



ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEDE HAZIR BULUNUŞLUK VE ÇEVİRİMİÇİ ÖZ-DÜZENLEYİCİ  
ÖĞRENME BECERİLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN TUTUMLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

TARIK BAYRAKCI

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mevlana Üniversitesi

2015

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEDE HAZIR BULUNUŞLUK VE ÇEVİRİMİÇİ ÖZ-  
DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN TUTUMLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Mevlana Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nün 501313003 numaralı Yüksek Lisans Öğrencisi Tarık BAYRAKCI, ilgili yönetmeliğin belirlediği gerekli tüm şartları sağladıktan sonra hazırladığı "ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEDE HAZIR BULUNUŞLUK VE ÇEVİRİMİÇİ ÖZ-  
DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN TUTUMLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ" başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

**Jüri Üyeleri:**

Yrd. Doç. Dr. Alpaslan DURMUŞ  
(Danışman)

imza. 

Doç. Dr. Ertuğrul USTA

imza. 

Doç. Dr. Harun YILMAZ

imza. 

Doç. Dr. Harun YILMAZ

imza. 

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Ali SEBETCİ

imza. 

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Tarih: 15.09.2015

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

TARIK BAYRAKCI

## ÖZ

# ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEDE HAZIR BULUNUŞLUK VE ÇEVİRİMİÇİ ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME BECERİLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

TARIK BAYRAKCI

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Yüksek Lisans Tezi, 2015

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Alpaslan DURMUŞ

Anahtar kelimeler: Tutum, Öz-düzenleyici Öğrenme, Hazır Bulunuşluk,  
Yapısal Eşitlik Modeli

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerin uzaktan eğitim verilen bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile web tabanlı öğretime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmesidir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Fatih, Mersin ve Mevlana üniversitelerinin önlisans, lisans ve yüksek lisans bölümlerinde öğrenim gören 397 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği, Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği ve Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) sitesinde <https://tr.surveymonkey.com/s/3GZH5YF> linki ile paylaşımına açılarak üniversite öğrencilerinin ölçekleri çevrimiçi olarak erişebilmeleri sağlanmıştır. Araştırmada, yapısal eşitlik modeli oluşturmak ve test etmek için AMOS 21.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları ışığında elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşlukları, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. İkinci olarak uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Son olarak uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir.

## **ABSTRACT**

### **THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ONLINE LEARNING READINESS, ONLINE SELF-REGULATED LEARNING SKILLS AND STUDENTS' ATTITUDES**

TARIK BAYRAKCI

Master of Science Thesis in Department of Computer Education and Instructional Technology

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Alpaslan DURMUŞ

Keywords: Attitude, Self Regulated Learning, Online Readiness,  
Structural Equation Modeling

The aim of the study was to investigate the relationship among the online learning readiness levels, online self-regulated learning skills and attitudes towards web-based learning of university students getting distance education by using structural equation model.

The participant of the study consisted of 397 university students getting education at Fatih, Mersin and Mevlana Universities in 2014-2015 spring semestre.

In the study, Personal Information Form, Online Learning Readiness Scale, Online Self-Regulated Learning Scale and Attitude Towards Web-Based Learning Scale were used to collect data. The Scales were hosted on [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) and shared online through the name of <https://tr.surveymonkey.com/s/3GZH5YF> so as to provide online access for university students. In the study, AMOS 21.0 package program was used in order to formulate and test the structural equation model.

According to the research findings, the online learning readiness of university students affects their attitudes towards web- based learning positively and significantly. Secondly, it was found that there is a significant and positive relationship between online self-regulated learning skills and attitudes towards web-based learning. Lastly, online self-regulated skills are significantly related to the students' online learning readiness.

## TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmama birlikte başladığım, görev yeri değişinceye kadar da birlikte çalıştığım, kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Sinan KAYA'ya teşekkür ederim. Kendisine yeni görev yerinde üstün başarılar dilerim.

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması sürecindeki değerli katkıları ile önümü açan, beni her zaman cesaretlendiren, yapıcı öneri ve eleştirileri, tüm bilgi ve deneyimleriyle bu çalışmanın zenginleşmesini sağlayan değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Alpaslan DURMUŞ'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Tezimin yapılmasında en büyük paya sahip olan değerli danışmanıma benden yardımlarını, desteğini, sabrını, hoşgörüsünü ve bilgisini esirgemediği için en derin teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimim süresince öğrencileri olmaktan büyük gurur duyduğum ve akademik gelişimimde büyük katkıları olan Doç. Dr. Özgen KORKMAZ ve Doç. Dr. Ertuğrul USTA'ya teşekkür ederim. Araştırmamın analizlerinin gerçekleştirilmesinde hiçbir yardımı esirgemeyen ve değerli vakitlerini ayırdığı için Yrd. Doç. Dr. Şükrü KAYA hocama teşekkür ederim. Veri toplama aşamasında yardımcı olan arkadaşım Arş. Gör. S. Burak TOZKOPARAN ve görüşleriyle tezime katkıda bulunan arkadaşım Arş. Gör. M. Emre KILIÇ'a teşekkür ederim.

Yetişmemde hiçbir maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili anneme, babama, kardeşlerime ve çalışmamı tamamlamamda beni cesaretlendirerek hep yanımda olan, yoğun çalışmalarımın dolaylı ilgisinden mahrum bıraktığım, eşim Eda BAYRAKCI'ya ve kızım Ela Naz ve oğlum Oğuz Kaan'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.



## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZ</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>BÖLÜM 1 GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problem.....	1
1.2 Amaç.....	4
1.3 Araştırma Problemi .....	4
1.4 Alt Problemler .....	4
1.5 Önem .....	4
1.6 Sınırlılıklar.....	6
1.7 Tanımlar .....	6
<b>BÖLÜM 2 KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>7</b>
2.1 Uzaktan Eğitim.....	7
2.1.1 Uzaktan Eğitim Nedir?.....	7
2.1.2 Uzaktan Eğitimin Özellikleri .....	8
2.1.3 Uzaktan Eğitim Yararları ve Sınırlılıkları.....	9
2.1.4 Türkiye’ de Uzaktan Eğitim.....	10
2.2. Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme .....	12
2.2.1 Öz-Düzenleyici Öğrenme.....	12
2.2.2 Öz Düzenleyici Öğrenme Modelleri .....	14
2.2.2.1 Zimmerman Modeli.....	14
2.2.2.2 Pintrich Modeli.....	15
2.2.2.3 Winne Modeli.....	15
2.2.3 Çevrimiçi Ortamda Öz-Düzenleyici Öğrenme.....	16
2.3 Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk .....	17
2.3.1 Hazır Bulunuşluk.....	17
2.3.2 Hazır Bulunuşluk Alt Yapıları .....	18
2.3.2.1 Sosyal Hazır Bulunuşluk.....	18

2.3.2.2 Bilişsel Hazır Bulunuşluk.....	18
2.3.2.3 Eğitsel Hazır Bulunuşluk .....	18
2.3.3 Çevrimiçi Hazır Bulunuşluk .....	18
2.4 Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum.....	20
2.4.1 Web Tabanlı Öğretim Nedir?.....	20
2.4.2 Web Tabanlı Öğretimin Yararları ve Sakıncaları .....	20
2.4.3 Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum .....	22
2.5 İlgili Araştırmalar .....	24
2.5.1 Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme.....	24
2.5.2 Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu.....	26
2.5.3 Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum .....	27
<b>BÖLÜM 3 YÖNTEM.....</b>	<b>30</b>
3.1 Araştırmanın Modeli .....	30
3.2 Çalışma Grubu.....	30
3.3 Veri Toplama Araçları.....	33
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....	33
3.3.2 Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği.....	33
3.3.3 Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği .....	35
3.3.4 Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği.....	37
3.4 Verilerin Toplanması.....	39
3.5 Verilerin Analizi.....	39
3.5.1 Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	39
3.5.2 Yapısal Eşitlik Modeli.....	40
3.5.2.1 YEM 'de Modelleme Yöntemleri .....	40
3.5.2.2 Path Diyagramlarında Kullanılan Semboller .....	41
3.5.2.3 Yapısal Eşitlik Modelinde Kullanılan Temel Kavramlar.....	42
3.5.2.3.1 Model .....	42
3.5.2.3.2 Gösterge Değişkenler .....	42
3.5.2.3.3 Gizil Değişkenler.....	42
3.5.2.3.4 Gizil İçsel Değişkenler .....	42
3.5.2.3.5 Gizil Dışsal Değişkenler.....	43
3.5.2.3.6 $\beta$ Katsayıları .....	43
3.5.2.3.7 $\lambda_x$ ( Lamda- x) ve $\lambda_y$ ( Lamda-y) .....	43
3.5.2.3.7 $\gamma$ (Gama) katsayıları .....	43

3.5.2.4 Yapısal Eşitlik Modelinin Aşamaları .....	43
3.5.2.4.1 Model Betimleme .....	43
3.5.2.4.2 Model Tanımlama .....	43
3.5.2.4.3 Hesaplama .....	44
3.5.2.4.4 Modelin Eldeki Veriyle Uyumunu Sınama .....	44
3.5.2.4.5 Modifikasyon .....	45
<b>BÖLÜM 4 BULGULAR .....</b>	<b>46</b>
4.1 Araştırmanın Problemlerine Yönelik Bulgular .....	46
<b>BÖLÜM 5 SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>53</b>
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	53
5.1.1 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşlukları ve Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	53
5.1.2 Öğrencilerin Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	53
5.1.3 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşlukları ve Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	54
5.2 Öneriler .....	54
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>56</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>69</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1 : Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği DFA Diyagramı.....	34
Şekil 3.2 : Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği DFA Diyagramı.....	36
Şekil 3.3 : Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği DFA Diyagramı .....	38
Şekil 4.1 : Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Path ( Yol) Diyagramı.....	46
Şekil 4.2 : Yapısal Eşitlik Modeli ve Araştırma Problemlerine İlişkin Analiz Sonuçları .....	49

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Türkiye’de Uzaktan Eğitim Veren Üniversitelerin Öğrenci Dağılımları .....	11
Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Meslek, Öğrenim Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı .....	31
Tablo 3.2: Çalışma Grubunun Öğrenim Görülen Programlara Göre Dağılımları .....	32
Tablo 3.3: Uyum İyiliği Ölçütleri .....	45
Tablo 4.1: Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İndeksleri .....	47
Tablo 4.2: Hipotez Modelin Regresyon Analizi Değerleri .....	48
Tablo 4.3: Test Modele Ait Standartlaştırılmış Doğrudan Etki Değerleri .....	51
Tablo 4.4: Test Modele Ait Standartlaştırılmış Dolaylı Etki Değerleri .....	51

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>YEM</b>	: Yapısal Eşitlik Modeli
<b>GFI</b>	: İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index GFI)
<b>AGFI</b>	: Ayarlanabilen İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index)
<b>CFI</b>	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
<b>NFI</b>	: Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)
<b>NNFI</b>	: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index)
<b>MI</b>	: Modifikasyon İndeksleri
<b>S-RMR</b>	: Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual)
<b>RMSEA</b>	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation)
<b>WTÖ</b>	: Web tabanlı öğretim
<b>WTÖTÖ</b>	: Web tabanlı öğretim tutum ölçeği
<b>ÇÖDÖÖ</b>	: Çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeği
<b>ÇÖHÖ</b>	: Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ölçeği

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları ile tanımlar verilerek, araştırmada kullanılan temel kavramlar açıklanmaktadır.

### 1.1 Problem

İnternet teknolojilerinin hızlı gelişimi ile birlikte uzaktan eğitim özellikle çevrimiçi eğitim hızlı bir şekilde gelişimini sürdürmektedir. Bu sebeple birçok yükseköğretim kurumu programlarında uzaktan eğitim yapan bölümlere yer vermektedirler. Bireylerin, geleneksel eğitim sistemleri ile karşılanamayan her türlü eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında; zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldıran, öğrenci merkezli eğitim anlayışlarına uygun, bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanan çevrimiçi öğretim, geleneksel eğitime bir alternatif veya destek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Web tabanlı teknolojilerinin hızlı gelişimi ile çevrimiçi öğrenme artan bir eğitimsel bir trend haline geldi. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciler fiziksel olarak düzenli bir şekilde sınıf ortamında bulunmak zorunda değildir. Bunun yanında öğrencilerin gerek öğretmenleri gerek sınıf arkadaşları ile öğrenme materyalleri ve öğrenme aktiviteleri hakkında tartışma imkânları bulunmamaktadır. Bununla birlikte öğrenme materyallerine ne zaman, nerede ve nasıl ulaşabileceklerine kendileri karar verebilmektedir. Buradan, uzaktan öğrenenler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar sonucuna ulaşılmaktadır [1].

[2], öz düzenleyici öğrenmeyi öğrencilerin geçmiş deneyimleri ve içinde buldukları ortamın bağlamsal özellikleri ışığında hedefler belirledikleri, bu hedefler ışığında bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalıştıkları aktif ve yapılandırıcı bir süreç olarak ifade etmektedir. Öz düzenleyici öğrenenler, öğrenmeye ilişkin edindikleri deneyimleri farklı yollardan kontrol eden, kazandıkları bilgileri tekrarlayarak yaşama geçiren, düşünme süreçlerini gözlemleyen, anlamadıkları noktalarda yardım aramaktan çekinmeyen, kabiliyetlerinin farkında olarak öğrenmenin değerini kavrayan, motivasyon düzeyleri yüksek, kendi öğrenme süreçlerinde aktif katılımcılardır [3,4].

Yapılan araştırmalarda, araştırmacılar öz- düzenleyici öğrenme becerisinin geleneksel eğitim ortamlarında öğrenci başarısındaki etkisi önemle vurgulamışlardır [5]. Eğer öz düzenleyici öğrenme becerileri geleneksel yüz-yüze eğitim de öğrenmenin başarısı için önemli ise, aynı şekilde çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme başarısı için de önemli bir rol oynayacağı düşünülebilir [6]. Yapılan çok sayıda deneysel çalışmadan elde edilen sonuçlar, öz düzenlemenin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerine işaret etmektedir. Araştırmalar, düşük öz düzenleme yeteneğine sahip olan öğrenenlerin, yüksek düzeyde kabiliyet sergileyenler kadar akademik başarı gösteremediği sonucuna ulaşmışlardır [7]. Buradan, başarılı öğrenciler için öz düzenleyici öğrenenlerdir tanımlaması yapılabilir. Çevrimiçi derslerde başarı elde etmenin yolu, öğrencilerin kendi öğrenme çabalarını başarılı bir şekilde yürütmelerinden geçmektedir [4]. Çevrimiçi ortam, öğrenenlerin hedefler belirlemelerini ve bu hedefleri gerçekleştirmek için uygun yöntemler geliştirmelerini gerektirmektedir. Bu ortamlarda öğrenenler, hem zamanı, hem de kaynakları etkili bir şekilde yönetmelidirler [8].

Hazır bulunuşluk; uzaktan eğitim, e-öğrenme ve çevrimiçi öğrenme araştırmalarında sıkça vurgulanan ve ölçülen bir değişkendir [9]. [10] çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk kavramını, zamanı yönetme ve çevrimiçi öğrenme sürecini kendi kendine yönetmeye uyum sağlama yeteneği üzerine odaklanan, içsel motivasyona sahip olmayı benimseme ve kendi öğrenme stillerini anlamayı içeren bir kavram olarak ifade etmiştir. Hazır bulunuşluğun tespit edilmesi bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesine ve bu ihtiyaçlara uygun olarak ders içeriğinin hazırlanması gibi süreçlerinin de şekillenmesine yarar sağlamaktadır [11]. E-öğrenmede başarının, e-öğrenme ortamlarındaki önemli paydaşlarından biri olan öğrencilerin ihtiyaçlarını ve hazır bulunuşluklarını anlamının önemli olduğu söylenebilir. [12] bir e-öğrenme programına başlamadan önce öğrenenlerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemenin önemli olduğunu ve bu düzeylerin süreç öncesinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. [13], çevrimiçi hazır bulunuşluğun e-öğrenme programının başarısıyla ilişkili olduğu için uzaktan eğitimin önemli bir parçası olduğunu belirtmiştir.

[14], çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu olmayan bireylerin olumsuz bir e-öğrenme yaşamalarının, sonraki öğrenme süreçlerini de olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir. [15] ise e-öğrenme ortamlarında başarısızlığın çoğunlukla öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması olarak göstermiştir. Tüm bunlar ışığında çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin hazır bulunuşluklarının tespit edilmesi verimli bir öğretim süreci gerçekleştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır.



Öğrenciler, web tabanlı eğitim sistemlerinin en önemli unsurlardan biridir. Web tabanlı eğitim sistemlerinde öğrencilerin ilgileri, beklentileri ve ihtiyaçları geleneksel eğitim yaklaşımına göre büyük farklılıklar göstermektedir [16]. Bu farklılıklarla birlikte tutumlar, web tabanlı öğretimde başarıyı doğrudan etkiler. Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının zamanında ve uygun şekilde karşılanması, başarıları açısından oldukça önemlidir. Dolayısı ile web temelli öğretim hizmeti sunan kurumların, öğrencilerin tutumlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Eğer kurumlar öğrencilerin bu öğretim şekline olan tutumlarından haberdar olursa, uygun öğrenme ortamlarının tasarlanması ve uygulamaya geçirilmesi de kolaylaşmaktadır. Bu da, kurumların kaliteli eğitim, başarılı öğrenci, kalıcı öğrenme gibi hedeflerini gerçekleştirmesini sağlamaktadır [17]. Web tabanlı eğitimde başarının sağlanmasında öğrencilerin ve öğretmenlerin bu eğitime yönelik tutumları etkili olmaktadır. [16]. Bir insanın bir uyarana karşı tutumunun ne olduğunu bilmek, o bireyin uyarana karşı davranışının ne olduğunu tahmin etmeye yarayacaktır [18]. Dolayısı ile öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının derecesi, öğrencilerin e-öğrenmeyi kullanmaya yönelik eğilimlerini o derecede etkileyecektir [19]. Öğrencilerin web tabanlı öğretime ilişkin tutumlarının bilinmesi, web tabanlı öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde düzenlenmesi ve kullanılmasında öğrencilere yardımcı olmaktadır [16]. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen web tabanlı eğitimlerde etkili sonuçların alınabilmesi için öğrencilerin ilgi, beklenti ve tutum gibi duyuşsal özelliklerinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır [20].

Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitimin başarıya ulaşmasında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerilerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Fakat bu iki becerinin uzaktan eğitim üzerindeki ortak etkilerini belirlemeye yönelik her hangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu bakımdan yapılan araştırmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2 Amaç**

Bu araştırma, üniversitelerin uzaktan eğitim verilen bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile web tabanlı öğretime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelenmesini amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, üniversitelerin uzaktan eğitim veren bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri, çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerileri ve web tabanlı öğretime yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek bir modelin oluşturulması test edilmesidir.

## **1.3 Araştırma Problemi**

Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri, çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve web tabanlı öğretime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi açıklayan yapısal eşitlik modeli nedir?

## **1.4 Alt Problemler**

1. Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını etkilemekte midir?
2. Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerileri, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını etkilemekte midir?
3. Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerileri, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemekte midir?

## **1.5 Önem**

Günümüzde iletişim teknolojilerinin özellikle de internetin hızla gelişmesi eğitim-öğretim alanında da yeni kavramların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Çevrimiçi öğrenme, iletişim teknolojilerinin en yoğun olarak kullanıldığı kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere eğitim sürecinde sağladığı esneklikten dolayı yıllar içinde önemli ölçüde gelişim gösteren çevrimiçi öğrenmenin, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini ve ulaşılabilirliğini arttırması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

[21] öz-düzenleyici öğrenme becerisine sahip olan öğrencilerin üç önemli niteliğe sahip olacağını belirtmiştir. Bunlardan birincisi öğrenciler bilgiyi yapılandırmak ve akılda tutmaya yardımcı olacak çeşitli bilişsel stratejiler kullanırlar. İkincisi, öğrenciler, planlama ve gözlemlene gibi bilişsel stratejiler kullanarak kendi öğrenmelerini aktif olarak kontrol edebilirler. Sonuncusu ise kendilerini motive ederek ve duygusal olumsuzlukların makul bir şekilde çözüme kavuşturarak derslerine konsantre olurlar [22].

Çevrimiçi öğrenme ortamları zaman, mekân ve öğretim materyali kısıtlamaları aşağı çekerken öğrencilere ne zaman, nasıl ve ne çalışacaklarına karar vermeleri konusunda imkân tanır [23]. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının ayırt edici özelliklerinden biri olan öğrenci özerklikleri ve öz-düzenleyici öğrenme becerisine sahip öğrenci tutumları dikkate alındığında, öz-düzenleyici öğrenmenin çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarı açısından önemli bir değişken olduğu görülmektedir [24]. Yapılan çalışmalarda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz-düzenleyici öğrenme ve akademik başarı arasındaki pozitif ilişki bu önemi göstermektedir [25,26].

Çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında oldukça etkili olan değişkenlerden biri öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleridir [27]. Çevrimiçi öğrenmenin birçok avantajı vardır; ama öğrencilerin bu avantajlardan faydalanmak için çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğuna sahip olması gerekmektedir [28]. Öğrenme gerçekleşmeden önce bireylerin belli bir hazır bulunuşluğa sahip olup olmadıklarını belirlemek öğrenenin başarıya ulaşmasında etkilidir [29]. Bu sebeple öğrenenlerin hazır bulunuşluk seviyesinin tespit edilmesi önemlidir. Hazır bulunuşluk seviyesinin tespiti öğrenenin ihtiyaçlarının belirlenmesine ve bu ihtiyaçlara yönelik plan ve program yapılmasına olanak tanır. Bu nedenle hazır bulunuşluk kavramı öğrenenler için oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalarda öğrenenlerin yabancı dil, matematik gibi çeşitli konulara yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelendiği çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Günümüzde, web teknolojilerinin eğitim-öğretim sürecinde etkin kullanılması ile birlikte çevrimiçi öğrenme kavramı ortaya çıkmış öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesi önem kazanmıştır.

Çevrimiçi öğrenmenin başarısını etkileyecek en önemli unsurlardan biri olan öğrencilerin özellikleri de çok önemlidir [30]. Öğrencilerin, tasarlanan eğitim ortamlarından faydalanma düzeyleri, onların bireysel farklılıklarına göre değişmektedir [31]. Öğrenci ögesi ile ilgili yürütülen araştırmalarda, öğrencilerin bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal özellikleri arasındaki ilişkiler sıklıkla incelenmektedir [32]. Bunlar arasında özellikle, öz-yeterlik,

bilgisayar veya internet deneyimi, bilgisayar korkusu, davranışsal niyet en çok araştırılan değişkenlerden bazılarıdır [33]. Bunların dışında öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları da araştırmacılar tarafından ilgilenilen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir bireyin bir uyarana karşı davranışının ne olduğunu tahmin edebilmek için o kişinin uyarana karşı tutumunun ne olduğunu bilmek gerekir [18]. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının derecesi, öğrencilerin e-öğrenmeyi kullanmaya yönelik eğilimlerini o derecede etkileyecektir [19]. Bu sebeple öğrencilerin web tabanlı öğretim yönelik tutumlarının incelenmesi, uzaktan eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik yeniliklerin gerçekleştirilebilmesi bakımından önemli görülmektedir.

## 1.6 Sınırlılıklar

1.Araştırma 2014 - 2015 öğretim yılıyla sınırlıdır.

2.Bu araştırmanın çalışma grubu Mersin, Fatih ve Mevlana üniversitelerin uzaktan eğitim veren bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerinden anketleri eksiksiz dolduranlar ile sınırlıdır.

## 1.7 Tanımlar

**Çevrimiçi Öğrenme:** Öğrenme-öğretme etkinliklerinin ve hizmetlerinin öğrenenlere bilgisayar (ağları) desteği ile sunulduğu bir öğrenme biçimini ifade eder.

**Öz-Düzenleyici Öğrenme:** Öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir.

**Çevrimiçi Hazır Bulunuşluk:** Çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk kavramı, zamanı yönetme ve çevrimiçi öğrenme sürecini kendi kendine yönetmeye uyum sağlama yeteneği üzerine odaklanan, içsel motivasyona sahip olmayı benimseme ve kendi öğrenme stillerini ve deneyimlerini anlamayı içeren bir kavramdır.

**E-Öğrenme:** İnternet, intranet, extranet, hipermetin gibi bilgisayar ağ teknolojilerinin kullanıldığı elektronik ortamlar aracılığıyla öğretimin sağlandığı bir öğretim ve öğrenme yöntemidir.

**Web Tabanlı Öğretim:** Herhangi bir amaç için, önceden planlanmış öğretim-öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde, Web teknolojilerinden yararlanılarak bireylerin eğitiminin gerçekleştirilmesidir.

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Günümüz geleneksel eğitim kurumları, birbirinden farklı öğrenme biçemlerine sahip olan çok sayıda bireye nitelikli ve uygun maliyetle hizmet vermekte sınırlı kalabilmektedir. Buna karşın dijital bilgi işlemenin ve iletişimin hızla gelişmekte olması, bir dizi öğretme ve öğrenme olanağı yaratmaktadır. Teknoloji-destekli öğrenme ortamları, geleneksel öğretimden çok farklı ders tasarımı ve gereksinimleri de beraberinde getirmektedir [34]. Bu noktada, teknoloji destekli öğrenmeyi içeren uzaktan öğrenme ve uzaktan eğitim kavramları karşımıza çıkmaktadır.

#### 2.1 Uzaktan Eğitim

Açık ve uzaktan öğrenme, tüm dünyada ilgi çekmekte ve yaygınlaşmaktadır. Gelişmiş ülkelerde özellikle öğrenenlere kolaylık ya da esneklik sağlamak, eğitim hizmetlerine erişimi kolaylaştırmak için sunulmaktadır. Öte yandan, gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerdeki eğitim talebi, geleneksel eğitim yaklaşım ve kurumlarıyla karşılanamadığı için büyük ölçüde kitlesel, açık ve uzaktan öğrenme ile karşılanmaya çalışıldığı görülmektedir.

##### 2.1.1 Uzaktan Eğitim Nedir?

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin zaman ve mekân bakımından birbirinden ayrıldığı ortamlar üzerine yapılandırılan eğitim uygulamalarının hepsi uzaktan eğitim olarak adlandırılmaktadır [35]. Gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek için her geçen gün daha fazla beceriye gereksinim duyulmaktadır. Uzaktan eğitimde şu an geline son nokta internet yoluyla öğretim uygulamalarıdır [36]. Web tabanlı uzaktan eğitim kamu ve özel sektörün çeşitli alan ve disiplinlerindeki eğitim problemlerini çözmede düşük işletim maliyeti ve araçlar sunmakla birlikte, çalışmakta olan bireyler için kişisel ve mesleki gelişme, akademik ya da sertifika programlarına katılma gibi fırsatlar da yaratmaktadır

Uzaktan eğitim, (a) Uzaklığın eğitim almaya engel olabileceği durumlarda, örneğin kırsal bölgede ve coğrafi açıdan uzak yerleşim yerlerinde yaşayan insanlar eğitimlerini sürdürmek üzere yeterli sayıda kaynak ve öğretmenden yoksun olmaları, (b) Fiziksel bir engeli ya da hastalığı nedeniyle eve bağımlı olan insanların eğitim gereksinimleri, (c) Örgün eğitime

devam edememiş gençler ve kendilerini geliştirmek isteyen yetişkinlerin eğitim gereksinimleri gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmış olan bir eğitim modelidir [37].

Alan yazında uzaktan öğrenme ile ilgili için çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. En sık kullanılan tanımlardan biri [38] tarafından, öğrenen ve öğretenlerin genelde aynı mekânda olmadığı, kurumsal bir yapının altında yer alan, elektronik ortamların ve teknolojilerin iki yönlü iletişimin kurmak amacıyla kullanıldığı ve büyük ölçüde bireysel öğrenmenin gerçekleştiği öğrenme süreçleri olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanımda; uzaktan eğitim, “farklı mekânlardaki öğretmen ve öğrencileri, değişik iletişim vasıtaları kullanarak bir araya getiren ve eğitim yapmalarını sağlayan eğitim modeli” olarak ifade edilmiştir [39]. [40] uzaktan eğitimi “Uzaktan eğitim, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi” olarak tanımlamıştır.

### **2.1.2 Uzaktan Eğitimin Özellikleri**

Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitimin temel özellikleri araştırmacılar tarafından aşağıdaki gibi verilmiştir.

***Bireyselci Olma:*** Uzaktan eğitimde ders içerikleri her öğrencinin kişisel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitimde öğrenciler grup halinde değil bireysel olarak eğitim sürecinde yer alırlar [41].

***Öğrenci Merkezli Olma:*** Uzaktan eğitimde öğrenen, öğrenme-öğretme sürecinde merkezdendir. Uzaktan eğitim sistemleri kişiye kendi istediği zaman ve mekânda öğrenme fırsatı sunar.

***Teknolojiyi Kullanma:*** Teknoloji kullanımı uzaktan eğitim sistemleri için çok önemli bir durumdur. Çünkü güncel teknolojilerin kullanımı ile farklı ortamlarda yer alan öğrenenler ve öğreticiler birbirleri ile iletişim kurabilmektedirler. Dikkat edilmesi gerek husus, uzaktan eğitim sistemlerinde teknolojinin öğrenenlerin ihtiyacını karşılayabilecek şekilde kullanılmasıdır [42].

***Hızlı Dönüt Verme:*** Uzaktan eğitim sisteminde öğrenciler gerek kendi aralarında gerekse öğreticileri ile iletişim kurmak suretiyle öğrenme süreciyle paylaşımını yapabilirler.

### 2.1.3 Uzaktan Eğitim Yararları ve Sınırlılıkları

Uzaktan eğitim, örgün eğitime göre hem kurum için hem de öğrenenler için pek çok yarar sağlamaktadır. Uzaktan eğitimin yararları şöyle özetlenebilir [43].

- İnsanlara değişik eğitim seçeneği sunma.
- Fırsat eşitsizliğini en aza indirme.
- Kitle eğitimini kolaylaştırma.
- Eğitim programlarında standart sağlama.
- Eğitimde maliyeti düşürme.
- Eğitimde niteliği artırma.
- Öğrenciye serbesti sağlama.
- Öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma.
- Öğrenciyi sınıf ortamında öğrenim görmeye zorlamama
- Bireysel öğrenmeyi sağlama.
- Bağımsız öğrenme sağlama.
- Bireye öğrenme sorumluluğu kazandırma.
- İlk kaynaktan bilgi sağlama.
- Uzmanlardan daha fazla kişinin yararlanmasını sağlama.
- Başarının aynı koşullarda belirlenmesini sağlama.
- Eğitimi bir taraftan kitleselleştirebilirken diğer taraftan bireyselleştirebilme.
- Belli bir zamanda ve belli bir kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırma.

Birçok yönden önemli olanaklar sağlayan uzaktan eğitimin bazı yönlerden sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar da şu şekilde özetlenebilir [43].

- Yüz yüze eğitim ilişkilerinin kolay sağlanamaması.
- Öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi
- Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama.
- Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alma.
- Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama.

#### **2.1.4 Türkiye' de Uzaktan Eğitim**

Uzaktan eğitimin gelişme sürecinde kitaplar, bunun yanında posta servisleri, radyo ve televizyon gibi araçlar kullanılmış, eğitim kalitesi ve yöntemleri tartışılabilir sistemler ortaya konmuştur. Bu sistemlere verilebilecek en güzel örneklerden biri Anadolu Üniversitesinin ön lisans ve lisans eğitimi veren Açık Öğretim Programlarıdır. Yine Açık Lise olarak bilinen eğitim programları da ülkemizdeki uzaktan eğitim uygulamalarına verilebilecek örneklerden biridir.

Türkiye de açık ve uzaktan öğrenme ile eğitim ihtiyacının karşılanmaya çalışıldığı ülkeler arasındadır. Her ne kadar yeni açılan üniversiteler talebi bir ölçüde karşılamaya yardımcı olsa da, yılda ortalama 300.000 - 400.000 öğrenci açık ve uzaktan öğrenme sistemine kayıt olmaya devam etmektedir. 2010-2011 öğretim yılında yükseköğretim kurumlarına kayıtlı üç milyondan fazla öğrencinin %50'ye yakını açık ve uzaktan öğrenme yoluyla eğitim almaktadır. Türkiye'de 2009-2010 akademik yılında 35 üniversite açık ve uzaktan öğrenme imkânı sunmaktadır. Bu üniversitelerin üçte ikisi (23) devlet üniversitesidir. Anadolu Üniversitesi 43'ü ön lisans, 12'si lisans, 1 lisans tamamlama ve 4 yüksek lisans olmak üzere 60 programla en fazla açık ve uzaktan öğrenme imkânı sağlayan üniversitedir. Anadolu Üniversitesi'ni Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ahmet Yesevi Üniversitesi takip etmektedir [44].

2014-2015 eğitim öğretim yılı itibariyle Türkiye de devlet ve vakıf üniversitelerinin uzaktan eğitim veren bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin dağılımları Tablo 2.1' de gösterilmektedir.



**Tablo 2.1: Türkiye’de Uzaktan Eğitim Veren Üniversitelerin Öğrenci Dağılımları**

Üniversite	Ön lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Toplam
Afyon Kocatepe Üniversitesi	394	-	112	506
Akdeniz Üniversitesi	230	-	88	318
Amasya Üniversitesi	1024	-	156	1180
Ankara Üniversitesi	1930	-	438	2368
Atatürk Üniversitesi	61	-	827	888
Atılım Üniversitesi	45	-	87	132
Bahçeşehir Üniversitesi	3	-	419	422
Balıkesir Üniversitesi	12	-	-	12
Bartın Üniversitesi	20	87	57	164
Başkent Üniversitesi	-	-	31	32
Beykent Üniversitesi	360	336	-	696
Beykoz Lojistik MYO	154	-	-	154
Bingöl Üniversitesi	36	-	-	36
Bitlis Eren Üniversitesi	200	-	-	200
Bülent Ecevit Üniversitesi	-	-	15	15
Celal Bayar Üniversitesi	640	124	416	1180
Cumhuriyet Üniversitesi	-	548	-	548
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	75	-	149	224
Çukurova Üniversitesi	1180	-	86	1266
Dicle Üniversitesi	-	1140	43	1183
Dokuz Eylül Üniversitesi	142	1373	41	1556
Ege Üniversitesi	-	-	212	212
Erzincan Üniversitesi	187	-	-	187
Eskişehir Osmangazi Üni	-	-	200	200
Fatih Üniversitesi	249	243	593	1085
Fırat Üniversitesi	48	-	-	48
Gazi Üniversitesi	1692	-	515	2207
Gaziantep Üniversitesi	-	-	4	4
Gediz Üniversitesi	36	-	103	139
Hacettepe Üniversitesi	-	-	1	1
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	-	-	54	54
Işık Üniversitesi	-	-	141	141
İnönü Üniversitesi	193	913	170	1276
İstanbul Arel Üniversitesi	-	-	611	611
İstanbul Aydın Üniversitesi	257	-	-	257
İstanbul Bilgi Üniversitesi	1	-	604	605
İstanbul Esenyurt Üniversitesi	-	-	79	79
İstanbul Kültür Üniversitesi	-	-	34	34
İstanbul Üniversitesi	2032	8206	12	10250
İzmir Ekonomi Üniversitesi	-	-	105	105
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.	53	-	165	218
Kapadokya MYO	42	-	-	42
Karabük Üniversitesi	581	1580	303	2464

Karadeniz Teknik Üniversitesi	196	98	277	571
Kırıkkale Üniversitesi	1210	-	-	1210
Kocaeli Üniversitesi	649	-	68	717
Maltepe Üniversitesi	-	57	245	302
Marmara Üniversitesi	1203	-	141	1344
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	37	-	-	37
Mersin Üniversitesi	2347	-	703	3050
Mevlana Üniversitesi	138	-	46	184
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	81	-	-	81
Nevşehir. Hacı Bektaş Veli Üni.	281	-	-	281
Okan Üniversitesi	99	-	861	960
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	572	799	620	1991
Plato MYO	1029	-	-	1029
Sakarya Üniversitesi	4404	4344	2551	11299
Selçuk Üniversitesi	-	-	32	32
Süleyman Demirel Üniversitesi	799	221	346	1366
Trakya Üniversitesi	637	-	243	880
Uşak Üniversitesi	21	-	-	21
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	-	-	47	47
Zirve Üniversitesi	-	126	456	582
<b>TOPLAM</b>	<b>25580</b>	<b>20195</b>	<b>13507</b>	<b>59282</b>

( Kaynak : [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr) )

Tablo 2.1 incelendiğinde Türkiye ‘de devlet ve vakıf olmak üzere 63 üniversite 59282 öğrenci ön lisans, lisans ve yüksek lisans öğrenim türlerinde uzaktan eğitim yoluyla öğretim görmektedirler. Bu öğrencilerin 25580’i ön lisans, 20195’i lisans ve 13507’si de yüksek lisans eğitimi almaktadır. Uzaktan eğitim veren üniversiteler incelendiğinde Sakarya Üniversitesi 11299 öğrenci ile ilk sırada yer alırken bu üniversiteyi 10250 öğrenci ile İstanbul Üniversitesi takip etmektedir.

## 2.2. Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme

### 2.2.1 Öz-Düzenleyici Öğrenme

İlk olarak sosyal bilişsel kuramın kurucusu olan Albert Bandura tarafından bahsedilen öz-düzenleme kapasitesi; bireyin göstereceği davranışlarla ilgili kendi yetenek ve kapasitesini düşünmesinin önemi üzerinde odaklanmıştır. Başarı ve akademik performansın en önemli etmenlerinden birisi olduğu düşünülen öz-düzenleme, pek çok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellenmiştir [45]. Öğrenmenin çevredeki bireyleri gözleyerek gerçekleştiği dikkate alınır [46], bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını, hissettikleri her anda kendi öğrenmelerini sağlama ve düzenleme gereksinimi, öz-düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır [47].

[48], öz düzenlemeyi zihinsel bir yetenek ya da okuma, hesap yapma yeterliliği gibi akademik bir beceri değil, öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilerine transfer ettikleri ve kendi kendilerini yönlendirdikleri; bireysel ve davranışsal öğeleri içinde barındıran çok yönlü bir süreç olarak ifade etmektedir. [2] tarafından “öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlanmıştır. [49] göre ise öz-düzenleme, öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabasıdır. [50] ise öz düzenlemeyi, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesi olarak ifade etmiştir.

Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi, öz düzenleyici öğrenme, öğrenenlerin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etme ve yönetme çabasıdır [49]. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenenler, öğrenmek için gösterdikleri çabalarda her zaman aktif konumdadırlar [51]. Aynı zamanda bu bireyler kendi öğrenme süreçlerini farklı yollarla etkili bir şekilde yönetebilmektedirler [52]. Kişisel hedefler belirleyebilmelerinin yanı sıra, bu hedeflere ulaşma yolunda sahip oldukları yeteneklerin, sınırlılıkların, avantaj ve dezavantajların bilincindedirler. Belirledikleri hedefleri göz önünde bulundurarak gelişimlerini sürekli olarak izlemekte ve değerlendirmektedirler [51].

[53], geleneksel eğitim ile web tabanlı öğrenme ortamları arasındaki farklılıkları inceledikleri çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrencilerin birbirinden uzakta olması ve öğreticiden geç dönüt alma gibi özel karakteristik özelliklerinden dolayı öz-düzenleme becerilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciler için çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

[54], çevrimiçi öğrenme ortamlarında çeşitli faktörler ile akademik başarı ile arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu faktörler; demografik değişkenler, öğrenme stili, motivasyonel inançlar ve öz-düzenleyici öğrenme bileşenleridir. Araştırmacılar 80 gönüllü öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında sadece öz-düzenlemenin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde öğrencilerin akademik başarılarını yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarıları ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için öğretmenler ile görüşmeler yapmışlar ve öğretmenler sorumluluk alan öğrencilerin, daha fazla öz-disiplinli ve aktif olan

öğrencilerin diğer öğrencilere çevrimiçi derslerde daha fazla başarılı olabileceklerini vurgulamışlardır.

Öz-düzenleme, temelinde dikkatli, kasıtlı ve düşünceli öğrenci davranışlarını barındıran derin ve içsel bir mekanizmadır. Bir kimsenin bir şeyi yapma ve yapmama konusunda kendi güdülerini kontrol altına alabilme kapasitesidir [55]. Öğrenme sürecine bu şekildeki bir yaklaşım bireyin sorumluluk bilincinin gelişmesine, hayatını kontrol edebilmesine, bağımsız kalabilmesine, başarılı olmasına ve kendini gerçekleştirebilmesine de temel teşkil eder. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini görev odaklı akademik becerilere dönüştürdükleri öz denetimli bir süreçtir [56]. Bu süreçte öz-düzenleyici öğrenenler, öğrenme deneyimlerini farklı yollarla kontrol edebilen, bilgiyi örgütleyen ve tekrar edebilen, öğrenmesini etkileyen faktörleri bilen, kendi yeteneklerine yönelik olumlu tutuma sahip bireylerdir [3].

Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin çeşitli öz-düzenleyici süreçlerden geçtikten sonra aktif bir şekilde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri öğrenme süreci ve becerileridir [2]. Bu beceriye sahip kimseler, üst bilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte, değerlendirebilmekte, güdüsel açıdan kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranışsal açıdan seçebilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi yaratabilmektedirler. Bu yolda en uygun stratejiyi seçme, yeterli çabayı gösterme ve amaçları doğrultusunda öğrenme durumunu belirleyebilmedir.

## **2.2.2 Öz Düzenleyici Öğrenme Modelleri**

Alan yazın incelendiğinde öz düzenleyici öğrenmeye yönelik farklı modeller olduğu görülmektedir. Aşağıda Zimmerman, Pintrich ve Winne modelleri açıklanmaktadır.

### **2.2.2.1 Zimmerman Modeli**

[48]'e göre öz düzenleyici öğrenme, bireysel (bilişsel ve duygusal özellikler), davranışsal ve bağlamsal öğelerden oluşan açık uçlu, çok yönlü, döngüsel bir süreçtir.

Bu döngüsel süreç; öngörü, performans veya irade kontrolü ve öz yansıma olmak üzere başlıca üç evreden meydana gelmektedir.

### **a. Öngörü Evresi**

Bu evre, öğrenmeye başlamadan önce bireyin öğrenmeye ilişkin çabalarını, inançlarını ve her bir öğrenme evresi için hazırlık süreçlerini içermektedir [48].

### **b. Performans veya İrade Kontrolü Evresi**

Bu evre, öğrenme çabaları boyunca meydana gelen, konsantrasyonu ve performansı etkileyen süreçleri içermektedir [48]. Birey davranışını düzenlemek için, öncelikle performans standartlarını geliştirir. Bu amaçla, kendisinin ve başkalarının yaşantılarını gözleyerek, ödüllenen performans niteliklerini belirler. Böylece birey doğrudan ya da dolaylı yaşantılar sonucunda kendine özgü performans standartlarını geliştirmiş olur. Daha sonra kendi performansını gözler ve kendi performansını, geliştirdiği performans standartlarıyla karşılaştırarak davranışı hakkında karar verir [50].

### **c. Öz Yansıma Evresi**

Öz yansıma, öğrencinin tamamlanmış işinin kalitesini ve ne kadar iyi öğrendiğini belirlediği evredir. Etkili bir öz düzenleme, öğrencilerin, öğrenme hedeflerini belirlemelerini ve bunlara ulaşmak için gerekli motivasyona sahip olmalarını gerektirmektedir [57]. Bu evre, öğrenme için gösterilen çabaların sonunda meydana gelen süreçtir. Bu evrede kazanılan öz yansımalar, daha sonraki öğrenme çabalarıyla ilgili olan öngörü evresini etkilemektedir [48].

#### **2.2.2.2 Pintrich Modeli**

Pintrich'e göre öz düzenleyici öğrenme modeli dört varsayımdan oluşmaktadır. Bu varsayımlardan birincisi, tüm öğrenenlerin aktif olduğu yönündedir. İkinci varsayıma göre, bütün öğrenenler öğrenme süreçlerini düzenlemek için belli bir potansiyele sahiptirler. Üçüncü olarak, öğrenenlerin gelişim durumlarını, öğrendikleriyle karşılaştırabildikleri belli hedef ve ölçütlerin farkında olmaları gelmektedir. Dördüncü varsayım ise, bir öğrenene ait öz düzenleyici öğrenme eylemlerinin; bağlam, birey ve bu birey için nihai başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği şeklindedir [02].

#### **2.2.2.3 Winne Modeli**

Winne göre öz düzenleme modeli; görevi algılama, hedefleri belirleme, belirlenen hedefler için yöntemlere karar verme ve tercihe göre yöntemleri uyarlama olmak üzere dört evreden oluşmaktadır [58].

Winne modelinde bu evreler şöyle özetlenmektedir.

- a. Görevi algılama:** Her öz düzenleyici öğrenme sürecinde öğrenenler, öğretim eylemi hakkında görevin ortaya çıkmasıyla yenilenebilen bir algı yaratırlar. Bu algı, görevin çerçevesini anlama, çıkarsamada bulunma ve bu alanda sahip oldukları ilgi ve yeterliklerin farkına varma eylemlerini kapsamaktadır.
- b. Hedefleri belirleme:** Bu evre öğrenenin varsayılan bir etkinlik/eylem ve bir alternatifi arasında tercih yapmasını veya çoklu seçeneklerden bir eylem seçmesini içermektedir. Bu karar verme ve seçme sürecinin ürünü, bir hedef yaratır. Bu hedef belirli bir yöntem tarafından takip edilmesi için öğrenenin seçtiği bir hedeftir.
- c. Belirlenen hedefler için yöntemlere karar verme:** Bu evre iki parça halinde modellenmiştir. Bunlardan ilki; yöntemin uygunluğunu tanımlayan koşulsal bilgi, diğeri ise bilgiyi dönüştüren, yapılandıran bilişsel işlemlerdir.
- d. Tercihe göre yöntemleri uyarlama:** Önceki herhangi bir evrenin ortasında veya öğrenenler bir eylemi sona erdirdikleri zaman, eylemleri ve stratejileri kapsayan bilgiyi, inançları ve eylemleri düzenlemek için isteğe bağlı bir evre başlatılabilir. Bu durumda yeni bir üst düzey model oluşturulur.

### 2.2.3 Çevrimiçi Ortamda Öz-Düzenleyici Öğrenme

Günümüzde internet teknolojilerinin hızlı gelişimi ile birlikte internetin eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılmasının önemi daha da anlaşılmış, çevrimiçi öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemlerine alternatif olarak kabul edilmiş ve bununla birlikte çevrimiçi öğrenme programları geliştirilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde çeşitli yaş gruplarındaki öğrenciler için öz düzenleyici öğrenme ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. [59]. [60] yaptığı araştırmada yüksek düzeyde öz-düzenleyici öğrenme becerisine sahip öğrencilerin düşük seviyede öz-düzenleyici öğrenme becerisine sahip öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle öğretim tasarımcıları ve öğretmenlerin en önemli görevi, öğrenenleri etkin bir şekilde yürütülen öğrenme eylemlerinde cesaretlendirecek ve onlara rehberlik edecek etkili stratejiler geliştirmek olmalıdır [4]. [7] özellikle öğrenenlerin, internet tabanlı öğrenme sistemleriyle tek başlarına karşı karşıya kalmaları nedeniyle; bireysel öğrenenlerin öz düzenleyici öğrenme becerisi internet tabanlı

öğrenme ortamlarında, öğrenme performansını etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Yüksek öz düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını aktif bir şekilde planlayarak, izleyerek ve düzenleyerek gerekli düşünce, duygu ve eylemleri yaratan aktif katılımcılar oldukları dikkate alındığında, öz düzenleyici öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarı sağlayacakları düşünülebilir. Bu nedenle, biliş, motivasyon ve davranış öğelerini birleştiren yapı olarak öz düzenleyici öğrenme, çoğu bilim insanı tarafından, çevrimiçi durumlarda öğrencilerin başarısını anlamak için elverişli kuramsal bir çatı olarak kabul edilmektedir [61].

[3] yüksek motivasyon ve öz düzenleme becerilerine sahip olmanın, çevrimiçi öğrenme ortamında başarı kazanmaya yardımcı olacağını vurgulamışlardır. Buradan çevrimiçi öğrenme ortamında başarı sağlamanın öğrencilerin kendi öğrenme çabalarını başarılı bir şekilde yönetme yeteneklerine bağlı olduğu söylenebilir.

## **2.3 Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk**

### **2.3.1 Hazır Bulunuşluk**

Eğitim paradigmasının öğretmen merkezli den öğrenen merkezliye doğru değişiminden buyana [62], birçok eğitim kurumu çevrimiçi öğrenme sistemlerinin tasarlanması ve geliştirilmesi konusunda büyük çaba sarf etmektedirler [63]. Son yıllarda çevrimiçi kurs ve program sayısında hızlı bir artış olmaktadır ama birçok üniversite başarılı stratejiler elde etme, etkililik, çevrimiçi eğitimin kabulü konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar [64]. [65]'e göre çevrimiçi öğrenenlerin sayısı beklendiği kadar artmamakta ve üniversiteler gösterdikleri büyük çabalarının yararlarını elde etmede başarısız olmaktadır.

Çevrimiçi öğrenmenin etkililiğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi çevrimiçi eğitimin yararlarını elde etmede anahtar faktördür [66]. [67]'e göre hazır bulunuşluk faktörünün başarılı bir çevrimiçi öğrenmenin en önemli faktörlerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında etkili görülen değişkenlerden biri olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleridir [27]. Çevrimiçi öğrenme uygulamalarındaki başarı için öğrenenlerin, öğreticilerin ve organizasyonların çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları düşünüldüğünde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri en önemli faktör olarak görülmektedir [68].

Hazır bulunuşluk; e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve uzaktan eğitim konuları ile ilgili yapılan araştırmalarda sıkça vurgulanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır [9]. [69]'a göre hazır bulunuşluk, insanın belli bir gelişim görevini olgunlaşma ve öğrenme yoluyla yapabilecek düzeye gelmesidir. Öğrenme sürecinde en önemli yeri teşkil eden hazır bulunuşluk, öğrencinin yeni bir konuyu öğrenmesi için gerekli olan tüm yetenek ve ön bilgilere sahip olması koşulunu ifade eder [70].

### **2.3.2 Hazır Bulunuşluk Alt Yapıları**

Öğrenme ortamının hazır bulunuşluk bakımından üç temel bileşini yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenme işine başlamadan önce sosyal açıdan kendilerini hazırlamaları, bilgi donanımı açısından sağlam bir alt yapıya sahip olmaları ve eğitsel açıdan uygulamalara katılmaları gerekmektedir. Hazır bulunuşluk için bu üç bileşen kısaca şöyle açıklanabilir.

#### **2.3.2.1 Sosyal Hazır Bulunuşluk**

Eğitimsel değişimin temel bileşenlerinden, sosyal hazır bulunuşluk, eğitim ortamlarında bireyler arasında en az iki yönlü etkileşim süreçlerinin oluşturularak toplumun bir bilgi toplumu haline gelmesini ifade eder [70].

#### **2.3.2.2 Bilişsel Hazır Bulunuşluk**

Bilişsel hazır bulunuşluk ise bireyin eleştirel düşünce becerilerini geliştirilmesine olanak verecek ortamların oluşturulmasını zorunlu kılmakla birlikte bireyin edindiği ya da ulaştığı bilgilerin geçerlik ve güvenilirliğine karar verebilmesi için soru sorması, sorgulaması, analiz ve sentez etmesi, tartışması ve değerlendirmesi gerekmektedir [70].

#### **2.3.2.3 Eğitsel Hazır Bulunuşluk**

Eğitsel hazır bulunuşluk ise bilgiyi tek bir kaynaktan öğrenme yerine çoklu ortamlardan bilgiye ulaşma ve ulaşılan bu bilgiyi değerlendirme, zaman ve mekân sınırı tanımadan, diğerleri ile paylaşabilmeyi ve tartışabilmeyi gerektirmektedir [70].

### **2.3.3 Çevrimiçi Hazır Bulunuşluk**

Çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk, [10] tarafından zamanı yönetme ve çevrimiçi öğrenme sürecini kendi kendine yönetmeye uyum sağlama yeteneği üzerine odaklanan, içsel motivasyona sahip olmayı benimseme ve kendi öğrenme stillerini ve deneyimlerini anlamayı içeren bir kavram olarak tanımlanmıştır. [71], çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk için



teknoloji erişimi, teknoloji becerileri, çevrimiçi ilişkiler, motivasyon, çevrimiçi kaynaklar, çevrimiçi görsel-işitsel kullanımı, internet sohbet kullanımı, tartışma panosu kullanımı, çevrimiçi grup çalışmaları, sosyal ve teknolojik destek yapılarının algılanan önemi olmak üzere on özellik sıralamışlardır.

[72] öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun, yüz-yüze öğrenmeye karşılık olarak çevrimiçi öğrenme tercihleri, teknolojik araçların kullanımına yönelik güven ve yetenek ve kendi kendine öğrenebilme becerisi olmak üzere üç önemli yönü olduğunu belirtmiştir. [14], çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun bireyin bilgisayar kullanımındaki teknik deneyim ve yetkinliğine bakılarak değerlendirilebileceğini vurgulamışlardır.

Öğrenciler için sürecin verimliliği ve etkinliği bağlamında teknolojiye erişim, motivasyon ve teknik kabiliyetler açısından bir hazır bulunuşluğa sahip olmaları önemlidir. Web tabanlı sistemlerde, öğrencilerin beklentileri, ilgileri ve gerekli yetkinlikleri geleneksel eğitime göre farklılık gösterebilmektedir [73]. Bu nedenle hazır bulunuşluk, uzaktan eğitimde, web tabanlı öğrenmede, harmanlanmış öğrenmede ve çevrimiçi eğitimde dikkate alınması gereken bir faktördür [74].

[75], hazır bulunuşluk arttığında öğrenme deneyimlerinden memnuniyetin de arttığını vurgulamıştır. [76] ise hazır bulunuşluğun kendine güven ve memnuniyet için önemli bir ön koşul olduğunu, ayrıca öz-yönelim (self-direction) ve yaş ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

[77] uzaktan eğitim paydaşlarının, personelinin ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile ilgili yapmış olduğu çalışmada hazır bulunuşluğun öğrencilerin başarısını arttırmak, çevrimiçi sınıflardaki kaybı azaltmak, öğrenci ve personelin memnuniyetini arttırmak, uzaktan eğitim bütçesindeki yatırımı en üst düzeye çıkartmak ve yaşam boyu öğrenme potansiyelini genişletmek açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

[78] araştırmalarında cinsiyetin, finansal yardım almanın, etnik kökenin ve sınıfın öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğunu etkilediği, öğrenme stiline ise etkilemediğini vurgulamışlardır.

## **2.4 Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum**

### **2.4.1 Web Tabanlı Öğretim Nedir?**

1990'lı yılların başından itibaren sosyal, ekonomik, politik ve kültürel sahada insan yaşamının vazgeçilmez parçası haline gelen web teknolojileri, eğitim alanında da etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır [20]. Web tabanlı eğitim sistemleri; gelişen web teknolojileri ve bilgisayar konferans sistemleri sayesinde zaman, mekân ve uzaklıktan bağımsız bir şekilde öğrencilerin birlikte çalışmalarına olanak veren oluşumlardır [79]. [80] ise web tabanlı öğretimi “herhangi bir amaç için, önceden planlanmış öğretim öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde, Web teknolojilerinden yararlanılarak bireylerin eğitiminin gerçekleştirilmesi” olarak tanımlamışlardır.

Web tabanlı öğretim ile ses, video, görüntü, grafik, yazılı metin, animasyon ve benzerleri bir konuyu açıklamak için bir arada kullanılabilir [81]. Bu durum öğrencilerin bilgiyi görsel ve işitsel yollarla öğrenmelerini sağladığı gibi, onların aktif bir şekilde bilgiye erişmelerini sağlayarak, deneme yanılma, hata yapma düzeltme serbestisi içinde öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Öğrencilere karmaşık kavramların doğal uygulamalarının benzetimleri sunulmakta, öğrencilerin kendi yetenekleri ve birikimleriyle öğrenmeleri sağlanmaktadır [82].

### **2.4.2 Web Tabanlı Öğretimin Yararları ve Sakıncaları**

Alanyazın incelendiğinde web tabanlı öğretimin yararları farklı araştırmacılar tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır [83].

- WTÖ sayesinde, farklı toplum ve gruplar arasında bir denge sağlanarak, fırsat eşitsizliği en aza indirgenmektedir.
- Basım ve kırtasiye giderleri gibi birçok giderler en az seviyede tutulmakta ve öğretim maliyeti düşmektedir.
- Metin tipinde bir sunumdan öte, ses, renk, grafik, animasyon gibi unsurlarla beraber Web daha etkili olmaktadır.
- Eğitim, zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde yürütüldüğünden, sınırsız ve süresiz bir eğitim imkânı ortaya çıkmaktadır.
- Öğrencilerin, kendi kendilerine bireysel öğrenme yetenekleri gelişmektedir. Bilgilerin kolaylıkla değiştirilebilmesinden dolayı sürekli güncel bilgiler sunulmaktadır.
- Bilgiye, kaynağından ulaşma imkânı sunulmaktadır.

- Eğitim, bilgi teknolojilerine dayalı olarak sürdürülmektedir.
- Gruplar arasında (öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci) çok yönlü bir haberleşme sağlanmaktadır.
- Geleneksel sınıf ortamında soru sormaktan çekinen veya grup çalışmalarına katılmayan öğrenciler, elektronik ortamda özgüven kazanmaktadır.
- Sunum, ortamdaki, öğrenciden, eğitmeninden ve diğer çevre koşullarından bağımsız olduğundan dolayı, öğretimsel tutarlık göstermektedir.
- Bireysel katılım ve karşılıklı etkileşim gerçekleştiğinden, ilginin artması sağlanmaktadır.
- İletişim ve ulaştırma gibi alanlarda görülen altyapısal farklılıkların yanında, kültürel ve toplumsal seviye farklılıklarının etkili olmamasından dolayı eğitimi demokratikleşmektedir.
- Seyahat, barınma masrafları ve kişilerin seyahat süresince oluşan üretim kaybının ortadan kalkması ve bu nedenle de birey açısından öğrenim maliyetinin düşmesi sağlanmaktadır.
- Sanal etkileşim ortamları, mekân olarak ayrı yerlerde bulunan, farklı özelliklere ve imkânlarla sahip öğrencilerin grup çalışmasını sağlayarak, grup üyelerinin değişik bakış açılarının sanal ortamda paylaşımı, İnternet hizmetleri aracılığıyla grup tartışmasının etkili bir biçimde sağlanması ve kaynakların sanal ortamda paylaşımı sağlanmaktadır.
- Öğrencilerin, İnternet, bilgisayar ve bilgisayar teknolojilerini kullanım becerilerini arttırarak, insan hayatını birebir etkileyen bu öğelerin kullanımına yönelik hazırlık sağlaması gibi sıralanabilir.

Web tabanlı öğretimin çok önemli yararlarına rağmen çeşitli sakıncaları da bulunmaktadır [83].

- Sürekli olan teknolojik gelişmelerden dolayı sistemin son gelişmeler seviyesinde güncellenmesi zor olmaktadır.
- Öğrencilerin WTÖ ortamında başarılı olabilmeleri için bilgisayar ve İnternet kullanımı yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir.
- Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleşmesinde etkili olamamaktadır. Kendi kendine çalışma alışkanlığı olmayan ve bu yeteneğini geliştirememiş öğrenciler için sınırlılık oluşmaktadır.
- Eğiticinin, ya teknik destek elemanına ihtiyacı olacak ya da iyi bir teknik bilgiye sahip olması gerekecektir.

- Öğrencilerin (özellikle de küçük yaştaki öğrencilerin), canlı ile cansız arasındaki farkı ayırt etmelerini zorlaştırması, duygusal alanda körleşmelerine neden olması ve onları yalnızlığa itmesine neden olmaktadır.
- Gerekli teknik altyapının maliyet açısından pahalı olması, öğrencilerin, okul ve sınıf atmosferinden yararlanamamaları, öğrencilerin esastan çok teknoloji üzerinde yoğunlaşması, iletişim olanaklarının herhangi bir sebeple değişmesi veya Internet olanaklarının iyileştirilememesi nedeniyle iletişimde etkinsizlik gibi olumsuzluklar da web tabanlı öğretimin olumsuz yönleri olarak sayılabilir.

### **2.4.3 Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum**

Tutum, [84] tarafından “Oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimidir.” şeklinde tanımlanmaktadır. Bir başka tanım ise tutumun, “bireylerin bir duruma karşı cevapları üzerine etki eden ve deneyimlerden organize edilmiş mental ve nöral bir hazırlık durumu olduğu” ifade edilmektedir [85].

Web tabanlı eğitim sistemlerinin önemli unsurlardan biri öğrencilerdir. Bu sistemde öğrencilerin ilgileri, beklentileri ve ihtiyaçları geleneksel eğitim yaklaşımına göre büyük farklılıklar göstermektedir [73]. Web-tabanlı eğitim ortamlarında öğrenen açısından baktığımız zaman tutum kavramı dikkat edilmesi gereken kavramlardandır. Web tabanlı eğitim ortamların başarısı, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarına bağlıdır [16]. Bu durum ise büyük oranda öğrenme sürecini etkilemektedir [86]. Öğrencilerin web tabanlı eğitime yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz oluşu da öğrenmeyi büyük ölçüde etkilemektedir [87, 86]. Dolayısı ile web tabanlı öğretim hizmeti sunan kurumların öğrencilerin tutumlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir

Web tabanlı eğitimde başarının sağlanmasında öğrencilerin ve öğretmenlerin bu eğitime yönelik tutumları etkili olmaktadır [16]. Bir insanın bir uyarana karşı tutumunun ne olduğunu bilmek, o bireyin uyarana karşı davranışının ne olduğunu tahmin etmeye yarayacaktır [18]. Dolayısı ile öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının derecesi, öğrencilerin e-öğrenmeyi kullanmaya yönelik eğilimlerini o derecede etkileyecektir [19]. Alan yazında tutum; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak tanımlanmaktadır. Duyuşsal boyut hoşlanma veya hoşlanmama ile ilgilidir. Bilişsel boyut inançlarla ilgilidir. Davranışsal boyut ise bireylerin gerçekten neye niyetli oldukları ile ilgilidir [88].

Son yıllarda, e-öğrenme yoluyla diploma veya sertifika vermek, yükseköğretim kurumlarının son derece ilgisini çekmektedir. Ancak bu noktada bir e-öğrenme sistemi kurduktan sonra, mevcut programlara öğrenci çekmek yöneticiler için zor olan kısmı oluşturmaktadır [30]. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik genel tutumları onların var olan programlara kayıt olmalarında son derece etkilidir [19]. Uzaktan eğitim programları açtıktan sonra programın değerlendirilmesi gerek emek gerekse maddi acıdan oldukça maliyetlidir. Bu sebeple, yeni bir program açılmadan önce öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır [32].

Son yıllarda, web tabanlı öğrenme eğitimde giderek yaygın bir uygulama haline gelmiştir. Web tabanlı öğrenme hem asenkron hem de eşzamanlı iletişim özelliklerini içerdiğinden, eğer doğru kullanılırsa öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla yer almaları sağlanabilir [89]. Bazı araştırmacılar, son yıllarda yaptıkları çalışmalarda bilgi ve internet teknolojilerinin pedagojik olarak kullanılabilirliği, üniversite öğrencilerin tutumları ve araştırma yapmak için internet kullanımı, öğretmenleri ile e-mail aracılığıyla iletişim kurmaları gibi bilgisayar kullanımı konularına yoğunlaşmışlardır [90]. Araştırmacılar, bilgisayar bakımından zenginleştirilmiş ortamların öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları, onların eğitim ve öğretimdeki rolleri ve iletişim kurmadaki becerileri ile arasında pozitif korelasyon bulunduğu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenme aracı olarak internet kullanımına yönelik yüksek pozitif tutuma sahip öğrencilerin, öğrenme için internet kullanımı konusunda istekli oldukları ve web tabanlı öğrenme ortamlarına daha kolay adapte olabildikleri ileri sürülmüştür [91].

[27], Malezya’ da uzaktan öğrenim gören öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmeleri üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin e-öğrenmeye pozitif tutumlarının onların eğitimlerini tamamlamada çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Bireysel tutumlar, bilişim teknolojilerinin kişisel kullanımını etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Bir başka deyişle; kullanıcıların e-öğrenmeye yönelik tutumlarının anlaşılması, öğretme ve öğrenme için uygun e-öğrenme ortamlarının oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır [19]. Öğrencilerin web tabanlı öğretime ilişkin tutumlarının bilinmesi, web tabanlı öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde düzenlenmesi ve kullanılmasında öğrencilere yardımcı olmaktadır [16]. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen web tabanlı eğitimlerde etkili sonuçların alınabilmesi için öğrencilerin ilgi, beklenti ve tutum gibi duyuşsal özelliklerinin bilinmesi büyük önem taşımaktadır [20].

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumları öğrenmeyi anlamlı olarak etkilediği görülmektedir [86, 87]. Bu sebeptendir ki kurumlar web tabanlı öğretim ortamları sunarken öğrencilerin tutumlarını dikkate almak durumundadırlar. Bunun yanında birçok araştırmacı öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir [92].

Çevrimiçi eğitimde başarı incelenirken öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumları dikkate alınmalıdır. [93] uzaktan eğitime yönelik tutumu kişinin öğretim materyalleri, ödevler, danışmanlık hizmetleri destek hizmetleri gibi uzaktan eğitim ortamının çeşitli değişkenlerine yönelik olumlu veya olumsuz tepkisi olarak ifade etmiştir. Çoğunlukla tutum ve başarı arasında pozitif veya negatif olarak anlamlı bir ilişki bahsedilebilir ki buda, tutumun çevrimiçi öğrenmede öğrenci başarısı ilgili faktörlerinden en önemlilerinden biri olduğunu gösterir [87].

## **2.5 İlgili Araştırmalar**

### **2.5.1 Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme**

[94] yaptığı çalışmada, öz-düzenleyici öğrenmenin kişisel veya bağlamsal karakteristikler ile akademik performans arasında bir arabulucu olduğunu işaret etmektedir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki; öz düzenleyici öğrenme ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [3]. Aynı zamanda bu araştırmalar incelendiğinde öz-düzenleyici öğrenme ile kişisel karakteristikler arasındaki ilişkinin tutarlı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bazı araştırma sonuçları kişisel karakteristikler ile çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösterirken [95], diğer araştırmalar da bu ilişkinin anlamlı olduğuna işaret etmektedirler [96].

[61], çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları ile kişisel faktörleri arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma 481 üniversite öğrencisi ile yapılmış ve öz-yeterlilik, görev algılama, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, doyum ve motivasyonlarını ölçmek için ölçekler uygulamıştır. Regresyon analiz sonuçları, görev algılama öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin ve motivasyonun en güçlü pozitif yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma, öz-yeterliliğin de doyumun orta seviyede güçlü pozitif yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

[97], 850 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada çevrimiçi teknoloji öz-yeterliliği, öz-düzenleyici öğrenme, akademik başarı ve doyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma

sonuçlarına göre çevrimiçi teknoloji öz-yeterliliği ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, öz-düzenleyici öğrenme ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve öğrencilerin öğrenme stratejileri ile doyum arasında da istatistiksel olarak pozitif bir anlamlılık olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde [98] Avusturya daki 29 üniversitede 2198 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrenme başarısı ve kurs memnuniyeti arasındaki faktörleri araştırmış ve öz-düzenlemenin, öğrenme başarısını pozitif yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

[95] ise yaptıkları çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz-düzenleyici öğrenmenin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya katılan 145 katılımcıya, onların öz-düzenleyici öğrenme bileşenlerini, motivasyon seviyelerini ve akademik başarılarını ölçen ölçme araçları uygulanmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrenme ve başarı için öz-yeterlilik, görev algılama erkek öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı iken, test kaygısının da kız öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme seviyelerin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

[99], altı mezun öğrenci ile yaptıkları çalışmada onların çevrimiçi eğitim alırken herhangi bir öz-düzenleyici öğrenme stratejisini kabul edip etmediklerinin araştırmışlardır. Araştırmacılar görüşme tutanaklarını, eğitim dokümanlarını ve öğrenci web sitelerini analiz etmişlerdir. Araştırmacılar, Zimmerman'ın öz-düzenleyici öğrenmenin 3 evreli döngüsel modelini uygulayarak öğrencileri çevrimiçi eğitimleri boyunca çok fazla öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullandıklarını bulmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin geleneksel sınıflarda kullanılan öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini web tabanlı öğretimde kullanılabilen metotlara uyarladıkları görülmektedir.

[100], bilgisayar tabanlı öğrenme ortamlarında öz-düzenleyici öğrenme ve akademik öğrenme arasındaki ilişkilerin araştırıldığı otuz üç makaleyi inceledikleri çalışmada; öğrencilerin çevrimiçi eğitim alırken öz-düzenleyici öğrenme stratejilerine adapte oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte bu araştırma, daha fazla öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları ve daha fazla öğrenme kazancı elde ettiklerini göstermiştir.

[101], 169 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile öğrencilerin web tabanlı eğitime, bilgisayara ve internete yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları üniversite öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile web tabanlı öğretime yönelik tutumları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında Web Tabanlı Öğretim Etkililik alt boyutu ile Yardım Arama alt boyutu arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin tüm faktörleri ve toplam puanla ile Web tabanlı Eğitime Direnme alt boyutu arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

### **2.5.2 Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu**

[27] yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olup olmama durumunu ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumunu araştırmışlardır. 139 lisans öğrencisi ile yürütülen çalışmanın sonucunda katılımcıların sadece % 23'ü yüksek düzeyde çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk gösterirken, % 74'ü orta düzeyde hazır bulunuşluk ve son olarak %2,2'si düşük düzeyde hazır bulunuşluk göstermiştir. Bununla birlikte araştırma sonucu yaş ve seçilen bilgisayar uygulaması kullanma sıklığı ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bir başka bulgu olarak çalışan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye daha hazır oldukları bulunmuştur.

[102] ise, yaş ve cinsiyete bağlı olarak öğrenmeye hazır bulunuşluğu ele almış ve sonuçta hazır bulunuşluk düzeyinin yaşa göre farklılıklar gösterdiğini; ancak cinsiyete göre bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır

[77] uzaktan eğitim paydaşlarının, personelinin ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında hazır bulunuşluğun öğrencilerin başarısını arttırmak, çevrimiçi sınıflardaki kaybı azaltmak, öğrenci ve personelin memnuniyetini arttırmak, uzaktan eğitim bütçesindeki yatırımı en üst düzeye çıkartmak ve yaşam boyu öğrenme potansiyelini genişletmek açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

[103] eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin akademik başarılarına etkisini araştırmışlar ve araştırma sonucunda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve akademik başarılarının kız



öğrenciler lehine anlamlı olduğu ve hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

[78] araştırmalarında cinsiyetin, finansal yardım almanın, etnik kökenin ve sınıfın öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğunu etkilediği, öğrenme stiline ise etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

[104] yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerini ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirleyerek öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre bu ilişkinin değişip değişmediğini belirlemeye çalışmışlardır. Elde edilen bulgular öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve hazır bulunuşluklarının pozitif olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, Cinsiyet değişkenine göre hem kız hem de erkek öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesi değişkenine göre lise 9.sınıf ve lise 10. Sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşlukları ile tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir

[105] yaptıkları araştırmada özel bir üniversite öğrenim gören öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 91 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada öğretmen adaylarının e-öğrenmenin yeterlilikleri kapsamında kendilerini yeterli gördükleri ve hazır bulunuşluluk düzeylerinde cinsiyet açısından öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

[106] yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin harmanlanmış öğrenmeye karşı tutumları ve hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 201 üniversite lisans öğrencisi ile yürütülen çalışmanın sonucunda harmanlanmış öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin tutum puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür.

### **2.5.3 Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum**

[87] yaptıkları çalışmada bayan öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında araştırmada, genç öğrencilerin (20 yaşından küçük) web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarının yaşı büyük öğrencilere (23 yaşından büyük) göre daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduklarını görülmüştür.

[107] öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan 47 eğitim fakültesi ile yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının büyük çoğunlukla e-öğrenme uygulamalarından daha fazla yararlanmak istedikleri ve öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, kız öğrencilerin e-öğrenmeyi benimseme, uygulamalara katılma ve e-öğrenmeden faydalanma konusunda erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir.

[108] Gazi üniversitesinde öğrenim görmekte olan 432 uzaktan eğitim öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçları uzaktan eğitim öğrencilerinin web tabanlı öğretime yönelik direnç seviyelerinin öğrencilerinin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte araştırma da uzaktan eğitim öğrencilerinin web tabanlı öğretime yönelik direnç seviyelerinin sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

[109] 114 eğitim fakültesi öğrencisi ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucu, eğitim fakültesi öğrencilerin öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile öz-düzenleyici öğrenme becerileri arasında düşük korelasyon ve pozitif anlamlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

[110] yaptıkları çalışmada 7 ve 8. sınıf fen bilgisi öğretim programında yer alan kimya konuları kullanılarak Web Tabanlı Öğrenmenin öğrencilerin Fen Bilgisi dersine ve internet kullanımına yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla haftalık 3 saat olan fen bilgisi dersinin 2 saati yüz yüze sınıfta 1 saati ise bilgisayar laboratuvarında bu çalışma için hazırlanan Web sayfası kullanılarak işlenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler Web tabanlı öğrenme modeli ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin fen bilgisi dersine ve internet kullanımına yönelik tutumlarında daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

[17] “İnternet destekli eğitimin e-öğrenme tutumlarına etkisi” konulu yaptıkları çalışmada Moodle öğrenme yönetim sistemi ile yürütülen internet destekli öğretimin, öğrencilerin web destekli öğretim tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nün 200 birinci sınıf öğrencisi ile bahar döneminde okutulan Bilgisayar II dersi, sınıf ortamında programda belirtildiği şekilde yürütülürken, bir

taftan da Moodle platformu aracılığı ile öğrencilere ders dışı eğitim desteği verilmiştir. Öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasındaki web tabanlı öğretim yönelik tutumları incelenmiş ve testlerden elde edilen sonuçlara göre; deney ve kontrol gurubunda yer alan öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime yönelik ön-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deneysel uygulama sonunda, deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime yönelik son-test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön-test ve son-test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney gurubunda yer alan öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutum ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tüm bu bulgular ışığında, geliştirilen web destekli öğrenme ortamının öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği görülmektedir.

[106] yaptıkları çalışmada Malezya da faaliyet gösteren özel bir üniversitede öğrenim görmekte olan 201 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada üniversite öğrencilerinin harmanlanmış öğrenmeye karşı hazır bulunuşlukları ve tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucu üniversite öğrencilerinin harmanlanmış öğrenmeye karşı pozitif tutumlarının olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise harmanlanmış öğrenmeye karşı tutumları daha yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda harmanlanmış öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin de yüksek seviyede olduğudur.

[111] yaptıkları çalışmada Kenya da ortaokul düzeyinde müdür, öğretmen ve öğrencilerin e-öğrenmeye karşı tutumlarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğuna etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu 66 okul müdürü, 66 öğretmen ve 347 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucu okul müdürleri ve öğretmenler için tutum ve hazır bulunuşluk arasında anlamlı bir ilişki görülmemesine karşılık öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ve hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varıldığı görülmektedir.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler verilecektir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri iki ya da çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve bir yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Yapısal eşitlik modelleri ölçülen ve gizil değişkenler arasındaki "nedensel" ilişkileri sınamada kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır. Yapısal Eşitlik modeli regresyon modelindeki değişkenler arasındaki yordayıcı yapısal ilişkiyle, faktör analizindeki gizil faktör yapılarını kapsamlı bir analizde birleştirmektedir [112]. Bu bağlamda bu çalışma, katılımcıların çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk, web tabanlı öğretime yönelik tutum ve çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, bu yönü ile değişkenlerin aralarındaki ilişkileri ve ilişkilerin derecelerini de ortaya koyan bir çalışmadır.

#### 3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’ de devlet ve vakıf üniversitelerinin çevrimiçi öğrenme ortamında tam zamanlı öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çevrimiçi olarak paylaşım açılan ve <https://tr.surveymonkey.com/s/3GZH5YF> adresinde yer alan ankete erişen 456 öğrenciden ölçekleri eksiksiz olarak dolduran 397 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. 59 katılımcı ölçeklerini eksik doldurdıkları için değerlendirmeye alınmamıştır. Aşağıda, öğrencilerin cinsiyet, meslek ve öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 3.1’ de yer almaktadır.

**Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Meslek, Öğrenim Türü ve Cinsiyete Göre Dağılımı**

		Cinsiyet				Toplam	
		Erkek		Kadın		f	%
		f	%	f	%		
<b>Meslek</b>	1.Öğrenci	83	20.9	180	45.4	263	66.2
	2.Kamu Çalışanı	36	9.1	8	2.0	44	11.1
	3.Özel Sektör	65	16.4	25	6.3	90	22.7
	<b>Toplam</b>	184	46.3	213	53.7	397	100.0
<b>Öğrenim Türü</b>	1.Ön-Lisans	98	24.7	81	20.4	179	45.1
	2.Lisans	63	15.9	131	33.0	194	48.9
	3.Yüksek Lisans	23	5.8	1	0.3	24	6.0
	<b>Toplam</b>	184	46.3	213	53.7	397	100.0
<b>Üniversite</b>	1.Fatih Üniversitesi	40	10.1	36	9.1	76	19.2
	2.Mersin Üniversitesi	102	25.7	62	15.6	164	41.3
	3.Mevlana Üniversitesi	42	10.6	115	29.0	157	39.5
	<b>Toplam</b>	184	46.3	213	53.7	397	100.0

Tablo 3.1 incelendiğinde çalışma grubunun 184 (%46,3) erkek ve 213 (%53,7) kız öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar mesleklerine göre incelendiğinde 263 (%66,2) Öğrenci, 44 (% 11,1) Kamu Personeli ve 90 (%22,7) Özel Sektör çalışanı olduğu görülmektedir. Öğrenim türlerine göre incelendiğinde, katılımcıların 179'u (%45,1) Ön-Lisans öğrencisi, 194'ü (48,9) Lisans öğrencisi ve 24' ü (%6,0) Yüksek Lisans öğrencisi olduğu görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 76'sı (%19,2) Fatih Üniversitesi, 164'ü (%41,3) Mersin Üniversitesi ve 157'si (%39,5) Mevlana Üniversitesi olmak üzere toplam 397 üniversite öğrencisinden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri programlara göre dağılımı Tablo 3.2' de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2: Çalışma Grubunun Öğrenim Görülen Programlara Göre Dağılımları**

Tür	Bölüm / Program	Üniversite		
		Fatih Üniversitesi	Mersin Üniversitesi	Mevlana Üniversitesi
Ön Lisans	Adalet	8		
	Çocuk Gelişimi	18		
	Bilgisayar Programcılığı	1		
	İşletme Yönetimi	4		
	Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi		7	
	Bilgisayar Programcılığı		19	
	Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama		1	
	İşletme Yönetimi		2	
	Eczane Hizmetleri		44	
	Elektronik Haberleşme Teknolojisi		17	
	Elektronik Teknolojisi		26	
	Halka İlişkiler ve Tanıtım		13	
	Ormancılık ve Orman Ürünleri		23	
Sağlık Kurumları Yöneticiliği		12		
Lisans	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	10		
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri			40
	Okul Öncesi Öğretmenliği			41
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık			34
	İngilizce Öğretmenliği			2
	Hemşirelik			12
	Tıp Fakültesi			28
	Yüksek Lisans	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	2	
İşletme		4		
Matematik		2		
Mühendislik ve Teknoloji Yönetimi		1		
Siyaset Bilimi		3		
Türk Dili ve Edebiyatı		3		
Uluslararası İlişkiler		8		
Uluslararası Ticaret		10		
Uluslararası Ticaret		1		
Yerel Yönetimler		1		
<b>Toplam</b>		<b>76</b>	<b>164</b>	<b>157</b>

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcıların 3 farklı üniversiteden 14 Ön Lisans, 7 Lisans, 10 Yüksek Lisans programı olmak üzere toplam 31 farklı programda öğrenimlerine devam ettikleri görülmektedir.

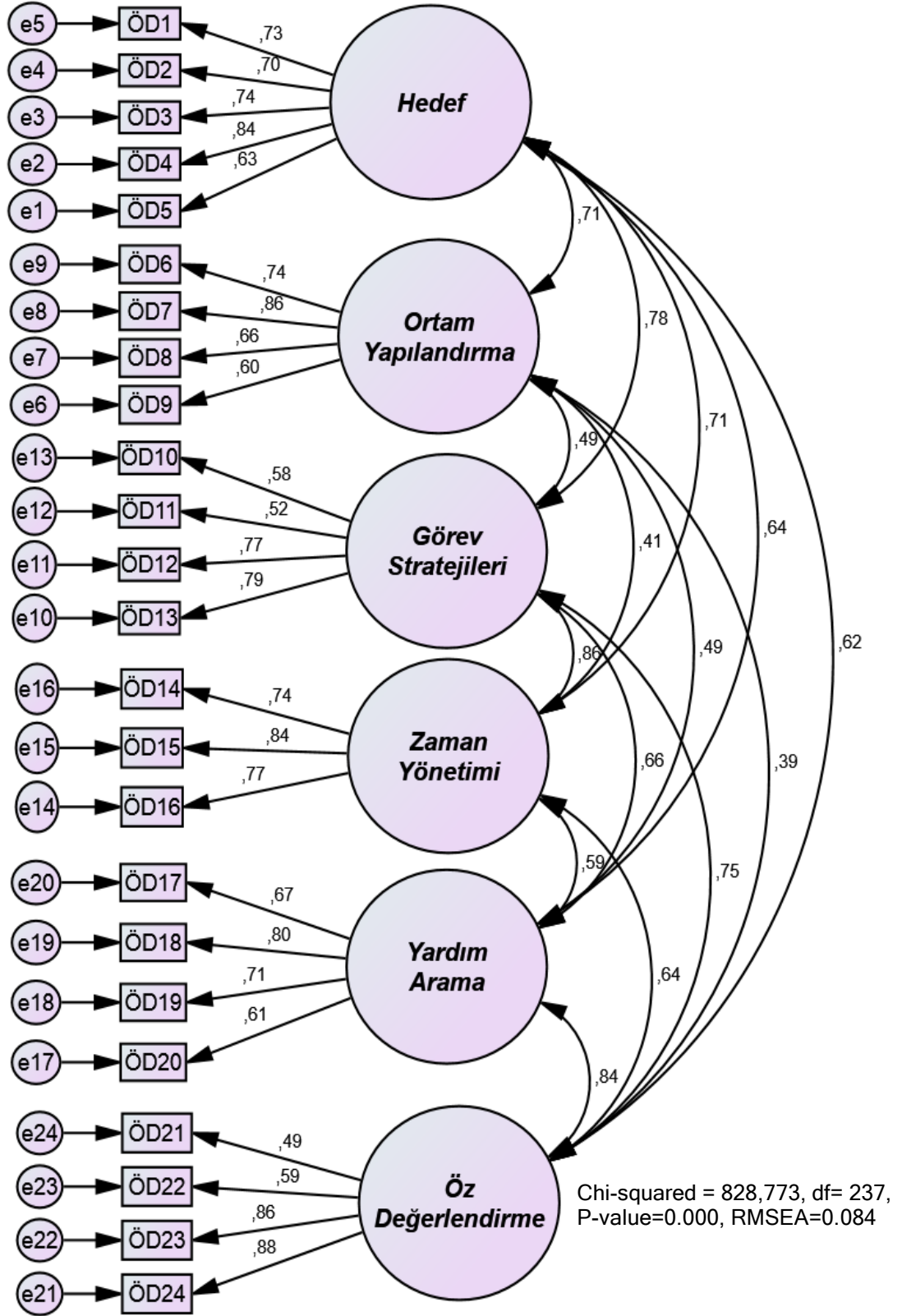
### **3.3 Veri Toplama Araçları**

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu ile katılımcılara cinsiyet, öğrenim türü, öğrenim görülen üniversite, öğrenim görülen bölüm, sınıfı, internet kullanım süresi, internet kullanım sıklığı, internete erişim yöntemi, daha önce uzaktan eğitim alıp almadığı, sosyal paylaşım sitelerine üyeliği soruları sorulmuştur.

#### **3.3.2 Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği**

Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerini ölçülmesinde Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği kullanılmaktadır. Özgün adı “Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OSLQ)” olan ölçek [6] tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanma çalışması [119] tarafından yapılan ölçek, 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde beşli Likert türünde düzenlenmiştir. Ölçek, Hedef Belirleme, Ortam Yapılandırma, Görev Stratejileri, Zaman Yönetimi, Yardım Arama ve Öz Değerlendirme olmak üzere 6 faktör ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı test edilerek Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısının 0.948 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte faktörlerin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayı değerlerinin 0.632 ile 0.941 arasında değiştiği görülmektedir. Bu araştırmada toplanan veriler üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0.940 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analiz diyagramı Şekil 3.1’de verilmiştir.



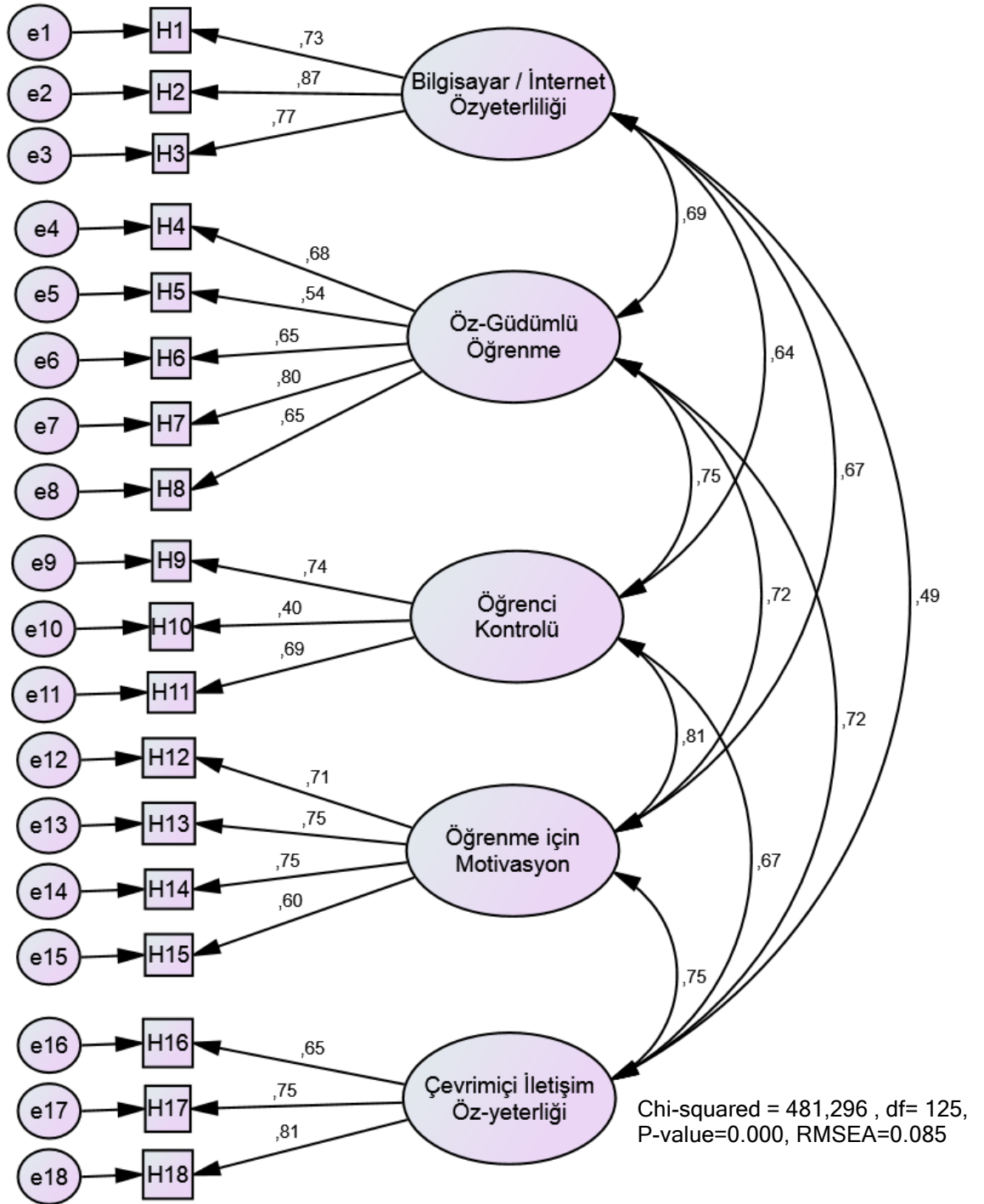
Şekil 3.1: Çevrimiçi Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği DFA Diyagramı



Faktör analizleri uygulanırken aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin belirlenmesinde dikkate alınması ölçütlerden birisi maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ve üzerinde olmasıdır. Fakat Sosyal Bilimler alanında hazırlanan bir ölçek eğer az sayıda maddeye sahip ise bu değer 0.30 olarak kabul edilebilir [121]. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değerlerinin 0,49 ile 0,88 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yüzden ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Maddelerin faktör yükleri Hedef boyutunda 1. madde için .73, 2. madde için .70, 3. madde için .74 , 4. madde için .84, 5. madde için .63 dür. Ortam Yapılandırma boyutunda 6. madde için .74, 7. madde için .86, 8. madde için .66, 9. madde için .60'dır. Görev stratejileri boyutunda 10. madde için .58, 11. madde için .52, 12. madde için .77, 13. madde için .79'dır. Zaman yönetimi boyutunda 14. madde için .74, 15. madde için .84, 16. madde için .77' dir. Yardım arama boyutunda 17. madde için .67, 18. madde için .80, 19. madde için .71, 20. madde için .61' dir. Öz değerlendirme boyutunda 20. madde için .49, 21. madde için .59, 22. madde için .86, 23. madde için .88 dir. Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analiz sonuçları dikkate alındığında uyum değerleri yani ölçeğin fit değerleri RMSEA=0,084; CMIN/DF ( $X^2/sd$ )=3,497; GFI=,902; CFI=,945; NFI=,907 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ışığında modelin fit değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmiştir.

### **3.3.3 Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği**

Bu çalışmada [63] tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması [28] tarafından gerçekleştirilen Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği kullanılmaktadır. Bilgisayar/internet öz-yeterliği, öz-yönelimli öğrenme, öğrenci kontrolü, öğrenmeye yönelik motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği alt boyutlarını kapsayan ölçek toplam 18 madde içermektedir. Ölçek, 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde beşli Likert türünde düzenlenmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerlerine bakıldığında; bilgisayar/internet öz-yeterliği 0.92, öz-yönelimli öğrenme 0.84, öğrenci kontrolü 0.85, öğrenmeye yönelik motivasyon 0.80 ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği 0.91'tür. Bu çalışmada toplanan veriler üzerinde yapılan güvenirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analiz diyagramı Şekil 3.2'de verilmiştir.

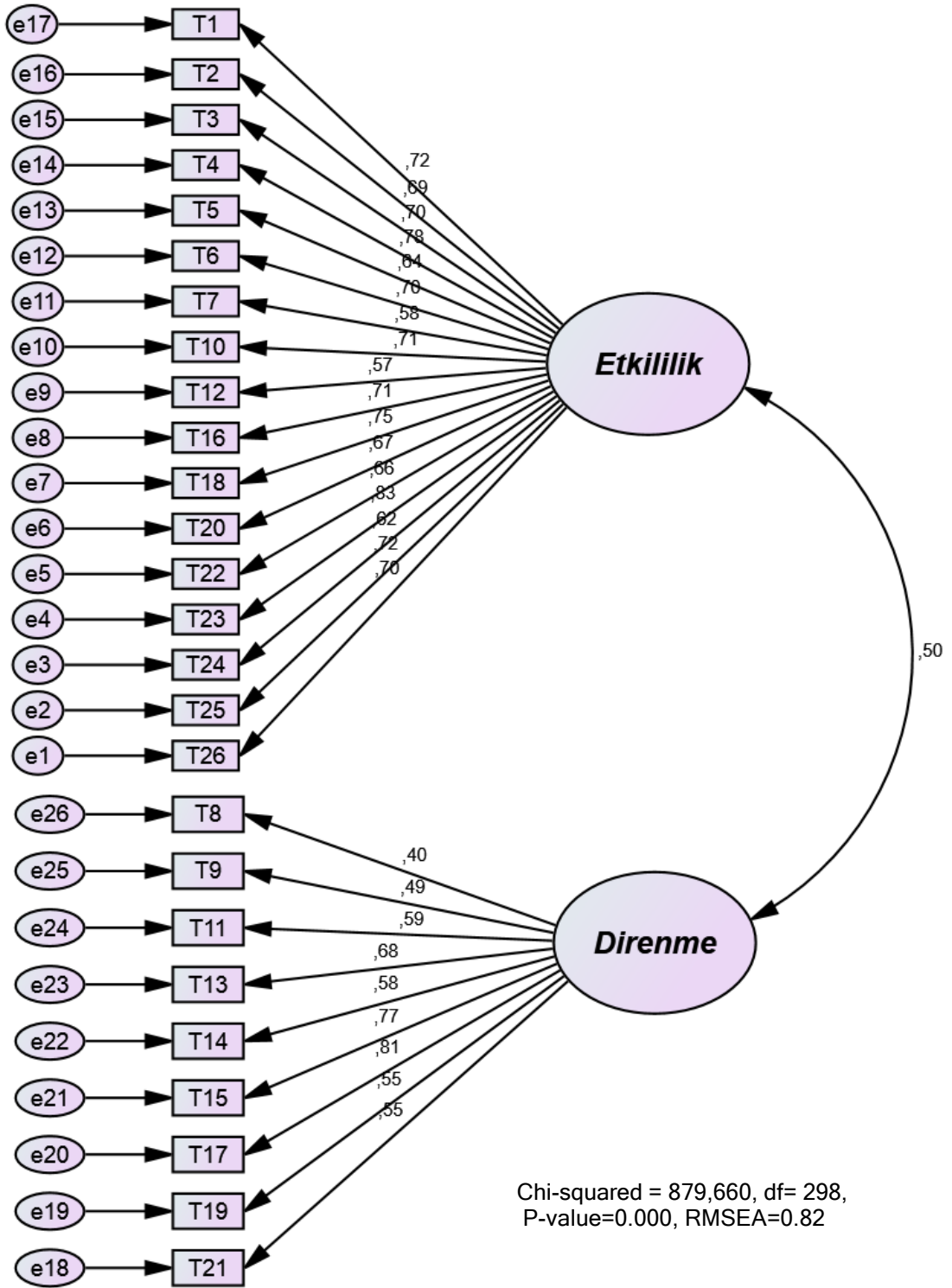


Şekil 3.2: Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği DFA Diyagramı

Doğrulatoryıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değerleri 0.30'un altında bir madde bulunmamaktadır. Bu nedenle ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Maddelerin faktör yükleri Bilgisayar/İnternet Öz-yeterliliği boyutunda 1. madde için .73, 2. madde için .87, 3. madde için .77'dir. Öz-güdümlü öğrenme boyutunda 4. madde için .68, 5. madde için .54, 6. madde için .65 , 7. madde için .80, 8. madde için .65 dir. Öğrenci Kontrolü boyutunda 9. madde için .74, 10. madde için .40, 11. madde için .69'dur. Öğrenme için Motivasyon boyutunda 12. madde için .71, 13. madde için .75, 14. madde için .75, 15 madde için .60'dır. Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği boyutunda 16. madde için .65, 17. madde için .75, 18. madde için .81'dir. Bu doğrultuda doğrulatoryıcı faktör analiz sonuçları dikkate alındığında uyum değerleri yani ölçeğin fit değerleri RMSEA=0,085; CMIN/DF ( $X^2/sd$ )=3,850; GFI=.935; CFI=.947; NFI=.915 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ışığında modelin fit değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmiştir.

### **3.3.4 Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği**

[16] tarafından hazırlanan Web tabanlı öğretime karşı tutum ölçeği 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5= tamamen katılıyorum, 4=katılıyorum, 3=kararsızım, 2=katılmıyorum ve 1=kesinlikle katılmıyorum olmak üzere beşli Likert türünde düzenlenmiştir. Web tabanlı öğretime karşı tutum ölçeği, Web Tabanlı Öğretimin Etkililiği Boyutu ve Web Tabanlı Öğretime Direnme Boyutu olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör olumlu maddeleri, ikinci faktör olumsuz maddeleri içermektedir. Gerekli geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanan ölçeğin tamamına ilişkin, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.917 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada toplanan veriler üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.926 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında ölçeğin doğrulatoryıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulatoryıcı faktör analiz diyagramı Şekil 3.3'de verilmiştir.



Şekil 3.3: Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği DFA Diyagramı

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değerlerinin 0,40 ile 0,83 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yüzden ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Maddelerin faktör yükleri Web Tabanlı Öğretim Etkililik Boyutu boyutunda 1. madde için .72, 2. madde için .69, 3. madde için .70, 4. madde için .78, 5. madde için .64, 6. madde için .76, 7. madde için .58, 10. madde için .71, 12. madde için .57, 16. madde için .71, 18. madde için .75, 20. Madde için .67, 22. madde için .66, 23. madde için .83, 24. madde için .62, 25. Madde için .72, 26. Madde için .70 dir. Web tabanlı öğretim direnme boyutunda ise 8. madde için .40, 9. madde için .49, 11. madde için .59, 13. madde için .68, 14. madde için .58, 15. madde için .77, 17. madde için .81, 19. madde için .55, 21. madde için .55’dir. Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analiz sonuçları dikkate alındığında uyum değerleri yani ölçeğin fit değerleri RMSEA=0,82; CMIN/DF ( $X^2/sd$ )=2,952; GFI=.902; CFI=.932; NFI=.928 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ışığında modelin fit değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmiştir.

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması için kişisel bilgi formu ve ölçekler katılımcıların çevrimiçi anket barındırma hizmeti veren [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) sitesine aktarılmıştır. Anket linki <https://tr.surveymonkey.com/s/3GZH5YF> dir. Katılımcılara ulaşabilmek için Türkiye’de ki uzaktan eğitim yapan üniversitelerin ilgili birimlerine dilekçe ile başvuru yapılmıştır. Yapılan başvurulara olumlu cevap veren Mersin Üniversitesi, Fatih Üniversitesi ve Mevlana Üniversitesi ile anket linki paylaşımı yapılarak öğrencilerin anketleri çevrimiçi olarak doldurmaları sağlanmıştır. Veriler, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmıştır.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Analizler SPSS 22 ve AMOS 21 programları ile yapılmıştır.

#### **3.5.1 Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir ön beklentinin sınanmasına dayanır. Bu nedenle analizde yer alacak değişkenler, kuramın sayıltıları doğrultusunda seçilir ve bu değişkenlerin istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıklarına bakılır. LISREL gibi YEM programları ile yapılan doğrulayıcı faktör analizinde gizil değişkenler olarak tanımlanan faktörler arası ilişkiler,

faktör ağırlıkları ve karşılaştırmalı modeller sınanabilir ve her bir modelin uygunluk derecesi elde edilebilir [112].

### 3.5.2 Yapısal Eşitlik Modeli

Son yıllarda eğitim bilimleri ve sosyal bilimleri alanlarında yapılan çalışmalarda Yapısal Eşitlik Modeli uygulamalarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Örtük değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etme kapasitesi nedeniyle YEM 'in kullanışlılığı ve kapsamlı sonuçlar sunabilmesi araştırmacıların ilgisini çekmektedir [112]. Yapısal eşitlik modelinin çoklu regresyona benzer amaçlarla kullanılmasıyla birlikte, çoklu gösterge değişkene dayalı iki veya daha çok gizil değişken, ilişkili hata terimleri, çoklu gösterge ile ölçülen bağımsız gizil değişkenler, ölçüm hatalarını etkileşimli modellemede daha güçlü bir şekilde kullanılmaktadır [113].

#### 3.5.2.1 YEM 'de Modelleme Yöntemleri

- **Örtük Model:** Ölçüm ve yapısal modelin her ikisinin bir arada kullanıldığı bir yöntemdir. [114].
- **Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli:** Belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklinde bir beklentinin sınanmasıdır [114].
- **Yol Analiz Modeli:** Gözlenen değişkenlerin kullanıldığı ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği yapısal modelleme tekniğidir [114]. Yol analizi, gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik denenceleri sınamaya yarayan regresyon kökenli kapsamlı bir tekniktir [115].

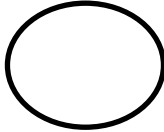


Yol analizi modeli korelasyon ve regresyon gibi geleneksel analiz yöntemleri ile kıyaslandığında çeşitli avantajları vardır. Korelasyon ve regresyon gibi analiz yöntemleri, özellikle temel bir değişkeni etkilediği düşünülen diğer değişkenlerin etki güçleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin yapısı söz konusu olduğunda yeterli sonuçlar vermemektedir [115]. Örneğin, iki değişken için hesaplanan korelasyon katsayısının içerisinde, değişkenlerin tek başına etkisi ve diğer değişkenlerle olan birlikte etkileri yani dolaylı etkiler bulunmaktadır. Bu nedenle, değişkenler arasındaki ilişkilerin tümünün basit korelasyon katsayıları ile açıklanabilmesi mümkün değildir [116].

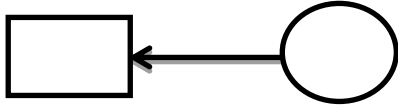
Bu sebeple, doğrudan ve dolaylı etkilenme şekillerinin birbirinden ayrılması ve söz konusu ilişkilerin ayrıntılı bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Bu nedenle, yol analizi tekniği diğer korelasyon tekniklerinin tek başına çözemediği sorunları çözebilmektedir. Aynı zamanda yol analizinin nedensel ilişkileri açıklayabilme bakımından, doğrusal regresyon modeli yaklaşımından daha üstün olduğu düşünülmektedir. [115] YEM'in geleneksel analiz yöntemlerine göre en önemli üstünlüğünün, bağımlı ve bağımsız değişkenler için kesin olarak ölçme hatalarını kapsaması ve örtük değişkenler arasındaki ilişkileri hesaplaması olduğunu belirtmiştir.

YEM'de kullanılan en önemli kavramlardan birisi örtük değişken, diğeri de gözlenen değişkenlerdir. Örtük değişkenler; zeka, motivasyon, tutum gibi soyut kavramlardır. Örtük değişkenleri doğrudan ölçen bir yöntem bulunmamakla birlikte, aynı zamanda değişkenlerin derecesini ölçen bir yöntem de yoktur. Örtük değişkenler, gözlenen değişkenler yardımıyla dolaylı olarak ölçülebilmektedir. Gözlenen değişkenler, doğrudan ölçülebilen değişkenlerdir [117].

Yapısal denklem çalışmalarında modele ilişkin tüm ilişkiler beklentiler doğrultusunda çıksa bile, modele ilişkin son değerlendirmeyi yapabilmek için sınanmaya çalışılan model ya da modellerin o model için toplanmış olan veriler için ne derecede uygun olduğuna ilişkin değerlendirme ölçütleri sunan uyum iyiliği istatistiklerine bakılması gerekmektedir [114]. Uyum İyiliği İstatistikleri (Goodness of Fit Indices), her bir modelin bir bütün olarak veriler tarafından kabul edilebilir bir düzeyde desteklenip desteklenmediğine ilişkin yargıya ulaşmamıza olanak tanır [117].

### 3.5.2.2 Path Diyagramlarında Kullanılan Semboller

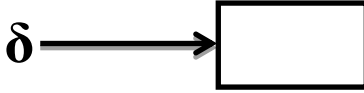
Sembol	Açıklama
	Gizil Değişken
	Gözlenen Değişken
	İlişkinin Yönü



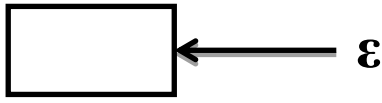
Gizil değişkenden gözlenen değişkene olan regresyon katsayısı



Gizil bağımlı değişken üzerine, gizil bağımsız değişkenin nedensel etkisi



Bağımsız değişkenin gözlenen değişkenle ilgili ölçüm hatası



Bağımlı değişkenin gözlenen değişkenle ilgili ölçüm hatası

### 3.5.2.3 Yapısal Eşitlik Modelinde Kullanılan Temel Kavramlar

#### 3.5.2.3.1 Model

Model, yapısal eşitlik modelinin en temel kavramlarından birisidir. Her bir YEM çalışması, özünde sağlam teorik çatının yer aldığı bir modelin sınanmasını amaçlar [117]. Yapısal eşitlik modelinin ölçüm modeli ve yapısal modeli olmak üzere iki temel ögesi vardır. Ölçüm modeli, gözlemlenen değişkenler ve gizil değişkenler arasındaki ilişkiler hakkındaki öncelikli hipotezleri temsil eden modeldir. Yapısal model ise test edilmek istenen modeldir. Ölçüm modeli ile olan en önemli farkı gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin örüntüsünün ve yönünün tanımlanmış olmasıdır.

#### 3.5.2.3.2 Gösterge Değişkenler

Gözlenen değişkenler yapısal eşitlik modelinde göstergeler olarak tanımlanır ve bunlar araştırmacının doğrudan ölçtüğü ya da gözlediği değişkenleri ifade eder.

#### 3.5.2.3.3 Gizil Değişkenler

Tutum, kaygı, algı gibi soyut kavramlar ölçümleri gözlenen değişkenler üzerinden yapılır.

#### 3.5.2.3.4 Gizil İçsel Değişkenler

Diğer gizil değişkenlerin etkileri olarak temsil edilirler. Gözlenebilir bağımlı değişkenlerin üzerinde bu değişkenlerin ölçümleri yapılır.



### **3.5.2.3.5 Gizil Dışsal Değişkenler**

Modeldeki diğer değişkenleri etkilerler. Ölçümleri gözlenebilen bağımlı değişkenler üzerinden yapılır.

### **3.5.2.3.6 $\beta$ Katsayıları**

Bağımlı gizil değişkenin diğer bir bağımlı gizil değişken üzerindeki ilişkisini gösteren katsayılarıdır.

### **3.5.2.3.7 $\lambda_x$ ( Lamda- x) ve $\lambda_y$ ( Lamda-y)**

Lamda x; gizil bağımsız değişkenlerin yordadığı bağımsız gösterge değişkenlere ilişkin, Lamda y gizil bağımlı değişkenlerin yordadığı bağımlı gösterge değişkenlere ilişkin katsayılarıdır.

### **3.5.2.3.7 $\gamma$ (Gama) katsayıları**

Bağımsız gizil değişkenlerin bağımlı gizil değişkenler üzerindeki ilişkisini gösteren parametredir.

## **3.5.2.4 Yapısal Eşitlik Modelinin Aşamaları**

Yapısal Eşitlik Modeli kullanarak model sınama sırasıyla, model betimleme, model tanımlama, hesaplama, modelin uyumunu test etme ve modifikasyon yapma olmak üzere beş aşamalı bir süreçten oluşmaktadır [118].

### **3.5.2.4.1 Model Betimleme**

Yapısal Eşitlik Modeli'nde betimleme, modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilere ilişkin bütün parametrelerin ayrıntılı olarak açıklanmasıdır [112]. Betimleme, gizil değişkenler arasındaki ya da gözlenen değişkenlerle gizil değişkenler arasındaki ilişki ya da ilişkilerin açıklanması anlamına gelir [118].

### **3.5.2.4.2 Model Tanımlama**

Betimleme işlemi tamamlandıktan sonra kovaryans matrisinin hesaplanabilmesi ve modelin sınanması için modelin tanımlanması gerekmektedir. Modeldeki bir parametre için tek bir sayısal çözüm varsa ya da sayısal bir değer verilebiliyorsa, model tanımlanmış olarak kabul edilir [112].

### 3.5.2.4.3 Hesaplama

Modelin tanımlanmasının ardından eldeki veri üzerinden model parametreleri hesaplanır. Bu hesaplama işleminde faktör analizlerine benzer şekilde iteratif yöntemler uygulanır. Model parametrelerinin sağlanmasında AMOS, LISREL ve EQS gibi programlar kullanılır.

### 3.5.2.4.4 Modelin Eldeki Veriyle Uyumunu Sınama

Model uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan birbirinden farklı uyum iyiliği indeksleri ve bu indekslerin modelin kabul edilip edilmeyeceğine ilişkin sınır değerleri vardır. Yaygın olarak kullanılan Ki Kare testi olmakla birlikte kullanılan hesaplama programına göre modelin veriye uyumunun farklı yönlerini, farklı ölçütler temelinde değerlendiren çok sayıda uyum indeksi sunmaktadır.

Bunlar Ki Kare Uyum İyilik Testi (Chi-square x 2 Goodness of-Fit Tests), Genel Model Uyumunun Tanımlayıcı Ölçümleri (Descriptive Measures of Overall Model Fit) ve Model Karşılaştırmasına Dayalı Tanımlayıcı Ölçümler (Descriptive Measures Based on Model Comparisons) olmak üzere üç grupta toplanabilir [120].

Bu çalışmada Ki Kare uyum testi ( $\chi^2$ ), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Ayarlanabilen İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) kullanılmıştır.

***Ki Kare Uyum Testi (Chi-Square  $\chi^2$ ):*** En çok kullanılan uyum istatistiği Ki-Kare'dir ( $\chi^2$ ). Bir modelin kabul edilebilir olması için  $\chi^2$  değerinin anlamlı çıkmaması istenir. Bir modelin kabul edilebilir olması için  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile bulunan oranın iki veya altında olması, modelin iyi bir uyumunun olduğunu, iki ile beş arasında olması modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterir [117]. Ancak bu iki tür değer dışında birçok uyum iyiliği ölçütleri vardır ve en yaygın olarak kullanılanlar Tablo 3.3'de verilmiştir.

***Genel Model Uyumunun Tanımlayıcı Ölçümleri:*** Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root-Mean-Square Error Approximation- RMSEA), Hataların Ortalama Karelerinin Karakökü (Root Mean Square Residual-RMR) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karakökü (Root Mean Square Residual-S-RMR)'dir. RMSEA ve S-RMR için 0.05 'e eşit veya daha küçük değerler iyi bir uyumu, 0.10 ve altındaki değerler kabul edilebilir bir uyumu ve 0.10'dan daha büyük değerler de kötü uyumu ifade etmektedir [120].

**Model Karşılaştırmasına Dayalı Tanımlayıcı Ölçümler:** Normlaştırılmış Uyum İndeksi (The Normed Fit Index- NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (The Non Normed Fit Index- NNFI), İyilik Uyum İndeksi (Goodness-of-fit index - GFI), Ayarlanmış İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness-of-fit index - AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI)'dır [120]. NFI ve GFI; 0 ile 1 aralığında değişen değerler alırlar, 0.95 ve üzeri iyi uyumu, 0.90 ile 0.95 arası kabul edilebilir bir uyumu gösterir. NNFI ve CFI için; 0.97 ve üzeri değerler iyi uyumu, 0.95 ile 0.97 arası değerler ise kabul edilebilir bir uyumu ifade eder. AGFI için; 0.90 ve üzeri değerler iyi uyumu, 0.85 ile 0.90 arası değerler ise kabul edilebilir bir uyumu gösterir [120]. Yapısal eşitlik modeli uygulamalarında kullanılan uyum iyiliği ölçüt değerleri Tablo 3.3' de verilmiştir.

**Tablo 3.3: Uyum İyiliği ölçütleri [120]**

Uyum indeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2 / df$	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / df \leq 3$
p değeri	$0.05 < p \leq 1.00$	$0.01 < p \leq 0.05$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

#### 3.5.2.4.5 Modifikasyon

YEM analizlerinde uyum indeksleri yanında en çok incelenen bir başka değerler grubunu da Modifikasyon indeksleri (MI) oluşturur. MI gösterge ve gizil değişkenler arasındaki kovaryansa bakarak araştırmacıya modele ilişkin ayrıntılı olarak modifikasyonlar önerir. Bu modifikasyonlar genellikle hata matrisleri temelinde oluşturulur ve modelde orijinal olarak öngörülme, ancak eklenmesi ya da çıkarılması durumunda modelde kazanılacak Ki Kare miktarını gösterir.

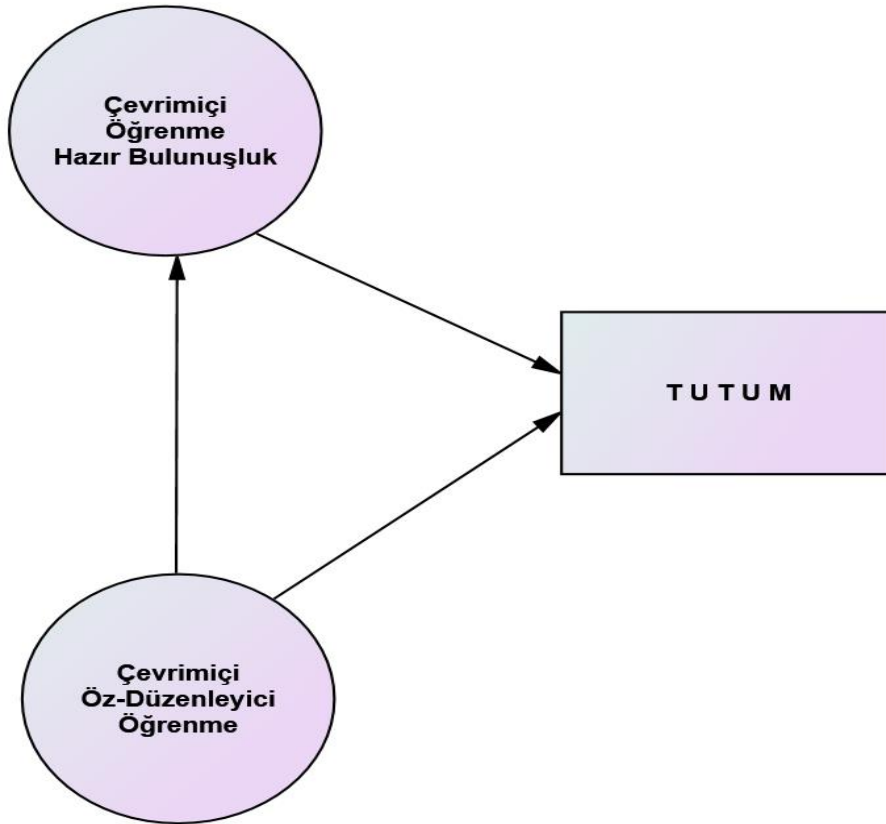
## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1 Araştırmanın Problemlerine Yönelik Bulgular

Alan yazından yararlanılarak oluşturulan modelde öncelikle uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını etkilediği varsayılmaktadır. Bunun yanında uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını etkilediği başka bir varsayımdır. Modelde uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarını etkilediği başka bir varsayımdır. Tüm bu varsayımlar ışığında araştırmanın hipotezine yönelik path (yol) diyagramı Şekil 4.1' de gösterilmiştir.



Şekil 4.1: Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Path ( Yol) Diyagramı

Varsayılan modele ilişkin yapılan çalışma sonrasında, model testinden elde edilen indeksler Tablo 4.1’ de verilmiştir.

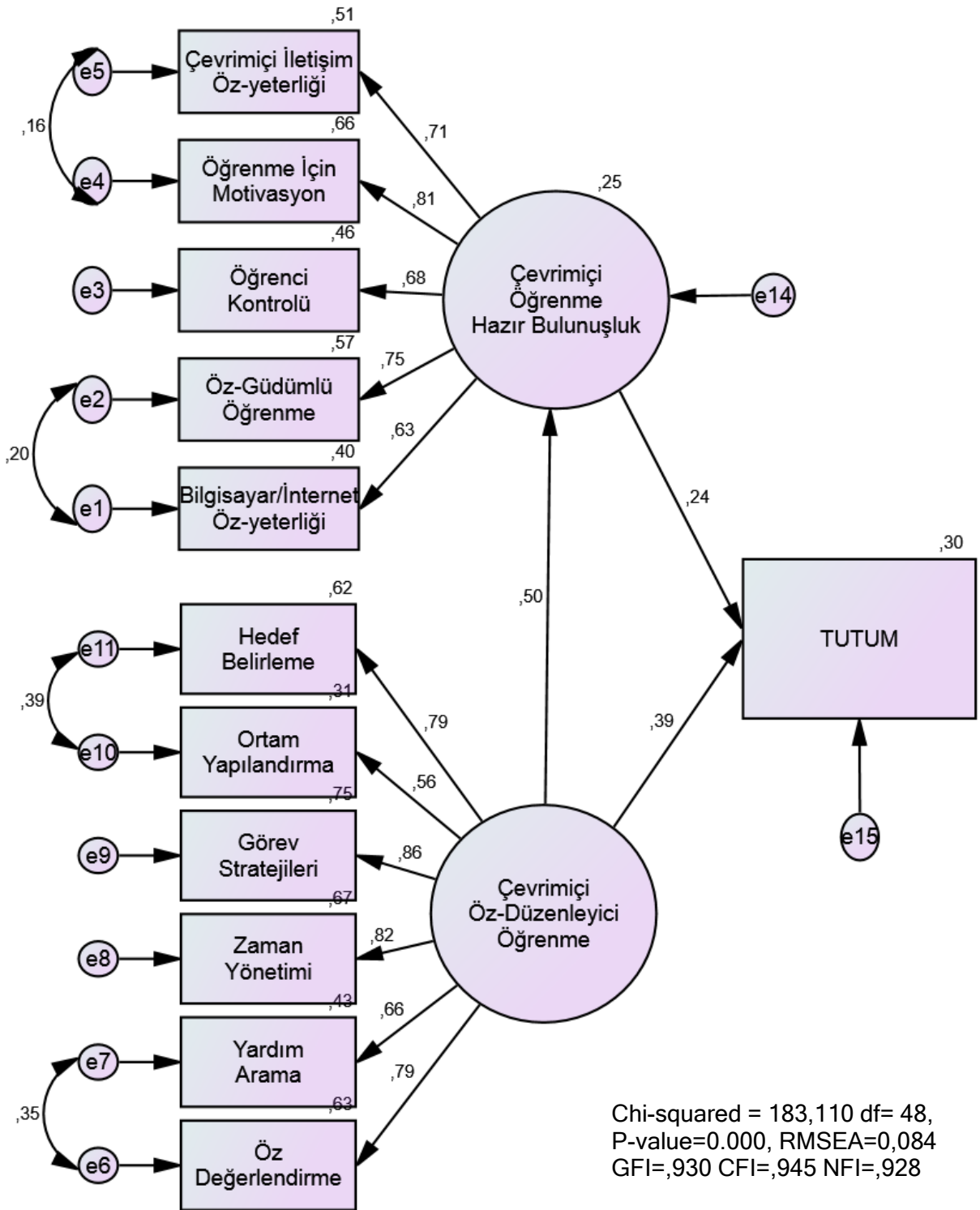
**Tablo 4.1: Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İndeksleri**

Uyum İndeksi	Uyum
$\chi^2$	183,110
$\chi^2/ sd$	3,815
GFI	0,930
CFI	0,945
NFI	0,928
RMSEA	0,084

Tablo 4.1 incelendiğinde model uyum indekslerinin genel olarak kabul edilebilir değer aralıklarında olduğu görülmektedir. Modele ilişkin uyum indeksleri elde edilen sonuçlar ışığında incelendiğinde yaklaşık hataların ortalama karekökü boyutunda aldığı değerde RMSEA (0,084) kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin 0,05 ile 0,10 değer aralığında olması kabul edilebilir uyum düzeyini ifade etmektedir [120]. Uyum indeksinin kalıntılara dayanan uyum indeksleri kısmında ise modelin GFI değerinin (0,930) kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu söylenebilir. Model uyum kriterleri içinde bağımsız modele dayanan uyum indeksleri bölümünde CFI değerinin (0,945) kabul edilebilir bir değer aldığı görülmektedir. Modeldeki serbestlik derecesinin ve örneklem büyüklüğünü dikkate alan CFI için 0,90 üzeri uyum kriteri için kabul edilebilir [117]. Bir başka uyum indeks değeri olan normlaştırılmış uyum indeksi NFI değerinin (0,928) kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmektedir. Bu değerlerden yola çıkarak oluşturulan hipotez modelin değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmektedir. Model testine ait yapısal eşitlik modeli analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.2 ve Şekil 4.2’ te verilmiştir.

**Tablo 4.2: Hipotez Modelin Regresyon Analizi Değerleri**

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Standartlaştırılmış Katsayı
Hazır Bulunuşluk	← Öz-Düzenleyici Öğrenme	.253	.033	7.682	***	.497
WTÖ_Tutum	← Öz-Düzenleyici Öğrenme	2.407	.356	6.767	***	.388
WTÖ_Tutum	← Hazır Bulunuşluk	2.971	.721	4.118	***	.244
Bilgisayar/ İnternet Öz-yeterliği	← Hazır Bulunuşluk	1.000				.634
Öz-güdümlü Öğrenme	← Hazır Bulunuşluk	1.691	.130	13.048	***	.752
Öğrenci Kontrolü	← Hazır Bulunuşluk	1.040	.097	10.680	***	.676
Öğrenme İçin Motivasyon	← Hazır Bulunuşluk	1.603	.139	11.527	***	.811
Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliği	← Hazır Bulunuşluk	1.180	.113	10.453	***	.715
Öz Değerlendirme	← Öz-Düzenleyici Öğrenme	1.000				.793
Yardım Arama	← Öz-Düzenleyici Öğrenme	.775	.047	16.360	***	.656
Zaman Yönetimi	← Öz-Düzenleyici Öğrenme	.816	.046	17.558	***	.819
Görev Stratejileri	← Öz-Düzenleyici Öğrenme	1.038	.055	18.798	***	.864
Ortam Yapılandırma	← Öz-Düzenleyici Öğrenme	.536	.049	11.038	***	.558
Hedef Belirleme	← Öz-Düzenleyici Öğrenme	1.021	.062	16.452	***	.786



Şekil 4.2: Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Analiz Sonuçları

Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ölçeğinin beş alt boyutu bulunmaktadır. Bu beş boyutun etki katsayıları ise *Bilgisayar/İnternet Öz-Yeterliliği* için .63; *Öz-güdümlü Öğrenme* için .75; *Öğrenci Kontrolü* için .68 ; *Öğrenme için Motivasyon* için .81; *Çevrimiçi İletişim Öz-yeterliliği* için .71 dir. Bu süreçte e1 ile e2'nin ve e4 ile e5'in aynı kaynaklı hataları göz önüne alınarak buradaki hata oranları birleştirilmiştir.

Çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeğinin 6 alt boyutu bulunmaktadır. Bu altı boyutun etki katsayıları ise *Hedef Belirleme* için .79; *Ortam Yapılandırma* için .56; *Görev Stratejileri* için .86 ; *Zaman Yönetimi* için .82; *Yardım Arama* için .66; *Öz Değerlendirme* için .79 dir. Bu süreçte e6 ile e7'nin ve e10 ile e11'in aynı kaynaklı hataları göz önüne alınarak buradaki hata oranları birleştirilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu, çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ve web tabanlı öğretime yönelik tutum değişkenlerinin birbirleri ile ilişkilerini gösteren bir model sunulmuştur. Oluşturulan modelin fit değerleri şu şekilde elde edilmiştir. RMSEA=0,084; CMIN/DF= 3,815; GFI= 0,930; CFI=0,945; NFI=0,928; P=,000; DF=48; Chi squared=183,110. Bu değerler test edilen modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **1. Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını etkilemekte midir?**

Araştırma sonucunda elde edilen modelden de görüleceği üzere çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyi, web tabanlı öğretime yönelik tutumu .24 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bir başka deyişle; uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerindeki her bir birimlik artış, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarında 0.24 birim artış sağlayacaktır. Buradan çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarının da yüksek olacağı sonucuna ulaşılabilir.



## 2. Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını etkilemekte midir?

Araştırmanın sonucunda bulunan diğer bir bulguya göre çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerisi web tabanlı öğretime yönelik tutumu .39 düzeyinde pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle; uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme beceri seviyelerindeki her bir birimlik artış, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarında 0.39 oranında artış sağlayacaktır. Böylelikle çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme beceri seviyeleri yüksek olan öğrencilerin web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarının da yüksek olacağı sonucuna ulaşılabilir.

Bunun yanında, uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerileri ve çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri birlikte öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını % 30 oranında açıkladığı görülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarında meydana gelen değişikliğin %30 oranında öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerilerine ve çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırmada test edilen modele ait doğrudan ve dolaylı etki değerleri Tablo 4.3 ve Tablo 4.4'de gösterilmektedir.

**Tablo 4.3: Test Modele Ait Standartlaştırılmış Doğrudan Etki Değerleri**

	Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme	Çevrimiçi Hazır Bulunuşluk
Çevrimiçi Hazır Bulunuşluk	.497	.000
Tutum	.388	.244

**Tablo 4.4: Test Modele Ait Standartlaştırılmış Dolaylı Etki Değerleri**

	Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme	Çevrimiçi Hazır Bulunuşluk
Çevrimiçi Hazır Bulunuşluk	.000	.000
Tutum	.121	.000

Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerilerinin web tabanlı öğretime yönelik tutumları üzerindeki toplam etkisi;

Toplam Etki = Doğrudan Etki + Dolaylı Etki

Toplam Etki = 0.388 + 0.121

Toplam Etki = 0.509 olarak bulunur.

Bu sonuç ile uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerilerinin web tabanlı öğretime yönelik tutumları üzerindeki toplam etkisinin (doğrudan etki + dolaylı etki) .51 düzeyinde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerileri ve çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerindeki her bir birimlik artış öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarında 0.51 birim artış sağlayacaktır.

### **3. Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemekte midir?**

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuca göre çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu %25 oranında açıklamaktadır. Yani öğrencilerin çevrimiçi hazır bulunuşluk düzeylerinde meydana gelen değişimin % 25' inin öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerilerine bağlı olduğu söylenebilir.

Bunun yanında, çevrimiçi uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunu .50 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı olarak etkiler. Bir başka deyişle; uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme beceri seviyelerindeki her bir birimlik artış, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinde 0.50 birim artış sağlayacaktır. Buradan çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarının da yüksek olacağı sonucuna ulaşılabilir.

## BÖLÜM 4

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında, üniversitelerin uzaktan eğitim veren bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşlukları, çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve web tabanlı öğretime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir yapısal eşitlik modeli ortaya konmuş ve test edilmiştir. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yorumlanacak ve kuramsal çerçeve doğrultusunda tartışılacaktır.

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

##### 5.1.1 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşlukları ve Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın birinci alt problemine göre üniversitelerin uzaktan eğitim veren bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi hazır bulunuşluk düzeyleri öğrencilerin, web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı etkilediği ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde bu sonucu doğrulayan başka çalışmaların olduğu görülmektedir. [106] yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin harmanlanmış öğrenme hazır bulunuşlukları ve tutumlarını incelemişler ve araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin hazır bulunuşlukları ile tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde [111] yaptıkları çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ve hazır bulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

##### 5.1.2 Öğrencilerin Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemine göre üniversitelerin uzaktan eğitim veren bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı etkilediği ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde; [109] yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılan aday öğretmenlerin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında düşük seviyeli pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Buna karşılık, [101] yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile web tabanlı öğretime yönelik tutumları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında çalışmada, Web Tabanlı Öğretim Etkililik ile Yardım Arama alt boyutları arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin tüm faktörleri ve toplam puanla ile Web Tabanlı Eğitime Direnme alt boyutu arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

### **5.1.3 Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşlukları ve Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre üniversitelerin uzaktan eğitim veren bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri öğrencilerin, çevrimiçi hazır bulunuşluk düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı etkilediği ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde gerek çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun gerekse çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerisinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve akademik başarı gibi değişkenlerle olan ilişkilerini inceleyen araştırmalar yer alsa da hazır bulunuşluluk ve öz-düzenleyici öğrenme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanamamıştır.

### **5.2 Öneriler**

- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla, uzaktan öğretim sistemlerini kullanırken ihtiyaç duyacakları teknik donanım ve destek artırılabilir.
- Öğrencilerin teknik beceri hazır bulunuşluğunu artırmak amacıyla üniversitede kullanılmakta olan uzaktan öğretim sisteminin gerektirdiği beceriler belirlenebilir.
- İnternet ve bilgisayar kullanımı konusunda kendisini yetersiz gören öğrenciler için, kendilerini yetersiz gördükleri konular hakkında geliştirebilmeleri için özel çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmalara katılımı artırmak için teşvik edici yöntemler kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşlukları, çevrimiçi öğrenme öz düzenleyici öğrenme becerileri ve web tabanlı öğretime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmek üzere farklı üniversite ve fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin katılacağı daha büyük bir çalışma grubu ile bir araştırma yapılabilir.

- Fakülteler arasındaki farkları inceleyen araştırmalar yapılarak fakülteler arasında ortaya çıkan farklar incelenebilir.
- Öğretim elemanlarının hazır bulunuşluğunu inceleyen nicel ve kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin yanında öğretim elemanlarının ve kurumların da çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları incelenebilir.
- Öğretim elemanlarının web tabanlı öğretime yönelik tutumları incelenebilir.
- Öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını düşüren nedenleri ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitim alan öğrencilerin karakteristik özelliklerinin çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerilerine etkisini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmalarda nitel yöntemler kullanılabilir ve araştırmalar nitel verilerle desteklenebilir.

## KAYNAKÇA

- [01] McMahon, M., Oliver, R. (2001). Promoting self-regulated learning in an online environment. Ed-Media 2001 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, 13th, Tampere, Finland, June 25-30, 2001.
- [02] Pintrich, P. R. (2000). The role of orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts ve P.R.,Pintrich (Eds.), Handbook of Self-Regulation,13-39, San Diego, CA: Academic Pres.
- [03] Artino Jr., A.R., Stephens, J.M. (2009). Academic motivation and selfregulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. Internet and Higher Education, 12, 146–151.
- [04] Yetik, S.S. (2011). Çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme ortamında farklı denetim odaklarına göre sunulan meta-bilişsel rehberliğin öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerine ve öz yeterlik algılarına etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [05] Kramarski, B., Gutman, M. (2006). How can self-regulated learning be supported in mathematical E-learning environments? Journal of Computer Assisted Learning, 22, 24–33
- [06] Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. The Internet and Higher Education, 12(1), 1-6.
- [07] Chen, C.M. (2009). Personalized e-learning system with self-regulated learning assisted mechanisms for promoting learning performance. Expert Systems with Applications, 36, 8816–8829.
- [08] Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preservice teachers. Journal of Interactive Online Learning, 5(2), 156–177.

- [09] Horzum, M. B., Çakır, Ö. (2012). Structural equation modelling in readiness, willingness and anxiety of secondary school students about the distance learning. Paper presented at the Cyprus International Conference on Educational Research Cy-Icer 2012, Middle East Technical University Northern Cyprus Campus, Northern Cyprus.
- [10] Smith, P. J. (2005). Learning preferences and readiness for online learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25(1), 3-12.
- [11] Harman, G., Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- [12] So, T., Swatman, P. M. C. (2006). E-learning readiness of Hong Kong teachers. Hong Kong IT in Education Conference 2006 “Capacity Building for Learning through IT” (HKITEC2006), February 6–8, 2006, Hong Kong Exhibition and Convention Centre, Hong Kong.
- [13] Kaur, K., Abas, Z. W. (2004). An assessment of e-Learning readiness at the open university Malaysia. Paper presented at the international conference on computers in education (ICCE2004), Melbourne, Australia.
- [14] Guglielmino, L. M., Guglielmino, P. J. (2003). Identifying learners who are ready for elearning and supporting their success. In G.M. Piskurich (Ed). *Preparing learners for e-LEARNING* (pp. 19-33). San Francisco: John Wiley & Sons.
- [15] Piskurich, G. M. (2003). *Preparing learners for e-learning*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- [16] Erdoğan, Y., Bayram, S., Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2).
- [17] Özgür, H., Tosun, N. (2010). İnternet destekli eğitimin e-öğrenme tutumlarına etkisi. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı, 2-4.
- [18] Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109---127.

- [19] Liaw, S. S., Huang, H. M., Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49(4), 1066-1080.
- [20] Erdoğan, Y. (2005). Web Tabanlı Yükseköğretimin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Tutumları Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- [21] Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- [23] Cunningham, C.A., Billingsley, M. (2003). *Curriculum Webs: A practical guide to weaving the Web into teaching and learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- [24] Kitsantas, A. ve Dabbagh, N. (2010). *Learning to Learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A Practical Guide for Academic Success*. Information Age Publishing.
- [25] Lynch, R., Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-16.
- [26] Chang, M.M. (2007). Enhancing web-based language learning through self-monitoring. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 187-196.
- [27] İbrahim, D. Z., Silong, A. D., Samah, B. A. (2002). Readiness and attitude towards online learning among virtual students. Paper presented at the 15th Annual Conference of the Asian Association of Open Universities, New Delhi, India.
- [28] Yurdugül, H., Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması The Scale of Online Learning Readiness: A Study of Validity and Reliability. *Education*, 38(169).
- [29] Tuna, A., Kaçar, A. (2005). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına Başlayan Öğrencilerin Lise 2 Matematik Konularındaki Hazır Bulunuşluk Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 117.



- [30] Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., Zvacek, S. (2009). Teaching and Learning at a distance – Foundations of distance education (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- [31] Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [32] Haznedar, Ö., Baran, B. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencileri İçin E-Öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2(2), 42-59.
- [33] Sun, P., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. ve Yeh, D.(2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. Computers ve Education,50, 1183---1202.
- [34] Valenta, A., Therriault, D., Dieter, M., Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. JALN, 5 (2), 111-127.
- [35] Uluğ, F., Kaya, Z. (1997). Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla İlköğretim. Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı. 1997.
- [36] Kaya, Z. (2001). İnternet Yoluyla Öğretimde Ergonomi. Uluslar Arası Eğitim Teknolojiler Sempozyumu Bildirileri. Sakarya. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 2001.s.27-30.
- [37] Newby,T.J., Stepich, D.A., Lehman, J.D., Russell, J.D. (2006). Educational Technology for Teaching and Learning. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- [38] Keegan, D. (1986). The foundations of distance education. London: Croom Helm.
- [39] Karakaş, İ. (2000). Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığınca yapılan uzaktan eğitim çalışmaları. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Serisi 15-17 Mayıs 2000 ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi: Bildiriler Kitabı, 101-105.
- [40] Özdiş, İ. (1986). Uzaktan Öğretimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri. Anadolu Üniversitesi.

- [41] Gökçe, A.T. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 1-12.
- [42] Yaman, M. (2009). Perceptions of Students on the Application of Distance Education in Physical Education Lessons. Online Submission, 8(1).
- [43] Kaya, Z. (1996). Uzaktan Eğitimde Ders Kitapları (Açıköğretim Lisesi Örneği), Ankara: Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Baskı Atölyesi
- [44] Özkul, A.E. (2007). Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim. Çelik, T. ve Tekeli, İ. (Editörler). Türkiye’de Üniversite Anlayışının Gelişimi II (1961-2007). Ankara: Yalçın.
- [45] Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. European Psychologist, 1(2), 100–112.
- [46] Turan, S., Sayek, İ. (2006). Tıp Eğitiminde Öğrenen Merkezli Yaklaşımlar. Hacettepe Tıp Dergisi, 37, 171–175.
- [47] Üredi, I., Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 250–260.
- [48] Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), Self regulated learning: From teaching to self-reflective practice (p.1 -19). New York: The Guilford Press.
- [49] Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated Learning In Web-based Environments: Instructional Tools Designed To Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive Processing and Motivational Beliefs. Journal of Educational Computing Research, 30,139–161.
- [50] Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. (12. Baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.

- [51] Alcı, B., Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz- düzenleme ve metabilişsel becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 33– 44.
- [52] Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199–209.
- [53] Wijekumar, K., Ferguson, L., Wagoner, D. (2006). Problem with assessment validity and reliability in web-based distance learning environments and solutions. *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia*, 15(2), 199-215.
- [54] Yükseltürk, E., Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71-83.
- [55] Bodrova, E., Leong, D. (2005). Self regulation: a foundation for early learning. *Principial*, 85 (1), 30-35.
- [56] Zimmerman, B. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. Zimmerman B. ve Schunk D. (Eds), *Self regulated learning and achievement theoretical perspectives* (2. ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- [57] Çetin, S., Gelbal, S. (2008). Öz-düzenlemeli öğrenme üzerine bir çalışma. Kuzu, A. (Ed.), VIII. International Educational Technology Conference, 1002–1005.
- [58] Winne, P.H., Stockley, D.B. (1998). Computing technologies as sites for developing self-regulated learning. In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (p.106-136). New York: The Guilford Press.
- [59] Narciss, S., Proske, A., Koerndle, H. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23, 1126–1144.
- [60] Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

- [61] Artino, A. R. (2009). Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students' online academic success. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(2), 146-166.
- [62] Lee, B.-C., Yoon, J.-O. Lee, I. (2010). Learners' acceptance of e-learning in South Korea: Theories and results. *Computers & Education*, 53, 1320-1329.
- [63] Hung, M., Chou, C., Chen, C. Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions, *Computers & Education*, 55, 1080–1090.
- [64] Park, S. Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning. *Educational Technology & Society*, 12(3), 150–162.
- [65] Wang, W.-T., Wang, C.-C. (2009). An empirical study of instructor adoption of web-based learning systems. *Computers & Education*, 53, 761–774.
- [66] Schreurs, J., Sammour, G., Ehlers, U. (2008). E-learning Readiness Analysis (ERA): an e-health case study of e-learning Readiness. *Int. J. Knowledge and Learning*, Vol. 4 (5), 496-508.
- [67] Wang, Q., Zhu, Z., Chen, L., Yan, H. (2009). E-Learning in China. *Campus-Wide Information Systems*, 26, 47–61.
- [68] Bowles, M. (2004). *Relearning to E-learn: strategies for electronic learning and knowledge*. Melbourne University Press, Carlton, Victoria, Australia.
- [69] Başaran, İ. Ethem. (1998). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- [70] Ünal, M. (2005). *Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [71] Leigh, D., Watkins, R. (2005). E-learner success: Validating a self-assessment of learner readiness for online training. *ASTD 2005 Research-to-Practice Conference Proceedings*, 121-131.

- [72] Warner, D., Christie, G., Choy, S. (1998). Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning. Brisbane: Australian National Training Authority.
- [73] Frith, K.H., Kee, C. (2003). The effect of communication on nursing student outcomes in a web-based course, *Journal of Nursing Education*, 42 (8), 350-358.
- [74] Demir Kaymak, Z., Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1983-1797.
- [75] Gunawardena, C. N., Duphorne, P. L. (2001). Which learner readiness factors, online features, and CMC related learning approaches are associated with learner satisfaction in computer conferences? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- [76] Fogerson, D. L. (2005). Readiness factors contributing to participant satisfaction in online higher education courses. (Doctoral dissertation , The University of Tennessee, Knoxville).
- [77] Davis, T. S. B. (2006). Assessing online readiness: Perceptions of distance learning stakeholders in three Oklahoma community colleges (Doctoral dissertation, Oklahoma State University). *e-learning. Computers ve Education*,49, 1066–1080.
- [78] Lau, C. Y., Shaikh, J. M. (2012). The impacts of personal qualities on online learning readiness at Curtin Sarawak Malaysia (CSM). *Educational Research and Reviews*, 7(20), 430-444.
- [79] Guzley, R. M., Avanzino, S., Bor, A. (2001). Simulated Computer-Mediated/Video-Interactive Distance Learning: A Test of Motivation, Interaction Satisfaction, Delivery, Learning and Perceived Effectiveness. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2001-Nisan Sayısı.
- [80] Şendağ, S., Gündüz, Ş. (2007). Öğretmen Adaylarının Web Tabanlı Öğrenme Materyalinin Kullanılabilirliği ve Etkililiği Hakkındaki Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (14), 137-149.

- [81] Arıcı, N., Yekta, M. (2005). Mesleki ve Teknik Eğitimde Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, 144-153.
- [82] İspir, E., Furkan, H., Çitil, M. (2007). Lise Fen Grubu Öğretmenlerinin Teknolojiye İlişkin Tutumları - Kahramanmaraş Örneği. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. 9 (1), 63-72.
- [83] Çetin, Oğuz (2010). Fen ve Teknoloji Dersinde “Çoklu Ortam Tasarım Modeli ”ne Göre Hazırlanmış Web Tabanlı Öğretim İçeriğinin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi İle İçeriğe Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [84] Cüceloğlu, D. (1996). İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitapevi, 6. Baskı, İstanbul.
- [85] Khine, M.S. (2001). Attitudes Toward Computers Among Teacher Education Students in Brunei Darussalam. International Journal of Instructional Media 921815, 28(2).
- [86] Alomyan, H., Au, W. (2004). Exploration of Instructional Strategies and Individual Difference within the Context of Web-based Learning, International Education Journal, 4 (4), 86-92.
- [87] Sanders, D. W., Morrison-Shetlar, A. I. (2001). Student attitudes Toward Web-Enhanced Instruction in an Introductory Biology Course. Journal of Research on Computing in Education, Cilt: 33, No: 3, s.251-62.
- [88] Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [89] Chou, C., Tsai, C. C. (2002). Developing web-based curricula: Issues and challenges. Journal of Curriculum Studies, 34(6), 623-636.
- [90] Mitra, A., Steffensmeier, T. (2000). Changes in student attitudes and student computer use in a computer-enriched environment. Journal of Research on Computing in Education, 32(3), 417-433.

- [91] Hong, K. S., Ridzuan, A. A., Kuek, M. K. (2003). Students' attitudes toward the use of the Internet for learning: A study at a university in Malaysia. *Educational Technology & Society*, 6(2), 45-49.
- [92] Manzanares, M.G. (2004). Attitudes of Counseling Students' Use of Web-Based Instruction for Online and Supplemental Instruction in a Master's Degree Program of Study. Colorado State University, Unpublished Doctorate Thesis, Fort Collins, Colorado.
- [93] Kumar, A. (1999). Learner Characteristics and Success in Indian Distance Education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 14(3), 52–58.
- [94] Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385- 407.
- [95] Yükseltürk, E., Bulut, S. (2009). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12 (3), 12–22.
- [96] Lim, D. H., Yoon, W., Morris, M. L. (2006). Instructional and learner factors influencing learning outcomes with online learning environment. The Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD), Columbus, OH, February 22-26, 2006.
- [97] Puzziferro, M. (2008). Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses. *The American Journal of Distance Education*, 22, 72-89.
- [98] Paechter, M., Maier, M., Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54, 222-229.
- [99] Whipp, J. L., Chiarelli, S. (2004). Self-Regulation in a Web-Based Course: A Case Study. *Educational Technology Research & Development*, 52, 5-22.

- [100] Winter, F. I., Greene, J. A., Costich, C. M. (2008). Self-regulation of learning within computer-based learning environments: A critical analysis. *Educational Psychology Review*, 20, 429-444.
- [101] Usta, E. (2011). The Examination of Online Self-Regulated Learning Skills in Web-Based Learning Environments in Terms of Different Variables. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(3), 278-286.
- [102] Reio, T. G., Jr., Davis, W. (2005). Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 40-49.
- [103] Ünal, M., Özdemir, M. Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 13-22.
- [104] Ocak, G., Karakuş, G. (2014). Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
- [105] Yakın, İ, Tınmaz, H. (2013). Uzakran Eğitimde Önemli Bir Boyut: Öğretmen Adaylarının E-Hazır bulunuşlukları. 16. Akademik Bileşim Konferansında sunulmuş bildiridir. Ankara, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- [106] Tang, C. M., Chaw, L. Y. (2013). Readiness for Blended Learning: Understanding Attitude of University Students. *International Journal of Cyber Society and Education*, 6(2), 79-100.
- [107] Dikbaş, E. (2006). Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- [108] Çiftci, S., Güneş, E., Üstündağ, M. T. (2010). Attitudes of distance education students towards web based learning—a case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2393-2396.



- [109] Uzun, A. M., Unal, E., Yamac, A. (2013). Service Teachers' Academic Achievements in Online Distance Education: The Roles of Online Self-Regulation and Attitudes. Turkish Online Journal of Distance Education, 14(2), 131-140.
- [110] Tüysüz, C., Aydın, H. (2007). Web tabanlı öğrenmenin ilköğretim okulu düzeyindeki öğrencilerin tutumuna etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(22), 73-78.
- [111] Mulwa, A. S., Kyalo, D. N. (2013). The Influence of Principals', Teachers' and Students' attitude On Readiness to Adopt E-learning in Secondary Schools in Kitui District, Kenya. European Scientific Journal, 9(5).
- [112] Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, 3 (6).
- [113] Kline, R.B. (1998). Principles and Practice of Structural Equation Modeling, New York: The Guilford Press.
- [114] Schumacker, R.E., Lomax, R.G. (2004). A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling. Erlbaum.
- [115] Güzeller, O.C. (2005). Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Geçerliliği. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [116] Yüksel, B. (2009). Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine Etki Eden Değişkenlerin İrdelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [117] Şimşek, Ö.F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ekinoks Yayınları, İstanbul.
- [118] Kelloway, E.K. (1998). Using Lisrel for Structural Equation Modeling, United States of America, Sage Publications.
- [119] Korkmaz, O., Kaya, S. (2012). Adapting Online Self-Regulated Learning Scale into Turkish. Turkish Online Journal of Distance Education, 13(1), 52-67.

- [120] Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. (2003). Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2) : 23–74.
- [121] Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.

## **EKLER**

**EK1:** Fatih Üniversitesinden alınan ölçek uygulama izni

**EK2:** Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ölçeği kullanım izni

**EK3:** Web tabanlı öğretim tutum ölçeği kullanım izni

**EK4:** Araştırmada kullanılan ölçekler

**EK5:** Özgeçmiş

# EK 1

FW: Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkında Bir Araştırma - İleti (HTML)

Dosya İleti

Bu iletiyi 13.3.2015 11:52 tarihinde yanıtladınız.

Kimden: Muammer DEMİRCİ <muammerdemirci@fatih.edu.tr> Tarih: 13.3.2015 Cum 10:20

Kime: tarikbayrakci@gmail.com

Bilgi: fuzem@fatih.edu.tr

Konu: FW: Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkında Bir Araştırma

Merhabalar Tarık Bey,  
Uzaktan eğitim merkezimize posta ile göndermiş olduğunuz dilekçede bizden istediğiniz "öğrencilere anket yapılması" isteğiniz uygun bulunup, aşağıdaki e-posta da görülen şekliyle bütün uzaktan eğitim öğrencilerine mail olarak gönderilmiştir. Bu arada toplam öğrenci sayımız 1100 civarındadır.  
Bilgilerinize.  
İyi günler.

---

**Muammer DEMİRCİ**  
Uzaktan Eğitim Koordinatörü  
Tel: 0212 8663300 Dahili: 3572  
Adres : Fatih Üniversitesi D-106 Büyükçekmece –İSTANBUL  
Fatih Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (FUZEM)

**From:** Fatih Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi [mailto:oulearn@fatih.edu.tr]  
**Sent:** Friday, March 13, 2015 9:54 AM  
**To:** Fatih Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi  
**Subject:** Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkında Bir Araştırma

Değerli Öğrencimiz,  
Konya Mevlana Üniversitesi'nde yapılan bir yüksek lisans tezinde kullanılmak amacıyla sizlerin uzaktan eğitim hakkında görüşlerinizi başvurulmak isteniyor. Bu amaçla aşağıdaki linkte bulunan anketi doldurmanızı sizlerden rica ediyoruz.

<https://tr.surveymonkey.com/tr/?sm=xkkm7GhYIBtGbUTO9mOHMw%3d%3d>

İyi günler.

Fatih Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi

## EK 2

Re: Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk ölçeği hk. - İleti (HTML)

Dosya İleti

Bu iletiyi 14.1.2015 17:14 tarihinde yanıtladınız.

Kimden: halilyurdugul@gmail.com gönderdi; adına gönderilen: Halil Yurdugul <yurdugul@hacettepe.edu.tr> Tarih: 14.1.2015 Çar 17:07

Kim: TARIK BAYRAKCI

Bilgi:

Konu: Re: Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk ölçeği hk.

Tarik,  
merhaba.

Belirttiğin ölçeği rahatlıkla kullanabilirsin.  
Eğer soruların olursa iletebilirsin.

Sevgiler  
Halil Yurdugul

14 Ocak 2015 08:38 tarihinde TARIK BAYRAKCI <tarikbayrakci@gmail.com> yazdı:

Halil Hocam merhabalar,

Mevlana Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. "Çevrimiçi Öğrenmede Öz-düzenleyici Öğrenme, Çevrimiçi Hazır Bulunuşluk ve Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmam da Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk ölçeğini kullanabilir miyim?

İyi çalışmalar dilerim.

## EK 3

Re: Web tabanlı öğretim tutum ölçeğini hk. - İleti (HTML)

Dosya İleti

Bu iletiyi 14.1.2015 17:16 tarihinde yanıtladınız.

Kimden: Yavuz Erdoğan <yavuzerdogan@gmail.com> Tarih: 14.1.2015 Çar 09:37

Kim: TARIK BAYRAKCI

Bilgi:

Konu: Re: Web tabanlı öğretim tutum ölçeğini hk.

Tabiki kullanabilirsiniz fakat ölçek 2004 yılında geliştirildi. Güncelliği hocanızla müzakere edersiniz. Başarılar

14 Oca 2015 08:36 tarihinde "TARIK BAYRAKCI" <[tarikbayrakci@gmail.com](mailto:tarikbayrakci@gmail.com)> yazdı:

Yavuz Hocam merhabalar,

Mevlana Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. "Çevrimiçi Öğrenmede Öz-düzenleyici Öğrenme, Çevrimiçi Hazır Bulunuşluk ve Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmam da Web tabanlı öğretim tutum ölçeğini kullanabilir miyim?

İyi çalışmalar dilerim...

Tarik BAYRAKCI  
Mevlana Üniversitesi  
Fen Bilimleri Enstitüsü

## EK 4

### Kişisel Bilgi Formu

- 1) **Cinsiyet**  
 Erkek  Kadın
- 2) **Mesleğiniz**  
 Öğrenci  Kamu Çalışanı  Özel Sektör  Diğer
- 3) **Yaşınız :** .....
- 4) **Öğrenim türü**  
 Ön-Lisans  Lisans  Yüksek Lisans  Doktora
- 5) **Öğrenim gördüğünüz üniversite :** .....
- 6) **Öğrenim gördüğünüz program :** .....
- 7) **Öğrenim gördüğünüz sınıf?**  
 1. sınıf  2. sınıf  3. sınıf  4. sınıf  Diğer.....
- 8) **Kaç yıldır internet kullanıyorsunuz?**  
 1-3  4-6  7-10  10 üzeri
- 9) **Günde ortalama kaç saat internet kullanıyorsunuz?**  
 1 saatten daha az  1-2  3-4  5-6  
 7-8  8 saatten daha fazla
- 10) **Çevrimiçi eğitimi hangi ortamdan takip ediyorsunuz?**  
 Akıllı Telefon  Masaüstü Bilgisayar  Dizüstü Bilgisayar  Tablet
- 11) **Daha önce Web üzerinden uzaktan eğitim yöntemiyle ders aldınız mı?**  
 Evet, aldım  Hayır, almadım
- 12) **Kişisel blog sayfanız var mı?**  
 Evet, var  Hayır, yok
- 13) **Kişisel web siteniz var mı?**  
 Evet, var  Hayır, yok
- 14) **Sosyal paylaşım sitelerine üyeliğiniz var mı?**  
 Evet, var.  Hayır, yok
- 15) **Hangi sosyal paylaşım sitelerine üyesiniz?**  
 Facebook  Twitter  Google+  
 Instagram  Foursquare  Diğer : .....

## Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği

Değerli arkadaşlar, bu ölçeğin amacı, sizlerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinizi ortaya koymaktır. Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk, bazı çevrimiçi öğrenme deneyim ve eylemleri için zihinsel ve fiziksel olarak hazırlıklı olma durumunu ifade etmektedir. Bu amaçla aşağıda 18 maddeden oluşan “Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği” verilmektedir. Lütfen verilen maddelerde size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Teşekkürler...		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Microsoft Office Programlarının temel işlevlerini (Word, Excel ve PowerPoint) kullanmada kendime güvenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Çevrimiçi öğrenme yazılımlarını nasıl kullanacağım konusunda sahip olduğum bilgime ve becerime güvenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Çevrimiçi öğrenmede bilgiye ulaşma sürecinde interneti kullanma konusunda kendime güvenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Kendi çalışma planımı uygulayırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Öğrenme problemleri ile karşılaştığımda destek (yardım) ararım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Zamanı iyi yönetirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Öğrenme performansım konusunda daha yüksek beklentilerim vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Çevrimiçi ortamda kendi öğrenme sürecimi yönlendirebilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Çevrimiçi öğrenirken diğer çevrimiçi faaliyetlerden (anlık mesajlaşma, internette dolaşma) dolayı dikkatim dağılmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	İhtiyaçlarıma göre çevrimiçi öğretim materyallerini tekrar ettim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Çevrimiçi ortamda yeni fikirlere açığım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Çevrimiçi ortamda öğrenmeye yönelik güdülerim vardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Çevrimiçi ortamda hatalarımdan ders alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Çevrimiçi ortamda düşüncelerimi diğerleri ile paylaşmayı severim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Diğerleri ile etkili iletişim kurmak için çevrimiçi araçları (e-mail, tartışma ortamları) kullanma konusunda kendime güvenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Yazılı iletişimde kendimi ifade etmede (duygular ve espri) kendime güvenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Çevrimiçi tartışma ortamlarında soru yöneltmekte kendime güvenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği

Değerli arkadaşlar, bu ölçekte sizlerin web tabanlı öğretime yönelik duygularınızı belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra karşısında kendinize en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Teşekkürler...		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	WTÖ, klâsik eğitim kadar etkilidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	WTÖ, eğitim sorununa alternatif bir çözümdür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	WTÖ'de yeterli geribildirim alabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	WTÖ, kendime olan özgüvenimi artırıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	WTÖ'de öğretim elemanlarıyla iletişim kurabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	WTÖ, beni araştırmaya teşvik ediyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	WTÖ, üniversite-sanayi işbirliğini teşvik etmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	WTÖ'de ortaya çıkan teknik sorunlar beni sinirlendiriyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	WTÖ, sosyal yönümü zayıflatıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Aldığım WTÖ'e güveniyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	WTÖ, zaman kaybıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	WTÖ'de düşüncelerimi daha özgürce ifade edebiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	WTÖ'de öğrendiğim bir konuyu çabuk unutuyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Kendimi okuduğum üniversiteye ait hissetmiyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Web üzerinden ders çalışırken sıkılıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	WTÖ, kendi hızıma uygun öğrenme fırsatı sağlıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	WTÖ'in sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	WTÖ'in yaygınlaşması toplum için yararlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	WTÖ, yüzünden kendime yeterli zaman ayıramıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Yükseköğretimde WTÖ uygulamalarına geçilmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	WTÖ, takım çalışmasını olumsuz yönde etkilemektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	WTÖ, önümüzdeki yıllarda kaçınılmaz olacaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	WTÖ'ü arkadaşlarıma tavsiye ediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	WTÖ'de yeterli rehberlik hizmeti verilebilmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	WTÖ, sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	WTÖ, yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği

Bu ölçeğin amacı, çevrimiçi ortamda öz-düzenleyici öğrenme becerilerini hangi düzeyde kullandığınızı ortaya koymaktır. Öz-düzenleyici öğrenme, kişinin kendi öğrenme sürecini ve sonuçlarını anlama ve kontrol etme yeteneğini ifade etmektedir. Bu amaçla aşağıda 24 maddeden oluşan “Çevrimiçi Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği” verilmektedir. Lütfen verilen maddelerde size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Çevrimiçi derslerdeki görevlerim/ödevlerim için ölçütler belirlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Uzun vadeli (aylık veya dönemlik) hedeflerimi belirlemenin yanı sıra kısa vadeli (günlük veya haftalık) hedeflerimi de belirlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Çevrimiçi derslerimde öğrenebilmek için beklentilerimi yüksek tutarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Çevrimiçi derslerimde çalışma zamanımı yönetmeme yardımcı olması için hedefler belirlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Çalışmalarımın çevrimiçi olması, onların kalitesinden ödün vermemi gerektirmez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Çevrimiçi derslerime çalışırken dikkatimi çok fazla dağıtmayacak bir çalışma ortamı seçerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Çevrimiçi derslerime çalışmak için rahat edebileceğim bir yer bulurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Çevrimiçi derslerime en verimli nerede çalışabileceğimi bilirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Çevrimiçi derslerime çalışmak için dikkatimi derslere en fazla verebileceğim zamanı seçerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Çevrimiçi derslerimde daha kapsamlı ve dikkatli not tutmaya çalışırım. Çünkü çevrimiçi derslerde not tutmak geleneksel sınıf ortamındaki derslerle karşılaştırıldığında öğrenme açısından çok daha önemlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Dikkatimin dağılmasını önlemek için çevrimiçi gönderilen öğretim materyallerini yüksek sesle okurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Sormak istediğim soruları çevrimiçi tartışma veya sohbete katılmadan önce hazırlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Ders içeriğini daha iyi öğrenebilmek için tüm öğrencilere verilen alıştırmalara ek olarak farklı alıştırmalar üzerinde çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Çevrimiçi derslerin geleneksel derslere göre daha fazla zaman gerektirdiğini bildiğim için bu tür derslere daha fazla çalışma zamanı ayırırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Çevrimiçi derslerime çalışmak için günlük veya haftalık tutarlı bir zaman çizelgesi hazırlarım ve bu çizelgeye uyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Çevrimiçi derslerde devam zorunluluğumuz olmamasına rağmen çalışma zamanlarımı günlere eşit olarak dağıtmaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Yardıma ihtiyacım olduğunda, danışabilmek için ders içeriği ile ilgili bilgili birisini bulurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Uğraştığımız problemlerin neler olduğunu ve bu problemleri nasıl çözeceğimizi öğrenmek için çevrimiçi sınıf arkadaşlarımla problemlerimi paylaşıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Gerektiğinde sınıf arkadaşlarımla yüz yüze görüşmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	E-posta yoluyla öğretmenimden yardım alma konusunda ısrarcıyım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21	Çevrimiçi derslerde öğrendiklerimden neler anladığımı denetlemek için özet çıkarırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Bir çevrimiçi ders çalışırken ders materyalleri hakkında kendi kendime pek çok soru sorarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Çevrimiçi derslerde ne kadar başarılı olduğumu ortaya çıkarmak için sınıf arkadaşlarımla haberleşirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Sınıf arkadaşlarımdan farklı olarak neler öğrendiğimi ortaya çıkarmak için sınıf arkadaşlarımla haberleşirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ÖZGEÇMİŞ

**Ad-Soyad** : Tarık BAYRAKCI  
**Doğum Tarihi ve Yeri:** 01.09.1978 - KONYA  
**E-posta** : tarikbayrakci@gmail.com

### ÖĞRENİM DURUMU:

- **Lisans** : 2002, Marmara Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Bölümü

### MESLEKİ DENEYİM

- **2002 – 2004** : Metis Danışmanlık ve Eğitim A.Ş. - Sistem Mühendisi
- **2005 - .....** : Milli Eğitim Bakanlığı - Teknik Öğretmen

### YAYINLAR, SUNUMLAR

1. Bayrakçı, T., Tozkoparan, S. B. ve Durmuş, A. (2014). Öğretmen Adaylarının İnternet Öz-yeterlik İnançları ve Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 17, ss: (27-44)
2. Tozkoparan, S. B., Bayrakçı, T. ve Durmuş, A. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Medya Okur-Yazarlık ve İnternet Öz-Yeterlik Düzeyleri. *Uluslararası Eğitim Teknolojisinde Yeni Eğilimler Konferansı*. 14-15 Nisan 2014. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, KKTC.