.80-2.59 arası “düşük”, 2.60-3.39 arası “orta”, 3,40-4.19 arası “yüksek”, 4.20-5.00 arası “çok yüksek” olarak yorumlanmıştır.

3.3.3. E- Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan diğer bir ölçek ise “E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” dir. Kisanga

(2016) tarafından geliştirilmiş olan ise 36 maddeden oluşan tek faktörlü “e-öğrenmeyle ilgili tutumların testi (Telra) ölçeğinin” Türkçeye uyarlama çalışmasını Biçer (2019) tarafından yapılan ölçek dört alt boyuttan (teknoloji kullanma eğilimi, memnuniyet, motivasyon ve kullanışlılık) ve 23 maddeden oluşmaktadır. 4’lü likert tipinde, e-öğrenmeye yönelik bir tutum ölçeği elde edilmiştir. Ölçek 4’lü likert tipi ölçek olup; 4=(kesinlikle katılıyorum), 3=(katılıyorum), 2=(katılmıyorum), 1=(kesinlikle katılmıyorum). Ayrıca Faktör1:teknoloji kullanma eğilimi(1-6 madde), faktör2:Memnuniyet(7-11madde), faktör3:Motivasyon(12-17 madde), faktör4:Kullanışlılık (18-23 madde) oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan ve iç tutarlık düzeyinin incelenmesi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.84; Bartlett testi değeri ise ($\chi^2= 8821.03$; $p= 0.00$) olarak belirlenmiş ve ölçeğin toplam varyansın %44.9’unu açıkladığı görülmüştür. Cronbach alfa katsayılarına bakıldığında ise 23 maddeden oluşan ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha= 0.789$ olarak bulunmuştur. Ölçek incelendiğinde “teknoloji kullanma eğilimi” olarak adlandırılan birinci faktörün güvenilirlik katsayısı $\alpha= 0.729$, “memnuniyet” olarak adlandırılmış ikinci faktörün güvenilirlik katsayısı $\alpha= 0.757$, “motivasyon” olarak adlandırılmış üçüncü faktörün güvenilirlik katsayısı $\alpha= 0.717$ ve “kullanışlılık” olarak adlandırılmış dördüncü faktörün güvenilirlik katsayısı ise $\alpha= 0.689$ olarak görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak 23 maddeden ve 4 faktörden oluşan bu ölçek üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi, tutumlarının hangi durumlarda farklılık gösterdiğinin belirlenmesi ya da e-öğrenme ortamlarının geliştirici, iyileştirici katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Biçer, 2019). Ayrıca e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinde “Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutundaki (1-6) ve “Kullanışlılık” alt boyutundaki (18-23) maddeler olumsuz olup toplamda 12 madde olumsuz 11 madde olumlu olduğundan olumsuzlar ters madde olarak kodlanmıştır. Bu çalışmanın verileri kullanılarak hesaplanan Cronbach Alfa değeri ise 0.91 bulunmuştur. Bundan dolayı da çalışmada ölçeğin kullanılabilirlik güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca verilerin yorumlanması için; 1.00-1.74 => düşük, 1.75-2.49 => orta, 2.50-3.24 => yüksek, 3.25-4.00=> çok yüksek, olarak e-öğrenme yönelik tutumlarını temsil edecek şekilde yorumlanmıştır (Bahadır,2021). Araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla yapılan ölçümün kendi içinde ne kadar tutarlı

olduğunun göstergesi olan Cronbach's Alpha değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir (Can, 2019:391).

Tablo 15: Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach's Alpha Değerleri

		Cronbach's Alpha	N of Items
Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği		0.904	10
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	EÖYT (Tüm Ölçek)	0.916	23
	Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	0.794	1-6
	Memnuniyet (2.Alt Boyut)	0.773	7-11
	Motivasyon (3.Alt Boyut)	0.881	12-17
	Kullanışlılık (4.Alt Boyut)	0.829	18-23

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ Güvenilir Değil
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ Düşük Derecede Güvenilir
- $0.60 \leq \alpha < 0.90$ Oldukça Güvenilir
- $0.90 \leq \alpha < 1.00$ Yüksek Derecede Güvenilir (Tavşancıl, 2014: 29)

Aralıkları dikkate alındığında öz-yönetimli öğrenme ölçeği ($\alpha = 0.904$) ve E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin ($\alpha = 0.916$) derecede güvenilir olduğu kabul edilmiştir. E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin “Teknoloji Kullanma Eğilimi” (0.794), “Memnuniyet” (0.773), “Motivasyon” (0.881) ve “Kullanışlılık” (0.829) alt boyutlarının da oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi konulu araştırmada 2021 yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi kapsamında 416 kadın, 185 erkek olmak üzere toplamda 601 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Ölçekler Google Form aracılığıyla (<https://forms.gle/vDNJUSo7iSWmzvUa7>) linki kullanılarak Whatsapp üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada araştırmamanın genel analizlerini yapmak için 601 öğretmen adayından veri toplanmıştır ve analizlerin bu verilerle yapılması planlanmıştır. Nicel araştırmalarda kullanılan parametrik testler tercih edilmiştir. Parametrik testlerin de uygulanabilmesi için yerine getirilmesi gereken bazı koşullar vardır. Bunlar; verilerin en az aralık ölçeğinde olması, verilerin normal dağılım göstermesi ve birden fazla grup olduğu durumlarda da gruplarının varyanslarının eşit olması gerektiğidir (Can, 2019:81). Bu sayıtların sağlanabilmesi için bir takım analizlerin yapılması gerekmektedir. Öncelikle Google Form aracılığıyla toplanan veriler excele daha sonra da analizleri yapacağımız uygulamaya aktarılmıştır. Analizlere başlamadan yeniden kodlanması gereken e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinde bulunan ters maddeler kodlanmıştır. Daha sonra maddeler arası ilişkilerden veriler kontrol edilmiştir. Verilerin dağılımları incelenmiştir ve uç değerler ile kayıp veri problemi gösteren fiziksel aktivite düzeylerinden düşük düzey olan 2 veri uç değer olduğundan araştırmadan çıkarılmış betimsel analizler 599 veri ile yapılmıştır. Uç değerler çıkarılıp ters madde kodlanıp güvenirlik analizleri yapıldıktan sonra veriler analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek içinde Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri (-2,+2) aralığında normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir (George ve Mallery, 2010) olduğundan, ayrıca histogram ve P-P grafiklerinden de verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Dolayısıyla yapılan bu ön işlemler sonucunda verilerin normalliğine ilişkin kanıtlar sunulmuş ve veriler parametrik analizler için hazır hale getirilmiştir. Verilerin analiz edilmesi amacıyla kullanılan işlemler ise şu şekildedir;

- Birinci ve üçüncü alt problemin analizinde yüzde (%), frekans (f), standart sapma (sd) ve aritmetik ortalama ($\bar{x}$) hesaplanarak öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- İkinci ve dördüncü alt problemin analizinde değişkenler içerisinde iki faktörlü olanlar için bağımsız örneklem t-testi yapılarak varyansların eşitliğine ve anlamlılık düzeylerine bakılmıştır. İki den fazla faktörlü olan değişkenler için ise One-Way-ANOVA testi yapılarak varyanslarının eşit dağılıp dağılmadığına ve anlamlılığına bakılmıştır. Anlamlı olanlar ($p<0.05$) için Post Hoc testlerinden

homojen dağılım gösterenlere eşit örneklem koşulu gerektirmeyen çoklu karşılaştırma testlerinden yaygın olarak da kullanılan Bonferroni testi, homojen dağılım göstermeyenlere ise Tamhane testi uygulanmıştır (Kayri, 2009). Ayrıca araştırmada anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu göstermeyen, anlamlı farklılığın çıkmadığı durumlarda LSD testi kullanılmıştır.

- Beşinci alt problemde bulunan öz-yönetimli öğrenme ve e-öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için de basit doğrusal korelasyon yapılarak aralarındaki ilişkiye bakılmıştır. Ayrıca öz-yönetim ve e-öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişkiyi yorumlarken “ $r=0.00$ =İlişki yok”, “ $r=0.01-0.29$ =düşük düzeyde ilişki”, “ $r=0.30-0.70$ =orta düzeyde ilişki”, “ $r=0.71-0.99$ =yüksek düzeyde ilişki”, “ $r=1$ =mükemmel ilişki” olarak analiz edilmiştir (Köklü vd., 2020).
- Altıncı alt problemde bir değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisini incelemek ve yordayıp yordamadığına bakmak için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi için değişken arasındaki ilişkinin doğrusal mı karesel mi olduğuna bakılıp doğrusallıktan sapmadığı gözlenmiştir (Can, 2019:267).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya ilişkin alt problemlerle ilgili bulgular, yorum, tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulanan “Öz-yönetimli Öğrenme” ve “E-öğrenmeye Yönelik Tutum” ölçeklerini içeren anket uygulanmış ve elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

“ Öğretmen Adayların Öz-Yönetimli Öğrenmelerine İlişkin Betimsel İstatistikler”

Bu alt problem kapsamında öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin ne düzeyde olduğunu belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel analizlerden minimum ve maksimum puanlar, ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma(ss) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme düzeyleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenmelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss
Öz-yönetimli öğrenme	599	2.00	5.00	3.97	0.66

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme puanları 2.00 ile 5.00 arasında dağıldığı, puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.97$), standart sapmasının (ss=0.66) olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Bu alt problem kapsamında öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin cinsiyete, sınıf seviyesine, okudukları bölüme, ikamet ettikleri yere, ailelerinin ikamet ettikleri yere, akademik başarılarına, anne-baba eğitim düzeyi, tercih ettikleri öğrenme yöntemine ve tercih ettikleri çalışma türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

a) “Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları”

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış, analiz sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Kadın	416	3.96	.65	597	-.774	.439
Erkek	183	4.00	.68			

(* $p>.05$)

Tablo 17’ye baktığımızda yapılan bağımsız gruplar t-testine göre erkek öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme puan ortalamaları ($\bar{x}= 4.00$) kadın öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme puan ortalamalarından ($\bar{x}=3.96$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin cinsiyete göre anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(597)}=-0.774$, $p>0.05$).

b) “Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Sınıf Seviyesine Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin sınıf düzeyi değişkenine göre ANOVA testi bulguları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1,839	3	.613	1.392	.244	
Gruplar İçi	262,015	595	.440			
Toplam	263.854	598				

Tablo 18'deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ($F_{(3-595)} = 1.392$, $p > 0.05$) sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

c) “Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Okudukları Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin okudukları bölümlere ait ANOVA testi bulguları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Okudukları Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	9.839	8	1.230	2.857	.004	Fen bilgisi<okul öncesi Fen bilgisi<özel eğitim
Gruplar İçi	254.015	590	.431			Fen bilgisi<sınıf Fen bilgisi<sosyal Fen bilgisi<Türkçe
Toplam	263.854	598				

Tablo 19'daki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(8-590)} = 2.857$, $p < 0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre; Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{x} = 3.98$), Özel Eğitim Öğretmenliği ($\bar{x} = 4.09$), Sınıf Öğretmenliği ($\bar{x} = 4.04$), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{x} = 4.05$), Türkçe Öğretmenliği ($\bar{x} = 4.10$) bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları, Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\bar{x} = 3.55$) bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

d) “Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Akademik Başarıları Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin not ortalamaları değişkenine göre ANOVA testi bulguları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20:Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Not Ortalaması Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2.251	4	.713	1.622	.167	
Gruplar İçi	261.002	594	.439			
Toplam	263.854	598				

Tablo 20’deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ($F_{(4-594)} = 1.622$, $p > 0.05$) not ortalaması değişkenine yani akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

e) “Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin ikamet ettikleri yerlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin ikamet ettikleri yer değişkenine göre ANOVA testi bulguları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	.581	2	.291	.658	.518	
Gruplar İçi	263.273	596	.442			

Toplam	263.854	598
--------	---------	-----

Tablo 21'deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ($F_{(2-596)} = 0.658$, $p > 0.05$) ikamet ettikleri yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

f) “Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Ailelerinin İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin ailelerinin ikamet ettikleri yerlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin ailelerinin ikamet ettikleri yer değişkenine göre ANOVA testi bulguları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Ailelerinin İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2.086	2	1.043	2.375	.094	
Gruplar İçi	261.768	596	.439			
Toplam	263.854	598				

Tablo 22'deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ($F_{(2-596)} = 2.375$, $p > 0.05$) ailelerinin ikamet ettikleri yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

g) “Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Anne-Baba Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre ANOVA testi bulguları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Anne-Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---	--------------

Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	2.599	4	.650	1.478	.207
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar içi	261.254	594	.440		
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar arası	1.012	4	.253	.572	.683
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar içi	262.841	594	.442		
	Toplam	263.854	598			

Tablo 23'deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri anne eğitim düzeyine ($F_{(4-594)} = 1.478$, $p > 0.05$) ve baba eğitim düzeyine ($F_{(4-594)} = 0.572$, $p > 0.05$) göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

h) “Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Tercih Ettikleri Öğrenme Yöntemi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri tercih ettikleri öğrenme yöntemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin tercih ettikleri öğrenme yöntemi değişkenine göre ANOVA testi bulguları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Tercih Ettikleri Öğrenme Yöntemi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4.431	2	2.216	5.090	.006	e-öğrenme>yüz yüze öğrenme
Gruplar İçi	259.423	596	.435			e-öğrenme>harmanlanmış öğrenme
Toplam	263.854	598				

Tablo 24’deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin tercih ettikleri öğrenme yöntemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(2-596)} = 5.090$, $p < 0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tamhane testi uygulanmıştır. Tamhane testi sonuçlarına göre; e-öğrenme yöntemini tercih eden öğretmen adaylarının öz-yönetimli

öğrenme puan ortalamaları ($\bar{x}=4.15$), yüz yüze öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme puan ortalamalarından ($\bar{x}=3.92$) ve yüze yüze öğrenme + e-öğrenme (Harmanlanmış Öğrenme) yöntemini tercih eden öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme puan ortalamalarından ($\bar{x}=3.95$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

ı) “Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmelerinin Tercih Ettikleri Çalışma Türü Değişkenine Göre t-testi Bulguları”

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin tercih ettikleri çalışma türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi yapılmış, analiz sonuçları tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli Öğrenmeleri Tercih Ettikleri Çalışma Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Çalışma türü	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Bireysel	490	3.99	.66	597	1.529	.127
Grup	109	3.88	.63			

(* $p>.05$)

Tablo 25’e göre öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri tercih ettikleri bireysel çalışma türüne göre puan ortalamaları ($\bar{x}=3.99$), grupla çalışma türüne göre puan ortalamaları ($\bar{x}=3.88$) olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin tercih ettikleri çalışma türü öz-yönetimli öğrenme üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($t_{597}=1.529$, $p>0.05$).

4.4.ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

“Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler”

Öğretmen adaylarının bu alt problem kapsamında EÖYT’lerinin ne düzeyde olduğunu ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel analizlerden minimum ve maksimum puanlar, ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin düzeyleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: EÖYT ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri

Değişken	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	599	1.13	4.00	2.58	0.60
Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	599	1.00	4.00	2.82	0.72
Memnuniyet (2.Alt Boyut)	599	1.00	4.00	2.58	0.74
Motivasyon (3.Alt Boyut)	599	1.00	4.00	2.44	0.79
Kullanışlılık (4.Alt Boyut)	599	1.00	4.00	2.48	0.74

Tablo 26 incelendiğinde öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum puanları 1.13 ile 4.00 arasında dağıldığı, puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$ =2.58), standart sapmasının (ss=0.60) olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre de öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının genel ortalaması ($\bar{x}$ =2.58) olduğundan e-öğrenmeye yönelik tutumun “yüksek düzeyde” olduğu söylenebilir. Ayrıca alt boyutları olan “Teknoloji kullanma eğilimi” ortalama puanı ($\bar{x}$ =2.82) ve “memnuniyet” ortalama puanı ($\bar{x}$ =2.58) olduğundan “yüksek düzey” olduğu söylenebilir. “Kullanışlılık” ortalama puanı ($\bar{x}$ =2.48) ve “Motivasyon” alt boyutunun ortalama puanı ($\bar{x}$ =2.44) olduğundan “orta düzey” olduğu söylenebilir.

4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

Bu alt problem kapsamında öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının; cinsiyete, sınıf seviyesine, okudukları bölüme, ikamet ettikleri yere, ailelerinin ikamet ettikleri yere, akademik başarılarına, anne-baba eğitim düzeylerine, günlük internet kullanım sürelerine, internet kullanım düzeylerine, tercih ettikleri öğrenme yöntemine, e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaza, internet/bilgisayar kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

a) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları”

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış, analiz sonuçları tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Öğretmen Adaylarının EÖYT’lerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
E-öğrenmeye Yönelik Tutum (Tüm Ölçek)	Kadın	416	2.51	.59	597	-4.435	.000
	Erkek	183	2.74	.60			
Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	Kadın	416	2.77	.72	597	-2.404	.017
	Erkek	183	2.93	.72			
Memnuniyet (2.Alt Boyut)	Kadın	416	2.52	.74	597	-3.416	.001
	Erkek	183	2.74	.73			
Motivasyon (3.Alt Boyut)	Kadın	416	2.33	.77	597	-4.942	.000
	Erkek	183	2.68	.79			
Kullanışlılık (4.Alt Boyut)	Kadın	416	2.41	.73	597	-3.265	.001
	Erkek	183	2.63	.75			

(* $p < .05$)

Tablo 27’ye göre erkek öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=2.74$), kadın öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}= 2.51$) yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testine göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ($t_{597}=-4.435$, $p<0.05$).

Tablo 27’ye göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Teknoloji kullanma eğilimi” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2.93$) kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{x}=2.77$) yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{597}=-2.404$, $p<0.05$). Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Memnuniyet” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2.74$) kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{x}=2.52$) yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{597}=-3.416$, $p<0.05$). Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik

tutumlarının “Motivasyon” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2.68$) kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{x}=2.33$) yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{597}=-4.942$, $p<0.05$). Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Kullanışlılık” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2.63$) kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{x}=2.41$) yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{597}=-3.265$, $p<0.05$).

t-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yanında teknoloji kullanma eğilimi, memnuniyet, kullanışlılık ve motivasyon alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşmuştur ve erkek öğretmen adaylarda kadın öğretmen adaya göre daha yüksek düzeyde anlamlılığın olduğu görülmüştür.

b) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış, analiz sonuçları tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Öğretmen Adaylarının EÖYT’lerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplar arası	8.359	3	2.786	7.835	.000	1.sınıf<3.sınıf
	Gruplar içi						
	Toplam	211.599	595				1.sınıf<4.sınıf
		219.953	598				
Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	Gruplar arası	10.474	3	3.491	6.821	.000	1.sınıf<3.sınıf
	Gruplar içi						
	Toplam	304.546	595				1.sınıf<4.sınıf
		315.019	598				
Memnuniyet (2.Alt Boyut)	Gruplar arası	6.583	3	2.194	3.980	.008	1.sınıf<4.sınıf
	Gruplar içi	328.069					

	Toplam		595				
		334.652					
			598				
Motivasyon (3.Alt Boyut)	Gruplar arası	11.345	3	3.782	6.064	.000	2.sınıf<4.sınıf
	Gruplar içi						
	Toplam	371.084	595				1.sınıf<4.sınıf
		382.430	598				
Kullanışlılık (4.Alt Boyut)	Gruplar arası	6.722	3	2.241	4.050	.007	1.sınıf<3.sınıf
	Gruplar içi						
	Toplam	329.176	595				1.sınıf<4.sınıf
		335.898	598				

Tablo 28’deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ($F_{(3-595)}=7.835$, $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğuna bakmak için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumun 3.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.66$) ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.73$), 1.sınıf öğretmen adayı ortalama puanından ($\bar{x}=2.40$) daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutunda ($F_{(3-595)}=6.821$, $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğuna bakmak için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumun “Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutunda 3.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.92$) ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.99$), 1.sınıf öğretmen adayı ortalama puanından ($\bar{x}=2.63$) daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Memnuniyet” alt boyutunda ($F_{(3-595)}=3.980$, $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bonferroni testi sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumun “Memnuniyet” alt boyutunda 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.71$), 1.sınıf öğretmen adayı ortalama puanından ($\bar{x}=2.44$) daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Motivasyon” alt boyutunda ($F_{(3-595)}=6.064$, $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bonferroni testi sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumun “Motivasyon” alt boyutunda 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.64$), 1.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.26$) ve 2.sınıf öğretmen adayı ortalama puanından ($\bar{x}=2.40$) daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Kullanışlılık” alt boyutunda ($F_{(3-595)}=4.050$, $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğuna bakmak için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumun “Kullanışlılık” alt boyutunda 3.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.56$) ve 4.sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.57$), 1.sınıf öğretmen adayı ortalama puanından ($\bar{x}=2.30$) daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

c) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Okudukları Bölüm Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının EÖYT’ lerinin okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış, analiz sonuçları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Öğretmen Adaylarının EÖYT’ lerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplar arası	5.551	8	.694	1.909	.056	
	Gruplar içi	214.402	590				
	Toplam	219.953	598				
Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	Gruplar arası	8.948	8	1.118	2.156	.029	RPD>Fen B., Okul Ö., Sınıf Türkçe>Fen B., Okul Ö. Sosyal B.>Fen B.
	Gruplar içi	306.072	590				
	Toplam	315.019	598				

Memnuniyet (2.Alt Boyut)	Gruplar arası	10.546	8	1.318	2.400	.015	Türkçe>Sosyal Bilgiler
	Gruplar içi	324.106	590				
	Toplam	334.652	598				
Motivasyon (3.Alt Boyut)	Gruplar arası	8.223	8	1.028	1.621	.116	
	Gruplar içi	374.207	590				
	Toplam	382.430	598				
Kullanışlılık (4.Alt Boyut)	Gruplar arası	13.335	8	1.669	3.054	.002	Özel Eğitim>Fen Bilimleri Özel Eğitim>Sosyal Bilgiler
	Gruplar içi	322.543	590				
	Toplam	335.898	598				

Tablo 29'daki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ($F_{(8-590)}=1.909$, $p>0.05$) yanında "Motivasyon" alt boyutunda da ($F_{(8-590)}=1.621$, $p>0.05$) bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının "Teknoloji Kullanma Eğilimi" alt boyutunda ($F_{(8-590)}=2.156$, $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğuna bakmak için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumun "Teknoloji Kullanma Eğilimi" alt boyutunda;RPD bölümü öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.96$), Fen Bilimleri bölümü öğretmen adayları ($\bar{x}=2.59$), Okul Öncesi bölümü öğretmen adayları ($\bar{x}=2.69$) ve Sınıf Bölümü öğretmen adayları ($\bar{x}=2.73$) ortalama puanından yüksek düzeyde anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Türkçe bölümü öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=3.00$), Fen Bilimleri bölümü öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2.59$) ve Okul Öncesi Bölümü öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2.69$) ortalama puanından yüksek düzeyde anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2.90$) ortalama puanı Fen Bilimleri öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2.59$) ortalama puanından yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının "Memnuniyet" alt boyutunda ($F_{(8-590)}=2.400$, $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bonferroni testi sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumun "Memnuniyet" alt boyutunda Türkçe Bölümü ($\bar{x}=2.94$) ortalama puanının Sosyal Bilgiler Bölümü ($\bar{x}=2.36$)

öğretmen adaylarının ortalama puanından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Kullanışlılık” alt boyutunda ($F_{(8-590)}=3.054$, $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre Özel Eğitim Bölümü ($\bar{x}=2.71$) öğretmen adaylarının ortalama puanı, Fen Bilimleri ($\bar{x}=2.24$) ve Sosyal Bilgiler ($\bar{x}=2.29$) öğretmen adaylarının ortalama puanından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

d) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin ikamet ettikleri yere göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış, analiz sonuçları tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30: Öğretmen Adaylarının EÖYT’lerinin İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Orta ması	F	p	Anlamlı Fark
E-Öğrenmeye	Gruplar arası	5.109	2	2.555	7.087	.001	Yurt/Pansiyon
Yönelik Tutum	Gruplar içi	214.843	596				n<öğrenci
	Toplam	219.953	598				evi
							Yurt/Pansiyon
							n<Aile Yanı
Teknoloji	Gruplar arası	6.727	2	3.363	6.502	.002	Yurt/Pansiyon
Kullanma Eğilimi	Gruplar içi	308.292	596				n<Aile Yanı
(1.Alt Boyut)	Toplam	315.019	598				
Memnuniyet	Gruplar arası	2.333	2	1.167	2.092	.124	
(2.Alt Boyut)	Gruplar içi	332.319	596				
	Toplam	334.652	598				
Motivasyon	Gruplar arası	6.208	2	3.104	4.917	.008	Yurt/Pansiyon
(3.Alt Boyut)	Gruplar içi	376.222	596				n<öğrenci

	Toplam	382.430	598				evi Yurt/Pansiyon n<Aile Yanı
Kullanışlılık (4.Alt Boyut)	Gruplar arası	6.109	2	3.054	5.520	.004	Yurt/Pansiyon n<Aile Yanı
	Gruplar içi	329.789	596				
	Toplam	335.898	598				

Tablo 30'daki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları ($F_{(2-596)}=7.087$, $p<0.05$) olduğundan ikamet ettikleri yere göre anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu farklılığın hangisi arasında olduğuna bakmak için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumun yurt/pansiyonda kalan öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.40$), öğrenci evi ($\bar{x}=2.74$) ve aile yanında ($\bar{x}=2.62$) kalan öğretmen adaylarının ortalama puanından daha düşüktür.

Öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutunda ($F_{(2-596)}=6.502$, $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bonferroni testi sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumun “Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutunda yurt/pansiyonda kalan öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.61$) aile yanında kalan öğretmen adaylarının ortalama puanından ($\bar{x}=2.87$) daha düşük olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Memnuniyet” alt boyutunda ($F_{(2-596)}=2.092$, $p>0.05$) olduğundan ikamet ettikleri yere göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Motivasyon” alt boyutunda ($F_{(2-596)}= 4.917$, $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bonferroni testi sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumun “Motivasyon” alt boyutunda yurt/pansiyonda kalan öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.26$), öğrenci evi ($\bar{x}=2.72$) ve aile yanında ($\bar{x}=2.46$) kalan öğretmen adaylarının ortalama puanından daha düşüktür.

Öğretmen adaylarını e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Kullanışlılık” alt boyutunda ($F_{(2-596)}= 5.520$, $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bonferroni testi sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumun “Kullanışlılık” alt boyutunda yurt veya pansiyonda kalan öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{x}=2.7$) aile

yanında kalan öğretmen adaylarının ortalama puanından ($\bar{x}=2.53$) daha düşük olduğu bulunmuştur.

e) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Ailelerinin İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin ailelerinin ikamet ettikleri yere göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış, analiz sonuçları tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Öğretmen Adaylarının EÖYT’lerinin Ailelerinin İkamet Ettikleri Yer Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplar arası	12.419	2	6.210	17.833	.000	Köy/Kasaba < İl Merkezi
	Gruplar içi	207.534	596				
	Toplam	219.953	598				Köy/kasaba < İlçe Merkezi
Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	Gruplar arası	16.458	2	8.229	16.427	.000	Köy/Kasaba < İl Merkezi
	Gruplar içi	298.561	596				
	Toplam	315.019	598				Köy/kasaba < İlçe Merkezi
Memnuniyet (2.Alt Boyut)	Gruplar arası	7.706	2	3.853	7.024	.001	Köy/Kasaba < İl Merkezi
	Gruplar içi	326.946	596				
	Toplam	334.652	598				Köy/kasaba < İlçe Merkezi
Motivasyon (3.Alt Boyut)	Gruplar arası	11.995	2	5.997	9.649	.000	Köy/Kasaba < İl Merkezi
	Gruplar içi	370.435	596				
	Toplam	382.430	598				Köy/kasaba < İlçe Merkezi
Kullanışlılık	Gruplar arası	14.290	2	7.145	13.241	.000	Köy/Kasaba

(4.Alt Boyut)	Gruplar içi	321.607	596	<İl Merkezi
	Toplam	335.898	598	Köy/kasaba< İlçe Merkezi

Tablo 31'deki ANOVA sonuçlarına baktığımızda öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları ($F_{(2-596)}=17.833$, $p<0,05$) ve e-öğrenmenin "Teknoloji Kullanma Eğilimleri" ($F_{(2-596)}=16.427$, $p<0.05$), "Memnuniyet" ($F_{(2-596)}=7.024$, $p<0.05$), "Motivasyon" ($F_{(2-596)}=9.649$, $p<0.05$), "Kullanışlılık" ($F_{(2-596)}=13.241$, $p<0.05$) alt boyutları ailelerinin ikamet ettikleri yere göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Oluşan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakmak için Bonferroni testi yapılmıştır. Test sonucuna göre, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarında aileleri il merkezi ($\bar{x}=2.68$) ve ilçe merkezinde ($\bar{x}=2.61$) ikamet edenlerin ortalama puanı, aileleri köy/kasabada ($\bar{x}=2.32$) ikamet edenlerin ortalama puanından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir. Yine test sonucuna göre, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının "Teknoloji Kullanma Eğilimi" alt boyutunda aileleri il merkezi ($\bar{x}=2.94$) ve ilçe merkezinde ($\bar{x}=2.84$) ikamet edenlerin ortalama puanları köy/kasaba ($\bar{x}=2.52$) ikamet edenlerin ortalama puanına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. "Memnuniyet" alt boyutunda aileleri il merkezi ($\bar{x}=2.64$) ve ilçe merkezinde ($\bar{x}=2.66$) ikamet eden öğretmen adayların ortalama puanı aileleri köy/kasabada ($\bar{x}=2.37$) ikamet edenlerin ortalama puanına göre yüksek düzeyde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. E-öğrenmeye yönelik tutumların "Motivasyon" alt boyutunda aileleri il merkezinde ($\bar{x}=2.54$) ve ilçe merkezinde ($\bar{x}=2.46$) ikamet eden öğretmen adaylarının ortalama puanları, aileleri köy/kasabada ($\bar{x}=2.18$) ikamet edenlerin ortalama puanına göre yüksek düzeyde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. "Kullanışlılık" alt boyutunda ise aileleri il merkezi ($\bar{x}=2,60$) ve ilçe merkezinde ($\bar{x}=2.49$) ikamet eden öğretmen adayların ortalama puanı aileleri köy/kasabada ($\bar{x}=2.20$) ikamet edenlerin ortalama puanına göre yüksek düzeyde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Sonuç olarak yapılan ANOVA sonucuna göre öğretmen adayların e-öğrenmeye yönelik genel tutumları, teknoloji kullanma eğilimleri, motivasyonları, memnuniyetleri ve kullanışlılıkları aileleri il merkezinde ve ilçe merkezinde ikamet edenler köy/kasabada ikamet edenlere göre daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir.

f) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıları Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış, analiz sonuçları tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Öğretmen Adaylarının EÖYT’lerinin Not Ortalaması Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplar arası	2.145	2	.536	1.462	.212	
	Gruplar içi	217.808	596				
	Toplam	219.953	598				
Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	Gruplar arası	1.602	4	.401	.759	.552	
	Gruplar içi	313.417	594				
	Toplam	315.019	598				
Memnuniyet (2.Alt Boyut)	Gruplar arası	3.616	4	.904	1.622	.167	
	Gruplar içi	331.036	594				
	Toplam	334.652	598				
Motivasyon (3.Alt Boyut)	Gruplar arası	5.087	4	1.272	2.002	.093	
	Gruplar içi	377.343	594				
	Toplam	382.430	598				
Kullanışlılık (4.Alt Boyut)	Gruplar arası	2.534	4	.633	1.129	.342	
	Gruplar içi	333.364	594				
	Toplam	335.898	598				

Tablo 32’deki ANOVA sonuçlarına baktığımızda öğretmen adaylarının akademik başarıları, e-öğrenmeye yönelik tutumlarında ($F_{(4-594)}=1.462$, $p>0.05$) ve

“Teknoloji Kullanma Eğilimi” ($F_{(4-594)}=0.759$, $p>0.05$), “Memnuniyet” ($F_{(4-594)}= 1.622$, $p>0.05$), “Motivasyon” ($F_{(4-594)}= 2.002$, $p>0.05$), “Kullanışlılık” ($F_{(4-594)}= 1.129$, $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

g) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Anne-Baba Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış, analiz sonuçları tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33: Öğretmen Adaylarının EÖYT’lerinin Anne-Baba Eğitim Düzeyleri Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları

		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama ası	F	P	Anlamlı Fark
ANNE EĞİTİM DURUMU	E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplar	7.143	4	1.786	4.984	.001	Lisans>İlkokul
		arası	212.810	594				Lisans>lise
		Gruplar içi	219.953	598				Lisans>Hiçbiri
		Toplam						
	Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	Gruplar	6.766	4	1.692	3.260	.012	
		arası	308.253	594				Ortaokul>Hiçbir i
		Gruplar içi	315.019	598				
		Toplam						
	Memnuniyet (2.Alt Boyut)	Gruplar	7.528	4	1.882	3.417	.009	Lisans>İlkokul
		arası	327.123	594				Lisans>lise
		Gruplar içi	334.652	598				Lisans>Hiçbiri
		Toplam						
	Motivasyon (3.Alt Boyut)	Gruplar	11.252	4	2.813	4.502	.001	Lisans>İlkokul
		arası	371.177	594				Lisans>lise
		Gruplar içi	382.430	598				Lisans>Hiçbiri
		Toplam						
	Kullanışlılık (4.Alt Boyut)	Gruplar	10.022	4	2.505	4.567	.001	Lisans>İlkokul
		arası	325.876	594				Lisans>lise
		Gruplar içi	335.898	598				Lisans>Hiçbiri
		Toplam						
	E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplar	10.689	4	2.672	7.585	.000	Hiçbiri,İlkokul< ortaokul
		arası	209.264	594				Hiçbiri,İlkokul< lise
		Gruplar içi	219.953	598				Hiçbiri,İlkokul<
		Toplam						

BABA	Teknoloji	Gruplar	18.571	4	4.643	9.303	.000	lisans
	Kullanma	arası	296.448	594				Hiçbiri,İlkokul<
	Eğilimi	Gruplar içi	315.019	598				ortaokul
	(1.Alt Boyut)	Toplam						Hiçbiri,İlkokul<
EĞİTİM								lise
								Hiçbiri,İlkokul<
								lisans
DURUMU	Memnuniyet	Gruplar	9.458	4	2.364	4.319	.002	İlkokul<lise
	(2.Alt Boyut)	arası	325.194	594				İlkokul<lisans
		Gruplar içi	334.652	598				
		Toplam						
	Motivasyon	Gruplar	10.182	4	2.546	4.062	.003	İlkokul<lise
	(3.Alt Boyut)	arası	372.247	594				İlkokul<lisans
		Gruplar içi	382.430	598				
		Toplam						
	Kullanışlılık	Gruplar	9.702	4	2.425	4.417	.002	Hiçbiri<ortaoku
	(4.Alt Boyut)	arası	326.196	594				l
		Gruplar içi	335.898	598				Hiçbiri<lise
		Toplam						Hiçbiri<lisans

Tablo 33'deki ANOVA sonuçlarına anne eğitim düzeyi öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarında ($F_{(4-594)} = 4.984$, $p < 0.05$) ve “Teknoloji Kullanma Eğilimi” ($F_{(4-594)} = 3.260$, $p < 0.05$), “Memnuniyet” ($F_{(4-594)} = 3.417$, $p < 0.05$), “Motivasyon” ($F_{(4-594)} = 4.502$, $p < 0.05$), “Kullanışlılık” ($F_{(4-594)} = 4.567$, $p < 0.05$) alt boyutlarında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasına olduğunu görmek için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testi sonucuna göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları anneleri lisans mezunu olanların ($\bar{x} = 3.00$) ortalama puanları, ilkokul mezunu ($\bar{x} = 2.60$), lise mezunu ($\bar{x} = 2.46$) ve hiçbir kurumdan mezun olmayanların ($\bar{x} = 2.51$) ortalama puanlarından daha yüksek anlamlılığa sahip oldukları görülmüştür. E-öğrenmeye yönelik tutumun “Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutunda anne eğitim düzeylerinde ortaokul mezunu olanların ortalama puanları ($\bar{x} = 3.06$) hiçbir kurumdan mezun olmayanların ortalama puanlarından ($\bar{x} = 2.70$) daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir. “Memnuniyet” alt boyutunda anne eğitim düzeyleri lisans mezunu olanların ($\bar{x} = 3.10$) ortalama puanları ilkokul mezunu ($\bar{x} = 2.60$), lise mezunu ($\bar{x} = 2.45$) ve hiçbir kurumdan mezun olmayanların ($\bar{x} = 2.54$) ortalama puanlarından yüksek düzeyde anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. “Motivasyon” alt boyutunda anne eğitim düzeyleri lisans mezunu olanların ($\bar{x} = 3.05$) ortalama puanları ilkokul mezunu ($\bar{x} = 2.44$),

lise mezunu ($\bar{x}=2.26$) ve hiçbir kurumdan mezun olmayanların ($\bar{x}=2.39$) ortalama puanlarından yüksek düzeyde anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. “Kullanışlılık” alt boyutunda anne eğitim düzeyleri lisans mezunu olanların ($\bar{x}=2.91$) ortalama puanları ilkokul mezunu ($\bar{x}=2.50$), lise mezunu ($\bar{x}=2.33$) ve hiçbir kurumdan mezun olmayanların ($\bar{x}=2.39$) ortalama puanlarından yüksek düzeyde anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 33’deki ANOVA sonuçlarına göre baba eğitim düzeyleri öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarında ($F_{(4-594)}= 7.585$, $p<0,05$) ve “Teknoloji Kullanma Eğilimi” ($F_{(4-594)}= 9.303$, $p<0,05$), “Memnuniyet” ($F_{(4-594)}= 4.319$, $p<0.05$), “Motivasyon” ($F_{(4-594)}= 4.502$, $p<0.05$), “Kullanışlılık” ($F_{(4-594)}= 4.417$, $p<0.05$) alt boyutlarında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bonferroni testi sonucuna göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları babaları ilkokul mezunu olanların ($\bar{x}=2.47$) ortalama puanları ve hiçbir kurumdan mezun olmayanların ($\bar{x}=2.34$) ortalama puanları, ortaokul mezunlarının ($\bar{x}=2.68$), lise mezunlarının ($\bar{x}=2.71$) ve lisans mezunlarının ($\bar{x}=2.76$) ortalama puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının “Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutunda babaları ilkokul mezunu olanların ($\bar{x}=2.71$) ortalama puanları ve hiçbir kurumdan mezun olmayanların ($\bar{x}=2.38$) ortalama puanları, ortaokul mezunlarının ($\bar{x}=2.95$), lise mezunlarının ($\bar{x}=2.99$) ve lisans mezunlarının ($\bar{x}=3.03$) ortalama puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. “Memnuniyet” alt boyutunda baba eğitimleri ilkokul mezunu olanların ($\bar{x}=2.46$) ortalama puanları lise mezunu ($\bar{x}=2.72$) ve lisans mezunu ($\bar{x}=2.78$) olanların ortalama puanlarından düşük ortalama puana sahip olduğu görülmüştür. “Motivasyon” alt boyutunda baba eğitimleri ilkokul mezunu olanların ($\bar{x}=2.31$) ortalama puanları lise mezunu ($\bar{x}=2.57$) ve lisans mezunu ($\bar{x}=2.64$) olanların ortalama puanlarından düşük ortalama puana sahip olduğu görülmüştür. E-öğrenmeye yönelik tutumların “Kullanışlılık” alt boyutunda baba eğitimleri hiçbir kurumdan mezun olmayanların ($\bar{x}=2.14$) ortalama puanları ortaokul mezunu ($\bar{x}=2.60$), lise mezunu ($\bar{x}=2.58$) ve lisans mezunu ($\bar{x}=2.62$) olanların ortalama puanlarından düşük ortalama puana sahip olduğu görülmüştür.

h) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış, analiz sonuçları tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34: Öğretmen Adaylarının EÖYT’lerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
				1			
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplar arası	2.475	3	.825	2.257	.081	
	Gruplar içi	217.478	595				
	Toplam	219.953	598				
Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	Gruplar arası	2.904	3	.968	1.846	.138	
	Gruplar içi	312.115	595				
	Toplam	315.019	598				
Memnuniyet (2.Alt Boyut)	Gruplar arası	1.488	3	.496	.886	.448	
	Gruplar içi	333.164	595				
	Toplam	334.652	598				
Motivasyon (3.Alt Boyut)	Gruplar arası	3.369	3	1.123	1.763	.153	
	Gruplar içi	379.060	595				
	Toplam	382.430	598				
Kullanışlılık (4.Alt Boyut)	Gruplar arası	5.147	3	1.716	3.086	.027	3-5
	Gruplar içi	330.751	595				saat>0-2
	Toplam	335.898	598				saat

Tablo 34’deki ANOVA sonuçlarına baktığımızda öğretmen adaylarının günlük internet kullanma sürelerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarında ($F_{(3-595)} = 2.257$, $p > 0.05$) ve “Teknoloji Kullanma Eğilimi” ($F_{(3-595)} = 1.846$, $p > 0.05$), “Memnuniyet” ($F_{(3-595)} = .886$, $p > 0.05$), “Motivasyon” ($F_{(3-595)} = 1.763$, $p > 0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Fakat “Kullanışlılık” alt boyutunda ($F_{(3-595)} = 3.086$, $p < 0.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi saatler arasında olduğunu bulmak için yapılan Bonferroni testine göre de günlük 3-5 saat aralığında internet kullanan öğretmen adaylarının ortalama puanları ($\bar{x} = 2.57$), 0-2 saat

aralığında internet kullanan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından ($\bar{x}=2.35$) daha yüksek düzeyde anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

i) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İnternet Kullanım Düzeyleri Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin internet kullanım düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış, analiz sonuçları tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35: Öğretmen Adaylarının EÖYT’lerinin İnternet Kullanım Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	p	Anlamlı Fark
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplar arası	14.482	4	3.620	10.466	.000	Çok yeterli>çok yetersiz, yetersiz, orta
	Gruplar içi	205.471	594				Yeterli> çok yetersiz, yetersiz, orta
	Toplam	219.953	598				
Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	Gruplar arası	47.665	4	11.916	26.475	.000	Çok yeterli>orta,yetersiz,çok yetersiz
	Gruplar içi	267.354	594				Yeterli>orta,yetersiz,çok yetersiz
	Toplam	315.019	598				Orta>yetersiz,çok yetersiz
Memnuniyet (2.Alt Boyut)	Gruplar arası	3.813	4	.953	1.711	.146	Yetersiz>çok yetersiz
	Gruplar içi	330.839	594				
	Toplam	334.652	598				
Motivasyon (3.Alt Boyut)	Gruplar arası	6.143	4	1.536	2.424	.047	Çok yeterli>orta
	Gruplar içi	376.287	594				Yeterli>orta
	Toplam	382.430	598				
Kullanışlılık (4.Alt Boyut)	Gruplar arası	17.512	4	4.378	8.168	.000	Çok yeterli>orta,yetersiz,çok yetersiz
	Gruplar içi	318.385	594				Yeterli>orta,yeter
	Toplam	335.898	598				

Tablo 35'teki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının internet kullanım düzeylerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarında ($F_{(4-594)}=10.466$, $p<0.05$) ve “Teknoloji Kullanma Eğilimi” ($F_{(4-594)}=26.475$, $p<0.05$), “Motivasyon” ($F_{(4-594)}=2.424$, $p<0.05$), “Kullanışlılık” ($F_{(4-594)}=8.168$, $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur. “Memnuniyet” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ($F_{(4-594)}=1.711$, $p>0.05$).

Öğretmen adaylarının internet kullanım düzeylerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarında, teknoloji kullanma eğilimi ve kullanışlılık alt boyutundaki anlamlı farkın hangi bilgi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni, motivasyon alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi bilgi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ise LSD testine bakılmıştır. Öğretmen adaylarından E-öğrenmeye yönelik tutumları çok yeterli bilgi düzeyine sahip olanların ortalama puanları ($\bar{x}=2.82$), orta bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.50$), yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.40$) ve çok yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=1.99$) sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından daha yüksek anlamlılığa sahiptir. Ayrıca e-öğrenmeye yönelik tutumları yeterli bilgi düzeyine sahip olanların ortalama puanları ($\bar{x}=2.72$), orta bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.50$), yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.40$) ve çok yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=1.99$) sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür.

“Teknoloji kullanma Eğilimi” alt boyutunda öğretmen adaylarının internet kullanım düzeylerinde çok yeterli bilgi düzeyine sahip olanların ortalama puanları ($\bar{x}=3.17$), orta bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.73$), yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.40$) ve çok yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=1.56$) sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından daha yüksek anlamlılığa sahiptir. Aynı şekilde yeterli bilgi düzeyine sahip olanların ortalama puanları ($\bar{x}=3.05$), orta bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.73$), yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.40$) ve çok yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=1.56$) sahip olan öğretmen adaylarının ortalama puanlarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Orta bilgi düzeyine sahip öğretmen adaylarının ortalama puanları ($\bar{x}=2.73$), yetersiz ($\bar{x}=2.40$) ve çok yetersiz ($\bar{x}=1.56$) bilgi düzeyine sahip öğretmen adaylarının ortalama puanından daha yüksek anlamlı farka

sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları internet kullanım düzeyi yetersiz ($\bar{x}=2.40$) olanlar çok yetersiz ($\bar{x}=1.56$) olanların puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık oluşturmuştur.

“Motivasyon” alt boyutunda öğretmen adaylarının internet kullanımları orta düzey olanların puan ortalamaları ($\bar{x}=2.36$), çok yeterli ($\bar{x}=2.63$) ve yeterli ($\bar{x}=2.53$) düzeye sahip olanların puan ortalamalarından daha düşük anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür.

“Kullanışlılık” boyutunda ise öğretmen adaylarının internet kullanım düzeylerinden çok yeterli bilgi düzeyine sahip olanların puan ortalamaları ($\bar{x}=2.70$), orta bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.38$), yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.29$) ve çok yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=1.86$) sahip olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahipken aynı şekilde yeterli bilgi düzeyine sahip olanların puan ortalamaları ($\bar{x}=2.65$), orta bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.38$), yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=2.29$) ve çok yetersiz bilgi düzeyine ($\bar{x}=1.86$) sahip olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu da görülmüştür. Ayrıca orta bilgi düzeyine sahip öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2.38$), yetersiz ($\bar{x}=2.29$) ve çok yetersiz ($\bar{x}=1.86$) bilgi düzeyine sahip öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek anlamlı farka sahip olduğu görülmüştür.

j) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Tercih Ettikleri Öğrenme Yöntemi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının EÖYT’lerinin tercih ettikleri öğrenme yöntemine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış, analiz sonuçları tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36: Öğretmen Adaylarının EÖYT’lerinin Tercih Ettikleri Öğrenme Yöntemi Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplar arası Gruplar içi	56.125 163.828 219.953	2 596 598	28.062	102.090	.000	e-öğrenme>yüz yüze e-öğrenme>harmanl

	Toplam						anmış ö. Harmanlanmış ö.>yüz yüze
Teknoloji	Gruplar	39.833	2	19.917	43.136	.000	e-öğrenme>yüz
Kullanma	arası	275.186	596				yüze
Eğilimi	Gruplar	315.19	598				e-
(1.Alt Boyut)	İç						öğrenme>harmanl
	Toplam						anmış ö. Harmanlanmış ö.>yüz yüze
Memnuniyet	Gruplar	47.281	2	23.641	49.030	.000	e-öğrenme>yüz
(2.Alt Boyut)	arası	287.370	596				yüze
	Gruplar	334.652	598				e-
	İç						öğrenme>harmanl
	Toplam						anmış ö. Harmanlanmış ö.>yüz yüze
Motivasyon	Gruplar	78.450	2	39.225	76.907	.000	e-öğrenme>yüz
(3.Alt Boyut)	arası	303.979	596				yüze
	Gruplar	382.430	598				e-
	İç						öğrenme>harmanl
	Toplam						anmış ö. Harmanlanmış ö.>yüz yüze
Kullanışlılık	Gruplar	62.004	2	31.002	67.462	.000	e-öğrenme>yüz
(4.Alt Boyut)	arası	273.893	596				yüze
	Gruplar	335.898	598				e-
	İç						öğrenme>harmanl
	Toplam						anmış ö. Harmanlanmış ö.>yüz yüze

Tablo 36'daki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları ($F_{(2-596)}=102.090$, $p<0.05$) ve alt boyutları olan “Teknoloji Kullanma Eğilimi” ($F_{(2-596)}=43.136$, $p<0.05$), “Memnuniyet” ($F_{(2-596)}=49.030$, $p<0.05$), “Motivasyon” ($F_{(2-596)}=76.907$, $p<0.05$) ve “Kullanışlılık” ($F_{(2-596)}=67.462$, $p<0.05$) da

tercih ettikleri öğrenme yöntemine göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi öğrenme yöntemleri arasında olduğuna bakmak için Bonferroni ve Tamhane testine bakılmıştır. Test sonucuna göre e-öğrenmeye yönelik tutumları öğretmen adaylarının seçtikleri öğrenme yöntemlerinden e-öğrenmeyi tercih edenlerin ortalamaları ($\bar{x}=3.06$), yüz yüze ($\bar{x}=2.27$) ve harmanlanmış öğrenmeyi ($\bar{x}=2.73$) tercih edenlerin puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda harmanlanmış öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2.73$), yüz yüze öğrenmeyi ($\bar{x}=2.27$) tercih edenlerin puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

“Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutunda da öğretmen adaylarının seçtikleri öğrenme yöntemlerinden e-öğrenmeyi tercih edenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=3.18$), yüz-yüze ($\bar{x}=2.55$) ve harmanlanmış öğrenmeyi ($\bar{x}=2.98$) tercih edenlerin puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda harmanlanmış öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2.98$), yüz yüze öğrenmeyi ($\bar{x}=2.55$) tercih edenlerin puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

“Memnuniyet” alt boyutunda öğretmen adaylarının seçtikleri öğrenme yöntemlerinden e-öğrenmeyi tercih edenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=3.02$), yüz-yüze ($\bar{x}=2.30$) ve harmanlanmış öğrenmeyi ($\bar{x}=2.72$) tercih edenlerin puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda harmanlanmış öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2.72$), yüz yüze öğrenmeyi ($\bar{x}=2.30$) tercih edenlerin puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

“Motivasyon” alt boyutunda öğretmen adaylarının seçtikleri öğrenme yöntemlerinden e-öğrenmeyi tercih edenlerin ortalamaları ($\bar{x}=3.04$), yüz-yüze ($\bar{x}=2.08$) ve harmanlanmış öğrenmeyi ($\bar{x}=2.58$) tercih edenlerin puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda harmanlanmış öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2.58$), yüz yüze öğrenmeyi ($\bar{x}=2.08$) tercih edenlerin puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

“Kullanışlılık” alt boyutunda öğretmen adaylarının seçtikleri öğrenme yöntemlerinden e-öğrenmeyi tercih edenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=2.99$), yüz-yüze

($\bar{x}=2.15$) ve harmanlanmış öğrenmeyi ($\bar{x}=2.63$) tercih edenlerin puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda harmanlanmış öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2.63$), yüz yüze öğrenmeyi ($\bar{x}=2.15$) tercih edenlerin puan ortalamalarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları ve e-öğrenmeye yönelik tutumun bütün alt boyutlarında tercih ettikleri öğrenme yöntemine (Yüz yüze, yüz yüze + e-öğrenme, e-öğrenme) göre bütün gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

k) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının E-Öğrenme Etkinliklerini Gerçekleştirdikleri Cihaz Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum EÖYT’lerinin e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaza göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış, analiz sonuçları tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: Öğretmen Adaylarının EÖYT’lerinin E-öğrenme Etkinliklerini Gerçekleştirdikleri Cihaz Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama ası	F	p	Anlamlı Fark
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplar arası	8.728	3	2.909	8.196	.000	Diz üstü
	Gruplar içi	211.225	595				bilg.>akıllı
	Toplam	219.953	598				telefon
Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	Gruplar arası	21.518	3	7.173	14.541	.000	Masaüstü
	Gruplar içi	293.501	595				bilg.>akıllı
	Toplam	315.019	598				telefon
Memnuniyet (2.Alt Boyut)	Gruplar arası	4.028	3	1.343	2.416	.065	Dizüstü
		330.624	595				bilg.>akıllı
							telefon

	Gruplar içi	334.652	598				
	Toplam						
Motivasyon	Gruplar	4.073	3	1.358	2.135	.095	
(3.Alt Boyut)	arası	378.357	595				
	Gruplar içi	382.430	598				
	Toplam						
Kullanışlılık	Gruplar	10.155	3	3.385	6.183	.000	Dizüstü
(4.Alt Boyut)	arası	325.743	595				bilg.>akıllı
	Gruplar içi	335.898	598				telefon
	Toplam						

Tablo 37'deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihazlara göre e-öğrenmeye yönelik tutumlarında ($F_{(3-595)}=8.196$, $p<0.05$) ve “Teknoloji Kullanma Eğilimi” ($F_{(3-595)}=14.541$, $p<0.05$), “Kullanışlılık” ($F_{(3-595)}=6.183$, $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur. “Memnuniyet” ($F_{(3-595)}=2.416$, $p>0.05$) ve “Motivasyon” ($F_{(3-595)}=2.135$, $p>0.05$) alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de yapılan Bonferroni testi sonucuna göre; e-öğrenmeye yönelik tutumda öğretmen adaylarının dizüstü bilgisayar kullananların ortalama puanları ($\bar{x}=2.75$) akıllı telefon kullananların ortalama puanlarından ($\bar{x}=2.49$) daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. “Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutunda e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek için akıllı telefon kullanan ($\bar{x}=2.68$) öğretmen adaylarının ortalama puanlarının dizüstü bilgisayar ($\bar{x}=3.08$) ve masaüstü bilgisayar ($\bar{x}=3.05$) kullananların ortalama puanlarından daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. “Kullanışlılık” alt boyutunda ise öğretmen adaylarından dizüstü bilgisayar ($\bar{x}=2.64$) kullananların ortalama puanlarının akıllı telefon ($\bar{x}=2.38$) kullananların ortalama puanlarından daha yüksek düzeye anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir.

İ) “Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İnternet/Bilgisayar Kullanım Süresi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları”

Öğretmen adaylarının EÖYT'lerinin internet/bilgisayar kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış, analiz sonuçları tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38: Öğretmen Adaylarının EÖYT’lerinin İnternet/Bilgisayar Kullanım Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasının Belirlenmesine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama ası	F	p	Anlamlı Fark
E-Öğrenmeye Yönelik Tutum	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	32.614 187.339 219.953	4 594 598	8.153	25.852	.000	7 yıldan fazla>1 yıldan az,1-3,4- 5,6-7 1-3<4-5,6-7 4-5>1 yıldan az
Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	53.494 261.525 315.019	4 594 598	13.373	30.375	.000	7 yıldan fazla>1 yıldan az,1-3,4- 5,6-7 6-7>1yıldan az,1-3 4-5>1 yıldan az
Memnuniyet (2.Alt Boyut)	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	19.102 315.549 334.652	4 594 598	4.776	8.990	.000	1-3<4-5, 7 yıldan fazla
Motivasyon (3.Alt Boyut)	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	30.345 352.084 382.430	4 594 598	7.586	12.799	.000	7 yıldan fazla>1 yıl da az,1-3,6-7 4-5>1-3
Kullanışlılık (4.Alt Boyut)	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	39.683 296.214 335.898	4 594 598	9.921	19.894	.000	7 yıldan fazla>1 yıldan az,1-3,4- 5,6-7 1 yıldan az<4- 5,6-7

Tablo 38’deki ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları ($F_{(4-594)}=25.852$, $p<0,05$) ve alt boyutları olan “Teknoloji Kullanma Eğilimi” ($F_{(4-594)}=30.375$, $p<0,05$), “Memnuniyet” ($F_{(4-594)}=8.990$, $p<0,05$), “Motivasyon” ($F_{(4-594)}=12.799$, $p<0,05$) ve “Kullanışlılık” ($F_{(4-594)}=19.894$, $p<0,05$) da internet/bilgisayar kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakmak için Bonferroni ve

Tamhane testine bakılmıştır. Test sonuçlarına göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları 7 yıldan fazla internet/bilgisayar kullananların ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.88), 1 yıldan az ($\bar{x}$ =2.34), 1-3 yıl arası ($\bar{x}$ =2.29), 4-5 yıl arası ($\bar{x}$ =2.58) ve 6-7 yıl arası ($\bar{x}$ =2.57) süreyle kullananların ortalama puanlarından daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca 4-5 yıl arası süreyle kullananların ($\bar{x}$ =2.58) ortalama puanları 1 yıldan az kullananların ($\bar{x}$ =2.34) ortalama puanlarına göre anlamlılığın daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının 1-3 yıl internet kullanım süresi ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.29), 4-5 yıl kullanım ($\bar{x}$ =2.58) ve 6-7 yıl kullanım ($\bar{x}$ =2.57) süresi ortalama puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca 4-5 yıl arası ($\bar{x}$ =2.58) internet/bilgisayar kullanım süresi ortalaması 1 yıldan az ($\bar{x}$ =2.34) kullanım süresi ortalamasından daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu da görülmüştür.

“Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutunda öğretmen adaylarının internet/bilgisayar kullanım süreleri 7 yıldan fazla olanların ($\bar{x}$ =3.20) ortalama puanları, 1 yıldan az ($\bar{x}$ =2.40), 1-3 yıl ($\bar{x}$ =2.52), 4-5 yıl ($\bar{x}$ =2.74) ve 6-7 yıl ($\bar{x}$ =2.91) süreyle kullananların ortalama puanlarından daha yüksek düzeyde anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. 6-7 yıl ($\bar{x}$ =2.91) kullanım süresine sahip olanların ortalama puanları 1 yılda az ($\bar{x}$ =2.40) ve 1-3 yıl arası ($\bar{x}$ =2.52) kullanım süresine sahip olanların ortalama puanlarından daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca 4-5 yıl arası ($\bar{x}$ =2.74) internet/bilgisayar kullanım süresi ortalaması 1 yıldan az ($\bar{x}$ =2.40) kullanım süresi ortalamasından daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu da görülmüştür.

“Memnuniyet” alt boyutunda öğretmen adaylarının internet/bilgisayar kullanım sürelerinden 1-3 yıl arası kullananların ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.32) 4-5 yıl kullananlar ($\bar{x}$ =2.58) ve 7 yıldan fazla kullananların ($\bar{x}$ =2.80) ortalama puanlarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

“Motivasyon” alt boyutunda öğretmen adaylarının internet/bilgisayar kullanım sürelerinden 7 yıldan fazla kullananların ortalama puanları ($\bar{x}$ =2.70), 1 yıldan az ($\bar{x}$ =2.31), 1-3 yıl ($\bar{x}$ =2.12) ve 6-7 yıl ($\bar{x}$ =2.32) arası kullananların ortalama puanlarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 4-5 yıl arası kullananların ($\bar{x}$ =2.52) ortalama puanları 1-3 yıl ($\bar{x}$ =2.12) yıl arası kullananların ortalama puanlarından daha yüksek düzeyde anlamlılığa sahip olduğu da görülmüştür.

“Kullanışlılık” alt boyutunda ise öğretmen adaylarının internet/bilgisayar kullanım süresi 7 yıldan fazla olanların ($\bar{x}$ =2.80) ortalama puanları 1 yıldan az ($\bar{x}$ =2.10),

1-3 yıl arası ($\bar{x}=2.22$), 4-5 yıl arası ($\bar{x}=2.40$) ve 6-7 yıl arası ($\bar{x}=2.50$) kullananların ortalama puanlarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 1 yıldan az ($\bar{x}=2.10$) kullananların ortalama puanları 4-5 yıl ($\bar{x}=2.46$) ve 6-7 yıl ($\bar{x}=2.50$) arası kullananların ortalama puanlarından daha az olduğu bulunmuştur.

4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR

“Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon bulguları”

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile EÖYT’leri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Basit Doğrusal Korelasyon yapılmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenmeleri İle EÖYT’leri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Ait Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları

		E- öğrenmeye yönelik tutum	Teknoloji Kullanma Eğilimi (1.Alt Boyut)	Memnuniyet (2.Alt Boyut)	Motivasyon (3.Alt Boyut)	Kullanışlılık (4.Alt Boyut)
	Pearson	.281**	.181**	.276**	.295**	.150**
Öz- Yönetimli Öğrenme	Korelasyonu P N	.000 599	.000 599	.000 599	.000 599	.000 599

** $p<.01$ düzeyinde anlamlı

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında, pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=.281^{**}$, $p< 0.01$). Ayrıca öğretmen adayların öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarının alt boyutları olan “Teknoloji Kullanma Eğilimi” ($r=.181^{**}$, $p< 0,01$), “Memnuniyet” ($r=.276^{**}$, $p< 0.01$), “Motivasyon” ($r=.295^{**}$, $p< 0,01$) ve “Kullanışlılık” ($r=.150^{**}$, $p< 0,01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük bir ilişki olduğu da görülmüştür.

4.7. ALTINCI ALT PROBLEME AİT BULGULAR

“Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını yordamasına ilişkin regresyon bulguları”

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için Basit Doğrusal Regresyon yapılmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40: Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenmelerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	F	B	df	R	R ²	T	p
E-öğrenmeye Yönelik Tutum	51.012	.256	598	.281**	.079	10.838	.000

Bağımsız Değişken: Öz-Yönetimli Öğrenme, Bağımlı Değişken: E-öğrenmeye Yönelik Tutum

Öz-yönetimli öğrenmenin, öğretmen adayların e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($R=0.281$, $R^2=0.079$). Öz-yönetimli öğrenmenin öğretmen adaylarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-597)}=51.012$, $p<0.05$). Öz-yönetimli öğrenme, e-öğrenmeye yönelik tutumdaki değişimin %7 ‘sini açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin kat sayısının ($B=0.256$) anlamlılık testi de, öz-yönetimli öğrenmenin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<0.01$). Bu doğrultuda öz-yönetimli öğrenmedeki 1 birimlik artış öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarını 0.256 birim artırmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin ne düzeyde olduğunu ve cinsiyet, sınıf seviyesi, okudukları bölüm, öğrencilerin ikamet ettikleri yer (yurt/pansiyon, öğrenci evi, aile yanı), ailelerinin ikamet ettikleri yer (köy/kasaba, il merkezi, ilçe merkezi), akademik başarıları, anne-baba eğitim düzeyleri, seçtikleri öğrenme türü (e-öğrenme, yüz yüze öğrenme, harmanlanmış öğrenme), tercih ettikleri çalışma türü (bireysel, grupta) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturulmadığına bakılmıştır.

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu ve cinsiyet, sınıf seviyesi, okudukları bölüm, öğrencilerin ikamet ettikleri yer (yurt/pansiyon, öğrenci evi, aile yanı), ailelerinin ikamet ettikleri yer (köy/kasaba, il merkezi, ilçe merkezi), akademik başarıları, anne-baba eğitim düzeyleri, seçtikleri öğrenme türü (e-öğrenme, yüz yüze öğrenme, harmanlanmış öğrenme), günlük internet kullanma süreleri, e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaza, internet/bilgisayar kullanma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakılmış ve son olarak da öz-yönetimli öğrenmenin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığını incelemek için analizler yapılmıştır ve tüm bunlara ait sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öz-yönetimli Öğrenmeye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, öz-yönetimli öğrenme ile ilgili elde edilen bulgular alan yazındaki diğer çalışmalar ile karşılaştırılmıştır. Bu tez çalışmasında;

- Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri yüksek düzeyde olduğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri cinsiyete açısından anlamlı farklılık oluşturmamıştır.
- Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

- Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur (Fen bilgisi< Okul Öncesi, Özel Eğitim, Sosyal, Türkçe, Sınıf).
- Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.
- Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ikamet ettikleri yere göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.
- Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ailelerinin ikamet ettikleri yere göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.
- Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.
- Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri tercih ettikleri öğrenme yöntemine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur (e-öğrenme> harmanlanmış öğrenme, yüz yüze).
- Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri tercih ettikleri çalışma türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin düzeyini ve öz-yönetimli öğrenmelerinin bazı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin “yüksek düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmayı destekler nitelikte olan ve benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalara baktığımızda; Aşkın (2015), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çırak (2021), müzik öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek düzeyli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hasgören (2021), üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ise yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Ulusoy (2016), lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının iyi ve katılıyorum arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Topal Kaya (2021), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının, öğrenme istekliliği ve öz-kontrol becerilerinin yüksek olduğu sonucun ulaşmıştır. Yani öğretmen adayları öğrenmeye istekli, hazır ve öz-kontrol becerilerine sahip olduğunu söylemiştir. Eroğlu ve Özbek (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada

teknolojiyle öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin kısmen yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arıkan (2020), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada teknolojiyle öz-yönetimli öğrenmenin yüksek düzey olduğunu sonucunu bulmuştur.

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin cinsiyet açısından bir farklılık oluşturup oluşturulmadığına bakılmış ve öz-yönetimli öğrenmenin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde elde edilen bulguları destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir (Acar, 2014; Gorjian, 2014; Lee, 2004; Arslan, 2019; Langsaw vd. ,2017; Çırak, 2021; Kayıhan, 2017; Topal Kaya, 2021; Bakaç ve Özen, 2018). Bunun yanında öz-yönetimli öğrenmenin cinsiyete göre farklılaştığı, kadınların öz-yönetimli öğrenmelerinin erkeklere göre fazla olduğu çalışmalarda bulunmaktadır alanyazında (Arıkan, 2020; Artsın, 2018; Çakmak, 2020; Aşkın, 2015; Ulusoy, 2016; Yılmazsoy ve Kahraman, 2019). Alanyazındaki çoğu çalışmaların araştırma sonucunu destekliyor olsa da bu farklılıklar öğrencilerin yaşadıkları, yetiştikleri ortamla veya araştırma da kullanılan veri toplama araçları, yöntemi deseni ile alakalı olabilir. Bu yüzden daha büyük örneklem grubu ve farklı gruplarda çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Bulgular sonucunda sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde Karabulut vd. (2015), 1.sınıf ve 2.sınıf seviyeleri ölçek puanından daha yüksek çıksa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sarmasoğlu ve Görgülü (2014), öğrencilerin puan ortalamaları 4.sınıf seviyedekilerin daha yüksek çıksa da ancak bu çalışmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. El-Gilany ve Abusaad (2013), ise yine bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tekkol ve Demirel (2018b)'de üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada öz-yönetimli öğrenmenin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ulusoy (2016), sınıf seviyesine göre farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazına bakıldığında genellikle yapılan çalışmalarda öz-yönetimli öğrenmenin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmen adayların sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamasının sebebi öz-yönetimin informal olmasıyla da ilgili olabilir.

Öğretmen adayların öz-yönetimli öğrenmelerinin okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Bulgular sonucunda öğretmen adayların öz-yönetimli öğrenmeleri okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılık Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamaları, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan adaylara göre daha yüksek ortalamaya ve anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmayı destekler nitelikte Aşkın (2015) yaptığı üniversite öğrencileriyle ilgili çalışmada fen bilimleri konu alanında olanların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazına bakıldığında ise Kırılmazkaya (2018), Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Günsel (2019)'da yaptığı çalışmaya göre Okul Öncesi, RPD, İngilizce, Fen Bilgisi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan adaylar teknoloji ile öz yönelimli öğrenme konusunda İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan adaylara göre daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmış ayrıca İngilizce öğretmenliği bölümünde olan öğrencilerin Sosyal Bilgiler ve Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümün de öğrenim görenden daha iyi ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Karagülle (2021), ise üniversite öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerde öz-yönetimli öğrenme becerilerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturulmadığına bakılmış ancak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Çalışmadaki bulguyu destekler nitelikte olan Langsaw vd. (2017), öz-yönetimli öğrenme eğitim başarısında anlamlı bir farklılık oluşturamamıştır. Ancak yapılan alanyazın taraması sonucunda akademik başarının, not ortalamasının öz-yönetimli öğrenmede belirleyici olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır (Karagülle, 2021; Çırak, 2021; Karataş, 2013; Ulusoy, 2016; Arıkan, 2020; Aşkın, 2015).

Öğretmen adaylarının Öz-yönetimli öğrenmeleri ikamet ettikleri (Yurt/Pansiyon, Öğrenci evi, Aile yanı) yere göre ve ailelerinin ikamet ettikleri (Köy/Kasaba, İlçe Merkezi, İl Merkezi) yere göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde bu bulgu ile paralellik gösteren bir çalışmaya rastlanmıştır. Ancak Asfar ve Zainuddin (2015), kentsel alanlardan gelen öğrencilerin kırsal

alanlardaki öğrencilere kıyasla öğrenmelerinde daha fazla öz-yönetimli olma eğiliminde olduklarını bildirmiştir.

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri hem anne eğitim düzeylerinde hem de baba eğitim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Bulguyu destekler nitelikte olan Çakmak (2020), hem anne hem de baba eğitim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını görmüştür. Çırak (2021) ise yaptığı çalışmada öz-yönetimli öğrenme becerilerinin baba eğitim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Böylece bu çalışmayı destekler niteliktedir. Ancak anne eğitim düzeylerinde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri tercih ettikleri öğrenme yöntemine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur. Bu farklılık; öğretmen adaylarından e-öğrenmeyi tercih edenlerin öz-yönetimli öğrenme ortalama puanları, yüz yüze eğitimi ve harmanlanmış (yüz yüze + e-öğrenme)'yi tercih edenlerin puanlarından daha yüksek anlamlılığa sahip olduğunu görmüştür. Bu sonuçtan hareketle elektronik öğrenme (e-öğrenmeyi) tercih eden öğretmen adayların öz-yönetimli öğrenmeleri daha yüksektir olduğu görülmüştür. Hasgören (2021), Öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olan adaylar çevrimiçi öğrenme sürecinde kendilerine uygun öğrenme stratejisini seçerken zorlanmadıklarını görmüştür. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenin özerk olması, öğrenmelerini kontrol edebiliyor olması gerekmektedir (Hasgören, 2021). Artsın (2018), çalışmasında kitlesel açık çevrimiçi dersleri tamamlayan katılımcılar ile öz-yönetimli öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yakar ve Yıldırım Yakar (2021), UE karşı tutum ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluk arasında orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri tercih ettikleri çalışma türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bulgular sonucunda öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

E-öğrenmeye Yönelik Tutumla İlgili Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, e-öğrenmeye yönelik tutum ile ilgili elde edilen bulgular alan yazındaki diğer çalışmalar ile karşılaştırılmıştır. Bu tez çalışmasında;

- Öğretmen adaylarının EÖYT'lerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmuştur.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık oluşmuştur.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri okudukları bölüme göre anlamlı farklılık oluşmamıştır.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri ikamet ettikleri yere göre anlamlı farklılık oluşmuştur.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri ailelerinin ikamet ettikleri yere göre anlamlı farklılık oluşmuştur.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri akademik başarıya göre anlamlı farklılık oluşmamıştır.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık oluşmuştur.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık oluşturmamıştır.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri internet kullanım düzeylerine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri tercih ettikleri öğrenme yöntemine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaza göre anlamlı farklılık oluşturmuşlardır.
- Öğretmen adaylarının EÖYT'leri internet/bilgisayar kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur.

Öğretmen adaylarının EÖYT'lerinin ne düzeyde olduğu ve öğrenmeye yönelik tutumun değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve sonuçlar şu şekildedir. Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri elde edilen bulgular sonucunda “yüksek düzey” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular doğrultusunda alanyazında öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşan ve bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (Tarım ve Uyandıran, 2021; Liaw, Huang ve Chen, 2007; Çoban ve Tezci, 2020, Kisanga, 2016; Tuparova vd., 2006; Mehra ve Omidian, 2011; Mohammadi,

Hosseini ve Fami, 2011; Dikbaş, 2006; Adıgüzel ve Dolmacı, 2018; Alabdullaziz vd., 2011; Dikmen, Şimşek ve Tuncer, 2018; Eroğlu ve Özbek, 2018). Alanyazında bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen sonuçlarda mevcuttur. E-öğrenmeye yönelik tutumların orta düzeyde (Haznedar, 2012; Çetin, 2018; Şentürk, 2016; Şahin, 2021) ve düşük düzeyde (Bahadır, 2021) olduğu çalışmalarda mevcuttur. Fakat genel olarak yapılan çalışmalarda e-öğrenmeye yönelik tutumun yüksek düzeyde olduğu yani çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının EÖYT'lerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına dair bulgular da ise erkek öğretmen adaylarının EÖYT'leri kadın öğretmen adaylardan yüksek olduğu görülmüştür. E-öğrenmeye yönelik tutum alt boyutları olan “teknoloji kullanma eğilimi”, “memnuniyet”, “motivasyon” ve “kullanışlılık” alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bhuvaneswari ve Dharanipriya (2020), yaptığı Ziraat Fakültesi 1. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında EÖYT ile cinsiyet arasında pozitif yönde olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada erkek öğretmen adaylarının EÖYT'leri kadın öğretmen adaylarının EÖYT'lerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguyla paralellik gösteren çalışmalar (Haznedar, 2012; Rafiq, Hussain, ve Abbas, 2020; Çoban ve Tezci, 2020; Suri ve Sharma, 2014; Şentürk, 2016; Tarım ve Uyandırın, 2021; Sarıbaş ve Meydan, 2020; Yenilmez, Turgut ve Balbağ, 2017). Kız öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumunun erkek öğrencilere daha yüksek olduğu sonucunu elde eden çalışmalar (Dikbaş, 2006; Al-Doub vd., 2008) da bulunmaktadır. Bununla birlikte cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermeyen çalışmalar (Jan ve Matto, 2018; Çetin, 2018; Eroğlu ve Özbek, 2018; Can, Özdemir ve Işım, 2020; Dikmen, Tuncer ve Şimşek, 2018; Yakar ve Yıldırım Yakar, 2020; Korucu ve Ertekin, 2020) mevcuttur alan yazında. Oluşan bu farklılıklar farklı kültürlerle farklı gruplarla olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının EÖYT'lerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Öğretmen adaylarının EÖYT'leri sınıf seviyesine göre farklılık oluşturmuştur. 3. Sınıf ve 4.sınıf öğretmen adaylarının tutumları 1.sınıf öğretmen adaylarının tutumlarından daha yüksek çıkmıştır. “teknoloji kullanma eğilimi” ve “kullanışlılık” alt boyutlarında da aynı sonuca ulaşılmıştır. “Motivasyon” ve “memnuniyet” alt boyutlarında 4.sınıf öğretmen adaylarının tutumları 1.sınıf adayların

tutumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada olduğu gibi sınıf seviyesinin EÖYT'leri üzerinde etkili değişken olduğunu alan yazındaki çalışmalardan da görülmektedir (Yakar ve Yıldırım Yakar, 2020; Haznedar, 2012; Sarıtaş ve Barutçu, 2020). Bulgular sonucunda 4.sınıfların e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olmasını destekleyen çalışmalarda bulunmaktadır (Hung vd., 2010; Yurdugül ve Demir, 2017; Yakar ve Yıldırım Yakar, 2020). Aynı zamanda Çetin (2018), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında sınıf seviyesinin e-öğrenmeye yönelik tutum üzerinde herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Sarıbaş ve Meydan (2020), sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Korucu ve Ertekin (2020), Kpss kursundaki öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında e-öğrenmeye yönelik tutumda anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının EÖYT'leri okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip gösterilmediğine bakılmıştır. Bulgular sonucunda öğretmen adaylarının EÖYT'leri okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat “Teknoloji Kullanma Eğilimi” ve “Kullanışlılık” alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmuştur. “Kullanışlılık” alt boyutunda Özel Eğitim bölümünde okuyanların EÖYT'lerinin Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Bölümünde okuyarlardan daha yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmektedir. “Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutlarında ise RPD Bölümündekilerin EÖYT'leri Fen Bilimleri, Okul Öncesi ve Sınıf Bölümünü okuyarlardan, Türkçe Bölümündekilerin EÖYT'leri Fen Bilimleri ve Okul Öncesi Bölümüne okuyandan, Sosyal Bilgiler Bölümündekilerin EÖYT'leri ise Fen Bölümünde okuyarlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Yurdugül ve Demir (2017), RPD bölümlerinde yer alan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları diğer bölümlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca matematik lisans programlarının da öğrenmeye daha az hazır oldukları görülmektedir. Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinin de e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğunun yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yakar ve Yıldırım Yakar (2020), e-öğrenmeye yönelik tutum Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Bölümünde okuyarlardan daha olumsuz bir tutuma sahip olduklarını ve Türkçe Öğretmenliği Bölümünde olanların e-öğrenmeye yönelik tutumları PDR ile Matematik ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyanların EÖYT'lerinden daha olumsuz olduğu görülmüştür. Yenilmez, Turgut ve Balbağ (2017) ise Fen

Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde okuyanların Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylardan daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının EÖYT'leri ikamet ettikleri yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Ayrıca “Teknoloji Kullanma Eğilimi”, “Motivasyon” ve “Kullanışlılık” alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Öğretmen adaylarından yurt veya pansiyonda kalanların e-öğrenmeye yönelik tutumları, teknoloji kullanma eğilimleri, motivasyonları ve kullanışlılıkları öğrenci evinde kalanlara ve aile yanında kalanlara göre daha düşük anlamlılığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının EÖYT'leri ailelerinin ikamet ettikleri yere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ailesi köy veya kasabada yaşayan öğretmen adaylarının EÖYT'leri il merkezinde ve ilçe merkezinde yaşayanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına baktığımızda bu bulgularla benzerlik gösteren Behera (2012), kırsal kesimdeki ve kentsel bölgedeki öğretmen adaylarının EÖYT'lerinin arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmıştır. Ayrıca Şentürk (2016), öğretmenlerden görev yeri ilçe merkezi olanların e-öğrenmeye yönelik yatkınlıklarının görev yeri köy olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının yetiştikleri, büyüdüğü veya yaşadıkları ortam e-öğrenmeye yönelik tutumlarını etkilediğini, imkanlar dahilinde e-öğrenmeye yöneldiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmen adaylarının EÖYT'leri akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Aynı şekilde e-öğrenmeye yönelik tutumun alt boyutlarında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulguyla paralellik gösteren Yenilmez, Turgut ve Balbağ (2017), akademik performansın tutumda etkisinin olmadığı görülmüştür. Yine aynı şekilde bu çalışmadaki bulgularla paralellik gösteren Haznedar (2012), akademik başarı ile EÖYT'leri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Ancak bu çalışmadaki bulgunun aksine Etlioğlu ve Tekin (2020), EÖYT'leri ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık bulduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik merakları e-ders başarıları ve tutum arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çetin (2018)'de akademik başarı arttıkça EÖYT'lerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Kurnaz ve Ergün (2019), akademik başarı ile e-öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin de düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının EÖYT'lerinin anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular sonucunda hem anne eğitim

düzeylerine göre hem baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeylerinde lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının EÖYT'lerinin ilkökul, lise ve hiçbir eğitim düzeyi bulunmayanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda “Memnuniyet”, “Motivasyon” ve “Kullanışlılık” alt boyutlarında da aynı sonuca ulaşılırken “Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutunda anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğretmenlerin EÖYT'leri hiçbir eğitim düzeyi bulunmayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyleri hiçbir eğitim düzeyine sahip olmayan ve ilkökul olan öğretmen adaylarının EÖYT'leri ve “Teknoloji Kullanma Eğilimleri” ortaokul, lise ve lisans düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. “Memnuniyet” ve “Motivasyon” alt boyutlarında baba eğitim düzeyi ilkökul olan öğretmen adaylarının EÖYT'leri baba eğitim düzeyi lise ve lisans olanlardan daha düşük olduğu görülmüştür. “Kullanışlılık” alt boyutunda ise hiçbir eğitim düzeyine sahip olmayanların ortaokul, lise, lisans eğitim düzeyine sahip olanlardan daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durumda anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bhuvaneswari ve Dharanipriya,(2020), e-öğrenmeye yönelik tutum ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunurken baba eğitiminde anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Öğretmen adaylarının EÖYT'lerinin günlük internet kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sadece “Kullanışlılık” alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanırken bu farklılık 3-5 saat arası kullananların ortalamaları 0-2 saat kullananlara göre daha yüksek çıkmıştır. Günlük internet kullanım sıklığıyla ilgili anlamlı bir farklılık bulunamayan çalışmalar mevcuttur (Akgün,2015; Yenilmez, Turgut ve Balbağ,2017; Eroğlu ve Özbek,2018; Can, Özdemir ve Işım,2020; Tarım ve Uyandıran,2021).

Öğretmen adaylarının EÖYT'leri internet kullanım düzeyleri anlamlı farklılık oluştururken alt boyutlarına baktığımızda “Teknoloji Kullanma Eğilimi”, “Motivasyon”, “Kullanışlılık” alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur. “Memnuniyet” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. İnternet kullanım bilgi düzeyi “çok yeterli” ve “yeterli” düzey olanların e-öğrenmeye yönelik tutumları, “orta”, “yetersiz” ve “çok yetersiz” olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguyla paralellik gösteren Tarım ve Uyandıran (2021), teknolojik

alet kullanım düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Teknolojik alet kullanım düzeyleri iyi düzey olanların tutumlarının lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mohammadi, Hosseini, Fami (2011), ise internet yeterliliğinin e-öğrenmeye yönelik tutumu yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda oluşan anlamlı farklılığa baktığımızda internet kullanım düzeyleri arttıkça e-öğrenmeye yönelik tutumun da arttığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının EÖYT'lerinin öğrenme yöntemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. E-öğrenmeye yönelik tutumda tüm alt boyutları da dahil oluşan bu anlamlı farklılık; e-öğrenme yöntemini tercih eden öğretmen adayların tutumları yüz yüze öğrenmeyi ve harmanlanmış öğrenmeyi tercih edenlere göre daha yüksek olduğu ve harmanlanmış öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları yüz yüze öğrenmeyi tercih edenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Akuratiya ve Meddage'nin (2020) öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılarını incelemeyi amaçlamış ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılarının oldukça yüksek düzey olduğu sonucuna ulaşmıştır. Usta (2008), harmanlanmış öğrenme ortamındaki öğrencilerin akademik başarılarının çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Reyhan ve Dağlı (2021), öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik algılarını incelemiş ve öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik algılarının olumsuz olduğu, avantajları olsa bile yüz yüze öğrenmeden daha az etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının EÖYT'lerinin e-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaza göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dizüstü bilgisayar kullanan öğretmen adayların tutumlarının akıllı telefon kullananlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Teknoloji Kullanma Eğilimi” alt boyutunda ise oluşan farklılık masaüstü ve dizüstü bilgisayar kullananların e-öğrenmeye yönelik tutumları akıllı telefon kullananlara göre daha yüksek olduğu görülmüş ayrıca “Kullanışlılık” alt boyutunda da dizüstü bilgisayar kullananların e-öğrenmeye yönelik tutumları akıllı telefon kullananlara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Memnuniyet” ve “Motivasyon” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Elde edilen bulguyla paralellik gösteren Öztaş ve Kılıç (2017), üniversite öğrencileri elektronik öğrenmelerini en çok dizüstü bilgisayar, daha sonra sırayla cep telefonu, masaüstü bilgisayar, tablet tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Karatepe, Küçükgençay ve Peker,

(2020), ise öğretmen adaylarının senkron eğitimleri gerçekleştirmek için en çok akıllı telefonu tercih ettiklerini daha sonra dizüstü bilgisayar, masaüstü bilgisayar ve en az olarak da tablet tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Tercih ettikleri teknolojilerinin farklılık göstermesi imkanlarıyla veya yakınlık ve ilgi alanlarıyla alakalı olabilir.

Öğretmen adaylarının EÖYT'leri internet/bilgisayar kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Oluşan bu farklılık 7 yıldan fazla internet/bilgisayar kullananların tutumları, 6-7,4-5,1-3 ve 1 yıldan az kullananlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 4-5 ve 6-7 yıl kullananlar 1-3 yıl kullananlardan 1-3 yıl kullananlar ise 1 yıldan az kullananlara göre daha yüksek tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu durumda öğretmen adaylarının bilgisayar veya interneti kullanım süreleri arttıkça e-öğrenmeye yönelik tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma ile paralellik gösteren Kisanga (2016), bilgisayar sistemlerinin kullanımına ilişkin aşinalık sıklığı ne kadar fazla ise e-öğrenmeye yönelik tutumun o kadar olumlu olduğunu belirtmiştir. Mohammadi, Hosseini, Fami (2011), ise bilgisayar/ internet kullanımının e-öğrenmeyi yordadığını yani internet ve bilgisayar kullanımı arttıkça e-öğrenmeye yönelik tutumunda arttığını belirtmiştir.

Öz-Yönetimli Öğrenme İle E-öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “Teknoloji Kullanma Eğilimi”, “Memnuniyet”, “Motivasyon” ve “Kullanışlılık” alt boyutlarında da öz-yönetimli öğrenme ile ilişkileri pozitif yönde anlamlı ve düşük bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda alanyazın incelendiğinde Akman ve Bircan (2021), ortaokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile bilgisayarca öğrenmeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir, Yaşar, Sert ve Yurdugül (2014), ise ortaokul ve lise öğrencilerinin teknolojiyle öz-yönetimli öğrenmeleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rashid ve Asghar (2016), teknoloji kullanımının öz-yönetimli öğrenme ve öğrenci katılımı ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Song, Lee Y. ve Lee J. (2022), çevrimiçi derslere

katılan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeleri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öz-Yönetimli Öğrenmenin E-öğrenmeye Yönelik Tutumu Yordaması İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri e-öğrenmeye yönelik tutumu anlamlı bir düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme e-öğrenmeye yönelik tutumdaki değişimin %7 'sini açıkladığı görülmüştür. Bu durumda öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri arttıkça e-öğrenmeye yönelik tutumlarının da artacağı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Gürkan(2017), yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin alt boyutu olan öz-yönetim yeterliliğinin ve öğrenmeyi öğrenme yeterliliklerinin teknolojik liderliğini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayrakci (2015), çevrimiçi öz-düzenleme becerilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Eroğlu ve Özbek (2018), teknoloji ile öz-yönetimli öğrenme e-öğrenmeye yönelik tutumu ciddi oranda (%11) yordamaktadır. Ayrıca Liaw, Huang ve Chen (2007), E-öğrenme ortamlarına ilişkin tutumlarının bireylerin kendi hızında öğrenmelerini de etkilediğini sonucuna ulaşmış ve e-öğrenme ortamları geliştirirken öz-yönetimli öğrenmeninde dikkate alınması gerektiğini söylemiştir.

Öneriler

Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaması öz-yönetimli öğrenmenin sadece formal olmadığından, okul dışındaki öğrenmeleri de kapsadığından kaynaklanabilir. Bu durumda bu konuyla ilgili daha fazla araştırma yapıp karşılaştırma yapılabilir.
2. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile akademik başarıları ile arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum bize üniversitelerdeki eğitim süreçlerinin etkililiğini anlamamıza yardımcı olabilir. Eğitim süreçlerinde öğretmen adaylarının öz-yönetimlerini destekleyici içeriklere yer verilebilir.

3. Duyuşsal öğrenmelerin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde olumlu bir etkiye sahip olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının EÖYT'leri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından eğitim fakültelerinde e-öğrenmeye karşı olumlu tutum oluşturabilecek programlar, seminerler, sempozyumlar hazırlanabilir.
4. Öğretmen adaylarından öğrenme yöntemi olarak e-öğrenmeyi tercih edenler yüz yüze öğrenmeyi tercih edenlere göre daha yüksek tutuma ve öz-yönetime sahip oldukları görülmüştür. Elektronik öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları söylenebilir. Bundan sonuçla eğitim fakülteleri dersleri öğrencilere sunma noktasında e-öğrenme etkinliklerinden ve daha fazla harmanlanmış eğitim ortamlarından yararlanabilirler.
5. Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri okudukları bölüme göre anlamlı farklılaşma olmuştur. Bu bölümlerdeki farklılaşma öğretmen adaylarının gördükleri ders ve bölümlerdeki eğitmenlerin öğrencilere verdikleri sorumluluklarla ilgili olabilir. Bu nedenle bu konuyla ilgili daha fazla çalışma yapıp bölümlerdeki öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme farklılaşmaları derinlemesine incelenebilir.
6. Öğretmen adaylarının ailelerinin ikamet ettikleri yere göre e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklılaştığı, kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yetiştikleri ortamdaki teknolojik imkanlarının sınırlı olmasıyla alakalı olabilir. Bu durumda e-öğrenmeye yönelik tutumu arttırabilmek için her bölgede teknolojiyi iyileştirme, geliştirme ve yayma çalışmaları yapılmalıdır.
7. Erkek öğretmen adaylarının EÖYT'leri kadın öğretmen adaylara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum erkeklerin teknolojiyle daha ilgili ve meraklı olmalarıyla ilgili olabilir. Kadın öğretmen adaylarının da ilgi ve dikkatlerini çekecek çalışmalara yer verilebilir.
8. Pandemiyle birlikte bir alternatif değil eğitimin kendisi olan şimdilerde ise eğitimin bir parçası haline gelen e-öğrenme ile ilgili yapılacak çalışmalar daha da önem kazanmıştır. Bu yüzden öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarını arttırabilmek için mevcut durumların tespiti yapılmalı, e-öğrenme de

eksik ve ihtiyaç duyulan durumlar belirlenmeli ve bunları ortaya koyacak çalışmalar yapılmalıdır.

İleride Yapılabilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırma öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemeyi ve arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme ile e-öğrenmeye yönelik tutumla ilgili karma araştırma veya nitel araştırmalar gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılarak yapılabilir.
2. Bu çalışmada incelenen değişkenler cinsiyet, sınıf, okudukları bölüm, öğrencilerin ikamet ettikleri yer, ailelerinin ikamet ettikleri yer, akademik başarı, anne-baba eğitim düzeyi, günlük internet kullanım süresi, internet kullanım düzeyi, tercih ettikleri öğrenme yöntemi, öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri cihaz, internet kullanım düzeyleri değişkenleri açısından incelemiştir. Bu değişkenler dışında farklı değişkenlerle de incelenebilir.
3. Bu çalışmada öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme sadece üniversite öğrencilerinde olmayıp bütün kademelerde (okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise...) öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmelerine ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarına bakılabilir. Böylelikle yapılacak çalışmalar için daha alt kademelerde yapılan araştırma sonuçları ileriye dönük yapılacak çalışmalara ışık tutabilir.
4. Öz-yönetimli öğrenme ile e-öğrenmeye yönelik tutum arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. Bu ilişkinin daha net ortaya konulması için farklı gruplarla tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, M. H. (2001). Self-Directed Learning. ERIC Digest.
- Acar, C. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Denizli:Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adewole-Odesi, E. (2014). Attitude of students towards E-learning in South-West Nigerian universities: an application of technology acceptance model. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1035, 1-18.
- Adıgüzel, A., ve Dolmacı, A. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 6(2), 63-79
- Adıyaman, A. (2020). Öğretim Elemanlarının E-öğrenmeye Hazır bulunuşluklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi Konya Anadolu Lisesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1-10.
- Akbarilakeh, M., Razzaghi, A., ve Moghaddam, H. D. P. (2019). Attitudes of faculty members towards using e-learning. *Research and Development in Medical Education*, 8(1), 12-19.
- Akbaş, O., Taş, İ. D., ve Duman, S. N. (2019). Öğretmen Adaylarının Juggle Öğrenme Deneyimi Sırasındaki Epistemolojik İnançları ve Öz Düzenlemeli Öğrenme Algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 147-164.
- Akgün, F. (2015). Uzaktan eğitim öğrencilerinin web tabanlı öğretime yönelik tutumları ve çevrimiçi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. In *9th International Computer & Instructional Technologies Symposium'da (ICITS2015) sunulan bildiri, Afyon, Türkiye*.
- Akman, E., ve Bircan, M. A. (2021). Öğrencilerin Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme ve Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 12-22

- Akuratiya, D. A., ve Meddage, D. N. (2020). Students' Perception of Online Learning during Covid-19 Pandemic: A Survey Study of IT Students. *Tablet*, 57(48), 23.
- Alabdullaziz, F., Alanazy, M. M., Alyahya, S., ve Gall, J. E. (2011). Instructors' and Learners' Attitudes Toward e-learning within a College of Education. *Department of Educational Technology. University of Northern Colorado. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528860.pdf>*.
- Al-Doub, E., Goodwin, R., ve Al-Hunaiyyan, A. (2008). Student's attitudes toward e-learning in Kuwait's higher education institutions. *Retrieved October, 15*, 841-848.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., ve Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*.
- Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Educational Technology & Society*, 8 (3), 91-102.
- Aparicio, M., Bacao, F., ve Oliveira, T. (2016). An e-learning theoretical framework. *An e-learning theoretical framework*, (1), 292-307.
- Arat T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Artsın, M. (2018). Kitleli Açık Çevrimiçi Derslerde Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Arsan F. (2019). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ve Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Asfar, N., ve Zainuddin, Z. (2015). Secondary students' perceptions of information, communication and technology (ICT) use in promoting self directed learning in Malaysia. *The Online Journal of Distance Education and E-Learning*, 3(4), 67-82.
- Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin Yeni Yolu: E-öğrenme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 121-131.
- Aşkın, İ. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aşkın Tekkol, İ., ve Demirel, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yönelimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 151-168.
- Ataş, H., ve Gündüz, S. (2019). Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm. Dijital Dönüşüm Ekonomik ve Toplumsal Boyutuyla.
- Aydede, M. N., ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 53-61.
- Aydemir, M. (2018). Uzaktan Eğitim Program, Ders ve Materyal Tasarımı. Eğitim Yayınevi.
- Ayhün, S. E. (2013). Kuşaklar Arasındaki Farklılıklar ve Örgütsel Yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-112.
- Bahadır, F. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 62-73.
- Bakaç, E. ve Özen, R., (2018). Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri İle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterlikleri Arasındaki İlişki, *Education Sciences (NWSAES)*, 13(2):90-105, DOI: 10.12739/NWSA.2018.13.2.1C0682.
- Balaban, E. (2012). Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim ve Bir Proje Önerisi. *İstanbul: Işık Üniversitesi*.
- Bartholomew, S. R., Reeve, E. M., Veon, R., Goodridge, W., Lee, V. R., ve Nadelson, L. (2017). Relationships between access to mobile devices, student self-directed learning, and achievement. *Journal of Technology Education*, 29(1), 2.
- Bayrakci, T. (2015). Çevrimiçi Öğrenmede Hazır Bulunuşluk ve Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri İle Öğrencilerin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Mevlana Üniveristsi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Behera, S. K. (2012). An Investigation Into The Attitude Of College Teachers Towards E- Learning In Purulia District Of West Bengal, India. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 152-160.

- Beyazgöl, G. (2019). Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve E-Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bhuvaneswari, S. S. B., ve Dharanipriya, A. (2020). Attitude of UG students towards e-learning. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(2), 35-40.
- Biçer, H. (2019). E-Öğrenmeye Yönelik Tutum: Ölçek Uyarlama Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Biçer, H., ve Korucu, A.T. (2020). E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim teknolojisi kuram ve uygulama* , 10 (1), 237-256.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal ve Yeni Eğitim Paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Brookfield, S. D. (2009). Self-directed learning. In *International handbook of education for the changing world of work* (pp. 2615-2627). Springer, Dordrecht.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). Spss İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. C., Özdemir, H. ve Işım, A. T. (2020). E-Öğrenme Beden Eğitimi Öğretmen Adayları İçin Ne İfade Ediyor: Karma Yöntem Araştırması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1374-1386. DOI: 10.17679/inuefd.811165
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Capper, J. (2001). E-learning growth and promise for the developing world. *TechKnowLogia*, 2(2), 7-10.
- Celen, F. K., Celik, A., ve Seferoglu, S. S. (2018). Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğrenme: Sistemde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.

- Clark, R. (2002). Six principles of effective e-Learning: What works and why. *The e-learning developer's Journal*, 6(2), 1-10.
- Çakmak B. (2020). Ortaokul Öğrencilerinde Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenmeleri İle Ders Çalışma Öz Yeterlilik Algısının İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çetiner, Y. T. (2009). E-dönüşümde Türkiye Nerede. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar*, 31, 40-48.
- Çırak, M. E. (2021). Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Öğrenmeye İlişkin Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon:Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Çoban, H., ve Tezci, E. (2019). Farklı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *ICHES Uluslararası İnsani Bilimler ve Eğitim Bilimleri Kongresi (8-10 Kasım 2019/İzmir/Türkiye)*, 130.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.
- Demir, A. G. Ö., ve Yurdugül, H. (2013). Self-Directed Learning with Technology Scale for Young Students: A Validation Study/Çocukların Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Uyarlanması: Bir Geçerlik Çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58-73.
- Demircioğlu, Z. I., Burak, Ö. G. E., Fuçular, E. E., Çevik, T., Nazligül, M. D., ve Özçelik, E. (2018). Reliability, Validity and Turkish Adaptation of Self-Directed Learning Scale (SDLS). *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(2), 235-247.
- Demir, Ö., Yaşar, S., Sert, G., ve Yurdugül, H. (2014). Examination of the relationship between students' attitudes towards computer and self-directed learning with technology.
- Dikbaş, E. (2006). Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Diker Coşkun, Y. (2020). Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitimin İçeriği. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitimin-icerigi/>
- Dikmen, M., Şimşek, M., ve Tuncer, M. (2018). Öğrenme Stilleri İle Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki İlişki.
- Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *ELearn*, 2005(10), 1.
- Duran, N., Önal, A., ve Kurtuluş, C. (2006). E-Öğrenme ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım Öğrenim Yönetim Sistemleri.
- Ekici, G. (2014). Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-I. Ankara: Pegem Akademi.
- El-Gilany, A. H., ve Abusaad, F. E. S. (2013). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Nurse education today*, 33(9), 1040-1044.
- Ergün, E., ve Kurnaz, F. B. (2019). E-öğrenme Ortamlarında Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 532-549
- Eroğlu, M. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımlarıyla, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ve Destekleyici Okul Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
- Eroğlu, M., ve Özbek, R. (2018). The Investigation of the Relationship between Attitudes Towards E-Learning and Self-Directed Learning with Technology of Secondary School Students1. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 297-314.
- Etlioğlu, M., ve Tekin, M. (2020). Elektronik Öğrenmede Öğrenci Tutum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Öğrenci Merak ve Kaygısının Aracılık Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 34-48.
- Fatonia, N. A., Nurkhatyatic, E., Nurdiaatid, E., Fidziahe, G. P., Adhag, S., Irawanh, A. P., ... ve Azizik, E. (2020). University students online learning system during Covid-19 pandemic: Advantages, constraints and solutions. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 570-576.
- Fizan Sasa A. (2011), Karma Öğrenme Temelli Özel Öğretim Yöntemleri I Dersinin Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerine Etkisi ve

- Çevrimiçi Tartışmaların İçerik Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fırat, M. (2016). 21. Yüzyılda Uzaktan Öğretimde Paradigma Değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* , (2), 142-150.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.
- Gibbons, M. (2003). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. John Wiley ve Sons.
- Gömleksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Gudmundsdottir, G. B., ve Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.
- Guglielmino, L. M., ve Guglielmino, P. J. (1977). Self-directed learning readiness scale. *Boca Raton: Guglielmino*.
- Gülbahar, Y. (2021). E-Öğrenme. Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüsoğlu, E. K. (2017). Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 30-42.
- Gündüz, G. F., ve Selvi, K. (2016). Developing a " Self-Directed Learning Implementation Skills Scale For Primary School Students": Validity And Reliability Analysis. *Agathos: An International Review of the Humanities & Social Sciences*, 7(1).
- Günsel E. (2019). Öğretmen Adaylarının Teknoloji İle Öz Yönelimli Öğrenmeleriyle Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, H. (2017). Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hasgören, S. G. (2021). Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Açısından Deneyimleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Haznedar, Ö. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning.
- Horton, W., ve Horton, K. (2003). *E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers*. John Wiley & Sons.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., ve Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090.
- Hussein, Z. (2017). Leading to intention: The role of attitude in relation to technology acceptance model in e-learning. *Procedia Computer Science*, 105, 159-164.
- Jan, H., ve Mattoo, M. I. (2018). Attitude towards E-Learning among Research Scholars with respect to the Demographical Variables. *Utopia Of Global Education A Peer Reviewed Refereed International Research Journal*, 4.
- Jović, M., Stankovic, M. K., ve Neskovic, E. (2017). Factors affecting students' attitudes towards e-learning. *Management: Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies*, 22(2), 73-80.
- Karabulut, N., Gürçayır, D., Kavuran, E., ve Yaman, Y. (2015). Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-14.
- Karafil, B., ve Oğuz, A. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (72), 18-32
- Karagülle, S. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin ve Düşünme Stilllerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karahan, E., Bozan, M. A., ve Akçay, A. O. (2020). Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Pandemi Sürecindeki Çevrim İçi Öğrenme Deneyimlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).

- Karasar, N. (2019), Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kardaş, F., ve Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve Öğretimde Güncel Bir Yaklaşım: Teknoloji Destekli Esnek Öğrenme (Flipped Learning) Modeli.
- Kaya, Z. (2002). “Uzaktan Eğitim”, Pegem A Yayınları, 1. Baskı, Ankara. Retrieved from <https://docplayer.biz.tr/508930-Prof-dr-zeki-kaya-uzaktan-egitim-isbn-975-6802-82-0.html>
- Kayıhan Ş. N. (2017). Öz-Yönetimli Öğrenme ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişkinin İncelemesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayri, M. (2009). “Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri”. *Journal of Social Science*, 51.
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance education*, 1(1), 13-36.
- Khairat, A., ve Fuaddin, I. (2019). The Use of E-Learning by Teachers in Teaching and Learning Process. *Proceeding Iain Batusangkar*, 3(1), 45-50.
- Kılınç, Ş. (2021). Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluk ve Teknoloji İle Öz-Yönelimli Öğrenmenin Başarı, Performans ve Algılanan Öğrenmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kırık, A. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kırılmazkaya, G. (2018). Öğretmen Adaylarının Özyönetimli Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).

- Kim, HJ, Hong, AJ ve Song, HD (2019). Üniversite e-öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarılarında akademik katılım ve dijital hazır bulunuşluğun rolü. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* , 16 (1), 1-18.
- Kisanga, D. (2016). Determinants of teachers' attitudes towards e-learning in Tanzanian higher learning institutions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, 17(5), 109-125.
- Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: a guide for learners and teachers.
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi Ortamlarda Öğrenenlerin Öz-yönetim Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılan Stratejiler ve Araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Korucu, A. T., ve Ertekin, H. (2020). Kpss Kursunda Eğitim Gören Aday Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 100-113.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2020). Sosyal Bilimler için İstatistik. Ankara: Pegem Yayınları.
- Küçüker, G. F., ve Selvi, K. (2016). İlkokul Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretici Destekli Bir Model (İÖDKKÖM) Önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185).
- Langshaw, S. J. (2017). *Relationship between the self-efficacy and self-directed learning of adults in undergraduate programs* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Lee, K., Tsai, P. S., Chai, C. S., ve Koh, J. H. L. (2014). Students' perceptions of self-directed learning and collaborative learning with and without technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(5), 425-437.
- Lew, C. (2006). The professional learning community: The self-directed learning of teachers and the practices of professional community. Texas State University-San Marcos.

- Liaw, S. S., Huang, H. M., ve Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49(4), 1066-1080.
- Liaw, S. S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & education*, 51(2), 864-873.
- Lijie, Z., Zongzhao, M. ve Ying, Z. (2020). Matematik Tutumunun Akademik Başarıya Etkisi: Matematik Öğrenme Katılımının Aracılık Rolü. *Jurnal Cendekia: Jurnal Pendidikan Matematika* , 4 (2), 460-467.
- Loyens, S. M., Magda, J., ve Rikers, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20(4), 411-427.
- Mehra, V., ve Omidian, F. (2011). Examining students' attitudes towards e-learning: A case from India. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 11(2), 13-18.
- Mohammadi, D., Hosseini, S. M., ve Fami, H. S. (2011). Investigating agricultural instructors' attitudes toward e-learning in Iran. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(1), 174-183.
- Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning. S:24
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., ve Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Nuangchalerm, P., Sakkumduang, K., Uhwha, S., ve Chansirisira, P. (2014). Implementing E-Learning Designed Courses in General Education. *Online Submission*, 2(4), 259-263.
- Oblinger, D. G., ve Katz, R. N. (2000). The "E" is for everything. *Educause Leadership Strategies*, 2, 1-6.
- Odabaş, H. (2004). İnternet Tabanlı Uzaktan Öğrenim Modelinin Bilgi Hizmetlerine Yönelik Yükseköğretim Programlarında Kullanımı.

- Özarslan, M., Kubat, B., ve Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan eğitim için Entegre Ofis Dersi'nin Web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *Akademik Bilişim '07*, 31.
- Özbay, O. (2016). İnternetin Toplum Üzerindeki Etkisi.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özel, N. (2016). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Etkisiyle Değişen Bilgi Kaynakları, Hizmetleri ve Öğrenme Ortamları. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (209) , 270-294. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36141/406077>
- Öztaş, S., ve Kılıç, B. (2017). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Uzaktan Eğitim Şeklinde Verilmesinin Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde Yeni Yönelimlerin Değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 25-30.DOI: 10.32329/uad.382041
- Park, S., ve Yun, H. (2017). Relationships between motivational strategies and cognitive learning in distance education courses. *Distance Education*, 38(3), 302-320.
- Peraya, D. (1995). Distance Education and the WWW. *Education at a Distance*, 9(7), 20-23.
- Rafiq, F., Hussain, S., ve Abbas, Q. (2020). Analyzing students' attitude towards e-learning: A case study in higher education in Pakistan. *Pakistan Social Sciences Review*, 4(1), 367-380.
- Ramirez, C., Schau, C., ve Emmioğlu, E. (2012). The importance of attitudes in statistics education. *Statistics education research journal*, 11(2), 57-71.
- Rashid, T., ve Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604-612.

- Reyhan, F., ve Dağlı, E. (2021). Covid-19 Pandemisinde Ebelik Bölümü Öğrencilerinin E-Öğrenme Algısı. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 213-221.
- Samadova, V. (2021). Bilgi Toplumu. *Ayrıntı Dergisi*, 8(94).
- Sarıbaş, M., ve Meydan, A. Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Karşı Tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi*, (76), 95-106.
- Sarıtaş, E., ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde Dijital Dönüşüm ve Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu: Pandemi Döneminde Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22.
- Sarmasoğlu, Ş., ve Görgülü, S. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 1(3), 13-25.
- Sarikhani, R., Salari, M., ve Mansouri, V. (2016). The Impact Of E-Learning On University Students' Academic Achievement And Creativity. *Journal of Technical Education and Training*, 8(1).
- Saks, K., ve Leijen, Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 190-198.
- Saykılı, A. (2019). 21. Yüzyılda E-Öğrenme: Sorgulayıcı Öğrenme Toplulukları Kuramına Dayalı Araştırma ve Uygulama (e-learning in the 21st century a community of inquiry framework for research and practice). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 117-125.
- Selvi, K. (2019). Kendi Kendine Öğrenme. Ankara: Pegem Akademi.
- Song, Y., Lee, Y., ve Lee, J. (2022). Mediating effects of self-directed learning on the relationship between critical thinking and problem-solving in student nurses attending online classes: A cross-sectional descriptive study. *Nurse Education Today*, 109, 105227.

- Suri, G., ve Sharma, S. (2014). Students' Attitude Towards e-Learning: A Case Study. *Skyline Business Journal*, 10(1).
- Şahin, E., ve Erden, M. (2009). Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Education Sciences*, 4(3), 695-706.
- Şahin, A. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3496-3525.
- Şahin, S. M. (2013). Özyönelimli Matematik Öğrenme Tutum Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Şahin, M. C., ve Namlı, N. A. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanma Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Yönelik Tututmlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Tabatabaei, O. ve Parsafar, S. M. (2012). The Effect of Self-Directed Learning on Critical Thinking of Iranian EFL Learners. *Journal of Educational and Social Research*, 2 (2), 55-64
- Tavşancıl, E. (2014). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle VeriAnalizi. Ankara Nobel Akademik Yayıncılık.
- Teke, A. (2020). Yetişkin Bireylerin Özyönetimli Öğrenme Yaşantılarının İncelenmesi: Bir Anlatı Araştırması. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekkol, İ. A., ve Demirel, M. (2018a). Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 85-100.

- Tekköl, İ. A., ve Demirel, M. (2018b). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in psychology*, 9, 2324.
- Tirziu, A. M., ve Vrabie, C. (2015). Education 2.0: E-learning methods. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 376-380.
- Topal Kaya, N. (2021). Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Tuparova, D., Tuparov, G., Ivanov, S., Karastranova, E., ve Peneva, J. (2006). Teachers' attitude towards e-learning courses in Bulgarian universities. *Current Developments in Technology-Assisted Education*, 3(3), 1755-1759.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2021): <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 05.03.2021
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021): *Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı*. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=bilgi-teknolojileri-ve-bilgi-toplumu-102&dil=1> . Erişim Tarihi: 15.01.2022
- Ulusoy, A. B. (2016). Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- UNESCO (2020, March 27). Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis. UNESCO. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis>
- Urdan, T. A., ve Weggen, C. C. (2000). Corporate elearning: Exploring a new frontier.
- Usta E. ve Usta E. (2008). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.

- Uyandırın, A., ve Tarım, K. Öğretmenlerin ve Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(2), 41-64.1), 93-112
- Ünlü, M. (2019). Dijital Çağda E-Öğrenme Ortamlarının Kalitesini Artırmaya Yönelik Gerçekleştirilen Uluslararası Çalışmalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 165-182.
- Ünsal, H. (2002). Web Destekli Eğitim, Elektronik Öğrenme Ve Web Destekli Öğretim Programlarındaki Çeşitli Ders Modelleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 375-388.
- Yakar, L. ve Yıldırım Yakar, Z. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının ve E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi . Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 17 (1) , 1-21 . DOI: 10.17860/mersinefd.781097
- Yamamoto, G., ve Altun, D. (2020). The coronavirus and the unstoppable rise of online education. *Journal of University Studies*, 3(1), 25-34.
- Yasmin, M., Naseem, F., ve Masso, I. C. (2019). Teacher-directed learning to self-directed learning transition barriers in Pakistan. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 34-40.
- Yenilmez, K., Turgut, M., ve Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107.
- Yılmazsoy, B., ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 783-818.
- Yılmaz, K., ve Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121.
- Yurdugül, H., ve Demir, Ö. (2017). Öğretmen Yetiştiren Lisans Programlarındaki Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği.

Zhang, D., Zhao, J. L., Zhou, L., ve Nunamaker Jr, J. F. (2004). Can e-learning replace classroom learning?. Communications of the ACM, 47(5), 75-79.

Zheng, H., Jiang, HB, Wang, JL ve Liu, SH (2021). COVID-19 Pandemisi Sırasında E-Öğrenme Akademik Başarıya Yönelik Öğrenci Tutumunun Belirleyicileri. *Uluslararası Uzaktan Eğitim Teknolojileri Dergisi (IJDET)* , 19 (4), 1-17.



DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1) Cinsiyetiniz: Kadın (...) Erkek (...)

2) Sınıfınız: 1. Sınıf (...) 2. Sınıf (...) 3. Sınıf (...) 4. Sınıf (...)

3) Bölümünüz;

- A) Okul Öncesi Öğretmenliği (...)
 B) Sınıf Öğretmenliği (...)
 C) Türkçe Öğretmenliği (...)
 D) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (...)
 E) İlköğretim Matematik Öğretmenliği (...)
 F) Fen Bilgisi Öğretmenliği (...)
 G) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (...)
 H) Özel Eğitim Öğretmenliği

4) Not ortalamanız:

5) İkamet Ettiğiniz yer:

- A) yurt/pansiyon (...) B) öğrenci evi (...) C) aile yanı (...)

6) Ailenizin ikamet ettiği yer :

- A) Köy/Kasaba (...) B) ilçe Merkezi (...) C) İl Merkezi (...)

7) Sosyo-ekonomik düzeyiniz:

- A) En-Üst (...)
 B) Üstün Altı (...)
 C) Ortanın Üstü(...)
 D) Ortanın Altı (...)
 E) Altın Üstü (...)
 F) Altın Altı (...)

8) Annenizin eğitim düzeyini işaretleyiniz.

- A) İlkokul (...) B) Ortaokul (...) C) Lise (...) D) Lisans (...) E) Lisansüstü (...)

9) Babanızın eğitim düzeyini işaretleyiniz.

- A) İlkokul (...) B) Ortaokul (...) C) Lise (...) D) Lisans (...) E) Lisansüstü (...)

10) Günlük internet kullanma süreniz

- A) 0-2 Saat (...) B) 3-5 Saat (...) C) 6-8 Saat (...) D) 9 Saat ve üzeri (...)

11) İnternet kullanım bilginizi hangi düzeyde görüyorsunuz?

- A) çok yetersiz (...) B) yetersiz (...) C) orta (...) D) yeterli (...) E) çok yeterli (...)

12) Hangi öğrenme yöntemini tercih edersiniz?

- A) Yüz-yüze Eğitim (...) B) Yüz yüze Eğitim + Elektronik Öğrenme (Harmanlanmış Eğitim) (...)
 C) Elektronik Öğrenme (E-Öğrenme) (...)

13) Genellikle hangi tür çalışmayı tercih edersiniz?

- A) Bireysel (...) B) Grup (...)

14) E-öğrenme etkinliklerini çoğunlukla hangi cihaz ile gerçekleştiriyorsunuz?

- A) Masaüstü bilgisayar (...) B) Dizüstü bilgisayar (...) C) Tablet (...) D) Akıllı telefon (...)

15) Ne kadar süredir internet/bilgisayar kullanıyorsunuz?

- A) 1 yıldan az (...) B) 1-3 yıl (...) C) 4-5 yıl (...) D) 6-7 yıl (...) E) 7 yıldan fazla (...)

ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	FIKRIM YOK	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
1. Sınıf dışında, düzenli olarak kendi kendime bir şeyler öğrenirim.					
2. Öğretmenin sınıfta açıklamadığı şeylerin cevabını kendi kendime bulmak konusunda oldukça iyiyimdir.					
3. Sınıfta anlamadığım bir şey olursa, onu kendi kendime öğrenmenin her zaman bir yolunu bulurum.					
4. Okulda başarılı olmamda yardımcı olacak doğru kaynakları bulmada iyiyimdir.					
5. Kendi inisiyatifim temelinde, öz yönetimli öğrenmeyi (belirlediğim amaca yönelik, kendi öğrenme yöntemimle öğrenmeyi) okulda ve gelecekteki kariyerimde başarı için çok önemli buluyorum.					
6. Öğreneceğim şeyler için hedeflerimi kendim koyarım.					
7. Neyi ne zaman öğreneceğimden kendim sorumlu olmak isterim.					
8. Eğer öğrenmem gereken bir şey varsa, onu öğrenmenin bir yolunu hemen bulurum.					
9. Çoğu öğrenciye kıyasla, kendi kendine öğrenme konusunda çok daha iyiyimdir.					
10. Diğer insanlara bel bağlamadan kendi kendime öğrenme konusunda oldukça motiveyimdir.					

E-ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

MADDELER	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
FAKTÖR 1: TEKNOLOJİ KULLANMA EĞİLİMİ				
1. Bilgisayar kullanırken sık sık hata yaparım.				
2. E-öğrenme araçlarının kullanımı konusunda becerikli olmak benim için zor olacaktır.				
3. Evde bilgisayar kullanmak çok sinir bozucu.				
4. Çevrimiçi bilgisayar etkileşimini sıkıcı buluyorum.				
5. Elektronik posta yoluyla iletişim kurmak can sıkıcı bir durumdur.				
6. E-öğrenme altyapısı hükümetin ödeme yapması için çok pahalıdır.				
FAKTÖR 2: MEMNUNİYET				
7. E-öğrenme eğitim kurumlarına uyum sağlamak için çok ekonomiktir.				
8. E-öğrenme kullanımının işimde kaliteyi artıracığına inanıyorum.				
9. Bilgisayarlar işi daha ilgi çekici hale getirir.				
10. Elektronik eğitim materyallerini düzenlemek basılı materyallerden daha kolaydır.				
11. Derslerimi hazırlamak için bilgisayar kullanmayı tercih ederim.				
FAKTÖR 3: MOTİVASYON				
12. Bilgisayarlarla çalışmak heyecan vericidir.				
13. E-öğrenme öğretmenlerin verimliliğini artıracaktır.				
14. Yeni e-öğrenme yenilikleri hakkında tartışmayı severim.				
15. E-öğrenme bana geleneksel öğrenme yöntemlerinden daha iyi öğrenme fırsatları sağlayacaktır.				
16. E-öğrenme teknolojilerini kullanmak mümkün olandan daha fazla iş başarmak için bana imkân sağlayacaktır.				
17. Bilgisayar kullanarak öğretmekten hoşlanırım.				
FAKTÖR 4: KULLANIŞLILIK				
18. E-öğrenme elde edilen bilginin kalitesini azaltır.				
19. E-öğrenme pahalı teknik destek gerektirir.				
20. Elektronik teknolojiler yoluyla bir konferans vermek çok zordur.				
21. Bilgisayar sistemi ile etkileşim genellikle sinir bozucudur.				
22. E-öğrenme teknolojileri üzerine tartışmalar ilgi çekici değildir.				
23. E-öğrenme yoluyla öğretim yorucudur.				