

**T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ  
ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK  
HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Nazlı Can ÇETİNKAYA**

**Antalya  
Temmuz, 2021**

**T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ  
ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK  
HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Nazlı Can ÇETİNKAYA**

**Danışman: Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN**

**Antalya, 2021**

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

.... / ..... / .....

Nazlı Can ÇETİNKAYA

İmza

## TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasında Covid-19 salgını ile eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini sağlayan çevrim içi öğrenmeye Türkçe öğretmeni adaylarının hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya yedi farklı bölgeden birer üniversite seçkisiz olarak seçilmiş ve Türkçe öğretmeni adaylarına kişisel bilgi formu ve Hung ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Çevrim İçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği” uygulanmıştır.

Lisans eğitimime başladığım ilk günden itibaren bana her konuda destek olan, sabırla beni dinleyen değerli fikirleri ile yoluma ışık olan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN’e teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca aldığım her kararda arkamda durup beni destekleyen anneme ve babama teşekkür ederim.

Son dakikaya kadar bana fikir ve önerileriyle destek olan Dr. Öğr. Üyesi Suat KAYA’ya, ölçme ve değerlendirme konusunda değerli vaktini ayırıp yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Hatice KARAKAŞ’a ve bu süreçte manevi desteğini benden esirgemeyen sabırla ve saygıyla beni bekleyen kıymetli eşim Berkay ÇETİNKAYA’ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

## ÖZET

### TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Çetinkaya, Nazlı Can

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bölümü

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven

Temmuz, 2021

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini incelemektir. Bu doğrultuda ayrıca çeşitli değişkenlerin öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı farka neden olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırma, genel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmaya Türkiye’deki yedi devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 207 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Veriler, “Çevrim İçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre; bilgisayar ve internet kullanım özyeterliği boyutunun cronbach alpha değeri 0.816, özgüdümlü öğrenme boyutunun cronbach alpha değeri 0.800, öğrenen kontrolü boyutunun cronbach alpha değeri 0.703, öğrenme motivasyonu ölçeğinin cronbach alpha değeri 0.831, çevrim içi iletişim özyeterliği ölçeği cronbach alpha değeri ise 0.804 olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler hem betimsel istatistik tekniklerinden ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeler hem de çıkarımsal istatistik teknikleri ile incelenmiştir. Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin demografik özelliklere göre kıyaslanması için Bağımsız Örneklem t-test, Tek Yönlü Anova ve Pearson Korelasyon testlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Türkçe öğretmeni adaylarının ortalamanın üstünde bir hazırbulunuşluk seviyesine sahip olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin en yüksek olduğu boyutun “Bilgisayar/İnternet Özyeterliği” boyutunda olduğu görülürken en düşük hazırbulunuşluk boyutu ise “Çevrim İçi İletişim Özyeterliği” boyutu olmuştur. Çıkarımsal istatistik analizi sonuçları bazı demografik özellikler ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Yaş ile sadece özgüdümlü öğrenme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite ile öğrenen kontrolü, motivasyon ve çevrim içi iletişim özyeterliği alt boyutları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklar bulunmuştur. Daha önce uzaktan eğitimle ders alma tecrübesi ile öğrenen kontrolü, özgüdümlü öğrenme, motivasyon ve çevrim içi iletişim özyeterliği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Evde bireye ait bilgisayar olması durumu ile öğrenen kontrolü, bilgisayar/internet özyeterliği, motivasyon ve çevrim içi iletişim özyeterliği alt boyutları istatistiksel olarak anlamlı bir farklar bulunmuştur. Evde sınırsız internet bulunması durumu ile öğrenen kontrolü, bilgisayar/internet özyeterliği ve çevrim içi iletişim özyeterliği alt boyutları istatistiksel olarak anlamlı bir farklar bulunmuştur. Son olarak, cinsiyetin anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk, uzaktan eğitim, öğretmen adayları.

## **ABSTRACT**

### **EXAMINATION OF PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS' ONLINE LEARNING READINESS LEVELS**

Çetinkaya, Nazlı Can

Master's Thesis, Turkish Education Master's Programme

Supervisor: Ahmet Zeki Güven, Associate professor

July 2021

The aim of this research is to examine the online learning readiness levels of Pre-service Turkish language teachers. It was also examined whether various variables caused a significant difference in the readiness levels of pre-service teachers. Survey was used as the research design. 207 pre-service Turkish teachers studying at seven state universities in Turkey participated in the research. Data were collected using the “Online Learning Readiness Scale”. According to the results of the reliability analysis, the cronbach alpha value of the computer/internet self-efficacy dimension was 0.816, the cornbach alpha value of the self-directed learning dimension was 0.800, the cronbach alpha value of the learner control dimension was 0.703, the cronbach alpha value of the learning motivation was 0.831, and the cronbach alpha value of the online communication self-efficacy scale was 0.804. The data obtained from the research were examined by means of descriptive statistics techniques such as mean, standard deviation, frequency and percentages and inferential statistics techniques. Independent Sample t-test, One Way Anova and Pearson Correlation tests were used to compare the online learning readiness scale according to demographic characteristics. The findings revealed that Pre-service Turkish teachers had an above-average online learning readiness level. In addition, the highest readiness level was found in the “Computer/Internet Self-Efficacy”, while the lowest level of readiness was in the dimension of “Online Communication Self-Efficacy”. The results of the inferential statistical analysis showed that there were statistically significant differences between some demographic characteristics and sub-dimensions of the scale. A statistically significant difference was found between age and only self-directed learning sub-dimension. Statistically significant differences were found between the university where the participants studied and the sub-dimensions of learner

control, motivation and online communication self-efficacy. Statistically significant differences were found between the previous experience of taking courses with distance education and the sub-dimensions of learner control, self-directed learning, motivation, and online communication self-efficacy. Statistically significant differences were found between the presence of a personal computer at home and the sub-dimensions of learner control, computer/internet self-efficacy, motivation, and online communication self-efficacy. Statistically significant differences were found between the availability of unlimited internet at home and the sub-dimensions of learner control, computer/internet self-efficacy and online communication self-efficacy. Finally, it was concluded that gender was not a significant predictor.

**Keywords:** Online learning, distance education, pre-service teachers, readiness



## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	x

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Varsayımlar .....	3
1.5. Sınırlılıklar.....	3
1.6. Tanımlar .....	4
1.6.1. Hazırbulunmuşluk: .....	4
1.6.2. Çevrim İçi Öğrenme .....	4
1.6.3. E-Öğrenme.....	4
1.6.4. Uzaktan Eğitim: .....	4
1.6.5. Özyeterlik: .....	4
1.6.6. Bilgisayar/İnternet Özyeterliği: .....	4
1.6.7. Özgüdümlü Öğrenme .....	4
1.6.8. Öğrenen Kontrolü .....	4
1.6.9. Motivasyon .....	5
1.6.10. Çevrim İçi İletişim Özyeterliği.....	5

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Uzaktan Eğitim ve Tarihsel Gelişimi .....	6
2.1.1. Web 1.0.....	9
2.1.2. Web 2.0.....	9
2.1.2.1. Web 2.0 Araçları.....	9
2.1.2.1.1. Edmodo: .....	9
2.1.2.1.2. Kahoot: .....	10
2.1.2.1.3. Padlet:.....	11
2.1.2.1.4. Powtoon:.....	12

2.1.2.1.5. Mindmeister: .....	12
2.1.2.1.6. WordArt: .....	13
2.1.2.1.7. Animoto:.....	14
2.1.3. Web 3.0.....	15
2.1.4. Web 4.0.....	15
2.2. Uzaktan Eğitim Modelleri .....	16
2.2.1. Senkron (Eş Zamanlı) Uzaktan Eğitim.....	16
2.2.2. Asenkron (Eş Zamansız) Uzaktan Eğitim: .....	17
2.2.3. Karma Eğitim: .....	17
2.3. Dünyadaki ve Türkiye’deki Uzaktan Eğitim Uygulamaları.....	17
2.3.1. Zoom: .....	18
2.3.2. Microsoft Teams:.....	19
2.3.3. ALMS ve Perculus Plus: .....	20
2.4. Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk.....	23
2.4.1. Öğrenme .....	23
2.4.2. Çevrim İçi Öğrenme .....	24
2.4.3. Hazırbulunuşluk .....	28
2.4.4. Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk.....	28
2.4.4.1. Bilgisayar/İnternet Özyeterliği .....	28
2.4.4.2. Özgüdümlü Öğrenme .....	29
2.4.4.3. Öğrenen Kontrolü .....	29
2.4.4.4. Motivasyon .....	30
2.4.4.5. Çevrim İçi İletişim Özyeterliği.....	30
2.6. Çevrim İçi Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	30

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli.....	41
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.4. Uygulama/Verilerin Toplanması .....	45
3.5. Verilerin Analizi .....	45

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR**

4.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ...	47
4.2. Yaş ve Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması .....	47
4.3. Üniversitelere Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması .....	49
4.4. Cinsiyete Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması .....	51
4.5. Daha Önce Uzaktan Eğitimle Ders Alma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması .....	51

4.6. Evde Kişisel Bilgisayar Bulunması Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması .....	53
4.7. Evde Sınırsız İnternet Bulunması Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması .....	54
4.8. Masaüstü Bilgisayar Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması .....	56
4.9. Dizüstü Bilgisayar Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması .....	57
4.10. Akıllı Telefon Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması .....	58

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma .....	60
5.2. Öneriler .....	65

<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>66</b>
----------------------	-----------

### **EKLER**

EK 1: Katılımcı Onay Formu .....	76
Ek 2: Ölçek İzinleri ve Ölçek .....	77
Ek 3: Etik Kurul İzin Belgesi .....	80

<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>82</b>
-----------------------	-----------

<b>EK 4. BİLDİRİM SAYFASI.....</b>	<b>83</b>
------------------------------------	-----------

<b>İNTİHAL RAPORU .....</b>	<b>84</b>
-----------------------------	-----------

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.2.1.Katılımcılara İlişkin Temel Betimsel İstatistikler .....	42
Tablo 3.2.2.Katılımcıların Yaş Dağılımlarına İlişkin Temel Betimsel İstatistikler .....	42
Tablo 3.3.1. Ölçek Alt Boyutları Güvenilirlik Analizi Sonuçları .....	44
Tablo 3.3. 2. Normal Dağılıma İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	45
Tablo 4.4.1.Boyutlara İlişkin Temel Betimsel İstatistikler .....	47
Tablo 4.2.1.Yaş ve Çevrim İçi Hazırbulunuşluk Alt Boyutları Arasındaki İlişki .....	48
Tablo 4.3.1. Üniversitelere Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması.....	50
Tablo 4.4.1. Cinsiyete Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması.....	51
Tablo 4.6.1. Evde Bireye Ait Bilgisayar Olması Durumuna Göre Çevri İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması .....	54
Tablo 4.7.1. Evde Sınırsız İnternet Bulunması Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması .....	55
Tablo 4.8.1. Masaüstü Bilgisayar Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması .....	57
Tablo 4.9.1. Dizüstü Bilgisayar Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması .....	58
Tablo 4.10.1. Akıllı Telefon Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması .....	59

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.1. Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri .....	7
Şekil 2.1.2. Edmodo .....	10
Şekil 2.1.3. Kahoot .....	11
Şekil 2.1.4. Padlet.....	11
Şekil 2.1.5. Powtoon.....	12
Şekil 2.1.6. Mindmeister .....	13
Şekil 2.1.7. Word Art .....	14
Şekil 2.1.8. Animoto.....	14
Şekil 2.3.1. Türkiye'de 1984–2014 açık öğretimdeki toplam öğrenci kayıt sayıları.....	18
Şekil 2.3.2. Microsoft Teams.....	20

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumuna, araştırmanın amacına, alt problemlerine, önemine varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını, hayatın her alanını etkilediği gibi eğitim ve öğretim süreçlerini de sarsıcı bir şekilde etkileyerek yüz yüze eğitime ara verilmesine sebep olmuştur. Bu durum eğitim öğretim faaliyetlerinin devamlılığının sağlanması adına tüm dünyayı çevrim içi eğitim uygulamalarına yöneltmiştir. Çevrim içi eğitim uygulamalarının kullanımı ve işleyişi hakkında daha önce deneyim sahibi olmayan öğrenenler, öğretmenler ve eğitim kurumları bu zorunlu geçişte çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Yüz yüze yapılan eğitimin içerik ve materyallerinin çevrim içi eğitim uygulamalarına taşınması ve dönüştürülmesi elbette bir gecede sorunsuz şekilde gerçekleştirilemezdi (Adnan ve Anwar, 2020). Bu süreçte çevrim içi iletişim öz yeterliğinin eksikliği kadar ders içeriği konusunda da sorunlar yaşandı. Hızlı ve hazırlıksız başlayan süreçte öğrenenlerin ve öğretmenlerin hazırbulunuşluk seviyeleri bilinmeden başlanan çevrim içi dersler ile eğitime kalınan yerden devam edilmeye çalışılmıştır. Eğitim öğretim süreçleri içerisinde teknolojiden yararlanan öğrenenler ve öğretmenler, tüm eğitim öğretim süreçlerini teknolojik ortama taşımının ne kadar yeterli ve gerekli olduğunu tartışmaktan ziyade artık çevrim içi öğrenmenin nasıl yapılacağını ve etkisini tartışmaya başlamak zorunda kalmıştır (Kaya, 2021). Salgın hastalık eğitim kurumlarına, öğretmenlere ve öğrenenlere çevrim içi eğitim uygulamalarının geleneksel eğitimin yerine geçecek kadar kriz anlarına hazır olması gerektiğini göstermiştir (Dhawan, 2020). “Çalışma ortamı nerede olursa olsun veya öğrenmelerine yardımcı olmaya çalıştığımız hedef kitlemiz kim olursa olsun, tüm eğitimcilerin ortak amacı öğrenme sürecini kolaylaştırarak hedef kitlemizin öğrenmesini sağlamaktır” (Kaya, 2020a, s. 248). Bu bağlamda, uzaktan eğitimin ne anlama geldiğinin bilinmesi ve uzaktan öğrenen öğrencilerin genel özelliklerinin neler olduğunun bilinmesi uzaktan eğitimde başarıya ulaşmak için büyük önem taşımaktadır (Kaya, 2020b).

Çevrim içi öğrenme, eğitim öğretim süreçlerinin günümüzde ve gelecekte de temel taşlarından biri olduğu için öğrenenlerin hazırbulunuşluk seviyesinin tespit edilmesi, ihtiyaçların belirlenmesinin ardından bu doğrultuda oluşturulacak ders içerikleri ve programlarının şekillenmesine yön verecektir.

## **1.2.Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri**

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini incelemektir. Bu doğrultuda ayrıca çeşitli değişkenlerin öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı farka neden olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının demografik özellikleri ile çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - 2.1. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.2. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.3. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri eğitim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.4. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri daha önce uzaktan eğitimle herhangi bir ders alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.5. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri evde bireysel bir bilgisayarları bulunması durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.6. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri evde sınırsız internet bulunması durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
  - 2.7. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri bireylerin kullandıkları araçlara göre farklılık göstermekte midir?

### **1.3.Araştırmanın Önemi**

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ile eğitimde de çevrim içi eğitimin gelişimi ve önemi tartışılıp incelenmeye devam ederken ortaya çıkan Covid-19 salgını ile çevrim içi öğrenmenin ve çevrim içi eğitim uygulamalarının önemi ve gerekliliği tüm dünyada anlaşılmıştır. Çevrim içi eğitime hazır olmayan öğretmenler ve öğrenciler bu zorunlu geçişte geleneksel eğitimi çevrim içi uygulamalara taşımada, ders materyali bulmada, eğitim uygulaması kullanımında sorunlar yaşamışlardır. Bunların yanı sıra bu hızlı geçişte geleneksel eğitim almaya alışmış olan öğrencilerin çevrim içi uygulamalarda eğitim almaya hazır olup olmadıkları, bu uygulamalarla ilgili çeşitli özyeterliliklerinin bulunup bulunmadığı belirlenememiştir.

Çevrim içi öğrenmenin etkili olması öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin hazırbulunuşluklarının çevrim içi öğrenme süreci başlamadan önce değerlendirilmesi çevrim içi öğrenmede başarılı olunması için önemlidir. Daha somut bir şekilde ifade etmek gerekirse, yapılan değerlendirmelerin sonucunda gerekli önemler alınarak planlamalar yapılabilir. Bu araştırmanın da çevrim içi öğrenmede hazırbulunuşluğun önemi konusunda ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.4.Varsayımlar**

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri cevaplarda samimi davrandıkları varsayılmıştır.
- Araştırmanın örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi, uzaktan eğitim sürecinin planlanmasına olumlu yönde katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

### **1.5.Sınırlılıklar**

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma ilgili üniversitelerin eğitim fakültesi Türkçe eğitimi bölümü son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.



- Araştırmanın veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Hung ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Çevrim İçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” ile sınırlıdır.
- Araştırmanın veri toplama süreci 30.01.2021 ile 28.02.2021 tarihleri arasında sınırlıdır.

## 1.6.Tanımlar

- 1.6.1. Hazırbulunuşluk:** Öğrenenin yeni bilgiyi edinmek için fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak hazır olma durumudur.
- 1.6.2. Çevrim İçi Öğrenme:** Çevrim içi yardımlar, belgeler ve servisleri kullanılarak internet üzerinden öğrenenlerin ve öğreticilerin birbirleri ile iletişimi esasına dayanır.
- 1.6.3. E-Öğrenme:** Çevrim içi öğrenme ile genellikle karıştırılan e- öğrenme, herhangi bir zaman ya da mekânda elektronik teknoloji ile sağlanan öğretim içeriği ya da öğrenme deneyimleri olarak tanımlanmaktadır (Commission on Technology and Adult Learning, 2001: 4). E-öğrenme, “bilgisayar ağı bulunan platform üzerinde sunulan, web tabanlı bir eğitim sistemidir. E-öğrenme, zaman ve mekândan bağımsız, öğrenci merkezli, öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunma zorunluluğunun olmadığı bir eğitim ortamı sunmaktadır” (Aytaç, 2003, s. 45).
- 1.6.4. Uzaktan Eğitim:** Teknolojinin çeşitli imkanları kullanılarak uzakta yer alan kitleye planlanarak sunulan öğretme sürecidir.
- 1.6.5. Özyeterlik:** Belli bir performansı göstermek amacıyla bireyin gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesidir.
- 1.6.6. Bilgisayar/İnternet Özyeterliği:** Bilgisayar özyeterliği, bir kişinin bireyin bilgisayar kullanmada kendine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. İnternet özyeterliği ise internet kullanma becerilerine duyulan güven olarak tanımlanabilir.
- 1.6.7. Özgüdümlü Öğrenme:** Bireyin öğrenmesinin sorumluluğunu alarak kendi kendine öğrenmesi olarak tanımlanabilir.
- 1.6.8. Öğrenen Kontrolü:** Kişinin kendi öğrenme sürecini yönlendirmedeki becerisi olarak tanımlanabilir.

**1.6.9. Motivasyon:** Bireyi belirli bir eylemi gerçekleştirmeye iten güç olarak tanımlanabilir.

**1.6.10. Çevrim İçi İletişim Özyeterliği:** Çevrim içi öğrenme ortamlarındaki iletişim diline hâkim olma algısı olarak tanımlanabilir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tezin bu bölümünde önce uzaktan eğitim hakkında bilgiler sunulmakta, devamında çevrim içi öğrenme, çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk ile ilgili kavramlara yer verilmektedir.

#### 2.1. Uzaktan Eğitim ve Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitim terimi, ilk olarak Wisconsin Üniversitesinin 1892 yılı kataloğunda yer almış, üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından da 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır. Uzaktan eğitim terimi, 1960'lı yıllarından itibaren yaygın bir kullanım alanı kazanmıştır.

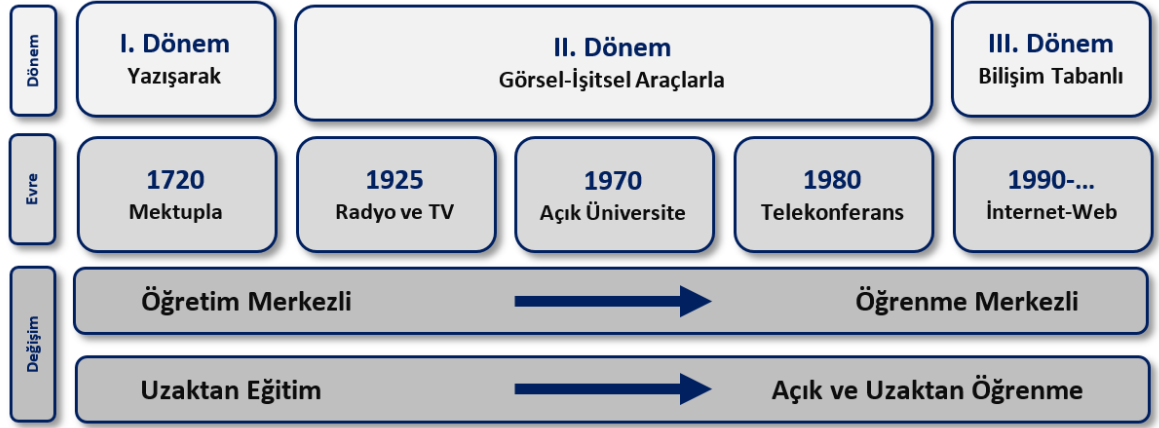
Uzaktan eğitimin tanımı, Wisconsin Üniversitesi Sürekli Eğitim Grubu'nun yaptığı "Uzaktan eğitim, öğrenci etkileşimi ve öğrenme sertifikası sağlayacak biçimde tasarlanmış; uzaktaki kitleye ulaşmak için geniş bir teknoloji yelpazesi kullanan, planlanmış bir öğrenme/öğretme deneyimidir." şeklindeki temele dayansa da günümüzde daha farklı biçimlerde yapılmaktadır (Adıyaman, 2001).

Uzaktan eğitimin uygulandığı hızla değişen ve çeşitlenen ortamda birçok soru cevapsız kalmaktadır. Bu değişim ortamında,

*"[...]uzaktan eğitim alanında nasıl uygulama ve araştırma yapılacağına dair tek bir tanıma ulaşmak veya bir teori üzerinde anlaşmak zordur. Yeni teknolojiler, küreselleşme ve öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili yeni fikirler, uzaktan eğitim uygulamasına yönelik geleneksel yaklaşımlara meydan okuyor. Bu değişim teması, uzaktan eğitim ve tanımı, tarihi, statüsü ve teorisi tartışmalarında kendini göstermektedir."* (Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015, s. 56)

Bundan dolayı uzaktan eğitimin çok sayıda tanımı yapılmıştır. Çoğu, öğretmen ve öğrencinin ayrılmasını, bir eğitim organizasyonunun etkisini, öğretmen ve öğrenciyi birleştirmek için medyanın kullanımını, iki yönlü iletişim fırsatını ve bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasını içerir (Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015). "Öğrenme grubunun

ayrıldığı ve öğrenenleri, kaynakları ve öğretmenleri birbirine bağlamak için etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, örgün eğitim” (Schlosser ve Simonson, 2009, s. 1) olarak da tanımlanan uzaktan eğitimin gelişimi uzun bir geçmişe dayanmaktadır.



Şekil 2.1.1. Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri (Bozkurt, 2016).

Uzaktan eğitim sürecinin dönem ve evrelerine bakıldığında teknolojinin, öğrenme sürecindeki etkisi ve yön belirleyici bir unsur olduğu açıkça görülmektedir.

Uzaktan eğitimin gelişim sürecini Moore ve Kearsley (2012) beş döneme ayırmıştır:

1. 1880 yılında başlayan yazışma dönemi,
2. 1920 yılında başlayan radyo ve televizyon yazışma dönemi,
3. 1964 yılında başlayan açık üniversiteler dönemi,
4. 1980 yılında başlayan telekonferans dönemi,
5. 1990 yılında başlayan bilgisayar ve internet tabanlı dönem.

“Öğrenci ile öğretmen ayrılığı uzaktan eğitimin temel bir özelliğidir; eğitimciler de uzaktaki öğrencinin sınıfa erişimini arttırmak, tüm öğrencilerin kaynaklara erişimini iyileştirmek ve uzaktaki öğrencinin deneyimini geleneksel öğrencinin deneyimine eş değer kılmak için teknolojiye faydalanırlar” (Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015, s. 26). Bu tanımdaki kritik kavram teknolojidir. Moore ve Kearsley’nin (2012) uzaktan eğitimin gelişim süreci safhalarında görüldüğü üzere, “posta yolu ile başlayan uzaktan eğitimin ilk uygulaması günümüzde gelişen ve değişen bilişim teknolojileri ile birlikte daha nitelikli ve nicelikli bir şekilde internet uygulamaları formuna dönüşerek karşımıza çıkmaktadır” (Kaya, 2020b).

1990'lı yıllardaki internet gelişmesi ile beraber eğitim teknolojisi kavramı ortaya çıkmıştır. Weller (2020), eğitim teknolojisi ile ilgili gelişmeleri eğitim teknolojisinin 25 yılı adlı kitabında aşağıdaki dönemlere ayırarak sunmaktadır:

- 1994 Bülten Tahtası Sistemleri (*Bulletin Board Systems*)
- 1995 İnternet (*The Web*)
- 1996 Bilgisayar Aracılı İletişim (*Computer-Mediated Communication*)
- 1997 Yapılandırmacılık (*Constructivism*)
- 1998 Wikiler (*Wikis*)
- 1999 E-Öğrenme (*E-learning*)
- 2000 Öğrenme Nesnesi (*Learning Objects*)
- 2001 E-Öğrenme Standartları (*E-Learning Standards*)
- 2002 Öğrenim Yönetim Sistemi (*The Learning Management System*)
- 2003 Bloglar (*Blogs*)
- 2004 Açık Eğitim Kaynakları (*Open Educational Resources*)
- 2005 Videolar (*Videos*)
- 2006 Web 2.0
- 2007 İkinci Hayat ve Sanal Dünyalar (*Second Life and Virtual Worlds*)
- 2008 E-Portfolyoları (*E-Portfolios*)
- 2009 Twitter ve Sosyal Medya (*Twitter and Social Media*)
- 2010 Bağlantıcılık (*Connectivism*)
- 2011 Kişisel Öğrenme Ortamları (*Personal Learning Environments*)
- 2012 Kitlesele Açık Çevrim İçi Kurslar (*Massive Open Online Courses*)
- 2013 Açık Ders Kitapları (*Open Textbooks*)
- 2014 Öğrenme Analitiği (*Learning Analytics*)
- 2015 Dijital Rozetler (*Digital Badges*)
- 2016 Yapay Zekanın Geri Dönüşü (*The Return of Artificial Intelligence*)
- 2017 Blok Zinciri (*Blockchain*)

Bu gelişmelerden özellikle webin gelişiminden bahsetmek gerekmektedir.

### **2.1.1. Web 1.0**

Web'in ilk uygulaması, Berners-Lee'ye göre "salt okunur web" olarak kabul edilebilecek web 1.0, 1990'larda ortaya çıkan en ilkel web tarayıcı biçimidir (Weller, 2020).

Web 1.0, herhangi bir etkileşim olanağı sunmadan bilgileri içeriği yöneten uzmanın web sitesine yükledikleri ile sınırlıdır. Web 1.0 ilk kez bilgi aramamıza ve okumamıza olanak sağlamıştır. Bu sitelerde şimdi kullandığımız eklentilerden ziyade basit hareketli resimler ve animasyonlar eklenebiliyordu. Etkileşime izin vermeyen tek yönlü bilgi aktarımına olanak sağlayan Web1.0 araçları şu an geldiğimiz teknolojik noktanın temellerini atmıştır.

### **2.1.2. Web 2.0**

Web 2.0 terimi, Tim O'Reilly'nin Web 2.0'in yedi ilkesini ortaya koyduğu makalesinde bu terimi kullanmasıyla popülerlik kazanmıştır. Bunlar, geliştiricileri daha çok hedef alan, ancak aynı zamanda kolektif zekayı kullanmak ve verilerin önemini anlamak da dahil olmak üzere eğitimciler için yankı ilkeleri içeriyordu (Weller, 2020). Tim O'Reilly'ye göre bilinen web uygulamaları anlayışının dışına çıkarılarak kullanıcıların katılımına dayanan uygulamalara dönüşmüştür.

#### **2.1.2.1. Web 2.0 Araçları**

Web 2.0 araçları, sadece ekran üzerindeki bilgiyi edinmeye değil; aynı zamanda bu bilgiyi üretmeye, düzenlemeye, dönüştürmeye, paylaşmaya imkân sunan araçlardır (Banaz, 2020).

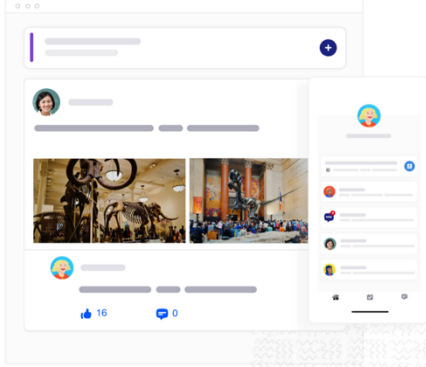
##### **2.1.2.1.1. Edmodo:**

Eğitim odaklı sanal sınıf oluşturmada kullanılan Edmodo, Facebook'un eğitim versiyonu olarak düşünülebilir. Facebook iletişim amaçlı sosyal bir ağ uygulaması iken Edmodo ise eğitsel amaçlı sosyal ağ uygulamasıdır. Programın amacı öğretmen, öğrenci ve veli ilişkisine dayanan bir sanal sınıf kurmaktır (Banaz, 2020). Uygulamada öğretmen, istediği ders içeriğini yükleyerek öğrencilerinin erişimine açabilir, öğrenciler bunlara yorum yapabilir. Ayrıca öğretmen uygulama üzerinden öğrencilerine ödev verebilir, sınav yapabilir ve başarıları uygulama içi rozetler ile ödüllendirebilir.

Edmodo uygulamasının ana sayfa ekran görüntüsü şu şekildedir:

**Roll out a distance learning solution for your School or District**

Edmodo allows your whole community to learn together from anywhere with all-in-one LMS, communication, collaboration, and Zoom video conferencing tools.

[Daha fazla bilgi](#)

## Birlikte Daha İyi Öğren

Sınıfını yönet. Öğrencilerle etkileşime gir.  
Güvenli. Basit. Ücretsiz.

[Sign up for a free account](#)

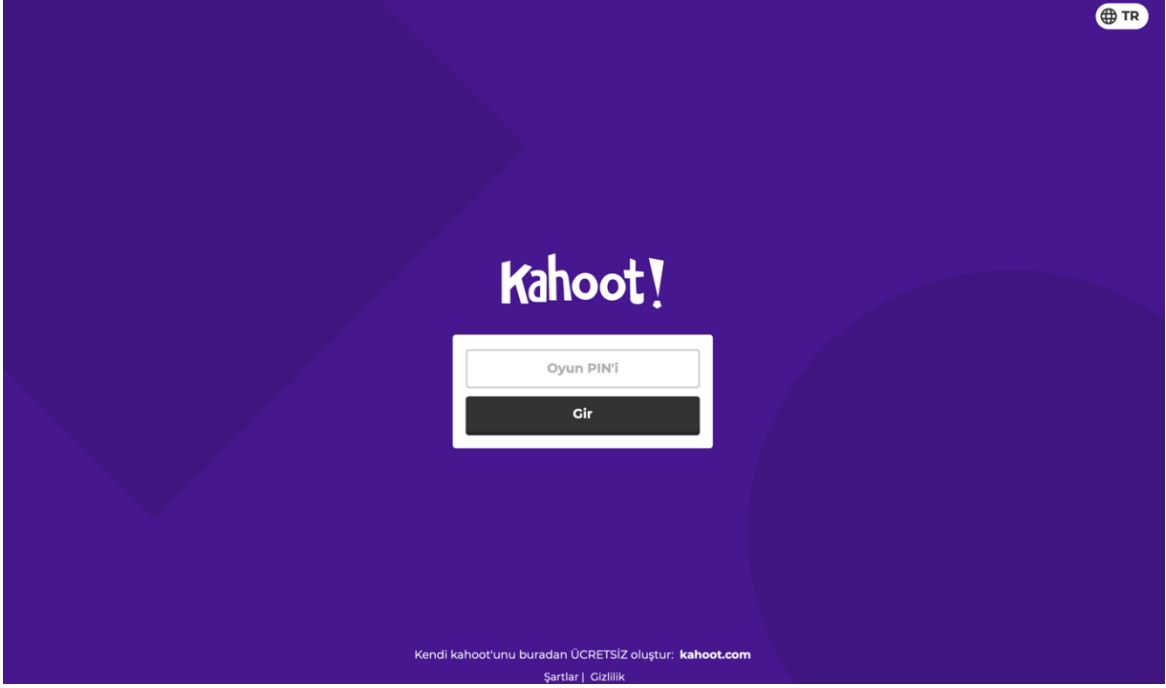
EĞİTİMCİLER İÇİN



Şekil 2.1.2. Edmodo

### 2.1.2.1.2. Kahoot:

Bu program temel itibari ile online bir ölçme aracıdır, öğretmenin hazırlayacağı sorulara öğrenciler uygulamanın oluşturduğu kod ile erişebilir. Uygulamada öğretmen online sınav yapabilir, yarışma düzenleyebilir ve anket paylaşabilir (Banaz, 2020). Ayrıca fiziksel sınıf ortamında da kullanılabilen bu etkili uygulama, projeksiyon cihazı ile yansıtılarak öğrencilerin de kendi cihazları ile bağlantı kurması yoluyla öğretimde eğlenceli bir yardımcı materyal görevi görebilir. Kahoot uygulamasının ana sayfa ekran görüntüsü şu şekildedir:



Şekil 2.1.3. Kahoot

### 2.1.2.1.3. Padlet:

Padlet, mantar panonun dijital ortama aktarılmış hâlidir. Eğitimciler Padlet ile online bir pano oluşturup bu panoya yazı, görsel, video, ses vb. materyaller ekleyerek öğrencileriyle veya istedikleri herhangi bir kişi ile paylaşabilirler (Banaz, 2020).

Padlet uygulamasının ana sayfa ekran görüntüsü şu şekildedir:

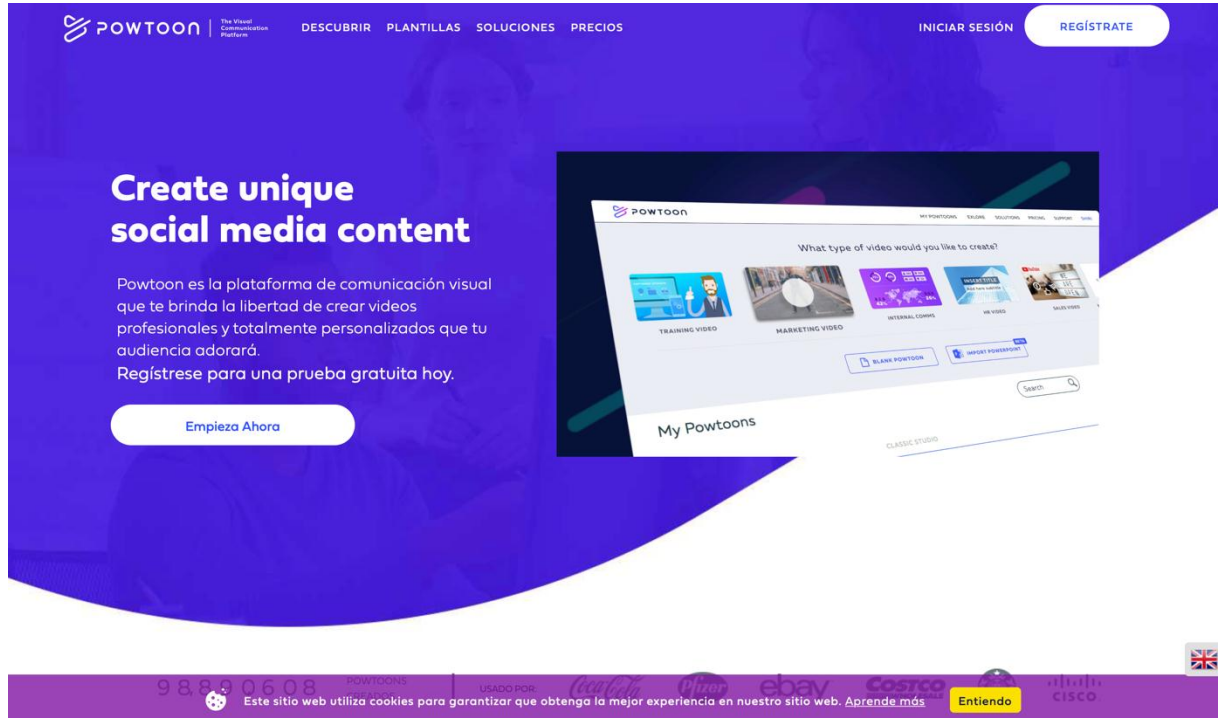


Şekil 2.1.4. Padlet



#### 2.1.2.1.4. Powtoon:

Web 2.0 araçlarından Powtoon, genel anlamıyla ilgi çekici sunum, video ve animasyon hazırlamaya imkân verir (Banaz, 2020). Öğrencilerin öğrenilen konuyu görselleştirmesine yardımcı olan bu programın ana sayfa ekran görüntüsü şu şekildedir:



Şekil 2.1.5. Powtoon

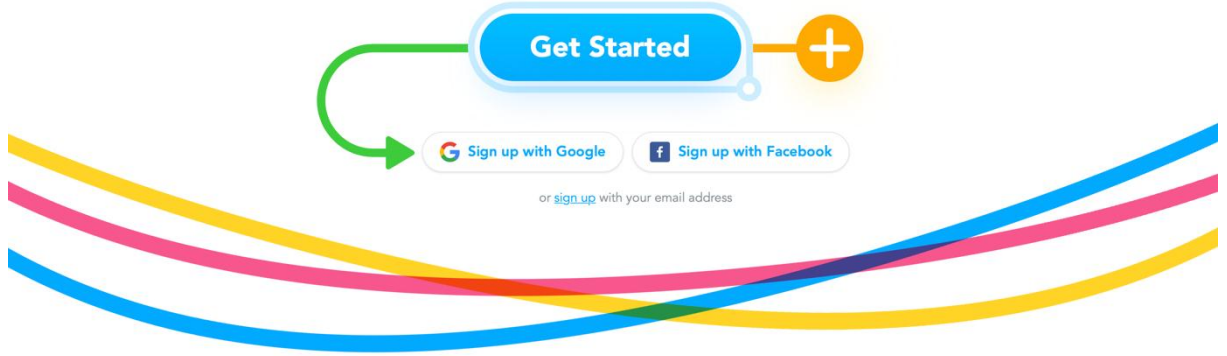
#### 2.1.2.1.5. Mindmeister:

Bu araç, öğrencilerin zihin haritalarını görselleştirmeye yarayan, yeni edindikleri bilgileri eski bilgilerini kavram haritaları ile birbirine görsel şekilde bağlamalarına yardımcı olur. Edinilen bilgilerin kalıcı hâle dönüşmesine imkân sağlar. Ayrıca öğretmen tarafından oluşturulan video ve web bağlantısı eklenebilen zihin haritaları da öğrencilerin paylaşımına açılabilir (Banaz, 2020).

Mindmeister ana sayfa ekran görüntüsü şu şekildedir:

# Online Mind Mapping

It all starts with an idea.



Şekil 2.1.6. Mindmeister


### 2.1.2.1.6. WordArt:

Öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmeye yardımcı olmayı amaçlayan bu araç; kelime bulutları oluşturmaya, bağlantılı kelimeleri şekil ve boyutlarda bir araya toplamaya imkân verir (Banaz, 2020).

Dil öğrenimine kolaylık sağlayan bu araç ile zihindeki kelime ilişkilendirme işlemini öğrencilerin somut olarak yapabilmesini sağlar.

WordArt uygulamasının ana sayfa ekran görüntüsü şu şekildedir:

WORDART GALLERY PRICING COMMUNITY - CREATE SIGN UP LOGIN



WordArt.com is an online word cloud art creator that enables you to create amazing and unique word cloud art with ease.

Professional quality results can be achieved in no time at all, even for users with no prior knowledge of graphic design.

CREATE NOW

**Easy**  
We put a lot of efforts to make WordArt.com easy to use. No prior knowledge of graphic design is required!

**Fun**  
It's fun playing with word cloud art, experimenting with plenty of options and seeing the results after each visualization!

**Customizable**  
You can customize every bit of word cloud art including: words, shapes, fonts, colors, layouts and more!

Şekil 2.1.7. Word Art

### 2.1.2.1.7. Animoto:

Online olarak kullanılabilen bu araç, öğrencilerin şablonlar ve efektler kullanarak videolar hazırlamaya ve bu videoları sosyal medya aracılığıyla veya kullanıcılara göndererek paylaşmasını sağlar (Banaz, 2020). Aynı şekilde öğretmenlerin de bu şekilde öğrencileri ile ders videoları paylaşmasına imkân tanır.

Animoto uygulamasının ana sayfa ekran görüntüsü şu şekildedir:

ANIMOTO CREATE TEMPLATES FEATURES PRICING LEARN LOG IN SIGN UP FREE

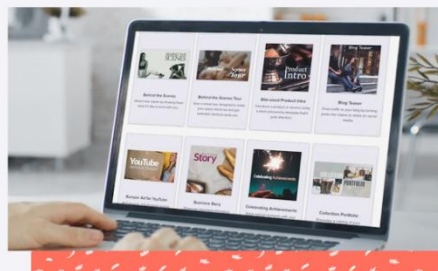
We updated our [Privacy Policy](#) on June 30, 2021. By creating or editing a video using Animoto, you agree to the new terms.

DO-IT-YOURSELF

## Easily make your own videos

Join millions of people creating and sharing videos with our easy drag and drop video maker. No experience necessary.

GET STARTED FREE



Şekil 2.1.8. Animoto

### **2.1.3. Web 3.0**

Web 3.0, genellikle Tim Berners-Lee tarafından makineler tarafından işlenebilen bir veri ağı için kullanılan Semantik Web olarak adlandırılır. Basitçe söylemek gerekirse, Semantik Web sizi anlama, çok sayıda dinamik kaynaktan tercihlerinize göre bilgileri sıralamanıza yardımcı olma ve size farklı multimedya türleri ile hazırlanmış bir rapor sunma yeteneklerine sahiptir. Semantik Web, sizinle ağ arasında akıllı bir aracı gibi çalışır (Heath & Motta, 2007).

Semantik Web, makinelerin bilgi hakkında akıl yürütmeyi, yeni sonuçlar çıkarmayı ve bunları kullanıcıya kişileştirerek sunmayı hedefler. Web 3.0 bilinen web sitesi kavramının ortadan kalktığı bunun yerine aynı verilerin farklı kişilere ve durumlara farklı görünümüne gösterdiği bir webdir. Hizmetler ve uygulamalar kişileştirmeye odaklı şekilde çalışır ve yapay zekâ yaklaşımları ve teknolojileri kullanılır.

Web 3.0, öğrencilere için her yerde hazır bulunan, akıllı, son derece açık ve ücretsiz olan yepyeni bir dijital öğrenme ortamı sunar.

Eskiden ev, net kafe, ofis ve okul gibi belirli yerlerde internette geziniyorduk ama artık dijital mobil cihazları kullanarak parklarda, sokaklarda her yerde çevrimiçi olabiliyoruz. Şu ana kadar okulda çok sayıda öğrenci akıllı telefon, tablet, dijital kamera vb. cihazlara sahip veya en azından bu mobil cihazları kullanma deneyimine sahip olduğu için sanal sınıfların, forumların, mobil kampüslerin ve diğer çevrimiçi öğrenme topluluklarının popülerliği önemli okulların, öğrencilerin öğrenmesi için uygun tek yer olmadığını tekrar hatırlattı.

### **2.1.4. Web 4.0**

Web 3.0 teknolojilerinden sonra kullanıcının kontrolü dışındaki bilgisayarlar arasındaki iletişim Web 4.0 ile yeni bir boyuta taşınmıştır. "Simbiyotik Web" olarak tanımlanan ve 2020 sonrasında teknolojisi olarak ifade edilen Web 4.0 ile insanlar, makineler ve sanal dünya ile etkileşime geçebileceklerdir (Kambil, 2008). Web 4.0 tanımları, yapay zekâ tabanlı akıllı sistemlerin yanı sıra sanallaştırma ve bulut depolama sistemlerini içerir. Tamamen sanallaştırma üzerine kurulu online akıllı işletim sistemleri ile kullanıcılar, bilgisayarlarına herhangi bir işletim sistemi yüklemeyen tüm işlemlerini gerçekleştirebilmektedir.

Web 4.0 teknolojisinin eğitim ortamlarına önemli yenilikler getireceği açıktır. Bilgi edinmede ve sunmada artırılmış sanal gerçekliği, 3D ortamlarını, yapay zekâ robotlarını derslerde hem öğretmenler hem öğrenciler kullanabilecektir. Ayrıca çevrim içi öğrenme ortamlarında tüm bunların yanında akıllı asistanlar, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve özelliklerini belirleyerek önerilerde bulunabilir.

Görüldüğü üzere uzaktan eğitim ile gelişmeler sürekli olarak devam etmiştir. Hiçbir zaman durağan bir görüntüde olmayıp, üzerine koyularak günümüze kadar gelmiştir. Alanyazında uzaktan eğitimde başarının mümkün olduğunu gözler önüne sermektedir. Salgın süreci ile daha fazla gelişmenin yaşanacağı da beklenebilir. Sadece bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitim sistemleri de bunlardan biridir. Wedemeyer (1981) uzaktan eğitimde başarıyı sağlamak için uzaktan eğitim sisteminin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Kaya, 2020b, s. 151):

1. Öğretmenler aynı anda aynı yerde olsun ya da olmasın, sadece bir öğrenci olsa bile, öğrencilerin olduğu herhangi bir yerde çalışabilmeli/kullanılabilmeli,
2. Öğrenmek için öğrenciye daha fazla sorumluluk vermeli,
3. Öğretim üyelerini yönetim görevlerinden kurtarmalı, böylece gerçekten öğretim etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmalı,
4. Öğrencilere ve yetişkinlere ders, format ve yöntem seçimlerinde daha geniş seçenekler (daha fazla fırsat) sunmalı,
5. Etkili olduğu kanıtlanmış tüm öğretim araçlarını ve yöntemlerini uygun şekilde kullanmalı,
6. Araç ve yöntemler karıştırılmalı, böylece bir konu hakkındaki her konu veya ünite bilinen en iyi şekilde öğretilmeli,
7. Derslerin “eklenmiş medya programına” uyacak şekilde yeniden tasarlanmasını ve geliştirilmesini sağlamalı,
8. Bireysel farklılıklara uyum fırsatlarını korumalı ve geliştirmeli,
9. Öğrenci başarısını, öğrenci çalışmasının yeri, oranı, yöntemi veya sırası ile ilgili engeller ortaya çıkararak, basitçe değerlendirmeli,
10. Öğrencilerin kendi hızlarında başlamalarına, durmalarına ve öğrenmelerine izin vermelidir.

## **2.2.Uzaktan Eğitim Modelleri**

Çeşitli özellikler barındıran uzaktan eğitim modelleri senkron (eş zamanlı) uzaktan eğitim, asenkron (eş zamansız) ve karma uzaktan eğitim olarak ayırabiliriz.

### **2.2.1. Senkron (Eş Zamanlı) Uzaktan Eğitim:**

Öğretmenin ve öğrencinin karşılıklı iletişim kurabildiği hem öğretmenin hem öğrencinin ders esnasında aktif katılımcı olduğu ve çift yönlü iletişime sahip olan bu modelde ders içerikleri

ve bilgileri önceden öğrenciye sunulur. Öğrenciler bu plan dahilinde derse katılımı gerçekleştirirler. Öğrenciler sorularına doğrudan cevap bulabilirler.

### **2.2.2. Asenkron (Eş Zamansız) Uzaktan Eğitim:**

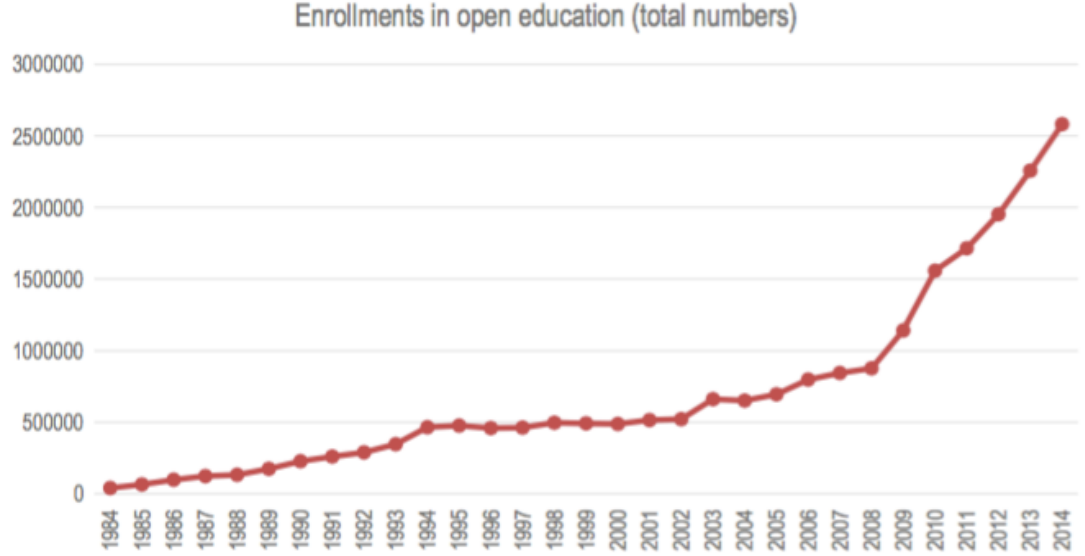
Asenkron (eş zamansız) uzaktan eğitim modelinde ise öğretmen ve öğrenci arasında tek yönlü bir iletişim söz konusudur. Bu modelde, öğretmen web tabanlı uygulamalara ders içeriklerini yükler ve öğrenci paylaşımına açar. Öğrenciler bu ders içeriklerine istedikleri zamanda ve mekânda ulaşabilme özgürlüğüne sahip olur. Öğrenci, kendi öğrenme sürecinin yöneticisi durumuna geldiği için öğrenme hızını da kendisi belirler.

### **2.2.3. Karma Eğitim:**

Bu modelde, eş zamanlı ve eş zamansız modellerin avantajları kullanılmaktadır. Öğretmen sisteme yüklediği ders içeriklerinin belli bir süre içinde incelenmesini beklemektedir. Daha sonra belirli bir zamanda eş zamanlı modelde olduğu gibi çift yönlü iletişim sağlanarak dersler yapılmaktadır.

## **2.3. Dünyadaki ve Türkiye’deki Uzaktan Eğitim Uygulamaları**

Uzaktan eğitim dünya genelinde çeşitli ve büyük ölçekte etkilere sebep olmuştur. “Türkiye’deki uzaktan eğitim uygulamaları aslında eskiye dayanmaktadır” (Kaya, 2020b). Demiray (2005) tarafından belirtildiği üzere “Uzaktan eğitimin Türkiye’deki gelişimine bakıldığında, 1981 yılında kurulan Anadolu Üniversitesi, Dünya Bankası verilerine göre 500,000’i aşan uzaktan eğitim öğrencisi ile dünyadaki en büyük üniversite özelliğindedir” (Akt. Kaya, 2020b, s. 150). Aşağıdaki şekilde sunulduğu üzere öğrenci yıldan yıla artarak devam etmiş, 2014 yılına gelindiğinde, uzaktan eğitime kayıt yaptıran öğrenci sayısı 2,500,000’i aşmıştır. İstanbul ve Atatürk üniversitelerinin de 2010 yılında açık öğretim fakültelerini açmaları 2009 yılından itibaren artışın hız kazandıran faktörlerden en önemlileri olarak gösterilebilir (Kondakçı, Bedenlier ve Aydın, 2019).



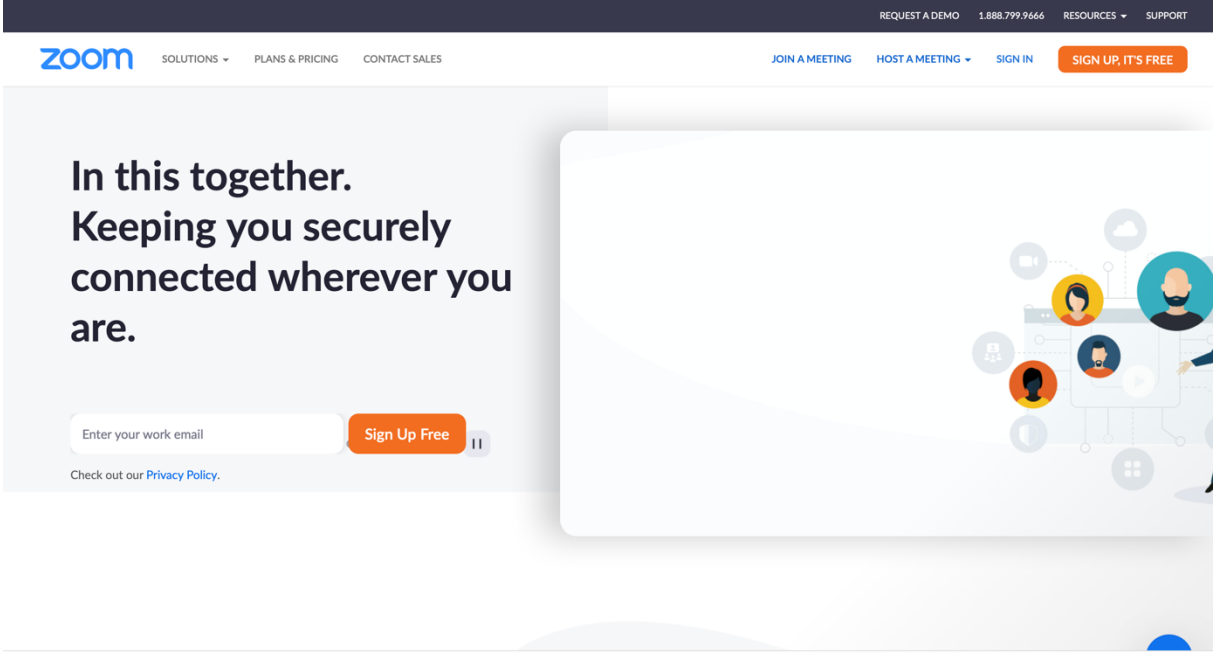
Şekil 2.2.2.3.1. Türkiye'de 1984–2014 açık öğretimdeki toplam öğrenci kayıt sayıları (Kaynak: Kondakçı, Bedenlier ve Aydın, 2019)

Salgınla birlikte yüksek öğretim kurumlarının tamamı zorunlu şekilde uzaktan eğitime geçmiş ve bu geçişte bazı çevrim içi eğitim uygulamaları ön plana çıkmıştır. Bu uygulamalardan bazıları şunlardır:

### 2.3.1. Zoom:

Bu platform öğretmenlere ve öğrenenlere ücretsiz ses, video, ekran paylaşımı, kayıt ve mesajlaşma olanağı sunan bir video konferans platformudur. Zoom platformunun 2019 Aralık ayında 10 milyon aktif kullanıcısı varken bu sayı 2020 Nisan ayında 200 milyona yükselmiştir. Süre sınırı olan bu platformda salgından sonra toplantı süre sınırı kaldırılarak kullanıcılarına süre konusunda özgürlük tanınmıştır. Link paylaşımı yoluyla toplantı başlatılabilen bu platform öğretmenlere ve öğrenenlere çift yönlü iletişim yoluyla çevrim içi sınıf ortamı sunmaktadır.

Zoom platformunun ekran görüntüsü şu şekildedir:



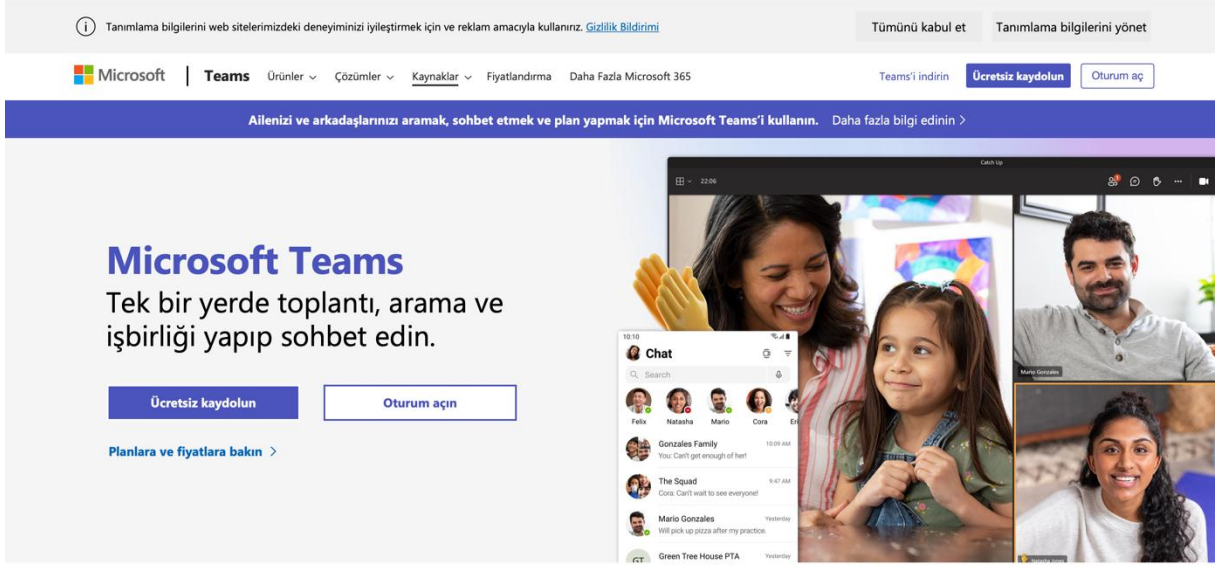
### Şekil 2.3.1. Zoom

#### 2.3.2. Microsoft Teams:

Kanalları, konuşmaları, toplantıları, dosyaları ve uygulamaları Microsoft 365'e getiren bir bulut uygulaması dijital merkezidir. Videokonferans, toplantılar, notlar ve eklentileri birleştiren bu platform toplantılarda kayıt alma imkânı da sunar. Öğretici platform üzerinde ekipler ve sınıflar kurabilir, bu ekiplere öğrenenleri davet edip toplantı başlatıp ekran paylaşımı yapabilir. Öğrenenlere de ekran paylaşımı izni verebilir.

Microsoft Teams platformunun ekran görüntüsü şu şekildedir:





Şekil 2.3.2. Microsoft Teams

### 2.3.3. ALMS ve Perculus Plus:

Advancity firmasının ALMS ve Perculus Plus yazılımları, Microsoft Teams gibi sanal sınıfların oluşturulabileceği bir canlı ders uygulamasıdır. Türkiye’de birçok üniversitenin bu uygulamayı tercih etmesinin sebebi olarak 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında Türkiye’deki yerli bulut sistemlerinde saklanması gösterilebilir (Çankaya ve Durak, 2020).

Simonson, Smaldino ve Zvacek (2015) dünya genelindeki uzaktan eğitimin bazı örneklerini şu şekilde aktarmaktadır:

- Uzaktan eğitim Avrupa ülkelerinde uzun bir geçmişe sahiptir. Bu geleneğin devamı, Avrupa Birliği ülkeleri tarafından sunulan çok çeşitli programlarda açıkça görülmektedir. Bazı ülkelerdeki açık uzaktan öğretim üniversiteleri, ülkenin uzaktan eğitim programlarının çoğunu sunmaktadır. İspanya'nın Universidad Nacional de Education a Distancia, şu anda yaklaşık 130.000 öğrencisi olan Avrupa'nın en büyük uzaktan eğitim üniversitesi olabilir. Diğer ülkelerde, geleneksel üniversiteler derslerin çoğunu vermektedir. Örneğin Fransa'da ulusal bir uzaktan eğitim üniversitesi yoktur, ancak geleneksel üniversitelerdeki 22 ofis uzaktan eğitim sunmaktadır. Son zamanlarda, bu programlara 34.000 öğrenci kaydolmuştur. Bazı durumlarda, hükümetler bir

üniversite diploması sağlamayan fakat önemli uzaktan eğitim fırsatları sağlar. Fransa bu alanda liderdir ve yılda 350.000'den fazla öğrenciye çeşitli seviyelerde fırsatlar sunar: İlkokul, lise, teknik ve mesleki nitelikler, öğretmen eğitimi ve üniversite düzeyinde ve lisansüstü kurslar. Ek olarak, Fransa'daki tescilli uzaktan eğitim sağlayıcıları tarafından 250.000 öğrenciye hizmet verilmektedir (Keegan, 1994). Avrupa Birliği de uzaktan eğitim kursları vermek için çok çeşitli medyaları kullanır. Bunlar, geleneksel yazışma tesliminden bilgisayar konferansına, iki yönlü sesli ve görüntülü sanal sınıflara kadar uzanır (Holmberg, 1995; Keegan, 1995). Bu teknolojileri kullanarak, Avrupa'nın yerleşik uzaktan eğitim ve öğretim kurumları, Avrupa Birliği içinde ve ötesinde eğitimde önemli bir rol oynamaya devam edecektir (Vrasidas, 2008).

- Hong Kong Açık Üniversitesi, bu büyük ve kalabalık Hong Kong metropol bölgesinin sakinlerine hizmet etmek için 1989'da açıldı. Son zamanlarda üniversite kendini Çin'deki öğrencilere pazarlamaya başlamıştır ve anakaradan binlerce öğrencisi vardır (Cohen, 2000). Hong Kong'un sekiz geleneksel üniversitesinden farklı olarak, Açık Üniversite tüm başvuru sahiplerini kabul etmektedir. Yaklaşık %10'u mezun olmuş 100.000'den fazla öğrencisi vardır. Hong Kong Açık Üniversitesi'nden yöneticiler, Çin ve Güneydoğu Asya'da uzaktan eğitim sunmayı planlamaktadırlar.
- Sahra altı Afrika'da, siyasi istikrarsızlık ve ekonomik bunalım, bazı ülkelerde eğitim standartlarının düşmesine neden oldu. Bu ülkelerde nüfus arttıkça muazzam bir sınıf açığı ortaya çıkmış ve hem nitelikli öğretmen sayısı hem de öğretim materyallerinin mevcudiyeti yetersiz hale gelmiştir. Uzaktan eğitim, birçok kişiye ekonomik olarak uygun eğitim fırsatları sağlayarak ulusal yeniden yapılanmaya katkıda bulunma potansiyeline sahip olarak görülmektedir. Çeşitli uluslararası uzaktan eğitim kuruluşlarıyla işbirliği, uzaktan eğitim uygulaması için uzmanlık ve destek sağlamıştır. Sonuç olarak, temel düzeyde uzaktan eğitim, Afrika'nın birçok bölgesinde uygulandığı gibi oldukça keskin bir şekilde genişlemiştir. Ancak, Sahra altı Afrika ülkelerinde uzaktan eğitimdeki büyüme belirgin olmasına rağmen, henüz geniş bir etkisi yoktur. Finansman eksikliği, uzaktan eğitim kurumlarının birçok potansiyel

öğrenciye ulaşmasını engellemektedir (Day, 2005; Visser ve West, 2005; Visser, Visser ve Buendia, 2005). Nsomwe-a-nfunkwa'ya (2009) göre, Kinshasa'nın Fransız Dijital Kampüsü'ne (Kongo) kayıt 2004'ten 2008'e iki kattan fazla artmıştır.

- Çin, 1970'lerin sonlarında ve 1980'lerin başında, nüfustaki artışa ve ülkedeki düzenli yüksek öğrenime zanaatkar yaklaşımı için kişi başına düşen yüksek maliyete yanıt olarak ulusal bir yüksek uzaktan eğitim programı geliştirdi. Çin, artan nüfusun yüksek öğrenim ihtiyaçlarını karşılayamadığı için ulusal bir radyo ve televizyon üniversitesi sistemi geliştirdi. 1985'e gelindiğinde, Çin'in ülke genelinde 30.000'den fazla TV dersi vardı ve yaklaşık 25.000 akademisyen istihdam etti. Yüksek öğrenim gören her beş öğrenciden biri bir radyo ve televizyon üniversitesine kaydolmuştur. Bu ulusal sistem, kurs geliştirme, uygulama ve sınavlara yönelik merkezi bir yaklaşımı içeriyordu. Ancak, tekliflerdeki artışa rağmen, öğrenci sayıları önemli ölçüde azalmıştır. Son zamanlarda, yüksek öğrenimdeki her 13 öğrenciden sadece 1'i bir radyo ve tv üniversitesine kayıtlıydı (Li, Chen ve Wang, 2009). Sosyoekonomik faktörler, Çin'deki yüksek öğrenim için kitlesel pazarda değişikliklere neden olmuştur. Kurs geliştirme ve sunumuna yönelik merkezi yaklaşım, artık öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamamakta ve kendisini yeni koşullara hızlı bir şekilde uyarlamamaktadır. Buna karşılık, Çin'in radyo ve TV üniversiteleri, merkezi bir kurs geliştirme ve sunma sisteminden hem diploma hem de diploma dışı kurslar sağlayan bölgesel olarak duyarlı bir sisteme geçiş yaptı (Ding, 1994, 1995; Hurd & Xioa, 2006; Li et al., 2009; Yang, Wang, Shen ve Han, 2007).
- Amerika'daki Devlet üniversitelerinin %90'ı çevrim içi kurslar sunar ve yaklaşık yarısı çevrim içi lisans programları sunar. Devlet üniversitelerinin yaklaşık %85'i çevrim içi eğitimi uzun vadeli akademik stratejileri için kritik olarak görürken, özel kurumlar için bu oran yaklaşık %50'dir. Devlet üniversitelerindeki fakülteler, çevrim içi eğitimin değerini özel üniversitelerdeki meslektaşlarına göre daha fazla kabul ediyor ve devlet üniversiteleri çevrim içi kurslara 2 milyondan fazla öğrenci kaydettirmiştir. İlk ve ortaokullarda eğitime odaklanması, Amerikan uzaktan eğitimini

geleneksel Avrupa uzaktan eğitiminden ayırır. Anaokulundan 12. Sınıfa kadar (K–12) öğrencilere yapılan bu vurgu, sanal okulların artmasıyla kanıtlanmıştır. Örneğin, Güney Dakota, K-12 öğrencileri için uzaktan eğitime önemli ölçüde bağlı olan bir eyalettir. Güney Dakota'da Dijital Dakota Ağı, her okul binasını sıkıştırılmış bir video ağına bağlar. Eyalet genelinde 300'den fazla site bulunmaktadır. Öğretmenler, bir ay süren özel Uzaktan Eğitim ve Öğretim Akademilerinde eğitilir ve öğretmenler ve üniversitedeki öğretim elemanları, derslerin tamamını içeren müfredat materyalleri tasarlar.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere uzaktan eğitimin dünya genelinde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu ülkeler arasındaki en büyük fark uzaktan eğitimi K-12 öğrencileri için de kullanmakta olan Amerika'da görülmektedir.

## **2.4.Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk**

Toplumların gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biri olan eğitim, yaşanan çağın şartları, nüfus artışı ve yaşam boyu öğrenme isteği gibi faktörlerin etkisi ile çevrim içi ortamlara taşınmaya başlanmıştır. Bu değişim ve gelişim sürecinde ortaya çıkmış bazı kavramlar aşağıda açıklanmaktadır.

### **2.4.1. Öğrenme**

Öğrenme kavramıyla ilgili en büyük yanlış öğrenmenin fiziksel sınıf ortamında yapılmasının şart olduğu düşüncesidir. Bu yanlış, çevrim içi öğrenmenin, eğitime sağladığı katkıyı Özellikle dönemin şartlarından dolayı iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bu bakış açısına meydan okumaktadır (Özkök, 2009).

Öğrenme, bilişsel ve motivasyon değişkenleri arasındaki etkileşimler yoluyla gerçekleşir ve bunların ayrılamaz olduğu bilinmektedir. Öğrenenlerin içsel motivasyona sahip olmaları, öğrenme performansları üzerinde önemli etkiye sahiptir. İçsel motivasyon bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimde kritik bir unsurdur, çünkü kişinin bilgi ve becerilerindeki gelişme, kişinin doğal çıkarları doğrultusunda hareket etmesi yoluyla gerçekleşir. Öğrenenin içsel motivasyonunun yüksekliği öğrenmeye yönelik tutumunu da etkilemektedir.

#### 2.4.2. Çevrim İçi Öğrenme

Çevrim içi öğrenme, teknolojik gelişmeler ve internetteki ilerlemeler, tüm dünyada eğitimin nasıl verildiğini doğrudan etkilemiştir. Bu gerçek, “geleneksel kursların elektronik versiyonları” aracılığıyla sağlanan çevrim içi öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır (Hong, Lai & Holton, 2003, s. 116). Bernard, Abrami, Borokhovski, Wade, Tamim ve Surkes (2009) tarafından belirtildiği gibi, öğrenme ve öğretme etkinliklerini ayıran mesafe ve boşluğu doldurmak için kullanılan medya, çevrim içi öğrenmenin temel özellikleridir.

Alanyazın, düşük maliyeti (Casey, 2008; Green, 2010), zaman kazandıran önlemler (Green, 2010); esneklik (Bolliger, 2003; Hong vd., 2003; Harsasi & Sutawijaya, 2018; Kauffman, 2015; Rekkedal & Qvist-Eriksen, 2004; Sahin & Shelley, 2008); kullanışlılık (Şahin & Shelley, 2008) ve daha büyük sayıdaki öğrenciye ulaşma potansiyeli (Green, 2010; Harsasi & Sutawijaya, 2018) gibi çevrim içi öğrenmenin birçok iyi yönünü öne çıkarmıştır. Daha da önemlisi, Biner, Bink, Huffman ve Dean (1997), Johnson, Aragon, Shaik ve Palma-Rivas (2000), Brown ve Liedholm (2002) ve Allen, Bourhis, Burrell ve Mabry (2002) tarafından yapılan önceki çalışmalara göre, çevrim içi öğrenmenin öğrenme kazanımları/çıktıları açısından yüz yüze eğitimden çok farklı olmamasıdır. Bir meta-analizde 103 çalışmayı analiz eden Lou, Bernard ve Abrami (2006), 218 bağımsız bulguya ulaştı ve “genel olarak, lisans öğrencileri, ister uzaktan eğitim derslerinde isterse geleneksel sınıflarda öğrenmiş olsunlar benzer şekilde başarılı oldular” (s. 161). Onlara göre, “Lisans öğrencilerinin ister uzak yerde ister ev sahibi sitede öğrenmiş olsunlar, eşit düzeyde başarı elde ettiklerine dair tutarlı ve güvenilir kanıtlar vardır” (s. 162) ve öğretim, aynı eğitimci tarafından aynı materyal ve etkinlikleri eşzamanlı olarak kullanarak verildiğinde, uzaktan eğitim lisans öğrencilerinin diğer öğrencilerden farklı bir şekilde öğrenmelerini beklemek için çok az neden vardır. Dahası, ABD Eğitim Bakanlığı’nın (2009) 51 çalışmayı gözden geçirdiği bir meta-analizde, “çevrim içi öğrenme koşullarındaki öğrencilerin genel olarak yüz yüze eğitim alanlardan daha iyi performans sergilediğini” göstermiştir. Benzer bir sonuç, Allen, Mabry, Mattrey, Bourhis, Titsworth ve Burrell (2004) tarafından meta-analizlerinde şunlar bildirmişlerdir; çevrim içi öğrenen öğrencilerin geleneksel olarak öğrenen öğrencilerden biraz daha iyi performans sergilediğini gösterdi ve şu sonuca varmışlardır: “Mevcut bulgular uzaktan eğitim teknolojileri daha az etkili bir öğrenme ortamı yaratmaz ve bazı durumlarda etkililiği artırabilir” (s. 415). Kitaplarında, uzaktan eğitim teorisi ve pratiği üzerine yapılan araştırmalarla ilgili kapsamlı bir inceleme yapan Simonson, Smaldino ve Zvacek (2015), En

İyi Yirmi İki Uygulama (Top Twenty Two Best Practices) adını verdikleri 22 uygulama ile uzaktan eğitim uygulamalarını özetlemektedirler (Akt. Kaya, 2020b, s. 153-154):

1. Alanyazın, bazı uzaktan eğitim ortamlarında öğrenen öğrencilerin, geleneksel, yüz yüze ortamlarda öğrenen öğrenciler kadar çok ve etkili bir şekilde öğreneceklerini açıkça göstermektedir. Uzaktan eğitim öğrencilerinin daha çok öğrendiğini savunan kişiler, uzaktan eğitim öğrencilerinin daha az öğrendiğini iddia edenler kadar şüphelidir.
2. Uzaktan eğitim derslerinde ve programlarında öğrenci derslere devam oranı genellikle geleneksel ortamlardakinden daha düşüktür.
3. Uzaktan öğretim ve öğrenmeye yönelik eğitmen tutumu, uzaktan eğitimin etkililiğın önemli bir bileşenidir.
4. Dersin kalitesi öğrenci memnuniyeti ile yakından ilişkilidir.
5. Bir öğrencinin bilgisayar kaygısı düşük olmalıdır, yoksa uzaktan eğitimin etkililiğı zarar görür.
6. Dersin esnekliğı, uzaktan verilen dersin verimliliğının önemli bir özelliğidir.
7. Uzaktan eğitimde öğrenme toplulukları önemlidir, eğitmenler öğrenme topluluklarının gelişimini teşvik etmeli, hatta kolaylaştırmalıdır.
8. Uzaktan eğitimde etkileşim önemlidir; öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimi en önemlisidir, bunu öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci etkileşimi takip eder.
9. Uzaktan eğitimde öğrenci kontrolü ve katılımı, sadece bir kolaylık değil, önemlidir.
10. Uzaktan öğrenen öğrenci ve uzaktan öğreten eğitmenlerin eğitimi, verimliliğı ve memnuniyeti artırır.
11. Teknik destek, öğrenci ve eğitimciler için önemlidir.
12. Uzaktan eğitim, öğrencilere sağlanan kolaylık ve sağlanan özerklik nedeniyle tercih edilebilir.
13. Uzaktan eğitimdeki eğitmen uzmanlığı ve eğitmen desteğı, öğrencilerin öğrenmesi ve memnuniyetinin güçlü yordayıcılarıdır.
14. Öğrenme ve memnuniyet ölçülürken, uzaktan verilen kaliteli bir öğretim geleneksel bir sınıfta verilen öğretimle benzer değil eşit olmalıdır.
15. Bilgisayar yeterliliğı, uzaktan eğitimde öğrenci başarısını etkiler.
16. Derse devam, uzaktan eğitim programlarında öğrenci memnuniyeti ile ilgilidir.
17. Etkileşimin sıklığı ve kalitesi, uzaktan eğitimde etkililiğın anahtarıdır.
18. Geleneksel eğitimde etkili olan şey, uzaktan eğitimde neyin işe yarayacağını gösteren bir başlangıç noktası olmalıdır; hedef eşitlik olmalıdır.

19. Etkililik ve memnuniyet sonuç ölçütleriye uzaktan eğitim sınıflarında bir eğitimci için sınıf mevcudu yaklaşık 20 öğrenci olmalıdır, artı veya eksi beş olabilir.
20. Uzaktan verilen bir dönem kredili, üniversite düzeyinde bir ders, tipik bir öğrenci için yaklaşık 2.250 dakika (45, 50 dakika) olmalıdır- çalışma, okuma, görüntüleme, dinleme, yazma, etkileşim kurma ve üretme.
21. Tele Tıp / tele sağlık uygulamaları, sağlık hizmeti maliyetlerini önemli ölçüde azaltır ve yüksek düzeyde hasta memnuniyeti sağlar.
22. Çevrim içi öğrenciler, derslerine geleneksel olarak öğretilenden daha fazla zaman harcadıklarını bildirmektedirler.

Bu bağlamda, uzaktan eğitim ve öğretim planlanırken aşağıdaki önerilere uyulması büyük önem arz etmektedir (Kaya, 2020b, s. 154-155):

- Öncelikle uzaktan eğitimde kullanılan öğretim yönetim sisteminin kullanılışı kolay olmalı ve öğrencileri istedikleri zaman, istedikleri yerde sistemi kullanabilmelidir.
- Diyalog, iletişim ve etkileşim önemli unsurlardır. Bu bağlamda, öğrenciler arası etkileşimi sağlayacak grup çalışmalarına yer verilmelidir. Diğer yandan, öğrencilerin ders kaynaklarına ulaşması kolaylaştırılmalıdır. Ayrıca, öğrenciler herhangi bir konu hakkında öğretmenlerine her zaman ulaşabileceklerini bilmelidirler.
- Öğrenci motivasyonu önemlidir, bunun için öğrencilerin motivasyonu üst seviyelerde tutulmalıdır. Öğrencinin öğrenme isteği arttıkça öğrenme artar.
- Motivasyon arttıkça, memnuniyet de artar. Memnuniyetin artması da öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerinde önemli bir rol oynar.
- Memnuniyeti ve uzaktan verilen dersin etkililiğini arttırmak için hem uzaktan eğitim görecektik öğrencilere hem de uzaktan öğretim yapacak eğitimcilere uzaktan eğitim ile ilgili eğitimler verilmelidir. Örneğin, öğrenci ve eğitimcilerin bilgisayar veya internet kullanma yeterliği ölçülmelidir; gerekirse bu konudaki eksiklikleri giderilmeye çalışılmalıdır.
- Öğrenci farklılıkları göz önüne alınması gereken önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenme tarzları belirlenmeli ve hemen hemen her öğrenciye hitap edecek öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına azami dikkat edilmelidir. Benzer doğrultuda, kullanılan materyaller de bütün öğrencilere hitap etmelidir.

- Öğrencilere özerklik, seçim yapma hakkı, istedikleri zaman derse girme özgürlüğü tanınmalıdır. Bu bağlamda, dersler senkron olarak işlense bile daha sonra da izlenmesi için kayıt altına alınabilir.
- Öğrenme özerkliğini geliştirmek amacıyla öğrenciye daha fazla sorumluluk verilmeli, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması sağlanmalıdır. Bu bağlamda, eğitmen daha çok yol gösterici bir rol üstlenmelidir.
- Uzaktan verilen öğretim geleneksel bir sınıfta verilen öğretimle benzer değil eşit olmalıdır. Diğer bir deyişle, yüz yüze yapılması gerektiği düşünülen ne varsa uzaktan eğitimde de kullanılmalıdır. Örneğin, işbirlikli öğrenme etkinliklerinin belli bir konuda belli özelliklere sahip bir öğrenci grubu için öğrenmeyi kolaylaştıracağı veya öğrenmeyi daha etkili yapacağı düşünülüyorsa yüz yüze eğitimle aynı şekilde uzaktan eğitimde de uygulanmalıdır.
- Uzaktan eğitimde öğrenciye yapabileceğinden fazla iş yükü yüklenmemelidir.
- Son olarak, uzaktan eğitime başlamadan önce eğitimin planlaması hakkındaki karar alma sürecine öğrenci katılımının da sağlanması öğrenci motivasyonu açısından olumlu sonuçlar doğurabilir ve öğrencilerin öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk almaları sağlanabilir.

Sonuç olarak, gerekli koşullar ve/veya faktörler etkin bir şekilde yönetildiği takdirde, çevrim içi bir dersin yüz yüze dersler kadar etkili olma potansiyeline sahip olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazın, çevrim içi öğrenmede başarının birçok yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Alshare, Freeze, Lane ve Wen, 2011; Eom, Wen ve Ashill, 2006; Mashaw, 2012; Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh, 2008; Xu, Huang, Wang & Heales, 2014), bundan dolayı başarılı bir çevrim içi öğrenme için bu faktörlerin etkili bir şekilde yönetilmesi gerekir. Bu faktörlerden biri de çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluktur. Bu bağlamda, öğrencilerin çevrim içi öğrenmenin faydalarından yararlanmak için çevrim içi öğrenmeye hazır olmaları beklenmektedir (Alsancak-Sirakaya ve Yurdugul, 2016; Chung, Noor ve Mathew, 2020; Hukle, 2009), çünkü hazırbulunuşluğun tespit edilmesi bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesine ve bu ihtiyaçlara uygun olarak ders içeriğinin hazırlanması gibi süreçlerinin de şekillenmesine yarar sağlamaktadır (Harman ve Çelikler, 2012).

Çevrim içi öğrenme ve çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk ile ilgili bazı kavramlar aşağıdaki alt bölümlerde sunulmaktadır.



### 2.4.3. Hazırbulunuşluk

Fer (2011), hazırbulunuşluğu öğrencilerin ya da daha genel anlamıyla öğrenenlerin yeni bir bilgi elde etmeleri için duygusal, zihinsel ve fiziksel olarak hazır olması olarak tanımlamıştır. Fer (2011, s. 165), etkili veya tam öğrenme için gerekli olan hazırbulunuşluğun önemini aşağıdaki örnekle gözler önüne sermektedir:

*“Bir belgesel film izlemektesiniz. Başlangıçta her şey iyi gitmektedir. Keyifle izlemeye devam etmektesiniz. Konu biraz daha derinleşir. [Birdenbire] Belgeseli izlemeyi sürdürüyorsunuz ve izlemeyi bırakıyorsunuz... [Çünkü] Belgeselin konusu derinleştikçe, pek bir şey anlamamaya başlıyorsunuz. Belgeselde anlatılanlar ön-bilgi gerektiriyor ve siz bu ön- bilgilere sahip değilsiniz. Diğer bir deyişle, izlediğiniz belgeselin önceliklerine ve koşullarına sahip değilsiniz... Buna benzer durumlarla sınıf ortamında da karşılaşmış olabilirsiniz.”*

Bu örnekten hareketle, öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için öğrenenin bazı ön bilgilere ve ön koşullara sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür.

### 2.4.4. Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk

Çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk yapısının farklı araştırmacılar tarafından farklı bileşenlerden oluştuğu ileri sürülmektedir. Bu araştırmada Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından geliştirilmiş çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği kullanıldığı için onların kullandığı boyutlar üzerinde durulmaktadır. Bu araştırmacılara göre çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk, bilgisayar/internet özyeterliği, özgüdümlü öğrenme, öğrenen kontrolü, motivasyon ve çevrim içi iletişim özyeterliği boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlar hakkındaki bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

#### 2.4.4.1. Bilgisayar/İnternet Özyeterliği

Temeli Bandura'nın (1977) “Sosyal Öğrenme” kuramına dayanan öz yeterlik, Bandura tarafından (1977) bireyin belli bir performansı göstermek amacıyla gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin düşüncesi olarak tanımlanmıştır (akt. Demir, 2015). Karsten ve Roth (1998) bilgisayar özyeterliğini “bireyin bilgisayar kullanmada kendine olan inancı” olarak tanımlamaktadır (akt. Alsancak-Sirakaya ve Yurdugul, 2016, s. 395). İnternet özyeterliği ise Hung vd. (2010) tarafından, internet kullanıcılarının internet kullanma becerilerine duydukları güven olarak tanımlanmıştır.

#### 2.4.4.2.Özgüdümlü Öğrenme

Alanyazında, “özgüdümlü planlanan öğrenme”, “sorgulama yöntemi,” “bağımsız öğrenme,” “özgüdümlü eğitim,” “özgüdümlü eğitim-öğretim”, “özgüdümlü çalışma” ve “özerk öğrenme” olarak geçen kendi başına öğrenme (Knowles, 1975; Akt. Kaya, 2020a), çağlar boyunca temel öğrenme modeli olmasına rağmen, bu konudaki ciddi çalışmalar 1970 ve 1980'lere kadar yaygın hale gelmemiştir (Merriam, Caffarella ve Baumgartner, 2007; Akt. Kaya, 2020a). “Özgüdümlü öğrenme için önerilen ilk modeller Knowles (1975) ve Tough (1971) tarafından önerilmiş, onları takiben Spear (1988), Brockett ve Hiemstra (1991) ve Garrison (1997) vb. kendi modellerini önermiştir” (Akt. Kaya, 2020a, s. 257).

Özgüdümlü öğrenmenin neden gerekli olduğu üzerine çalışan Knowles (1975), çoğumuzun sadece nasıl öğretilebileceğimizi bildiğimizin ve nasıl öğreneceğimizi öğrenemememizin trajik bir gerçek olduğunu belirtmiş ve bu durumun neden trajik olduğunun sebebini şöyle açıklamıştır (Akt. Kaya, 2020a, s. 257):

*“Öğrenmede inisiyatif alan insanlar (proaktif öğrenciler), pasif olarak öğretilmeyi bekleyen (reaktif) öğrencilerden daha fazla şey öğrendikleri ve daha iyi öğrendikleri konusunda ikna edici kanıtlar olduğunu, daha amaçlı ve daha fazla motivasyonla öğrenmeye başlarlar. Ayrıca, öğrendiklerini reaktif öğrenenlerden daha iyi ve daha uzun süre saklama ve kullanma eğilimindedirler.”*

Eğitimdeki yeni gelişmelere odaklanan Knowles (1975), “yeni programlar, açık sınıflar, duvarsız üniversiteler gibi gelişmelerin zaten öğrenenlere, kendi öğrenmelerinde çok fazla inisiyatif almaları konusunda ağır sorumluluk getirdiğini, bundan dolayı özgüdümlü öğrenme becerilerine sahip olmayan öğrencilerin bu gibi durumlarda sorun yaşayacağını belirtmiştir” (Akt. Kaya, 2020a, s. 257).

#### 2.4.4.3.Öğrenen Kontrolü

Öğrenen kontrolü, bireyin kendi öğrenme tecrübesi ve sürecini yönlendirmedeki becerisi ve derecesi olarak tanımlanmıştır (Shyu ve Brown, 1992; Akt. Yurdugül ve Alsancak Sırakaya, 2013). Demir (2015, s.37), öğrenen kontrolü ve önemi hakkında şu ifadeler yer vermektedir:

*“Öğrenen kontrolü hem e-öğrenme ortamının hem de öğrenenin bir özelliğidir. E-öğrenme ortamları öğrenene dersler arasında nasıl ilerleyeceğine dair bir özgürlük*

*sunmalıdır. Öğrenen ise kendisine verilen bu özgürlüğü kendisini iyi tanımasının da verdiği bir avantajla başarısını en üst düzeye çıkaracak bir şekilde kullanabilmelidir. Aksi takdirde öğrencinin, e-öğrenme sistemindeki kursları veya diğer imkanları kendisine verildiği sırayla işlemesi bireyin hızını ve verimliliğini düşürecek ve başarıyı sekteye uğratabilecektir.”*

Yukarıda belirtildiği gibi, çevrim içi öğrenmede öğrenen kontrolü büyük öneme sahiptir, bu nedenle çevrim içi öğretime başlamadan önce öğrencilerin öğrenen kontrolü seviyelerinin araştırılması gerekmektedir (Lin ve Hsieh, 2001).

#### **2.4.4.4.Motivasyon**

Her çeşit eğitim-öğretim ortamının önemli bileşenlerinden biri olan motivasyon (Ergül, 2006; Keller, 2000), öğrenme üzerinde büyük etkiye sahip olan önemli bir faktör olarak tanımlanmıştır (Lim, 2004). Alanyazında birçok tanımı bulunan motivasyon “insanları belli bir şeyi yapmaya iten, insanlara güç veren ve insanların içinde oluşan fiziksel, bilişsel ve duyuşsal bileşenlere sahip olan bir güçlenme durumu olarak tanımlanabilir” (Fidan, 1985; Akt. Demir, 2015). Saadé, He ve Kira (2007) motivasyonun çevrim içi öğrenmedeki başarı ve/ya başarısızlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır.

#### **2.4.4.5.Çevrim İçi İletişim Özyeterliği**

Çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk yapısının son bileşeni çevrim içi iletişim özyeterliğidir. Çevrim içi öğrenmede iletişim kurmak için bilgisayarlar kullanılmaktadır. Bu bağlamda, çevrim içi öğrenme özyeterliği, öğrenenin çevrim içi öğrenme ortamlarına özgü iletişim dili ve kültürünü ne kadar anladığına ve bu ortamlarda kendisini ne kadar iyi ifade edebildiğine yönelik algısı olarak tanımlanabilir (Demir, 2015).

### **2.6. Çevrim İçi Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukla ilgili yapılmış bazı çalışmalar aşağıdaki paragraflarda sunulmaktadır.

Dorsah (2021) araştırmasında öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemiş ve öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek

olduğu sonucuna varmıştır. Hazırbulunuşluk boyutlarından biri olan öğrenen motivasyonu en yüksek değere sahip olurken, bu boyutu sırasıyla özgüdümlü öğrenme, çevrim içi iletişim özyeterliği, bilgisayar/internet özyeterliği ve öğrenen kontrolü boyutları izlemiştir. Cinsiyetler ve dersler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Chung, Noor ve Mathew (2020) tarafından yapılan araştırma bulguları öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenen kontrolü boyutunda göre düşük, özgüdümlü öğrenme ve öğrenen motivasyonu boyutlarında orta, bilgisayar/internet özyeterliği boyutunda ise yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyet, öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını etkileyen anlamlı bir faktör olarak bulunmamıştır. Öte yandan, sınıf düzeyi, bilgisayar/internet özyeterliği ve öğrenen kontrolünü etkileyen anlamlı bir faktör olarak bulunmuştur. Son olarak, zayıf internet bağlantısı, çevrim içi öğrenme sürecindeki en büyük zorluk olarak vurgulanmıştır.

Araştirmasında öğrencilerin çevrim içi İngilizce derslerin katılımını etkileyen faktörleri inceleyen Kaya (2021), çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğiyle beraber öğrencilerin bazı demografik özelliklerini bağımsız değişken olarak kullanmıştır. 177 öğrencinin katıldığı çalışmasındaki araştırma bulguları çevrim içi iletişim özyeterlik alt boyutunun en yüksek hazırbulunuşluk düzeyi olduğunu gösterirken, öğrenci kontrolü alt boyutu ise en düşük değerdeki alt boyut olmuştur. Ayrıca, öğrencilerin bilgisayar/internet özyeterlik düzeylerinin düşük olmasını öğrencilerin bir bilgisayara sahip olmamasına bağlanmıştır. Bu bağlamda, derslere daha az katılan öğrencilerin bilgisayarı olmayan ve bilgisayar/internet özyeterlik düzeyleri düşük olan öğrenciler olduğu sonucuna varılmıştır.

Alsancak-Sirakaya ve Yurdugul (2016) öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini sınıf düzeyi, cinsiyet, bölüm türü ve internette geçirilen süreyi yordayıcı olarak kullanarak analiz etmişlerdir. Araştırma bulguları, öğrencilerin bilgisayar ve özgüdümlü öğrenme ve internet özyeterliği alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Bilgisayar/internet özyeterliği alt boyutunda hem eğitim görülen bölüme göre hem de sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Son olarak, bilgisayar/internet özyeterliği, öğrenen kontrolü ve çevrim içi iletişim özyeterliği alt boyutlarında günlük internet kullanma süresine göre ise anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çakır ve Horzum (2015), 599 öğretmen adayının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ile özgüdümlü öğrenme boyutu arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak bölüm türü

ve yaşın öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinde anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca, bir işte çalışmayan öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonu alt faktöründe anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Çiğdem ve Yıldırım (2014) öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek için bir çalışma yapmışlardır. Bulgular, öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazır olduklarını ortaya koymuştur. En yüksek hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenen motivasyonu, öğrenen ve özgüdümlü öğrenme boyutlarında iken, öğrencilerin bilgisayar/internet özyeterliliği ve çevrim içi iletişim özyeterliliğinde kendilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca bilgisayar sahip olup olmama durumu, bölüm türü ve lise türü gibi bağımsız değişkenler ile öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örneğin, bilgisayarı olan öğrencilerin bilgisayar/internet özyeterliliği, çevrim içi iletişim özyeterliliği ve öğrenen kontrolü daha yüksek olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, daha önce web tabanlı eğitimi deneyimleyen öğrencilerin öğrenme motivasyonu boyutu dışında çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin tüm alt boyutlarında hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak, öğrencilerin bölüm türü bilgisayar/internet özyeterliliği düzeylerinde anlamlı farklılıklara neden olmuştur.

Hung, Chou, Chen ve Own (2010) çalışmalarında bir çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları en yüksek hazırbulunuşluk düzeyinin bilgisayar/internet özyeterliliği alt boyutunda bulunduğunu ve bunu öğrenen motivasyonu, çevrim içi iletişim özyeterliliği, özgüdümlü öğrenme ve öğrenen kontrolü alt boyutlarının takip ettiğini göstermiştir. Ayrıca, cinsiyetin beş alt boyutta da anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Öte yandan sınıf düzeyi, öğrencilerin özgüdümlü öğrenme, bilgisayar/internet özyeterliliği, öğrenme motivasyonu ve öğrenen kontrolü boyutlarında hazırbulunuşluklarını üst sınıflar lehine etkileyen anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini inceleyen çalışmasında Çatana-Kuleli (2018) bazı değişkenlerin hazırbulunuşluk seviyelerinde anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığını da araştırmış ve öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyeleri arasındaki ilişkiyi de belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 837 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler “Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler kendilerini bilgisayar ve öğrenen kontrolü ile internet özyeterliliği alt boyutlarında ortalama düzeyde ne yeterli ne de yetersiz olarak görürken çevrim içi iletişim özyeterliliği,

özgüdümlü öğrenme ve öğretmen motivasyonu alt boyutlarında ve tüm ölçeğin test puanında kendilerini ortalamanın üstünde yeterli gördüklerini göstermiştir. Diğer bir bulgu, daha önce çevrim içi veya çevrim dışı eğitim almış olmanın çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluğu arttırdığını göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyeleri arasındaki bir ilişki bulunmamıştır.

Çalışmasında öğrenen kontrolü ve öğrenen motivasyonu alt boyutlarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluğu etkileyen en önemli alt boyutlar olduğunu savunan Sakal (2017), cinsiyetin sadece çevrim içi iletişim öz yeterliği alt boyutunda anlamlı bir fark oluşturduğunu ve bu farkın erkekler lehine olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tang vd. (2021) cinsiyet farklılıklarını ve alt dereceler, lisans lisansüstü dereceler arasındaki farklılıkları dikkate alarak, koronavirüs salgını sırasında canlı çevrim içi öğrenmeye katılımda öğrenme motivasyonu, öğrenmeye hazırbulunuşluk ve öğrencinin özyeterliliği ile ilgili araştırma çerçevesindeki birkaç temel faktörü araştırmıştır. Öğrencilerin canlı çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını belirlemek için geleneksel çevrim içi/internet özyeterliliği yerine teknoloji hazırbulunuşluğu kullanılmıştır. Sonuçlar, erkekler ve kadınlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, lisansüstü öğrencilerinin ortalama puanları, post hoc teste göre diğer öğrencilerinden daha yüksektir.

Hergüner vd. (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı, koronavirüs salgını (covid-19) döneminde çevrim içi öğrenme tutumlarının spor bilimleri öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarına etkisini incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki yedi devlet üniversitesinin fakültelerinde öğrenim gören spor bilimleri öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya Antrenörlük Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören 599 (271 kadın + 328 erkek) öğrenciler oluşturmuştur. Veriler “Çevrim İçi Öğrenme Tutum Ölçeği”, “Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırlıbulunuşluk Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Veriler betimleyici istatistikler, Pearson korelasyon ve regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; çevrim içi öğrenme tutumu ile çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk arasında orta düzeyde anlamlı bir pozitif ilişki bulunmaktadır. Ayrıca çevrim içi öğrenme tutumunun çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Pavan-Kumar (2021) öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile çevrim içi eğitime yönelik memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı

çalışmasında, öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve memnuniyetleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Rafique, Mahmood, Warraich ve Rehman, (2021) Pakistan'daki Kütüphane ve Bilgi Bilimleri/Bilgi Yönetimi öğrencilerinin COVID-19 salgını sırasında algılanan çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını belirlemeyi amaçladı. Pakistan'daki dokuz kamu sektörü üniversitesinden 340 öğrencisinden çevrim içi bir anket yoluyla veri toplamak için anket yöntemine dayalı nicel bir yaklaşım kullanıldı. Bulgular, öğrencilerinin COVID-19 salgını sırasında çevrim içi eğitim faaliyetleriyle ilgili kararlarda tam olarak kişiselleştirilmediklerini ve başarılı olmadıklarını ortaya koydu. Ancak, çevrim içi öğrenme yoluyla öğrenmeye motive oldular ve bilgisayarların ve internetin temel işlevlerini yerine getirme konusunda kendilerine güven duydukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ankete katılanların cinsiyetine göre "bilgisayar/internet özyeterliği" ve "çevrim içi iletişim özyeterliği" konusunda anlamlı bir görüş farklılığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, farklı derece programlarından öğrenciler önemli ölçüde farklı bilgisayar, internet ve çevrim içi iletişim özyeterlik ve öğrenme motivasyonu bildirdiler. Ayrıca, yanıt verenlerin yaşı ve derecelerinin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının güçlü yordayıcıları olduğu kaydedildi.

Yeşilyurt'un (2021) üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemek için yaptığı çalışmasına 297 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin bilgisayar okuryazarlığı ve bilgisayar temelli özgüvenlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yürük'ün çalışmasında (2021) Selçuk Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin (1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri) çevrim içi hazırbulunuşluk düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma bulguları tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin çevrim içi ortamda sunulan eğitim ve öğretime aşına olduklarını ve herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını göstermiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin çevrim içi iletişim özyeterlik düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bilgisayar sahibi olup olmama durumunun bilgisayar ve internet özyeterlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Elçiçek ve Erdemci (2021) dijital dönüşümün eşiğindeki yükseköğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl yetkinliklerini ve e-öğrenmeye hazır olma durumlarını belirlemeyi ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 2100 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 33 madde ve 6 faktörden oluşan "E-Öğrenmeye Hazırlıkbulunuşluk Ölçeği" ve 41 madde ve 5 faktörden oluşan "21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Online olarak toplanan verilerin analizinde Kolmogorov- Smirnov,

Mann-Whitney U, Games-Howell ve Dunnett T3 testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yükseköğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl yeterliklerinin yüksek düzeyde, e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş, cinsiyet ve internet kullanım durumlarına göre ölçek ve alt boyutlarından alınan puanlarda farklılıklar olduğu, öğrencilerin 21. yy. yeterlikleri ile e-öğrenmeye hazır olma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Konak (2021) turizmde okuyan lisans öğrencilerinin Covid-19 salgını sırasında çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeyi ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin öğrenci kontrolü ve çevrim içi iletişim özyeterliği algılarının yüksek; özgüdümlü öğrenme ve bilgisayar/internet özyeterliğinin orta, son olarak motivasyon alt boyutunun düşük olduğunu göstermiştir.

Bir devlet ve bir özel üniversitedeki öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini araştıran Demir ve Eren'in (2021) çalışmasına 1392 birinci sınıf ön lisans öğrencisi katılmıştır. Veriler, Demir (2015) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencileri E-Öğrenmeye Hazırlıbulunuşluk Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin "İnternet özyeterliği" alt boyutunda oldukça yüksek düzeyde hazırbulunuşluk düzeylerine sahip olduklarını; "Bilgisayar özyeterliği", "Öğrenen kontrolü" "Çevrim içi iletişim özyeterliği" ve "Özgüdümlü öğrenme" alt boyutlarında ise yüksek hazırbulunuşluk düzeylerine sahip olduklarını ve "Motivasyon" alt boyutunda ise düşük hazırbulunuşluk düzeyinde olduklarını göstermiştir. Erkek öğrencilerin "Bilgisayar özyeterliği", "İnternet özyeterliği" ve "Çevrim içi iletişim özyeterliği" alt boyutlarında hazırbulunuşluk düzeyleri daha yüksek iken, kız öğrencilerin "Özyeterlik" alt boyutlarında daha yüksek hazırbulunuşluk düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Yaşa göre ölçeğin geneli ve "Motivasyon" alt boyutunda daha büyük öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin internet erişim olanaklarına göre, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda daha fazla internet erişim olanağına sahip olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Son olarak, öğrencilerin çevrim içi ders alma deneyimlerine bakıldığında, ölçeğin genelinde ve "Motivasyon" alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yukarıda sunulan alanyazın taramasında görüldüğü üzere çevrim içi öğrenmede hazırbulunuşluk ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri farklı katılımcılarda farklı sonuçlar doğurduğunu ve bazı değişkenlerin hazırbulunuşluk üzerinde farklı etkiler gösterdiğini söylemek mümkündür. Bunun yanında alanyazında çevrim içi



öğrenmeye hazırbulunuşluk ve alt boyutları hakkında farklı çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalardan bazıları aşağıdaki paragraflarda sunulmuştur.

Demir-Kaymak ve Horzum (2013) araştırmalarında öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik arasındaki ilişkinin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinde artırıcı bir etki gösterdiği sonucuna varmışlardır.

Kalemoğlu Varol (2014) öğretmen adaylarının çevrim içi alt boyutlarından biri olan bilgisayar özyeterliği ile eğitim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları eğitim teknolojilerine yönelik tutumun bilgisayar özyeterliği alt boyutu üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, cinsiyet ve bilgisayar kullanımının tutum ve özyeterlik üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Kutluca ve Ekici (2010) öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmasında, bir bilgisayara sahip olma durumu ile cinsiyetin öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime yönelik özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde bilgisayara sahip olma ve bilgisayar kullanma yılı değişkenlerinin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Yurdugül ve Demir (2017) araştırmalarında farklı bölümlerden seçilen öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemiş ve Eğitim Fakültesi'nin son sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca, bazı programlardaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluklarını tespit etmeyi amaçlayan çalışmasında, Günbatır (2017) öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamına hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Yukarıda çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluk ile ilgili yapılan çalışmalara ek olarak, salgın sürecinde yaşanan zorluklar ve süreçte yaşananlarla ilgili yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Özgül, Ceran ve Yıldız (2020) Türkçe dersinin uzaktan eğitim sürecinde nasıl işlendiği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu nitel bir araştırma yapmıştır. Çalışmaya Antalya'nın Gazipaşa ilçesinde görev yapmakta olan 10 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırma bulguları Türkçe öğretmenlerinin süreçte katılım sorunları, iletişim sorunları, motivasyon eksikliği, internet eksikliği veya internete ulaşamama, sisteme bağlanma sorunları ve internet altyapısı sorunlarını işaret etmiştir. Bir diğer bulgu EBA'nın

zengin içeriğe sahip olduğunu ve kullanışlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirmenin çok sağlıklı yürütülemediği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda daha verimli bir uzaktan eğitim süreci ve daha etkili bir çevrim içi öğrenme için öneriler geliştirilmiştir.

Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020) araştırmalarında benzer bir amaçla Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinin verimliliği hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Bir durum araştırması olan bu çalışmaya amaçlı örnekleme seçilen 92 öğrenci katılmıştır. 21 maddeden oluşan bir anket araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecini genel anlamda olumsuz olarak algıladıklarını göstermiştir. Katılımcıların derslere katılırken genellikle cep telefonu ve dizüstü bilgisayar gibi araç kullandıkları, en sık karşılaşılan sorunun ise bağlantı sorunları olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bağlantı sorunlarından dolayı da derslerin tamamının aralıksız olarak takip edilemediği sonucuna varılmıştır. Daha önce uzaktan eğitim deneyimine sahip olmayan öğrencilerin uzaktan eğitim sistemlerine bağlanmada daha çok sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. İletişimin yüz yüze olmaması öğretmen adaylarının sosyal becerilerini olumsuz bir şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarında motivasyon eksikliği olduğunu göstermiştir. Bir beceri dersi olan Türkçe dersinde en az gelişen becerinin yazma becerisi olduğu, bunun yanında en çok gelişen becerinin ise dinleme becerisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine adapte olamadıkları ve beceri temelli bir ders olan Türkçe'nin uzaktan eğitim uygulaması ile uygulanamayacağı sonucuna varılmıştır.

Cantürk ve Cantürk (2021) araştırmalarında İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini metafor yoluyla belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, bir olgu bilim çalışması olup, katılımcılar ilkokul, ortaokul, lise halk eğitim merkezlerinde öğrenim görmekte olan 53 İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları, en fazla ifade edilen sorunun etkileşim sorunu olduğunu göstermiştir. Bu sorun, salgın döneminden önce yapılan Tunga ve İnceoğlu'nun (2016), Birişçi (2013), Yıldız'ın (2015) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Bir diğer önemli bulgu, katılımcıların EBA canlı ders uygulaması ve Zoom yazılımını daha çok kullandıklarını göstermiştir.

Kürtüncü ve Kurt (2020) tarafından yapılan "Covid-19 salgını sırasında hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar" isimli çalışmaya hemşirelik bölümünden 516 öğrenci katılmıştır. Araştırmada açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan 21 maddelik bir anket, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulguları "uzaktan

eğitim alt yapısındaki sorunlar”, “eğitimin yüz yüze olmaması”, “imkân kısıtlılığı”, “salgının getirdiği duygu durum” ve “sınav kaygısı” temaları altında işlenmiştir. Bu sorunların çözümü içinse “uzaktan eğitim alt yapısının iyileştirilmesi”, “web tabanlı ek uygulamaların kullanılması”, “sınav yerine ödev verilmesi” ve “hızlandırılmış program” temaları altında öneriler geliştirilmiştir.

Benzer bir çalışma Kaya (2020c) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırmada öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitim uygulamaları sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 15 öğrenci amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş, ayrıca dört öğretim elemanı gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Öğrenci seçimi yapılırken, uzaktan eğitimle verilen derslere çoğunlukla, ara sıra ve hiç katılmayan beşer öğrenci dahil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış bir görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, süreçte yaşanan sorunların üç temada olduğunu göstermiştir: (1) öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar, (2) öğrencilerden kaynaklanan sorunlar ve (3) kurumsal sorunlar. Bu sorunlardan bazıları ölçme ve değerlendirme, öğretim elemanlarının hazır olmaması, uzaktan eğitime uygun ders programlarının olmaması hem öğrencilerin hem öğretim elemanlarının uzaktan eğitimdeki deneyimsizlikleri, yetersiz internet, öğrencilerin bir bilgisayarının olmaması, öğrencilerin derslere az katılması, öğrencilerin süreç ilerledikçe derslerden kopmaları, öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna sahip olmamaları, öğretim yönetim sistemlerinin yetersizliği ve bağlantı sorunlarıdır. Araştırma bulgularına dayanılarak bazı önemli öneriler de geliştirilmiştir. Bu önerilerden bazıları internet altyapılarının geliştirilmesi, daha etkili ve kullanışlı öğretim yönetim sistemlerinin geliştirilmesi, öğretim elemanı ve öğrencilerin bilişim teknolojileri konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiği, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayacak önlemler alınması gerektiği ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için sorumluluk almaları teşvik edilmesi gerektiğidir.

Görüldüğü üzere, Kaya (2020c) uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunları neredeyse özetlemiştir. Bunun yanında, Kurnaz ve Serçemeli (2020) internet erişiminin en büyük sorun olduğunu ve internete erişimde sorun yaşanmadıkça uzaktan eğitimin bir rahatlık olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Wang, Cheng, Yue ve McAleer (2020) internet erişiminin olmamasını, uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılabilecek önemli sorunlardan biri olduğu sonucuna varmıştır. Keskin ve Özer-Kaya (2020) da 652 öğrenciye ulaştıkları çalışmalarında teknik sorunların birçok öğrencinin karşılaştığı sorunun en önemlilerinden olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Afşar ve Büyükdoğan (2020) öğrencilerin bir bilgisayara sahip olmadıkları için %15’inin başkasının tablet, bilgisayar veya cep telefonunu kullanarak eğitime

erişebildiği sonucuna varmıştır. Bu bulgu, Genç ve Gümrükçüoğlu'nun (2020) "Koronavirüs (Covid-19) sürecinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları" isimli çalışmasında ulaştığı öğrencilerin çevrim içi derslere ulaşmada bir zorluk yaşamadıkları bulgusuyla örtüşmemektedir. Genç ve Gümrükçüoğlu (2020) çalışmalarında ayrıca uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerde hem ruhsal hem de fiziksel sorunlara sebep olacağı bulgusuna ulaşmıştır. Erişim temasının işlendiği bir diğer çalışma olan "Covid-19 Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi" isimli çalışmada, Bozkurt (2020) farklı erişim kaynaklarının sürece dahil edilmesi gerektiğini vurgulayarak ancak bu şekilde uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların üstesinden gelinebileceği önerisinde bulunmuştur. Diğer bir deyişle, esnek bir ortamın sunulması gerektiğini önerilmiştir. Bu çalışmadaki bir diğer önemli bulgu da eşitsizlik teması olmuştur. Bazı öğrencilerin uzaktan eğitime erişimleri kolay olurken bazıları ise erişim sorunlarıyla karşılaşmışlardır.

Çatana Kuleli (2018) tarafından yapılan "Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmasına Karadeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinin 6 farklı bölümünden 1175 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemek için Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen ve Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği" ve öğretmen adaylarının bilgi işlemsel düşünme becerilerini incelemek için Korkmaz vd. (2017) tarafından geliştirilen "Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ortalamanın üstünde yeterli bulunduğunu göstermektedir.

Alanyazında görüldüğü üzere zorunlu olarak ve hazırlıksız bir şekilde geçilmiş uzaktan eğitim sürecinde birçok sorun yaşanmıştır. Bu bağlamda, öğrenme konusunda da sorunlar yaşandığı ve verimli bir eğitim-öğretim süreci geçirilmediği sonucuna varılabilir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumun kendi koşulları içinde olduğu gibi betimlenmesidir (Karasar, 2009). Araştırmada bu modelin seçilme sebebi, Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin ve kullandıkları teknolojik cihazların çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluğa etkisi incelenmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında toplam 207 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların üniversiteleri seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden zaman, ulaşım ve benzeri durumlar nedeniyle uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu nedenle katılımcıların seçildiği üniversiteler ve oranları şöyledir: %12.1'i Adıyaman Üniversitesi, %15'i Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, %20.3'ü Akdeniz Üniversitesi, %21.3'ü Dokuz Eylül Üniversitesi, %18.4'ü Gazi Üniversitesi, %8.7'si Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve %4.3'ünün Yıldız Teknik Üniversitesi'nde eğitim gördüğü belirlenmiştir. Kurumlara göre en az katılım Yıldız Teknik Üniversitesi'nde gerçekleşmiştir.

Katılımcıların %59.4'ü Kadın, %40.6'sı erkektir. Katılımcıların %43.5'i daha önce uzaktan eğitim almadıklarını belirtirken %56.5'i eğitim aldıklarını belirtmiştir. Evinde kendilerine ait kullanabilecekleri bir bilgisayarı olduğunu belirten katılımcıların yaklaşık dörtte biri (%74.9). Son olarak, evinde sınırsız internet (Wi-Fi) bağlantısı bulunan katılımcıların oranı ise %69.1'dir.

Tablo 3.2.1.Katılımcılara İlişkin Temel Betimsel İstatistikler

		F	%
Okul	Adıyaman Üniversitesi	25	12.1
	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	31	15.0
	Akdeniz Üniversitesi	42	20.3
	Dokuz Eylül Üniversitesi	44	21.3
	Gazi Üniversitesi	38	18.4
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	18	8.7
	Yıldız Teknik Üniversitesi	9	4.3
	Toplam	207	100.0
Cinsiyet	Kadın	123	59.4
	Erkek	84	40.6
	Toplam	207	100.0
Daha önce uzaktan eğitimle herhangi bir ders aldınız mı?	Evet	117	56.5
	Hayır	90	43.5
	Toplam	207	100.0
Evde size ait kullanabileceğiniz bir bilgisayarınız var mı?	Evet	155	74.9
	Hayır	52	25.1
	Toplam	207	100.0
Evde sınırsız internet (Wi-Fi) bağlantınız var mı?	Evet	143	69.1
	Hayır	64	30.9
	Toplam	207	100.0

Katılımcıların ortalama yaşları  $23,2\pm 3,8'$  dir. En genç katılımcı 20 en yaşlı katılımcı ise 44 yaşındadır.

Tablo 3.2.2.Katılımcıların Yaş Dağılımlarına İlişkin Temel Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss
Yaş	207	20	44	23.20	3.77

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Hung ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Çevrim İçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında değerlendirilen e-öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutlarına güvenilirlik analizi uygulanarak genel ölçek yapısı değerlendirilmiştir. Güvenilirlik analizi uygulanırken madde toplam korelasyon değerlerinin 0.4'ün üzerinde olması ve madde silindiğinde cronbach alpha değerinin değişiminin maddenin ölçeğe dahil olduğu değerden

daha düşük olması gerekmektedir. Elde edilen sonuçlara göre özgüdümlü öğrenme boyutu içerisinde yer alan “Öğrenme problemleri ile karşılaştığımda destek (yardım) ararım.” maddesinin madde toplam korelasyon değeri 0.243 olarak belirlenmiştir. Madde boyuttan silindiğinde 0.703 olan cronbach alpha değerinin 0.800’e yükseleceği belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar sebebiyle “Öğrenme problemleri ile karşılaştığımda destek (yardım) ararım.” maddesi ölçek dışı bırakılarak analiz tekrarlanmıştır.

Öğrenen kontrolü boyutu içerisinde yer alan “Çevrim içi öğrenirken diğer çevrim içi faaliyetlerden (anlık mesajlaşma, internette dolaşma) dolayı dikkatim dağılmaz.” maddesinin madde toplam korelasyon değeri 0.307 olarak belirlenmiştir. Madde boyuttan silindiğinde 0.576 olan cronbach alpha değerinin 0.703’e yükseleceği belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar sebebiyle “Çevrim içi öğrenirken diğer çevrim içi faaliyetlerden (anlık mesajlaşma, internette dolaşma) dolayı dikkatim dağılmaz.” maddesi ölçek dışı bırakılarak analiz tekrarlanmıştır.

Yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre; bilgisayar ve internet kullanım özyeterliği boyutunun cronbach alpha değeri 0.816, özgüdümlü öğrenme boyutunun cronbach alpha değeri 0.800, öğrenen kontrolü boyutunun cronbach alpha değeri 0.703, öğrenme motivasyonu ölçeğinin cronbach alpha değeri 0.831, çevrim içi iletişim özyeterliği ölçeği cronbach alpha değeri ise 0.804 olarak belirlenmiştir.



Tablo 3.3.1. Ölçek Alt Boyutları Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alpha
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliği	1. Microsoft Office Programlarının temel işlevlerini (Word, Excel ve PowerPoint) kullanmada kendime güvenirim.	0.690	0.816
	2. Çevrim içi öğrenme yazılımları nasıl kullanacağım konusunda sahip olduğum bilgiye ve becerime güvenirim.	0.745	
	3. Çevrim içi öğrenmede bilgiye ulaşma sürecinde interneti kullanma konusunda kendime güvenirim.	0.584	
Özgüdümlü Öğrenme	4. Kendi çalışma planımı uygularım.	0.681	0.800
	6. Zamanı iyi yönetirim.	0.632	
	7. Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.	0.763	
	8. Öğrenme performansım konusunda daha yüksek beklentilerim vardır.	0.518	
Öğrenen Kontrolü	9. Çevrim içi ortamda kendi öğrenme sürecimi yönlendirebilirim.	0,651	0.703
	11. İhtiyaçlarıma göre çevrim içi öğretim materyallerini tekrar ederim.	0.560	
Öğrenme Motivasyonu	12. Çevrim içi ortamda yeni fikirlere açığım.	0.650	0.831
	13. Çevrim içi ortamda öğrenmeye yönelik güdülerim vardır.	0.704	
	14. Çevrim içi ortamda hatalarımdan ders alırım.	0.730	
	15. Çevrim içi ortamda düşüncelerimi diğerleri ile paylaşmayı severim.	0.603	
Çevrim İçi İletişim Özyeterliği	16. Diğerleri ile etkili iletişim kurmak için çevrim içi araçları (e-mail, tartışma ortamları) kullanma konusunda kendime güvenirim.	0.627	0.804
	17. Yazılı iletişimde kendimi ifade etmede (duygular ve espri) kendime güvenirim.	0.626	
	18. Çevrim içi tartışma ortamlarında soru yöneltmekte kendime güvenirim.	0.700	

Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında bir değer alması normal dağılım olduğunu gösterir (George & Mallery, 2010). Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.4'teki gibidir. Elde edilen sonuçlara göre oluşturulan bu yeni yapıdaki tüm maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri beklenen aralıkta olup, normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle parametrik testlerin tercihi uygun bulunmuştur.

Tablo 3.3. 2. Normal Dağılıma İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliği	-0.745	0.169	1.225	0.337
Özgüdümlü Öğrenme	-0.847	0.169	1.386	0.337
Öğrenen Kontrolü	-0.653	0.169	0.380	0.337
Öğrenme Motivasyonu	-0.886	0.169	1.474	0.337
Çevrim İçi İletişim Özyeterliği	-0.786	0.169	0.354	0.337

### 3.4. Uygulama/Verilerin Toplanması

Araştırmadan elde edilen veriler Akdeniz Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veriler, internet üzerinden Google Formlar kullanılarak oluşturulan anket formu ile 30/01/2021- 28/02/2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Anket toplama süreci başlamadan önce Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izinler alınmış olup, bu belgelere araştırmanın "EKLER" bölümünde yer verilmiştir. Google Formlar kullanılarak oluşturulan anket formu katılımcılara link paylaşımı yoluyla ulaştırılmış ve onam formunda gönüllülük esası belirtilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler hem betimsel istatistik tekniklerinden ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelikler hem çıkarımsal istatistik teknikleri ile incelenmiştir. Çalışma kapsamında çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin literatüre dayalı olarak boyutlarının güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Hipotez testleri öncesinde veriler için yapılan normallik testi gerçekleştirilmiştir elde edilen sonuçta çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 arasında bulunmasının dağılımın normallik koşulunu sağladığı görülmüştür. Örneklem büyüklüğünün merkezi limit teoremine göre normal dağılıma uygun olduğu da belirlendiğinden çalışmanın parametrik test kriterleri için uygun olduğuna karar verilmiştir (Özdemir, 2016). Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin demografik özelliklere göre kıyaslanması için Bağımsız Örneklem t-test, Tek Yönlü Anova ve Pearson Korelasyon testlerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde 0.05 anlamlılık düzeyi referans

alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın hipotezleri aşağıda sıralanmıştır.

**H1.** Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

**H2.** Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermektedir.

**H3.** Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri eğitim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermektedir.

**H4.** Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri daha önce uzaktan eğitimle herhangi bir ders alma durumlarına göre farklılık göstermektedir.

**H5.** Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri evde bireysel bir bilgisayarları bulunması durumlarına göre farklılık göstermektedir.

**H6.** Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri evde sınırsız internet bulunması durumlarına göre farklılık göstermektedir.

**H7.** Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri bireylerin kullandıkları araçlara göre farklılık göstermektedir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Ölçek alt boyutları ile oluşturulan yeni değişkenlere ilişkin temel betimsel istatistikler Tablo 4.1’de sunulmaktadır. Elde edilen sonuçlar; tüm ölçeklere ilişkin genel değerlendirme ortalamalarında en yüksek değerlendirmenin “Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliği” ( $3.86\pm 0.74$ ) boyutunda olduğunu göstermektedir. Ancak diğer dört boyutun da ortalama değerlerinin 3’ün üzerinde olması katılımcıların genel olarak olumlu değerlendirmeye sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışmada değerlendirilen tüm boyutların birbirleri arasında korelasyon değerleri incelendiğinde; tüm boyutlar arasında orta düzeyde güçlü pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

*Tablo 4.4.1. Boyutlara İlişkin Temel Betimsel İstatistikler*

	Ort.	S.S.
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliği	3.86	0.74
Özgüdümlü Öğrenme	3.83	0.70
Öğrenen Kontrolü	3.77	0.78
Öğrenme Motivasyonu	3.77	0.80
Çevrim İçi İletişim Özyeterliği	3.73	0.86

#### 4.2. Yaş ve Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması

Ölçek alt boyutlarının yaşa göre karşılaştırmasını gerçekleştirmek üzere korelasyon analizi uygulanmıştır (Tablo 4.2). Katılımcıların yaşları kategorize edilmeden doğrudan değerlendirmeye alınarak ölçek boyutları ile arasındaki korelasyon üzerinden yorumlama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; yaş ile bilgisayar ve internet kullanım özyeterliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=0.073$ ,  $p>0.05$ ). Yaş ile özgüdümlü öğrenme arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.165$ ,  $p<0.05$ ). Yaş ile öğrenen kontrolü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=0.079$ ,  $p>0.05$ ). Yaş ile öğrenme motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=0.058$ ,  $p>0.05$ ). Yaş ile

çevrim içi iletişim özyeterliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=-0.059$ ,  $p>0.05$ ).

Bilgisayar ve internet kullanım özyeterliği ile özgüdümlü öğrenme arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.349$ ,  $p<0,01$ ). Bilgisayar ve internet kullanım özyeterliği ile öğrenen kontrolü arasında istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.432$ ,  $p<0.01$ ). Bilgisayar ve internet kullanım özyeterliği ile öğrenme motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.443$ ,  $p<0.01$ ). Bilgisayar ve internet kullanım özyeterliği ile çevrim içi iletişim özyeterliği arasında istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.512$ ,  $p<0.01$ ).

Özgüdümlü öğrenme ile öğrenen kontrolü ve öğrenme motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.533$ ,  $p<0.01$ ). Özgüdümlü öğrenme ile öğrenme motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.510$ ,  $p<0.01$ ). Özgüdümlü öğrenme ile çevrim içi iletişim özyeterliği arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.469$ ,  $p<0.01$ ).

Öğrenen kontrolü ile öğrenme motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.660$ ,  $p<0.01$ ). Çevrim içi iletişim özyeterliği ile öğrenen kontrolü arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.423$ ,  $p<0.01$ ). Çevrim içi iletişim özyeterliği ile öğrenme motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.675$ ,  $p<0.01$ ).

*Tablo 4.2.1.Yaş ve Çevrim İçi Hazırbulunuşluk Alt Boyutları Arasındaki İlişki*

	Yaş	Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliği	Özgüdümlü Öğrenme	Öğrenen Kontrolü	Öğrenme Motivasyonu	Çevrim İçi İletişim Özyeterliği
Yaş	1	0,073	0.165*	0.079	0.058	-0.059
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliği		1	0.349**	0.432**	0.443**	0.512**
Özgüdümlü Öğrenme			1	0.533**	0.510**	0.469**
Öğrenen Kontrolü				1	0.660**	0.423**
Öğrenme Motivasyonu					1	0.675**
Çevrim İçi İletişim Özyeterliği						1

\*  $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

### 4.3. Üniversitelere Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması

Üniversitelere göre çevrim içi hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutlarına ilişkin yanıtlarının kıyaslanması için tek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Anova testi sonuçları Tablo 4.3'te sunulmaktadır.

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere, bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F = 1,992$ ,  $p > 0.05$ ). En düşük değerlendirme ortalaması Akdeniz Üniversitesi öğrencilerine ( $3.67 \pm 0.85$ ) ait iken, en yüksek değerlendirme ise Gazi Üniversitesi öğrencilerine ( $4.15 \pm 0.63$ ) aittir.

Özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F = 1,685$ ,  $p > 0.05$ ). En düşük değerlendirme ortalaması Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerine ( $3.62 \pm 0.73$ ) ait iken, en yüksek değerlendirme ise Adıyaman Üniversitesi öğrencilerine ( $4.11 \pm 0.57$ ) aittir.

Öğrenen kontrolüne ve ilişkin değerlendirmede katılımcıların okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F = 3.227$ ,  $p < 0.05$ ). Anova testi sonucunda varyansın %9'unun üniversiteye göre açıklandığı belirlenmiştir (eta kare = 0.090). En düşük değerlendirme ortalaması Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerine ( $3.44 \pm 0.88$ ) ait iken, en yüksek değerlendirme ise Gazi Üniversitesi öğrencilerine ( $4.09 \pm 0.54$ ) aittir. Üniversitelere göre bu boyuta ilişkin değerlendirmeler arasındaki fark belirgindir.

Öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F = 4.378$ ,  $p < 0.05$ ). Anova testi sonucunda varyansın %11,6'sının üniversiteye göre açıklandığı belirlenmiştir ( $\eta^2 = 0.116$ ). En düşük değerlendirme ortalaması Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerine ( $3.46 \pm 0.89$ ) ait iken, en yüksek değerlendirme ise Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerine ( $4.44 \pm 0.54$ ) aittir. Üniversitelere göre bu boyuta ilişkin değerlendirmeler arasındaki fark belirgindir.

Çevrim içi iletişim özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F = 3.802$ ,  $p < 0.05$ ). Anova testi sonucunda varyansın %10,2'sinin üniversiteye göre açıklandığı belirlenmiştir ( $\eta^2 = 0.102$ ). En düşük değerlendirme ortalaması Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerine

(3.42±1.02) ait iken, en yüksek değerlendirme ise Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerine (4.52±0.50) aittir. Üniversitelere göre bu boyuta ilişkin değerlendirmeler arasındaki fark belirgindir.

*Tablo 4.3.1. Üniversitelere Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması*

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Eta Kare
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliği	Adıyaman Üniversitesi	25	3.88	0.59	1.992	0.068	-
	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	31	3.87	0.66			
	Akdeniz Üniversitesi	42	3.67	0.85			
	Dokuz Eylül Üniversitesi	44	3.71	0.79			
	Gazi Üniversitesi	38	4.15	0.63			
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	18	3.91	0.78			
	Yıldız Teknik Üniversitesi	9	4.11	0.62			
Özgüdümlü Öğrenme	Adıyaman Üniversitesi	25	4.11	0.57	1.685	0.126	-
	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	31	3.85	0.64			
	Akdeniz Üniversitesi	42	3.83	0.63			
	Dokuz Eylül Üniversitesi	44	3.62	0.73			
	Gazi Üniversitesi	38	3.75	0.78			
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	18	3.93	0.65			
	Yıldız Teknik Üniversitesi	9	4.06	0.88			
Öğrenen Kontrolü	Adıyaman Üniversitesi	25	3.96	0.54	3.227	0.004*	0.090
	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	31	3.69	0.82			
	Akdeniz Üniversitesi	42	3.64	0.85			
	Dokuz Eylül Üniversitesi	44	3.44	0.88			
	Gazi Üniversitesi	38	4.09	0.54			
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	18	3.97	0.65			
	Yıldız Teknik Üniversitesi	9	3.89	0.86			
	Toplam	207	3.77	0.78			
Öğrenme Motivasyonu	Adıyaman Üniversitesi	25	3.93	0.67	4.378	0.001*	0.116
	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	31	3.81	0.80			
	Akdeniz Üniversitesi	42	3.51	0.95			
	Dokuz Eylül Üniversitesi	44	3.46	0.89			
	Gazi Üniversitesi	38	4.07	0.49			
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	18	3.82	0.54			
	Yıldız Teknik Üniversitesi	9	4.44	0.54			
Çevrim İçi İletişim Özyeterliği	Adıyaman Üniversitesi	25	3.80	0.63	3.802	0.001*	0.102
	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	31	3.88	0.77			
	Akdeniz Üniversitesi	42	3.49	0.95			
	Dokuz Eylül Üniversitesi	44	3.42	1.02			
	Gazi Üniversitesi	38	3.99	0.6			
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	18	3.74	0.82			
	Yıldız Teknik Üniversitesi	9	4.52	0.50			

\*p<0.05

#### 4.4. Cinsiyete Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması

Cinsiyete göre çevrim içi hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutlarına ilişkin yanıtlarının kıyaslanması için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Yapılan t testi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmaktadır.

Bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t= 0.057$ ,  $p>0,05$ ).

Özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t= 0.231$ ,  $p>0,05$ ).

Öğrenen kontrolü ve öğrenme motivasyonu ilişkin değerlendirmede katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t= 1.548$ ,  $p>0,05$ ).

Öğrenme motivasyonu ilişkin değerlendirmede katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t= 0.295$ ,  $p>0,05$ ).

Çevrim içi iletişim özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t= 0.750$ ,  $p>0,05$ ).

*Tablo 4.4.1. Cinsiyete Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması*

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliliği	Kadın	123	3.86	0.73	0.057	0.954
	Erkek	84	3.87	0.76		
Özgüdümlü Öğrenme	Kadın	123	3.84	0.73	0.231	0.837
	Erkek	84	3.81	0.65		
Öğrenen Kontrolü	Kadın	123	3.84	0.73	1.548	0.123
	Erkek	84	3.67	0.84		
Öğrenme Motivasyonu	Kadın	123	3.78	0.75	0.295	0.769
	Erkek	84	3.75	0.88		
Çevrim İçi İletişim Özyeterliliği	Kadın	123	3.69	0.87	0.750	0.456
	Erkek	84	3.79	0.85		

\* $p<0.05$

#### 4.5. Daha Önce Uzaktan Eğitimle Ders Alma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması

Daha önce uzaktan eğitimle ders alma durumuna göre çevrim içi hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutlarına ilişkin yanıtlarının kıyaslanması için bağımsız örneklem t testi analizi



gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Yapılan t testi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmaktadır.

Bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların daha önce uzaktan eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t= 1.563$ ,  $p>0.05$ ).

Özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların daha önce uzaktan eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t= 2.048$ ,  $p<0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2= 0.02$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Daha önce uzaktan eğitim deneyimi yaşayan bireylerin değerlendirmeleri daha yüksektir.

Öğrenen kontrolüne ilişkin değerlendirmede katılımcıların daha önce uzaktan eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t= 2.757$ ,  $p<0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2= 0.03$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Daha önce uzaktan eğitim deneyimi yaşayan bireylerin değerlendirmeleri daha yüksektir.

Öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların daha önce uzaktan eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t= 3.416$ ,  $p<0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2= 0.05$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Daha önce uzaktan eğitim deneyimi yaşayan bireylerin değerlendirmeleri daha yüksektir.

Çevrim içi iletişim özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların daha önce uzaktan eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t= 2.733$ ,  $p<0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2= 0.03$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Daha önce uzaktan eğitim deneyimi yaşayan bireylerin değerlendirmeleri daha yüksektir.

*Tablo 4.5.1. Daha Önce Uzaktan Eğitimle Herhangi Bir Ders Alma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması*

Boyutlar	Daha Önce Uzaktan Eğitim Almış Olma Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta Kare
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliği	Evet	117	3.93	0.79	1.563	0.119	-
	Hayır	90	3.77	0.66			
Özgüdümlü Öğrenme	Evet	117	3.91	0.73	2.048	0.042*	0.02
	Hayır	90	3.71	0.64			
Öğrenen Kontrolü	Evet	117	3.90	0.80	2.757	0.006*	0.03
	Hayır	90	3.60	0.73			
Öğrenme Motivasyonu	Evet	117	3.93	0.79	3.416	0.001*	0.05
	Hayır	90	3.56	0.76			
Çevrim İçi İletişim Özyeterliği	Evet	117	3.87	0.86	2.733	0.007*	0.03
	Hayır	90	3.55	0.83			

\*p<0.05

#### **4.6. Evde Kişisel Bilgisayar Bulunması Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması**

Kişilerin evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunması durumuna göre çevrim içi hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutlarına ilişkin yanıtlarının kıyaslanması için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Yapılan t testi sonuçları Tablo 4.6’da sunulmaktadır.

Bilgisayar ve internet kullanım özyeterliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t= 6.161$ ,  $p<0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında orta düzeyde etki değeri ( $\eta^2= 0.06$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunan katılımcıların değerlendirme ortalamaları daha yüksektir.

Özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t= 1.782$ ,  $p>0.05$ ).

Öğrenen kontrolüne ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t= 5.211$ ,  $p<0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2= 0.05$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunan katılımcıların değerlendirme ortalamaları daha yüksektir.

Öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t= 5.357$ ,  $p<0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2= 0.05$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunan katılımcıların değerlendirme ortalamaları daha yüksektir.

Çevrim içi iletişim özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t= 4.640$ ,  $p<0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2= 0.04$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunan katılımcıların değerlendirme ortalamaları daha yüksektir.

*Tablo 4.6.1. Evde Bireye Ait Bilgisayar Olması Durumuna Göre Çevri İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması*

Boyutlar	Evde Bireye Ait Bilgisayar Olması Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta Kare
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliliği	Evet	155	4.03	0.62	6.161	0.001*	0.06
	Hayır	52	3.36	0.84			
Özgüdümlü Öğrenme	Evet	155	3.88	0.69	1.782	0.076	-
	Hayır	52	3.68	0.7			
Öğrenen Kontrolü	Evet	155	3.92	0.70	5.211	0.001*	0.05
	Hayır	52	3.31	0.85			
Öğrenme Motivasyonu	Evet	155	3.93	0.71	5.357	0.001*	0.05
	Hayır	52	3.28	0.87			
Çevrim İçi İletişim Özyeterliliği	Evet	155	3.88	0.75	4.640	0.001*	0.04
	Hayır	52	3.28	0.99			

\* $p<0.05$

#### **4.7. Evde Sınırsız İnternet Bulunması Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması**

Kişilerin evlerinde sınırsız internet bulunması durumuna göre çevrim içi hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutlarına ilişkin yanıtlarının kıyaslanması için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Yapılan t testi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmaktadır.

Bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde sınırsız internet bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t= 2.933$ ,  $p<0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında

küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2 = 0.03$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde sınırsız internet bulunan katılımcıların değerlendirme ortalamaları daha yüksektir.

Özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde sınırsız internet bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = 1.269$ ,  $p > 0.05$ ).

Öğrenen kontrolüne ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde sınırsız internet bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t = 2.365$ ,  $p < 0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2 = 0.02$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde sınırsız internet bulunan katılımcıların değerlendirme ortalamaları daha yüksektir.

Öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde sınırsız internet bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = 0.907$ ,  $p > 0.05$ ).

Çevrim içi iletişim özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde sınırsız internet bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t = 2.630$ ,  $p < 0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2 = 0.02$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde sınırsız internet bulunan katılımcıların değerlendirme ortalamaları daha yüksektir.

*Tablo 4.7.1. Evde Sınırsız İnternet Bulunması Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması*

Boyutlar	Evde Sınırsız İnternet Bulunması Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta Kare
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliliği	Evet	143	3.96	0.64	2.933	0.004*	0.03
	Hayır	64	3.64	0.88			
Özgüdümlü Öğrenme	Evet	143	3.87	0.72	1.269	0.206	-
	Hayır	64	3.73	0.65			
Öğrenen Kontrolü	Evet	143	3.85	0.77	2.365	0.019*	0.02
	Hayır	64	3.58	0.78			
Öğrenme Motivasyonu	Evet	143	3.80	0.80	0.907	0.365	
	Hayır	64	3.69	0.80			
Çevrim İçi İletişim Özyeterliliği	Evet	143	3.83	0.79	2.630	0.001*	0.02
	Hayır	64	3.5	0.96			

\* $p < 0.05$

#### 4.8. Masaüstü Bilgisayar Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması

Kişilerin masaüstü bilgisayar kullanma durumuna göre çevrim içi hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutlarına ilişkin yanıtlarının kıyaslanması için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Yapılan t testi sonuçları Tablo 4.8’de sunulmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, masaüstü bilgisayar kullanma durumuna göre alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların masaüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = -1.608, p > 0.05$ ).

Özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların masaüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = -1.101, p > 0.05$ ).

Öğrenen kontrolüne ilişkin değerlendirmede katılımcıların masaüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = -1.775, p > 0.05$ ).

Öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların masaüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = -1.595, p > 0.05$ ).

Çevrim içi iletişime özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların masaüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = -1.898, p > 0.05$ ).

Tablo 4.8.1. Masaüstü Bilgisayar Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması

Boyutlar	Masaüstü Bilgisayar Kullanma Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliği	Kullanım Yok	192	3.84	0.74	-1.608	0.109
	Kullanım Var	15	4.16	0.70		
Özgüdümlü Öğrenme	Kullanım Yok	192	3.81	0.69	-1.101	0.837
	Kullanım Var	15	4.02	0.81		
Öğrenen Kontrolü	Kullanım Yok	192	3.74	0.77	-1.715	0.088
	Kullanım Var	15	4.10	0.91		
Öğrenme Motivasyonu	Kullanım Yok	192	3.74	0.80	-1.595	0.112
	Kullanım Var	15	4.08	0.74		
Çevrim İçi İletişim Özyeterliği	Kullanım Yok	192	3.70	0.85	1.898	0.059
	Kullanım Var	15	4.13	0.89		

\*p<0.05

#### 4.9. Dizüstü Bilgisayar Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması

Kişilerin dizüstü bilgisayar kullanma durumuna göre çevrim içi hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutlarına ilişkin yanıtlarının kıyaslanması için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Yapılan t testi sonuçları Tablo 4.9’da sunulmaktadır.

Bilgisayar ve internet kullanım özyeterliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların dizüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t = -4.296$ ,  $p < 0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $e \eta^2 = 0.04$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dizüstü bilgisayar kullanan bireylerin kullanmayanlara göre değerlendirmeleri daha olumludur.

Özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların dizüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = -0.740$ ,  $p > 0.05$ ).

Öğrenen kontrolüne ilişkin değerlendirmede katılımcıların dizüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t = -3.363$ ,  $p < 0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2 = 0.03$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dizüstü bilgisayar kullanan bireylerin kullanmayanlara göre değerlendirmeleri daha olumludur.

Öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların dizüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t = -2.923$ ,  $p < 0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2 = 0.03$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dizüstü bilgisayar kullanan bireylerin kullanmayanlara göre değerlendirmeleri daha olumludur.

Çevrim içi iletişim özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların dizüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t = -2.691$ ,  $p < 0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2 = 0.03$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dizüstü bilgisayar kullanan bireylerin kullanmayanlara göre değerlendirmeleri daha olumludur.

*Tablo 4.9.1. Dizüstü Bilgisayar Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması*

Boyutlar	Dizüstü Bilgisayar Kullanma Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta Kare
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliliği	Kullanım Yok	65	3.55	0.87	-4.296	0.001*	0.04
	Kullanım Var	142	4.00	0.62			
Özgüdümlü Öğrenme	Kullanım Yok	65	3.77	0.66	-0.740	0.460	
	Kullanım Var	142	3.85	0.72			
Öğrenen Kontrolü	Kullanım Yok	65	3.48	0.92	-3.363	0.001*	0.03
	Kullanım Var	142	3.90	0.68			
Öğrenme Motivasyonu	Kullanım Yok	65	3.53	0.89	-2.923	0.001*	0.03
	Kullanım Var	142	3.88	0.74			
Çevrim İçi İletişim Özyeterliliği	Kullanım Yok	65	3.50	1.01	-2.691	0.001*	0.03
	Kullanım Var	142	3.84	0.76			

\* $p < 0.05$

#### **4.10. Akıllı Telefon Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Karşılaştırması**

Kişilerin akıllı telefon kullanma durumuna göre çevrim içi hazırbulunuşluk ölçeği alt boyutlarına ilişkin yanıtlarının kıyaslanması için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; Yapılan t testi sonuçları Tablo 4.10'da sunulmaktadır.

Bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların akıllı telefon kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = 0.679$ ,  $p > 0.05$ ).

Özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların akıllı telefon kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t = 0.873$ ,  $p > 0.05$ ).

Öğrenen kontrolüne ilişkin değerlendirmede katılımcıların akıllı telefon kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t= 1.642$ ,  $p>0.05$ ).

Öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların akıllı telefon kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t= 1.964$ ,  $p<0.05$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2= 0.03$ ) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Akıllı telefon kullanmayan bireylerin kullananlara göre değerlendirmeleri daha olumludur.

Çevrim içi iletişim özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların akıllı telefon kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t= 1.393$ ,  $p>0.05$ ).

*Tablo 4.10.1. Akıllı Telefon Kullanma Durumuna Göre Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarının Karşılaştırması*

Boyutlar	Akıllı Telefon Kullanma Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta Kare
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliliği	Kullanım Yok	57	3.92	0.55	0.679	0.498	-
	Kullanım Var	150	3.84	0.80			
Özgüdümlü Öğrenme	Kullanım Yok	57	3.89	0.60	0.873	0.383	-
	Kullanım Var	150	3.80	0.73			
Öğrenen Kontrolü	Kullanım Yok	57	3.91	0.61	1.642	0.102	-
	Kullanım Var	150	3.71	0.83			
Öğrenme Motivasyonu	Kullanım Yok	57	3.94	0.68	1.964	0.033*	0.02
	Kullanım Var	150	3.70	0.83			
Çevrim İçi İletişim Özyeterliliği	Kullanım Yok	57	3.87	0.72	1.393	0.165	-
	Kullanım Var	150	3.68	0.90			

\* $p<0.05$



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini incelemektir. Bu doğrultuda ayrıca çeşitli değişkenlerin öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarında anlamlı farka neden olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmaya yön veren yedi alt problem doğrultusunda veriler incelenmiş ve tüm alt problemler için ortak olan bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ilgili araştırma soruları ışığında aşağıda sunulmuştur:

- *Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?*

Elde edilen sonuçlarda; ölçeğin bütün boyutlarında ortalama değerlerinin 3'ün üzerinde olması katılımcıların genel olarak olumlu değerlendirmeye sahip olduğunu göstermiştir. Daha somut ifade etmek gerekirse, öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazır olduklarını söylemek mümkündür. Bu sonuçlar, Dorsah (2021), Chung, Noor ve Mathew (2020), Kaya (2021) Alsancak-Sirakaya ve Yurdugul (2016), Çakır ve Horzum (2015) ve Çiğdem ve Yıldırım (2014) tarafından yapılan araştırmalarla aynı doğrultudadır. Diğer yandan, ölçeğin boyutlar arasındaki farklara bakıldığında, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin en yüksek olduğu boyutun “Bilgisayar ve İnternet Kullanım Özyeterliliği” boyutunda olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, en yüksek hazırbulunuşluk düzeyinin bilgisayar/internet özyeterliliği alt boyutunda olduğunu bulan Hung, Chou, Chen ve Own (2010); en yüksek hazırbulunuşluk düzeyinin öğrenen motivasyonu alt boyutunda olduğunu bulan Çiğdem ve Yıldırım (2014) ve Dorsah (2021); en yüksek hazırbulunuşluk düzeyinin çevrim içi iletişim özyeterliliği alt boyutunda olduğunu bulan Kaya (2021) ile aynı doğrultuda değildir. Alanyazında da görüldüğü üzere, iki çalışma dışındaki diğer çalışmaların bulgularında farklı sonuçlar görülmüştür. Bu farklılık çalışmalara katılan örneklemelerin özelliklerine atfedilebilir.

- *Türkçe öğretmeni adaylarının demografik özellikleri ile çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*
  - *Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?* Bu araştırma sorusu ile ilgili bulgularda, cinsiyete göre istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farka ulaşılamamıştır. Bu sonuç Chung, Noor ve Mathew (2020), Dorsah (2021) ve Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından yapılan araştırmalarla aynı doğrultuda iken, öğrencilerin çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluk alt faktörlerinden bilgisayar-internet özyeterliliği ve özgüdümlü öğrenme alt faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşan Alsancak-Sirakaya ve Yurdugul (2016) ve öğrencilerin cinsiyetleri ile özgüdümlü öğrenme boyutu arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulan Çakır ve Horzum'un (2015) araştırmaları ile aynı doğrultuda değildir.
  - *Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?* Bu araştırma sorusu ile ilgili bulgular, yaş ile bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliği, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu ve çevrim içi iletişim özyeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Diğer yandan, yaş ile özgüdümlü öğrenme arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde güçlü pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, sınıf düzeyini, öğrencilerin özgüdümlü öğrenme, bilgisayar/internet özyeterliliği, öğrenme motivasyonu ve öğrenen kontrolü boyutlarında hazırbulunuşluklarını üst sınıflar lehine etkileyen anlamlı bir yordayıcı olarak bulan Hung, Chou, Chen ve Own'un (2010) çalışmalarıyla kısmen aynı doğrultuda iken yaşın öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinde anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı sonucuna varan Çakır ve Horzum'un (2015) ve sınıf düzeyinin bilgisayar/internet özyeterliliği ve öğrenen kontrolünü etkileyen anlamlı bir faktör olarak bulan Chung, Noor ve Mathew'ın (2020) çalışmaları ile aynı doğrultuda değildir.
  - *Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri eğitim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?* Bu araştırma sorusu ile ilgili bulgular, bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliğine ilişkin

değerlendirmede katılımcıların okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. En düşük değerlendirme ortalaması Akdeniz Üniversitesi öğrencilerine ait iken, en yüksek değerlendirmenin ise Gazi Üniversitesi öğrencilerine ait olduğu görülmüştür. Özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. En düşük değerlendirme ortalaması Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerine ait iken, en yüksek değerlendirme ise Adıyaman Üniversitesi öğrencilerine ait olduğu görülmüştür. Öğrenen kontrolüne ilişkin değerlendirmede katılımcıların okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. En düşük değerlendirme ortalaması Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerine ait iken, en yüksek değerlendirme ise Gazi Üniversitesi öğrencilerine aittir. Üniversitelere göre bu boyuta ilişkin değerlendirmeler arasındaki farkın belirgin olduğu görülmüştür. Öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. En düşük değerlendirme ortalaması Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerine ait iken, en yüksek değerlendirme ise Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerine aittir. Üniversitelere göre bu boyuta ilişkin değerlendirmeler arasındaki farkın belirgin olduğu görülmüştür. Çevrim içi iletişim öz yeterliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların okudukları üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. En düşük değerlendirme ortalaması Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencilerine ait iken, en yüksek değerlendirme ise Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerine aittir. Üniversitelere göre bu boyuta ilişkin değerlendirmeler arasındaki farkın belirgin olduğu görülmüştür.

- *Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri daha önce uzaktan eğitimle herhangi bir ders alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?* Bu araştırma sorusu ile ilgili bulgular, özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların daha önce uzaktan eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Daha önce uzaktan eğitim deneyimi yaşayan bireylerin özgüdümlü öğrenme ile ilgili değerlendirmelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenen kontrolüne ilişkin değerlendirmede katılımcıların daha önce uzaktan eğitim

alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Daha önce uzaktan eğitim deneyimi yaşayan bireylerin öğrenen kontrolünün daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların daha önce uzaktan eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Daha önce uzaktan eğitim deneyimi yaşayan bireylerin motivasyonunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Çevrim içi iletişim özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların daha önce uzaktan eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Daha önce uzaktan eğitim deneyimi yaşayan bireylerin çevrim içi iletişim özyeterliliğinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların daha önce uzaktan eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, daha önce web tabanlı eğitimi deneyimleyen öğrencilerin öğrenme motivasyonu boyutu dışında çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin tüm alt boyutlarında hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varan Çiğdem ve Yıldırım'ın (2014) çalışmalarıyla aynı doğrultudadır.

- *Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri evde bireysel bir bilgisayarları bulunması durumlarına göre farklılık göstermekte midir?* Bu araştırma sorusu ile ilgili bulgular, bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunan katılımcıların bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliği daha yüksektir. Öğrenen kontrolüne ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunan katılımcıların öğrenen kontrolünün ortalamaları daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunan katılımcıların motivasyonlarının ortalamaları daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak, çevrim içi iletişim özyeterliliğine ilişkin

değerlendirmede katılımcıların evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunan katılımcıların çevrim içi iletişim özyeterliğinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan, sadece özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde kendilerine ait bilgisayar bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- *Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri evde sınırsız internet bulunması durumlarına göre farklılık göstermekte midir?*

Bu araştırma sorusu ile ilgili bulgular, bilgisayar ve internet özyeterliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde sınırsız internet bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Evlerinde sınırsız internet bulunan katılımcıların bilgisayar ve internet özyeterliğinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenen kontrolüne ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde sınırsız internet bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde sınırsız internet bulunan katılımcıların öğrenen kontrolü daha yüksektir. Son olarak, çevrim içi iletişim özyeterliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde sınırsız internet bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evlerinde sınırsız internet bulunan katılımcıların değerlendirme ortalamaları daha yüksektir. Özgüdümlü öğrenme öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların evlerinde sınırsız internet bulunması durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- *Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri bireylerin kullandıkları araçlara göre farklılık göstermekte midir?*

Bu araştırma sorusu ile ilgili bulgular, masaüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bilgisayar ve internet özyeterliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların dizüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dizüstü bilgisayar kullanan bireylerin kullanmayanlara göre değerlendirmeleri daha olumludur. Öğrenen kontrolüne ilişkin

değerlendirmede katılımcıların dizüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dizüstü bilgisayar kullanan bireylerin kullanmayanlara göre değerlendirmeleri daha olumludur. Öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların dizüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dizüstü bilgisayar kullanan bireylerin kullanmayanlara göre değerlendirmeleri daha olumludur. Çevrim içi iletişim özyeterliliğine ilişkin değerlendirmede katılımcıların dizüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dizüstü bilgisayar kullanan bireylerin kullanmayanlara göre değerlendirmeleri daha olumludur. Diğer yandan, özgüdümlü öğrenmeye ilişkin değerlendirmede katılımcıların dizüstü bilgisayar kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak akıllı telefon kullanım durumlarına göre, bilgisayar ve internet kullanım özyeterliliği, özgüdümlü öğrenme, öğrenen kontrolüne çevrim içi iletişim özyeterliliği boyutlarında katılımcıların akıllı telefon kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, sadece öğrenme motivasyonuna ilişkin değerlendirmede katılımcıların akıllı telefon kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Akıllı telefon kullanmayan bireylerin kullananlara göre değerlendirmeleri daha olumludur.

## 5.2. Öneriler

- Bu araştırma, Türkiye'deki yedi üniversitede öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmeni adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki çalışmalar, daha fazla üniversite ile yapılarak daha güvenilir genellemeler yapılabilir. Benzer şekilde, ilerideki çalışmalar farklı programlarda ve farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yapılabilir.
- Bu çalışma betimsel bir araştırma deseni ile yapıldığından sadece öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini tespit etmiştir. Gelecekteki araştırmalar, hazırbulunuşluğun çevrim içi derslere katılım, çevrim içi dersleri bırakma ve en önemlisi akademik başarı üzerindeki etkilerini tespit edecek şekilde planlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51.
- Adıyaman, Z., & Müdürlüğü, M. E. T. G. (2001). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 1(11), 92-97.
- Afşar, B., & Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 158-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/karataysad/issue/57615/818536>.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A metaanalysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97. Doi: 10.1207/S15389286AJDE1602\_3 .
- Allen, M., Mabry, E., Mattrey, M., Bourhis, J., Titsworth, S., & Burrell, N. (2004). Evaluating the effectiveness of distance learning: A comparison using meta-analysis. *Journal of Communication*, 402-420.
- Alsancak-Sirakaya, D., & Yurdugul, H. (2016). Investigation of online learning readiness level of teacher candidates: The sample of Ahi Evran University. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 185-200.
- Alshare, K. A., Freeze, R. D., Lane, P. L., & Wen, H. J. (2011). The impacts of system and human factors on online learning systems use and learner satisfaction. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 9(3), 437-461. Doi: 10.1111/j.1540-4609.2011.00321.x.
- Aytaç, T. (2003), Geleceğin Öğrenme Biçimi: E-Öğrenme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 1(35), 43-51.
- Banaz, E. (2020), Türkçe Eğitiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı. A.Z. Güven (Ed.) *Türkçe Eğitimine Genel Bir Bakış* (ss. 375-401). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., & Surkes, M. A. (2009). A meta-analysis of three interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research, 79*, 1243–1289. Doi: 10.3102/0034654309333844.
- Biner, P.M., Bink, M. L., Huffman, M. L., & Dean, R. S. (1997). The impact of remote-site group size on student satisfaction and relative performance in interactive telecourses. *The American Journal of Distance Education, 11*(1), 23–33. Doi: 10.1080/08923649709526949.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 2*(1), 24-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25080/264691>.
- Bolliger, D. U. (2003). The design and field test of a Web-based training program for future school administrators in a northwest Florida school district. *Journal of Interactive Online Learning, 1*(3), 1–12.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesele açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen- öğrenen rollerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 1-23. Doi: 10.29065/usakead.777652 .
- Brown, B. W., & Liedholm, C. E. (2002). Can web courses replace the classroom in principles of microeconomics? *American Economics Review, 92*(2), 444–448. Doi: 10.1257/000282802320191778.
- Cakir, O., & Horzum, M. B. (2015). The examination of the readiness levels of teacher candidates for online learning in terms of various variables. *Journal of Theory and Practice in Education, 11*(1), 1-15.
- Cantürk, G., & Cantürk, A . (2021). İngilizce öğretmenlerinin covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi . *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences , 3* (1) , 1-37 . Doi: 10.35452/caless.2021.1.
- Casey, D. (2008). A journey to legitimacy: the historical development of distance education through technology. *TechTrends, 52*(2), 45–51.



- Çankaya, S., & Durak, G. (2020). Acil Uzaktan eğitimde bütüncül sistemler: microsoft teams örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 889-920.
- Çatana-Kuleli, S. (2018). *Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Chung, E., Noor, N. M., & Mathew, V. N. (2020). Are you ready? An assessment of online learning readiness among university students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 301–317.
- Cigdem, H., & Yildirim, O. G. (2014). Effects of students' characteristics on online learning readiness: A vocational college example. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 80-93.
- Demir, Ö. (2015). *Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir-Kaymak, Z., & Horzum, M.B. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1783-1797.
- Demir, S., & Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi . *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5 (2) , 144-163 . Doi: 10.34056/aujef.852145.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Dorsah, P. (2021). Pre-service teachers' readiness for emergency remote learning in the wake of COVID-19. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 1-12. Doi: 10.20897/ejsteme/9557.
- Eom, S. B., Wen, H. J., & Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215–236. Doi: 10.1111/j.1540-4609.2006.00114.x.

- Elçiçek, M. & Erdemci, H. (2021). Investigation of 21st-century competencies and e-learning readiness of higher education students on the verge of digital transformation. *Journal of Computer and Education Research*, 9 (17), 80-101. Doi: 10.18009/jcer.835877.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme yapıları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 124-128.
- Fer, S. (2011). *Öğretim Tasarımı* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günbatar, M. S. (2017). Öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1). 259-288.
- Harman, G., & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- Harsasi, M., & Sutawijaya, A. (2018). Determinants of student satisfaction in online tutorial: A study of a distance education institution. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 19, 89-99.
- Heath, T., & Motta. E. (2007). Ease of interaction plus ease of integration: Combining Web2.0 and the Semantic Web in a reviewing site. *Web Semantics: Science, Services and Agents on the World Wide Web*. 6 (2008), 76–83.
- Hergüner, G., Yaman, Sari, Ç., Saime, Ç., Yaman, M. S., & Dönmez, A. (2021). The effect of online learning attitudes of sports sciences students on their learning readiness to learn online in the era of the new coronavirus pandemic (Covid-19). *Tojet: The Turkish Online Journal Of Educational Technology; Adapazari Vol. 20(1)*.
- Hukle, D.R. L. (2009). *An evaluation of readiness factors for online education*. (Unpublished Doctoral dissertation). Mississippi: Mississippi State University.
- Hong, K. S., Lai, K. W., & Holton, D. (2003). Students' satisfaction and perceived learning with web-based course. *Educational Technology and Society*, 6(1), 116–124.
- Hung , M., Chou, C., Chen, C., & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080–1090. Doi:10.1016/j.compedu.2010.05.004
- İlhan, M., & Çetin, B. (2013). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği'nin (çöhbö) türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 72-101.

- Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N., & Palma-Rivas, N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(1), 29–49.
- Genç, M. F., & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 404- 422. <http://dx.Doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798>.
- Kalemoğlu Varol, Y. (2014). The relationship between attitudes of prospective physical education teachers towards education technologies and computer self-efficacy beliefs. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 157-167.
- Kambil, A. (2008). What is your Web 5.0 Strategy? *Journal of Business Strategy*, 29(6), 1-4.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. Doi: 10.29000/rumelide.752297.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*, 23, 1-13. Doi: 10.3402/rlt.v23.26507.
- Kaya, S. (2020a). Yetişkin eğitimi: Kavram, kuram ve modeller. İ. Kozikoğlu (Ed.). *Eğitimde güncel yaklaşımlar*, (ss. 247-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, S. (2020b). Uzaktan eğitimde başarının önkoşulları. F. Tanhan & H.İ. Özok (Ed.). *Pandemi ve eğitim*, (ss. 145-158). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, S. (2020c). Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri [Problems encountered in compulsory distance education: Opinions of instructors and students]. *Paper presented at VIIth International Eurasian Educational Research Congress*, Eskişehir/Turkey.
- Kaya, S. (2021). The factors predicting students' participation in online English courses. *Eurasian Journal of Educational Research* 91, 301-320. Doi: 10.14689/ejer.2021.91.14.

- Keller, J. (2000, February). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. *Paper presented at VII Semanario, Santiago, Cuba.*
- Keskin, M. ve Özer-Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İKÇÜSBFD*, 5 (2), 59- 67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>.
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Konak, S. (2021). Lisans öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ve demografik özellikleri arasındaki ilişki: ESOGÜ Turizm Fakültesi Örneği, *Journal of Hospitality and Tourism Issues*, Vol. 3, No.1, 55-67.
- Kondakçı, Y., Bedenlier, S., & Aydın, C. H. (2019). Turkey. O. Zawacki-Richter and Adnan Q. (Ed.), *Open and distance education in Asia, Africa and the Middle East: National perspectives in a digital age* (2nd ed.) (pp. 105–119). Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M., (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 262-288. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/utsobilder/issue/55152/741358>.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (5), 66-77.
- Lim, D. H. (2004). Cross cultural differences in online learning motivation. *Educational Media International*, 41(2), 163–173.
- Lin, B., & Hsieh, C. T. (2001). Web-based teaching and learner control: A research review. *Computers & Education*, 37(4), 377–386.

- Lou, Y., Bernard, R., & Abrami, P. C. (2006). Undergraduate distance education: A theory-based meta-analysis of the literature. *Educational Technology Research and Development*, 54(2), 141–176.
- Mashaw, B. (2012). A model for measuring effectiveness of an online course. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(2), 189–221.
- Moore, M. G., and Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. New York: Cengage.
- Pavan-Kumar, S. (2021). Impact of online learning readiness on students satisfaction in higher educational institutions. *Journal of Engineering Education Transformations*, 64-70. ISSN 2394-1707. Doi:10.16920/jeet/2021/v34i0/157107.
- Özdemir, A. (2016). *Yönetim biliminde ileri araştırma yöntemleri ve uygulamalar* (4. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Özgül, E., Ceran, D., Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 395-412. Doi: 10.37669/milliegitim.776137.
- Özkök, A. (2009). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında disiplinlerarası yaklaşım. *Akademik Bilişim*, 9. 477-480.
- Rafique, G., Mahmood, K., Warraich, N., & Rehman, S. U. R. (2021). Readiness for online learning during COVID-19 pandemic: A survey of Pakistani LIS students. *The Journal of Academic Librarianship*. 47. Doi: 102346. 10.1016/j.acalib.2021.102346.
- Rekkedal, T., & Qvist-Eriksen, S. (2004). Student support services in e-learning: An evaluation study of students' needs and satisfaction. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Retrieved from <http://www.eurodl.org/>. 14 Ekim 2020.
- Saadé, R. G., He, X., & Kira, D. (2007). Exploring dimensions to online learning. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1721–1739.
- Sahin, I., & Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Educational Technology and Society*, 11(3), 216–223.
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 81-102.

- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms (3rd ed.)*. Charlotte, NC: Information Age.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. (6th ed.). USA: IAP–Information Age Publishing, Inc.
- Sun, P.-C., Tsai, R., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful E-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183-1202. Doi: 10.1016/j.compedu.2006.11.007.
- Tang, Y. M., Chen P. C. , Law, K. M. Y. , Wu, C. H., Lau, Y. Y., Guan, J., He, D., & Ho, G. T. S. (2021). Comparative analysis of student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education*. 168. Doi: 10.1016/j.compedu.2021.104211.
- Tunga, Y. ve İnceoğlu, M. M. (2016). E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma yaklaşımı kullanımının öğrenenlerin motivasyon durumlarına katkısının incelenmesi. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (s. 620-625)*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Yeşilyurt, F. (2021). The learner readiness for online learning: scale development and university students' perceptions. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1). 29-42.
- Yıldız, M. (2015). Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yurdugül, H. & Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazırbuluşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.
- Yurdugül, H. ve Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bululuşluklarının incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 896-915.
- Yürük, N. (2021). Training translators in the Digital age: Students of translation and their readiness for online learning. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 823-840. Doi: 10.29000/rumelide.949702

- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X. G., ve McAleer, M. (2020). Risk management of Covid- 19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13 (2), 1-6.
- Weller, M. (2020). *25 years of ed tech*. Athabasca University: AU Press.
- Xu, D., Huang, W. W., Wang, H., & Heales, J. (2014). Enhancing e-learning effectiveness using an intelligent agent-supported personalized virtual learning environment: An empirical investigation. *Information & Management*, 51, 430–440. Doi: 10.1016/j.im.2014.02.009

## **EKLER**



## EK 1: Katılımcı Onay Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılımınızla ilgili sizden izin almaktır.

Bu kapsamda “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırma **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.


Nazlı Can ÇETİNKAYA  
Akdeniz Üniversitesi  
e-posta: nazlicankucukcelebi@gmail.com


## Ek 2: Ölçek İzinleri ve Ölçek

vodafone TR 17:35 %80

< [İçerik] [Sil] [E-posta] [Diğer]

**Ölçek İzni Hakkında** Gelen kutusu ★

 ben 5 Kas  
Merhaba sayın hocam, Ben Akdeniz Üniversitesi Türkç...

 Halil Yurduğül 5 Kas  
alıcı: ben, didemalsancak ▾

Sayın Küçükçelebi,

Belirttiğiniz ölçeği, "bilimsel araştırma ve etik ilkeler" çerçevesinde araştırmanızda kullanabilirsiniz.  
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyoruz.

Saygılarımla,

Dr. Halil Yurduğül,  
Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

Nazlı Can Küçükçelebi  
<[nazlicankucukcelebi@gmail.com](mailto:nazlicankucukcelebi@gmail.com)>, 5 Kas 2020 Per,  
18:45 tarihinde şunu yazdı:  
...

Yanıtla Tümüünü yanıtla Yönlendir

## A) Kişisel Bilgiler

1. Okulunuz/Bölümünüz: .....

2. Yaşınız: .....

3. Cinsiyetiniz: Kadın (...) Erkek (...)

4. Daha önce uzaktan eğitimle herhangi bir ders aldınız mı?

a. Evet (...) b. Hayır (...)

5. Evde size ait kullanabileceğiniz bir bilgisayarınız var mı?

a. Evet (...) b. Hayır (...)

6. Evde sınırsız internet (Wi-fi) bağlantınız var mı?

a. Evet (...) b. Hayır (...)

7. Uzaktan eğitimle verilen derslere ulaşmak için hangi araçları kullandınız?

a. Tablet (...) b. Akıllı telefon (...) c. Masaüstü (...) d. Dizüstü (...)

## B) Hazırbulunuşluk Ölçeği

	kesinlikle katılmıyorum	katılmıyorum	kararsızım	katılıyorum	kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Microsoft Office Programlarının temel işlevlerini (Word, Excel ve PowerPoint) kullanmada kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
2. Çevrim içi öğrenme yazılımlarını nasıl kullanacağım konusunda sahip olduğum bilgiye ve becerime güvenirim.	1	2	3	4	5
3. Çevrim içi öğrenmede bilgiye ulaşma sürecinde interneti kullanma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
4. Kendi çalışma planımı uygulayırım.	1	2	3	4	5
5. Öğrenme problemleri ile karşılaştığımda destek (yardım) ararım.	1	2	3	4	5
6. Zamanı iyi yönetirim.	1	2	3	4	5
7. Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.	1	2	3	4	5
8. Öğrenme performansım konusunda daha yüksek beklentilerim vardır.	1	2	3	4	5
9. Çevrim içi ortamda kendi öğrenme sürecimi yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
10. Çevrim içi öğrenirken diğer çevrim içi faaliyetlerden (anlık mesajlaşma, interne e dolaşma) dolayı dikkatim dağılmaz.	1	2	3	4	5
11. İhtiyaçlarıma göre çevrim içi öğretim materyallerini tekrar ederim.	1	2	3	4	5
12. Çevrim içi ortamda yeni fikirlere açığım.	1	2	3	4	5
13. Çevrim içi ortamda öğrenmeye yönelik güdülerim vardır.	1	2	3	4	5
14. Çevrim içi ortamda hatalarımdan ders alırım.	1	2	3	4	5
15. Çevrimiçi ortamda düşüncelerimi diğerleri ile paylaşmayı severim.	1	2	3	4	5
16. Diğerleri ile etkili iletişim kurmak için çevrim içi araçları (e-mail, tartışma ortamları) kullanma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
17. Yazılı iletişimde kendimi ifade etmede (duygular ve espri) kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
18. Çevrim içi tartışma ortamlarında soru yöneltmekte kendime güvenirim.	1	2	3	4	5

### Ek 3: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2021-5266



T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-55578142-050.01.04-5266  
Konu : Nazlı Can ÇETİNKAYA

Sayın Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

İlgi : 06.01.2021 tarihli ve 89663672-300-2759 sayılı yazı,

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden; Kurulumuzdan talep edilen Etik Onay belgesine ilişkin, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulumuzun 08.01.2021 tarihli ve 19 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR  
Kurul Başkanı

Ek: 08.01.2021 tarih ve 19 sayılı Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)





**TOPLANTI TARİHİ** : 08.01.2021  
**TOPLANTI SAYISI** : 01  
**KARAR SAYISI** : 19

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN**'in danışmanlığını, **Nazlı Can ÇETİNKAYA**'nın araştırmacılığını üstlendiği, "*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruçuya zıt olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

**e-İmzalıdır**

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR  
Kurul Başkanı

**Başkan**  
Prof. Dr.  
Osman ERAVŞAR

**Başkan Yrd.**  
Prof. Dr.  
Bahattin ÖZDEMİR

**Üye**  
Prof. Dr.  
Hilmi DEMİRKAYA

**Üye**  
Prof. Dr.  
Mustafa ŞEKER

**Üye**  
Prof. Dr.  
Adnan DÖNMEZ

**Üye**  
Prof. Dr.  
Abdullah KARAÇAĞ

**Üye**  
Prof. Dr.  
Eyyup YARAŞ

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Nazlı Can ÇETİNKAYA

Doğum Yeri ve Tarihi :

### **Eğitim Durumu**

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : -

### **İş Deneyimi**

Stajlar : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü Öğretmenlik Uygulaması

### **İletişim**

E-Posta Adresi :

**Tarih** : 16.07.2021

## **EK 4. BİLDİRİM SAYFASI**

### **BİLDİRİM**

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

[Öğrencinin Adı Soyad]



## İNTİHAL RAPORU

### TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

#### ORJİNALLİK RAPORU

% <b>15</b> BENZERLİK ENDEKSİ	% <b>14</b> İNTERNET KAYNAKLARI	% <b>7</b> YAYINLAR	% <b>5</b> ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
----------------------------------	------------------------------------	------------------------	--------------------------------

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>hdl.handle.net</b> İnternet Kaynağı	% <b>3</b>
<b>2</b>	<b>www.galloglu.com</b> İnternet Kaynağı	% <b>2</b>
<b>3</b>	<b>www.yyu.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	<b>dergipark.org.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>5</b>	<b>toad.halileksi.net</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>6</b>	<b>www.researchgate.net</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>7</b>	<b>www.iet-c.net</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>8</b>	<b>www.futurevisionsjournal.com</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>9</b>	<b>Submitted to Beykent Üniversitesi</b> Öğrenci Ödevi	% <b>1</b>