



T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTSEL İNTERNET
KULLANIM ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE
ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

SİDDİK DOĞRULUK

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ENFORMATİK ANABİLİM DALI

KAHRAMANMARAŞ 2015

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTSEL İNTERNET
KULLANIM ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE
ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

SİDDİK DOĞRULUK

Bu tez,
Enformatik Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS
derecesi için hazırlanmıştır.

KAHRAMANMARAŞ 2015

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Sıddık DOĞRULUK tarafından hazırlanan “ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTSEL İNTERNET KULLANIM ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ” adlı bu tez, jürimiz tarafından 29 /06/ 2015 tarihinde oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Enformatik Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd.Doç.Dr. Orhan ERCAN (DANIŞMAN)

Enformatik ABD

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Doç.Dr. İbrahim Taner OKUMUŞ(ÜYE)

Enformatik ABD

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Doç.Dr. Mahmut YARDIMCIOĞLU(ÜYE)

İşletme ABD

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç.Dr. Mustafa ŞEKKELİ

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada, alıntı yapılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Sıddık DOĞRULUK

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTSEL İNTERNET KULLANIM
ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

SİDDİK DOĞRULUK

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Tez çalışmasında öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiş ayrıca katılımcıların demografik özelliklerine göre çeşitli değerlendirmelerde bulunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2014/2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya 137 fen bilgisi ve 80 matematik öğretmen adayı olmak üzere toplam 217 kişi katılmıştır.

Çalışmada öğretmen adaylarının, eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarını ölçmek için Şahin (2009) tarafından geliştirilen 28 maddelik 5’li likert tipinde “Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği” , öğrenme yaklaşımlarını ölçmek için Biggs ve ark. (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması ile geçerlik ve güvenirlik çalışması Batı ve ark. (2010) tarafından yapılmış olan 20 maddelik 5’li likert tipinde “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ve kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Verilerin analizi için Bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, LSD anlamlılık testi ve Pearson kolerasyon analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin oldukça yeterli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ile cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, bilgisayar sahibi olma durumu, internet bağlantısı sahibi olma durumu, günlük internet kullanım süresi ve internet deneyimi değişkenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları incelendiğinde ise adayların derin yaklaşım alt boyutundan aldıkları puanların yüzeysel yaklaşıma göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri ile

cinsiyet ve internet deneyimi değişkenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmesine rağmen öğrenim görülen bölüm, bilgisayar sahibi olma durumu, internet bağlantısı sahibi olma durumu ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri ile arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Ayrıca araştırmanın asıl amacı olan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasında orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel internet, Öğrenme yaklaşımları, Derin yaklaşım, Yüzeysel yaklaşım, Öğretmen adayları

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Enformatik Anabilim Dalı, Haziran / 2015

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Orhan ERCAN

Sayfa sayısı: 97

**THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS RELATED TO EDUCATIONAL INTERNET USAGE AND THEIR LEARNING APPROACHES
(M.Sc. THESIS)**

SIDDIK DOĞRULUK

ABSTRACT

The study aims to investigate the relationship between demographic characteristics of teachers and their self-efficacy beliefs related to the educational internet usage and their learning approaches. In the study, the relationship between teachers' self-efficacy beliefs related to the internet usage and their learning approaches has been examined and also some assessments have been put forward considering participants' demographic characteristics. The study has been conducted in the spring semester of 2014/2015 academic year in Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education. 80 pre service mathematics teachers and 137 pre service science teachers (totally 217 participants) have been participated in the study. "Educational Internet Usage Self-Efficacy Beliefs Scale" developed by Şahin (2009) to determine participants' self-efficacy beliefs has been used. The 5-point Likert-type scale has been consisted of 28 items. "Learning Approaches Scale" developed by Biggs et al. (2001) and adapted to Turkish by Batı et al. (2010) has been used to determine participants' learning approaches. The 5-point Likert-type scale has been consisted of 20 items. Participants' demographic information has been collected by using "Personal Information Form".

Independent samples t-test, one-way ANOVA, LSD tests of significance and Pearson correlation analysis have been used for the analysis of data. The findings have displayed that the level of participants' self efficacy level related to the educational internet usage has been upper intermediate. In addition, there have been significant differences between participants' level of self-efficacy beliefs related to the educational internet usage and gender, graduation field, having a personal computer and internet connection, the daily internet usage time, internet experience variables.

When the learning approaches of the participants have been investigated, it has been seen that the scores of deep approach sub-scale have been higher than the scores of superficial sub-scale. In addition, there has been significant difference between participants' learning approaches and gender, internet experience variables, but the

difference between graduation field, having a personal computer and internet connection and daily internet usage time has been statistically insignificant.

Additionally, the findings have revealed that there has been a significant and positive, moderate level, linear relationship between pre-service teachers' self efficacy beliefs related to the educational internet usage and their learning approaches.

Key Words: Educational internet, Learning approaches, Deep approach, Superficial approach, Pre-service teachers

Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Institute of Science and Technology
Department of Informatics, June / 2015

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Orhan ERCAN

Page Numbers: 97

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince benden hiçbir desteğini esirgemeyen, her türlü sorunumu çözmemde bana destek olan ve mesleki tecrübesi ile bana yol gösteren çok kıymetli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Orhan ERCAN' a;

Yüksek lisans tez savunmamda emeği geçen değerli jüri üyesi hocalarım Sayın Doç. Dr. Mahmut YARDIMCIOĞLU ve Doç. Dr. İbrahim Taner OKUMUŞ' a;

Tez yazım sürecinde değerli katkılarını benden esirgemeyen hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Evrim URAL ve Doktorant Öğr. Gör. Oğuz AĞYAR' a;

Veri toplama sürecinde yardımcı olan değerli arkadaşlarıma ve katılım gösteren öğrencilere;

Hayatımın her döneminde yanımda olan, her sıkıntıda maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen sevgili anneme ve babama;

Sonsuz Teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Problem Cümlesi	5
1.4.1. Alt problemler	5
1.5. Sayıtlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Öz- Yeterlik	8
2.1.1. Sosyal bilişsel kuram ve öz-yeterlik kavramı	8
2.1.2. Bilişim teknolojileri kullanımında öz-yeterlik algıları	9
2.1.3. Öğretmen öz yeterliği	12
2.1.4. Öğretmen öz yeterliğinin eğitimdeki etkileri	12
2.2. Eğitsel İnternet	13
2.2.1. İnternet'in tanımı	13
2.2.2. İnternet'in kullanılma amaçları ve sağladığı imkânlar	15
2.2.3. Eğitimde internet kullanımı	16
2.3. Öğrenme Yaklaşımları	21
2.3.1. Öğrenme yaklaşımları kavramı	21
2.3.2. Öğrenme yaklaşımlarının tarihi gelişimi	23
2.3.3. Öğrenme yaklaşımlarının özellikleri	25
2.3.3.1. Derin öğrenme yaklaşımı ve özellikleri	25
2.3.3.2. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve özellikleri	27
2.3.3.3. Stratejik (başarı) öğrenme yaklaşımı ve özellikleri	29
2.3.4. Öğrenme yaklaşımlarını etkileyen etmenler	31
2.4. Konu İle İlgili Önceki Araştırmalar	33
2.4.1. Eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ile ilgili araştırmalar	33

2.4.2. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili araştırmalar	37
3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Yöntemi	41
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.2.1. Çalışma grubunun özellikleri	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	43
3.3.2. Eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançları ölçeği	43
3.3.3. Öğrenme yaklaşımları ölçeği	43
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	44
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	45
4. BULGULAR	46
4.1. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnançlarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular.....	46
4.2. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	46
4.3. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	47
4.4. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	47
4.5. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	48
4.6. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İnternet Deneyimine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	49
4.7. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	51
4.8. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular	53
4.9. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	53
4.10. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	55
4.11. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	56
4.12. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular	58
4.13. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin İnternet Deneyimine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	59
4.14. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	63
4.15. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnançları İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	68

	<u>Sayfa No</u>
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	69
5.1.Sonuç ve Tartışma	69
5.2. Öneriler	74
KAYNAKLAR.....	75
EKLER.....	91
ÖZGEÇMİŞ	97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 2.1. Bilgisayar öz-yeterlik algısını etkileyen etmenler.....	10
--	----

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa No

Çizelge 2.1. Derin öğrenme yaklaşımına ilişkin özellikler (Peta, 1999; Akt. Çolak, 2006)	26
Çizelge 2.2. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin özellikler (Peta, 1999; Akt. Çolak, 2006)	29
Çizelge 2.3. Derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin özellikler (Entwistle, 1997; Akt. McLean, 2001)	31
Çizelge 3.1. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin verilerin dağılımı	42
Çizelge 3.2. Öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımlarına ilişkin verilerin dağılımı	42
Çizelge 3.3. Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin alt boyutlara ve belirleyicilere göre madde dağılımı	44
Çizelge 4.1. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin betimsel değerlerin dağılımı	46
Çizelge 4.2. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları	46
Çizelge 4.3. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları	47
Çizelge 4.4. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları	48
Çizelge 4.5. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları	48
Çizelge 4.6. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre betimsel değerleri	49
Çizelge 4.7. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre levene testi sonuçları	49
Çizelge 4.8. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	50
Çizelge 4.9. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre LSD anlamlılık testi sonuçları	50

Çizelge 4.10. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre betimsel değerleri	51
Çizelge 4.11. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre levene testi sonuçları	51
Çizelge 4.12. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	52
Çizelge 4.13. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre LSD anlamlılık testi sonuçları.....	52
Çizelge 4.14. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerine ilişkin betimsel değerlerin dağılımı	53
Çizelge 4.15. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	53
Çizelge 4.16. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	54
Çizelge 4.17. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	54
Çizelge 4.18. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	55
Çizelge 4.19. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	55
Çizelge 4.20. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	56
Çizelge 4.21. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	56
Çizelge 4.22. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları	57
Çizelge 4.23. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	57

Çizelge 4.24. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları	58
Çizelge 4.25. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları	58
Çizelge 4.26. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları	59
Çizelge 4.27. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre betimsel değerleri	60
Çizelge 4.28. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre levne testi sonuçları	60
Çizelge 4.29. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	60
Çizelge 4.30. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre betimsel değerleri	61
Çizelge 4.31. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre levne testi sonuçları	61
Çizelge 4.32. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	62
Çizelge 4.33. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre betimsel değerleri	62
Çizelge 4.34. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre levne testi sonuçları	63
Çizelge 4.35. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	63
Çizelge 4.36. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre betimsel değerleri	63
Çizelge 4.37. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre levne testi sonuçları	64
Çizelge 4.38. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	64
Çizelge 4.39. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre betimsel değerleri	65

Çizelge 4.40. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre levene testi sonuçları.....	65
Çizelge 4.41. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	65
Çizelge 4.42. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre LSD anlamlılık testi sonuçları	66
Çizelge 4.43. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre betimsel değerleri	67
Çizelge 4.44. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre levene testi sonuçları.....	67
Çizelge 4.45. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	67
Çizelge 4.46. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin betimsel değerleri ve pearson korelasyon analizi sonuçları.....	68

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ÖY	: Öğrenme Yaklaşımları
DY	: Derin Yaklaşım
DM	: Derin Motivasyon
DS	: Derin Strateji
YY	: Yüzeysel Yaklaşım
YM	: Yüzeysel Motivasyon
YS	: Yüzeysel Strateji

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem ve alt problemleri, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüz toplumları; sınırsız bilginin üretildiği, paylaşıldığı ve her geçen gün artarak dijitalleşen ve teknolojileşen dünyanın içerdiği bir kültürle iç içedir. Bu bilgi dünyası, toplumları ve toplumların bireylerden sahip olmasını beklediği bilgi ve becerileri yeniden yapılandırmaktadır. Bu becerilerin en önemlilerinden biri de bilgiye ulaşmanın en kolay, en kapsamlı ve en ulaşılabilir yolu olan internet ve onu etkin kullanabilme becerileridir. Bilgisayar ve internet teknolojileri bilginin bu karşı konulmaz artışında, paylaşılmasında ve tüketilmesinde en büyük rolü almışlardır.

Bilişim ve iletişim teknolojilerinin her geçen gün önem kazandığı bu dijital dünyada internet kullanımı da artmaktadır. İlk zamanlarda kullanım amacı bilgiye ulaşma, kişiler arası iletişimi ve ticari işlemleri kolaylaştırmak olsa da internet, günümüzde birçok kullanıcı için hayatın merkezinde ve karşısında direnmenin imkânsız olduğu bir ortam halini almıştır (Yılmaz, 2010).

İnternetin bu etkisi hayatımızın birçok alanını etkilediği gibi eğitimi ve eğitime ilişkin bakış açılarını da önemli derecede etkilemektedir. Günümüzde eğitim, sınırsız bilgi içerisinden bireylerin kendileri için gerekli olan bilgileri elde etmelerini ve bu bilgileri amaçlarına uygun kullanabilmelerini sağlayacak becerileri kazandırmayı gerektirmektedir (Akkoyunlu, 2002; Becker, 1999).

Günümüz teknolojilerinin ve öğretmen adaylarının değişen özelliklerine uygun eğitim anlayışlarını geliştirme amaçlı gerçekleştirilen birçok proje bulunmaktadır. Bu projelerden bir kısmı Horizon ve Stellar gibi projelerdir (Johnson ve ark., 2011; Tudhope ve ark., 2011). Bu projeler genel amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu çalışmaları olarak tanımlanabilmekte ve bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden daha çok yararlanmalarını, bu teknolojilerin avantajlarını ve kolaylıklarını kavramayı, bu teknolojileri kullanarak üst düzey bilişsel becerileri kullanmayı, bu teknolojiler ile günlük hayatın sunduğu problemlerle baş edebilmeyi ve bu teknolojileri kullanma bilgi ve becerilerini öğretmeyi hedeflemektedir (Tudhope ve ark., 2011).

Ülkemizde ise FATİH projesi ile eğitimde teknolojik iyileştirme çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sistemimize dâhil edilmesi öğretmenlerin bu teknolojilere dair yeterli bilgi ve becerilere sahip olması ile uygulanabilir (Kayaduman ve ark., 2011). Bu teknolojiler öğretmenlerin mesleklerinde kolaylıklar sağlayarak öğrenenlerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine katkı sunabilir niteliktedir (Kirschner ve Wopereis, 2003). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim amaçlı kullanımı için eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançları önemli bir etken olarak görülmektedir (Şahin, 2009). İnternet sayesinde aslında birçok imkâna sahip olunmasına ve eğitimde bilgiye çok kapsamlı bir şekilde ulaşılabilmesine rağmen çeşitli etkenlerin etkisinden dolayı bireyler interneti istenilen veya yeterli düzeyde kullanamamaktadır. Bu etkenlerin en önemlilerinden biri de bireylerin interneti eğitim amaçlı kullanmalarına yönelik öz-yeterlik algılarının kendi potansiyellerini ortaya çıkaracak düzeyde olmamasıdır.

Öz-yeterlik inancı, bireyin bir davranışı ya da öğrenme görevini gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğinden ayrı olarak, bireyin harekete geçmeden önce kendini duruma ilişkin ne kadar yeterli gördüğü ile ilgilidir (Bandura, 1997). Bu yüzden, hem davranışa başlayıp-başlamamasını, hem de davranışın gerçekleştirilmesi sırasındaki performansını ve davranışın sonucunu etkilemektedir (Pajares, 2006). Bireylerin belirli bir iş ve duruma dair yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları bireylerin o işin gereklerini başarıyla gerçekleştirmede ısrarcı olacağı, kendine güveneceği ve başarısızlıklardan daha az etkileneceği anlamına gelmektedir (Bandura, 1997). Aynı şekilde bireylerin belirli bir işe dair öz-yeterlik inançlarının düşük olması ise, bireylerin o işi başarmada az emek sarf edeceği, kendi becerilerine yeteri kadar güvenmeyeceği ve başarısızlıklar karşısında hemen vazgeçebileceği anlamına gelmektedir (Bandura, 1997). Birçok alanda olduğu gibi bilişim teknolojilerinin etkin ve başarı ile kullanılması noktasında da öz-yeterlik inancı üzerinde durulması gereken önemli bir etkidir (Akgün, 2008).

Eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inancı öğretmen yeterlikleri ve öğretim süreci açısından önemli görülmektedir ve bu alanda alanyazında birçok çalışma yapılmaktadır. Eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının bilgisayar ve internet kullanımına dair sahip olunan bilgi birikim ve deneyiminin kullanılarak geliştirilecek bir özellik olduğu ifade edilebilir. Bu özelliğin eğitsel internet kullanmaya yönelik görevleri yerine getirme, bu konularda gerekli emek ve başarılı performans gösterme ve en önemlisi bu performansı günlük hayatta eğitim-öğretim sürecinin içerisinde etkin kullanarak öğrencilerin öğrenmelerine ve öğretmenlerin mesleklerine yarar getirebilecek şekilde kullanabilme ile daha da pekiştirilebileceği söylenebilir. Öğretmenin bu açıdan öğrencileri, çok hızlı

gelişim gösteren bu bilgi çağına hazırlaması ve öğrencilerin yenilenen bilgi yığınlarının bütününe elde etmeleri yerine bilgiye erişim yollarını ve bunu doğru yerlerde kullanabilmenin yollarını öğretmeleri gerekmektedir. İyi bir öğretmen, etkili bir eğitim-öğretim için öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin ve bilgiyi nasıl işlediklerinin farkında olmalı, bireysel öğrenme stratejilerini dikkate almalıdır.

Öğrenciler; öz yeterlilik inancı, öğrenme biçimi, isteklendirme, kişilik özellikleri gibi birbirinden çok farklı bireysel özelliklere sahiptir ve bu farklılıklar öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Öğrenci öğrenmeleri üzerinde etkili olan faktörlerden biri de, öğrenme yaklaşımlarıdır.

Marton ve Saljo (1976) tarafından öğrencilerin belli bir okuma metnini nasıl algıladıkları ve öğrenme işine nasıl başladıklarına dair yapılan çalışmalarda yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımları kavramlarını tanımlamaktadırlar. Derin öğrenme yaklaşımı; öğrenmeye istek duyma, içerikle yoğun ve eleştirel bir etkileşim içerisinde olma, eski bilgilerle yeni öğrendikleri arasında bağ kurma, temaları günlük deneyimlerle ilişkilendirme, durumlarla sonuçları arasında ilişki kurma ve konunun mantığını inceleme yönelimi olarak; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise işin gerektirdiklerini yapma isteği, sınavlarda sadece gerekli bilgiyi ezberleme, ilke ve örnekler arasındaki farklılıkları kavrayamama, öğrenme işini dışsal bir zorunluluk olarak görme yönelimi olarak tanımlanmaktadır (Byrne ve ark., 2001). Stratejik yaklaşım ise derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özelliklerinden oluşturulmuş karma bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Harlen ve James, 1997). Stratejik yaklaşıma sahip öğrencilerin öncelikli amacı en yüksek notu almaktır; bu amaçla da duruma göre hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullanmaktadırlar, rekabetçi ve mesleksi güdülenmeye sahiptirler (Ramsden, 1979).

Öğrencilerin öğrenme konusundaki yaklaşımları sabit değildir ve konuya yönelik algılarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. İyi bir eğitim öğretim için öğrencilerin sahip oldukları öğrenme yaklaşımlarının ve eğitimde internet kullanımına dair sahip oldukları öz-yeterlilik inançlarının nelerden etkilendiğinin bilinmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile eğitsel internet öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkiye ve bu etkenlerin belirleyicilerinin neler olduğu üzerinde odaklanılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, bilgisayar sahibi olma durumu, internet bağlantısı sahibi olma durumu, internet deneyimi ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri açısından eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitsel internetin eğitimdeki etkililiği, yapılan birçok araştırma ile ortaya konulmuştur. Eğitsel internete ilişkin öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik algıları onların internetin eğitime dair sunduğu olanakları etkili bir şekilde kullanmalarını etkilemekte ve bu da eğitim-öğretim sürecinin verimliliği üzerinde rol oynamaktadır. Bu açıdan bu çalışmada eğitsel internet öz-yeterlik algılarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve literatüre katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Eğitim-öğretimin verimliliği ve etkililiği üzerinde rol oynayan bir başka değişken ise öğrenme yaklaşımları tercihleridir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenme kavramını nasıl algıladıklarının belirlenmesi öğretmen yetiştirmede eğitim-öğretim süreçlerinin geliştirilmesi adına önem arz etmektedir. Eğitim süreçleri öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını daha çok tercih etmelerini sağlayıcı nitelikte değil ise bu tercihi oluşturan etkenlerin belirlenmesine yönelik tavsiyelerde bulunulabilir. Ayrıca literatürde eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımını öz-yeterlik algıları ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen değişkenleri ve bu iki önemli değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada elde edilecek bulguların ilgili literatüre katkı sağlayacağı, konuyla ilgili çalışma yapan araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

İnternetin eğitimde etkililiğini artıracak ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yapmalarını ve interneti başarılı bir şekilde kullanmalarını sağlayacak değişkenlerden biri olan öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile arasında nasıl bir ilişki olduğunun saptanması hem eğitim sürecine hem de öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine sahip donanımlı öğretmenler yetiştirilmesine ve böylece günümüz çağının gereklerine uygun kaliteli bir eğitimin meydana gelmesine imkân sağlayacaktır.

1.4. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesi” şeklindedir.

1.4.1. Alt problemler

Bu çalışma, öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ve öğrenme yaklaşımlarının demografik özelliklere göre farklılaşma durumlarının tespiti için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri öğrenim görülen bölüme göre değişmekte midir?
4. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri bilgisayar sahibi olma durumuna göre değişmekte midir?
5. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri internet bağlantısı sahibi olma durumuna göre değişmekte midir?
6. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri internet deneyimine göre değişmekte midir?
7. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri günlük internet kullanım süresine göre değişmekte midir?
8. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ne düzeydedir?
9. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?
10. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri öğrenim görülen bölüme göre değişmekte midir?
11. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri bilgisayar sahibi olma durumuna göre değişmekte midir?
12. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri internet bağlantısı sahibi olma durumuna göre değişmekte midir?

13. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri internet deneyimine göre değişmekte midir?
14. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri günlük internet kullanım süresine göre değişmekte midir?
15. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?

1.5. Sayıtlılar

- 1) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırma bulguları için yeterli düzeydedir.
- 2) Araştırmanın örneklem kümesi evreni temsil edebilecek nitelikte ve niceliktedir.
- 3) Katılımcılar veri toplama araçlarına doğru ve içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma 2014 / 2015 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 137 fen bilgisi öğretmen adayı ve 80 matematik öğretmen adayı olmak üzere toplam 217 kişi ile sınırlıdır.
- 3) Ölçülen özellikler kullanılan ölçekler ve içerdikleri alt boyutlar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitsel İnternet: Bilgisayarın öğrenmenin gerçekleştiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre ilerleyebileceği, bireysel öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojileri ile birleşmesi ile oluşan ve öğrenme sürecinde esneklik sağlayan bir öğretim yöntemidir. (Yanpar ve Yıldırım, 1999).

Öz-yeterlik inancı: Bireyin, belli bir etkinlikte başarı göstermesine ilişkin kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1986).

Öğrenme Yaklaşımları: Birbiriyle ilişkili olan bir motivasyon ve bir strateji bileşenine sahip olan, öğrencilerin öğrenme konusunu ele alırkenki niyetine bağlı olarak ortaya çıkan yönelimlerdir (Ekinci, 2009).

Derin Öğrenme Yaklaşımı: Konuları hem birbirleriyle, hem de önceki öğrenmelerle ilişkilendirmeyi hedefleyen, herhangi bir konunun ardındaki mantığı değerlendirmeye yönelik olan ve içsel motivasyona dayanan öğrenme yaklaşımıdır (Batı ve ark., 2010).

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenenlerin en az çabayla sadece sınavı geçmeye yönelik çalışmayı tercih ettiği, konuların birbirleriyle ilişkisiz bilgi parçaları olarak görüldüğü ve bu bilgilerin ezberlenmesine dayanan öğrenme yaklaşımıdır (Batı ve ark., 2010).

Stratejik Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenenlerin mümkün olan en yüksek notu almak için izledikleri, yerine göre hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özelliklerinden oluşturulmuş karma bir öğrenme yaklaşımıdır (Harlen ve James, 1997).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştıramın kuramsal çerçevesi ve konu ilgili önceki yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Öz- Yeterlik

2.1.1. Sosyal bilişsel kuram ve öz-yeterlik kavramı

Öz-yeterlik, Sosyal Bilişsel Kuramın önemli bileşenlerinden biridir. Sosyal Bilişsel kuramcılara göre bireyin öz-yeterlik algısı bireylerin yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları gücü ve yaşadıkları kaygı derecesini önemli biçimde etkilemektedir (Seferoğlu, 2005).

Öz-yeterlik, Bandura (1986)'nın sosyal öğrenme kuramının temel ve anahtar kavramıdır. Bandura (1977), öz-yeterlik kavramını “bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmesi için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiğine ilişkin inancı”; Zimmerman (1995) ise “bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme becerisine dair kişisel yargısı” olarak ifade etmiştir. Bandura (1995) ayrıca öz-yeterliğin, bireyin bir şeyi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğinden ayrı olarak o işi yapabileceği konusundaki inancı ve yargısı olduğunu da vurgulamaktadır. Literatürdeki bazı diğer öz-yeterlik tanımları ise şöyledir;

Snyder ve Lopez (2002), öz yeterliğin gözlenen, algılanan bir beceri olmadığını, fakat kişilerin belli şartlar altında becerileri ile “Ne yapabilirim?” sorusuna verdiği cevap olduğu görüşündedirler. Dembo (2004), öz-yeterliği bir termometreye benzeterek, öz-yeterliğin bireylerin çalışmalarını ve öğrenmelerini önemli ölçüde etkilediğini ileri sürmüştür. Gürcan (2005) ise öz-yeterliği bireylerin yetenek ve becerilerinin bir işlevi değil, bireylerin becerilerini kullanarak yapabildiklerine dair algıları olarak belirtmiştir. Çetin (2008)'e göre öz yeterlik algısı bilişsel süreçleri, duyguları ve insanın kendisinin kontrol edebildiği davranışları içermektedir.

Yapılan araştırmalara göre öz-yeterlik kişinin motivasyonu ve başarısını belirlemede önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Kauchak ve Eggen, 1998; Dembo, 2004). Akkoyunlu ve Orhan (2003) öz yeterliğin doğru ya da yanlış yapma davranışlarını etkilediğini ve sorunlarla başa çıkmadaki sebat düzeyi ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Bireylerin bir konuya ilişkin öz-yeterlik algıları, verilen görevlerde karşılaştıkları güçlüklerle karşı ne kadar dirençli olduklarını ve görevlerini gerçekleştirmek için ne kadar çaba ve sabır göstereceklerini de ifade etmektedir (Pajares, 2002; Kear, 2000).

2.1.2. Bilişim teknolojileri kullanımında öz-yeterlik algıları

İnterneti etkili ve başarılı bir şekilde kullanabilmek için birtakım unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurların en önemlilerinden birisi de “öz-yeterlik” (self-efficacy) kavramıdır. Eğitsel amaçlı internet kullanım öz yeterlik inancı, bilgisayar ve internet kullanım yeteneklerinin eğitsel amaçlarla kullanılmasına ilişkin öz-yeterlik düzeyi olarak tanımlanabilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin, eğitsel amaçlı internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarını da etkileyeceği ifade edilmektedir (Durndell ve Haag, 2002).

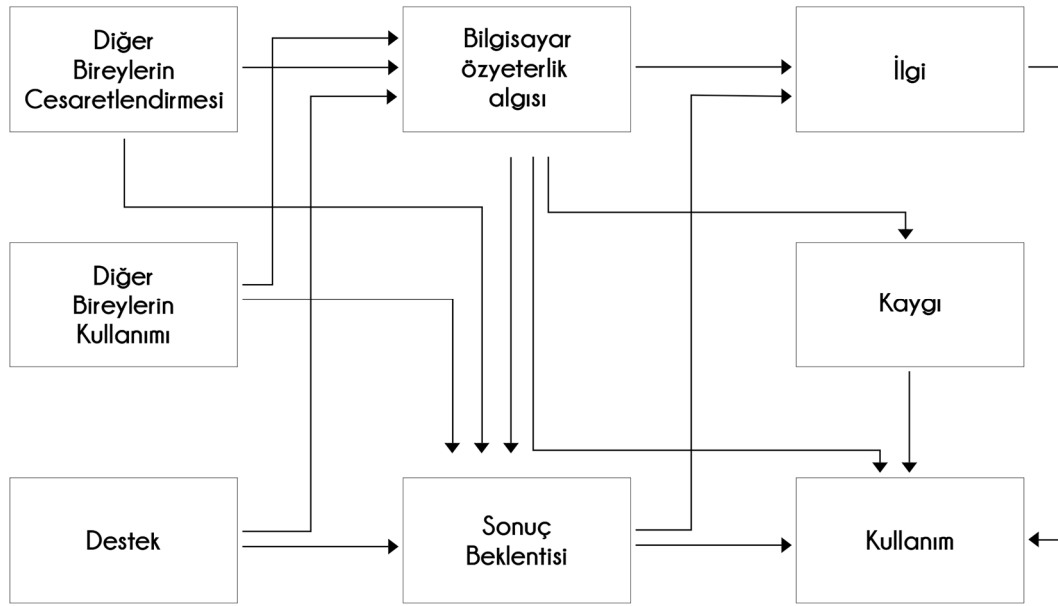
Öz-yeterlik algısı, bilgisayar ve bilgisayarla ilgili teknolojilerle yapılan eğitimde öğrencilerin bu araçları kullanabilme, bunlarla ilgili performans ortaya koyma, etkinlikleri ve çalışmalarını yapabilme, ürün ortaya çıkarma ve bireyin kendi potansiyeli hakkındaki yargısı olarak tanımlanmaktadır. Her şeyden önce bireyin “bunu yapabilirim” ya da “bilgisayarla çalıştıgımda daha iyi öğrenebilirim” düşüncesi önem arz etmektedir (Askar ve Umay, 2001).

Bilgisayar öz-yeterlik algısı üzerinde yapılan çalışmalar, bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek olan kişilerin bilgisayara dair etkinliklere katılmada daha istekli olduklarını ve bu tür çalışmalardan beklentilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu bireyler bilgisayar konusunda her hangi bir zorlukla karşı karşıya geldiklerinde söz konusu zorluğun üstesinden daha kolay gelebilmektedirler (Usluel ve Seferoğlu, 2003).

İnternet öz-yeterliği ise, internet kullanıcılarının internet kullanımında kendilerine duydukları güven şeklinde tanımlanmaktadır. Burada önemli olan bir kişinin internet kullanımı ile ilgili öz-yeterliğe sahip olabilmesi için ne tür davranışları tam olarak yerine getirmesi gerektiğinin açıkça belirlenmesidir (Küçük, 2002). İnternet öz-yeterliği, internet tabanlı öğrenme ortamlarında, öğrencilerin bilgiyi elde etme stratejilerini etkileyebilmekte ve bu stratejilerden yararlanmalarını kolaylaştırabilmektedir (Tsai ve Tsai, 2003). Ayrıca internet öz-yeterliğindeki gözlenen bir artma, araştırma amaçlı internet kullanım düzeyini de artırabilmektedir (Kaya ve Durmuş, 2010).

Bazı araştırmalara göre öğretmen adaylarının öz-yeterlikleriyle internet öz-yeterlikleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Gürol ve Aktı, 2010). Bu bulgulardan yola çıkılarak, bireylerin eğitsel başarılarını yükseltmek için onların öz-yeterliklerinin

yükseltmesinin başarıya olumlu açıdan katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Bununla birlikte ayrıca, öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin, öğrencilerin okula özgü tutum ve davranışlarını etkili bir şekilde yönlendirme konusu ile ilişkilendirildiği söylenmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeyleri yükseldikçe, öğrencilerin okula ve öğrenme materyallerine dair ilgilerini artırma noktasında daha başarılı olabildikleri (Tschannen-Moran ve ark., 1998; Akt. Gürol ve Aktı, 2010) ileri sürülmektedir. Bu yönüyle öğretmenlerin internet öz-yeterliklerinin artırılmasının, bir bakımdan da dolaylı bir şekilde öğrencilerin okula dair olumlu tutum geliştirmelerini ve akademik başarılarını yükseltmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmalar ayrıca öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyleri ile internet öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Joo ve ark., 2000; Akt: Ergül, 2004). Dolayısıyla, internet öz-yeterliğin akademik başarıya etkisi olduğu hususu üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. İnternete veya bilgisayara yönelik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin, çevrim-içi derslerde daha başarılı olmalarını sağlayan faktörlerin başında internetteki işlemleri yapabileceklerine ilişkin güvenlerinin ve motivasyonlarının yüksek olması gösterilebilir (Güngör ve Aşkar, 2004).



Şekil 2.1. Bilgisayar öz-yeterlik algısını etkileyen etmenler (Compeau ve Higgins, 1995)

Şekil 2.1.'de ifade edilen ilişkiler Compeau ve Higgins (1995)'in gerçekleştirdiği bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışmasının hipotezlerinin ve araştırma modelinin temelini ortaya koymaktadır. Compeau ve Higgins (1995), yukarıdaki şekli oluştururken bilgi sistemleri literatürünü ve sosyal bilişsel teori literatürünü referans

aldığını belirtmektedir. Compeau ve Higgins (1995)'e göre söz konusu şekilde gösterilen öğeler bilgisayar öz-yeterlik algısını etkileyen etmenleri ve ilişkilerini göstermektedir. Konunun daha anlaşılır olması için aşağıda Şekilde yer alan bileşenlerin açıklamasına yer verilmiştir.

Diğer bireylerin cesaretlendirmesi bileşeni ile anlatılmak istenen nokta, diğer bireyler olarak ilgili kişilerin, bir bireyin kendisine davranışlarıyla kılavuzluk edebileceğini düşündüğü veya referans aldığı diğer bireyleri belirtmektedir (Compeau ve Higgins, 1995). Diğer bireylerin kullanımı bileşeni, bireylerin bilgisayar kullanma görevini tam olarak yerine getirme davranışlarının bireylerin öz-yeterlik algıları üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bireyler bu kişilerin davranışlarını gözlemleyerek kendi becerilerini yordayabilmekte ve kendilerine benzer özellikler taşıdığını düşündüğü bireyleri kendisine model alarak onunla benzer davranışları gösterebilmekte veya onunla benzer davranışlar gerçekleştirdiğinde onun edindiği kazanımları edinebileceğini düşünebilmektedir. Davranış modelleme olarak da belirtebileceğimiz söz konusu yöntem davranışı etkilediği gibi o davranışla ilgili öz-yeterlik algısını da etkileyeceği düşünülmektedir (Compeau ve Higgins, 1995).

Destek bileşeninde ise, bireylerin bilgisayar kullanırken yardıma gereksinim duyduklarında yanlarında onlara destek olabilecek bir organizasyonun olmasının bireylerin öz-yeterlik algılarına olumlu etkide bulunacağı ifade edilmektedir (Compeau ve Higgins, 1995).

Sonuç beklentilerinin, kişilerin bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Bireylerin potansiyellerini tam olarak kullandıklarına inandıkları sonuçları elde edeceklerini veya günlük ya da profesyonel yaşamlarında söz konusu becerileri kullanacaklarını düşünmeleri bireylerin ilgilerini artırmakta; dolayısıyla öz-yeterlik algılarını olumlu etkilemektedir (Compeau ve Higgins, 1995).

Bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algılarının artırılması için en temel bileşen bireylerin başarı performansları; yani doğrudan deneyimleridir (Köseoğlu ve ark., 2007). Bilgisayar öz-yeterlik algılarının artmasında deneyim süresinin artması bilgisayar öz-yeterlik algısını artıracak nitelikte bir etkidir (Brinkerhoff, 2006; Köseoğlu ve ark., 2007). Diğer taraftan sosyal karşılaştırmalar ve gözlem yoluyla da bilgisayar öz-yeterlik algıları artabilmektedir. Sözel ikna bilgisayar öz-yeterlik algısı oluşturulurken veya geliştirilirken bireylerin yapacakları etkinliklere rehberlik etme ve yol gösterme amacıyla kullanıldığında etkili

olabilirken gereksiz telkinlerin herhangi bir etkisinin olmayacağı ifade edilmektedir (Karsten ve Roth, 1998).

2.1.3. Öğretmen öz yeterliği

Ashton (1984), öğretmen öz yeterlik inancını “öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasiteleri veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilme inançları” olarak adlandırmaktadır.

Enochs ve Riggs (1990)’ e göre öğretmen öz yeterlik inancının bilinmesi eğitim alanında öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede büyük önem arz etmektedir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), öğretmen öz yeterlik inancını, "bir öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancı" olarak ifade etmektedir. Guskey ve Passaro (1994) tarafından "öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları"; Ashton (1984) tarafından ise "öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları" olarak belirtilmektedir (Akt. Çapri ve Kan, 2006).

Kiremit (2006)’e göre yüksek bir yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğretmede çok fazla çaba ve emek gösterirler,
- Öğretmede daha istekli, hevesli ve coşkuludurlar,
- Eğitim programlarını uygulamada daha başarılıdırlar,
- Önemli öğretimsel kararları daha net ve çabuk alırlar,
- Yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar,
- Diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar,
- Öğrenci yanlış yaptığında öğrenciyi daha az eleştirme eğilimindedirler.

2.1.4. Öğretmen öz yeterliğinin eğitimdeki etkileri

Öğretmen öz yeterliği, öz yeterlik çalışmalarının eğitimle bağlantısının kurulduğu alandır (Henson, 2001). Öğretmen yeterliği eğitim araştırmalarında önemli bir alan olarak varlığını korumaktadır (Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1990). Yapılan araştırmalara bakıldığında, öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla gerçekleştirdiklerini ve diğer öğretmenlere göre fark oluşturduklarını söylemek mümkündür (Kiremit, 2006).

Öğretmenin öz yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğretmen öz yeterliğinin, öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkilediği, öğretmenin öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve ark., 1998). Öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, farklı yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönüt verme gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya konmuştur (Özkan ve ark., 2002).

Ayrıca yapılan çalışmalarla öğretmen öz yeterliğinin öğretmenin sınıf içi davranışıyla, yeni fikirlere açık olmasıyla ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu saptanmıştır (Korkut, 2009).

2.2. Eğitsel İnternet

2.2.1. İnternet'in tanımı

Bilgi çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz zamanda, teknolojik gelişmeleri takip etmek ve yaşantımızın içerisinde teknolojiyi aktif olarak kullanmak önem arz etmektedir. Başta bilgisayar ve cep telefonları olmak üzere teknolojideki bütün gelişmeler, internetin hayatımıza girmesini kaçınılmaz yapmaktadır (Gölge ve Arlı, 2002; Odabaşı ve ark., 2007).

İnternet, birçok bilgisayar sistemini TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol) adı verilen protokollerle birbirine bağlayan, bilginin paylaşıldığı, grup ve toplulukların oluşturulduğu, dünya çapında yaygın olan ve sürekli büyüyen bir iletişim ağıdır (Açıkgöz, 1999; Ergün, 1998). İnterneti, her konu hakkında bilgi elde edilen en büyük bilgi hazinesi ve kaynağı olarak tanımlamak mümkündür. Bu yönüyle İnternet, netlerin neti, ağların ağı ya da tüm dünyadan, yüz binlerce bilgisayar ağının, bilgiye erişilmesi amacı ile birbirlerine bağlanmalarından oluşan bir ağıdır (Duman, 1997).

Altun (2003)' a göre ise internet, ortak bir dil kullanarak iletişim kuran bilgisayarların genel bir ağıdır. İnternetin bir başka tanımı ise, binaları ve çalışanları olan gerçek bir yer değil, dünya genelinde birbirine bağlı bilgisayarların oluşturduğu sanal bir ortamdır. Birbirine bağlı bu bilgisayarlar sayesinde insanlar birbirleriyle veri, ileti ve dosya alışverişi yapma imkânına sahiptir (Johnson ve Allen, 1998).

İnternet, insanların her geçen gün gittikçe artan “üretilen bilgiyi saklama, paylaşma ve ona kolayca ulaşma” istekleri sonucu ortaya çıkmış bir teknolojidir. İnsanlar bu teknoloji yardımıyla pek çok alandaki bilgilere kolay, ucuz, hızlı ve güvenli bir şekilde erişebilmektedir. İnternet bu haliyle gitgide büyüyen bir kütüphane olarak betimlenmektedir (İnan, 1999).

İnternet yüz milyonları aşkın bireyin aralarında etkileşime girdiği, bilgi alışverişi yapabildiği ve kendi yazısız kuralları olan oldukça büyük bir topluluktur. Kişilerin farklı konulardaki kişisel düşüncelerini serbestçe paylaşabildiği bir demokrasi platformudur. Kişilerin evden alışveriş, bankacılık hizmetleri, günlük gazete servisleri vb. uygulamaları ile aslında internet yeni bir yaşam şeklidir (İnan, 2000; Sabancı, 2005; Demir, 2006).

Bu açıdan İnternet bir demiryolu şebekesine benzetilebilir. Yüzlerce lokomotif ve binlerce vagon dan oluşan bir sistemin, sonuç itibarıyla aynı raylar üzerinde belirli bir sisteme göre hareket etmesi gibi internette yüzlerce omurga, binlerce omurgalar arası bağ, on binlerce hizmet sağlayıcıdan oluşan bir sistemle milyonlarca kişiye hizmet sunulmaktadır (Uludoğan, 2002). Kısacası internet, bilgi bulmak amacıyla diğer bilgisayarlara seyahat etmek için seçilen bir yoldur. Bu yüzden “veri otoyolu” olarak da tanımlanmaktadır (Atav ve ark., 2006).

İnternet’in en güçlü özelliği ise iletişim amaçlı kullanılmasıdır. Farklı mekânlardaki insanlar bireysel ya da grup olarak projeler yürütebilir, fikir ve düşünce alışverişinde bulunabilirler (Karahana ve İzci, 2005).

Milyonlarca bilgisayarı birbirine bağlayan küresel bir ağ olan internetin temel özellikleri altı ana başlık altında ifade edilebilir:

- Merkezlessiz: İnternet üzerinde belirli bir merkez bilgisayar bulunmamaktadır. Bilgiler internet üzerinde paketler halinde değişik yollarla aktarılmaktadır. Belirli makineleri kapatarak interneti kullanılmaz duruma getiremeyiz.
- Özgür: Çeşitli yasaklar getirilmeye çalışılsa da kullanıcılar çeşitli yollarla yasakları geçebilmektedir.
- Küresel: İnternet yayını belirli bir coğrafi bölge ile sınırlı değildir. Radyo veya televizyon gibi belirli bir yayın alanı yoktur. Türkiye’de yayınladığımız bir siteye dünyanın her yerinden ulaşılabilir.
- Dinamik: Kullanıcılar da ziyaret ettikleri sitelere katkı yapabilmektedir.
- Asenkron: Televizyon veya radyo yayınları gibi insanların aynı anda aynı yayını izlemesi veya dinlemesi zorunluluğu yoktur, kullanıcı kendi terciğini

yapabilmektedir. Zaman sınırlaması olmaksızın yayın dünyanın her yerinden istenildiği zaman izlenebilmektedir (Civelek, 2009).

2.2.2. İnternet'in kullanılma amaçları ve sağladığı imkânlar

Kaya (2005) İnternet'i insanların her geçen gün artan üretilen bilgiyi saklama, paylaşma ve ona kolayca ulaşma istekleri sonrasında ortaya çıkmış bir teknoloji olarak ifade etmektedir ve internet'in kullanım amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

- Her meslekten ya da alandan kişilerin yaptıkları çalışmalara ulaşmak ve incelemek.
- Kütüphanelerde araştırma, inceleme yapmak, kataloglarını taramak,
- Çalışmaları yayınlamak.
- Belli konularda bilgi toplamak ve bilgileri paylaşmak.
- Değişik alanlarda ya da ortamlarda bulunan insan ve materyallerle ilgili araştırma, inceleme yapmak.
- Değişik yerlerde, bölümlerde, aşamalarda ya da alanlarda eğitim vermek.
- Değişik yerlerde, bölümlerde, aşamalarda ya da alanlarda öğrenim görüp mezun olmak.
- Farklı ülkelerde ve yerlerde bulunan insanlarla aynı zamanda ya da farklı zamanlarda, yazılı, sözlü, görüntülü iletişim kurmak.
- Farklı yerlerde ve ortamlardaki filmleri ya da filmlerin tanıtım görüntülerini, konser gibi yayınları izlemek,
- Alışveriş yapmak vb.

Ayrıca internet, bu amaçların yanı sıra başka araştırmacılar tarafından da herhangi bir kullanıcının internet ile gerçekleştirebileceği faaliyetler olarak aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Bireyler veya işletmeler arası görüşme imkânı,
- Meslektaşlar ile haberleşme, kitap veya yazım duyurusu, makale değişimi, başvuru veya özet gönderme,
- Uluslar arası meslek kuruluşlarının, organizasyonların veri tabanlarına, teknik raporlara, ders notlarına erişmek,
- Belirli konularda uzmanlaşmış, elektronik tartışma ve haberleşme gruplarına katılmak, gelişmeleri takip etmek, yardım almak,
- Para vermeden bazı yazılımları elde etmek,
- Bir kuruluşla ilgili bilgileri veya politikaları duyurmak,

- Bir firmanın satışa sunduğu ürün veya hizmetlerinin tanıtımını ve pazarlamasını yapmak,
- Bir kuruluşun halkla ilişkiler faaliyetlerini yürütmek,
- Bilim / meslek adamlarının ve kuruluşlarının adreslerini bulmak,
- "On-line" servisleri kullanarak makale, kitap, donanım ve satışa hazır ticari ürünler istemek ve almak vb (Pırnar, 1996).

Bütün bu görev ve faydaları dikkate alındığında internet sistemlerinin giderek yaşamın her alanında olduğu kadar, eğitim ve öğretim alanında ve özellikle de Uzaktan Eğitim Sistemleri (UES)' nin geleceğe yönelik görevleri ve hedefleri içinde artan önem ve önceliğinin, daha hayati bir görev ve değer kazandığı net bir biçimde görülmektedir (Marşap ve Önder, 1996).

2.2.3. Eğitimde internet kullanımı

İnternet ve internet bileşenlerine dair uygulamalar, günümüz insanlarına yaşamını kolaylaştırması ve çeşitlendirmesi için çok farklı imkânlar sağlamaktadır. İnternetin kullanımı ile ilgili olarak yapılan farklı araştırmalar internetin, eğitim - öğretim, eğlence, iletişim, oyun oynama, araştırma yapma gibi farklı ihtiyaçları karşılama amacıyla kullanıldığını saptamaktadır. Bunlar içerisinde en önemlisi internetin eğitsel amaçlarla kullanılması olarak ifade edilmektedir (Oral, 2004).

Günümüzde tüm dünyada gittikçe daha da fazlaşan nüfusun istedik biçimde eğitilebilmesi için geleneksel eğitim yöntemlerinin ve kurumlarının yetersiz kaldığı çoğu araştırmacı tarafından belirtilmektedir. Bu durum; geniş kitlelere farklı konularda, ekonomik biçimde ve kaliteli eğitim sunabilmenin yollarının araştırılmasına ve incelenmesine yol açmaktadır (Erdoğan, 2005). İlk zamanlarda, sadece bilimsel amaçlı ya da akademik kurumlar arasında bilgi alışverişi için gelişmesini devam ettiren internet, günümüzde eğitim-öğretimde çok yeni fırsatlar ve yöntemlerin gelişimine yarar sağlamaktadır. Bu sayede öğrencinin internet ortamında zamandan ve yerden bağımsız olarak öğrenim görmesi mümkündür (İşman, 1998).

Microsoft'un kurucularından Gates (1999) eğitimde bilgisayar ve İnternet'in önemini şu sözlerle belirtmiştir: "Eğitimi geliştirmek, yapabileceğimiz en iyi yatırımdır çünkü gelişmeden doğan yararlar toplumun her kesimine akar. Bilgisayarları ve İnternet'i okullarda kullanmak bu nedenle heyecan vericidir".

İnternet temelli eğitim, temel ortam olarak internetin kullanıldığı ancak gerektiğinde basılı materyaller, video kasetleri, ses kasetleri ya da CD'ler, ağ temelli

seminerler ve yüz yüze etkileşimler gibi yardımcı ortamlarla desteklenen bilgi ve deneyimin planlandığı, hazırlandığı, üretildiği, sunulduğu ve değerlendirildiği bir uzaktan eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Yalın, 2008). İnternet tabanlı eğitim, internet teknolojilerinin bilinçli olarak eğitim amaçlı kullanılmasıdır ve geleneksel eğitim ortamını büyük oranda etkilemiştir. Bu yönü ile eğitimde bugüne kadar yaşanan en büyük gelişmelerden ve yeniliklerden biri olma potansiyelindedir. Oluşturulan elektronik kampüsler ile eğitim hizmetlerinden yararlanmada var olagelen mekân ve zaman sınırlamalarını tümü ile ortadan kaldıran, kapasite ve öğretim elemanı sorununu büyük ölçüde çözümlenerek ulaşımları kolaylaştıran bir düzenleme getirilmiş olmaktadır. Bilgi teknolojilerinin eğitim öğretim sürecinde etkin kullanımında öğretmenlerin tutumu çok önemlidir. Çünkü eğitimde gerçekleşen yeniliklerin kabul görmesi, yerleşmesi ve etkin kullanılabilmesi, öğretmenlerin verecekleri tepkilere ve takıncakları tavırlara bağlıdır (Van Den Berg ve ark., 1999; Becker, 2001).

İnternetin eğitimde kullanılmasının bir sonucu olarak geleneksel öğrenci ve öğretmen rolleri değişme göstermiştir. Öğrencinin rolü sadece kendisine sunulan bilgiyi pasif bir şekilde almak değil, bilgiyi arayıp bulmak, özümsemek ve ondan yararlanıp günlük hayatında kullanabilecek duruma getirmektir (Karasar, 2004).

İnternet'in kullanılmasında, öğretmenlerin eğitim amaçlı internet kullanımını kazanmaları ve yararlandıkları geniş doküman, animasyon, deney ve yenilikleri öğrencilere aktararak, onların dünya genelinde oluşturulmuş bu bilgi ağından yararlanmalarına yardımcı olmaları önem arz etmektedir. Bu doğrultuda eğitimde internet kullanımının sağladığı yararlar farklı araştırmacılar tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

İnternet;

- Öğretmen ve öğrencilerin araştırmaları için bilgi sunar,
- Eğitim çağında olan herkesin kendi bilgilerini yenilemesine fırsat verir,
- Dünyanın çeşitli yerlerinde meslektaşlarıyla veya ilgi alanlarıyla ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iletişim imkânı sağlar,
- Gelişmeleri anında, güncel ve hızlı bir şekilde takip etme imkânı sunar,
- Değişik ülkelerde gerçekleşen konferanslara tele-konferans sistemi sayesinde aktif ve görüntülü olarak katılabilme imkânı sunar,
- Uzaktan eğitim fırsatı verir,
- Özellikle kendi web sayfalarını hazırlamada teknolojinin getirdiği kolaylıklar ile yaratıcılığı ve paylaşımcılığı artırır,

- E-posta aracılığıyla anında posta ve dosya transferine imkân verir (Bakioğlu ve Şentuna, 2001).

Metin, resim, ses ve video gibi farklı türdeki bilgi ve materyaller ile öğrenme ortamını çeşitlendirir ve zenginleştirir. Öğrenciler için güçlü bir isteklendirme kaynağı oluşturur (Sayen, 2002; Barron ve Ivers, 1998).

Öğrencilere, hayat boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin ihtiyacı olan bilgiye ulaştırmada yardımcı olacak bir araç olan internet, onların bilgiye erişmeleri için sorumluluk almalarını da sağlamaktadır (Akkoyunlu, 2002a).

Öğrenciler inceledikçe, araştırdıkça, bazı sorulara birden fazla doğru cevabın bulunduğunu keşfedeceklerdir. İnternet, bu durumda kendilerine birçok bakış açısı sunacağından, öğrenciler farklı yorumlarla ve değerlendirmelerle tanışacaktır. Bu süreç içerisinde, öğrenciler ileri düşünme becerilerini geliştirebilecek olup, bu süreç içerisinde analiz ve sentez yapma becerileri oldukça önem kazanacaktır (Akbaba-Altun ve Altun, 2000).

Öğrenciler bu bilgi kaynağı aracılığı ile sınıf duvarlarının ötesindeki dünyayı takip etme imkânı bulmalarına ve öğrencilerin günümüz bilgi toplumundaki sosyal, ekonomik ve ahlâki olayları anlamalarına ve çözümlenmelerine yardımcı olacaktır (Sayen, 2002).

İnternet, kişilere bilgileri karşılıklı paylaşma ortamı yaratır ve diğer kullanıcılar ile fikirlerini tartışma imkânı sunar. Eğitimin temel hedeflerinden birisi fikirlerin öğrenilmesi; İnternet'inki ise fikirlerin paylaşılmasıdır. İnternet'in eğitime girdi olarak katkısının oldukça etkili olduğu göz önüne alınırsa, bu ortamda insanların birbirlerinden öğrenme becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir (Akbaba-Altun ve Altun, 2000).

Bir konunun gerçek yaşamla kurulan bağlantısı, öğrencilerin o konuyu tam öğrenmelerine önemli katkı sağlar. Gerçek yaşam ile öğrenme alanları arasındaki bu bağ ise iletişim ve etkileşim ile olur. İnternet böyle bir iletişim için önemli bir araçtır. Tüm bu konularda, öğrenci öğrenme ortamı içerisinde gerçek yaşamdan parçalar da kullanarak tam öğrenme süreci içerisinde eğitim alma fırsatını yakalamaktadır (Akbaba-Altun ve Altun, 2000).

İnternet projeleri ile öğrencilerin ulusal ve uluslararası birçok okulla işbirliği yapmasını sağlanabilir, böylece globalleşen dünyaya katkıda bulunan öğrencilerin; farklı

mekânlardaki diğer öğrencilerle ortak çalışmalar yaparak farklı kültürleri tanımaları, onları anlamaları kolaylaşmaktadır (Akkoyunlu, 2002a).

Öğretmenler; mesleki gelişimlerini sürdürmek, güncel konularda fikirlerini paylaşmak ve her türlü eğitsel paylaşım amacıyla meslektaşları ile iletişim kurabilmekte ve işbirliği yapabilmektedir (Özbişirici, 2006).

İnternetin eğitimde kullanılmasının öğrenciye sağlayacağı kazanımlarla birlikte avantajları da bulunmaktadır. İnternet içerdiği kaynak ve bilgi zenginliği ile bir okulun tek başına sunabileceği kaynaklardan fazlasını sağlar, öğrenci çevrimiçi kütüphanelere bağlanıp okulun sunabileceğinden daha fazla kaynağa ulaşabilmektedir (Halis, 2002).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından değerlendirildiğinde, İnternetle birlikte öğretmenler;

- Konu alanı uzmanlarına erişerek eğitimle ilgili bilgi alışverişinde bulunabilirler.
- E-posta ya da tartışma sitelerini kullanarak, farklı bölge ya da okullardaki diğer öğretmenlerle eğitime dair sorunları tartışabilir, düşüncelerini paylaşabilir, teknik problemler ve öğretimle ilgili konularda birbirlerine yardımcı olabilirler.
- Kütüphanelerden yararlanabilir, öğretim materyalleri inceleyip kullanabilirler.
- Öğretim stratejileri, yöntemleri ve öğretim planlarını içeren çevrimiçi veri tabanlarından yararlanabilirler.
- Sınıf içi etkinlikler hakkında fikir üretebilirler (Yalın, 2000).

Buna ilaveten öğretmenler, bilgi ve deneyimlerini paylaşıp, birbirine yardımcı ve destek olabilir, ses, video, resim, görüntü, ders yazılımı, makaleler, tablolar, canlandırma, günlük ve yıllık planları paylaşabilirler. Öğretmenler öğrencilere proje tabanlı çalışma ortamlarından etkili bir şekilde faydalanmalarına yardımcı olabilirler (Akkoyunlu, 1999).

Öğretmenlerin eğitim amaçlı İnternet kullanımı için, hizmet içi eğitim kursları, konferanslar, seminerler düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılmaları özendirilmelidir (Ersoy, 2002).

İnternetin eğitim sistemi içerisinde kullanımını yaygınlaştıran ve önem kazandıran birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler İşman (2003) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Kullanımının kolay olması: İnsanlar interneti çok kolay olarak kullanmaktadırlar. Bunun için özel bir yetenek gerekmemektedir.

- Bir yerden diğer bir yere gitmek çok kolay: Diğer bir ifade ile sörf yapmak çok basittir. Bir dakika içinde çok uzak yerlerde bulunan merkezler ziyaret edilebilmektedir.
- Multimedya faaliyetleri aynı anda kullanılabilir: İnternette ses, video ve animasyon işlemleri aynı anda çalışabilmektedir.
- Kullanımı kolaylaştıran araçların bulunması: İnternette çeşitli araçlar (browser vb.) kullanımı kolaylaştırmaktadır.
- Bilginin basımı kolay: Üretilen bir kitabın ya da makalenin basımı kolaydır.
- Aynı anda milyonlarca insan okuyabilmektedir.
- Kullanıcı sayısı artmaktadır: Milyonlarca insan kullanmaktadır ve bu sayı her geçen gün artmaktadır.

İnternet'in sağladığı yararlar ve imkânlar yanında Eğitsel İnternet'in dezavantajları ise şu şekilde ifade edilmektedir:

Web kaynaklarında yer alan bilgi her zaman güvenilir olmayabilir. Bu yüzden internet üzerinden erişilen ve elde edilen bilginin doğruluğu, güvenilirliği ve güncelliği konusunda şüpheci bir bakış açısına sahip olunmalıdır (Akkoyunlu, 2002a).

Öğrencilerin zararlı olabilecek materyallere erişme ihtimaline karşı filtreleme yazılımları, öğrencilere internet kullanımının etik kurallarının öğretilmesi, intranet kullanılması, öğrencilerin kontrol altında internete bağlanmalarına izin verme gibi stratejiler getirilebilir (Madden ve ark., 2005; Vaffossen, 2001).

Eğitim sistemimizde 1984'lerden itibaren bilgisayarlaşma çalışmaları yürütülmesine (Uşun, 2004) rağmen okullara internet hizmetlerinin sunulması yönündeki çalışmaların son yıllarda iyice hız kazandığı görülmektedir. Bu çalışmalar öncelikle tüm eğitim kurumlarının internet bağlantılarının sağlanmasına yöneliktir. İnternet kullanımına ilişkin öğretmen eğitimleri ve eğitim portalının oluşturulmasına yönelik uygulamalar da sürdürülmektedir (MEB, 2005).

Bu çerçevede eğitimde kullanılabilir internet uygulamaları şu şekilde ifade edilmektedir:

www üzerinden internet sayfalarına erişim, elektronik posta, arama motorları ve dizinler, eğitsel oyunlar, haber ve tartışma grupları, animasyon ve simülasyonlar, internet projeleri, elektronik sınavlar ve soru bankaları, sohbet odaları, sanal laboratuvarlar,

uzaktan eğitim, çevrimiçi ders kitapları ve sanal kütüphaneler şeklinde sıralanmaktadır (Kaya, 2010).

Gelişen teknoloji alışılmış olan eğitim yargılarını ve kalıplarını zorlamaktadır. Bunun sonucu olarak herkesçe kabul edilen eğitim kavramları da değişmektedir. Örnek olarak, okullaşma yerine yaşam boyu öğrenme, öğretmeye öncelik veren öğretmen yerine öğrenmeyi kolaylaştıran ve rehberlik eden öğretmen, ezber öğrenme yerine aktif öğrenme kavramları yaygınlaşmaktadır (Kısakürek, 2001).

2.3. Öğrenme Yaklaşımları

2.3.1. Öğrenme yaklaşımları kavramı

Bilim ve teknolojinin hızla gelişerek değişim gösterdiği günümüzde, öğrenci gelişimi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği için bilginin türüne göre, nasıl ve ne şekilde öğretilmesi gerektiği önem kazanmaktadır. Her geçen gün artarak gelişen bilgilerin öğrenciler tarafından özümsemesi öğrencilerin daha hızlı ve verimli öğrenme gerekliliklerini meydana getirmektedir. Bu bağlamda eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar daha çok öğrenme kavramı üzerinde odaklanmakta ve araştırmacılar tarafından “birey nasıl öğrenir?” sorusu merak konusu olup çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Çolak, 2006).

Bu çalışmaların sonucunda öğrencilerin bazılarının çalışma konusunu öğrenmek ve anlamak için büyük bir çaba gösterdikleri, bazılarının sadece dersi geçebilecek kadar gayret gösterdikleri ve öğrencilerin bu durumun farkında olduğu belirtilmektedir (Biggs, 1999; Akt. Jones, 1999). “Öğrenci ne yapar?” ı anlamlandırmanın bir yolu da, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını net olarak belirlemektir (Biggs ve ark., 2001, Akt. Çolak, 2006). Öğrencilerin öğrenmeye yönelik gösterdikleri farklı yol ve stratejiler de her öğrencinin öğrenme görevine yönelik farklı bir yaklaşım uyguladığı düşüncesi ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde çalışmalar yapılmasına neden olmaktadır.

Yılmaz ve Orhan (2011), öğrenme yaklaşımını, Entwistle ve McCune (2004), Prosser ve Trigwell (1999) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanarak, belirli bir öğrenme görevini gerçekleştirmek için belirlenen amaç ve seçilebilecek öğrenme etkinliklerindeki farklılaşmalar olduğunu ve öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları stratejileri ve bu stratejileri seçme amacı olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca kişilerin öğrenme yaklaşımlarının “derin öğrenme”, “yüzeysel öğrenme” şeklinde olduğunu ve

literatürde geçen “derin yaklaşım” ya da “yüzeysel yaklaşım” ifadelerinin de aynı kavramı belirttiğini ifade etmektedirler.

Öğrenme yaklaşımları (learning approaches) kavramı ilk kez 1970’li yıllarda Marton ve Saljo’nun üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmalar sonucunda tanımlanmıştır. Bu çalışmalar 1970’lerde İsveç’te Göteborg Üniversitesi’nde başlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı ilk çalışmada öğrencilere bilimsel bir makaleyi okuma görevi verilerek konuyu anlama düzeylerinin değerlendirilmesiyle öğrenme yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır (Marton, 1975; Marton ve Saljo, 1976). Bu araştırmaya göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları anlama düzeylerine göre ikiye ayrılmaktadır. Buna göre, öğrenciler yüksek düzeyde anlamışlarsa derinlemesine öğrenme yaklaşımını, düşük düzeyde anlamışlarsa yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemektedir. Daha sonraki bir çalışmada ise Ramsden (1979), stratejik yaklaşım olarak adlandırdığı üçüncü bir öğrenme yaklaşımı belirlemiştir. Biggs (1987), stratejik yaklaşımı, başarı yaklaşımı olarak adlandırmıştır.

İlk araştırmacılar (Marton ve Saljo, 1976) öğrenme yaklaşımlarını derin (deep) ve yüzeysel (surface) yaklaşım olarak iki boyutta ele almışlardır. Biggs (1979) ile Ramsden ve Entwistle (1981) ise, bunlardan bağımsız üçüncü bir yaklaşım tanımlamış ve bu yaklaşımı başarıya ya da stratejik yaklaşım olarak isimlendirmişlerdir (Akt. Zhang, 2000).

Biggs (1987)’e göre yüzeysel yaklaşım minimum ihtiyaç duyulan bilgiyi karşılamak için öğretilenleri ezberlemeyi, derin yaklaşım öğrenilenleri gerçekten anlamayı ve başarıya yaklaşımı ise kişinin notlarını yükseltmek için strateji kullanmasını içermektedir (Akt. Zhang ve Watkins, 2001).

Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme konusunu ele alırkenki amacına bağlı olarak ortaya çıkan yönelimini (anlam arama, ezberleme, başarılı olma vb.) ifade etmektedir (Ekinci, 2009). Kember ve ark. (1994) öğrenme yaklaşımlarını “öğrenciler tarafından kullanılan öğrenme süreçlerinin doğrudan açıklamaları” olarak tanımlamışlardır.

Öğrenme yaklaşımlarını tanımlamak için kullanılan kategori ve değişkenler, görüşmelerden ve öğrencilerin bir bilimsel makaleyi okumak gibi normal öğrenme işlevlerini yerine getirirken gözlemlenmesi sonucu elde edilmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen ve öğrenenler tarafından tercih edilen yaklaşımlar, öğrenilen bilginin niteliği, ilgili bilgi hakkında durum belirlemenin doğasını da içeren sayısız bileşenle etkileşim halindedir (Beckwith, 1991).

Öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili çalışmalar öğrencilerin amaçlarına bağlı olarak yukarıda sözü edilen üç öğrenme yaklaşımından birisini ağırlıklı olarak tercih ettiklerini

ortaya koymaktadır. Buna göre; öğrencilerin bir kısmı bir öğrenme konusunu ele alırken, anlam aramaya ve oluşturmaya yönelik derinlemesine bir süreci işleme alırken (derinlemesine öğrenme yaklaşımı), bir kısmı da öğrenme konusunu derinlemesine anlamaya yönelmeyip, konuyu olduğu gibi ve birbiriyle ilişkilendirmeden kopuk bilgi parçacıkları şeklinde ezberlemeye çalışmakta, dersten geçmek için gerekli asgari notu almayı yeterli görmektedir (yüzeysel öğrenme yaklaşımı). Diğer bir grup öğrenci ise anlam arama ve oluşturma niyeti ile değil, başarılı olma niyeti ile öğrenme konusunu çalışmaktadır (stratejik öğrenme yaklaşımı/ başarıma yaklaşımı). Yüksek not, rekabet ve başarılı olma, bu gruptaki öğrencilerin öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu öğrenciler kendilerini başarıya götürecek stratejileri güvence altına almaya çalışmaktadırlar. Bu öğrencilerin yönelimlerinde bilgiyi değerlendiren kişinin değerlendirme ölçütleri belirleyici olmaktadır (Reid ve ark., 2007; Akt. Ekinci, 2009).

Öğrenme yaklaşımları birbiriyle ilişkili olan bir motivasyon ve bir strateji ögesini içermektedir. Öğrenciler gerçekten ilgilerini çeken veya şuan ki ya da gelecekteki profesyonel rolleri ile ilgili olan bir konuyu anlamaya çabalarlar. Başka bir deyişle, yüzeysel yaklaşım bir konuya olan sınırlı ilgi veya dışsal motivasyon ile ilişkilidir (Kember ve ark., 1994).

Öğrenme yaklaşımları istikrarlı psikolojik ve kişisel özellikler değildirler. Çoğu zaman öğrenciler derin veya yüzeysel yaklaşımdan birini benimserler, ancak benimsenen yaklaşım öğretim çerçevesine, bilginin türüne, öğrenme ortamına veya belirli öğrenme işlevlerine göre değişebilmektedir. Örnek olarak, öğrenciler bir ders için derin yaklaşım, başka bir ders için yüzeysel yaklaşım benimseyebilirler (Laurillard, 1997; Ramsden, 1992; Akt. Kember ve ark., 1994).

2.3.2. Öğrenme yaklaşımlarının tarihi gelişimi

Öğrenme yaklaşımları kavramının tarihi gelişimi incelenirken ilk olarak Marton ve Saljo'nun araştırmalarından başlanması gerekmektedir. Çünkü öğrenme yaklaşımları kavramı ilkin, öğrencilerin belli bir okuma parçasını nasıl algıladıkları ve öğrenme görevini nasıl başladıkları konusunda araştırma yapan Marton ve Saljo tarafından tanımlanmıştır (Biggs ve ark., 2001).

Marton ve Saljo'nun (1976) çalışmasında, öğrencilerin akademik bir makaleyi okumalarının ardından o makaleyle ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir (Trigwell ve Shale, 2004). Öğrencilerin odaklandığı noktaya dayalı olarak öğrenme deneyimlerini derin, yüzeysel ve stratejik yaklaşım olarak tanımlamışlardır (Tempone, 2001). Yüzeysel

yaklaşım gösteren öğrenciler öğrenme materyalini, sorulabilecek sorulara dair cevapların anımsanmasını sağlayan bilgi birikimi olarak görmekte; derin yaklaşım gösteren öğrenciler ise, materyali belli bir anlam yapısını içeren bir yapı olarak değerlendirerek önemli kavramları ve bu kavramların tanımladığı anlamları araştırmaktadırlar (Trigwell ve Shale, 2004).

Marton ve Saljo'nun yaptığı öğrenme yaklaşımlarına dair çalışmalarında üç temel özellik bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekildedir (Trigwell ve Shale, 2004):

- Öğrenci amacına göre derin ve yüzeysel yaklaşımı kullanmaktadır.
- Hatırlama iki yaklaşımda da kullanılan ortak bir özelliktir ama yaklaşımlarda farklı roller oynamaktadır.
- Derin ve yüzeysel yaklaşımlar, kişisel özellikler değildir. Öğrencilerin göreve dair algılarıyla ilişkilidir.

Öğrenme yaklaşımları kavramının literatüre kazandırılmasından sonra yapılan diğer araştırmalar, öğrenme yaklaşımlarının öğrenme süreci içerisindeki yerini açıklamaya çalışmışlardır. Nitelikli öğrenmeyi tanımlayan çeşitli öğrenme modelleri araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Bu modellerden bir tanesi de öğrenme sürecini açıklayan ve Biggs tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Öğretmeye 3-P Modeli”dir. Bu model öğrenme yaklaşımlarının öğrenme süreci içerisindeki rolünü belirleyerek, öğrenme yaklaşımlarının kuramsal alt yapısını da oluşturmaktadır. Biggs'in öğrenme yaklaşımları üzerine yapmış olduğu son çalışmalarında ise, başarı ya da stratejik yaklaşım olarak isimlendirilen bir boyut ortaya koymuştur. Biggs'in 3P Modelinde öğrenme yaklaşımlarını, öğrenci özellikleri ve öğretim unsurları etkilemektedir. Öğrenci özellikleri yaş, geçmiş eğitim yaşantıları, akademik yeterlikleri gibi değişkenlerden oluşmaktadır. Öğretmenler ise, öğretim sürecinde rol oynamaktadırlar (Yew, 2005).

Öğrenme yaklaşımlarının öğrenme süreci içerisindeki yerini ve önemini ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır. Entwistle ve Ramsden de öğrenme yaklaşımları konusunda çalışmalar yapan önemli araştırmacılardandır. Bu araştırmacılar, öğrenme yaklaşımlarının öğretim bağlamıyla ilişkisini belirlemede ve bilhassa da derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki farklılıkları ortaya koymada önemli araştırmalar gerçekleştirmişlerdir (Johnston, 1997). Araştırmaları sonucunda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının sürekli olmadığı; görevden göreve değiştiği bulgusuna ulaşarak (Zhang, 2000), öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımının oluşturulmasına yönelik çalışmaları başlatmışlardır. Aynı şekilde geliştirdikleri ölçek sayesinde kişilerin öğrenme

yaklaşımlarının belirlenmesinde önemli katkıda bulunmuşlardır (Ramsden ve Entwistle, 1981; Akt. Kember ve Gow, 1991).

Derin ve yüzeysel yaklaşım, Marton ve Saljo (1976)'nın deneysel çalışmaları ile tanımlanan, Ramsden ve Entwistle (1981) katkılarıyla gelişen ve Biggs'in çalışmalarıyla yer edinen öğrenmeye dair iki önemli yaklaşım olarak belirtilmektedir (Atherton, 2002).

2.3.3. Öğrenme yaklaşımlarının özellikleri

Öğrenme yaklaşımları literatürde derin öğrenme yaklaşımı, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Çeşitli araştırmacılar tarafından günümüze değin çalışmalarda derin, yüzeysel ve stratejik (başarı) yaklaşımlarının özellikleri incelendiğinde benzer noktaların vurgulandığı görülmektedir. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında kalan yaklaşım ise “stratejik” (başarı) öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özelliklerinden oluşturulmuş karma bir yaklaşım olarak nitelendirilmektedir (Harlen ve James, 1997). Aşağıda üç alt başlık halinde öğrenme yaklaşımları ve özellikleri incelenmektedir.

2.3.3.1. Derin öğrenme yaklaşımı ve özellikleri

Bu stratejinin temelleri; Sokrates'in olayları sorgulama anlayışından John Dewey'in problem çözme yaklaşımına ve yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına kadar dayanmaktadır (Gibson ve Chase, 2002).

Derin öğrenme yaklaşımı öğrenmeye istekli olma, bilgiyle yoğun ve eleştirel bir etkileşime girme, önceki bilgilerle yeni öğrendikleri arasında bağ kurma, kavramları günlük deneyimlerle ilişkilendirme, olaylarla sonuçları arasında ilişki kurma, içeriğin mantığını incelemeyi içermektedir (Selçuk ve ark., 2007).

Bu yaklaşım öğrencilerin konuları anlamasında ve konunun temel prensiplerini fark etmesinde işlevseldir ve bu yaklaşımla öğrenciler öğrendikleri konular ile günlük deneyimleri arasında ilişki kurabilmektedirler. Bu yaklaşım temel olarak uzun süreli, anlamlı ve günlük deneyimlerle bağlantılı bir öğrenim şekli olarak nitelendirilmektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler ayrıca sahip oldukları bilgiler ile öğrendikleri konuları daha iyi kavrayabilir, konuları sorgulayarak farklı konulara ve durumlara uygulayabilmektedirler (Marton ve Saljo, 1997).

Derin yaklaşımla öğrenimde öğrenciler esas itibariyle konular ile düşünceleri anlamaya ve anlamları aramayı amaçlamaktadır; öğrencilerin bu amaçları ise temel istekleri ve keyif alma istekleri ile sağlanmaktadır. Bu öğrenciler kendilerini belli

stratejilere motive ederler örneğin bir işi kendi deneyimlerine uygun biçime getirerek ve örneklerle bakarak, prensipleri tekrar ederek pekiştirmiş olurlar. (Prosser ve Trigwell, 1999).

Derin yaklaşım, öğrencilerin işleri, konuları tamamlaması ve anlamlandırmaları süreçlerinden ortaya çıkmakta; bunun sonucunda da öğrenciler kendileri uygun stratejilerle öğrenimlerini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Bu öğrenciler konuların temelindeki anlamlarına odaklanmakta, ayrıca konulara karşı ilgi göstermekte ve konuların önemli olduklarına dair kendilerinde farkındalık uyandırmaktadırlar (Biggs, 1999).

Derin Öğrenme Yaklaşımını Hedefleyen Öğrenciler:

- Elde ettiği yeni fikirleri daha önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirir,
- Öğrendiği ve benimsediği bilgilerden ilke ve kurallar çıkarır,
- Ulaştığı sonuçları birbiriyle ilişkilendirir ve sonuçlarını değerlendirir,
- Eleştirel bir yaklaşımla ortaya koyduğu ürünü gözden geçirir ve konuyu iyi bilenlerle tartışır.
- Öğrenme kapsamının gerektirdiği etkinliklere aktif bir şekilde katılır (Beydoğan, 2007).

Derin öğrenme yaklaşımına ilişkin özellikler pek çok araştırmacı tarafından farklı boyutları vurgulanarak aşağıdaki çizelgede ifade edilmektedir.

Çizelge 2.1. Derin öğrenme yaklaşımına ilişkin özellikler (Peta, 1999; Akt. Çolak, 2006)

Öğrenme Yaklaşımları	Derin	
Marton ve Saljo (1997)	Materyaldeki belli noktalara ve yazarın materyalde neyi ifade etmek istediğine dikkat edilir.	
Entwistle (1997)	Amaç	Verilen görevin yapısıyla ilgili bir anlayış oluşturulur.
	Süreçler	İlkeler önceki bilgilerle ilişkilendirilerek tanımlanır. Sonuçlara ulaşmak için kanıtlar ilişkilendirilir ve mantık oluşturulur.
Ramsden (1992)	Amaç	Verilen görevin yapısıyla ilgili bir anlayış oluşturulur.
	Süreçler	Altı çizilen kavramlara odaklanılır, bilgi diğer kaynaklarla ilişkilendirilir, bileşenler bütünün içine yerleştirilir, düşünce analiz edilir.
Biggs(1999)	Motivasyon	Beceri kazanma ve meraktan doğan içsel motivasyon kullanılır.
	Strateji	Kaynaklardan materyalle ilgili bilgi araştırılır, kapsamlı bir şekilde okuma, tartışma ve kuram oluşturma gerçekleştirilir; Öğrenmenin düzenlenmesi hakkında üst biliş kullanılır.

Çizelge 2.1. de görüldüğü üzere, araştırmacılar, derin öğrenme yaklaşımında araştırma, içselleştirme, ilişkilendirme, anlayış geliştirme gibi birbiriyle bağlantılı üst

düzye düşünme becerilerini içeren süreçler üzerinde durmaktadır. Derin yaklaşım akademik konularda yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle derin yaklaşımın; eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmeyi, çok okumayı ve anlam oluşturmaya yönelik diğer stratejileri içerdığı söylenmektedir (Ng ve Ng, 1997).

Öğrenme yaklaşımları konusunda çok önemli çalışmalar gerçekleştiren Ramsden, derin öğrenme yaklaşımında “vurgunun, anlamak olduğunu; önceki bilgiyle yeni bilginin, kuramsal bilgiyle günlük yaşamdaki deneyimlerin ilişkilendirildiğini, tutarlı bir bütün içinde yapının ve içeriğin organize edildiğini belirtir ve derin öğrenme yaklaşımında içsel motivasyonun önemli olduğunu”, ifade etmektedir (Ramsden, 1992; Akt. Johnston, 1997).

Derin öğrenmeyi tercih eden öğrenci konuyu anlamaya, içselleştirmeye ve kendine mal etmeye çalışmaktadır. Bu açıdan yazarın kullandığı kelimeleri birebir anımsamak önemli değildir; çünkü asıl amaç o konunun neyi ifade ettiğini anlamaktır. Uzun sürede bu şekilde öğrenilenler yüzeysel öğrenmeye kıyasla daha kalıcıdır (Howe, 1992).

Yukarıda ifade edilen özelliklerden de anlaşılacağı üzere, derin öğrenme daha nitelikli ve kalıcı öğrenmeleri sağlayan bir yaklaşım olarak nitelendirilebilir. Derin öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler; daha nitelikli bir öğrenme süreci oluşturmakta ve niteliksel olarak daha iyi öğrenme çıktıklarına ulaşabilmektedirler. Dikkat edilmesi gereken nokta ise, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının süreklilik göstermediğinin bilinmesidir. Öğrenciler farklı öğrenme- öğretim ortamlarında ve çeşitli konularda farklı öğrenme yaklaşımlarını tercih edebilmektedirler. Buradan öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımı oluşturmalarına uygun eğitim-öğretim ortamlarının hazırlanması ve uygun öğrenme- öğretim modellerinin uygulanmasıyla; tüm öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımı geliştirilebileceği fikri ortaya çıkmaktadır (Çolak, 2006).

2.3.3.2. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve özellikleri

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında öğrenciler konuları dış unsurlar tarafından kendilerine sunulan bilgiler olarak görmektedir ve bu görevleri tamamlamak için yetecek azami enerjiyi göstererek mecburiyeti başından savmaya çalışmaktadırlar. Bu öğrenciler kendilerini konuların ilgisiz bölümlerine odaklamak, konular için gerekli bilgileri ezberlemek gibi stratejiler geliştirerek konuları öğrenmeye çalışmaktadırlar (Prosser ve Trigwell, 1999).

Yüzeysel yaklaşım öğrencilerin konularını en az düzeyde enerji harcayarak öğrenmelerini ve ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan duygularından ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenciler akademik çalışmalarında olduğu gibi etkinliklerinde de kendilerinden

yüksek performans göstermeleri istendiği durumlarda düşük performans göstermektedirler. Örnek olarak konuların seçilen kısımlarını öğrenmek yerine ezberlemeyi seçmekte, konuların nedenlerini fark etmek yerine belli noktalarına işaret etmekte, birincil alıntı olmalarına rağmen ikincil alıntı yapmaktadırlar (Biggs, 1999).

Chan (2003)'a göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme yeteneğinin sabit, bilginin otorite tarafından sunulduğu ve bilginin kesin ve değişmez olduğu inancını yansıtmaktadır. Dışsal beklentilerin karşılanması yoluyla zor durumda kalmayı önleme ve olumsuz sonuçlardan kaçınma yollarının aranmasıdır. Bu yaklaşımı tercih eden öğrenciler, öğrenme etkinliği üst düzey bilişsel süreçleri gerektirdiği halde, düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullanma eğilimindedirler (Biggs, 1999). Ramsden (2000) bu yaklaşımı tercih eden öğrencilerin tek amaçlarının görev gereklerini yerine getirmek olduğunu, değerlendirmeye ilişkin olarak bilgiyi ezberlediklerini, ilkeleri örneklerden ayırmada başarısız olduklarını, öğrenmeyi dışsal bir baskı olarak değerlendirdiklerini ifade etmektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı işin gerektirdiklerini tamamlama isteği, sınavlarda gerekli bilgiyi ezberleme, öğrenme işini dışsal yükleme gibi görme, bütünlük kurmadan ayrı ayrı unsurlara dikkatini verme, amaçlar ya da stratejiler hakkında derinlemesine düşünmemeyi içermektedir (Selçuk ve ark., 2007). Bu yaklaşımda öğrenciler ezberci öğrenime eğilimlidirler ve bireysel deneyimleri ile öğrenilen konular arasında bağlantı kuramamaktadırlar. Öğrenciler sadece belli konuları öğrenirler ve bunları deneyimlerine ve uygulamalarına dökemezler. Yüzeysel yaklaşım, terminolojileri hatırlamakta yardımcı olabilmekte; örnek olarak çarpım tablosu gibi, fakat tasarıları kullanımda uygun ve işlevsel bir yöntem değildir. Bu yaklaşımda öğrenciler sadece öğrendikleri bilgileri tekrar etmekte, bu bilgi ve konuları farklı düşünce ve durumlar ile açıklayamamakta ve ilişkilendirememektedirler (Marton ve Saljo, 1997).

Yüzeysel Öğrenmeyi Hedefleyen Öğrenciler:

- İşi başarmaya yeter düzeyde çalışır,
- Belli bir amaca yönelik bilinçli bir çaba göstermekten kaçınır,
- Öğrendiği bilgileri gereksiz bilgi parçalarıyla ilişkilendirmeye daha fazla yer verir,
- Öğrendikleri arasından rutin bilgi ve işlemleri hatırlar,
- Sunulan yeni fikirleri anlamlandırma ve yorumlamada zorluk yaşar,
- Uygulamada ve ödevlerde endişelenme ve sıkıntıya girme davranışları daha sık görülür (Beydoğan, 2007).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme materyalindeki kelimeler, problemi çözmek için gerekli formüllerin uygulanması gibi belirleyicilere odaklanılan, gerçeklerin ve bağlamların, yansız olarak ilişkilendirildiği, görevin, dışsal bir yük olarak değerlendirildiği, bilginin yalnızca değerlendirme için hatırlandığı ve dışsal motivasyonun önemli olduğu bir yaklaşımdır (Ramsden, 1992; Akt. Johnston, 1997).

Bu alanda araştırma yapan araştırmacıların, yüzeysel öğrenme yaklaşımının özelliklerine ilişkin ifadelerine aşağıdaki çizelgede yer verilmiştir.

Çizelge 2.2. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin özellikler (Peta, 1999; Akt. Çolak, 2006)

Öğrenme Yaklaşımları	Yüzeysel	
Marton ve Saljo (1997)	Materyaldeki belli noktalara dikkat edilir.	
Entwistle (1997)	Amaç	Görevin gereklerini yerine getirmek için ders içeriği tekrar üretilir.
	Süreçler	Yansıtma olmadan bilgi hatırlanır. Bileşenleri birbiriyle ilişkisiz olarak ele alır. Baskı altındadır.
Ramsden (1992)	Amaç	Görevin gerekleri tamamlanır.
	Süreçler	Değerlendirmeye yönelik olarak konuları birbirleriyle ilişkisiz olarak hatırlar. Görevler dıştan gelen bir yük olarak görülür. İlkeler, uygulamalar karıştırılır.
Biggs(1999)	Motivasyon	Minimum çabayla minimum gerekler karşılanır.
	Strateji	Ezberleme yoluyla sadece gerekli bölümler tekrar üretilir. İlişkisiz parçaların yorumlanmasına odaklanılır. Öğrenme sürecine yönelik farkındalık çok azdır.

Çizelge 2.2. de görüldüğü üzere tüm araştırmacılar, yüzeysel öğrenmede amaçların en alt düzeyde karşılanmasına yönelik bir yapıyı ifade etmektedir. Bu yaklaşımda, bilginin öğrenilmesi değil hatırlanması ve verilen görevin gerektirdiği en az çabanın gösterilmesi hedeflenmektedir (Çolak, 2006).

Yüzeysel yaklaşıma dair özellikler incelendiğinde, yüzeysel yaklaşım kullanan bir öğrencinin, öğrenmeyi ezberleme olarak algılayan, eleştirel bir bakış açısıyla bakmadan konuları anlamlandırmadan öğrenci profili olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu açıdan gelecekte donanımlı ve nitelikli bireyler yetiştirmek için öğrenme-öğretme süreçlerinde yüzeysel öğrenme yaklaşımından ziyade derin öğrenme yaklaşımının benimsetilmesi önem kazanmaktadır (Çolak, 2006).

2.3.3.3. Stratejik (başarı) öğrenme yaklaşımı ve özellikleri

Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin yapılan çalışmalar üçüncü bir yönelime sahip öğrenenlerin de olduğunu saptamaktadır. Bu tür öğrenenlerin niyeti bir konuyu anlamlı

biçimde öğrenmekten çok, öğrenme ortamının özelliklerinden yararlanarak en yüksek başarıyı güvence altına alacak stratejileri kullanarak başarılı olmaktır. Örneğin, değerlendirme biçimine göre ders çalışmak. Kısacası amaç öğrenmek değil, başarılı olmaktır. Bu nedenle öğrenme-öğretme ortamının özelliklerine göre derinlemesine ve yüzeysel yaklaşımın uygulanması söz konusu olmakta, derslerde başarılı olmak ezberlemeyi gerektiriyorsa ezber yapılmaktadır. Öğrenmeyi bu şekilde algılama ve uygulama yönelimi stratejik öğrenme yaklaşımı olarak adlandırılmıştır. Bu tür bir yaklaşımı uygulayan öğrenciler öğretmenler tarafından verilen ipuçlarına ve daha önceki sınavlarda sorulan sorulara odaklanma, zamanı etkili biçimde yönetme gibi yüksek not almayı mümkün kılan davranışlar göstermektedirler (Newble ve Entwistle, 1986a; Watkins, 2001; Akt. Ekinci, 2015).

Stratejik yaklaşım, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özelliklerinden oluşturulmuş karma bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Harlen ve James, 1997). Stratejik yaklaşımı tercih eden öğrencilerin ilk ve öncelikli amacı en yüksek notu almaktır; bu yüzden de yerine göre hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullanırlar, yarışmacı ve mesleksi güdülenmeye sahiptirler (Ramsden, 1979).

Yüksek not, rekabet ve başarılı olma, bu gruptaki öğrencilerin öncelikleri arasında yer almaktadır. Bu öğrenciler kendilerini başarıya götürecek stratejileri garanti altına almaya çalışmaktadırlar. Bu öğrencilerin yönelimlerinde değerlendirme kriterleri belirleyici olmaktadır (Reid ve ark., 2007; Akt. Ekinci, 2009).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin tersine, stratejik öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler, yapılan işin doğasından ziyade, eğitim-öğretim ortamının özelliklerinden çok daha fazla etkilenmektedirler. Herhangi bir öğrenme durumunda bu tür öğrencileri yüzeysel ya da derinlemesine yaklaşımları kullanan öğrencilerden ayırmak zor olabilmektedir. Çünkü bu öğrenciler yüksek not almayı garanti altına alacaklarına inandıkları her türlü süreci uygulayabilmektedirler. Bu niyetle çok sayıda başka stratejileri dikkate almaktadırlar. Öğretmenler tarafından verilen ipuçlarına, daha önceki sınavlarda sorulan sorulara yönelme, değerlendirmesine bir etkisi olacağını düşündükleri kişiler üzerinde iyi bir bireysel izlenim bırakma gibi girişimlerde bulunmaktadırlar (Newble ve Entwistle, 1986b; Akt. Ekinci, 2009).

Stratejik yaklaşımda, yetenekler yoluyla özsaygı kazanmak ve yüksek dışsal ödüllere ulaşmak için zamanı ve çalışma yerini organize etmeyi, ipuçlarını aramayı ve "Nasıl örnek bir öğrenci davranışları gösteririm?" i bulmayı içermektedir (Ng ve Ng,

1997). Stratejik yaklaşım; yüzeysel yaklaşımın oldukça iyi organize edilmiş bir biçimi olarak tanımlanabilmekte, motivasyon kaynağının ise iyi bir not almak olduğu ifade edilmektedir (Atherton, 2002).

Çizelge 2.3. Derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin özellikler
(Entwistle, 1997; Akt. McLean, 2001)

Derinlemesine Yaklaşım

Amaç – Öğrenme materyalini kendi ilgisinden dolayı anlama

- Önceki bilgi ve deneyimler ile yeni bilgi arasında ilişki kurma
- Modelleri ve temel ilkeleri arama
- Bilgilerin mantığını dikkatli ve eleştirel bir bakış açısıyla inceleme
- Kanıtları sonuçlarla ilişkilendirme
- Öğrenme materyalinin özünü ilgilenme

Yüzeysel Yaklaşım

Amaç – Dersin gereklerini yerine getirme

- Olguları ve işlemleri ezberleme
- Stratejisiz ya da hedef olmadan çalışma
- Çalışmasıyla ilgili olarak kendini baskı altında, stresli ya da endişeli hissetme
- Yeni bilgileri anlamada zorlanma

Stratejik Yaklaşım

Amaç – Mümkün olan en yüksek notu almak

- Sürekli çalışarak çaba harcama
 - Zaman ve emeği etkili bir şekilde kullanma
 - Çalışmak için uygun şartları ve materyalleri sağlama
 - Çalışmasını eğiticilerin tercihlerine göre ayarlama
 - Değerlendirme gereksinimleri ve ölçütlerine yönelik ipuçları için hazırda bekleme
-

2.3.4. Öğrenme yaklaşımlarını etkileyen etmenler

Literatürde öğrencinin geçmiş eğitim yaşantıları, konu alanının (sağlık, fen, sosyal bilimler) ve bilginin özellikleri, içinde bulunulan öğretim-öğrenme ortamının özellikleri, başarı düzeyi, sınıf düzeyi öğrenme yaklaşımlarını etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır (Trigwell ve Prosser, 1991; Marton ve Saljo, 1997; Parry, 1998; Ylijoki, 2000; Cuthbert, 2005).

Ramsden (2000) öğrencilerin yaklaşımlarının önceki deneyimlerinden çok etkilenmediğini ve daha çok onların konuya ilişkin ilgilerine bağlı olduğunu, öğrenmeyi açıklarken önceki yaşantıları ve öğrenme ortamını birbirinden ayırmanın zor olduğunu ifade etmektedir. Bireyin geçmiş yaşantıları özellikle konuya ilişkin anlayışları ve öğrenme yaşantıları, belirli bir öğrenme ortamında tercih edilen yaklaşım üzerinde belirleyici olmaktadır (Cuthbert, 2005; Marton ve Saljo, 1997).

Öğretme-öğrenme ortamının niteliğine ilişkin oluşan bu algı, öğrencinin yeni öğrenme konularına çalışırken derinlemesine, yüzeysel ya da stratejik öğrenme yaklaşımlarını tercih etmesinde etkili olmaktadır. Önceki ve yeni ortam arasındaki benzerlik, yaklaşımı pekiştirmekte ya da tam tersi durumda değişmesine neden olmaktadır. Öğrenme çevresini düzenleyerek öğrenme ürünlerinin niteliğini değiştirmenin mümkün olduğu birçok araştırmacı tarafından ileri sürülen bir görüştür (Franson, 1977; Entwistle ve Tait, 1995; Gibbs, 1994; Laurillard, 1997; Biggs, 1999; Fry ve ark., 2003).

Biggs (1987), eğitim-öğretim programı, öğretim yöntemi, değerlendirme ve sınıf iklimini, durumsal değişkenler olarak isimlendirmektedir. Öğrenme yaklaşımları ve öğrenme ortamının bu durumsallık niteliği her ikisini de değişken yapmaktadır. Eğitim-öğretim süreci içerisinde ortamın özelliklerinin değişmesine bağlı olarak öğrencinin öğrenme yaklaşımı tercihi de farklılaşmaktadır. Öğrenciler öğrenme ortamının niteliğine ilişkin olumlu algıya sahipler ise, derin öğrenme yaklaşımını benimsemekte, ortamın niteliğini düşük algıladıklarında, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler (Richarson, 2003; Pimparyon ve ark., 2000; Meyer ve Muller, 1990).

Eğitim-öğretim ortamının bir bileşeni olarak, öğretmenlerin tercih ettiği öğretme yaklaşımları, öğrencilerin tercih edecekleri öğrenme yaklaşımlarını etkilemekte ve bu şekilde bu yaklaşımlar öğretimin niteliğini belirlemektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerini tercih eden öğretmenlerin derslerinde, öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı tercih ettikleri, öğrenci merkezli öğretim gerçekleştiren öğretmenlerin dersinde, öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri saptanmaktadır (Trigwell ve ark., 1999).

Gijbels ve Dochy (2006) ve Scouller (1998) öğrencilerin derinlemesine öğrenme stratejilerini tercih etmelerini sağlamada, öğrenci başarısının değerlendirilme şeklinin önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir. Değerlendirmenin, eğitim-öğretim sürecinin bir bileşeni olarak derinlemesine öğrenme etkinliklerini geliştirici bir etken olarak düşünülmesi ve öğretme, öğrenme ve değerlendirmenin birleştirilmesi gerektiği önemli bir şekilde vurgulanmaktadır (Gijbels ve Dochy, 2006).

2.4. Konu İle İlgili Önceki Araştırmalar

Bu bölümde alan yazındaki ilgili araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar, “Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnancı” ve “Öğrenme Yaklaşımları” şeklinde iki grupta sunulmuştur.

2.4.1. Eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ile ilgili araştırmalar

Schutle (1997), çalışmasında internet tabanlı eğitim ile klasik eğitimi karşılaştırmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine klasik, deney grubu öğrencilerine ise internet tabanlı uzaktan öğretim yaklaşımı ile ders anlatılmıştır. Ders anlatım uygulaması sonunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını, algı ve tutumlarının da klasik eğitim gören gruptan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Leonard ve Smita (2001; Akt. Çömek, 2009), çalışmalarında internet üzerinden matematik dersi alan öğrencileri incelemişlerdir. Araştırma örneklemini 44 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin; %90’ı çevrimiçi ortamda ihtiyaç duydukları öğretimi aldıklarını, %75’i aldıkları eğitimin beklentilerini karşıladığını ve başka bir çevrimiçi eğitim daha almak istediklerini, %60’ı ise klasik eğitime göre daha çok fırsat elde ettiklerini ifade etmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin matematik dersi başarısı 4.14/5.00 olarak saptanmıştır.

Gordon (2003; Akt. Çömek, 2009), tarafından yapılan bir araştırmada internet tabanlı eğitim ile geleneksel eğitim alan üniversite öğrencilerinin etkili öğrenme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma 65 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Öğrencilerin etkili öğrenme düzeylerine başarı, motivasyon ve tutum değişkenlerinin toplamına göre karar verilmiştir. Her iki grubun çalışma öncesinde bilgisayar tutumlarının ve bilgisayar becerilerinin eşit olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında internet tabanlı eğitim alan öğrencilerle klasik eğitim alan öğrencilerin başarıları, motivasyonları ve tutumları karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonrasında her üç değişken açısından da öğrenciler açısından anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Selwyn (2008), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada üniversite öğrencilerinin interneti akademik olarak kullanma farklılıklarını araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini 1222 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada internet erişimi, sınıf, cinsiyet, yaş ve köken gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin; interneti

en az akademik ders veya kurslara katılmak için, en fazla ise e-mail, okuma, sosyal ağ kullanımı ve sohbet siteleri için kullandıkları tespit edilmiştir.

Çömek (2009), Doktora çalışmasında internetin etkin kullanımı ile öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan bir üniversitede eğitim fakültesinde öğrenim gören fen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmacı 12 hafta süren uygulama öncesinde öğrencileri rastgele iki gruba ayırmış ve grupların denkliliğini belirlemek amacı ile Bilimsel Başarı Testi, Fen Öğretimi Tutum Ölçeği, Bilgisayar Tutum Ölçeği ve İnternet Tutum Ölçeği uygulamıştır. Bu uygulama sonrasında araştırmacı analiz sonuçlarına göre grupların denk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma kapsamında uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerine internetten eğitim amaçlı nasıl yararlanacağı konusunda sekiz haftalık uygulamalı bir eğitim verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere bu eğitim verilmemiş olup bilgisayar destekli eğitimle ilgili teorik bilgiler sunulmuştur. Eğitim sonrasında, Kontrol grubu öğrencilerinden elektrokimyanın belirtilen konularını içeren bir ödev dosyası hazırlamaları istenmiştir. Deney grubu öğrencilerinden ise aynı konular için interneti kaynak olarak kullanmaları şartıyla bir web sitesi hazırlamaları istenmiştir. Uygulama yaklaşık olarak 14 hafta sürmüş ve uygulama bitiminde son testler uygulanmıştır. Araştırmacı analizler sonucunda; her iki yönteminde akademik başarıyı arttırdığını, internet destekli ödev yönteminin öğrencilerin akademik başarılarında ve internete yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında araştırmacı; internet destekli ödev yönteminde öğrencilerin öğrenme stillerinin, cinsiyetlerinin ve bilgisayara sahip olma durumlarının da akademik başarılarını etkileyen faktörler olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Baş (2011), araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma Niğde il merkezindeki 11 ilköğretim okulunda görev yapan 248 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli kullanılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak Şahin (2009) tarafından geliştirilen “Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumları bakımından farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerin oldukça ileri düzeyde eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancına sahip olduğu anlaşılmıştır.

Sırakaya (2011), Yüksek lisans çalışmasında öğretmen adaylarının problemleri internet kullanımını ve internet öz-yeterlik düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 2009-2010 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 226 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde problemleri internet kullanımına ve orta üstü düzeyde internet öz-yeterliğine sahip olduğunu bildirmiştir.

Yenilmez ve ark. (2012), tarafından yürütülen bir araştırmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları incelenmiştir. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 186 kız ve 82 erkek olmak üzere toplam 268 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının sınıf ve akademik ortalamaya göre farklılaşmadığı; cinsiyete (erkeklerin lehine), bilgisayar başarısına ve bilgisayar olma durumuna göre (olanların lehine) farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmada internet kullanım süresi arttıkça öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının da olumlu olarak arttığı ifade edilmiştir.

Kulu (2012), Yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin internet kullanımına yönelik görüşleri ve okul başarısı ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmaya 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören 153'ü kız 362'si erkek olmak üzere toplam 515 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin interneti ders çalışma amaçlı kullandıkları zaman okul başarılarının da arttığını ifade edilmiştir.

Tuncer ve Özüt (2012), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik inançlarını araştırmışlardır. Araştırmaya Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 183 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin (2009) tarafından geliştirilen "Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik algıları ile cinsiyet ve kişisel bilgisayara sahip olma durumu açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Fakat araştırmacılar öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik algıları ile öğrenim türü, internet kullanma süresi, öğrenim görülen sınıf ve internete bağlanma ortamı gibi değişkenleri karşılaştırdıklarında anlamlı fark tespit etmişlerdir.

Kahraman ve ark. (2013), tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 3 farklı üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 294 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacılar öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini fakat bilgisayar deneyimlerine göre istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının bilgisayar tecrübeleri arttıkça eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının da arttığı ifade etmişlerdir.

Durmuş ve Başarmak (2014), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerini ve problemleri internet kullanım durumlarını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim bölümü, Matematik, Fen bilgisi, Sınıf ve Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı, Eğitim Bilimleri bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalı, Türkçe öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 343 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda internet kullanım deneyiminin eğitsel internet kullanım deneyimini de olumlu olarak farklılaştırdığı saptamışlardır. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmen adaylarının problemleri internet kullanım düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucudur.

Kaya ve ark. (2014), araştırmalarında öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım becerileri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Tarama modeline göre desenlenen bu çalışmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılında Harran Üniversitesinde Pedagojik Formasyon eğitimi alan 185 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmacılar öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım becerilerinin yeterli düzeyde, bilgi edinme becerilerinin ise orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Topal ve Akgün (2015), çalışmalarında eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik algılarını geliştirmeye yönelik bir eğitim programı geliştirerek ön test son test modeli ile değerlendirmişlerdir. Araştırma 28 öğretmen adayı ile yürütülmüş ve öğretmen adaylarına hazırlanan öğretim programı kapsamında 8 saatlik bir eğitim verilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlik algıları ön test ve son test puanları arasında yüksek etki büyüklüğünde son test lehine

anlamalı bir farklılık tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda verilen 8 saatlik eğitimin öğretmen adaylarının eğitim amaçlı öz-yeterlik algılarını arttırdığını saptamışlardır.

2.4.2. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili araştırmalar

Marton ve Saljö (1976), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada derin ve yüzeysel öğrenme kavramına ilk kez rastlanmaktadır. Çalışmalarında Göteborg üniversitesi öğrencilerinden akademik bir iş (konu ile ilgili bilimsel makale okuma) istenmiş ve daha sonra öğrencilere ilgili konu hakkında sorular sorularak cevaplamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bazıları okudukları bilimsel metni sorulması beklenen sorulara cevap verebilmeleri için ezberlenmesi gereken ayrı bilgi ünitelerinin toplamı olarak görmüşlerdir. Diğer öğrenciler ise bilimsel metni bir bütün olarak görmüş, yazarın görüşünü yakalamaya ve makalenin arkasında yatan anlamı kavramaya çalışmışlardır. Marton ve Saljö (1976), Öğrenciler tarafından gösterilen birinci durumu “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı” ikinci durumu “Derin Öğrenme Yaklaşımı” olarak tanımlamışlardır.

Ramsden (1979), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ek olarak “Stratejik Yaklaşım” olarak adlandırılan üçüncü bir öğrenme yaklaşımını ortaya koymuştur. Araştırmada, bu yaklaşıma sahip öğrencilerin birincil amaçlarının en yüksek notu almak olduğunu; bu yüzden de yerine göre hem derinsel hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullandıkları bunun yanında yarışmacı ve mesleksel güdüye sahip oldukları ifade edilmiştir.

Çolak (2006), Doktora çalışmasında işbirliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Araştırma kontrol gruplu öntest-sontest-tekrartest modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Sultanahmet Anadolu Teknik Lisesi Tesviye Bölümünde öğrenim gören ve “Cisimlerin Dayanımı” dersini alan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının 15'er kişiden oluşmaktadır. Araştırmada öğrenme yaklaşımları ile ilgili olarak öğrencilerin; deney işlem öncesi alınan derin öğrenme puanları kontrol edilmiş ve işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin derin öğrenme puanlarının anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, deney işlem öncesi alınan yüzeysel öğrenme puanları kontrol edilmiş ve işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanlarının anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öner (2008), Yüksek lisans çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan Anadolu lisesinde öğrenim gören 801 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Öğrenme yaklaşımları Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ise öğrencilerin genel olarak derin öğrenme yaklaşımını tercih ettiği belirlenmiştir.

Ekinci (2009), tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Hacettepe, Mersin ve Süleyman Demirel Üniversitesinde öğrenim gören 3428 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin bir öğrenme konusunu ele alırken derinlemesine öğrenme yaklaşımını kısmen daha yüksek düzeyde tercih etmelerine karşın, önemli ölçüde stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihleri ile öğretme-öğrenme süreci değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olması araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuçtur.

Beşoluk ve Önder (2010), çalışmalarında öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 528 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; iki faktörlü “Çalışma Süreci Anketi”, “Algısal Öğrenme Biçimleri Anketi” ve “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile derin öğrenme yaklaşımı, dokunsal ve devinimsel öğretme stilleri arasında pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ise negatif ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca derin öğrenme yaklaşımı ile dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında pozitif bir ilişki tespit edilmesi, cinsiyete göre eleştirel düşünme eğitimi ve derin öğrenme yaklaşımları incelendiğinde kızların lehine anlamlı fark olması, yüksek lisans öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin lisans öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olması araştırmadan elde edilen diğer sonuçlardır.

Ozan ve ark. (2012), tarafından yürütülen bir çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları incelenmiştir. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul öncesi öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören 330 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ve “Çalışma

Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise üç öğrenme yaklaşımının da (derin, stratejik, yüzeysel) yüz üzerinden altmış ortalamanın üstünde tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Özgür ve Tosun (2012), tarafından yürütülen bir araştırmada öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 103 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılaşma tespit edilirken, yaş ve sınıf değişkenlerine göre ise farklılaşma tespit edilmemiştir.

Canidemir (2013), Yüksek lisans çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çorum il merkezinde bulunan sınavlı ve sınavsız öğrenci alan toplam 6 okulun 10. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler “Bireysel Başarı Amaç Yönelim Ölçeği” ve “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının ve başarı amaç yönelimlerinin öğrenim gördükleri okula, okul türüne ve cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşması da araştırmanın sonuçları arasındadır. Buna ek olarak sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin SBS puanlarının, ilköğretim diploma not ortalamalarının, derin yaklaşım puanlarının ve öğrenme amaç yönelim puanlarının akademik başarı ile orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği; sınavsız öğrenci alan okullardaki öğrencilerin ise SBS puanlarının ve ilköğretim diploma not ortalamalarının akademik başarıları ile orta düzeyde pozitif ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Olpak ve Korucu (2014), çalışmalarında öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modeline göre yürütülen araştırma 245 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleşmiştir. Verilerin

toplanmasında “Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği” ve “İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 155 öğretmen adayının derin yaklaşıma, 90 öğretmen adayının ise yüzeysel yaklaşıma sahip olduğu anlaşılmıştır.

Ekinci (2015), tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile öğretmen öz-yeterlik inançlarının düzeyleri arasındaki ilişkiler belirlenmiştir. Betimsel model kullanılan bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 272 son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının; derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönelimleri ile öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu, stratejik öğrenme yaklaşımı yönelimleri ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında düşük bir ilişki olduğu ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı yönelimleri ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006). Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Bu grup içinde yer alan ilişkisel tarama modelleri ise; iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Cohen ve ark., 2000; Karasar, 2006).

Tarama araştırmalarında veri toplamak için çoğunlukla anket ve görüşme teknikleri kullanılır. Bu araştırmada, ankete dayalı verilerden yararlanılmıştır. Thomas (1998) anketi, insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2014/2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarından ve yine aynı dönemde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi eğitim fakültesinde pedagojik formasyon sertifika eğitimi alan matematik öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya 137 fen bilgisi ve 80 matematik öğretmen adayı olmak üzere toplam 217 kişi katılmıştır

3.2.1. Çalışma grubunun özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3.1.'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin verilerin dağılımı

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	59	27,2
	Kadın	158	72,8
	Toplam	217	100
Bölüm	Fen bilgisi	137	63,1
	Matematik	80	36,9
	Toplam	217	100

Çizelge 3.1'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının %27,2'si erkeklerden, %72,8'i kadınlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %63,1'i fen bilgisi öğretmenliği bölümünde, %39,9'u ise matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir.

Öğretmen adaylarının internet ve bilgisayar kullanımına ilişkin özellikleri de araştırma açısından önemli görüldüğü için bu konuya ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3.2.'de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımlarına ilişkin verilerin dağılımı

Değişkenler	Gruplar	N	%
Bilgisayar var / yok	Evet	175	80,6
	Hayır	42	19,4
	Toplam	217	100
İnternet bağlantısı var / yok	Evet	139	64,1
	Hayır	78	35,9
	Toplam	217	100
Günlük internet kullanım süresi	1 saat ve altı	27	12,4
	1-3 saat	127	58,5
	4-6 saat	39	17,9
	7 saat ve üzeri	24	11,0
	Toplam	217	100
İnternet deneyimi	1 yıl ve altı	35	16,1
	1-3 yıl	81	37,3
	4-6 yıl	53	24,4
	7 yıl ve üzeri	48	22,1
	Toplam	217	100

Çizelge 3.2'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının %80,6'sının bilgisayara sahip olduğu, %19,4'ünün ise bilgisayara sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının %61,1'i internet bağlantısına sahipken %35,9'u internet bağlantısına sahip değildir. Günlük internet kullanım sürelerine bakıldığında ise öğretmen adaylarının %12,4'ü günlük

1 saat ve altı, %58,5'i günlük 1-3 saat arası, %17,9'u günlük 4-6 saat arası ve %11'i günlük 7 saat ve üzeri internet kullanmaktadır. Öğretmen adaylarının internet deneyimleri incelendiğinde ise %16,1'i 1 yıl ve altı, %37,3'ü 1-3 yıl arası, %24,4'ü 4-6 yıl arası, %22,1'i 7 yıl ve üzeri süredir internet kullandıkları anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterliği İnançları Ölçeği” ve “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, bilgisayar sahibi olma durumu, internet bağlantısı sahibi olma durumu, günlük internet kullanım süresi ve internet deneyimi gibi bazı demografik özellikleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu (EK-1) hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır.

3.3.2. Eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançları ölçeği

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Şahin (2009) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirlik testleri yapılmış olan “Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterliği İnançları Ölçeği” kullanılmıştır (EK-2). Şahin (2009) tarafından hazırlanan bu ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,96 olarak bulunmuştur.

Toplam 28 maddeden oluşan bu ölçek likert tipidir ve “Yetersizim”, “Kısmen Yeterliyim”, “Yeterliyim”, “Oldukça Yeterliyim”, “Tamamen Yeterliyim” gibi seçeneklere sahip beş dereceli bir ölçektir. Katılımcılar ölçeği tamamladıklarında en az 28 en fazla ise 140 puan alabilmektedirler. Öğretmen adayları ölçekte bulunan ifadeleri kendi uygunluk derecesine göre işaretlemişlerdir. Ölçekten alınan puanların giderek yükselmesi, öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımında oldukça yeterli olduğunun işareti olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada Eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ölçeğinin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa 0,96 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Öğrenme yaklaşımları ölçeği

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Biggs ve ark. (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Batı ve ark. (2010) tarafından yapılmış olan ” Öğrenme Yaklaşımları” ölçeği kullanılmıştır (EK-3). Öğrenme yaklaşımları ölçeği “Derin Yaklaşım” ve “Yüzeysel Yaklaşım” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Batı ve ark. (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa değeri Derin Yaklaşım için 0,772 ve Yüzeysel Yaklaşım için 0,800 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme yaklaşımları ölçeği alt boyutları kendi içinde iki belirleyici bulundurmaktadır. Bu belirleyiciler “Derin Yaklaşım” alt boyutu için “Derin Strateji” ve “Derin Motivasyon”; “Yüzeysel Yaklaşım” alt boyutu için ise “Yüzeysel Strateji” ve “Yüzeysel Motivasyon” belirleyicileridir. Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin alt boyutlara ve belirleyicilere göre madde dağılımları Çizelge 3.3’de verilmiştir.

Çizelge 3.3. Öğrenme yaklaşımları ölçeğinin alt boyutlara ve belirleyicilere göre madde dağılımı

Alt boyutlar	Belirleyiciler	Madde numaraları
Derin Yaklaşım	Derin Strateji	2,6,10,14,18
	Derin Motivasyon	1,5,9,13,17
Yüzeysel Yaklaşım	Yüzeysel Strateji	4,8,12,16,20
	Yüzeysel Motivasyon	3,7,11,15,19

Çizelge3.3’de görüldüğü üzere öğrenme yaklaşımları ölçeğine ait her bir alt boyut 10 maddeden, alt boyutlara ait her bir belirleyici ise 5 maddeden oluşmaktadır. Toplam 20 maddeden oluşan öğrenme yaklaşımları ölçeği likert tipidir ve “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Yarı Yarıya Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” gibi seçeneklerden oluşan beş dereceli bir ölçektir. Katılımcılar ölçeğin tamamından en düşük 20 en yüksek 100 puan, her bir alt boyut için ise en düşük 10 en yüksek 50 puan alabilmektedirler.

Araştırma sonucunda Cronbach Alfa değeri Derin Yaklaşım için 0,793 ve Yüzeysel Yaklaşım için 0,789 olarak hesaplanmıştır

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Veri toplama sürecinde katılımcılardan kimlikleri ile ilgili bilgiler kesinlikle istenmemiş olup her katılımcıya ölçekleri cevaplaması için yeterli süre verilmiş ve uygun ortam hazırlanmıştır.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmayla ilgili veri toplama araçları katılımcılara uygulandıktan sonra, her bir veri seti grubu araştırmacı tarafından kontrol edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlem sırasında katılımcılardan 3 tanesinin veri toplama araçlarını eksik doldurduğu tespit edilmiş ve araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan verilere SPSS 15.0 paket programı ile istatistiksel işlemler uygulanmıştır. İstatistiksel işlemlerin uygulanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Yapılan ön analizler sonrasında verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, bilgisayar sahibi olma durumu, İnternet bağlantısı sahibi olma durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesinde bağımsız grup t testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin diğer demografik değişkenlere (internet deneyimi ve günlük internet kullanım süresi) göre farklılaşma olup olmasının belirlenmesinde ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlı farklılaşmanın tespiti durumunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu belirlemek için LSD anlamlılık testi uygulanmıştır. Son olarak öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin tespitinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Çalışma sonucundan elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnançlarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla uygulanan eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ölçeğinden alınan toplam puanın aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 4.1.' de verilmiştir.

Çizelge 4.1. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin betimsel değerlerin dağılımı

Ölçek	N	\bar{X}	SS
Eğitsel internet	217	97,06	21,08

Çizelge 4.1.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ölçeğinden aldıkları toplam puanın aritmetik ortalaması 97,06'dır. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının oldukça yeterli düzeyde eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancına sahip olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.2.'de verilmiştir.

Çizelge 4.2. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Eğitsel internet	Kadın	158	94,77	20,60	215	-2,65	,000
	Erkek	59	103,20	21,27			

Çizelge 4.2.'de görüldüğü üzere araştırmaya 158 kadın öğretmen adayı ve 59 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlar 94,77 ve 103,20'dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur, $t(215) = -2,65$, $p = 0,000 < 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; erkek öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğretim görülen bölüme göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.3.'de verilmiştir.

Çizelge 4.3. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek	Bölüm	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Eğitsel internet	Fen bilgisi	137	100,10	19,94	215	2,81	,005
	Matematik	80	91,87	22,06			

Çizelge 4.3.'den anlaşıldığı üzere araştırmaya 137 fen bilgisi öğretmen adayı ve 80 matematik öğretmen adayı katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlar 100,10 ve 91,87'dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur, $t(215) = 2,81$, $p = 0,005 < 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin matematik öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.4.'de verilmiştir.

Çizelge 4.4. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek	Bilgisayar sahibi olma durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Eğitsel internet	Evet	175	98,66	20,72	215	2,30	,022
	Hayır	42	90,40	21,49			

Çizelge 4.4.'den anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan 175 öğretmen adayı bilgisayara sahipken, 42 öğretmen adayı bilgisayara sahip değildir. Sırasıyla katılımcıların eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlar 98,66 ve 90,40'dır. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur, $t(215) = 2,30$, $p = 0,022 < 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin bilgisayar sahibi olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.5.'de verilmiştir.

Çizelge 4.5. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek	İnternet bağlantısı sahibi olma durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Eğitsel internet	Evet	139	100,15	20,36	215	2,93	,004
	Hayır	78	91,56	21,34			

Çizelge 4.5.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 139 öğretmen adayı internet bağlantısına sahipken, 78 öğretmen adayı internet bağlantısına sahip değildir. Sırasıyla katılımcıların eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlar 100,15 ve 91,56'dır. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur, $t(215) = 2,93$, $p = 0,004 < 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; internet bağlantısına sahibi olan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.6. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İnternet Deneyimine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet deneyimine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Çizelge 4.6.'da verilmiştir.

Çizelge 4.6. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre betimsel değerleri

Ölçek	İnternet deneyimi	N	\bar{X}	SS
Eğitsel internet	1 yıl ve altı	35	88,71	24,67
	1-3 yıl arası	81	95,03	19,13
	4-6 yıl arası	53	98,35	21,01
	7 yıl ve üzeri	48	105,16	19,02
	Toplam		217	97,06

Çizelge 4.6.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 35 öğretmen adayının 1 yıl ve altı süredir, 81 öğretmen adayının 1-3 yıl arasında, 53 öğretmen adayının 4-6 yıl arasında ve 48 öğretmen adayının 7 yıl ve üzeri süredir internet deneyimine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlar sırasıyla 88,71, 95,03, 98,35 ve 105,16'dır. Ayrıca eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanlar internet deneyimine göre incelendiğinde en yüksek puanı 105,16 puanla 7 yıl ve üzeri süredir internet kullanan, en düşük puanı ise 88,71 puanla 1 yıl ve altı süredir internet kullanan öğretmen adaylarının aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Çizelge 4.7.'de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre levene testi sonuçları

Ölçek	Levene istatistiği	p
Eğitsel internet	1,587	,193

Çizelge 4.7.'den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.8.'de verilmiştir.

Çizelge 4.8. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	6013,076	3	2004,359	4,745	,003
Grup içi	89970,887	213	422,399		
Toplam	95983,963	216			

Çizelge 4.8. incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ile internet deneyimi arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (F=4,745, p = 0,003 < 0,05).

Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Çizelge 4.9.'da verilmiştir.

Çizelge 4.9. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre LSD anlamlılık testi sonuçları

İnternet deneyimi		\bar{X}	Ortalamalar arası fark(I-J)	p
1 yıl ve altı	1-3 yıl arası	95,03	-6,32275	,130
	4-6 yıl arası	98,35	-9,64420*	,032*
	7 yıl ve üzere	105,16	-16,45238*	,000*
1-3 yıl arası	1 yıl ve altı	88,71	6,32275	,130
	4-6 yıl arası	98,35	-3,32145	,361
	7 yıl ve üzeri	105,16	-10,12963*	,007*
4-6 yıl arası	1 yıl ve altı	88,71	9,64420*	,032*
	1-3 yıl arası	95,03	3,32145	,361
	7 yıl ve üzeri	105,16	-6,80818	,098
7 yıl ve üzeri	1 yıl ve altı	88,71	16,45238*	,000*
	1-3 yıl arası	95,03	10,12963*	,007*
	4-6 yıl arası	98,35	6,80818	,098

*P<0,05

Çizelge 4.9.'da verilen LSD analizi sonuçlarına göre 7 yıl ve üzeri süredir internet deneyimine sahip olan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri 1 yıl ve altı süre ile 1-3 yıl arasında internet deneyimine sahip olan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksektir. Çizelge 4.9.'dan ulaşılabilecek diğer bir sonuç ise 4-6 yıl arasında internet deneyimine sahip olan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin 1 yıl ve altı süredir internet deneyimine sahip olan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucudur.

4.7. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Çizelge 4.10.'da verilmiştir.

Çizelge 4.10. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre betimsel değerleri

Ölçek	Günlük internet kullanım süresi	N	\bar{X}	SS
Eğitsel internet	1 saat ve altı	27	81,58	22,86
	1-3 saat arası	127	95,65	20,55
	4-6 saat arası	39	106,15	19,05
	7 saat ve üzeri	24	105,35	16,69
	Toplam		217	97,06

Çizelge 4.10.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 27 öğretmen adayının 1 saat ve altı süredir, 127 öğretmen adayının 1-3 saat arasında, 39 öğretmen adayının 4-6 saat arasında ve 24 öğretmen adayının 7 saat ve üzeri süredir günlük internet kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ölçeğinden aldıkları puanlar sırasıyla 81,58, 95,65, 106,15 ve 105,35'dir. Ayrıca eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı ölçeğinden alınan puanlar günlük internet kullanım süresine göre incelendiğinde en yüksek puanı 106,15 puanla günlük 4-6 saat arasında internet kullanan, en düşük puanı ise 81,58 puanla günlük 1 saat ve altı süredir internet kullanan öğretmen adaylarının aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Çizelge 4.11.'de verilmiştir.

Çizelge 4.11. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre levene testi sonuçları

Ölçek	Levene istatistiği	p
Eğitsel internet	1,561	,641

Çizelge 4.11.'den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.12.'de verilmiştir.

Çizelge 4.12. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	8546,561	3	2848,854	6,940	,000
Grup içi	87437,402	213	410,504		
Toplam	95983,963	216			

Çizelge 4.12. incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ile günlük internet kullanım süresi arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (F=6,940, p = 0,000 < 0,05).

Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Çizelge 4.13.'de verilmiştir.

Çizelge 4.13. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre LSD anlamlılık testi sonuçları

Günlük internet kullanım süresi		\bar{X}	Ortalamalar arası fark(I-J)	p
1 saat ve altı	1-3 saat arası	95,65	-14,07163*	,007*
	4-6 saat arası	106,15	-24,56561*	,000*
	7 saat ve üzeri	105,35	-23,76891*	,001*
1-3 saat arası	1 saat ve altı	81,58	14,07163*	,007*
	4-6 saat arası	106,15	-10,49398*	,004*
	7 saat ve üzeri	105,35	-9,69728	,088
4-6 saat arası	1 saat ve altı	81,58	24,56561*	,000*
	1-3 saat arası	95,65	10,49398*	,004*
	7 saat ve üzeri	105,35	,79670	,900
7 saat ve üzeri	1 saat ve altı	81,58	23,76891*	,001*
	1-3 saat arası	95,65	9,69728	,088
	4-6 saat arası	106,15	-,79670	,900

*P<0,05

Çizelge 4.13.'de verilen LSD analizi sonuçlarına göre günlük 7 saat ve üzeri süredir internet kullanan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri günlük 1 saat ve altı süredir internet kullanan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksektir. Çizelge 4.13.'den ulaşılabilecek diğer bir sonuç ise günlük 4-6 saat arasında internet kullanan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin günlük 1 saat ve altı süre ile 1-3 saat arasında internet kullanan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucudur. Ayrıca Çizelge 4.13'den

günlük 1-3 saat arasında internet kullanan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin günlük 1 saat ve altı süredir internet kullanan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucu çıkartılabilir.

4.8. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla uygulanan öğrenme yaklaşımları ölçeğinden alınan toplam puanların aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri “derin yaklaşım” ve “yüzeysel yaklaşım” alt boyutlarına göre Çizelge 4.14.’de verilmiştir.

Çizelge 4.14. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerine ilişkin betimsel değerlerin dağılımı

Ölçek/Alt boyutlar	N	\bar{X}	SS
Derin yaklaşım	217	35,68	5,62
Yüzeysel yaklaşım	217	28,62	6,70
Öğrenme yaklaşımları	217	64,30	8,03

Çizelge 4.14.’ de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ölçeğinden aldıkları toplam puanın aritmetik ortalaması 64,30’dur. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar ise derin yaklaşım için 35,68, yüzeysel yaklaşım için 28,62’dir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.9. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.15.’de verilmiştir.

Çizelge 4.15. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Alt boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Derin yaklaşım	Kadın	158	36,20	5,38	215	-,827	,409
	Erkek	59	35,49	6,23			

Çizelge 4.15.’de görüldüğü üzere araştırmaya 158 kadın öğretmen adayı ve 59 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “derin yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar 36,20 ve 35,49’dur. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark

bulunmamıştır, $t(215) = -,827$, $p = 0,409 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.16.'da verilmiştir.

Çizelge 4.16. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Alt boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Yüzeysel yaklaşım	Kadın	158	27,75	6,28	215	-3,165	,002
	Erkek	59	30,93	7,28			

Çizelge 4.16.'da görüldüğü üzere araştırmaya 158 kadın öğretmen adayı ve 59 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “yüzeysel yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar 27,75 ve 30,93'tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur, $t(215) = -3,165$, $p = 0,002 < 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; erkek öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.17.'de verilmiştir.

Çizelge 4.17. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğrenme yaklaşımları	Kadın	158	63,25	7,73	215	-3,235	,001
	Erkek	59	67,13	8,21			

Çizelge 4.17.'de görüldüğü üzere araştırmaya 158 kadın öğretmen adayı ve 59 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların öğrenme yaklaşımları ölçeğinden aldıkları puanlar 63,25 ve 67,13'tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur, $t(215) = -3,235$ $p = 0,001 < 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; erkek öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.10. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.18.'de verilmiştir.

Çizelge 4.18. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Alt boyut	Bölüm	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Derin yaklaşım	Fen bilgisi	137	35,83	5,66	215	,498	,619
	Matematik	80	35,43	5,58			

Çizelge 4.18.'de görüldüğü üzere araştırmaya 137 fen bilgisi öğretmen adayı ve 80 matematik öğretmen adayı katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “derin yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar 35,83 ve 35,43’tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır, $t(215) = ,498$, $p = 0,619 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.19.'da verilmiştir.

Çizelge 4.19. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Alt boyut	Bölüm	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Yüzeysel yaklaşım	Fen bilgisi	137	28,24	6,17	215	-1,097	,274
	Matematik	80	29,27	7,52			

Çizelge 4.19.'da görüldüğü üzere araştırmaya 137 fen bilgisi öğretmen adayı ve 80 matematik öğretmen adayı katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların “yüzeysel yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar 28,24 ve 29,27’dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır, $t(215) = -1,097$, $p = 0,274 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.20.'de verilmiştir.

Çizelge 4.20. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek	Bölüm	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğrenme yaklaşımları	Fen bilgisi	137	64,07	7,43	215	-,565	,573
	Matematik	80	64,71	9,00			

Çizelge 4.20.'de görüldüğü üzere araştırmaya 137 fen bilgisi öğretmen adayı ve 80 matematik öğretmen adayı katılmıştır. Sırasıyla katılımcıların öğrenme yaklaşımları ölçeğinden aldıkları puanlar 64,07 ve 64,71'dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır, $t(215) = -,565$, $p = 0,573 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.11. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.21.'de verilmiştir.

Çizelge 4.21. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Alt boyut	Bilgisayar sahibi olma durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Derin yaklaşım	Var	175	35,27	5,62	215	-2,225	,027
	Yok	42	37,40	5,35			

Çizelge 4.21.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 175 öğretmen adayı bilgisayara sahipken, 42 öğretmen adayı bilgisayara sahip değildir. Sırasıyla katılımcıların "derin yaklaşım" alt boyutundan aldıkları puanlar 35,27 ve 37,40'tır. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur, $t(215) = -2,225$, $p = 0,027 < 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; bilgisayar sahibi olmayan öğretmen adaylarının derin

öğrenme yaklaşımı düzeyinin bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.22.'de verilmiştir.

Çizelge 4.22. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Alt boyut	Bilgisayar sahibi olma durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Yüzeysel yaklaşım	Var	175	29,05	6,57	215	1,937	,064
	Yok	42	26,83	7,03			

Çizelge 4.22.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 175 öğretmen adayı bilgisayara sahipken, 42 öğretmen adayı bilgisayara sahip değildir. Sırasıyla katılımcıların “yüzeysel yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar 29,05 ve 26,83'tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır, $t(215) = 1,937$, $p = 0,064 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.23.'de verilmiştir.

Çizelge 4.23. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek	Bilgisayar sahibi olma durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğrenme yaklaşımları	Var	175	64,32	8,10	215	,063	,950
	Yok	42	64,23	7,83			

Çizelge 4.23.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 175 öğretmen adayı bilgisayara sahipken, 42 öğretmen adayı bilgisayara sahip değildir. Sırasıyla katılımcıların öğrenme yaklaşımları ölçeğinden aldıkları puanlar 64,32 ve 64,23'tür. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır, $t(215) = ,063$, $p = 0,950 >$

0,05. Bu analiz sonucuna göre; öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin bilgisayar sahibi olma durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.12. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin İnternet Bağlantısı Sahibi Olma Durumuna Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.24.'de verilmiştir.

Çizelge 4.24. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Alt boyut	İnternet bağlantısı sahibi olma durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Derin yaklaşım	Var	139	35,24	5,48	215	-1,551	,122
	Yok	78	36,47	5,81			

Çizelge 4.24.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 139 öğretmen adayı internet bağlantısına sahipken, 78 öğretmen adayı internet bağlantısına sahip değildir. Sırasıyla katılımcıların “derin yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar 35,24 ve 36,47’dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır, $t(215) = -1,551$, $p = 0,122 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.25.'de verilmiştir.

Çizelge 4.25. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Alt boyut	İnternet bağlantısı sahibi olma durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Yüzeysel yaklaşım	Var	139	29,01	6,57	215	1,151	,251
	Yok	78	27,92	6,91			

Çizelge 4.25.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 139 öğretmen adayı internet bağlantısına sahipken, 78 öğretmen adayı internet bağlantısına sahip değildir. Sırasıyla katılımcıların “yüzeysel yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar 29,01 ve 27,92'dir. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır, $t(215) = 1,151$, $p = 0,251 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumuna göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 4.26.'da verilmiştir.

Çizelge 4.26. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumu değişkenine göre betimsel değerleri ve bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Ölçek	İnternet bağlantısı sahibi olma durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğrenme Yaklaşımları	Var	139	64,25	8,43	215	-,121	,903
	Yok	78	64,39	7,31			

Çizelge 4.26.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 139 öğretmen adayı internet bağlantısına sahipken, 78 öğretmen adayı internet bağlantısına sahip değildir. Sırasıyla katılımcıların öğrenme yaklaşımları ölçeğinden aldıkları puanlar 64,25 ve 64,39'dur. Yapılan karşılaştırmada gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır, $t(215) = -,121$, $p = 0,903 > 0,05$. Bu analiz sonucuna göre; öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin internet bağlantısı sahibi olma durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

4.13. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin İnternet Deneyimine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Çizelge 4.27.'de verilmiştir.

Çizelge 4.27. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre betimsel değerleri

Alt boyut	İnternet deneyimi	N	\bar{X}	SS
Derin yaklaşım	1 yıl ve altı	35	37,05	5,74
	1-3 yıl arası	81	35,02	6,10
	4-6 yıl arası	53	35,26	4,97
	7 yıl ve üzeri	48	36,27	5,29
	Toplam	217	35,68	5,62

Çizelge 4.27.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 35 öğretmen adayının 1 yıl ve altı süredir, 81 öğretmen adayının 1-3 yıl arasında, 53 öğretmen adayının 4-6 yıl arasında ve 48 öğretmen adayının 7 yıl ve üzeri süredir deneyimine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının derin yaklaşım alt boyutundan aldıkları puanlar sırasıyla 37,05, 35,02, 35,26 ve 36,27'dir. Ayrıca derin yaklaşım alt boyutundan alınan puanlar internet deneyimine göre incelendiğinde en yüksek puanı 37,05 puanla 1 yıl ve altı süredir internet kullanan, en düşük puanı ise 35,02 puanla 1-3 yıl arası süredir internet kullanan öğretmen adaylarının aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Çizelge 4.28'de verilmiştir.

Çizelge 4.28. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre levene testi sonuçları

Alt boyut	Levene istatistiği	p
Derin yaklaşım	1,850	,139

Çizelge 4.28.'den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.29.'da verilmiştir.

Çizelge 4.29. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	127,074	3	42,358	1,346	,260
Grup içi	6701,617	213	31,463		
Toplam	6828,691	216			

Çizelge 4.29. incelendiğinde, öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeyleri ile internet deneyimi arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (F=1,346, p = 0,260 > 0,05).

Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Çizelge 4.30.'da verilmiştir.

Çizelge 4.30. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre betimsel değerleri

Alt boyut	İnternet deneyimi	N	\bar{X}	SS
Yüzeysel yaklaşım	1 yıl ve altı	35	27,94	7,78
	1-3 yıl arası	81	28,18	6,40
	4-6 yıl arası	53	29,24	5,41
	7 yıl ve üzeri	48	29,16	7,68
	Toplam	217	28,62	6,70

Çizelge 4.30.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 35 öğretmen adayının 1 yıl ve altı süredir, 81 öğretmen adayının 1-3 yıl arasında, 53 öğretmen adayının 4-6 yıl arasında ve 48 öğretmen adayının 7 yıl ve üzeri süredir internet deneyimine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının yüzeysel yaklaşım alt boyutundan aldıkları puanlar sırasıyla 27,94, 28,18, 29,24 ve 29,16'dır. Ayrıca yüzeysel yaklaşım alt boyutundan alınan puanlar internet deneyimine göre incelendiğinde en yüksek puanı 29,24 puanla 4-6 yıl arası süredir internet kullanan, en düşük puanı ise 27,94 puanla 1 yıl ve altı süredir internet kullanan öğretmen adaylarının aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Çizelge 4.31'de verilmiştir.

Çizelge 4.31. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre levene testi sonuçları

Alt boyut	Levene istatistiği	p
Yüzeysel yaklaşım	1,506	,160

Çizelge 4.31.'den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.32.'de verilmiştir.

Çizelge 4.32. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	166,428	3	22,143	1,489	,690
Grup içi	9644,586	213	45,280		
Toplam	9711,014	216			

Çizelge 4.32. incelendiğinde, öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeyleri ile internet deneyimi arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (F=1,489, p = 0,690 > 0,05).

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin internet deneyimine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Çizelge 4.33'de verilmiştir.

Çizelge 4.33. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre betimsel değerleri

Ölçek	İnternet deneyimi	N	\bar{X}	SS
Öğrenme yaklaşımları	1 yıl ve altı	35	65,00	8,04
	1-3 yıl arası	81	63,20	8,26
	4-6 yıl arası	53	64,50	6,45
	7 yıl ve üzeri	48	65,43	9,16
	Toplam	217	64,30	8,03

Çizelge 4.33.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 35 öğretmen adayının 1 yıl ve altı süredir, 81 öğretmen adayının 1-3 yıl arasında, 53 öğretmen adayının 4-6 yıl arasında ve 48 öğretmen adayının 7 yıl ve üzeri süredir internet deneyimine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ölçeğinden aldıkları puanlar sırasıyla 65,00, 63,20, 64,50 ve 65,43'tür. Ayrıca öğrenme yaklaşımları ölçeğinden alınan puanlar internet deneyimine göre incelendiğinde en yüksek puanı 65,43 puanla 7 yıl ve üzeri süredir internet kullanan, en düşük puanı ise 63,20 puanla 1-3 yıl arası süredir internet kullanan öğretmen adaylarının aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve

varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Çizelge 4.34’de verilmiştir.

Çizelge 4.34. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre levene testi sonuçları

Ölçek	Levene istatistiği	p
Öğrenme yaklaşımları	1,460	,226

Çizelge 4.34.’den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.35.’de verilmiştir.

Çizelge 4.35. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin internet deneyimi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	177,823	3	59,274	,917	,434
Grup içi	13770,490	213	64,650		
Toplam	13948,313	216			

Çizelge 4.35. incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri ile internet deneyimi arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F=,917$, $p = 0,434 > 0,05$).

4.14. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Çizelge 4.36.’da verilmiştir.

Çizelge 4.36. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre betimsel değerleri

Alt boyut	Günlük internet kullanım süresi	N	\bar{X}	SS
Derin yaklaşım	1 saat ve altı	27	35,11	5,82
	1-3 saat arası	127	36,05	5,84
	4-6 saat arası	39	34,74	5,20
	7 saat ve üzeri	24	35,14	3,95
	Toplam	217	35,68	5,62

Çizelge 4.36.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 27 öğretmen adayının 1 saat ve altı süredir, 127 öğretmen adayının 1-3 saat arasında, 39 öğretmen adayının 4-6 saat arasında ve 24 öğretmen adayının 7 saat ve üzeri süredir günlük internet kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının derin yaklaşım alt boyutundan aldıkları puanlar sırasıyla 35,11, 36,05, 34,74 ve 35,14'tür. Ayrıca derin yaklaşım alt boyutundan alınan puanlar günlük internet kullanım süresine göre incelendiğinde en yüksek puanı 36,05 puanla 1-3 saat arası süredir internet kullanan, en düşük puanı ise 34,74 puanla 4-6 saat arası süredir internet kullanan öğretmen adaylarının aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Çizelge 4.37'de verilmiştir.

Çizelge 4.37. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre levene testi sonuçları

Alt boyut	Levene istatistiği	p
Derin yaklaşım	1,040	,376

Çizelge 4.37.'den anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.38.'de verilmiştir.

Çizelge 4.38. Öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	64,212	3	21,404	,674	,569
Grup içi	6764,480	213	31,758		
Toplam	6828,691	216			

Çizelge 4.38. incelendiğinde, öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı düzeyleri ile günlük internet kullanım süresi arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F=,674$, $p = 0,569 > 0,05$).

Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Çizelge 4.39.'da verilmiştir.

Çizelge 4.39. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre betimsel değerleri

Alt boyut	Günlük internet kullanım süresi	N	\bar{X}	SS
Yüzeysel yaklaşım	1 saat ve altı	27	29,35	6,88
	1-3 saat arası	127	27,76	7,00
	4-6 saat arası	39	30,28	4,82
	7 saat ve üzeri	24	32,07	6,21
	Toplam		217	28,62

Çizelge 4.39.'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 27 öğretmen adayının 1 saat ve altı süredir, 127 öğretmen adayının 1-3 saat arasında, 39 öğretmen adayının 4-6 saat arasında ve 24 öğretmen adayının 7 saat ve üzeri süredir günlük internet kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının yüzeysel yaklaşım alt boyutundan aldıkları puanlar sırasıyla 29,35, 27,76, 30,28 ve 32,07'dir. Ayrıca yüzeysel yaklaşım alt boyutundan alınan puanlar günlük internet kullanım süresine göre incelendiğinde en yüksek puanı 32,07 puanla 7 saat ve üzeri süredir internet kullanan, en düşük puanı ise 27,76 puanla 1-3 saat arası süredir interneti kullanan öğretmen adaylarının aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Çizelge 4.40.'da verilmiştir.

Çizelge 4.40. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre levene testi sonuçları

Alt boyut	Levene istatistiği	p
Yüzeysel yaklaşım	2,161	,394

Çizelge 4.40.'dan da anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.41.'de verilmiştir.

Çizelge 4.41. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	390,169	3	130,056	2,972	,033
Grup içi	9320,844	213	43,760		
Toplam	9711,014	216			

Çizelge 4.41. incelendiğinde, öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeyleri ile günlük internet kullanım süresi arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=2,972$, $p = 0,033 < 0,05$).

Farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacı ile LSD anlamlılık testi yapılmış ve analiz sonuçları Çizelge 4.42.'de verilmiştir.

Çizelge 4.42. Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre LSD anlamlılık testi sonuçları

Günlük internet kullanım süresi		\bar{X}	Ortalamalar arası fark(I-J)	p
1 saat ve altı	1-3 saat arası	27,76	1,58423	,351
	4-6 saat arası	30,28	-,92911	,629
	7 saat ve üzere	32,07	-2,71849	,256
1-3 saat arası	1 saat ve altı	29,35	-1,58423	,351
	4-6 saat arası	30,28	-2,51334*	,036*
	7 saat ve üzeri	32,07	-4,30272*	,021*
4-6 saat arası	1 saat ve altı	29,35	,92911	,629
	1-3 saat arası	27,76	2,51334*	,036*
	7 saat ve üzeri	32,07	-1,78938	,386
7 saat ve üzeri	1 saat ve altı	29,35	2,71849	,256
	1-3 saat arası	27,76	4,30272*	,021*
	4-6 saat arası	30,28	1,78938	,386

* $P < 0,05$

Çizelge 4.42.'de verilen LSD analizi sonuçlarına göre günlük 7 saat ve üzeri süredir internet kullanan öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeyleri, günlük 1-3 saat arası süredir internet kullanan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksektir. Çizelge 4.42.'den ulaşılabilecek diğer bir sonuç ise günlük 4-6 saat arasında internet kullanan öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin günlük 1-3 saat arasında internet kullanan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucudur.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre değişip değişmediği sorgulanmış ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Çizelge 4.43'de verilmiştir.

Çizelge 4.43. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre betimsel değerleri

Ölçek	Günlük internet kullanım süresi	N	\bar{X}	SS
Öğrenme yaklaşımları	1 saat ve altı	27	64,47	7,45
	1-3 saat arası	127	63,82	8,42
	4-6 saat arası	39	65,02	6,44
	7 saat ve üzeri	24	67,21	8,50
	Toplam	217	64,30	8,03

Çizelge 4.43.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 27 öğretmen adayının 1 saat ve altı süredir, 127 öğretmen adayının 1-3 saat arasında, 39 öğretmen adayının 4-6 saat arasında ve 24 öğretmen adayının 7 saat ve üzeri süredir günlük internet kullandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ölçeğinden aldığı puanlar sırasıyla 64,47, 63,82, 65,02 ve 67,21'dir. Ayrıca öğrenme yaklaşımları ölçeğinden alınan puanlar günlük internet kullanım süresine göre incelendiğinde en yüksek puanı 67,21 puanla 7 saat ve üzeri süredir internet kullanan, en düşük puanı ise 63,82 puanla 1-3 saat arası süredir interneti kullanan öğretmen adaylarının aldığı anlaşılmaktadır. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce bu analize ilişkin normal dağılım ve varyansların homojenliği ile ilgili varsayımlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Varyansların homojenliğine ilişkin bulgular Çizelge 4.44'de verilmiştir.

Çizelge 4.44. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre levene testi sonuçları

Ölçek	Levene istatistiği	p
Öğrenme yaklaşımları	1,771	,154

Çizelge 4.44.'den de anlaşılacağı üzere varyanslar homojenlik göstermektedir.

Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 4.45.'de verilmiştir.

Çizelge 4.45. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	173,345	3	57,782	,893	,445
Grup içi	13774,968	213	64,671		
Toplam	13948,313	216			

Çizelge 4.45. incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeyleri ile günlük internet kullanım süresi arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F=,893$, $p = 0,445 > 0,05$).

4.15. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnançları İle Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmada incelenmek istenen öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki sorgulanmış ve yapılan incelemeler sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği için öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Çizelge 4.46.'da verilmiştir.

Çizelge 4.46. Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin betimsel değerleri ve pearson korelasyon analizi sonuçları

Ölçek		Ölçek		
		Öğrenme yaklaşımları	Derin yaklaşım	Alt boyut Yüzeysel yaklaşım
Eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancı	Pearson	,432	,331	,240
	p	,000	,000	,000
	N	217	217	217

Çizelge 4.46. incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\text{Pearson} = 0,432$; $p = 0,000 < 0,001$). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise yine derin yaklaşım için ($\text{Pearson} = 0,331$; $p = 0,000 < 0,001$) ve yüzeysel yaklaşım için ($\text{Pearson} = 0,240$; $p = 0,000 < 0,001$) orta düzeyde, pozitif anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının derin ve/veya yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları arttıkça eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç puanlarının da arttığı; öğretmen adaylarının derin ve/veya yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları azaldıkça ise eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç puanlarının azaldığı söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümünde, araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulardan öğretmen adaylarının oldukça yeterli seviyede eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancına sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarını inceleyen Kahraman ve ark. (2013), Yenilmez ve ark (2012), Topal ve Akgün (2015), Kaya ve ark. (2014) ve Durmuş ve Başarmak (2014)' in çalışmasıyla ve ilköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının incelendiği Baş (2011)' in çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Liang ve Tsai (2008), Chao (2003) ve Gürol ve Aktı (2010) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının yüksek seviyede olduğu belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyine sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeninin eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyinde fark oluşturan bir unsur olduğu söylenebilir. Yenilmez ve ark. (2012) ve Peng ve ark. (2006) yaptıkları araştırmalarında erkek öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular birbirleri ile örtüşmektedir. Kaya ve ark. (2014)' nin yaptıkları çalışmada erkek öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç ortalama puanları kadın öğretmen adaylardan daha yüksek olmasına rağmen ortalama puanlar arasındaki farklılaşmanın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Durmuş ve Başarmak (2014) ve Baş (2011)' in çalışmalarında kadın öğretmen adayların eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin erkek öğretmen adaylara göre daha yüksek olduğu yönünde bu araştırmayla örtüşmeyen bulgulara rastlamışlardır. Ayrıca Kahraman ve ark. (2013), Omotayo (2006), Tim (2008) ve Tuncer ve Özüt (2012) tarafından yapılan araştırmalarda eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inancının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre farklılaşma olup olmadığının tespitine ilişkin bulgulardan fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyine sahip olduğu anlaşılmıştır. Fen bilgisi ve bilgisayar derslerine ilişkin eğitsel internet kullanımının yaygın olması bu bulguyu destekler niteliktedir. Benzer sonuçlara Durmuş ve Başarmak (2014) tarafından da ulaşılmıştır. Kaya ve ark. (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ve eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ile bilgisayar sahibi olma durumları incelendiğinde, bilgisayar sahibi olan öğretmen adaylarının bilgisayar sahibi olmayan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksek eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyine sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuca göre bilgisayar sahibi olmanın internetin eğitim amaçlı kullanılmasında bir alt bileşeni temsil ettiği söylenebilir. Bu araştırmadaki benzer bulgulara Yenilmez ve ark (2012)' da rastlanmıştır. Fakat Tuncer ve Özüt (2012) yaptıkları çalışmalarında bilgisayar sahibi olma durumu ile eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma tespit etmemişlerdir.

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ile internet bağlantısına sahip olma durumları arasında yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılaşma sonucunda internet bağlantısına sahip olan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda internet bağlantısına sahip olma durumu eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyini etkileyen ana bileşenlerin biri olarak düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ile internet deneyimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgulardan eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ile internet deneyimi arasında anlamlı şekilde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının internet deneyimleri arttıkça eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Benzer bulgular Eastin ve LaRose (2000) ve Liang ve Tsai (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da yer almaktadır. Bu bulguyla örtüşen bir sonuca ulaşan Tuncer ve Özüt (2012) çalışmalarında, 1-3 yıl arasında internet

kullanan öğretmen adayları ile 4-6 yıl arası ve 7 yıl ve daha fazla süredir internet kullanan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca benzer bir bulgu öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelendiği Durmuş ve Başarmak (2014)' in çalışmalarında da yer almaktadır. Bu çalışma sonucunda araştırmacılar 1-2 yıl arasında internet kullanan öğretmen adaylarının internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ile 3-4, 5-6, 7-8, 9-10 ve 10 yıl üzeri süredir internet kullanan öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Durmuş ve Başarmak (2014) diğer karşılaştırmalarında ise 5-6 yıl arasında internet kullanan öğretmen adayları ile 10 yıl üzeri süredir internet kullanan öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna varmıştır.

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri ile günlük internet kullanım süreleri incelendiğinde aralarında anlamlı derecede farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süreleri arttıkça eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Araştırma bu bulgu yönüyle Durmuş ve Başarmak (2014)' in çalışmasıyla örtüşmektedir. Durmuş ve Başarmak (2014) çalışmasında günlük 1 saat ve altı süre internet kullanan öğretmen adayları ile 3-4, 7-8 ve 8 saatten fazla internet kullanan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Durmuş ve Başarmak (2014) günlük 1-2 saat arası internet kullanan öğretmen adayları ile 7-8 saat arası internet kullanan öğretmen adayları arasındaki farklılıkları da anlamlı bulmuşlardır.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım alt boyutlarına göre incelenmiş elde edilen bulgulardan öğretmen adaylarının daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Beşoluk ve Önder (2010), Olpak ve Korucu (2014) ve Özgür ve Tosun (2012) çalışmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ve stratejik yaklaşım olmak üzere üç alt boyuta göre inceleyen çalışmalar da yapılmıştır. Ozan ve Çiftçi (2013), Ekinci (2009) ve Ozan ve ark. (2012) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının öncelikli olarak derin öğrenme yaklaşımını sonrasında stratejik öğrenme yaklaşımını ve en son olarak ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları derin yaklaşım alt boyutu bakımından cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Fakat kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Beşoluk ve Önder (2010), Olpak ve Korucu (2014), Özgür ve Tosun (2012), Ozan ve ark. (2012) ve Biggs (1987) çalışmalarında benzer bulgular tespit etmişlerdir. Fakat Ozan ve Çiftçi (2013), Miller ve ark. (1990), Watkins, (1996), Severiens ve Ten Dam (1997) ve Duff (1999) çalışmalarında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylara göre daha fazla derin öğrenme yaklaşımını tercih ettiği yönünde araştırmayla örtüşmeyen sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları yüzeysel yaklaşım alt boyutu bakımından cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Mporu ve Oakland (2001), Beşoluk ve Önder (2010), Olpak ve Korucu (2014), Özgür ve Tosun (2012), Ozan ve ark. (2012) ve Smith ve Miller (2005) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre cinsiyetin yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihinde belirleyici bir etken olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları derin yaklaşım alt boyutu bakımından öğrenim görülen bölüm değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Fakat fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik öğretmen adaylarına göre daha fazla derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Olpak ve Korucu (2014) yaptıkları çalışmada matematik öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre daha az derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Ekinci (2009) ise çalışmasında derin öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının bölümlere göre sıralamasını birinci güzel sanatlar ikinci sosyal bilimler üçüncü fen bilimleri ve dördüncü ise sağlık bilimleri bölümü olarak tespit etmiştir. Ozan ve Çiftçi (2013) araştırmasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının fen bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları yüzeysel yaklaşım alt boyutu bakımından öğrenim görülen bölüm değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Fakat matematik öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmen adaylarına göre daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna

ulaşmıştır. Olpak ve Korucu (2014) yaptıkları çalışmada matematik öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Ozan ve Çiftçi (2013) araştırmasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının fen bilimleri alanında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ekinci (2009) ise çalışmasında yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının bölümlere göre sıralamasını birinci fen bilimleri ikinci sosyal bilimler üçüncü sağlık bilimleri ve dördüncü ise güzel sanatlar bölümü olarak tespit etmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı üzerine etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının bilgisayar sahibi olma durumu, internet bağlantısı sahibi olma durumu ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeyleri ile internet deneyimleri arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarının internet deneyimleri arttıkça yüzeysel öğrenme yaklaşımı düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Araştırmanın ana amacını oluşturan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bulgulardan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasında orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının derin ve/veya yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları arttıkça eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç puanlarının da arttığı; öğretmen adaylarının derin ve/veya yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları azaldıkça ise eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan eğitsel internet kullanımının her iki öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler için de uygun olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak aşağıda önerilerde bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerini orta üstü seviyeden daha üst seviyeye taşımak için internet tabanlı projeler ve araştırma ödevleri verilebilir.

Kadın öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre neden daha düşük olduğuna yönelik çalışmalar başlatılabilir.

Matematik öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin fen bilgisi öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde olmasının sebebi araştırılabilir ve öğretmen adaylarına eğitsel amaçlı internet kullanımının faydalarına yönelik seminerler verilebilir.

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerini arttırmak amacıyla internet bağlantısına sahip bilgisayar laboratuvarında çalışma imkânı sunulabilir.

Araştırma sonucunda erkek öğrenmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını, kadın öğretmen adaylarının ise derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak erkek öğretmen adaylarının niçin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri konusunda farklı araştırmalar yapılabilir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarına derin öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri yönünde bilgilendirme etkinlikleri yapılabilir. Bu sayede öğretmen adayları hem kalıcı öğrenme gerçekleştirebilir hem de akademik başarılarını arttırabilirler.

Bu araştırma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ile sınırlandırılmıştır. Bu konuda daha kesin ve genel sonuçlara ulaşabilmek için araştırma Türkiye genelinde de yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, E., 1999. İnternette Eğitim ve Sanal Sınıflar. Yayımlanmamış Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Bilgisayar Eğitimi Bölümü. Ankara.
- Akarsu, İ., 2008. Öğrencilerin İnternette Yararlanma Durumları, Performans Görevlerini Proje türlerini ve Öğretmen Davranışlarını Etkilemekte midir?. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Akbaba-Altun, S., Altun, A., 2000. Bir Eğitim Aracı Olarak İnternet. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Akgün, Ö.E., 2008. Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı. (Editörler: Deryakulu, D.), Bilişim Teknolojileri Eğitiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler, Maya Akademi, Ankara. 1-31s.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., 2003. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (Böte) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2 (3) Article 11 : 86-93.
- Akkoyunlu, B., 1999. İnternet'in Öğretim Sürecinde Kullanımı. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi Bildiriler Kitabı, 13-15 Mayıs 1999, Ankara, Meteksan, s.77-82.
- Akkoyunlu, B., 2002. Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 22, s.1-8.
- Akkoyunlu, B., 2002a. Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Eğitimde İnternet Kullanımı. Ceren ve BİTAV Yayınları, İstanbul.
- Altun, H., 2003. İlköğretim Okulları 6,7 ve 8. sınıflar için Seçmeli Bilgisayar. Kumbaskı Yayınları, Ankara.
- Altun, T., 2003. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Girmesiyle Türkiye'de Öğretmenlerin Öğretimdeki Değişimlerini Etkileyen Faktörler. Doktora Tezi. Nottingham Üniversitesi.
- Ashton, P.T., 1984. Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm For Effective Teacher Education. *Journal Of Teacher Education*, 35 (5) : 28-32.
- Askar, P., Umay, A., 2001. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 21, s.1-8.
- Atav, E., Akkoyunlu B., Sağlam, N., 2006. Öğretmen Adaylarının İnternete Erişim Olanakları ve Kullanım Amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, s.37-44.

- Atherton, J., 2002. Learning and Teaching: Approaches to Study Deep and Surface. URL (erişim tarihi: 10.12.2004) <http://www.dmu.ac.uk/jamesa/learning/deepsurf.htm>.
- Bakioğlu, A., Şentuna, T., 2001. İnternet İle Eğitimde Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görevleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 9.
- Bandura, A., 1977. Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2) : 191.
- Bandura, A., 1986. Social Foundations Of Thought And Action: *A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A., 1995. Self-efficacy in Changing Societies. Cambridge University Press, New York.
- Bandura, A., 1997. Self-Efficacy: The Exercise Of Control. Freeman, New York.
- Barron, A.E., Ivers, K.S., 1998. *The Internet and Instruction: Activities and Ideas*. Englewood, Colo, Libraries Unlimited.
- Baş, G., 2011. İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1 (2) : 35-51.
- Başarıcı, R., 2012. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Batı, A.H., Tetik, C., Gürpınar, E., 2010. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Yeni Şeklini Türkçeye Uyarlama ve Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 30 (5) : 1639-1646.
- Becker, H.J., 1999. Internet Use By Teachers: *Conditions of Professional Use and Teacher-Directed Student Use*. Center for Research on Information Technology and Organizations, the University of California, Irvine and the University of Minnesota. URL (erişim tarihi: 06.02.2013) <http://www.Cyberbullyingprevention.com/teachers/internet-used-byteachers.pdf>.
- Becker, H.J., 2001. How are Teachers Using Computers in Instruction. Paper presented at the 2001 Meetings of the American Educational Research Association, University of California Irvine.
- Beckwith, J.B., 1991. Approaches to Learning, Their Context and Relationship to Assessment Performance. *Higher Education*, Sayı 22, s.17-30.
- Beşoluk, Ş., Önder, İ., 2010. Investigation of Teacher Candidates' Learning Approaches, Learning Styles and Critical Thinking Dispositions1. *İlkoğretim Online*, 9(2) : 679-693.

- Beydoğan, Ö., 2007. Derinliğine ve Yüzeysel Öğrenmede Kavram Haritaları ve Şemalarının İşlevi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Ankara. Sayı 173, s.258-269.
- Biggs, J., 1979. Individual Differences in Study Processes and The Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, Sayı 8, s.381-394.
- Biggs, J., 1987. Student Approaches to Learning and Studying. Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Biggs, J., 1987. Student Approaches to Learning and Studying. *Australian Council for Educational Research*, Howtorn, Victoria.
- Biggs, J., 1999. Teaching for Quality Learning at University. SHRE and Open University Press. 14-16s.
- Biggs, J., 1999. Teaching for Quality Learning at University. Open University Press, London.
- Biggs, J., Kember D., Leung, D.Y.P., 2001. The Revised Two Factor Study Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1) : 133-149.
- Bozkaya G.B., 2011. Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretimde ve Mesleki Etkinliklerinde İnternet'i Kullanmaya Yönelik Görüş ve Davranışları. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Brinkerhoff, J.D., 2006. Effects of a Long-Duration, Professional Development Academy on Technology Skills, Computer Self-Efficacy, and Technology Integration Beliefs And Practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (1) : 22-43.
- Byrne, M., Flood, B., Willis, P., 2001. The Relationship Between Learning Approaches and Learning Outcomes: A study of Irish Accounting Students. *Accounting Education*, 11 (1) : 27-42.
- Canidemir A., 2013. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Başarı Amaç Yönelimlerinin Akademik Başarı ile İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Chan, K., 2003. Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. *Research in Education*, Sayı 69, s.36-50.
- Chao, W., 2003. Self-efficacy Towards Educational Technology: The Application in Taiwan Teacher Education. *Journal of Educational Media and Library Studies*, 40 (4) : 409-415.
- Civelek, M.E., 2009. İnternet Çağı Dinamikleri. Beta Yayıncılık, İstanbul.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). Research methods in education. 5th ed. London New York: Routledge Falmer.
- Compeau, D.R., Higgins, C.A., 1995. Computer Self-Efficacy: Development of a Measure and Initial Test. *MIS quarterly*, 19 (2) : 189-211.
- Cuthbert, P.F., 2005. The Student Learning Process: Learning Styles or Learning Approaches. *Teaching in Higher education*, 10 (2) : 235-249.
- Çapri, B., Kan A., 2006. Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1) : 48-61.
- Çetin, B., 2008. Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11, s.101-114.
- Çolak, E., 2006. İşbirliğine Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çömek, A., 2009. İnternetin Etkin Kullanımı İle Öğrenme Stillerinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Dembo, M.H., 2004. Motivation and Learning Strategies for College Success: A Self Management Approach. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Demir, E., 2006. Birey ve Aile Yaşamına İlişkin Konularda İnternet Kullanımının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Duff, A., 1999. Access Policy and Approaches to Learning. *Accounting Education: An International Journal*, 8 (2) : 99-110.
- Duman, A., 1997. İnternet, Öğrenme ve Eğitim Üzerine Bir Deneme. URL (erişim tarihi: 21.07.2014) <http://www.egitim.aku.edu.tr/dumana.htm>
- Durmuş, A., Başarmak, U., 2014. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnançları ve Problemler İnternet Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (3) : 49-67.
- Durndell, A., Haag, Z., 2002. Computer Self Efficacy, Computer Anxiety, Attitudes Towards the Internet and Reported Experience with the Internet, by Gender, in an East European Sample. *Computers in Human Behavior*, 18 (5) : 521-535.
- Eastin, M.S., LaRose, R., 2000. Internet Self-efficacy and The Psychology of the Digital Divide. *Journal of Mediated Communication*, Sayı 6, s.1. URL (erişim tarihi: 10.09.2012) <http://jcmc.indiana.edu/vol6/issue1/eastin.html>

- Ekinci, N., 2009. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151) : 74-88.
- Ekinci, N., 2015. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1) : 62-76.
- Ekinci, Ö., 2009. Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Enochs, L.G., Riggs, I.M., 1990. Further Development of An Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8) : 694-706.
- Entwistle, N., McCune, V., 2004. The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16 (4) : 325-345.
- Entwistle, N., 1997. Strategies of Learning and Studying: Recent Research Findings. *British Journal of Educational Studies*, 25 (3) : 225-238.
- Entwistle N., Ramsden P., 1983. Understanding Student Learning. Croom Helm, London.
- Entwistle, N., Tait, H., 1995. Approaches to Studying and Perceptions of the Learning Environment Across Disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, Sayı 64, s.93-103.
- Erdemir, N., 2012. Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.
- Erdoğan, Y., 2005. Web Tabanlı Yükseköğretimin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Tutumları Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ergül, H., 2004. Relationship Between Student Characteristics and Academic Achievement in Distance Education and Application on Student of Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 5(2) : 81-90.
- Ergün, M., 1998. İnternet Destekli Eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 1, s.1-10.
- Ersoy, A., 2002. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin İnternet Kullanma Durumları. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Ertürk, R., 2007. Öğretmenlerin İnternet Kullanma Becerileri ve İnternet'e Yönelik Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

- Fransson, A., 1977. On Qualitative Differences in Learning: IV. Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic Text Anxiety on Process and Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, Sayı 47, s.244-257.
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S., 2003. A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Understanding Student Learning. Kogan Page, London. s.18-19.
- Gates, B., 1999. Önümüzdeki Yol. Arkadaş Yayınevi. Çeviren: Esra Davutoğlu, Alper Erdal.
- Gibbs, G., 1994. Improving Student Learning. Through Assessment and Evaluation. Oxford Centre for Staff Development, Oxford.
- Gibson, H.L., Chase, C., 2002. Longitudinal Impact of an Inquiry-Based Science Program on Middle School Student Attitudes Toward Science, *Science Education*, Sayı 86, s.693-705.
- Gibson, S., Dembo, M.H., 1984. Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal Of Educational Psychology*, Sayı 76, s.569-582.
- Gijbels, D., Dochy, F., 2006. Students' Assessment Preferences and Approaches to Learning: Can Formative Assessment Make a Difference?. *Educational Studies*, 32(4) : 401-411.
- Gordon, D., 2003. *Learning Effectiveness: A Comparative Study Between Web-based and Traditional On-campus Courses*. Doctor of Philosophy in Educational Psychology. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Nevada, Reno.
- Gölge, E., Arlı, M., 2002. Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Dışında Bilgisayar ve İnternet Kullanma Durumları. Türkiye'de İnternet Konferanslarında Sunulan Bildiri, 19-21 Aralık, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Guskey, T.R., Passaro, P.D., 1994. Teacher Efficacy: A Study Of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31 (3) : 627-643.
- Güngör, C., Aşkar, P., 2004. E-öğrenmenin ve Bilişsel Stilin Başarı ve İnternet Öz-yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, s.116-125.
- Gürcan, A., 2005. Bilgisayar Öz-yeterliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları*, Sayı 19, s.179-193.
- Gürol, A., Aktı, S., 2010. The Relationship Between Pre-service Teachers' Self Efficacy and Their Internet Self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Sayı 2, s.3252-3257.
- Halis, İ., 2002. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Harlen, W., James, M., 1997. Assessment And Learning: Differences And Relationships Between Formative And Summative Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 4 (3) : 365-380.
- Henson, R.K., 2001. The Effects of Participation in Teacher Research On Teacher Efficacy. *Teaching And Teacher Education*, 17 (7) : 819-836.
- Howe, A., 1992. How to Study a Student Guide to Effective Learning Skills. Kogan Page, England. URL (erişim tarihi: 12.11.2003) <http://www.bus.indiana.edu/mahmed/teachln/basic.htm>
- İnan, A., 1999. İnternet El Kitabı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- İnan, A., 2000. İnternet El Kitabı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- İşman, A., 1998. Uzaktan Eğitim, Genel Tanımı, Türkiye'deki Gelişimi ve Proje Değerlendirme, Değişim Yayınları, Sakarya.
- İşman, A., 2003. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Değişim Yayınları, İstanbul.
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., Haywood, K., 2011. The 2011 Horizon Report. The New Media Consortium, Austin, Texas. URL (erişim tarihi: 04.02.2013) <https://waynedev.uakron.edu/dotAsset/d252d696-2a99-4102-8010-4fc103846b0d.pdf>
- Johnson, S., Allen, D.W., 1998. İnternet Öğrenim Kılavuzu. Çeviren Dr. Cahit Akın. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Johnston, C., 1997. Fostering Deeper Learning. Vocational Education and Training. Blunden, Social Science Press, Katoomba. URL (erişim tarihi: 10.09.2011) http://tlu.ecom.unimelb.edu.au/academic_resources/publications.html
- Jones, I., 1999. Case Studies Students Transitioning from an Alternative School Back into High School. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. URL(erişim tarihi: 01.04.2009) <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-091499-194006/unrestricted/etd.pdf>
- Joo, Y.J., Bong, M., Choi, H.J., 2000. Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy and internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48 (2) : 5-17.
- Kahraman, S., Yılmaz, Z.A., Erkol, M., Altun Yalçın S., 2013. Investigation of Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs of Educational Internet Use. *İlköğretim Online*, 12 (4) : 1000-1015.
- Karahan, M., İzci E., 2005. Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanım Düzeyleri ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 150, URL (erişim tarihi: 25.10.2006) http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/karahan_izci.htm.

- Karasar, N., 2006. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karasar, Ş., 2004. Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri-İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, Sakarya. 3 (4) : 16.
- Karsten, R., Roth, R., 1998. Computer Self-efficacy: A Practical Indicator of Student Computer Competency in Introductory is Courses. *Informing Science*, 1 (3) : 61-68.
- Kauchak, D.P., Eggen, P.D., 1998. Learning and Teaching. Allyn and Bacon, Boston.
- Kaya, A., 2010. İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde 6. ve 7. Sınıflarda İnternet Kullanımı: Kütahya-Simav Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kaya, A., Balay, R., Adıgüzel, A., 2014. Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Becerileri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1) : 83-99.
- Kaya, S., Durmuş, A., 2010. Pre-service Teachers' Perceived Internet Selfefficacy and Levels of Internet Use for Research. World Conference on Educational Sciences (WCES), 4-8 February 2010, Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey.
- Kaya, Z., 2005. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., Seferoğlu, S.S., 2011. Eğitimde FATİH projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi. 13. Akademik Bilişim Konferansı (AB11), 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kear, M., 2000. Concept Analysis of Self-efficacy. Graduate Research in Nursing URL (erişim tarihi: 27.03.2008) <http://graduateresearch.com/Kear.htm>
- Kember, D., Gow, L., 1991. A Challenge to the Anecdotal Stereotype of the Asian Student, *Studies in Higher Education*, 16 (2) : 117-128.
- Kember, D., Charlesworth, M., Davies, H., McKay, J., Stott, V., 1994. Evaluating the Effectiveness of Educational innovations: Using The Study Process Questionnaire to Show That Meaningful Learning Occurs. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (2) : 141-157.
- Kısakürek, M.A., 2001. İnternette Eğitim Siteleri. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kiremit, H., 2006. Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Kirschner, P., Woperies, I.G.J.H., 2003. Mind Tools for Teacher Communities: A Europeanperspective. *Technology, Pedagogy, and Education*, 12 (1) : 127-149.

- Korkut K., 2009. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisan Tezi. Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Burdur.
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., Soran, H., 2007. Bilgisayar Kursunun Bilgisayara Yönelik Başarı, Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 33, s.203-209.
- Kulu, M., 2012. Öğrencilerin İnternet Kullanımına Yönelik Görüşleri ve Okul Başarısı ile İlişkisi: Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kuzgun, F., 2015. Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim-Öğretim Alanında İnternetin Kullanımına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Küçük, M., 2002. Öğretim Elemanlarının İnternet'i Araştırma Amaçlı Kullanma Durumları. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Laurillard, D., 1997. Styles and Approaches to Problem Solving (Editörler: Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N.). The experience of Learning Scottish Academic Press, Edinburgh. s.126-144.
- Leonard, J., Smita, G., 2001. Education at The Crossroads: On-line Teaching and Students' Perspectives on Distance Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 34 (1).
- Liang, J.C., Tsai, C.C., 2008. İnternet Self-efficacy and Preferences Toward Constructivist İnternet-based Learning Environments: A study of Pre-school Teachers in Taiwan. *Educational Technology & Society*, 11 (1) : 226-237.
- Madden, A., Ford, N., Miller, D., Levy, P., 2005. Using the İnternet in Teaching: The Views of Practitioners A Survey of The Views of Secondary Teachers in Sheffield, UK. *British Journal Of Educational Technology*, 36 (2) : 255-280.
- Marşap, A., Önder, F., 1996. Bilişim Toplumunda Gelişmeler ve Uzaktan Eğitim Sistemi (UES)' nin Geleceği. Türkiye 1. Uluslar Arası Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 12 Kasım 1996, MEB FRTEB, s.403.
- Marton, F., 1975. On Non-verbatim Learning: 1. Level of Processing and Level of Outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, Sayı 16, s.273-279.
- Marton, F., Saljo, R., 1976. On Qualitative Differences in Learning I: -Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, Sayı 46, s.4-11.
- Marton, F., Saljo, R., 1976. On Qualitative Differences in Learning -II: Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. *British Journal of Educational Psychology*, Sayı 46, s.115-127.

- Marton, F., Saljo, R., 1997. Approaches to Learning (Editörler: Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N.). The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education. *Scottish Academic Press, Edinburgh*, 2 (3): 39-58.
- McLean, M., 2001. Can We Relate Conceptions of Learning to Student Academic Achievement?. *Teaching in Higher Education*, 6 (3) : 399-413.
- MEB, 2005. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Sosyal Bilgiler Dersi Programı*. Ankara.
- Meyer, J.H.F., Muller, M.W., 1990. Evaluating The Quality of Student Learning. I-An Unfolding Analysis of The Association Between Perceptions of Learning Context and Approaches to Studying at an Individual Level. *Studies in Higher Education*, 15(2) : 131-152.
- Miller, C.D., Finley, J., McKinley, D.L., 1990. Learning Approaches and Motives: Male and Female Differences and Implications for Learning Assistance Programs. *Journal of College Student Development*, 31 (2) : 147-154.
- Mpofu, E., Oakland, T., 2001. Predicting School Achievement in Zimbabwean Multiracial Schools Using Biggs' Learning Process Questionnaire. *South African Journal of Psychology*, 31 (3) : 20-29.
- Mustafa, M.Q., 2011. Öğretim Elemanların Öğretim Amaçlı İnternet Kullanımları ve Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Newble, D.I., Entwistle, N.J., 1986a. The Learning Style of Medical Students. *Medical Education*, Sayı 19, s.3-8.
- Newble, D.I., Entwistle, N.J., 1986b. Learning Styles and Approaches: Implications for Medical Education. *Medical Education*, Sayı 20, s.162-197.
- Ng, G.S., Ng, E.Y.K., 1997. Undergraduate Students in a Computer Engineering Course: A Perspective of Their Learning Approaches and Motivation Factors. *Innovation*, 34, (1) : 65-69.
- Odabaşı, F., Çoklar, A., Kabakçı, I., 2007. Yeni Dünya İnternet: Ailelerin Yeni Dünyadaki Sorumlulukları Nelerdir?. 8. Aybastı-Kabataş Kurultayı, 2-3 Temmuz 2007.
- Olpak, Y.Z., Korucu, A.T., 2014. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ile Denetim Odakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4 (2) : 77-91.
- Omotayo, B.O., 2006. A Survey of Internet Access and Usage Among Undergraduates in An African University. *The International Information & Library Review*, Sayı 38, s.215-224.

- Oral, B., 2004. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanma Durumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(10) : 1-10.
- Ozan, C., Çiftçi, M., 2013. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Tercihleri ve Öğrenmeye İlişkin Algılarının İncelenmesi. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1) : 55-65 (2013).
- Ozan, C., Köse, E., Gündoğdu, K., 2012. Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Uluslararası E-Dergi*, 2 (2) : 75-92.
- Öner, Y.İ., 2008. Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler: İstanbul Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özbişirici, Ş., 2006. Öğretmenlerin İnternet Kullanımları. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Özgür, H., Tosun N., 2012. Öğretmen Adaylarının Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24) : 113-125.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., 2002. Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ve Öz-Yeterlik İnançları. 5. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Pajares, F., 2002. Overview of Social Cognitive Theory and of Self-efficacy. URL (erişim tarihi: 02.05.2008) <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>.
- Pajares, F., 2006. Self-Efficacy During Childhood and Adolescence (Editörler: Pajares, F., Urdan, T.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich, CT. s.339-367.
- Parry, S., 1998. Disciplinary Discourse in Doctoral Theses. *Higher Education*, Sayı 3, s.273-299.
- Peng, H., Tsai, C.C., Wu, Y.T., 2006. University Students' Self-efficacy and Their Attitudes Toward the Internet: The Role of Students' Perceptions of The Internet. *Educational Studies*, 32 (1) : 73-86.
- Peta, E., 1999. The Impact of Instructional Interventions on Students' Learning Approaches, Attitudes, and Achivement. Doktora Tezi. Curtin University of Technology.
- Pınar, E., 1996. İnternette Pazarlama. *Verimlilik Dergisi*. Ankara. Sayı 4, s70-71.
- Pimparyon, P., Caleer, S.M., Pemba, S., Roff, S., 2000. Educational Environment, Student Approaches to Learning and Academic Achievement in A Thai Nursing School. *Medical Teacher*, 22 (4) : 359-364.

- Prosser, M., Trigwell, K., 1999. Understanding Learning and Teaching, 91s.
- Prosser, M., Trigwell, K., 1999. Relational Perspectives on Higher Education Teaching and Learning in The Sciences. *Studies in Science Education*, 33 (1) : 31-60.
- Ramsden, P., 1979. Student Learning and Perceptions of The Academic Environment. *Higher Education*, Sayı 8, s.411-427.
- Ramsden, P., Entwistle, N., 1981. Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, Sayı 51, s.368-383.
- Ramsden, P., 1992. Learning to Teach in Higher Education. Routledge, London, 46s.
- Ramsden, P., 2000. Learning to Teaching in Higher Education. Newyork Routhledge Falmer, London.
- Reid, W.A., Duvall, E., Evans, P., 2007. Relationship Between Assessment Results and Approaches to Learning and Studying in Year Two Medical Students. *Medical Education*, 41 (8) : 54-762.
- Richardson, J.T.E., 2003. Approaches to Studying and Perceptions of Academic Quality in a Short Webbased Course. *British Journal of Educational Technology*, 34 (4) : 433-442.
- Sabancı, B., 2005. İlköğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin İnternet Kullanma Durumları. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Sayen, H., 2002. İlköğretimde İnternetin Kullanılmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Schutle, J.G., 1997. Virtual Teaching in Higher Teaching, CASO's Internet University. URL (erişim tarihi: 22.03.2008). <http://www.csun.edu/sociology/virexp.htm>.
- Scouller, K., 1998. The Influence of Assessment Method on Students' Learning Approaches: Multiple Choice Question Examination Versus Assignment Essay. *Higher Education*, 4 (4) : 453-472.
- Seferoğlu, S.S., 2005. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Öz-yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül, 2005, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Selçuk, S.G., Çalışkan, S., Erol, M., 2007. Fizik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara. 27 (2), 25-41.

- Selwyn, N., 2008. An Investigation of Differences in Undergraduates' Academic Use of The Internet. *Active Learning in Higher Education*, 9 (1) : 11-22.
- Sert, S., 2009. Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Lise Öğrencilerinin İnternete İlişkin Bilgi Düzeyi Performansına Etkisi: Quest Atlantis Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Severiens, S., Ten Dam, G., 1997. Gender and Gender Identity Differences in Learning Styles. *Educational Psychology*, Sayı 17, s.79-93.
- Shale, S., Trigwell, K., 2002. Student Approaches to Learning. Learning and Teaching Papers. Institutes for The Advancement of University Learning. İngiltere. URL (erişim tarihi: 01.02.2005). http://www.learning.ox.ac.uk/iaul/IAUL_+1+2_+2+main.asp.
- Sırakaya, M., 2011. Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanımı ve İnternet Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Smith, N.S., Miller, R.J., 2005. Learning Approaches: Examination Type, Discipline of Study and Ender. *Educational Psychology*, 25 (1) : 43-53.
- Snyder, C.R., Lopez, S., 2002. Handbook of Positive Psychology. Oxford University Press, Us.
- Sulak, Ş., 2015. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Şahin, İ., 2009. Eğitsel İnternet Kullanım Öz-yeterliği İnançları Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliđi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 21, s.461-471.
- Tempone, I., 2001. Student Learning Approaches To Understanding Financial Statements. Swinburne University of Technology web sayfası. URL (erişim tarihi: 25.06.2002) <http://www.commerce.adelaide.edu.au/apira/papers/Tempone105.pdf>.
- Thomas, R.M., 1998. Conducting Educational Research: A Comparative View, Bergin and Garvey Press, West Port, Connecticut.
- Tim, T., 2008. Pre-service Teachers' Attitudes Towards Computer Use: A Singapore Survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (4) : 413-424.
- Topal, M., Akgün, Ö.E., 2015. Effectiveness of Educational İnternet Use Self-Efficacy Development Program for Senior Students at Faculty of Education. *İlköğretim Online*, 14 (2) : 697-712.
- Topal, M., 2013. Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik Algularının İncelenmesi ve Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

- Trigwell, K., Prosser, M., 1991. Improving the Quality of Student Learning: The Influence of Learning Context and Student Learning on Learning Outcomes. *Higher Education*, Sayı 22, s.251-266.
- Trigwell, K., Prosser, M., Waterhouse, F., 1999. Relations Between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37(1) : 57-70.
- Trigwell, K., Shale, S. 2004. Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, Sayı 29, s.523-536.
- Tsai, M.J., Tsai, C.C., 2003. Information Searching Strategies in Web-based Science: The Role of Internet Self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, Sayı 40, s.43-50.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., 2001. Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching And Teacher Education*, Sayı 17, s.783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W.K., 1998. Teacher Efficacy: It's Meaning And Measure. *Review Of Educational Research*, Sayı 68, s.202-248.
- Tudhope, D., Binding, C., Jeffrey, S., May, K., Vlachidis, A., 2011. A Stellar Role for Knowledge Organization Systems in Digital Archaeology. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 37 (4) : 15-18.
- Tuncer, M., Özüt, A., 2012. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz-yeterlik İnançları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7 (2) : 1079-1091.
- Uludoğan, M., 2002. Eğitimde Bilgisayar Okur Yazarlığı Bilgisayara Giriş. Atlas Yayın Dağıtım, İstanbul.
- University of Technology Sydney Institute for Interactive Media ve Learning: Understanding Student Learning, Introduction to student Learning. URL (erişim tarihi: 10.08. 2007). <http://www.iml.uts.edu.au/learnteach/enhance/understand/>.
- Usluel, Y., Seferoğlu, S.S., 2003. Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanımı ve Öz-yeterlik Algıları. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE), 21-23 Mayıs, 2003, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Uşun, S., 2004. Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Van Den Berg, R., Vandenberghe, R., Slegers, P., 1999. Management of Innovations from A Culturel-individual Perspective. *School Effectiveness and school Improvement*, 10 (3) : 321-351.

- Vanfossen, P.J., 2001. Degree of Internet/www. Use and Barriers to Ues Among Secondary Social Studies Teachers. *International Journal Of Instructional Media*, 28 (1) : 57-74.
- Watkins, D., 1996. The Influence of Social Desirability on Learning Process Questionnaires: A Neglected Possibility?. *Educational Psychology*, Sayı 52, s.260-263.
- Watkins, D., 2001. Correlates of Approaches to Learning.: Cross-cultural Meta-analysis (Editörler: Stenberg, R. J.,Zhang, L.). Perspectives on thinking, learning and cognitive styles, Lawrence Erlbaum Associates, London .
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W.K., 1990. Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Controli. *Journal Of Educational Psychology*, 82 (1) : 81-91.
- Yalın, H.İ., 2000. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yalın, H.İ., 2008. İnternet Temelli Eğitim. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yanpar, T., Yıldırım, S., 1999. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yenilmez, K., Turgut, M., Anapa, P., Ersoy, M., 2012. İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz-yeterlik İnançları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (1) : 371-379.
- Yew, L.T., 2005. Adoption of Deep Learning Approaches by Final Year Marketing Students: A Case Study from Curtin University Sarawak. Teaching and Learning Forum. URL (erişim tarihi: 03.03.2005) <http://lsn.curtin.edu.au/tlf2005/refereed/lew.html>
- Yılmaz, D., 2010. Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalına Başvuran Çocuk ve Ergenlerde Bilgisayar Oyunu ve İnternet Kullanımı İle Utangaçlık ve Sosyal Fobi İlişkisinin İncelenmesi. Uzmanlık Tezi. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi, Bursa.
- Yılmaz, M.B., Orhan, F., 2011. Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159).
- Yılmaz, M., 2012. Ortaöğretimde Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı: Tekirdağ İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ylijoki, O., 2000. Disciplinary Cultures and The Moral Order of Studying. A Case Study of Four Finnish University Departments, *Higher Education*, Sayı 39, s.339-362.
- Zhang, L., Watkins, D., 2001. Cognitive Development and Student Approaches to Learning: An Investigation of Perry's Theory With Chinese and U.S. University Students. *Higher Education*, Sayı 41, s.239-261.

- Zhang, L., 2000. University Students' Learning Approaches in Three Cultures: An Investigation of Biggs's 3P Model. *Journal of Psychology*. 134 (1) : 37-55.
- Zimmerman, B.J., 1995. Self-efficacy and Educational Development (Editör: Bandura, A.). *Self-Efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press, New York. s. 202-231.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

ANKET FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu anket formu öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz yeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki belirlemek amacı ile düzenlenmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmanın çıktılarına yardımcı olacaktır. Anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda 7 soru, eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inancı ölçeğinde 28 soru ve öğrenme yaklaşımları ölçeğinde 20 soru bulunmaktadır.

Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler araştırmacıda saklı kalacak ve toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, ankette bulunan sorulara doğru yanıt vermenizi rica eder, katkılarınız için teşekkür ederim.

SİDDİK DOĞRULUK
KSÜ/Fen Bilimleri Enstitüsü
Enformatik ABD /Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1- Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek
2- Bölümünüz	<input type="checkbox"/> Fen bilgisi	<input type="checkbox"/> Matematik
3- Bilgisayarınız var mı?	<input type="checkbox"/> Var	<input type="checkbox"/> Yok
4- İnternet bağlantınız var mı?	<input type="checkbox"/> Var	<input type="checkbox"/> Yok
5- Günlük kaç saat internet kullanıyorsunuz?	<input type="checkbox"/> 1 saat ve altı <input type="checkbox"/> 1-3 saat arası	<input type="checkbox"/> 4-6 saat arası <input type="checkbox"/> 7 saat ve üzeri
6- Kaç yıldır internet kullanıyorsunuz?	<input type="checkbox"/> 1 yıl ve altı <input type="checkbox"/> 1-3 yıl arası	<input type="checkbox"/> 4-6 yıl arası <input type="checkbox"/> 7 yıl ve üzeri

EK 2: Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterliği İnançları Ölçeği

Aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz:		Yetersizim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim
1.	İnternette, bilgi kaynaklarına ulaşmak için					
2.	İnternette, arkadaşlarımla veri paylaşmak için					
3.	İnternette, okul proje/ödevlerimle ilgili araştırmalar yapmak için					
4.	İnternette, yapılmış-yayınlanmış makale ve yayınları incelemek için					
5.	İnternette, eğitim-öğretim amaçlı programları (yazılımları) incelemek için					
6.	İnternette, eğitim-öğretim amaçlı internet sitelerini incelemek için					
7.	İnternette, dersimle ilgili videoları izlemek ve indirmek için					
8.	İnternette, güncel bilgileri ve yenilikleri öğrenmek için					
9.	İnternette, etkileşimli program örnekleri bulmak için					
10.	E-öğrenme portalları ile derse ve sınav uygulamalarına katılmak için					
11.	İnternette, proje/ödev konularıyla ilgili resim indirmek için					
12.	Derslerde anlatılan ve dikkatimi çeken konular hakkında internette detaylı arama yapmak için					
13.	E-kitap bulup indirmek için					
14.	İnternette, eğitim amaçlı forumlardan yararlanmak için					
15.	E-sözlük kullanmak için					
16.	İnternette, yabancı dillerle ilgili kaynaklara ulaşmak için					
17.	Web sitelerinden derslerle ilgili notları/yazıları okumak için					
18.	İnternette, genel kültür konularını öğrenmek için					
19.	Ders/ödevlerim hakkında arkadaşlarla internette (MSN/Yahoo Messenger v.b.) iletişim kurmak için					
20.	İnternet arama motoru (Google, Yahoo v.b.) kullanmak için					
21.	İnternette, eğitsel oyun aramak için					
22.	İnternet üzerinden veri tabanı kullanmak için					
23.	İnternette, yabancı dildeki (örneğin, İngilizce) metinleri çevirmek için					
24.	Resmi sitelerden (örneğin, www.meb.gov.tr) ilgili kanun ve yönetmelikler hakkında bilgi edinmek için					
25.	İnternette, eğitimsel güncel haber ve olayları takip etmek için					
26.	İnternette, farklı öğretim model ve yöntemleri hakkında bilgi edinmek için					
27.	Eğitim dergilerini internet üzerinden takip etmek için					
28.	İnternette kütüphaneye erişmek için					

EK 3: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz:		Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Yarı yarıya	Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Çalışmanın bana derin bir haz verdiğini düşünürüm.							
2.	Çalışmamdan memnun kalmadan önce konuyla ilgili kendi çıkarımlarımı oluşturabilmem için o konu üzerinde yeterince çalışma yapmam gerektiğini düşünürüm.							
3.	Amacım mümkün olduğu kadar az çalışarak dersi geçmektir.							
4.	Yalnızca derste verilenleri veya derste belirtilen yerleri ciddiyle çalışırım.							
5.	Bence her konu içine girince çok ilginç olabilir.							
6.	Birçok yeni konuyu ilginç bulurum ve bunlarla ilgili daha çok bilgi edinmeye çalışarak fazladan zaman harcarım.							
7.	Dersleri çok ilginç bulmuyorum, bu nedenle çalışmamı en az düzeyde tutuyorum.							
8.	Bazı konuları anlamasam bile üstüne tekrar tekrar giderek, ezberleyerek öğrenirim.							
9.	Akademik konuları çalışmak iyi bir roman veya bir film kadar heyecan verebilir.							
10.	Önemli konuları tamamen anlayıncaya kadar bu konularda kendimi test ederim.							
11.	Anahtar bölümleri anlamaktan ziyade, bu bölümleri ezberleyerek birçok sınavdan geçebileceğimi düşünürüm.							
12.	Genellikle çalışmamı sınıfta belirtilenlerle kısıtlarım çünkü fazlasının gereksiz olduğunu düşünürüm.							
13.	Çalışma materyalini ilginç bulduğum için sıkı çalışırım.							
14.	Boş vaktimin çoğunu farklı derslerde tartışılan ilginç konular hakkında daha fazla bilgi bulmak için harcarım.							
15.	Konuları derinlemesine çalışmayı faydasız bulurum. Gereken sadece sınavlardan geçmeye yetecek kadar bir birikim olduğuna göre bu şekilde bir çalışma kafa karıştırıcı ve zaman kaybıdır.							
16.	Öğretim üyeleri, öğrencilerin herkesin sınavda çıkmayacağını bildiği materyalleri çalışmak için önemli ölçüde zaman harcamalarını beklememelidirler.							
17.	Çoğu derse kafamda yanıtlanmasını istediğim sorularla gelirim.							
18.	Derslerde önerilen kaynakların çoğuna bir göz atmaya önem veririm.							
19.	Sınavda çıkma olasılığı olmayan öğrenme materyallerine önem vermem.							
20.	Sınavı geçmenin en iyi yolunun olası soruların yanıtlarını hatırlamaya çalışmak olduğunu düşünürüm.							

EK 4: Anket İzin Yazısı



T.C
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 55545571-302.14-603-2117
Konu : Anket Çalışması

12/03/2015

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 09.03.2015 tarih, 87285454-302.14.99-906 sayılı yazınız.

Enstitünüz Enformatik Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Siddık DOĞRULUK'un yüksek lisans tezi için, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğrencilerine ve Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerine yönelik yazınız ekinde göndermiş olduğunuz anket çalışması ile ilgili talebiniz Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. İsmail BAKAN
Rektör Yardımcısı


17-07-15
517-25-10500
M. B.

17.3.15
696

Avşar Yerleşkesi Kayseri Yolu Üzeri 10. Km. Onikişubat/KAHRAMANMARAŞ
Telefon No: (0 344) 280 11 47 Faks No: (0 344) 280 11 42
E-Posta: ogrenciisleri@ksu.edu.tr İnternet Adresi: www.ksu.edu.tr

EK 5: İzin Yazışması (Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterliği İnançları Ölçeği)

Eğitsel İnternet Kullanım Öz-yeterlik İnanç Ölçeği Kullanım İzni

 siddik dogruluk 03.03.2015
Kime: isahin@konya.edu.tr

Merhabalar hocam;


Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Enformatik Ana Bilim Dalında Tezli yüksek lisans yapmaktayım.

Sizin tarafınızdan geliştirilmiş olan "EĞİTSEL İNTERNET KULLANIM ÖZ-YETERLİK İNANCI" ölçeğini tez çalışmamda veri toplama aracı olarak kullanmak üzere izninizi istiyorum.

İyi Çalışmalar Dilerim

SİDDİK DOĞRULUK

Re: Eğitsel İnternet Kullanım Öz-yeterlik İnanç Ölçeği Kullanım İzni

 Ismail SAHİN (isahin@konya.edu.tr) Kişilere ekle 03.03.2015
Kime: siddik dogruluk

merhaba,

sormanıza bile gerek yoktu. kaynak göstererek kullanabilirdiniz aslında. tabiki ölçeği kullanabilirsiniz.

çalışmanızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.

Doç.Dr. İsmail Şahin
Bölüm Başkanı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Meram, Konya 42090
Tel: 332-323 8220 (dahili 5775)
Faks: 332-323 8225
Web: <http://www.ide.konya.edu.tr/egitim/kisiyay/goster.php?i=2&siralama=5271>
E-posta: isahin@konya.edu.tr

EK 6: İzin Yazışması (Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği)

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Kullanım İzni ↑ ↓ ×

 **siddik dogruluk** 03.03.2015
Kime: hilal.bati@ege.edu.tr

Merhabalar hocam;

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Enformatik Ana Bilim Dalında Tezli yüksek lisans yapmaktayım.

Sizin tarafınızdan Türkiye'ye uyarlanmış olan "ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI" ölçeğini tez çalışmamda veri toplama aracı olarak kullanmak üzere izninizi istiyorum.

İyi Çalışmalar Dilerim

SİDDİK DOĞRULUK

Re: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Kullanım İzni ↑ ↓ ×

 **Hilal Batı** (hilal.bati@ege.edu.tr) Kişilere ekle 03.03.2015
Kime: siddik dogruluk Bilgi: Cihat Tetik, Erol Gürpınar, Hilal Batı

Merhaba,

Ölçeğin kullanılması beni ve çalışma arkadaşlarımı memnun eder, zaten bu amaçla Türkçe'ye kazandırılmış bir ölçektir. Çalışma sonuçlarınızdan bizleri de bilgilendirmenizi rica eder, araştırmanızda kolaylıklar dilerim.

Doç.Dr.A.Hilal Batı
EÜTF Tıp Eğitimi AD

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Sıddık DOĞRULUK
Uyruğu : T.C.
Doğum tarihi ve yeri : 12.09.1986, Kahramanmaraş
Medeni hali : Bekâr
Telefon : 0 (532) 645 53 46
E-posta : dogruluk.net@hotmail.com

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet tarihi
Yüksek lisans	KSÜ /Enformatik ABD	2015
Lisans	KSÜ / BÖTE	2013
Ön lisans	MKÜ / DMYO / Bilgisayar Programcılığı	2008
Lise	Kahramanmaraş / Özel Beyza Lisesi	2003

Yabancı Dil

İngilizce