



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR
BULUNUŞLUKLARININ ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİLERİ
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Saliha KOFAL
ORCID: 0000-0001-6009-0448

Danışman
Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR
ORCID: 0000-0002-5528-0746

Konya – 2023

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmamı birlikte yürüttüğüm bu süreçte benden desteklerini esirgemeyen araştırmanın planlanma, uygulanma ve raporlaştırılması sürecindeki katkıları ile önümü açan, beni her zaman cesaretlendiren, öneri ve yapıcı eleştirileri ve deneyimleriyle bu çalışmanın zenginleşmesini sağlayan değerli hocam danışmanım Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR'a teşekkürlerimi sunarım. Tezimin ölçek uygulamasında anketin bilimsel değerinin artması için her bir anketin doğruluğunun ne kadar büyük öneme sahip olduğunun altını önemle çizen öğrencileri bu konuda bilgilendiren değerli Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Bölüm öğretim elemanlarına en derin teşekkürlerimi sunarım. Eğitimim boyunca öğrencileri olmaktan büyük gurur duyduğum ve akademik gelişimimde büyük katkıları olan Prof. Dr. Ertuğrul USTA, Doç. Dr. Ağâh Tuğrul KORUCU'ya teşekkür ederim. Araştırmamın analizlerinin gerçekleştirilmesinde hiçbir yardımını esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Şemseddin GÜNDÜZ ve Yakup YILMAZ'a teşekkür ederim. Yüksek Lisans eğitimimde hiçbir maddi ve manevi desteğini esirgemeyen yoğun çalışmalarımın dolaylı ilgimden mahrum bıraktığım, eşim Faruk KOFAL'a ve oğullarım Yiğit ve Ali Eymen KOFAL'a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Saliha KOFAL

Şubat, 2023

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	10
1.1. Problem Durumu.....	11
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi	12
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar.....	12
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. Çevrim içi Eğitim.....	14
2.1.1. Çevrim içi Eğitim Nedir?	14
2.1.2. Çevrimiçi(E-Öğrenme) Türleri	14
2.1.3. Çevrim İçi Eğitimin Engelleri	18
2.1.4. Çevrim İçi Eğitimin Yararları ve Sınırlılıkları	20
2.1.5. Dünyada Uzaktan Çevrim İçi Öğrenmenin Tarihçesi	24
2.1.6. Türkiye’ de Uzaktan Eğitim	22
2.2. Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme	28
2.2.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme	28
2.2.2. Çevrimiçi Ortamda Öz-Düzenleyici Öğrenme	33
2.3. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk	34
2.3.1. Hazır Bulunuşluk	34
2.3.2. Hazır Bulunuşluk Türleri	35
2.3.3. Öğrenme Kuramlarına Göre Hazır Bulunuşluk	36
2.4. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu.....	37
2.4.1. Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme	37
2.4.2. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu.....	37
2.5. İlgili Araştırmalar	42
3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	51

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri	52
3.4. Verilerin Toplanması	54
3.5. Verilerin Çözümlemesi	54
4. BULGULAR	55
1.Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları	55
2.Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri	56
3.Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	57
3.1. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri	58
3.2. Bölümlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri	59
3.3. Sınıf Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri	61
3.4. Pandemiden Önce Uzaktan Eğitim Alma Durumuna Göre Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri	62
3.5. İnternet Kullanma Sıklığına Göre Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ...	63
4. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki	64
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	69
5.1. Sonuç ve Tartışma	69
5.2. Öneriler	76
KAYNAKLAR.....	77
EKLER.....	87
EK1: Ölçek Uygulama İzni.....	87
EK2: Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği Kullanım İzni.....	87
EK3: Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği Kullanım İzni	87
EK4: Araştırmada Kullanılan Ölçekler	89
EK5: Özgeçmiş	91

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluklarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Bağlamında İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **91** sayfalık kısmına ilişkin, 11/02/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **21** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

13/02/2023

Saliha KOFAL

Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

13/02/2023

Saliha KOFAL

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

f : Frekans

n : Kişi sayısı

% : Yüzde

Kısaltmalar

ÖDÖB : Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği

ÇÖHÖ : Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği

E-Öğrenme : Elektronik Öğrenme

BDE : Bilgisayar Destekli Eğitim

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

UZEM : Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUKLARININ ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Saliha KOFAL

Bu çalışmada özellikle son yıllarda önem kazanan ve Pandemi döneminde üniversitelerde zorunlu hale gelen çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilerin çevrimiçi öğrenime karşı hazır bulunuşlukları ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesinde 2020-2021 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören 445 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için, araştırma öncesi izinleri alınan İlhan ve Çetin (2013) tarafından Türkçe ‘ye uyarlanan Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖHBÖ) ve Velipaşaoğlu ve Musal (2017)' ın öğrencilerin Öz düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi amacıyla hazırladığı Öz düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği (ÖDÖB) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Bu iki ölçek arasındaki ilişki sosyodemografik unsurlar dikkate alınarak analizler yapılmıştır. Bu analizlerden elde edilen bulgular sayesinde bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumunun üniversite öğrencilerinin üzerinde çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumu için öz düzenlemeli öğrenme ölçeğine ait sonuçlara bakıldığında üniversite öğrencileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçlara bakıldığında ise pozitif yönde orta düzey, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun anlamı; çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk arttıkça öz düzenlemeli öğrenme becerileri de artmakta aynı zamanda öz düzenlemeli öğrenme becerileri geliştikçe çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyinde değişim görüleceği söylenebilir. Bu çalışma için öğrencilerin görüşlerinin yer aldığı bir çalışmanın yapılması da öneriler arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Uzaktan Eğitim, Hazır Bulunuşluk, Öz düzenlemeli Öğrenme, İlişki

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Computer Education and Instructional Technology
Computer Education and Instruction Technology Program
Master Thesis

INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' READY FOR ONLINE LEARNING IN THE CONTEXT OF SELF-REGULATED LEARNING SKILLS

Saliha KOFAL

In this study, it is aimed to determine the relationship between students' readiness for online learning and self-regulated learning skills in online distance education applications, which have gained importance in recent years and have become compulsory in universities during the pandemic period. The sample of the research is to reach approximately 500 students studying at Necmettin Erbakan University, Faculty of Social Sciences and Humanities in the 2020-2021 academic year. However, within the scope of the research, 445 university students were reached. In order to achieve the objectives of the research, the Readiness for Online Learning Scale (ÇÖHBÖ) adapted to Turkish by İlhan and Çetin (2013), whose permissions were obtained before the research, and the Self-Regulated Learning Skills Assessment Scale prepared by Velipaşaoğlu and Musal (2017) for the Evaluation of Students' Self-Regulated Learning Skills (ÖDÖB) was used. The data obtained in the research were analyzed using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program. The relationship between these two scales was analyzed by considering socio-demographic factors. Thanks to the findings obtained from these analyzes, some conclusions were reached. According to these results, it was revealed that the status of receiving distance education before the pandemic was effective on the readiness of university students for online learning. However, when the results of the self-regulated learning scale for distance education before the pandemic were examined, it was concluded that there was no effective variable on university students. When the results showing the relationship between the readiness scale for online learning and the self-regulated learning skills scale were examined, a positive and significant relationship was found. This means; As the readiness for online learning increases, self-regulated learning skills also increase, and as self-regulated learning skills develop, it can be said that there will be a change in the level of readiness for online learning. For this research, it was also among the suggestions to conduct a study in which the opinions of the students were included.

Keywords: Online Distance Education, Readiness, Self-regulated Learning, Relationship

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünya düzeninde teknolojik reformların gereklilikleri eğitim öğretim sisteminde de kendini göstermiştir. Geçmişten bugüne birçok alanda olduğu gibi eğitim alanı da bu değişikliğe ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Bazen savaşlar, küresel salgınlar, mesafeler eğitim sisteminde bir çığır olarak görülen uzaktan eğitimi gerekli hale getirmiştir. Yüz yüze eğitimin birçok yararlarından uzak kalarak sınırlılıkların devreye girdiği yeni eğitim düzeninde bu sınırlılıkların daha az hissedilmesi ve adaptasyon sürecinin kolay oryante edilmesi için öğrenen ve eğitmen taraflara birçok görev düşmektedir. Ülkemizde salgın öncesi birkaç üniversitede uygulanan uzaktan eğitimin salgın sırasında zorunlu hale gelmesiyle hızlı bir şekilde “acil uzaktan eğitim” olarak adlandırılan uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu zorunlu geçişle birlikte teknik alt yapı problemlerinden, internet veri aktarma hızından tutunda öğrenci hazırbulunuşluğuna kadar birçok sorunları da beraberinde getirmiştir.

Son yıllarda çevrimiçi program ve kurslarda hızlı bir artış olup birçok üniversite başarılı stratejilere sahip olmak için, etkililik, çevrimiçi eğitimin kabulü konusunda birçok zorluklarla karşılaşmaktadırlar(Park,2009). Etkili uzaktan eğitim uygulamalarının gerçekleşmesi için artan çevrimiçi kurslar ve zorunlu çevrimiçi uzaktan eğitime geçiş sürecine ayak uydurmanın kolay olmadığını bu süreçte eğitimde rolü bulunan öğrenci, eğitmen, veli, yönetici, internet servis sağlayıcı firmalar, öğretim programı içerik tasarlayıcıları ve eğitsel programcılara birçok görev düştüğü aşikârdır. Bunun yanı sıra öğrenen bireylerin çevrim içi uzaktan eğitime zorunlu geçişle birlikte uygulamaya ne kadar hazır bulunduklarının araştırılması etkin bir çevrimiçi eğitimin gerekliliklerindendir. Çevrimiçi eğitimde aktif role sahip öğrenen bireylerin çevrimiçi öğrenme süreçlerini kendileri yönetmesi için özdüzenlemeli öğrenme becerileri Pintrich’ in 2000 yılında yaptığı araştırmada “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. Öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin çevrim içi öğrenme ortamlarında incelenmesi önemlidir.

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesiyle mekândan bağımsız olarak eğitim imkânı sunan çevrimiçi eğitimin yaygınlaşması, hatta Covid-19 salgının getirmiş olduğu pandemi gibi küresel imkânsızlıklardan dolayı zorunlu hale gelmesi ile çevrimiçi eğitim daha da önem kazanmıştır. Yüz yüze eğitimin avantajlarından geri kalmamak için çevrimiçi eğitimde etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi gerekmektedir. Çevrimiçi uzaktan eğitimde alan yazında bahsedilen çevrimiçi öğrenme engelleri, etkili ve kalıcı öğrenmeleri olumsuz etkileyebileceği düşüncesiyle öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve öz düzenlemeleri hangi düzeydedir? sorusu önem kazanmıştır. Uzaktan eğitimin önemli hale geldiği günümüz eğitim sisteminde sistemin daha elverişli olması açısından, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemlerine yönelik hazır bulunuşluklarının ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin belirlenmesi etkili çevrimiçi hizmetlerinin sunulmasına ışık tutması açısından önemlidir (Özer, 2011). Özellikle pandemi süreci ile önem kazanan çevrimiçi öğretim ortamlarında öğrencilere bireysel anlamda geleneksel eğitimden çok daha fazla sorumluluk düşmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin çevrimi ortamlardaki öz düzenlemeli öğrenme becerileri önemli görülmüş ve araştırmanın problem durumu olarak ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının öz düzenlemeli öğrenme becerileri bağlamında incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

1. Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları (ÇÖYHB) ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri (ÖDÖB) ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin ÇÖYHB ile ÖDÖB
 - a) sınıf düzeyi
 - b) bölüm
 - c) cinsiyet
 - d) pandemi öncesinde uzaktan eğitim ile eğitim alma durumu
 - d) internet kullanım sıklığı değişkenlerine göre farklılaşma var mıdır?
3. Öğrencilerin ÇÖYHB ile ÖDÖB değişkenleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma disiplinler arası bir çalışmadır. Değişen ve gelişmelerle değişmeye açık olan dünyada alışlageldik öğretim yöntemlerinin kullanımının geride kalması ile gündemde olan bilgisayar destekli öğretim teknolojileriyle uzaktan eğitimde sınırlı öğrenme ortamının gerektirdiği durumlar neticesinde yeni eğitim düzeni olan teknoloji yeterliliğinin gerekliliği şarttır. Bu gereklilik bilgisayar becerilerinin yeterli düzeye ulaşması ve eğitim kalitesini artırmak açısından büyük bir öneme sahiptir. Yeterli düzeye ulaşırken karşılaşılan problemler yatsınamaz. Bu çalışmanın önemi değişen dünya düzeninde gereklilik arz eden uzaktan eğitimde geline son noktada, acil uzaktan eğitime geçilmesiyle yeterli altyapı hazırlıkları ve ihtiyaç analizi yeterince gerçekleştirilmeden çevrimiçi engellerin getirmiş olduğu sınırlılıklardan etkilenmemesi için bireysel anlamda öğrenciye yüz yüze eğitimden daha fazla görev düşmektedir. Öğrenme süreçlerini yönetebilme durumlarını ve çevrimiçi eğitime, bilişsel duyuşsal ve teknolojik açıdan ne kadar hazır olduğunu belirlemek öğrencilerin çevrimiçi eğitime uyum sağlamaları açısından öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının öz düzenlemeli öğrenme becerileri bağlamında incelenmesi önemli görülmüştür. Öğrenmenin hemen hemen her alanında ve her düzeyinde öğrencilerin uzaktan eğitime olan ilgisinin arttığı ve etkin olarak kullandığı bilinmektedir (Koloğlu ve diğerleri, 2016).

Yapılan bir çalışmada çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunu etkileyen değişkenlerin neler olduğunu ve nasıl etkilediği konusunun ilerde yapılacak olan çalışmalarda incelenmesini önermiştir (Sırakaya ve Yurdugül, 2016).

1.4. Varsayımlar

Araştırma kapsamında öğrencilerin aynı düzeyde çevrimiçi öğrenme koşullarına sahip oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma üniversite öğrencilerinden Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi 445 kişi olarak sınırlı kalmıştır.

1.6. Tanımlar

Acil Uzaktan Eğitim: 2020 yılı mart ayında ülkemizde meydana gelen Covid -19 salgını gereği tam kapanmanın gerçekleşmesi ile eğitim öğretimin her aşamasında olan öğrencilerin yüzyüze eğitimin mümkün olmaması sebebiyle hızlı bir şekilde geçilen uzaktan eğitimin çevrimiçi olarak devam etmesidir.

Çevrimiçi Öğrenme: Geleneksel ortamda sürdürülen öğretim faaliyetlerindeki tarafların elektronik ortamda geniş ağ(internet) ya da lokal(lan) ağ aracılığıyla öğretim materyallerinin senkron veya kaydedilmiş yayınlar şeklinde asenkron olarak aktarılması yöntemiyle eğitim verilmesi ve bu eğitimin değerlendirilme sürecidir.

Öz-Düzenleyici Öğrenme: Öğrenen bireyin öğrenme hedeflerini belirleyip öğrenmedeki rollerini organize ederek, çevresel faktörlere kayıtsız kalmadan motivasyonunu yönlendirmesi ve bu öğrenme hedeflerini ne kadar gerçekleştirdiğine dair kendi kendine dönüt vermesidir.

Çevrimiçi Hazır Bulunuşluk: Öğrenen bireylerin çevrim içi öğrenime yönelik bilişsel, duyuşsal ve teknolojik açıdan uyum sağlama becerisinin boyutudur.



BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve bölümünde; bu araştırma kapsamında literatürde yer alan bazı kavram başlıkları ve alt başlıkları bulunmaktadır. Aşağıda bu başlıklar, alt başlıklar ve içerikleri yer almaktadır.

2.1. Çevrim içi Eğitim

Bu bölümde çevrim içi eğitime yönelik temel konular verilmiştir.

2.1.1. Çevrim içi Eğitimin Tanımı

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında İnternete dayalı bir iletişim aracılığıyla ders içeriğinin metin, ses, video, grafik ve animasyon şeklinde iletilmesi ile gerçekleşir (Gümüş, 2007). Çevrimiçi öğrenme elektronik ortamda bir veya birden fazla eğitmenin farklı ortamlarda bulunan öğrenen bireye öğretim materyalini aktarıldığı kurumsal bir eğitim faaliyetidir. *Çevrimiçi öğrenme kavramı*; sanal (virtual) ve dijital öğrenme gibi bazı terimlerle karıştırılmaktadır. İnternet ya da İntranet ile erişimi sağlanan web tabanlı ortamda öğrenen bireye eğitmen tarafından ihtiyacı olan desteğin sağlanmasıdır. *Sanal Öğrenme Kavramı*; Çevrim içi öğrenmede ihtiyaç duyulan internet bağlantısına bu ortamda gerek duyulmaz. Yüz yüze eğitim ortamından farklı ortamlarda gerçekleşmesi ile çevrimiçi öğrenme kavramına benzetilir. *Dijital Kavramı*; Bilgisayar okuryazarlığı ile de nitelendirdiğimiz bilgiyi işleme, kullanma, aktarma gibi bilgisayar kullanımını ifade eder (Gülbahar, 2009). Dijital okuryazarlık; yalnızca tuşlara basmak gibi basit yeterlilikler değil dijital ortamları okuyup yazmaları da içeren daha spesifik beceri gerektiren biçimdir (Gilster, 1997; Maden, Maden ve Banaz, 2018).

2.1.2. Çevrimiçi (E-Öğrenme) Türleri

Çevrim içi e-öğrenme türleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

2.1.2.1. Bireysel Öğrenme

Bireysel kendi kendine öğrenme ortamında öğrenenden başka öğrenciyi yönlendiren bir başka kişinin bulunmaması durumudur. Bu öğrenmede öğrenci içerik yönetim sistemi ile karşı karşıyadır. Bu açıdan öğrenme içeriğinin materyallerle desteklenmesi bireysel öğrenmelerine katkı sağlayacak öğrenme ortamı oluşturmak gereklidir. Initiative 2009'da yaptığı çalışmada bireysel öğrenme ortamına; bireyin öğrenme süreçlerine ulaşmada katkıda

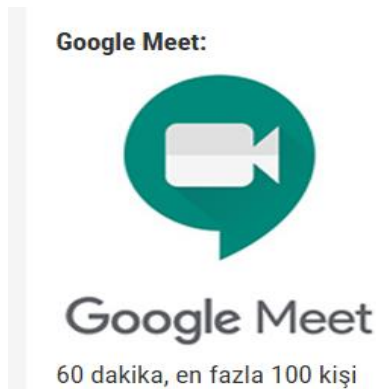
bulunması hedeflediği öğrenme çıktılarına ulaşmasına yönelik dijital platform oluşturmaları olarak tanımlamıştır. Herhangi eğitimci yönlendirmesi ve sosyal etkileşim bulunmadığından öğrenen bireye çok görev düşmektedir. Bireysel öğrenme farklılıklarını göz önünde bulundurarak her kesimden öğrenene hitap edecek içerik tasarımı bu noktada önemlidir.

2.1.2.2. Eğitimci İle Öğrenme

Öğrenme ortamında ders anlatımı, ödev paylaşımı, görüntülü yada sesli anlatımla öğrenenlerin eğitmen ile etkileştiği genellikle senkron ama kaydedilmiş yayınları sonradan izlenme olarak asenkron öğrenme ortamlarıdır (Romiszowski, 2004). Özellikle Covid-19 pandemisi ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin aynı ortamda yürütülememesi üzerine acil uygulamaya geçilen uzaktan eğitim canlı ders uygulamaları birçok ilkö, orta ve yükseköğretim merkezlerinde eğitimci ile öğrenme yöntemi video konferans programları yoluyla kullanılmıştır (Karaman ve Kurşun, 2020).

Uzaktan Eğitim Veren Video Konferans Programları

Video konferans yazılım programları kullanıcıların sesli ve görüntülü özelliklerle canlı olarak çevrimiçi toplantılar yapmasına olanak veren web tabanlı uygulamadır. İşletmelerin küresel çalışanları, müşteriler ve tüm ortakları ile sanal toplantılar düzenlenebilir, eğitim alanında konferans, sempozyum, panel oturumları ve web seminerleri yapılmasına olanak tanır. Bu platformlarda, sanal sınıflar oluşturularak çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamaları ile verimli ve uygun maliyetli ortam oluşturur. En çok kullanılan video konferans programları (Freeconference.com, 2022) şunlardır;



Awasthi, 2020)

Google'ın sağladığı bir video konferans yazılımıdır. Google Meet, kullanıcının ekranını başka kullanıcılar ile paylaşmasına imkan tanır. Tüm dünyada işletmeler, okullar ve diğer kullanıcıların bağlantıda kalmalarını ve işlerini yapmalarını sağlıyor. Google, saldırıları engellemeyi ve kullanıcıları güvende tutacak gereken tüm önlemleri almayı amaçlamıştır (Singh ve



Üniversitelerdeki uzaktan derslerde WebS sınıf programlarıyla etkileşime girmenin ve bunları işlemenin mümkün olması gerçeğiyle karakterize ediliyor. Öğrenciler kayıt olmadan derslere katılabildikleri, sohbet odasını oluşturan ev sahibi öğrencinin kamera, mikrofon

gibi ana fonksiyonları kontrol edebilmesi de büyük bir avantaj olarak görülmektedir(Kim ve Lee, 2020).

Microsoft Teams:



Etkili çevrimiçi öğrenme platformlarından biri olan Microsoft Teams; konuşmaları, toplantıları, dosyaları ve uygulamaları tek bir öğrenme yönetim sisteminde (LMS) bir araya getiren bir bulut uygulama dijital merkezidir (Microsoft, 2018).

Zoom Cloud Meetings:



Son yıllarda sık kullanılan Zoom, bireylerin telefon ya da tablet pc gibi masaüstü cihazlar aracılığıyla online platformda konferans, toplantı ve web semineri için kullanılan bir iletişim platformudur(Nash, 2020). Son yıllarda pandemide kullanılan bu program uzaktan eğitimin

asenكرون ve senkron olarak verildiği diğer bilimsel faaliyetler ve akademik toplantılar için tüm dünya üzerinde sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir (Morris, 2020).

2.1.2.3. Yönlendirilmiş E-Öğrenme

Bu tür öğrenmede internet üzerinden açılan veri tabanıya oluşan e-öğrenme platformunda eğitim veren bir eğitmenin bulunmadığı, fakat e-öğrenmeyi yönlendiren, kolaylaştıran, takılınan yerde problem çözen bir yönlendiricinin bulunduğu e-öğrenme türüdür (Horton ve Horton, 2003).

2.1.2.4. Harmanlanmış Öğrenme

Kökene ABD olan çoklu öğrenme modellerinin birlikte kullanıldığı harmanlanmış öğrenmenin, (Blended, mixed, hybrid learning) karma öğrenmenin tanımı yüzyüze öğrenme ile web tabanlı öğrenmenin güçlü yanlarının birlikte kullanıldığı kombinasyonudur (Akgündüz,2014) “İki şeyin olumlu yönlerini alıp, iyi ve dengeli bir kompozisyon oluşturmak” olarak tanımlanan harmanlanmış öğrenme, web tabanlı öğrenme ve yüz yüze öğrenmenin en faydalı taraflarını alarak, etkili öğrenme için öğrenme ortamlarını bir araya getirmektedir.(Osguthorpe ve Graham, 2003;Rootzén, 2006). Harmanlanmış yöntemde bireysel, Çevrim içi (Senkron), Asenkron, Tersine Çevrilmiş Öğrenme yöntemi kullanılmaktadır. Harmanlanmış eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür (Usta,2007).

2.1.2.5. Hibrit Öğrenme

Hibrit öğrenme, iki farklı öğretim yöntemi olan yüz yüze ve çevrimiçi eğitimin, birlikte aynı anda kullanıldığı bir modeldir (Balci, 2008). Bu öğrenme yönteminde eğitmen sınıf içerisinde yüz yüze dersi verirken öğrenen bireylerden bazıları yüz yüze bazıları ise sanal olarak derse katılım sağlamaktadır. Tayşı (2016)’nın çalışmasında çevrimiçi hibrit öğrenmede teknoloji kullanımı konusunda yeterli rehberlik edilmediği takdirde olumsuz sonuçlanacağını, eğitimde teknoloji kullanımı konusunda eğitimcilerin bu yeterliliğe sahip olmamasının ve öncesinde buna yönelik eğitim almamaları dolayısıyla yetersiz bulunmaları da hibrit öğrenmeye engel teşkil edeceğini ifade etmiştir.

2.1.2.6. Esnek Öğrenme

Esnek öğrenme ortamında öğrenen bireyin tercihleri doğrultusunda çevrimiçi, yüz yüze veya harmanlanmış (çevrimiçi+yüzyüze) olarak hangi öğretim ortamını benimsiyorsa o ortamı kullanarak öğrenmelerin gerçekleştirdiği yöntemdir. Bu yöntem sonucunda performans değerlendirme tüm öğrencilere tek bir değerlendirme yöntemi beraberinde uygulandığı gibi karma yöntem olan harmanlanmış şekilde uygulanabilir.

2.1.2.7. Bütünleşik e-Öğrenme

E-öğrenme, çok bileşenli karmaşık yapısı olan öğretim materyalleri, ödev, sınavlar gibi birçok işlemin yapıldığı internetten tabanlı etkileşimli sistemdir. E-öğrenme sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için bu sürecin iyi yönetilmesi gerekmektedir (Carr ve Farley, 2003). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bütünleşik e-öğrenme platformuna

yerleştirilmiş ağ ya da internete bağlı çalışan bu sistem problem çözme odaklı destek almamızı sağlayan öğrenme ortamıdır.

2.1.2.8. E-Danışman ve Koçluk

Çevrimiçi uzaktan eğitimde, öğrenenlerin kalıcı öğrenmelerinin arttırılmasının yanı sıra öğrenme etkinliklerinin etkili ve anlamlı olmasını sağlayan destek hizmetlerine ihtiyacı bulunmaktadır (Gil-Jaurena, 2014). Destek hizmetleri rehberlik ve psikolojik danışmayı da kapsayan, öğrenen bireylerin öğrenme platformlarında bulamadığı ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler konusunda her türlü destek hizmeti sunan alanında uzman bir danışman tarafından yönlendirilmesidir (Gülbahar, 2009). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğrenenlerin öğrenme sorumluluğu alırken geri bildirim alma ve kütüphane erişimi gibi sistemsel yönlendirilmeye ve stresli yaşantılarında duygusal engellere dair yardım ihtiyaçlarının bulunduğu ancak gerekli yardım sağlanmadığı takdirde başarının zayıfladığı, okulu bırakma ve erteleme oranlarının arttığı bulunmuştur (Kamau,2010; Kimotho, 2018).

2.1.3. Çevrim İçi Eğitim Engelleri

Dünyada ve Türkiye’de e-öğrenme uygulamalarını hayata geçirme aşamasında geçmişten günümüze, bazı zorluklarla karşılaşmıştır. Özellikle başarılı bir e-öğrenme için bu zorlukların bilinmesi, planlamada bu zorlukların giderilmesi için alt yapı çalışması gerekmektedir. En başında değişime ayak uydurmak için var olan değişim direncini kırıp yeni teknolojilere ve yeni eğitim sistemine ayak uydurmayı sağlamak açısından bu alt yapılara önem verilmelidir. Mevcut süreçte çevrimiçi uzaktan eğitimde yaşanan engellerin farkına varılması, engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik planlamalar yapılması ve uygulanması engellerin tekrarlamasının önüne geçilmesi açısından önemlidir (Palloff ve Pratt, 2007).

2.1.3.1. E-Öğrenme Engelleri

Çevrim içi uzaktan eğitimde karşılaşılan engeller teknik engel, öğrenmeye yönelik engel, iletişimsel (sosyalleşememe) engeli ve çevresel olmak üzere dört farklı alanda toplandığı görülmektedir (Elçiçek,2022).

2.1.3.2. Sosyalleşememe Engeli

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bir araya geleceği sınıf ortamının olmaması, öğrenci-öğretmen iletişim zayıflığı, iletişim kopukluğu, teknik engellerle iletişim kurmada zorluk, iletişim kurma becerisinin gelişmemesi ve iletişim kurmaya kapalı olma gibi sebeplerle sosyallikten uzaklaşma kaygısına neden olmaktadır. Bu sebeple sosyalleşememe

durumu, çevrimiçi eğitimde engel olarak görülmektedir (Özelçi, 2020; Türküresin, 2020). E-öğrenmenin gerçekleşmesinde hazır bulunma durumu önemlidir. Öğretmen, öğrenci, idareci olan taraflar elektronik öğrenmede sosyalleşememe durumundan dolayı bilgisayar başında sunulan eğitimin daha sıkıcı olduğunu varsayarak içe kapanma meydana geleceğinden sınıf içi derslere dair etkinliklerin insanlarla birarada yapılmasıyla daha eğlenceli olacağı varsayılmaktadır.

2.1.3.3. Teknik Yetersizlik Engeli

Geleneksel öğrenmede kalem, kitap ve yazı tahtasından ibaret olan eğitim materyalleri e-öğrenmeye geçildikçe öğretim programını gerçekleştirmek için gereken eğitim yazılımları, zoom, meeting, flash player, java gibi programların etkin bir şekilde çalışmasını sağlayan bilgisayar donanım özellikleri gerektirmektedir. Bunun yanında iyi bir internet bağlantısı belli bir hız limiti gerektirmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik 18 Şubat 2021’ de yapılan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmada öğrencilerin yüzde 83’ünün öğretim elemanlarının ise yüzde 97’sinin internet erişimi sağlayan teknolojik araç(tablet, telefon, pc) sahibi olduğu ayrıca öğretim elemanlarının yüzde 89,6’sı ve öğrencilerin yüzde 97’sinin internete bağlanma kriterlerinin yeterli olduğu” sonuçlarına ulaşmıştır. TUIK (2020) verilerine göre ise ülkemizdeki öğrencilerin %90,7’si internet erişimine sahiptir (YÖK, 2021).

Yapılan bir çalışmada uzaktan eğitim gören öğrencilerin görüşleri alınmış, bu süreçte bazı altyapı, teknik ve beceri eksikliklerinden kaynaklanan problemin yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı, Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer yetkililer tarafından alt yapı desteğinin sağlanması, eksiklerin giderilmesi yönünde yeterli çabanın gösterilmesi önerilmiştir (Özdoğan ve Berkant,2020).

Teknik engeller konusunda çevrimiçi uzaktan eğitime dair teknolojik alt yapının güçlendirilmesi, düşük donanım özelliklerinde ve bant genişliğinde bile çalışabilecek en iyi performansta sistemlerin tasarlanmasını önermiştir. Ayrıca bu platformda karşılaşılabilecek teknik sorunların üstesinden gelecek teknik uzaktan eğitim uzmanları gibi mesleki yetkinlik sahibi kişilerin görevlendirilmesinin faydalı olacağını önermiştir (Elçiçek,2022).

2.1.3.4. Eğitimci Engeli

Çevrimiçi eğitimde öğrenci başarısı, eğitmenin etkili iletişim kurma ve öğrenme sürecini başarılı bir şekilde yönetmesine bağlıdır. (Roblyer,2006)Uzaktan eğitim ile çevrimiçi

öğrenmede öğrenci ve öğretmen arasında bazı iletişim engeliyle ilgili problem yaşanabilmektedir. Öğitmen öğrenci ile iletişim kurmaktan çekinmekte buna bağlı öğrenci sorusuna hiç cevap vermeme veya geç cevap verme durumu öğrencilerin derse olan ilgisini azaltmakta veya dikkat dağınıklığı yaşatabilmektedir. Aradaki iletişim kopukluğundan yaşanan adaletsiz değerlendirme, otoriter tavır, öğrenci motivasyonunu düşürebilmekte olup öğrencinin derse olan ilgisini azaltmaktadır. Öğrencinin derse olan ilgisinin azalması eğitmenden kaynaklı öğrenci sorununa dönüşmektedir. Dolayısıyla yeterinde ders içi etkinliklere katılamayan öğrenci kendini yalnız hissedebilmektedir (İşman, 2011: 718-720).

2.1.4. Çevrim İçi Eğitimin Yararları ve Sınırlılıkları

Çevrim içi eğitimin senkron ya da asenkron farketmeksizin yarar ve sınırlılıkları bulunmaktadır.

ABD’de 2006 yılında sunulan raporda nitelikli uzaktan eğitimde olması gereken koşullardan bahsedilmiştir. Koşullar şu şekilde sıralanmıştır. Eğitimin amacının açıkça belirtilmesi, uzaktan eğitim verilecek birim yüz yüze eğitim veren kurumun denetimi altında olmalı, yüz yüze eğitim veren kurum uzaktan eğitimde verilecek ders müfredatı ve ders içeriği ile ilgili söz sahibi olması, teknik destek ve akademik danışmanlık hizmetinin sunulmalı, son olarak bu süreç sonunda belirli periyotlarla verilen sürekli uzaktan eğitim değerlendirilmelidir (Simonson, 2007).

Uzaktan Eğitimin Yararları

Aynı ortamdan öğrenim görmeye bağlı olmaması yönüyle mekândan bağımsız olduğu için katılım oranı artabilir, çevrimiçi eğitimin yüz yüze öğrenim görme maliyetlerini en aza indirir, bir işte çalışan öğrencilerin ekran başından öğrenim görmesi ile fırsat eşitliği sağlar (Fedynich,2014). Buna göre öğrenciyi sınıf ortamı gibi tek ortama bağlama zorunluluğunun olmaması ile eğitimi pratik hale gelmiş olur. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin çevrimiçi kurs alma nedenlerinin iş ve aile programlarına uyum sağlama esnekliği olduğu sonucuna ulaşıldı (Dobbs vd., 2017). Çevrimiçi Eğitimin bir diğer yararı herhangi bir zamanda bilgiye erişim sağlandığı için mesafelerin engel olmaması sebebiyle kullanışlı, her öğrencinin öğrenme tercih ve ihtiyaçlarına karşılık verdiği için öğrenme kolaylığı ve özgürlüğü sunduğu için esnek, öğrencilere yeterli iletişim sağladığı takdirde yapıcı, geri bildirim sağlaması yönüyle anında sonuçsaldır, (Slimane, Mellal ve Professions,2021). Çevrimiçi asenkron eğitim, kayıtlı ders anlatımları ile öğrencilerin kendi bireysel hızlarında ilerledikleri için

öğrenci merkezli öğrenme sorumluluğu kazandırmıştır (Armstrong-Mensah,Ramsey-White,Yankey,Self-Brown,2020). Öğrencinin çağdaş ve sürekli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmekte olan çevrimiçi eğitim küresel ülkelerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrenme süreçlerinde; öğrenen bireyin yaşı, öğrenme amacı, öğrenme ortamı, öğrenme yöntem ve teknikleri gibi açılardan esneklik sağlar. Alternatif öğrenme-öğretme imkânları ve eğitim programlarında standardizasyon sağlar (Eygü,ve Karaman,2015).

Odabaş'ın (2004) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim sadece ulusal anlamda değil uluslararası boyutta eğitim-öğretim gerçekleştirilebilmektedir. Buna göre standartizasyon denilen genel anlamda eğitimde kalitenin uluslararası boyutla rekabet ettiği anlamı düşünülebilir. Öğrenciler objektif bir şekilde değerlendirilebilmektedir. Eğitimci arası rekabet seviyesinin artması sebebiyle daha nitelikli, kendini geliştirmiş öğretim elemanları yetişebilmektedir.

Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Çevrimiçi eğitimde yararların yanısıra bir çok sınırlılıkları da bulunmaktadır. Örneğin internet bağlantısının her mekânda bulunmaması veya internet erişimin sınırlı olması, bilgisayar kullanma becerilerinin gelişmemesi sebebiyle yaşanan zorluklar, sınırlılıklar arasında sayılabilir (Fedynich, 2014). Ayrıca özellikle küçük yaşta olan öğrencilerde internet bağlantısının ebeveyn gözetiminde olması gerektiği ve odaklanma için daha fazla etkileşim içeren uygulamalı etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (Schroeder and Kelley 2010). Yüz yüze eğitimde sunulan sınıf yönetiminin çevrimiçi ortamda sağlanamaması, çevrimiçi derslerin öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi, eğitimcilerin kendi kendine öğrenme yetisi olmayan öğrencilere yeterince danışmanlık yardımı sağlayamaması, çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alması, uygulamalı derslerin yeterince verimli olmaması, beceri gerektiren derslerde verimli olmaması, iletişimin yalnızca internet üzerinden sağlanması gibi sınırlılıkların olduğunu belirtmiştir (Kaya ve Diğerleri, 2002). Çevrimiçi eğitimin maruz kaldığı siber zorbalık, dolandırıcılık bu platformun savunmasızlığı da sınırlılıklar arasında gösterilmiştir (Rowland, Slade, Wong, ve Whiting, 2018). Çevrimiçi sınavlarda akademik anlamda kopya çekmeye karşı savunmasızlardır (Lanier,2006). Öğrenci olmanın ruhuna ters düşen akranlarla iletişim eksikliği bir sınırlama olarak görüldüğünden bu konuda çevrimiçi iletişim ve sosyalleşmeyi geliştiren öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasının önemi büyüktür. Çevrim içi öğretim materyallerinin geliştirilmesinde eğitim kalitesinin düşmemesi açısından eğitimci daha fazla zaman ve çaba harcadığını belirtmiştir (Joshi vd., 2020). Bir

başka yapılan çalışmada hem çevrimiçi hem de yüz yüze eğitim öğrencileri yüz yüze olan derslerin çevrim içi derslerden daha kolay olduğunu savunarak çevrimiçi derslerde algıladıkları zorlukları ve çevrimiçi derslerin kalitesinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir (Fidalgo, Thormann, Kulyk vd., 2020). Bir başka araştırma sonucuna göre çevrimiçi eğitimin sınırlılıkları; az etkileşim nedeniyle pedagojik açıdan yalnız hissettiren, tüm sınıf öğrencilerinin çevrimiçi tartışmalara aktif bir şekilde katılım zorluğu arasında bazı soruların diğer bazı talep ve tartışmalar arasında göz ardı edilmesi psikolojik yönden öğrencileri destek ve güvenceden yoksun olmalarını hissettirdiği görülmüştür. Aşırı şekilde teknolojiye yönelme durumunun getireceği sağlık sorunları, öğrencilerin motivasyon eksikliği, içeriğe sınırlı erişim gibi nedenlerden dolayı çevrimiçi eğitimin desteklenmesi gerekmektedir (Slimane, Mellal ve Professions, 2021).

2.1.5. Dünyada Uzaktan Çevrim İçi Öğrenmenin Tarihçesi

Geçmişten günümüze bilginin zaman içinde aktarılma yolculuğu taşlar, kâğıtlar, radyo dalgaları, ağ kabloları gibi aşama aşama aktarılma şekli değişikliği ve aktarılan kişi sayısının artışı olarak karşımıza çıkmıştır (Gülbahar,2009). İnsanlığın ileri attığı adımlardan biride eğitim ve öğretimin sınıfsal normlara bağlı kalmadan gelenekselliğin yetemediği anda çağa uygun teknolojik ve gelişimsel olarak bireyden bireye anlık eğitim ortamları oluşturulabilmektedir. Bu eğitim ortamları çevrim içi öğrenme ortamları ilk olarak tarihi net bir şekilde bilinmese de 1700 lü yıllarda Amerika ve İngiltere’de posta yolu ile mektupla öğrenme adı altında yabancı dil öğretimi yapılmıştır. **1728’de** İlk uzaktan eğitim uygulaması Boston Gazetesi’nde Stenographi denilen bir tür sessiz çalışan daktilo eğitimi ile başlamıştır (Özbay, 2015; Holmberg, 1995). **1833’de** İsveç Üniversitesi’nde Mektupla Kompozisyon Dersleri verilmiş olup iki yönlü iletişim ya da değerlendirmeye dair notlandırmadan bahsedilmemiştir. **1840’da** İngiltere’de, stenograf uzmanı Isaac Pitman mektupla steno öğretmeye başlamıştır. Notla değerlendirmeden bahsedilmiştir (Mshvidobadze ve Gogoladze,2012). **1856** yılında ilk örgüt halinde girişim olan Almanya’nın Berlin kentinde uygulanan uzaktan eğitim ile dil okulunu kurmuştur (Schlosser ve Simonson,2009). **1874’de** ABD’de ilk kurumsal olarak yapılan Illinois Wesleyan Üniversitesinde lisans ve yüksek lisans düzeyinde asenkron eğitim verilmiştir. **1884’den** 1910 yılına kadar süren Almanya’nın Berlin kentinde üniversite sınavına hazırlayan Uzaktan Öğretim Okulu açılmıştır (Abazaoğlu ve Umurhan,2015). **1891’de** Pennsylvania’da madencilik mesleğinin gerekleri ve madencilikte iş güvenliğine dair bir gazete yayınlanmıştır(Kaya,2002). **1892’de** Amerika Birleşik Devletleri’nin **Chicago** kentinde bulunan ve 1890 yılında açılan araştırma üniversitesinde

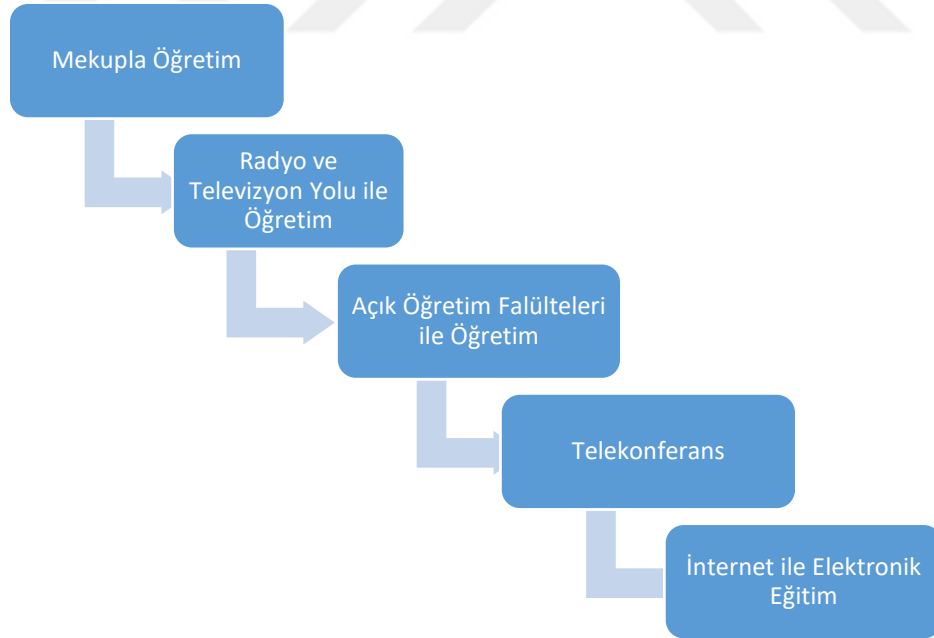
Mektupla Eğitim Bölümü açılmıştır (Hızal,1983). **1898’de** İsveç’te dünyanın önde gelen dil okulu kurumlarından olan “Hermands” adlı uzaktan eğitim okulunda İngilizce dil eğitimi verilmiştir (Larsson, ve Kurt1995; Holmberg, 1986). 20. Yüzyılın başında **1906’de** ABD Baltimore’da ilk kez mektupla ilkokul öğrencilerine yönelik yazışmalı eğitime başlandı. Wisconsin Üniversitesi’nde posta yoluyla yazışma çalışmaları başlatıldı (Pittman, 1991). Yine 1906 yılında posta ile uzaktan eğitim hizmetlerinin kullanımı Rusya’da bulunan Moskova Üniversitesi’nde tanıtıldı. Ayrıca posta yoluyla eğitim Avustralya ve Kanada’da yaygınlaşmaya başlamıştır (НИКИТИН, 2011). **1910** yılında Avustralya’da bölgenin geniş kıtaya yayılmış olması ve kampüsler ile potansiyel öğrenciler arasındaki büyük mesafeler oluşması nedeniyle yükseköğretim seviyesinde uzaktan eğitim verilmiştir (Barcan, 1981). **1917’den** sonra Rusya’da bir özel okul posta yoluyla yazışma yöntemi geliştirerek uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamıştır (НИКИТИН, 2011). **1920’de** ABD’de uzaktan eğitim amaçlı 176 radyo istasyonu kurulmuştur. ABD’de 1920’de ilk defa eğitsel radyo programları yayınlamış buna İngiltere, Fransa ve Sovyet Rusya’da aynı zaman dilimlerinde benzer programlar ile uzaktan eğitim sağlamıştır. Bu tür uzaktan öğretim yöntemiyle, zamanla öğrenenlerin sayısı da artmıştır. 1920 sonrası Avrupa’da kademeli olarak uzaktan eğitime geçiş sağlanmış görme engelliler ve tüm öğrenciler için dil eğitiminde ses kayıtları kullanmıştır. 1930’larda dünya görsel yayınlarla eğitsel öğretim yapmıştır. **1930** ile **1937** yılları arasında ABD’de IOWS Üniversitesi televizyonla ilk eğitimini vermeye başlamış, **1940’larda** dünyada televizyon ile uzaktan öğretim yaygınlaştırılmıştır. İtalya **1958’de** 3,5 milyon vatandaşa Televizyon Okulu projesi ile okuma yazma öğretimine başlamıştır (Arat,Bakan,nd;Holmerg,1986). **1922’de** Yeni Zellanda’da Mektupla Öğretim Okulu kurulmuştur(Kırık,2014). **1949’da** Üniversite öğrencilerinin öğretimsel faaliyetlerini ve yönetsel işlerini yürütmek üzere Üniversite Dışı Öğretim Fakültesi açılmıştır (Kaya,2002). **1960’da** İngiltere’de hem lisans hem de yüksek lisans eğitimi veren British Open University açılmıştır (Moore ve Kearsley, 2005). **1966-68** yıllarında Polonya’da teknik üniversite öğretim programına uyumlu olarak uzaktan eğitim faaliyetlerine geçilmiştir. **1972’de** İspanya’nın Madrid kentinde kurulan Uzaktan Öğretim Üniversitesi açılmıştır (Kaya,1998). Bilgisayar ve internet teknolojilerinin yaygınlaşması sebebiyle uzaktan eğitim vermenin pratik, kolay ve daha az maliyetli olması, sanal üniversiteler diye adlandırılan çevrimiçi eğitim veren eğitim kurumlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. **1996 Amerika’da** Jones Uluslararası Üniversitesi çevrimiçi olarak eğitim veren ilk üniversite olduğu belirtilmektedir.

2. Dünya savaşından sonra dünyada artan uzaktan eğitim faaliyetleri gelişmiş, açık üniversitelerde dünyanın birçok yerinde olan öğrenciler telekonferans sayesinde uzaktan

eğitim faaliyetlerine katılmıştır. İngiltere’de, **1997’de** Kentucky Sanal üniversiteleri açılmıştır (Arat ve Bakan, nd). **2005’de** 3,2 milyon öğrenci en az bir dersi uzaktan aldığı, **2011’de** Amerika Eğitim Departmanı araştırma sonuçlarına göre **2000-2008** yıllarında öğrenciler uzaktan eğitim ile lisans eğitim alma oranlarının yüzde 8’den yüzde 20’ye yükseldiği, tüm eğitim aşamalarında bulunan öğrencilerin uzaktan eğitim alma oranlarının ise yüzde 2’den yüzde 4’e yükseldiği raporlanmıştır (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012: 134).

2.1.6. Türkiye’ de Uzaktan Eğitim

Eğitimde geleneksel öğrenimin yetmediği durumlarda elektronik öğrenmeye geçilmiştir. Geleneksel öğrenimle beraber uygulamaya geçilen e-öğrenme bir süre sonra eğitimin bir parçası olmuştur. İlk olarak mektupla öğrenmeden elektronik ortamda öğrenmeye kadar gelişim yaşanan e-öğrenme, uzaktan öğrenme adı altında tarihte yerini almıştır. Yapılan araştırmalarda sıkça kullanılan anahtar kelimeler “çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim, uzaktan öğrenme, e-öğrenme şeklindedir (Bozkurt vd., 2015; Durak vd., 2017). Bunun için e-öğrenme uzaktan öğrenmeden farklı değildir. Geçmişten bugüne uzaktan eğitimin gerçekleşmesi için kullanılan teknoloji ve gereçlere dair kaydedilen aşamalar aşağıdaki tabloda görülmektedir.



Şekil 1.Uzaktan eğitimin aşamaları (Moore ve Kearsley,2005; Bozkurt 2017, s. 87-88)

Türkiye’de ilk uzaktan eğitim bahsi **1927** yılında John Dewey’in okur yazar sayısını artırmak amacıyla değerlendirilen uzaktan eğitim teklifi, okur-yazar oranının çok az olması sebebiyle tedarik olunamayan öğretmen probleminin çözüm yolu olarak görülmüş, okuryazar olmayan halka okuma yazma öğretmek amacıyla mektupla öğretim yapılması planlanmış ancak bu uygulama öğretmen olmadan öğretimin yapılamayacağı düşüncesiyle gerçekleştirilememiştir (Alkan, 1987). Bozkurt 2017’de Ülkemizde 1950’li yıllarda banka çalışanlarının uzaktan mektupla öğrenimlerini amaçlandığını ifade etmiş, MEB **1960** yıllarda mektupla öğretime geçmiştir.

1956 yılından sonra uzaktan eğitim uygulamaları için temeller atılmaya başlanmış ve **1960**’da İstatistik ve Yayın Müdürlüğü tarafından “Mektupla Öğretim Merkezi” kurulu oluşturulmuştur. Ankara Üniversitesi, Hukuk Fakültesinde yer alan Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü, **1962** yılında okula gidemeyen banka çalışanlarına, mesleki eğitim derslerine yönelik uzaktan mektupla eğitimi başlatmıştır (Özarslan ve Ozan, 2014).

1974’de mektupla öğretimin kapsamı genişletilerek meslek ve teknik liseleri kapsayan Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur. **1975** yılında Bakanlık Onayı ile Mektupla Öğretim, yüksek öğretim fırsatından yoksun öğrencilere yaygın eğitim sağlayan YAYKUR’a bağlanmıştır (Gökçe, 2008). Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) mesleki ve teknik kurslar (lise ve dengi mesleki teknik okullar), mektupla öğretim programları (öğretmen okulları, ara eleman yetiştirme programları, dışarıdan bitirme programları: ticaret, imam hatip ve öğretmen okulu, lise dengi mezunlarının yüksek öğretim gördüğü programdır. (İşman,2005). 1978 yılında 2547 sayılı kanun kapsamında Anadolu Üniversitesi tarafından yükseköğretim düzeyinde ilk Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur (Gelişli, 2015).

1982’de 41 sayılı Kararname Anadolu Üniversitesi’ne sürekli uzaktan eğitim ile açıköğretim sistemi ülke genelinde öğretim hizmeti sunmaya başlamıştır (Anadolu Üniversitesi, 2022).

1980-1990 yılları arasında uzaktan eğitim ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde öğrenci alımına başlamış. 2000 yılından sonra BİT’lerin hayatımıza girmesiyle okur öğrenci sayısı artmış ve uzaktan eğitim Türk Eğitim Sisteminde yaygınlaşmıştır. 1991 yılında Fırat Üniversitesi tarafından kursiyerlere eba tv formatında televizyondan bilgisayar dersleri verilmiş, değerlendirme sonucunda başarılı olan öğrencileri sertifikalandırılmıştır (Yağız, 2021).

1990 yılından sonra diğer üniversiteler açık öğretim ile uzaktan eğitime geçmeye başlamış, **1992’de** Açık Öğretim Lisesi (AOL), **1998’de** ise ortaokul öğrencileri için açık ilköğretim okulları faaliyete başlamıştır. MEB tarafından EBA’nın temelini oluşturan hayatları boyunca öğrenme imkânları sağlayabilmek için Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) kurulmuştur (Özbay, 2015; Demiray ve Adıyaman, 2002). **1980’lerde** gelişim gösteren Bilişim Merkezi’nin adı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) olarak değiştirilmiş ve eğitimli nüfusta hızlı bir artış yaşanmıştır. Bu sayede Türkiye’de 1998-99 eğitim öğretim yılında yaklaşık 3 bin kişi diploma sahibi olmuştur. 7 yıl sonra ise bu sayı 146 bine ulaşmıştır. Uzaktan eğitim bu sayede Türkiye’nin en temel yapı taşı durumuna gelmiş ve okuma-yazma oranında da yoğun bir şekilde artış yaşanmıştır (Papi ve Büyükaslan, 2007: 4). Bununla birlikte; **1992-1993** eğitim öğretim yılından itibaren Açık öğretim Lisesi kurulmuş ve öğrencilere resmi olarak lisede okuma hakkı verilmiştir. İstanbul Bilgi Üniversitesi’nde de web tabanlı uzaktan eğitim programları gerçekleştirilmiş ve internete dayalı MBA (yüksek lisans) programı oluşturulmuştur. Bu programlar Enformatik Milli Komitesi’nin 18.09.2000 tarihli 8. toplantısında kararlaştırılmıştır. Vakıf üniversitesi olarak hizmet veren İstanbul Bilgi Üniversitesi bu hamlesiyle Türkiye’de internet tabanlı uzaktan eğitim sistemini resmi olarak başlatan ilk özel üniversite olması nedeniyle büyük önem arz etmektedir (Çukadar ve Çelik, 2003: 33). **1996’da** Türkiye’de ilk asenkron olarak uzaktan eğitim uygulamaları, ODTÜ öncülüğünde başlamıştır. Sürekli sertifika programı, yüksek lisans programı, Lisans programında Net-Class yazılımı kullanılarak uygulanmıştır (Yalabık, 2001). Sakarya Üniversitesi ise 1997 yılında web tabanlı eğitim konusuna önem vermiş ve yönetim **2000-2001** eğitim öğretim yılında İnternet Destekli Öğretim’e geçiş kararı alınmıştır. **1999 yılından** itibaren uzaktan eğitim bünyesinde çok farklı programlar açılmış, bu çalışmaları Sakarya Üniversitesi Enformatik Bölümü üstlenmiştir. Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Projesi’ni **2000 yılında** başlatmış ve Lotus-İtalya’nın eğitmenleri tarafından dersler verilmiştir. 3 web tabanlı ders öncelikli olarak 94 öğrenciye verilmiş, böylece üniversitenin pilot projesi başarı elde etmiştir. **2002-2003** YÖK tarafından Türkiye’de uzaktan öğretim ön lisans programlarının açılmasına Anadolu Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesinde Bilgi Yönetimi ve Bilgisayar Programcılığı ve Bilgi Yönetimi Programı bölümleri uzaktan eğitim faaliyetlerinde yer almıştır (Çallı, 2002). **2011-2012** eğitim öğretim yılında FATİH Projesi’nin hayata geçmesi ile çevrimiçi öğrenme içeriklerinin üretilmesi ve bu içeriklerin, öğrencilerin hizmetine sunulması amacıyla MEB tarafından Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulmuştur. Türkiye’de uzaktan eğitim faaliyetleri olarak örgün eğitim alamayan

öğrencilerin, MEB, açık öğretim ortaokulu ve lise düzeyindeki eğitimi, hayat boyu öğrenme faaliyetleri kapsamında yürütmektedir (Özbay, 2015).

Çoban'ın (2012)'de yaptığı çalışmada Türkiye'de bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinden 27 devlet üniversitesi, 9 vakıf üniversitesinde uzaktan eğitim faaliyetinin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde ise Bilgisayar Destekli Eğitim, İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri, kitlesel açık çevrimiçi kurslar (MOOC), sanal laboratuvarlar, açık öğretim fakülteleri, e-üniversiteler ve YouTube EdX, Udacity ve Khan Academy gibi eğitim platformları eğitim faaliyetlerine devam etmektedir (Dinçer ve Şimşek, 2022; Odabaş,2004; Taşpınar, 2014; Gökçe, 2008)

Acil Uzaktan Eğitim

Olağan dışı acil durumlarda eğitimi devam ettirmek için bir süreliğine derslerin uzaktan öğretim yoluyla verilmesi durumuna acil uzaktan öğretim olarak nitelendirilmiştir (Hodges vd., 2020).

Posta yolu ile başlayan uzaktan eğitim ve internetin yaygınlaşmasıyla onu seyreden çevrimiçi eğitim, tüm dünyayı etkisi altına alan küresel salgın covid-19 pandemisinin gereklerinden olan yüz yüze eğitime bu süreçte ara verilmesinin gereği ile hızlı ve hazırlıksız bir şekilde çevrimiçi uzaktan eğitimi yaygınlaştırmıştır. “Ancak etkili uzaktan eğitim, planlamayı, tasarlamayı ve hedeflerin belirlenmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir.” (Bozkurt ve Sharma, 2020). Covid 19 salgınıyla hızlı bir şekilde uygulamaya geçilen çevrimiçi uzaktan eğitim faaliyetlerinin eğitim tarihinde farklı bir yer edindiği söylenebilir. Yeterince zaman bulunmadığından deneyim sahibi olunmaması gibi nedenlerle bu hızlı geçişin tam bir uzaktan eğitim süreci değil diye nitelendiren alan araştırmacıları bu dönemi, normal şartlarda sürdürülen uzaktan eğitim faaliyetlerinden ayırmak için “acil uzaktan öğretim” ismiyle nitelendirilmiştir (Hodges vd., 2020).

Covid-19 pandemisiyle bütün üniversiteler 2019-2020 bahar öğretim döneminden itibaren eğitim faaliyetlerini uzaktan eğitim ile yapmaya başlamıştır. Bu süreçte üniversiteler eğitim teknolojilerine adapte olması hızlandırılmış, uzaktan eğitim alt yapısı yeterli hale getirilerek çoğu üniversite çevrimiçi uzaktan canlı ders yapabilme kapasitesine ulaşmıştır. 189 üniversiteden 121'i pandeminin açıklanmasından bir hafta sonra, 41'i mart itibarıyla, 25'i ise 6

Nisan 2020 tarihinden sonra uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır. YÖK'ün pandemi sebebiyle almış olduğu uzaktan eğitime geçme kararı sonrası Türkiye'deki üniversitelerin birçoğu bir ayda bu geçişe uyum sağlamış, yüzde 99,2 teorik, %89'u uygulamalı dersleri çevrimiçi uzaktan eğitim olarak vermeye başlamıştır (YÖK, 2020).

2.2. Çevrimiçi Öz-Düzenleyici Öğrenme

Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmeleri çevrimiçi eğitimin bazı engellerinden etkilenmemeleri için bireysel çabaları geliştirmeleri gerektiği düşünülerek aşağıda sunulan başlıklarda belirtilen öz düzenleyici evrelerde bulunan birtakım özelliklerin öğrencilerde bulunması bakımından önemlidir.

2.2.1. Öz-Düzenleyici Öğrenme

Öz düzenleme terimi 1980'li yıllarda öğrencilerin bireysel olarak öğrenme süreçlerinde daha verimli öğrenmeleri için yapılması gerekenlerin neler olduğunu araştırma çabasından ortaya çıkmıştır. Daha sonra bu süreç kapsamlı bir şekilde incelenmek üzere öz düzenlemeli öğrenme, öz kontrol, özyönetim gibi farklı yönleriyle ele alınmıştır (Boekaert, Pintrivh ve Zeidner, 2000).

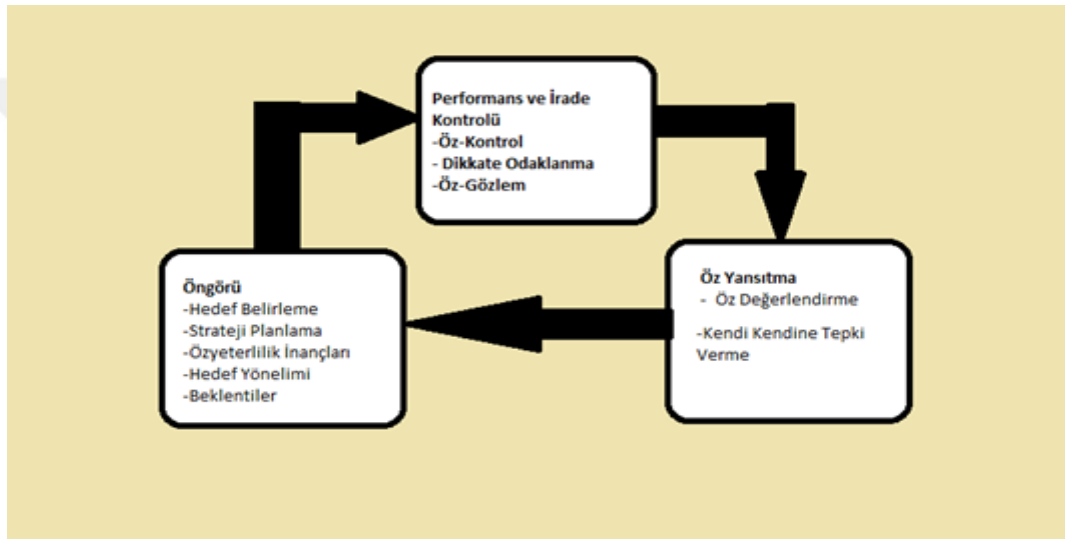
Öz düzenleme Eğitimin formal ya da informal farketmeksizin farklı yaşam tarzlarına ya da farklı yaşlara sahip öğrencilerin, öğrenme hedeflerine ulaşmak için öz-denetimli olarak duygu düşünce ve davranışlarını yöneterek sahip olmak istediği bu hedefleri gerçekleştirme yetisidir. Sadece eğitim alanında etkin öğrenmeler için gerekli öz disiplini değil; sosyal, sağlık ve psikoloji alanlarında da kullanılan bu terim disiplinler arası olup bir hastalığın tedavisinde, günümüz sorunlarıyla başa çıkmada sosyal toplum olan ülkemizde sosyal ilişkilerimizi de revize ettiği düşünülmektedir.

Öz düzenleme; İçsel olarak motivasyonu gerektiren, bu doğrultuda öğrenim hedefi belirlemeyi ve bu hedefi uygulamada kararlı olmayı gerektirir. Böylece istendik davranışlarımızın oluşmasını destekler (Berigel ve Çetin, 2019).

Zimmerman'ın geliştirdiği Öz-Düzenlemeye Öğrenme Modelinin temelinde Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı vardır (Zimmerman 1998). Banduranın sosyal bilişsel öğrenme teorisine göre öz düzenleme 3 ana süreçten meydana gelmektedir. Bunlar; öz gözlemlleme, öz yargılama ve öz tepkidir (Schunk, 2001). Zimmerman (2002) Bandura' nın sosyal bilişsel bakış açısına göre geliştirdiği öz-düzenlemeye dayalı öğrenme modelinde öz-düzenlemenin, hedeflenen öğrenmelere ulaşmada öğrenenin bu hedefe ulaşması için gerekli

duygu, düşünce ve davranışını planlaması gerektiğini plana uymak için de çaba gösterip bazı düzenlemeler yapması gerektiğine dikkat çeker. Zimmerman (2002)'ın öz-düzenleme hakkında bireyin inanç sistemi (özyeterlik) ve öz-düzenleme arasındaki ilişkiye vurgu yaparak bu ilişkideki bağın kuvvetli olması öz-düzenleme açısından önemli olduğunu, birey ne kadar içsel motive ise bir o kadar başarılı olabileceğini belirtmiştir.

(Zimmerman, 1998) Öngörü, iradenin kontrolü ve öz yansıma aşamalarından oluşan bir süreç olan öz-düzenleyici öğrenme döngüsü şekil 2'de görülmektedir.



Kaynak: Zimmerman, B.J.Developing Self-Fulfilling Cycles of Regulation: An Analysis of Exemplary Models. In D.H. Schunk,ve B. J. Zimmerman (Eds),Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective(pp.1-19)New York, NY: Guilford Press.

Şekil 2. Akademik özdüzenleyici öğrenme döngüsü

Öz düzenlemeli öğrenme bireyin kendine has öğrenme yöntemi ile kendi öğrenme hızında öğrenmesine olanak sunar. Başka bir deyişle birey öğrenmeyi öğrenme şeklini şekillendirdiği söylenebilir. Üstbiliş olarak da adlandırdığımız öğrenmeyi nasıl öğrendiğini iyi bilmesidir (Gama, 2000). Özdüzenlemeli öğrenme becerilerine sahip bireyler, kompleks sorunların üstesinden gelen, problem çözme konusunda istekli, akademik başarıları yüksek, sadece örgün eğitimde değil tüm yaşamına bu beceriyi uyarlayan, hedeflemeye karşı motivasyonu olan kişidir (Zimmerman, 1989).

Öz-düzenlemenin eğitim alanında en çok yararlanılan kuramları sosyal bilişsel ve sosyal- kültürel kuramlardır.

2.2.1.1. Sosyal Bilişsel Kurama Göre Özdüzenleme

Öncülerinden Albert Bandura tarafından bireylerin fobileri ile başa çıkması için terapi olarak eğitim literatürüne giren bu kuramın 1980 yıllardan itibaren Albert Bandura, Dale H. Schunk, Bary J Zimmerman, Frank Pajares ve Paul R. Pintrich gibi isimler bu alanda önemli çalışmalara katkıda bulunmuştur(Sakız, 2013)

Bu kuramda başrol olan öğrenen bireyin davranış potansiyelinin deneyimleri sonucu ortaya çıkan öğrenme çıktıları bir sonraki öğrenmelerin nasıl olacağı hakkında bilgi verir. Kazanılmış olan deneyimler ve yapılan gözlemler, model almanın etkileşimiyle bilişsel becerilere sahip olmamızı sağlar (Schunk, 2001). Sosyal Bilişsel Kuram kişinin davranışında zaman içinde meydana gelebilecek değişikliği sahip olduğu duygu, düşünce ve inançlarla çevreyi anlamlandırma biçimini inceleyip açıklamaya odaklanır (Bandura,1986). Anlamlandırma her zaman belli bir düzen içerisinde değil öğrenen bireyin kendisine, öğrenme etkinliğinin türüne ve öğrenme koşuluna göre bu düzen yön ve şiddet bakımından farklılık gösterebilir. Sosyal ve Bilişsel Kurama göre bireysel kontrol ve özyeterlilik, istendik davranış olan öğrenmenin ortaya çıkışında son derece etkili iki faktördür. Bireysel Kontrol; duygu, düşünce ve davranışlarında etkili bir denetime sahip olma durumuyken özyeterlilik; bireyin öğrenme görevinin üstesinden geleceğine olan inancını besleyen bilgi, becerilere sahip olma durumudur (Bandura,1986).

Davranışçı kurama karşı çıkan karşılıklı belirleyicilik anlayışına göre öz düzenleme birbirini belirleyen 3 faktör ile karşımıza çıkar. Bu faktörlerden davranışsal öz düzenlemede kişi, davranışlarını gözlemlerken sonuca ulaşmak için kendine has stratejiler uygulayarak düzenlerken, çevresel öz düzenlemede çevreyi gözlemleyerek gerekli tecrübelerden yararlanıp gerekli ayarlamaları yapar. Kişisel öz düzenleme kişinin bilişsel ve duyuşsal süreçlerini iyi bilmesi ve ona göre gerekli düzenlemeleri yapmasıdır (Zimmerman, 2000a).

Öğrencilerin kişisel öz düzenleme olarak nitelendirilen inançları, davranış ve duyguları girilen her ortamda yeniden şekillenerek bulunulan ortamı, bu inanç davranış ve duygularla boyutun şekillenmesinde rol alır. Durum örneklenecek olursa özyeterliliği yüksek olan öğrencilerin karşılaştığı her etkinliklerde ilgili ve motive olmuş bir şekilde planları doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşmak için gereken davranışları gösterir ve karşılaştığı zorluklar karşısında, yılmadan motive duygularla bu zorlukları aşmayı bilir, gerekirse strateji değiştirerek sonunda başarıya ulaşır. Bununla birlikte çevresel değişimler ortaya çıkar. Çevresel değişimde, öz düzenlemesi yüksek öğrencilerden model alarak kişisel inanç,

davranış ve tutumlarını düzenler, böylece öğrenme ortamları eğlenceli hale gelerek akademik başarısı yüksek, inançları olumlu yönde etkilenen bireyler, döngüsel etkileşim sağlar (Sakız,2020).

Öndüşünme Evresi

Zimmerman (2000a), uzun yıllar öğrenme ile ilgili yaptığı araştırmaların sonucunda geliştirmiş olduğu Özdüzenlemeli Öğrenme Modelinin 3 aşamasından bahseder. Bu aşamalardan Ön düşünme evresinde; bir görevin yerine getirilmesi için bireyden göreve dair hedef belirlemesi, beklentileri karşılamada kendinden istenen performansın planlanması beklenir. Herkes için geçerli sayılmayan stratejik planlama, bireye yönelik hazırlanması bu açıdan önemlidir. Ön düşünme evresinin bir diğer önemli faktörü öz motivasyonel faktör dediğimiz *özyeterlilik inançları, içsel değer verme, ,sonuç beklentisi ve hedef yönelimli olma* becerisidir. Hedef yönelimi, kültürel farklılıklar ve beklentilere bağlı olarak kişiden kişiye değişir. Hedef yönelimi olarak performans ve öğrenme olarak iki tür hedef yöneliminden bahsederiz. *Performans Hedef Yönelimi* bireylerde gösteriş yapmak, kariyer yapma ve kendini kanıtlama amaçlı olup toplumda kabul görme gibi sosyal bir hedef yönelimi denilebilir. *Öğrenme Hedef Yöneliminde* amaç öğrenmedir. *Sonuç Beklentisi*; özyeterlilik algısı yüksek bireylerde, olumlu sonuç beklentisi yüksek olur, ortaya çıkması beklenen sonuca giden davranışların daha motive gerçekleşmesine neden olur. Öğrenmede değer verme algısı, bireyin o göreve olan ilgisi, ihtiyacı yada bu görevden ne kadar faydalanacağı ölçüsü, göreve olan *değer verme tutumunun* özyeterlilik inancının öndüşünme aşamasındaki faktörüdür.

Performans ve İradesel Kontrol Evresi

Özkontrol : Zimmerman'ın (2000a) geliştirdiği özdüzenleme modelinde öndüşünme evresinden sonra gelen bu evre iki alt gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan biri olan özkontrol evresinde bireyin yerine getirmesi gereken, etkinliği nasıl yapacağına yönelik zihninde canlandırdığı stratejilerin işleme konulması evresidir. Hedefe yönelik canlandırılan zihinsel evreler sayesinde dikkatli bir şekilde odaklanarak hedefe ulaşılır (Aylin ve Akınoğlu 2009). Buna göre örneğin bir insan akciğer solunumunu öğrenirken bir ağacın dallarını hayal eder. Ağaçların havadaki zararlı elementleri temizlediği gibi solunumda etkili olan akciğer bronşlarının vücuda solunumla giren zararlı havayı temizlediği ile ilişkilendirerek özöğretimi

gerçekleştirir. Akciğer solunumunun diğer organlarla ilişkisini öğrenirse özkontrollü öğrenmiş olur şeklinde betimlenebilir.

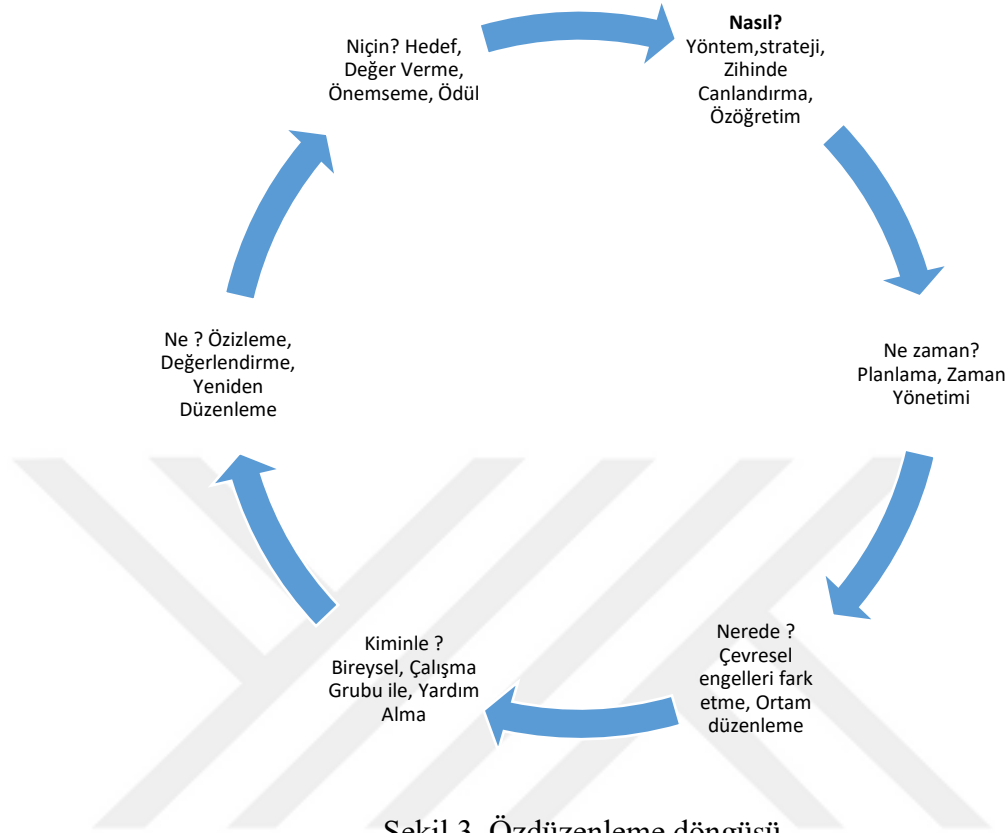
Öz gözlem: Performans ve İradesel Kontrol evresinin bir diğer grubu öz gözlemdir. Bireyin hedefi gerçekleştirmede izlediği stratejilerin, hedefe giden yolda ne kadar geçerli olduğunu öz kayıt tutarak belirler. Bu kayıtlar davranışı her yönüyle inceleyerek geçerli görülmeyen durumlarda farklı stratejiler izleme durumuna öz deneme denilir. Örneğin bir öğrencinin öğrenme ortamında her zamanki öğrenmeye olan isteğinin azalmasının sebebi kontrol ile değerlendirilir. Buna sebep olan engeller (ortam gürültüsü, kaygı, stres) tespit edilerek bu engeller farklı stratejileri deneme yoluyla ortadan kaldırılır.

Öz yansıtma Evresi:

Öz yansıtma evresi, öğrencilerin istedik davranışlarının elde edilmesinin sonundaki bilgileri ile önceki evrelerde elde edilen bilgilerin karşılaştığı evredir. Bireyin öz-düzenleme döngüsü, geri bildirim kullanma yeteneği ve ilerlemelerini izlemeye yol açabilecek duygular, düşünceler ve davranışlar bağlamında tartışılır. Sürecin bu aşamaları, yansıtma için bir olayın seçilmesini içeren deneyim aşaması, deneyimin tanımlanarak daha fazla açıklamanın yapıldığı değerlendirme aşaması, deneyimin yeniden değerlendirilmesini içeren analiz aşaması, deneyimin yorumlanmasını içeren açıklama aşamasıdır. Deneyimler sonrası alternatifleri haritalayarak gelecekteki eylemleri yeniden düşünmeyi içeren entegrasyon aşaması ve olayı yeniden düşünmeyi içeren bilinçli eylem aşaması olarak açıklanan yeni bir bakış açısidir (Elaldi, 2015). Bireyin sağladığı yarar süreci izleme ve değerlendirme ve kendine geribildirim verme olarak da bahsedeceğimiz öz yansıtma, bireyin kendi davranış ve edindiği tecrübelerin öz kontrolü ile izleyip süreçten planladığı verimi alıp almama durumuna göre kendine geribildirim verdiği, buna göre plan ve strateji değişikliği gösterdiği değerlendirme evresidir.

Öz tepki sürecinde birey gösterdiği performansı hedeflediği performansa göre değerlendirme yaparak süreçte değişiklik yapıp yapmayacağı konusunda tepkide bulunur. Gösterdiği performanstan memnun kalırsa öz doyum düzeyi tatmin edici olursa benzer davranışların gösterilme sıklığı artacaktır (Schunk,2021). Öz doyum kişinin göreve yüklediği anlam ve öneme göre değişiklik gösterir. Bu değerlendirme sonucu birey gösterdiği performanstan memnun değilse düzenleyici çıkarımlarda bulunurken bir taraftan da

istemediği sonuçlar ile karşı karşıya gelmemek için kısıtlayıcı ve engelleyici yol izleme yolunu seçer (Zimmerman,2000a).



Şekil 3. Öz düzenleme döngüsü

2.2.1.2. Sosyal-Kültürel Öz düzenleme Kuramı

Sosyo-kültürel öz düzenleme kuramına göre, bireyin içinde bulunduğu çevre, sosyokültürel koşullar ve bu çevredeki etkileşimler, bireyin bilişsel süreçleri kadar öz-düzenleme süreçleri üzerinde de derin bir etkiye sahiptir. Öğrenim ortamları, sınıf etkinliklerinin yanı sıra sosyal ve kültürel etkileşimlerin yaşandığı yerler olarak görülmelidir. Okul ve sınıf ortamı gibi öğrenme ortamları öğrenmenin parçasıdır ancak bütünü değildir. Bu doğrultuda kişinin ait olduğu kültürel ortam, eğitim durumu, bu ortamda rol model olan kişiler, sınıf ortamında akranları ile kurdukları iletişim gibi tüm çevresel faktörler, Bireysel faktörler öz-düzenleme süreçlerinde, motivasyonda ve akademik performansta rol oynar (Aylar,2012). Sosyo-kültürel öz düzenleme kişinin bilişsel öz düzenleme faaliyetlerini dolaylı yoldan etkileyebilir.

2.2.2. Çevrimiçi Ortamda Öz-Düzenleyici Öğrenme

Çevrimiçi ortamda özellikle Covid-19 pandemisi ile yüz yüze eğitimden mecburen evlere kapanan öğrencilerin acil uzaktan eğitim sürecinde öz düzenleme becerilerine bağlı

özerk ve aktif olarak katılımı ile akademik başarılarının etkilendiği görülmüştür. (Eker, 2014; Wang vd,2013). Öz düzenleme becerisi gelişmiş bireyler çevrimiçi ortamlardan maksimum fayda sağladığı düşüncesiyle başarı düzeyleri diğerlerinden yüksek olacaktır (Zimmerman, 1990).

2.3. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk

2.3.1. Hazır bulunuşluk

Öğrenme, hayatımızda birçok alanda bilinçli veya kendiliğinden davranışlarımızda meydana gelen kalıcı değişikliğe neden olan tecrübelerdir. Örtük öğrenmeden bilinçli öğrenmeye kadar öğrenme ölçütü öğrenme çıktısı olan davranış, inanç, bilgi ve becerilerdir.

Hazır bulunuşluk durumu; öğrenen bireyin bilgi ve beceri elde etmede fiziksel yetkinliklerinin yanında öğrenme isteği, tutumu, motivasyon durumu, ilgi ve yetenekleri etkiler. Fiziksel olarak hazır bulunuşluk örneğin bir çocuğun yürümeye hazır olması için iskelet ve kas sisteminin denge sağlayıp ayaklarının üstünde durmaya hazır olması gerekmektedir. Gelişimde yürüme yaş aralığı için kritik dönem dediğimiz bir davranışın öğrenilmesinin en kolay olduğu dönemde hazır bulunuşluk durumunun yüksek olduğu düşünülebilir. Hastalığın öğrenmeye fiziksel ve zihinsel engel oluşturması sebebiyle sağlıklı olmakta hazır bulunuşluğun fiziksel etkenidir. Örneğin bir birey araba sürmeye hazır olma durumu teorik olarak arabayı sürmeye hazır olması, fiziksel güce ve ölçülere sahip olması gibi ön bilgi ve koşullara sahip olmasının yanında araba sürmeye istekli olması öğrenmeyi olumlu yönden etkiler. Ulaşmak istenen öğrenme hedeflerinde motivasyonun etkisi de yadsınamaz. İçsel motivasyonu yüksek bir bireyin başarıya ulaşmasında etken olan bu hazır bulunuşluk durumu kararlılık ile sonuca giden yolda planlı ve programlı bir şekilde istekli değildir. Bunun gibi öğrenen birey davranışında yapılacak olan değişiklik için gerekli ön koşul olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip olması gerekmektedir(Başar,2001). Thorndike öğrenmeye olan hazır bulunuşluk kavramının duygusal sonucunu şöyle özetlemektedir. Bir etkinliği yapmaya hazır olması bireye mutluluk vereceği, etkinliği yapmaya hazır olması fakat buna izin verilmemesi kızgınlık vereceği gibi etkinliği yapmaya hazır olmadığı halde bunu yapmaya zorlanması da bireye kızgınlık vermektedir.

Hazır bulunuşluk unsurları, bir kişinin öğrenmeye karşı tutumu, yerleşik anlayışı ve değerler, özsayı, alışkanlıklar, dil gelişimi, ilgi alanları, ihtiyaçlar, çalışma yöntemleri ve korkularıdır (Başaran, 1998). Kısacası kişisel özellikleri, yaşadığı çevresel kültürü, eğitsel konumu kişinin hazır bulunuşluğunun belirlenmesinde etken olduğu söylenebilir. Hazır

bulunuşluk, önceden edinilmiş bilgi ve becerilere sahip olma durumunda yeni edineceği bilgi ve becerileri öğrenmeye yeterli olma ve hazır bulunma durumudur.

Hazırbulunuşluk, olgunlaşma ile birlikte herhangi bir öğrenme gerçekleşmeden önce gerekli ön bilgi ve becerilere sahip olmak anlamına gelmektedir (Şişman, 2006).

Buna göre ön bilgi ve becerilerin, yaşanmışlıklardaki tecrübelerin daha sonraki öğrenmelere zemin oluşturarak aslında yeni öğrenmelerin boyutuna sağladığı önem yadsınamaz. Bilişsel öğrenmelerde zihinsel olgunlaşmanın sağlanması, duyuşsal öğrenmelerde duygularımızın farkına varıp ayırt etmemize, psikomotor öğrenmelerimizde ise el göz koordinasyonunun sağlanması da diyebiliriz.

2.3.2. Hazır Bulunuşluk Türleri

Hazır bulunuşluk **bilişsel, sosyal ve eğitsel hazır bulunuşluk** olmak üzere üçe ayrılır (Ünal, 2005).

2.3.2.1. Sosyal Hazır Bulunuşluk

İş kolaylaştırmak için son derece önemlidir. Bir kişi başarı seviyesini tahmin ederse ve kendine güvenirse, o kadar başarılı olur. Ayrıca sosyal çevrenin tepkileri de bireyin öğrenmesinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Başka bir deyişle, kişi çevresinden ketleyici, aşağılayıcı veya güçsüzleştirici bir tepki alırsa işini bırakacaktır. Aksine olumlu ve teşvik edici geri bildirimler alındığında iş kolaylaşmakta ve yapma isteği artmaktadır (Yenilmaz ve Kakmacı, 2008).

2.3.2.2. Bilişsel Hazır Bulunuşluk

Bilişsel hazır bulunuşluk Öğrenme için gerekli becerilere ve yeni öğrenme için ön koşul olan davranışa sahip olmak, bilişsel hazır bulunuşluk anlamına gelir (Tuna ve Kaçar, 2005). Bilişsel hazır bulunuşluk, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan ortamlar yaratılarak sağlanabilir (Yenilmaz ve Kakmacı, 2008). Bilişsel hazırlığı destekleyen ortamlarda kişi Bilişsel Alan Basamakları olan Bloom'un 6 aşamadan oluşan tam öğrenme modelini uygular.

1. Bilgi: Öğrenilen bir konuda öğrenmenin ilk seviyesi olan bilgi aşamasında öğrenen konu ile ilgili terim, tanım gibi kabataslak konuya ait bilgi çerçevesini çizer.
2. Kavrama: Bilgi aşamasında bahsedilen terim, tanım gibi çerçevenin kapsadığı bilgileri özümser.

3. Uygulama: Bu aşamada öğrenen öğrendiklerinden esinlenerek problem çözmede bilgiyi transfer ederek başka yerlerde kullanır.
4. Analiz: Bu aşamada tıpkı matematik formüllerinde olduğu gibi bilginin analizini yaparak ispata gider. Öğrendiklerinin doğruluğunu sınar.
5. Sentez: Bu aşama artık öğrendikleri bilgileri bir başka öğrendiği bilgilerle birleştirerek özgün bilgiler keşfeder.
6. Değerlendirme Basamağı: Tüm özellikler göz önünde bulundurularak bir yargıya varma olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2001). Son aşamada, buraya kadar öğrendiklerini değerlendirecek kadar kapsamlı bilgiye sahip olup tümevarım çıkarımlar yapar. Buna göre daha kalıcı tam öğrenmeler gerçekleştirmesinde bilişsel hazır bulunuşluğun önemi göz ardı edilemez.

2.3.2.3. Eğitsel Hazır Bulunuşluk

Eğitime hazır bulunuşluk, Yaşam boyu öğrenme ve örgün öğrenim kavramları, eğitime hazır bulunuşluk ile ilişkilidir. Eğitsel hazır bulunuşluk, birçok kaynaktan bilgi edinmeyi, alınan bilgileri değerlendirmeyi, zaman ve mekân sınırı tanımadan bilgiyi paylaşmayı ve tartışmayı ve gerekirse bu bilgileri hayatta kullanmayı gerektirir (Aruk, 2008). Kişi konunun tamamını öğrenemiyorsa, başarısızlığın başka sebepleri aranmalıdır (Senemoğlu, 2009).

2.3.3. Öğrenme Kuramlarına Göre Hazır Bulunuşluk

Öğrenmeye açıklık getiren birçok kuram bulunmakla olup her biri öğrenmeye farklı bakış açısı ile yorumlamakta ve bunlara ait çeşitli kavram açılımları bulunmaktadır (Bozdoğan 2003). Literatür incelendiğinde birçok öğrenme kuramlarından bu çalışmaya ışık tutacak olan "Koşullu Öğrenme Kuramı" ve "Bilişsel Öğrenme Kuramı" olmak üzere iki gruba göre inceleyeceğimiz hazır bulunuşluk türleri aşağıda açıklanmaktadır.

2.3.3.1. Koşullu öğrenme teorilerine göre hazır bulunuşluk

Öğrenme, kişinin bir uyarıcıya gerekli tepkiyi tekrar etmesi ve pekiştirmesi sonucunda gerçekleşir. Koşullu öğrenme teorilerine göre hazırlıklı olma, bireyin uyarılara uygun tepkiler verme ve içselleştirme yeteneğidir. Karmaşık bir konuyu öğrenirken, konuyla ilgili uyarıların sadeleştirilmesi, hazır bulunuşluk düzeyine getirilmesi ve basit uyarılara gerekli tepkinin verilmesi bireyin yeterliliğine bağlıdır. Öğrenme ve tepki verme adımları daha basit

bir uyarana indirgenebilir. Bu şekilde bireyin karmaşık ve zor konuları öğrenmesi daha kolay olur (Senemoğlu, 2009).

2.3.3.2. Bilişsel öğrenme kuramlarına göre hazır bulunuşluk

Bilişsel öğrenme kuramlarına göre hazır bulunuşluk, kişinin yeni bir konuyu algılamasını sağlayan ve öğrenmenin temeli olan bilişsel bir modelin geliştirilmesidir. Bireyin bilişsel modeli öğrenme için yeterli değilse. Yeni bir konu, konuyu incelemek için gerekli ön bilgi ve becerileri edinmek önemlidir. Öğrenci yeterli değilse, öğretilen konunun bütünlüğünü tehlikeye atmadan öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine indirilmelidir (Senemoğlu, 2009).

2.4. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu

Çevrimiçi öğrenme anlamında hazır bulunuşluk öğrencilerin ders devamlılığı, başarı için gereklilik arz eder (Demir Kaymak ve Horzum, 2013). “Çevrimiçi ortamda, öğrenmeye yönelik motivasyona, gerekli olan teknolojik becerileri öğrenme stiline ve kendi öğrenmesini yönetmesi için gerekli bilgi, beceri ve inançlara sahip olma durumu” olarak hazır bulunuşluğu oluşturan bilişsel ve duyuşsal becerileri açıklamıştır(Smith, 2005).

2.4.1. Çevrimiçi Ortamda Öz-Düzenleyici Öğrenme

Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarının bazı sebeplerden giderek yaygınlaşmasıyla neredeyse bütün yaş gruplarını ve eğitim kademelerini kapsayan öğrenenlerin bilgiye ulaşmada ve bu bilgi ile kalıcı izli davranış değişikliği oluşturmada etkili öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini bu sürece en çok entegre etmeyi başaran öğrenen bireyler bu ortamlardan maksimum fayda sağlayabileceklerdi. (Artino, 2008). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğrenme sorumluluğunun büyük bir kısmı öğrenene ait olduğundan uzaktan eğitim alan öğrenenlerden öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin bulunması beklenmektedir (Çivril ve Aruğaslan,2021).

2.4.2. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluğu

Küresel imkânlar dâhilinde teknolojinin gelişmesi ve dünyada yaşanan savaşlar, salgınlar gibi bazı imkânsızlıkların varoluşu ile birçok alan gibi eğitim de olumsuz etkilenmiştir. Bu olumsuzlukları fırsata çeviren çevrimiçi eğitime geçilmesi Yükseköğretim kurumları tarafından elektronik öğrenme kavram ve uygulamalarının hızla yayılması ve kabullenilmesi ile birlikte öğrenme ve öğretme alanlarında büyük reformlar gerçekleşmiştir. Türkiye’de birçok üniversite web tabanlı eşzaman eğitim olan Çevrimiçi eğitim sayesinde öğrencilere ve eğitmenlere mekândan bağımsız işbirliği içinde çeşitli faydalar sağlamaktadır.

Etkili çevrimiçi öğrenmeyi sağlamak için öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. E-öğrenmeye hazırlık; Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme içeriği, materyalleri ve multimedya araçlarından en iyi şekilde yararlanma becerisi olup Çevrimiçi öğrenme deneyimleri ve prosedürleri için zihinsel ve fiziksel yeterlilik durumudur (Borotis ve Poulymenakou, 2004). Eğitim kurumlarının yüz yüze eğitim vermelerinin mümkün olmadığı durumlarda uzaktan eğitim için gerekli altyapı ve içeriğin oluşturulmasına yönelik araştırmalara hız verildi. Bir üniversitenin e-öğrenme altyapısına, içeriğine ve insan kaynağına sahip olması, çevrim içi eğitim sürecini başlatmanın en önemli adımı olmakla birlikte, tek başına uzaktan eğitimin etkililiğinin bir göstergesi değildir (Demir, 2015). Eğitimcilerin pedagojik yaklaşımı, öğrenenlerin bilgi, beceri ve duyuşsal özellikleri gibi bir çok unsur, çevrimiçi eğitim uygulamalarının niteliğini belirler (Persico, Manca ve Pozzi, 2014). Öğrencilerin çevrimiçi eğitimde hazır bulunuşluklarının önemi yüz yüze olan destek avantajından biraz daha uzakta kalmanın açığını kapatmak için öğrenci merkezli çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin seviyelerinin ne durumda olduğu duyuşsal yönden çevrimiçi eğitime hazır olup olmadıkları dolayısıyla çevrimiçi eğitime karşı isteği, ilgisi, kendi kendine öğrenme becerisini belirlemek çevrimiçi eğitimin başarısını artırmak için önemlidir. Öğrencilerin gerekli donanımına sahip olmaması ve yukarıdaki teknikleri kullanacak bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaması, ses, görüntü veya öğrenci etkileşimindeki kesintiler gibi sorunlar öğrenme isteğini engelleyebilir ve motivasyonu azaltabilir (Yurdakul, 2019). Bu nedenle uzaktan eğitim sisteminde dikkate alınması gereken en önemli öğrenci özelliklerinin başında e-öğrenmeye hazır bulunuşluk olduğu söylenebilir. E-öğrenme özelinde hazır bulunuşluk ise; öğrenenlerin, çevrimiçi ortamdan en fazla fayda sağlamak amacıyla sahip olmaları gereken yetenek, deneyim ve eylemler için zihinsel ve fiziksel açıdan hazır olma durumudur (Borotis ve Poulymenakou, 2004).

Bilgisayar ve internet dâhil olmak üzere teknik becerilerin, öğrencilerin web tabanlı öğrenme ortamlarındaki performansı ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Peng, Tsai ve Wu, 2006). Benzer şekilde, öğrencilerin internet algıları, öğrencilerin tutumlarını ve çevrimiçi davranışlarını şekillendirmektedir (Tsai ve Lin, 2004). İşbirliği içinde çevrimiçi gruplar oluşturarak verilen görevi zamanında yerine getirmesi, çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilerin kendi öğrenmelerine yön vermesi ile aktif ve sosyal rol almalarını sağlamaktadır.

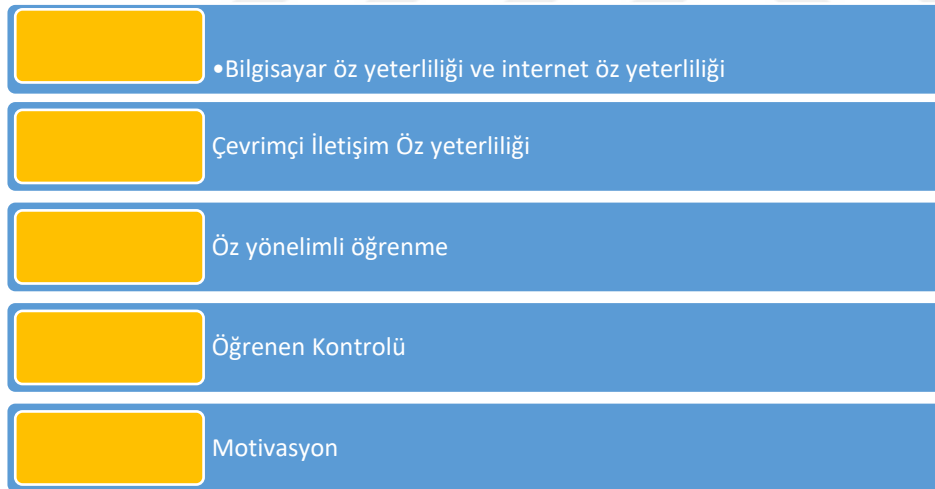
Çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilerin hız, derinlik ve içeriğin kapsamı, erişilen medya türü ve ders çalışmak için harcanan zaman gibi öğrencilerin öğrenme-etkinlik

düzenlemelerinde daha fazla esnekliğe sahip olmalarını da sağladığından öğrenen kontrolü boyutu da öğrencilerin hazır bulunuşluğunun önemli bir parçası haline gelir (Stansfield, McLellan ve Connolly, 2004).

Çevrimiçi ders ortamı öğretmenler ve öğrenciler arasında kişiler arası iletişimi sağlar (Hew ve Cheung, 2008; Roper, 2007). Öğrenciler e-posta gibi eşzamansız araçları ve anlık iletiler ve skype gibi senkron araçları kullanarak iletişim halinde fikir alışverişinde bulunabilirler. Çevrimiçi derslerde yüz yüze iletişim kurulmadığından öğrencilerin çevrimiçi yazışma ve tartışma yoluyla karşılıklı rahat ve güvenli bir şekilde iletişim kurmaları önemlidir (Salaberry, 2000).

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Olmalarının Altında Yatan Kavramı Ve Temel Boyutları

Yılmaz (2017) öğrencilerin hazır bulunuşluklarını, memnuniyet ve motivasyonlarını ölçmeyi amaçlayarak e-hazır olma ölçeğinde başlıca alt başlıkları ve açıklamalarıyla yer verilmiştir.



Şekil 4. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Olma Aşamaları

2.4.2.1. Bilgisayar ve İnternet öz yeterliliği

Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin temelde bilgisayar ve internet kullanma özyeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Öz yeterlik bir görev seçmeye, emek vermeye, ısrara, esnekliğe ve başarıya etki eder (Bandura, 1997). Özyeterlilik, kişinin bir şeyi yapma yeteneğine olan güvenini ifade eder. İnsanların düşüncelerini, duygularını, tutumlarını ve eylemlerini kontrol etme yeteneklerine olan güvenini ifade eder. Bu bağlamda, bir kişinin

belirli bir olayla ilgili faaliyetini etkiler ve bu faaliyet sonucu doğrudan etkiler (Horzum ve Çakır, 2009). Eastin ve LaRose (2000) internet özyeterliliğini tartışırken yalnızca dosya yükleme veya indirme gibi basit internet ile ilgili bazı görevlerin yerine getirilmesinden ziyade sorun giderme gibi daha üst düzey becerileri uygulama olarak açıklamıştır.

2.4.2.2. Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği

Çevrimiçi öğrenme çalışmaları, utangaç öğrencilerin geleneksel ortamlardan çok çevrimiçi ortamlara katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Palloff ve Pratt, 1999).

Başarılı öğrencilerin çevrimiçi tartışmalardan en iyi şekilde yararlanmaları gerektiğini öne sürmektedir. Çevrimiçi tartışmalar, öğretmenlerin yanı sıra diğer öğrencilerin katılımını sağlamak için bir teknik olarak daha zengin söylem ve düşünceli sorular için fırsatlar sağlayabilir. Soru sormak, bir konuyu daha derine inmenin bir yoludur ve daha derine inmek anlamayı kolaylaştırır. Ek olarak, çevrimiçi çalışırken tükenmişlik ve ilgi kaybından kaçınmak için, öğrenciler diğer çevrimiçi öğrencilerle işbirliği yapma fırsatlarını değerlendirmeli ve motive olmak için teşvik ve geri bildirim kullanmalıdır.

Başarılı çevrimiçi eğitimin eğitmenleri, öğrencilerinin etkili çevrimiçi öğrenme becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanabilecekleri birkaç tekniği vurgular. En önemlisi, öğrencinin bağımsız bir öğrenci olarak dersinin taleplerini yönetmesine yardımcı olacak bir zaman yönetimi stratejisi geliştirme becerisidir. Öğrenci, diğer öğrencilerle ve öğretmenle çevrimiçi tartışmaların öğrenmenin merkezinde olduğu konusunda hemfikirdir. Eğitmenler, öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirebilecek ve çevrimiçi kursun başarısını artıracak çevrimiçi tartışmalardan en iyi şekilde yararlanmaya yönelik teknikler geliştirmeye öğrencileri teşvik edebilir. Eğitmen ayrıca öğrencileri çevrimiçi bir kursta kavramları uygulamaya teşvik edebilir veya bir öğrencinin tanımladığı gibi "kullan ya da kaybet", bu da akılda tutmayı geliştirir. Sınıfta motivasyon, bağımsız öğrenciler için bir meydan okumadır. Kişisel bir motivasyon stratejisi geliştiren öğrenciler, çevrimiçi öğrenmede ilgilerini kaybetmelerini veya tükenmelerini engelleyebilecek büyük bir avantaj bulacaklardır. Başarılı çevrimiçi öğrencinin üzerinde hemfikir olduğu bir diğer teknik, diğer öğrencilerle bağlantı kurmaktır. Arkadaşlarıyla anlamlı bağlar geliştiren öğrenciler, destek alabilir. Çevrimiçi bağlantılar, diğer öğrenciler arasında öğrenen olma hissini de artırır. Çevrimiçi bir ders öğreten eğitmenler, öğrencilerin iyi notlar almak (konuyla ilgili istenen anlayışa ulaştıklarını göstererek) ve dersten en iyi şekilde yararlanmak için farklı öğrenme becerilerine

ihtiyaç duyabileceklerinin farkında olmalıdır. Başarılı çevrimiçi eğitim alan öğrenciler tarafından belirlenen teknikler, diğer öğrenciler için zengin öğrenme deneyimlerini teşvik edebilir ve onlara becerilerini geliştirmeleri için bir temel sağlayabilir. (Roper,2007).

2.4.2.3. Özyönelimle Kendi Kendine Öğrenme

Knowles (1975), öz-yönetimli öğrenmeyi kişinin öğrenme ihtiyaçlarını anlaması, öğrenme hedeflerini belirlemesi, kişisel ve materyal öğrenme kaynaklarını belirlemesi ve uygun öğrenme stratejilerini seçmesi olarak tanımlamaktadır. Yüz yüze eğitimin aksine daha çok öğrenci merkezli olan çevrimiçi eğitimde başrol olan öğrenen bireyin analizleri, seçimleri, kararları ve çabaları bu noktada önemlidir.

Çevrimiçi ve yüz yüze derslerde etkileşim, geri bildirim, öğrenci ve öğretmen davranışı, etkinlikler, materyaller, çevrimiçi tartışmalar, eğitimsel ve teknik destek, teknik özellikler, öğrenci öğrenme stilleri, öz yeterlilik, bilgi ve beceriler ve demografik özellikler bu faktörlerden bazılarıdır (Karataş, 2005).

Literatürde bulunan bazı araştırmalarda öğrencilerin e-öğrenme derslerini tamamlamadıkları, çevrimiçi ders almadıkları, e-öğrenme programları tarafından motive edilmedikleri ve yönetimi kendi kendilerini düzenleyemedikleri için e-öğrenmede başarılı olmadıklarını göstermektedir (Karaoğlu Yılmaz ve Keser, 2016 ; Yılmaz ve Keser, 2016 ; Yılmaz, 2014).

2.4.2.4. Öğrenci kontrolü

Öğrenci kontrolü, öğrencilerin öğrenme içeriğini özümsemeye neyi, ne zaman ve hangi şekilde nasıl öğrenileceğini karar verme sürecidir (Kaiger ve Jerden, 2007). Öğrenenlerin öğrenme hedefini ve sürecini kendinin kontrolünde olması olarak ifade edilmektedir (Shyu ve Brown, 1992). Buna göre çevrimiçi öğrenmede öğrenen ile eğitmen arasındaki iletişim engeli sebebiyle öğrenciye geleneksel eğitime nazaran birçok görev düşmektedir. Bununla birlikte öğrenen bireyin çevrimiçi öğrenmedeki rolü geleneksel öğrenime göre daha işlevsel, aktif olma durumunun gerekliliğinin sonucu denilebilir. Bu gereklilikten dolayı eğitim medyası ve içeriği ile etkileşime giren öğrenenlerde artan kontrol duygusunun daha fazla memnuniyet, keyif ve güven sağladığı öne sürülmüştür (Akt: Taipjutorus vd., 2012).

2.4.2.5. Öğrenme motivasyonu

Motivasyon, eğitim araştırmaları ve uygulamalarında öğrencilerin tutumları ve öğrenme davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Deci ve Ryan, 1985; Fairchild, Jeanne Horst, Finney ve Barron, 2005; Ryan ve Deci, 2000). Öğrenme, bilişsel ve motivasyonel değişkenler arasındaki etkileşimler yoluyla gerçekleşir ve bu iki yönün bölünemez olduğu bulunmuştur (Pintrich ve Schunk, 2002; Stefanou ve Salisbury-Glennon, 2002).

Öğrencilerin motive olmalarının performansları üstünde büyük etkiye sahiptir. Ryan ve Deci'ye (2000) göre, içsel motivasyon hedeflenen hayallerini gerçekleştirme, haz duyma, nefret etme değer verme gibi motivasyonu içinden artıran ya da azaltan düşünce ve duygu durumları mevcuttur. 'Dışsal motivasyon', Deci ve Ryan (1985) tarafından belirli bir ödül elde etmek, yüksek not, beğenilme, taktir görme gibi bir davranışın gerçekleştirilmesi olarak tanımlandı. Öğrenen bireyler içsel ve dışsal motivasyonu canlı tutmak için öğrenmeye heves getiren duygu ve düşünceleri besleyen aktif öğrenenler olmalıdır. Çevrimiçi öğrenmenin başarısında veya başarısızlığında içsel ve dışsal motivasyonun önemi büyüktür.

Tam öğrenme ve bilgileri uzun süreli belleğe aktarabilmek için öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgi ve tutumlarının belirlenmesi, içerik planlanması, üretilmesi ve uygulanmasının geliştirilmesi için esastır (Federico, 2000).

Web tabanlı ortamlar geleneksel öğrenme ortamlarından farklı olarak Web tabanlı öğretim ve çalışma materyallerinde daha fazla esneklik ve özgürlük sağladığı gibi öğrenme hızını da bireysel farklılıklara göre değişiklik gösterir. (Hannafin, 1984; Reeves, 1993). Bir bakıma öğrenen kontrolü de motivasyonu olumlu şekilde etkilemekte olup performansını artmasını sağlamakta böylelikle kendi öğrenme deneyimini ve sürecini kendisinin yönetmesine izin vermektedir. (Shyu ve Brown, 1992). Bu süreçte aslında öğrenmeyi öğrenmiş olup üstbilişine katkı sağlamış denilebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Patterson, Crooks ve Lunyk-Child (2002) bireyde öz yönetimli öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için, bireyin altı özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Bunlar; öğrenme ihtiyacının farkında olunması, öğrenme için hazır bulunuşluk, bilginin alınması, bilginin yönetimi, eleştirel düşünebilme ve eleştirel değerlendirebilme olarak ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim

düzeyleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluğu yordama derecesi araştırılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı, genel öz yeterlik değişkenleri arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca önem sırasına göre; eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ve genel öz yeterlik değişkenleri tarafından öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan başka bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, cinsiyet, öğrenim gördüğü fakülte ve bölüm ile yaşadığı bölge gibi demografik özelliklere göre incelenmiştir. Çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde lisans eğitimi alan 809 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilerin çevrimiçi derse ilişkin hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği uygulanmıştır. Demografik soruların analizinde çalışmanın sonunda hazır bulunuşluğa ilişkin dört boyut bulunmuştur. Fakülte ve cinsiyete ilişkin soruların analizlerinin anlamlı çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğrencilerin çevrimiçi derslere hazır bulunuşluk düzeylerinin artması için kurumsal çalışmalar yapma zorunluluğu olduğu görülmüştür (Sakal, 2017).

LucyBarnard-Brak vd. (2010) da yaptığı çalışmada öğrenen bireyler arasında kendi kendini düzenleyen öğrenme becerileri ve stratejileri için profillerin mevcut olup olmadığını incelenmiş, öğrenmelerinde kendi kendini düzenleyen bireyler, kendi kendini düzenleyen öğrenme davranışları sergilemeyen bireylere göre daha olumlu akademik sonuçlar elde edildiğini, öğrenciler arasında kendi kendini düzenleyen öğrenme davranışlarının farklı profillerinin var olduğu öne sürmüştür. Buna karşılık, bu profillerin önemli ölçüde farklı akademik sonuçlarla ilişkili olduğunu savunmaktadır. Güneybatı Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet üniversitesinde OSQ'da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmış, sonuçlar bireylerin öz düzenleme becerilerinin akademik başarılarında önemli ölçüde farklılaştığını göstermektedir; bireylerin öğrenmelerinde tam olarak ne kadar kendi kendilerini düzenlediklerini açıklayarak bu teorinin gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür.

William, Steven ve Valerie Osland (2008) de yapmış olduğu çalışmada, çevrimiçi öğrenenlerin akademik başarı ile ilişkili olarak epistemolojik inançlar ile öz düzenlemeli

öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Mevcut çalışmanın sonuçları, araştırma hattını, çevrimiçi öğrenme ortamındaki öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin epistemolojik inançlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve önceki araştırmalar ile benzer şekilde çevrimiçi öğrenme ortamındaki bu öz düzenleme öğrenme becerilerinin epistemolojik inanç ve başarıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Cazan (2014) yaptığı çalışmada Moodle kurslarına katılan eğitim fakültesi psikoloji bölümü öğrencilerinin çevrimiçi kursta öz düzenlemeli öğrenme ile bilgisayar özyeterliliğine bağlı akademik başarılarını araştırılmış, bunun için öğrencilerin bütün bir dönem boyunca istatistik dersi için ödevleri incelenmiştir. Çevrimiçi Öz Düzenlemeli Öğrenim Anketi ve bir Bilgisayar Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar iki grup öğrenciyi ortaya çıkardığını göstermiştir: bu iki grup öz düzenlemeli öğrenen öğrenciler ve düşük düzeyde öz düzenlemeye sahip öğrencilerdir. Kendi kendini düzenleyen öğrenme, çevrimiçi kursların başarısıyla olumlu bir şekilde ilişkili olduğu ve çevrimiçi öz düzenleme ve bilgisayar öz yeterliğinin, çevrimiçi derslerde başarıya pozitif yönde etki ettiği görülmüştür.

Horzum (2019) yaptığı çalışmasında 2015-2016 öğretim yılı Bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon eğitiminde okuyan toplam 552 öğrenciye, çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin algıladıkları engellerin, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk, cinsiyet, öğrencilik dışında bir işte çalışıp çalışmama durumu ve çevrimiçi öğrenmeyle benzer bir dersi daha önce alıp almadığı gibi değişkenler açısından incelenmiş araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılanan engeller boyutlarında yönetici/öğretici konuları ve sosyal etkileşime yönelik algılanan engellerin yüksek olduğu ortaya çıktığı görülmüştür.

Bir başka çalışmada Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, 2010-2011 Bahar Döneminde öğrenim gören ve Bilgisayar II dersi alan 169 öğrenciye çevrimiçi öz düzenlemeli becerileri ile web tabanlı öğrenme ortamlarında meydana gelen tutumları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere araştırılmış, araştırmanın sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öz düzenlemeli beceri düzeylerinin internete yönelik tutumlarını etkilediğini, çevrimiçi öz düzenlemeli öğrenme beceri düzeylerinin, öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını farklılaştırmakta olduğu bulunmuştur (Usta, 2011).

Lawanto ve diğerlerinin 2014 yılında yaptığı çalışmada çevrimiçi olarak alınan mühendislik kursuna katılan öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme (SRL) becerilerini

değerlendirmek amacıyla SRL becerilerinin kullanımı ve çevrimiçi etkinliklere katılan yüksek ve düşük performans gösteren öğrenciler arasında karşılaştırma yapmış yüksek performans gösteren öğrencilerin daha fazla öz düzenlemeli öğrenme becerileri gözlenen bu öğrencilerin tüm çevrimiçi öğrenme materyallerine, düşük performanslılara göre büyük ölçüde daha sık erişim sağladığı; ayrıca, ödev tesliminin düşük performans gösterenlere göre önemli ölçüde daha hızlı oldukları bulunmuştur.

Kuo, ve diğerleri (2014) yılında yaptıkları çalışmada, 221 lisansüstü ve lisans öğrencisinden oluşan örnekleme öğrenci özelliklerini, İnternet öz-yeterliği ve öz-düzenlemeli öğrenme ve sınıf düzeyinde incelenmiş, öğrenci-eğitmen etkileşimi ve öğrenci-içerik etkileşimi öğrenci memnuniyetinin önemli yordayıcıları olduğunu, ancak öğrenciler arası etkileşimin memnuniyet bağlamında yordayan bir etken olmadığını, öğrenci-içerik etkileşiminin memnuniyet bağlamında en güçlü belirleyici olduğu görülmüştür.

Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesinde 2876 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, küresel salgın öncesi çevrimiçi eğitim başlamadan önce internet üzerinden yapılan ankette çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarını belirlemek amacıyla Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu ölçeği kullanılmış, sonuçlara göre; öğrencilerin çevrimiçi öğrenim için hazır bulunuşluklarının olduğu, ancak öğrenme kontrolü açısından öğrencilerin kendilerini yetersiz bulduklarını, çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluğunun daha önceden çevrimiçi eğitim deneyimlerine göre farklılaştığı bulunmuştur (Sarıtaş ve Barutçu, 2020).

Kabataş (2019)'da yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan Bilgisayar I dersini alan 346 gönüllü katılımcıların bulunduğu lisans eğitiminde birinci sınıf öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları açısından değerlendirilmesi sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu, yaşam boyu öğrenme toplam puanlarının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adayların tutumundan daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğunluğu internet erişimine sahip olduğu ve mobil aygıttan erişim sağladığı öğretmen adaylarının kişisel bilgisayar sahibi olma durumlarına göre yaşam boyu öğrenme tutumları ile dijital vatandaşlık algıları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk toplam

puanlarında kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür.

Son Yıllarda Yapılan Tez Çalışmaları

Yapılan bir çalışmada korona virüs krizi nedeniyle İngilizce dersini çevrimiçi alan ortaöğretim öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve derse olan bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için 153 ortaokul öğrencisine Çevrimiçi Öz-düzenleme Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Bağlılık Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme seviyeleri ortalama düzeyin üzerinde bulunmamıştır. Ayrıca hem öz düzenleme becerileri hem de derse olan bağlılık kapsamında cinsiyet ve sınıf seviyesi açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin çevrimiçi derse olan bağlılıkları ortalama seviye olarak bulunmuştur. Derse olan bağlılıkları ve öz düzenleme öğrenme becerileri arasında olumlu yönde ortalama düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Cengiz,2022).

Bir başka çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerin hibrit eğitime geçişi ile 2021-2022 akademik yılının güz döneminde yabancı dil öğrenen 288 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi eğitim ile görüşleri ve algılanmış yeterliliklerinin durumu hakkında açıklamalarda bulunma amacı ile öğrencilerin çevrimiçi özyeterlilikleri ve çevrimiçi öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmiş, verileri doğrulamak ve içeriği genişletmek amacıyla 13 tane İngilizce öğrenen hazırlık sınıfı öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, İngilizce öğrenen Türk hazırlık sınıfı öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz-düzenleme becerileri ve özyeterlilikleri yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte kadın öğrencilerin öz-düzenleme algıları erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin ve diğer yetkililerin çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamları hakkında öğrencilerde öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik ve özyeterlilik ile ilgili tutum geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması yönünde tavsiyeler verilmiştir (Kaptanoğlu, 2022).

Yükseköğrenim seviyesinde çevrimiçi olarak yabancı dil dersi alan 258 öğrencinin, öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek için öğrenci deneyimleri araştırılmıştır. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme davranışlarının müdahaleden önce ve sonra öz düzenlemeli çevrimiçi öğrenme, akademik başarı puanları arasında ilişki incelenmiş, diğer yandan 16 öğrencilik katılımla nitel görüşmeleri kapsayan karma-tasarım uygulanmıştır. Analizler sonucunda, öz-düzenlemeli öğrenmede önemli yükselme bulunmamış, öz-düzenlemeli öğrenme ve akademik başarı arasında pozitif yönde

anlamalı, zayıf bir kolerasyon saptanmıştır. Nitel araştırma sonucu ile birlikte, çalışmanın bulguları, çevrimiçi dil öğreniminde öz-düzenlemeli öğrenmenin teşviki edilmesi hakkında çıkarımlar ve önerilerde bulunulmuştur (Ertem ve Sağlam, 2021).

Bir başka araştırmada, pandemi döneminde acil uzaktan eğitime geçiş sürecinde yükseköğretim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ile internet temelli uzaktan eğitim doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 236 Eğitim Fakültesi ve 232 Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri olmak üzere toplam 468 öğrenciye veri toplama aracı olarak "Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluk Ölçeği" ve "İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyumu Ölçeği"nin uygulanması sonucunda ölçekler arasındaki ilişki orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Hazır bulunuşluk düzeyleri fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, memnuniyet düzeyinin ise fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi eğitim süreci ile ilgili görüşleri, nicel bulguları desteklenmiştir (Aslan, 2022).

Yapılan bir diğer çalışmada, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2. sınıfta okuyan açık ve uzaktan eğitim ortak dersine kayıtlı olan 73 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluk Ölçeği, Teknoloji ile Öz-Yönelimli Öğrenme Ölçeği, Başarı Testleri, Performans Değerlendirme Aracı ve Algılanan Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde eşzamanlı ve eşzamansız çevrimiçi öğrenmelerde başarı ve performans puanları kıyaslanmış ve eşzamansız öğrenme modelinde başarı ve performans düzeylerinin, eşzamanlı çevrimiçi öğrenmeye göre yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ve teknoloji ile özyönelimli öğrenme becerileri orta düzeyde olduğu, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğun algılanan öğrenmeyi pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Diğer yandan öğrencilerin teknoloji ile öz-yönelimli öğrenmenin, akademik performansı pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Performansın artması için öğrencilerin teknoloji ile özyönelimli öğrenme düzeylerini artırmaya yönelik çalışmaların yapılabilineceği konusunda öneriler sunulmuştur(Kılınç, 2021).

Diğer bir araştırmada Samsun ilinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında eğitim gören 868 lise öğrencilerinin, demografik değişkenlerin yanı sıra, öğrenmeye yönelik anne ve baba desteğinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarını etkileme düzeyi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenmeye yönelik anne ve baba destek düzeyleri yüksek bulunmuştur. Çevrimiçi öğrenmeye

yönelik hazır bulunuşluğu oluşturan faktörlerde (öz-yönelimli öğrenme, motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet öz-yeterliği ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği) cinsiyete göre farklılaşma görülmüştür. Erkek öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanma özyeterliliği ile çevrimiçi ortamda iletişim özyeterliklerinin kadın öğrencilere göre yüksek düzeyde iken; öz-yönelimli öğrenme faktöründe kadın öğrenciler, erkek öğrencilerden daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmüştür. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile öğrencilerin yaşı ve ebeveynlerin eğitim durumuna göre farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşma açısından, çevrimiçi iletişim öz-yeterliğin yaş ile ilişkisinde yaş büyük olan öğrencilerin öz-yeterliği diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilgisayar ve internet öz-yeterliği yükseköğretim mezunu olmayan öğrencilerden daha yüksek özyeterliliğe sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin ebeveynlerinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik destek algıları cinsiyete göre farklılaşma göstermemiştir. Katılımcıların ebeveynleri tarafından sunulan öğrenmeye yönelik destek algıları yaşa göre değişmemiştir. Katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin, eğitim durumu yükseldikçe öğrenmeye yönelik destek puanlarında yükselme göstermiştir. Çevrimiçi öğrenim gören öğrencilerin, ebeveyn desteği arttıkça hazır bulunuşlukları ve bilgisayar kullanım özyeterliliği arasında pozitif yönde artış gözlenirken , öğrenmeye yönelik anne desteği yordamamaktadır. Özyönelimli öğrenmede ise anne desteği yordandırken, baba desteği yordanamamıştır. Bunlara ek olarak öğrenen kontrolü faktörü ve öğrenen motivasyonu faktörü, öğrenmeye yönelik hem anne hem de baba desteği tarafından yordanmıştır (Düzenli,2021).

Başka bir araştırmada 2015-2016 öğretim yılı Bahar yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon eğitiminin bahar yarıyılında öğrenim gören 552 öğrenciye çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçekleri ve demografik bilgi anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılanan engellerde, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk, bir işte çalışma durumu ve cinsiyet değişkenine göre yordanarak farklılaştığı görülmüştür. Yani çevrimiçi öğrenmede algılanan engelleri azaltmada hazır bulunuşluğun artırılması gerektiği, kadın öğrencilerin dezavantajlı olduğu, sosyal etkileşimde bulunanların ve işte çalışanların çevrimiçi öğrenmede engel olarak algılandığı ve bu engelin yüksek bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları orta düzeye yakın olarak bulunmuştur. Bundan dolayı çevrimiçi öğrenmeye başlamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluklarını artıracak uyum eğitimleri yapılması konusunda önerilerde bulunulmuştur (Horzum,2019).

Yapılan araştırmada ülkemizin Batı Karadeniz'de bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitim gören bölüm ve sınıf düzeyinde ulaşılan 837 öğretmen adayına çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini ve bilgi işlemsel düşünme beceri düzeylerini; bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet, haftalık internet kullanma süresi ve daha önce çevrimiçi veya çevrimdışı eğitim alıp almadıkları değişkenlerine göre incelenmesi sonucunda, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğun alt boyutu özgüdümlü öğrenme, çevrimiçi iletişim özyeterliliği ve öğretmen motivasyonu ortalamanın üstünde bilgisayar ve internet özyeterliliği ölçeğinin öğrenen kontrolü maddesinde kendilerini ortalama düzeyde gördükleri bulunmuştur. Bilgisayar ve internet özyeterliliği ile öğrenen kontrolü alt boyutlarında ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasındaki ilişki durumunda bölümler arasında anlamlı bir fark bulunduğunu özellikle İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının en yüksek hazır bulunuşluk düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyine göre çevrimiçi iletişim özyeterliliği, özgüdümlü öğrenme ve bilgisayar ve internet özyeterliliği alt boyutları ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi en yüksek 4. Sınıf olmak üzere sınıf düzeyi düştükçe hazır bulunuşluk puanları düşmektedir. Yalnız bazı boyutlar anlamlı bulunmuş olup bunlar erkek öğrencilerin öz-yeterlilik-hazır bulunuşluk arası ilişkisi kadınlara göre yüksek bulunurken, özgüdümlü öğrenme boyutunda kadınlar, erkeklere göre hazır bulunuşluk puanı yüksek bulunmuştur. İnternet kullanımında geçirilen zaman erkek ya da kadın öğretmen adayların hazır bulunuşluklarına etkisi bulunmamıştır. Daha önce çevrimiçi ders alan öğretmen adaylarının hazır bulunuşlukları, diğerlerine göre daha fazladır. Öğretmen adayları, bilgi işlemsel düşünme becerilerinin bazı boyutlarında ortalamanın üstünde, yeterli görmekte iken diğer boyutlar ortalama bulunmuştur. Sınıf düzeyi bilgi işlemsel düşünme becerisi 4. sınıflar ve erkek öğrenciler lehine söz konusu olurken, problem çözme maddesinde ise kadın öğrencilerin puanı yüksek bulunmuştur. Bilgi işlemsel düşünmede cinsiyet faktörü yordanamamıştır. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile bilgi işlemsel düşünme becerileri arasında ilişki bulunmamıştır (Kuleli,2018).

Yapılan bir başka çalışmada, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde eğitim veren aynı zamanda BÖTE bölümünde yüksek lisans programına devam eden 6 bilişim dersi öğretmenine çevrimiçi öğrenme ortamında öz düzenlemeyi geliştiren öğretim programının, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme davranışları üzerindeki etkisini araştırmak üzere 9 hafta boyunca çevrimiçi etkinlikler paylaşılmıştır. Bu paylaşımdan önce ön test, paylaşım sonrasında son test yapılmıştır. Çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme sürecinin öngörü, kontrol

etme/düzenleme, izleme ve özyansıma evrelerinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Haşlaman, 2011).

Bir başka araştırmada 2014-2015 öğretim yılı bahar yarıyılında Fatih, Mersin ve Mevlana üniversitelerinin önlisans, lisans ve lisansüstü bölümlerinde çevrimiçi öğrenim gören 397 öğrencinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ve çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile web tabanlı öğretime yönelik tutumları incelenmesi sonucunda uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme yönelik hazır bulunuşlukları ile öğrencilerin web tabanlı öğretime karşı tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki görülmüştür. İkinci olarak uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerilerinin, öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Son olarak uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öz düzenleyici öğrenme becerilerinin, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği görülmüştür (Bayrakçı,2015).

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ile verilerin analizi bilgileri aşağıda verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel yöntemle desenlenmiş olup, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişkenler arasında değişimin olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına göre değişme varsa bunun nasıl olduğunu belirlemeye çalışılır (Karasar, 2011).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesinde öğrenim gören 2000 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Covid-19 Salgının oluşturduğu pandemi sebebiyle uzaktan derslere katılan öğrencilerden basit tesadüfi örneklem seçiminden gönüllülük esasına göre toplamda 445 öğrenciye ulaşılabilmektedir.

445 öğrenciye ait demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerine Ait Demografik Bilgiler(n=445)

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	347	78
	Erkek	98	22
Bölüm	Türk Dili ve Edebiyatı	61	13,7
	Sosyoloji	50	11,2
	Psikoloji	54	12,1
	Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	71	16
	Dilbilimi	52	11,7
	Tarih	54	12,1
	Sanat Tarihi	51	11,5
	Felsefe	52	11,7
Sınıf	1. Sınıf	149	33,5
	2. Sınıf	88	19,8
	3. Sınıf	103	23,1
	4.Sınıf	105	23,6
Genel		445	100

Tablo 1’de yer alan demografik bilgiler incelendiğinde cinsiyet açısından ankete katılımının oranında kadınların erkeklere göre dört kat daha fazla katılım gösterdiği

görülmüştür. Bu durumda araştırma kapsamında kadınların etkin olacağı varsayılabilir. Bölüm değişkenine bakıldığında her bölümden en az 50 kişi katılım göstermiştir. Bununla birlikte araştırmaya Sosyal Beşeri Bilimler Fakültesinde yer alan 8 bölüm dâhil edilmiştir. En çok katılımı Halkla İlişkiler ve Reklamcılık(71) bölümü sağlamıştır. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine bakıldığında 149 kişiyle 1.sınıflar en çok katılım sağlarken, en az katılımı 88 kişiyle 2.sınıflar sağlamıştır. Bu tablo incelendiğinde özellikle oransal olarak büyük fark gösteren veriler gözlenmemiştir. Tablo 1’den ayrı olarak üniversite öğrencilerini etkileyen diğer faktörler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerine Ait Diğer Bilgiler

		f	%
Kendinize ait bilgisayar/tabletiniz var mı?	Evet	292	65,6
	Hayır	153	34,4
Pandemiden önce uzaktan eğitim aldınız mı?	Evet	56	12,6
	Hayır	389	87,4
İnternet kullanma sıklığınız nedir?	Hiç	3	0,7
	Haftada 1-2 saat	20	4,5
	Haftada 3-4 saat	10	2,2
	Günde 1-2 saat	92	20,7
	Günde 3-4 saat	95	21,3
	Günde 4 saatten fazla	225	50,6
Genel		445	100

Tablo 2 incelendiğinde “kendinize ait bilgisayar/tabletiniz var mı?” sorusuna yönelik üniversite öğrencilerinin %65,6’sı evet (292) seçeneğini işaretlemiştir. Kalan %34,4 kısım ise hayır (153) seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu sorunun ardından üniversite öğrencilerine Pandemiden önce uzaktan eğitim alıp almadıkları sorulduğunda %12,6’lık kısım evet (56) yanıtını işaretlerken %87,4’lük büyük çoğunluk hayır (389) yanıtını işaretlemiştir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasının bilgisayar/tablet sahip olmalarına rağmen Pandemiden önce uzaktan eğitim hakkında bir fikirleri olmadığı söylenebilir. İnternet kullanma sıklığı incelendiğinde öğrencilerin %50,6’sının Günde 4 saatten fazla(225) seçeneğini seçtiği görülmektedir. Hiç seçeneğini seçen ise 445 öğrenci arasından sadece 3 kişidir. Bu iki uç değer arasında yer alan seçenekler ise birbirine yakın olmasına rağmen günde 4 saatten fazla seçeneğine uzaktır.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Çalışmada uzaktan eğitim gören üniversite öğrencilerine çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ve özdüzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği uygulanmıştır. Bu kapsamda

araştırma bilgilendirme formu ile kişisel bilgi kısmının yer alacağı ölçek formuna ek olarak aşağıdaki ölçeklerden yararlanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı konusunda izin yazışmaları yapılmış ve Ek A 1 ve 2’ de izin mailleri sunulmuştur.

Özdüzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği: Velipaşaoğlu ve Musal (2017)’ın yaptığı ölçek çalışmasında öğrencilerin PDÖ süreçlerinin işleyişi ve kazanımlarına ilişkin algılarının ve özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçüm gereci geliştirmiştir. 328 üniversite öğrencisi ile geliştirilen ölçekte 23 madde yer almaktadır. Ölçeğin içerdiği 23 maddenin altı boyut altında yer aldığı görülmüştür. Ölçek geneli için Cronbach’s alpha değeri 0,839 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin kullanımı konusunda izin yazışmaları yapılmış ve Ek A 3’te izin mailleri sunulmuştur.

Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖHBÖ)

Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin (ÇÖHBÖ) öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla İlhan ve Çetin (2013), İngilizceden Türkçe’ye uyarlamıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında 2012-2013 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Gaziantep ve Dicle Üniversitesinde öğrenim gören toplam 405 üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi aşamasında dilsel eşdeğerlik olarak 79 ile 98 arası güçlü ve anlamlı kolerasyon ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucu beşli likert yapısı doğrulanmıştır. Uyum geçerliliği Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖHBÖ) ile Eğitsel amaçlı internet kullanımı özyeterlik inancı ölçeği arasındaki kolerasyon hesaplanmış pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Güvenirlik analizinde kullanılan içtutarlık, test yarılama, test tekrar test ve birleşik güvenirlik yöntemleriyle güvenirlik katsayısı 0,70 den yüksek bulunarak yeterli kabul edilmiştir. Madde analizi sonucunda %27 lik alt ve üst grupların madde toplam kolerasyonları 58 ile 80 arasında bulunarak ölçekte bulunan tüm maddeler ayırt edici olarak belirlenmiş olması geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Yapılan çalışmada Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerine uygulanacak olan ölçekler ile veriler toplanmıştır. Araştırmalardan elde edilen sonuçların doğruluğu ve inandırıcılığı konusunda, geçerlik ve güvenirlik önemli bir yer tutar. Nicel araştırmalardaki veri toplama araçları ve araştırmanın deseni geçerlilik ve güvenirlik yönünden test edilip rapor haline getirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine ilişkin dağılımları ve buna ilişkin frekans ve yüzdelere yer verilmiştir. Değişkenlere göre parametrik kontrollerinin yapılması sonucunda parametrik olmaması sebebiyle ise Kruskal Wallis ve Mann Witney U testleri uygulanmıştır. Kullanılan çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için kolerasyonel analizler yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Verilerin yorumlanmasında tablo 3 esas alınmıştır. Tablo 3'teki değerlendirme aralık ve kriterleri hesaplanırken ölçeklerin 5'li likertlerden oluşmasına göre değerlendirme aralığı (düşük, orta ve yüksek düzey) formülü uygulanarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Ölçekleri Değerlendirme Aralıkları ve Kriterleri

Değerlendirme Aralıkları		Değerlendirme Kriterleri
ÇÖYHB	ÖDÖB	
1,00 – 2,33	1,00 – 2,33	Düşük Düzey
2,34 – 3,67	2,34 – 3,67	Orta Düzey
3,68 – 5,00	3,68 – 5,00	Yüksek Düzey

Verilerin analizinde profesyonel bir analiz programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ait alt başlıklar yer almaktadır.

1.Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşlukları

Üniversite Öğrencilerine uygulanan Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluk ölçeğinde yer alan maddelere Tablo 4'te yer verilmiştir. Tabloda öğrencilerin işaretledikleri seçeneğe göre her madde için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluk Düzeyleri

Maddeler	X	SS	Düzyer
1. Microsoft Office programlarının (MS Word, MS Excel, ve MS PowerPoint) temel fonksiyonlarını kullanma konusunda kendime güvenirim.	3,29	1,218	Orta
2. Çevrimiçi öğrenme yazılımlarının nasıl yönetileceği konusundaki bilgime ve becerime güvenirim.	2,94	1,10	Orta
3. Çevrimiçi öğrenme konusunda bilgi edinmek ya da toplamak amacıyla internet (Google, Yahoo) kullanabilme becerime güvenirim.	3,74	1,246	Yüksek
4. Kendi çalışma planımı uygulayım.	3,53	1,24	Orta
5. Öğrenme problemleriyle karşılaştığımda yardım ararım.	3,64	1,175	Orta
6. Zamanı iyi yönetirim.	3,07	1,128	Orta
7.Öğrenme hedeflerimi belirlerim.	3,51	1,14	Orta
8. Öğrenme performansım ile ilgili yüksek beklentilerim var.	3,00	1,221	Orta
9.Kendi öğrenme sürecime yön verebilirim.	3,39	1,143	Orta
10.Çevrimiçi eğitim sürecinde, diğer çevrim-içi aktiviteler (chat yapmak, internette sörf yapmak) dikkatimi dağıtmaz.	2,49	1,173	Orta
11.İhtiyaçlarım doğrultusunda çevrimiçi öğrenme materyallerini tekrar gözden geçiririm.	3,62	1,138	Orta
12.Yeni fikirlere açıgımdır.	3,98	1,165	Yüksek
13.Öğrenme motivasyonuna sahibimdir.	3,61	1,156	Orta
14.Hatalarımdan ders alırım.	3,72	1,204	Yüksek
15.Fikirlerimi başkalarıyla paylaşmayı severim.	3,76	1,193	Yüksek
16.Başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmak için çevrim-içi araçları (e-mail, sohbet/görüşme gibi) kullanma konusunda kendime güvenirim.	3,76	1,245	Yüksek

17.Yazıarak kendimi ifade etme (duygularımı ve mizah anlayışımı) konusunda kendime güvenirim.	3,73	1,269	Yüksek
18.Çevrimiçi tartışmalarda soru yöneltebilme konusunda kendime güvenirim.	3,36	1,307	Orta
Genel	62,13	15,553	

Tablo 4 incelendiğinde maddelerin düzeylerinin genel olarak orta ve yüksek aralıkta yer aldığı görülmektedir. Bu durum üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri yükseğe yakın orta derece olarak değerlendirilebilir. Bunların yanında ortalama değerlere bakıldığında 10.madde(2,49) en düşük ortalamaya sahipken 12.madde(3,98) en yüksek ortalamaya sahiptir. 10.madde de yer alan ifadeye göre öğrencilerin çevrimiçi eğitim sırasında dikkatlerinin kolay dağıldığı çıkarılabilir. 12.madde de yer alan ifadeye göre öğrencilerin kendilerini açık fikirli olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Genel toplamda aritmetik ortalamanın($X=62,13$) olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda bakıldığında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları çok yüksek değildir.

2.Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri

Öğrencilere uygulanan Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ölçeğinde yer alan maddelere Tablo 5’te yer verilmiştir. Tablo 5’te öğrencilerin işaretledikleri seçeneğe göre her madde için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Beceri Düzeyleri

Maddeler	X	SS	Düzyey
1.Akademik başarıya yönelik kişisel beklentilerim yüksektir.	3,53	1,112	Orta
2.Başarıya ulaşmak için gerekli becerilere sahip olduğuma inanıyorum.	3,72	1,031	Yüksek
3.Sorumluluk sahibiyim.	4,08	0,984	Yüksek
4.öz disipline sahibim.	3,93	1,057	Yüksek
5.Çalışmaktan keyif alırım.	3,59	1,056	Orta
6.öğrenme gereksinimleri ve hedeflerimi belirlerim.	3,82	1,002	Yüksek
7.Öğrenme sürecimi planlarım.	3,62	1,073	Orta
8.Çalışacaklarımı öncelik sırasına koyarım.	3,91	1,114	Yüksek
9.Öğrenmem için en iyi yöntemi seçebilirim.	3,80	1,094	Yüksek
10.Kendi öğrenme stratejilerime karar veririm.	3,93	1,055	Yüksek
11.Bir metni okurken önemli noktaları işaretlerim.	4,05	1,074	Yüksek
12.Yeni öğrendiğim bilgileri tekrarlarım.	3,65	1,053	Orta

13.Okuduğum metinlerden özet çıkarırım.	3,44	1,176	Orta
14.Farklı öğrenme kaynaklarını kullanırım.	3,76	1,026	Yüksek
15.Çalışırken zaman yönetimim iyidir	3,22	1,109	Orta
16.Hedeflerim doğrultusunda kendi gelişimimi izlerim.	3,64	1,022	Orta
17.Tanımlanmış hedeflerin ötesinde bilgiler edinmekten keyif alırım.	3,95	1,049	Yüksek
18.Öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açığım.	4,20	0,977	Yüksek
19.Öğrenirken başkalarından öneri alma konusunda istekliyimdir.	3,98	1,042	Yüksek
20.Oğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alırım.	3,13	1,283	Orta
21.Bir problem/zorluk ile karşılaştığımda olası çözümler araştırırım.	3,81	1,033	Yüksek
22.Öğrenme sürecinde çözemediğim bir problem olduğunda yardım isterim.	3,78	1,061	Yüksek
23.Kendi performansımı değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerimi belirleyebilirim.	3,88	1,091	Yüksek
Genel	86,43	18,224	

Tablo 5'in analizi sonucunda maddelerin büyük çoğunluğu yüksek düzeyde yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinin verdikleri yanıtların sonucu özdüzenleme becerilerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Her maddenin ortalama değerlerine bakıldığında en düşük ortalama 20.madde(3,13) iken en yüksek ortalama 18.madde(4,20) sahiptir. 20.maddenin içeriği incelendiğinde üniversite öğrencilerinin öğrenme sürecinde yaşanan zorluklardan keyif almadıkları söylenebilir. 18.maddeye bakıldığında ise üniversite öğrencileri kendilerini öğrenme sürecinde açık fikirli olarak değerlendirdikleri çıkarılabilir. Ölçeğin genel ortalaması ($\bar{X}=86,43$) olmasıyla orantılı olarak yüksek düzeyde yer almaktadır.

3.Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarını etkileyen faktörlerin incelemeye önce öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen toplam sonuca, normallik testi uygulanmıştır. Tablo 6'da normallik testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 6. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluk Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

ÇÖYHB Toplam	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	p(Sig.)
	,147	445	,000

*p<.05

Uygulanan normallik testi sonucunda Kolmogorov-Smirnov değerine göre $p(.000)<.05$ değerinden küçük çıkmıştır. Bundan dolayı normal dağılım göstermemektedir.

Diğer yandan öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeğine verilen yanıtlar doğrultusunda uygulanan normallik testi Tablo 7’de ortaya konmuştur.

Tablo 7. Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

ÖDÖB Toplam	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	p(Sig.)
	,101	445	,000

* $p<.05$

Normallik testi sonucunda Kolmogorov-Smirnov değerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ölçeğinde olduğu gibi $p(.000)<.05$ değeri küçük çıkmıştır. Bu yüzden normal dağılım göstermemektedir. Bu sonuçlar araştırmanın devamı için büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin yanıtlarının farklılık göstermesi diğer değişkenlere uygulanacak olan testleri de değiştirmiştir.

3.1. Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ölçeğinden elde edilen veriler incelenmiş olup veri analizinde uygulanan normallik testinin sonucunda $p<.05$ değerinden küçük olduğu için normal dağılım göstermemektedir. Bundan dolayı çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları cinsiyet değişkenine göre Mann_Withney_U testi sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyetin Üniversite Öğrencilerindeki Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluklara Etkisini Gösteren Mann_Whitney_U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalamalar Toplamı	X	U	p
ÇÖYHB	Kadın	347	79226,5	228,32	15157,5	,101
	Erkek	98	20008,5	204,17		

* $p<.05$

Tablo 8’de çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında ($u=15157;p>.05$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırma kapsamında öğrencilerin %80’ine yakın kadın öğrencilerden oluşması bulgunun çıkmasında etki olduğu söylenebilir.

Verilerden elde edilen analizlerin sonucunda çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarında kadın öğrencilerin genel ortalama toplam puanı(79226,5), erkek öğrencilerin genel ortalama toplam puanına (20008,5) göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden sayıca fazla olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerileri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ölçeğinden elde edilen veriler incelenmiş ve normallik testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bundan dolayı Mann_Withney_U testi uygulanmış Tablo 9 ‘da bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 9. Cinsiyetin Üniversite Öğrencilerindeki Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerine Etkisini Gösteren Mann_Whitney_U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalamalar Toplamı	X	U	p
ÖDÖB	Kadın	347	80247,5	231,26	14136,5	,011
	Erkek	98	18987,5	193,75		

*p<.05

Tablo 9’da öz düzenlemeli öğrenme becerileri cinsiyet değişkenine göre kadın öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında ($u=14136; p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin kadın öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında verilen yanıtların birbirinden farklılık göstermektedir. Elde edilen analizlerin sonucunda öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde kadın öğrencilerin genel ortalama toplam puanı (80247,5), erkek öğrencilerin genel ortalama toplam puanına (18987,5) göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

3.2. Bölümlere Göre Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri

Bu kısımda öğrencilerin bölümlerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının farklılaşıp farklılaşmayacağı incelenmiştir. Burada amaç özellikle öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün etkisinin ne kadar olduğunu ortaya koymaktır. Bu yüzden tablo 10’da öğrencilerin bölümlerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarını gösteren Kruskal_Wallis_H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. Bölümlerin Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluklarına Etkisini Gösteren Kruskal_Wallis_H Testi Sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	df	p
-------	---	-----------	---------	----	---

ÇÖYHB	Türk Dili ve Edebiyatı	61	190,63	15,155	7	,034
	Sosyoloji	50	240,5			
	Psikoloji	54	242,9			
	Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	71	249,58			
	Dilbilimi	52	223,63			
	Tarih	54	236,24			
	Sanat Tarihi	51	213,08			
	Felsefe	52	182,54			

*p<.05

Tablo 10’da görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümler çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarında anlamlı farklılık göstermiştir(H=15,155; p<.05). Bu nedenle öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Başka bir açıdan ise araştırmada yer alan bölümler dışında daha fazla bölümün araştırmaya dâhil edilmesi durumunda kapsamın sonuçların daha farklılık göstereceği söylenebilir.

Araştırma içerisinde yer alan bir diğer ölçek olan öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeğinin, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm kapsamında ayrıca değerlendirilmiştir. Tablo 11’de Kruskal_Wallis_H testi sonuçlarıyla bölümlere göre öz düzenlemeli öğrenme beceri düzeyleri belirtilmiştir.

Tablo 11. Bölümlerin Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerine Etkisini Gösteren Kruskal_Wallis_H Testi Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	df	p
ÖDÖB	Türk Dili ve Edebiyatı	61	206,86	14,348	7	,045
	Sosyoloji	50	223,82			
	Psikoloji	54	236,45			
	Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	71	219,48			
	Dilbilimi	52	209,94			
	Tarih	54	259,73			
	Sanat Tarihi	51	249,63			
	Felsefe	52	180,78			

*p<.05

Tablodan anlaşılabacağı üzere araştırma amaçlarına dâhil edilen üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkeni, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde anlamlı farklılık göstermiştir (H=14,348; df=7; p<.05). Genel bir ifadeyle öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde öğrenim görülen bölümün etkisi beklendiğinden daha fazla olduğu sonucu çıkarılabilir.

3.3. Sınıf Düzeyine Göre Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri

Araştırmanın önemli değişkenlerinden biri olan sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarıyla birlikte incelenmiştir. Yapılan normallik testine göre p değeri $> .05$ 'ten büyük çıkmıştır. Bu durum için anlamlı farklılık yoktur ifadesi kullanılabilir. Tablo 12'de öğrencilerin sınıf düzeyi ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında yapılan Kruskal_Wallis_H testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 12. Sınıf Düzeyinin Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluklarına Etkisini Gösteren Kruskal_Wallis_H Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	df	p
ÇÖYHB	1. Sınıf	149	208,66	4,102	3	,251
	2. Sınıf	88	227,73			
	3. Sınıf	103	221,14			
	4.Sınıf	105	241,21			

*p<.05

Elde edilen verilerin analizi sonucunda Tablo 12'de üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarında sınıf düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($H=4,102$; $p>.05$). Bu nedenle öğrencilerin sınıf düzeyleri üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Başka bir açıdan ise öğrencilerin bulundukları sınıf düzeylerinde kişi sayısı birbirine yakın sayılardan oluşmaktadır. Bu durumda araştırma için sınıf düzeyinin etkili bir değişken olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Sınıf düzeyi değişkeni, öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeğiyle birlikte incelenmiştir. Tablo 13'te üniversite öğrencilerinin sınıflarına göre öz düzenlemeli öğrenme becerilerini gösteren Kruskal_Wallis_H testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 13. Sınıf Düzeyinin Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerine Etkisini Gösteren Kruskal_Wallis_H Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	df	p
ÖDÖB	1. Sınıf	149	219,53	2,982	3	,394
	2. Sınıf	88	235,75			
	3. Sınıf	103	207,68			
	4.Sınıf	105	232,27			

*p<.05

Tablo 13'ten anlaşılacağı üzere araştırma içinde yer alan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileriyle alakalı anlamlı farklılık

göstermemiştir ($H=2,982$; $df=3$; $p>.05$). Genel bir ifadeyle öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde, sınıf düzeyinin etkisi beklendiği kadar çok olmadığı sonucu çıkarılabilir. Araştırma içinde sınıf düzeyi bir anlamda üniversite öğrencilerinin yaşlarının farklılık gösterdiği bir değişkendir. Bununla birlikte öz düzenlemeli öğrenme becerilerine bir etkisinin olup olmayacağı daha ayrıntılı olarak incelemesi gerektiği söylenebilir.

3.4. Pandemiden Önce Uzaktan Eğitim Alma Durumuna Göre Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri

Üniversite öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları, pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumuna göre incelenmiştir. Bunun anlamı üniversite öğrencilerinin pandemiden önce uzaktan eğitim almalarının önem taşıdığı çıkarılabilir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları, pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumuna göre Mann Withney_U testi sonuçları tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Pandemiden Önce Uzaktan Eğitim Alma Durumunun Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluklara Etkisini Gösteren Mann_Whitney_U Testi Sonuçları

	Uzaktan Eğitim	N	Ortalamalar Toplamı	X	U	p
ÇÖYHB	Evet	56	14461,5	258,24	8918,5	,028
	Hayır	389	84773,5	217,93		

* $p<.05$

Tablo 14’te görüldüğü gibi pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumuna göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarına etkisi analiz sonucuna göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($U=8918$; $p<.05$). Bu sonucun yanında üniversite öğrencilerinin %85’ine yakınının pandemiden önce uzaktan eğitim almamasının etkisi olduğu çıkarılabilir. Buna rağmen öğrencilerin seçtikleri seçeneklerin ortalama puanları birbirine yakın olduğu görülmüştür. Pandemiden önce uzaktan eğitim alan öğrencilere ait puan ortalaması ($X=258,24$) ve pandemiden önce uzaktan eğitim almayan öğrencilere ait puan ortalaması ($X=217,93$) bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerileri, pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumuna göre incelenmiştir. Normallik testinin sonucunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bundan dolayı Mann_Whitney_U testi uygulanmış Tablo 15’te bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 15. Pandemiden Önce Uzaktan Eğitim Alma Durumunun Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerine Etkisini Gösteren Mann_Whitney_U Testi Sonuçları

	Uzaktan Eğitim	N	Ortalamalar Toplamı	X	U	p
ÖDÖB	Evet	56	13173,5	235,24	10206,5	,446
	Hayır	389	86061,5	221,24		

*p<.05

Tablo 15’te öz düzenlemeli öğrenme becerileri, pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumuna göre evet yanıtını işaretleyen öğrenciler ve hayır yanıtını işaretleyen öğrenciler arasında ($U=10206; p>.05$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme becerileri, pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumuna göre evet yanıtını işaretleyen öğrenciler ve hayır yanıtını işaretleyen öğrenciler arasında verilen yanıtların birbirine benzediği çıkarılabilir. Elde edilen analizlerin sonucunda öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde, pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumuna göre evet yanıtını işaretleyen öğrencilerin genel ortalama toplam puanı(13173,5), hayır yanıtını işaretleyen öğrencilerin genel ortalama toplam puanına(86061,5) göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

3.5. İnternet Kullanma Sıklığına Göre Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları, öğrencilerin internet kullanma sıklığına göre incelenmiştir. Bu değişken araştırma için büyük öneme sahiptir. Öğrencilerin internet kullanma sıklığına göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarına ait Kruskal_Wallis_H testi sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. İnternet Kullanım Sıklığının Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluklarına Etkisini Gösteren Kruskal_Wallis_H Testi Sonuçları

	İnternet Kullanım Sıklığı	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	df	p
ÇÖYHB	Hiç	3	166,5	33,822	5	,000
	Haftada 1-2 saat	20	113,9			
	Haftada 3-4 saat	10	210,25			
	Günde 1-2 saat	92	179,82			
	Günde 3-4 saat	95	235,46			
	Günde 4 saatten fazla	225	246,41			

*p<.05

Tablodan anlaşılabacağı gibi, yapılan Kruskal_Wallis_H sonucunda internet kullanma sıklığında yer alan sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($H=33,822; df=5; p<.05$). Bunun sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun nedeni üniversite öğrencilerinin farklı bilişsel özelliklere sahip olması olabilir.

Öğrencilerin internet kullanma sıklığı çevrimiçi öğrenmeye veya uzaktan eğitime yönelik büyük bir etken olarak görülmektedir. Buna rağmen öğrencilerin verdikleri yanıtlarda farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Bir diğer ölçeğe göre öğrencilerin internet kullanma sıklığının öz düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Tablo 17’de öğrencilerin internet kullanma sıklığıyla öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasında yapılan Kruskal_Wallis_H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17. İnternet Kullanım Sıklığının Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerine Etkisini Gösteren Kruskal_Wallis_H Testi Sonuçları

	İnternet Kullanım Sıklığı	N	Sıra Ort.	Ki-Kare	df	p
ÖDÖB	Hiç	3	253,17	11,805	5	,038
	Haftada 1-2 saat	20	195,63			
	Haftada 3-4 saat	10	237,8			
	Günde 1-2 saat	92	186,04			
	Günde 3-4 saat	95	241,55			
	Günde 4 saatten fazla	225	231,66			

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin internet kullanma sıklığı ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($H=11,805; p<.05$). Anlamlı farklılık bulunmasına rağmen gruplar arası ve grup içinde yapılan testlere bakıldığında sonuçlarda farklılık görülmemiştir. Genel anlamda öğrencilerin verdikleri yanıtlar farklılık göstermesine rağmen internet kullanım sıklığında öğrencilerin sıra ortalamasının % 50, 6’sının Günde 4 saatten fazla grubunda yer alması bu farklılığı açıklayabilir. Bu durumda öğrencilerin internet kullanma sıklığının toplam öğrenci sayısına oran bakımından ortalamanın biraz üstünde olduğu söylenebilir.

4. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ile öz düzenlemeli öğrenme becerilerinden elde edilen bulgular soncunda normal dağılım göstermemektedir. Bundan dolayı birbirleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyon katsayısı(SC) alınmıştır. Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluk Ölçeği İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri

Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Korelasyon Analizi

		ÇÖYHB	ÖDÖB
ÇÖYHB	SC	1	0,622*
	p	.	,0
	N	445	445
ÖDÖB	SC	0,622*	1
	p	,0	.
	N	445	445

Tablo 18’de görüldüğü üzere, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, %62,2 orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,622$; $p<.05$). Buna göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk arttıkça öz düzenlemeli öğrenme becerileri de artmaktadır. Bundan dolayı üniversite Öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ne kadar olumlu anlamda farklılık gösterirse öz düzenlemeli öğrenme becerileri de o yönde gelişim gösterebilir. Aynı durum öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin anlamlı farklılık göstermesiyle çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk da değişim göstereceği söylenebilir.

5. Üniversite Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşlukları İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki

Üniversite öğrencilerinin bölümlerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ile öz düzenlemeli öğrenme becerilerinden elde edilen bulgular sonucunda normal dağılım göstermemektedir. Bundan dolayı bölümlerine göre aralarındaki ilişkileri incelemek için Spearman's rho Korelasyon katsayısı(SC) alınmıştır. Tablo 19’da tüm bölümlere ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 19.Bölgümlere Göre Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır bulunuşluk Ölçeği İle Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Korelasyon Analizi

Bölgümler			ÇÖYHB	ÖDÖB
Türk Dili ve Edebiyatı	ÇÖYHB	SC	1	,596
		p	.	,000
		N	61	61
	ÖDÖB	SC	,596	1
		p	,000	.
		N	61	61
Sosyoloji	ÇÖYHB	SC	1	,611
		p	.	,000
		N	50	50
	ÖDÖB	SC	,611	1
		p	,000	.
		N	50	50
Psikoloji	ÇÖYHB	SC	1	,716
		p	.	,000
		N	54	54
	ÖDÖB	SC	,716	1
		p	,000	.
		N	54	54
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	ÇÖYHB	SC	1	,787
		p	.	,000
		N	71	71
	ÖDÖB	SC	,787	1
		p	,000	.
		N	71	71
Dilbilimi	ÇÖYHB	SC	1	,578
		p	.	,000
		N	52	52
	ÖDÖB	SC	,578	1
		p	,000	.
		N	52	52
Tarih	ÇÖYHB	SC	1	,555
		p	.	,000
		N	54	54
	ÖDÖB	SC	,555	1
		p	,000	.
		N	54	54
Sanat Tarihi	ÇÖYHB	SC	1	,493

		p	.	,000
		N	51	51
	ÖDÖB	SC	,493	1
		p	,000	.
		N	51	51
Felsefe	ÇÖYHB	SC	1	,509
		p	.	,000
		N	52	52
	ÖDÖB	SC	,509	1
		p	,000	.
		N	52	52

Tablo 19’da görüldüğü üzere, bölümlere göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Bu bölümler tek tek incelenmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, %59,6 orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,596$; $p<.05$). Sosyoloji bölümünün çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, %61,1 orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,611$; $p<.05$). Buna göre Türk Dili ve Edebiyatı ve Sosyoloji bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk arttıkça öz düzenlemeli öğrenme becerileri de artmaktadır.

Psikoloji bölümünün çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, %71,6 yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,716$; $p<.05$). Bununla beraber Halkla İlişkiler ve Reklamcılık bölümünün çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, %78,7 yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,787$; $p<.05$). Buna göre Psikoloji ve Halkla İlişkiler ve Reklamcılık bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkide yüksek düzeyde bir bağlılık olduğu söylenebilir.

Dilbilimi bölümünün çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, %57,8 orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,578$; $p<.05$). Tarih bölümünün çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, %55,5 orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,555$; $p<.05$). Sanat Tarihi bölümünün çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, %49,3 orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,493$; $p<.05$). Felsefe bölümünün çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, %50,9 orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,509$; $p<.05$). Bu bulgulara bakıldığında; Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyoloji, Dilbilimi, Tarih, Sanat Tarihi ve Felsefe bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucu çıkarılabilir.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular sonucunda elde edilen bilgilere; sonuç ve tartışma, öneriler başlıkları altında yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bilginin ve teknolojinin hızla geliştiği bir dünyada yer almaktayız. Ancak bu hızlı gelişimden en çok etkilenen alanın eğitim olduğu görülmektedir. Bu bir yana özellikle eğitim hayatının büyük bir çoğunluğunu 21.yüzyıl becerileri ve teknolojilerinin yoğun bir şekilde yaşandığı dönem içinde bulunan üniversite öğrencileri bu araştırma için önem taşımaktadır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin Covid 19 salgınıyla hayatımıza hızla adapte olan çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında; araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin en az %80'ini kadın öğrenciler oluştururken geri kalanını ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durumda araştırma kapsamı içinde yer alan cinsiyet değişkeni olarak kadın öğrencilerin araştırma üzerinde büyük bir etkisi olduğu söylenebilir. Diğer yandan araştırma içinde yer alan önemli bir değişkende öğrencilerin eğitim gördüğü bölümler açısından incelenmiştir. Toplamda 8 bölüm olmasına rağmen en çok katılım Halkla İlişkiler ve Reklamcılık (71) bölümünden olmuştur. Bir başka değişken ise sınıf düzeyleridir. Sınıf düzeylerine göre 149 kişiyle 1.sınıflar en çok katılım sağlarken en az katılımı 88 kişiyle 2.sınıflar sağlamıştır. Bu değişken öğrencilerin üniversite eğitiminde hangi noktada yer aldığını göstermesi bir yana araştırma içinde yer alan öğrencilerin farkındalıklarını göstermektedir. Ancak bu araştırma içinde üniversite öğrencilerinin ölçeklere verdikleri yanıtlar büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı sınıf düzeyinin etkili bir değişken olup olmadığı ölçeklerden elde edilen bulgulara göre belirlenebilir.

Demografik bilgi formunda yer alan diğer değişkenlerden bir değerinde ise öğrencilere pandemiden önce uzaktan eğitim alıp almadıkları sorulduğunda %12,6'lık kısım evet(56) yanıtını işaretlerken %87,4'lük büyük çoğunluk hayır(389) yanıtını işaretlemiştir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasının bilgisayar/tablet sahip oldukları (%65,6) görülmüştür. Buna rağmen pandemiden önce uzaktan eğitim hakkında bir alıp almadıklarına dair sorulan soruya evet yanıtını 56 (%12,6), hayır yanıtını 389 (%87,4) kişi

vermiştir. Bu durumda üniversite öğrencilerinin teknoloji donanımına (bilgisayar/tablet) sahip olmalarına rağmen pandemiden önce uzaktan eğitim hakkında bir fikirleri olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Uygulanan ölçekler bağlamında araştırma bulguları incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri yükseğe yakın orta derece olarak değerlendirilmiştir. Bunların yanında ortalama değerlere bakılmış ölçekte yer alan 10.soru (2,49) en düşük ortalamaya sahipken 12.soru (3,98) en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. 10.soru da yer alan ifadeye göre öğrencilerin çevrimiçi eğitim sırasında dikkatlerinin kolay dağıldığı sonucu çıkarılabilir. 12.soru da yer alan ifadeye göre öğrencilerin kendilerini açık fikirli olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Uygulanan diğer ölçek ise Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ölçeğine göre öğrencilerin verdikleri yanıtların sonucunda maddelerin büyük çoğunluğu yüksek düzeyde yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli Öğrenme becerileri yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Her maddenin ortalama değerlerine bakıldığında ise en düşük ortalama 20.soru (3,13) iken en yüksek ortalamaya 18.soru (4,20) sahiptir. 20.sorunun içeriği incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin öğrenme sürecinde yaşanan zorluklardan keyif almadıkları söylenebilir. 18.soruya bakıldığında ise üniversite öğrencileri kendilerini öğrenme sürecinde açık fikirli olarak değerlendirdikleri çıkarılabilir.

Genel olarak ölçeklerden elde edilen sonuca göre üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitim dikkatleri kolay dağılırken bu durumun öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeğine öğrenme sürecinde yaşanan zorluk olarak yansıdığı görülmüştür. Bununla birlikte her iki ölçekte de üniversite öğrencileri kendilerini özellikle öğrenme sürecinde açık fikirli olarak gördüklerini ölçekler üzerinden yansıtmışlardır.

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ile öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda öğrencilerin verdikleri yanıtların birbirinden farklılık gösterdiği sonucu çıkarılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarına bakıldığında; öğrencilerin %80'ine yakınının yani 347 kişinin kadın öğrencilerinden oluşması bu bulgunun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Araştırmayı etkileyen durumun cinsiyet dağılımındaki kişi sayısındaki etki göz önüne

alınabilir. Bundan kaynaklı çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla etkisi olduğu sonucu çıkarılabilir. Köksal ve Kara (2022), tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk üzerinde etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum bu araştırma sonucuyla ters düşmektedir.

Diğer yandan cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerileri incelendiğinde; kadın öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında verilen yanıtların birbirinden farklılık gösterdiği çıkarılabilir. Elde edilen bulgular sonucunda öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde kadın öğrencilerin genel ortalama toplam puanı, erkek öğrencilerin genel ortalama toplam puanına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekleyen bir çalışmada kadın öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri, erkek öğrencilerin öz düzenleme öğrenme becerilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Dede vd, 2021; Wijaya vd, 2020).

Bir başka değişkene ise üniversite öğrencilerinin bölümlerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları anlamlı farklılık göstermiştir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Cakır ve Horzum (2015), tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyi üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum ile bu araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Başka bir açıdan ise araştırmada yer alan bölümler dışında daha fazla bölümün araştırmaya dâhil edilmesi durumunda araştırma kapsamında yer alan sonuçların daha fazla farklılık göstereceği söylenebilir.

Araştırma amaçlarına dâhil edilen üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenin, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Genel bir ifadeyle öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde öğrenim görülen bölümün etkisi beklendiğinden daha fazla olduğu sonucu çıkarılabilir. Aynı şekilde Düzgün (2022), tarafından öğretmenlerin branşları bazında öz düzenlemeli becerilerinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bir başka çalışmada ise öğretmen adaylarının bölümlerine göre mesleki dersleri olanların öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin artış gösterdiği belirtilmiştir (Cleary vd, 2022). Bu alan yazındaki çalışmalar bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarında sınıf düzeyi değişkeni anlamlı farklılık yaratmamıştır. Bu nedenle öğrencilerin sınıf düzeyleri üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarında etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Öğrenciler kolaylıkla internete erişilebilmektedir. Bu açıdan belirli bir yaşa gelmiş ve bu konuda eğitim almış öğrencilerin çevrimiçi eğitim hazır bulunuşluklarının farklı çıkmaması doğal karşılanabilir.

Diğer yandan başka bir bulguya göre öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde sınıf düzeyinin etkisi beklendiği kadar çok olmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırma içinde sınıf düzeyi bir anlamda üniversite öğrencilerinin yaşlarının farklılık gösterdiği bir değişkendir. Diğer yandan yapılan bir çalışmada sınıf düzeyi arttıkça üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin arttığı sonucu çıkarılmıştır (Düzgün ve Ünal, 2022). Bununla birlikte sınıf düzeyinin öz düzenlemeli öğrenme becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı daha ayrıntılı olarak incelemesi gereken bir başka araştırma konusu olabilir.

Pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumunun çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarına etkisi bulgularına göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonucun yanında üniversite öğrencilerinin %85'ine yakınının pandemiden önce uzaktan eğitim almamasının etkisi olduğu sonucu çıkarılabilir. Buna rağmen öğrencilerin seçtikleri seçeneklerin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Diğer yandan alan yazında yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin önceden uzaktan eğitim almış olmalarının çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarında olumlu yönde farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır (Demir Öztürk ve Eren,2021).

Öz düzenlemeli öğrenme becerileri, pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumuna göre evet yanıtını işaretleyen öğrenciler ve hayır yanıtını işaretleyen öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme becerileri, pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumuna göre evet yanıtını işaretleyen öğrenciler ve hayır yanıtını işaretleyen öğrenciler arasında verilen yanıtların birbirine benzediği sonucu çıkarılabilir. Pandemi döneminde alınan uzaktan eğitimin öğrencilerin zorunlu olmasından dolayı öz düzenlemeli öğrenme becerilerindeki benzerliğin aynı yönde çıkmasının nedenlerinden biri sayılabilir.

İnternet kullanma sıklığına göre üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarında elde edilen bulgulara yer alan sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bunun sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun nedeni üniversite öğrencilerinin farklı bilişsel/zihinsel özelliklere sahip olması olabilir. Öğrencilerin internet kullanma sıklığı çevrimiçi öğrenmeye veya uzaktan eğitime yönelik büyük bir etken olarak görülmektedir. Buna rağmen öğrencilerin verdikleri yanıtlarda farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin internet kullanma sıklığı ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunmasına rağmen gruplar arası ve gruplar içinde yapılan testlere bakıldığında sonuçlarda farklılık görülmemiştir. Genel anlamda öğrencilerin verdikleri yanıtlar farklılık göstermesine rağmen internet kullanım sıklığında öğrencilerin sıra ortalamasının % 50, 6'sının Günde 4 saatten fazla grubunda yer alması bu farklılığı açıklayabilir. Bu durumda öğrencilerin internet kullanma sıklığının toplam öğrenci sayısına oran bakımından ortalamanın biraz üstünde olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, %62,2 orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk arttıkça öz düzenlemeli öğrenme becerileri de artmaktadır. Bundan dolayı üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ne kadar olumlu anlamda farklılık gösterirse öz düzenlemeli öğrenme becerileri de o yönde gelişim gösterebilir. Aynı durum öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin anlamlı farklılık göstermesiyle çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk da değişim göstereceği söylenebilir.

5.2. Tartışma

Sarıtaş ve Barutçu'nun 2020'de küresel salgınla birlikte uzaktan eğitim (Çevrimiçi öğretim, E-öğrenme) faaliyetlerinin Pamukkale Üniversitesinde çevrimiçi öğretim başlamadan önce, internet üzerinden 2876 öğrencinin çevrimiçi öğretime hazır olma durumunu araştırmış, bulgulara göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenim için hazır bulunuşluklarının yüksek olduğu, çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluğun lisans öğrencilerinin sınıf düzeylerine ve daha önceden çevrimiçi öğrenim deneyimlerinin olup olmasına göre farklılaştığı bulunmuştur. Benzer şekilde bu çalışmada da toplam hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek bulunmuş, öğrenim deneyimlerinin olup olmasına göre

farklılık göstermiş ancak sınıf düzeylerine göre sonuçlar bu çalışmaya ters düşmüştür. Sınıf düzeylerine göre bu çalışmaya göre ters düşmesinin sebebi örneklem seçilen bölümlerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Patterson, Crooks ve Lunyk-Child (2002) araştırma da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluğu yordama derecesi araştırılmıştır. Bulgulara genel olarak bakıldığında, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme ile hazır bulunuşluk düzeyi değişkenleri arasında bu çalışmaya paralel şekilde olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

2020 yılında yapılan bir çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik psikolojik hazır bulunuşluklarını incelemek amacıyla okulöncesi eğitim bölümünde öğrenim gören 107 lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye psikolojik hazır bulunuşlukları ile öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş, araştırma sonucuna göre bu çalışmayla benzer şekilde pozitif ilişkisinin olduğu görülmüştür. Benzerliğin Eğitim faaliyetinde öğrencilerin öğrenme potansiyelinin geliştirilmesinin; doğru hedef belirlemeye, kasıtlı çabaya ve hazır bulunma durumuna bağlı olduğu şeklinde genellenebilir (Raff-Ganachevsky ve amp; Tvardovskaya,2022).

Bir başka çalışmada, çevrimiçi ders alan 262 Çinli üniversite öğrencisinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk (OLR) ile öz düzenleme becerileri (SRL) arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuçlar bu çalışmaya paralel şekilde öğrencilerin (OLR)hazır bulunuşluklarının (SRL)öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Spesifik olarak, iletişim yeterlilikleri öğrencilerin çevrimiçi (SRL)öz düzenleme becerilerini etkilemede en önemli rolü oynamakta, bunu teknik ve sosyal yeterlilikler izlemektedir. Ayrıca, daha yüksek iletişim ve teknik yeterliliklere sahip Çinli üniversite öğrencileri, çalışma sürelerini daha iyi yönetiyor ve çevrimiçi öğrenimlerini kendileri değerlendiriyor oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, öğretmenleri ve akranları ile sosyal etkileşimlere girme konusunda daha yetenekli olan öğrencilerin öğrenmelerini kendi kendilerine değerlendirmeleri daha olası olduğu öz düzenleme becerilerini pozitif yönde etkilemektedir. Çalışmada OLR ve SRL arasındaki korelasyona genel bir bakış sunmuştur. COVID-19 salgınından önce yüz yüze eğitimin ağırlıklı olarak kullanıldığı Çin'de, üniversite

öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmede başarılı olmaları için hazır bulunuşluklarını yüksek tutmaları önerilmektedir (Lin ve Dai, 2022).

Diğer bir çalışmada acil uzaktan eğitimde öğretmenin ve öğrencinin öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluğunu analiz etmeyi amaçlanmıştır. Katılımcılar bir İngilizce öğretmeni ve SMP kursu alan öğrencilerden görüşme ve gözlem yoluyla veriler toplanmış, araştırma sonucunda algılanan ve gözlemlenen öz-yönelimli öğrenme ve hazır bulunuşluk sonuçları benzer çıkmıştır. Çalışma sonucuna göre alanyazında bulunan diğer çalışmalar ile mevcut tez çalışmasındaki sonuçlarla benzer sonuçlar elde edilmiş ve çoğu öğrencinin çevrimiçi öğrenmede hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz-yönelimli öğrenmelerinin iyi olduğu görülmüştür(Oktariani ve Diğerleri, 2022).

West Bandung Regency Bölgesi'nde bulunan Toplum Öğrenim Etkinliği Merkezi'ndeki (PKBM) yapılan araştırmada, pandemi sürecinde Paket C eşdeğerlik eğitim programında Covid-19 sebebiyle çevrimiçi eğitime geçilmiş, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri öğrenme çıktıları bağlamında açıklanması amaçlanmıştır. Evren West Bandung Regency'de 12 sınıfta bulunan ve Paket C dersi alan 304 kişiye yapılan araştırma sonucunda öğrenme stratejisinin boyutu öğrencilerin hedef belirleme, çalışma programlarını oluşturup öğrenme sürecini bağımsız olarak yönetmek için stratejiler oluşturma, öğrenme hedefleri belirlemek gibi akademik becerileri proaktif olarak edindiği, öz düzenlemeli öğrenmenin cinsiyet, yaş ve köken bazında yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayla benzer şekilde cinsiyet verilerine göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve genel anlamda yüksek öz düzenleme öğrenme becerilerine sahip oldukları görülmüştür(Sardin, 2022; Dede, Keskin, Öztürk,ve Keskin, 2021).

Yapılan başka bir çalışmada, korona virüs krizi nedeniyle çevrimiçi öğrenim olarak Yabancı Dil İngilizce dersi alan ortaöğretim öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve derse olan bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi için dersi 153 ortaokul öğrencisine Çevrimiçi Öz düzenleme Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenmede Derse Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin öz-düzenleme seviyeleri ortalama düzeyin üzerinde bulunmamıştır. Ayrıca hem öz düzenleme becerileri hem de derse olan bağlılık kapsamında bu çalışmayla çelişen cinsiyet değişkeninde ve bu çalışmaya paralel sınıf seviyesi açısından anlamlı bir fark görülmemektedir. Buna göre ortaokul (6.,7. ve 8.sınıf) öğrencileri için sınıf akran davranışları daha önemlidir dolayısı ile benzer davranış ve beceri sergilemeleri mümkündür (Doğan, 2007). Öğrencilerin çevrimiçi derse olan bağlılıkları ortalama seviye olarak

bulunmuştur. Derse olan bağlılıkları ve öz düzenleme öğrenme becerileri arasındaki ilişki ise olumlu yönde ortalama düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Cengiz,2022). Erken yaşlarda edindirilmesi gereken becerilerden biri de öz düzenleme becerisidir. Bu becerinin ediniminde aile ve öğretmenlerin rolü büyüktür. Görev bilinci, plan yapma sorumluluğu ile amaçlarını gerçekleştiren bireyler öz düzenlemeli öğrenirler. Ancak salgın döneminde bu hususun askıya alındığı görülmüştür. Bir diğer öz düzenlemeye etki eden durum ise mesleki eğitimin son yıllarında bireylerde oluşan sorumluluk ve görev duygusudur (Ertürk, 2013).

5.3. Öneriler

Araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında yapılacak araştırmalara ve uygulamaya dönük öneriler aşağıda verilmiştir.

Yapılan çalışmanın nicel olmasından dolayı ileride yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin belli bir kısmına çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarını ve öz düzenlenmeli öğrenme becerilerini gösteren öğrenci görüşlerinin alınacağı nitel bir çalışma yapılmasının literatür için büyük katkıları olabilir.

Akademik çevrede bu araştırma bağlamında yapılacak çalışmaların olması adına karma yöntemle hazırlanan veya örneklem seçiminde üniversite öğrencileri yerine lise öğrencilerinin dâhil edilebileceği bir çalışma yapılması önerilebilir.

Çevrimiçi uzaktan eğitimde nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili olan akademik personelin ders vermeye hazır bulunuşlukları incelenebilir.

Çevrimiçi uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin dikkatlerinin kolay dağılmasını önlemek amacıyla motivasyon artırıcı öğretim içeriği sağlanabilir. Yetersiz teknik destek ve öğretmen iletişimsizliği göz önünde bulundurularak öğrenci tercihleri doğrultusunda harmanlanmış eğitim sunulması faydalı olabilir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının akademik başarıya katkısının inceleneceği bir çalışmanın yapılması önerilebilir. Diğer yandan daha fazla bölüm ve fakülte çeşitliliği artırılarak öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin araştırması alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi eğitim öncesi hazır bulunuşluk ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerine yönelik nitel yöntemle desenlenmiş ihtiyaç analizi gerçekleştirilebilir. Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğrencilerinin hazır bulunuşluklarının artırılması için ders öncesi deneme modüllerinin uygulanması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. ve Umurhan, H. (2015). “Uzaktan Eğitim ve Öğretim Üyelerini Uzaktan Eğitime Teşvik Eden Faktörler”, *Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt:4 Sayı:4 Makale No: 35
- Akgündüz, D. (2014). Harmanlanmış/Hibrit Öğrenme Modeli Ve Sosyal Medya.
- Akyüz, H. İ. ve Numanoğlu, G. (2020). Üniversite Öğrencilerinin e-öğrenme Ortamlarına İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklentileri (Kastamonu Üniversitesi Örneği). *Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education (OJOMSTE)*, 1(1), 1– 16.
- Albelbisi, N. A. ve Yusop, F. D. (2019). Factors influencing learners’ self-regulated learning skills in a massive open online course (MOOC) environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 1-16.
- Alkan, C. (1987). “Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No 157.
- Alkan, C. (1996). “Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi”, Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Ankara, 12-15 Kasım
- Anadolu Üniversitesi.(2022,2,22). Tarihçemiz Web Sayfası <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/tarihce> adresinden 20 Kasım 2022 tarihinde alınmıştır.
- Armstrong-Mensah, E., Ramsey-White, K., Yankey, B., ve Self-Brown, S. (2020). COVID-19 and distance learning: Effects on Georgia State University school of public health students. *Frontiers in Public Health*, 8, 576227.
- Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 260–270.
- Aslan, B. (2022) Acil uzaktan eğitimde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi(Yüksek Lisans Tezi)
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Barcan, A. (1981), *A History of Australian Education*, OUP Australia and New Zealand, Canberra.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., Şahin, E., (2020), Koronavirüs (Covid-19) Pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma, *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397
- Bayrakçı,T. (2015), Çevrimiçi öğrenmede hazırbulunuşluk ve çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile öğrencilerin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi(Yüksek Lisans Tezi)

- Bozdoğan, Z. (2003). Etkili Öğretmen Olabilmek, <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/326.pdf> (12.12.2022)
- Bozkurt, A., (2017), Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, cilt: 3, sayı: 2, ss: 85- 124
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. AUAd, 6(3), 112-142.
- Cakır, O., ve Horzum, M. B. (2015). Öğretmen adaylarının çevrimici öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11(1), 1-15.
- Carr, K.C., ve Farley, C.L. (2003), “Redesigning courses for the World Wide Web”, Journal of Midwifery ve Women's Health, 48(6), 407-417.
- Cazan, A. M. (2014) Self-Regulated Learning And Academic Achievement In The Context Of Online Learning Environments. The 10th International Scientific Conference eLearningandsoftwareforEducationBucharest, 24-25.
- Cengiz, Ö (2022) Çevrimiçi eğitimde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz-düzenlemeli öğrenme ve derse olan bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleme (yüksek lisans tezi)
- Cleary, T. J., Kitsantas, A., Peters-Burton, E., Lui, A., McLeod, K., Slemp, J. ve Zhang, X. (2022). Professional development in self-regulated learning: shifts and variations in teacher outcomes and approaches to implementation. Teaching and Teacher Education, 111, 1-12. doi: 10.1016/j.tate.2021.103619
- Çallı, İsmail (2002). “Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Geleceği ve E-Üniversite”, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu.
- Çiltaş, A.(2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. A Study on the Importance of Self-Regulation Teaching in Education. 3(5): 1-11.
- Çivril, H., ve Aruğaslan, E. (2021). Uzaktan eğitimde öz-düzenlemeli öğrenmenin önemi. Current Debates on Social Sciences 7, 20.
- Çoban, S., Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi, 17. Türkiye’de İnternet Konferansı, 7-9 Kasım 2012, Eskişehir. <http://inettr.org.tr/inetconf17/bildiri/26.pdf> 8 Kasım 2012
- Çobanoğlu, A. A. Uzunboylar, O. Altun, E. (2017). Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk, Tutum ve algılanan çevrimiçi sosyalliğin İş Birlikli Harmanlanmış Bir Derste İşlenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.16(63): 1218-1229.
- Dede, N., Keskin, A., Öztürk, E. ve Gülcan Keskin, M. (2021). Covid-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (39), 126-134.
- Demir Öztürk, S. ve Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 5(2), 144-

- Demir, S. Ö., & Esra, E. R. E. N. Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 5(2), 133-156.
- Demiray, U. ve Adıyaman, Z. (2002). “Kuruluşunun 10. Yılında Açıköğretim Lisesi İle İlgili Çalışmalar Kaynakçası”, 2. Baskı, Eskişehir.
- Dinçer, N. ve Şimşek, A. (2022). online öğrenmeye hazırlık ve uzaktan eğitime ilişkin tutumlar. EDULEARN22 Proceedings'de (s. 3545-3555) . IATED.
- Dobbs, R., del Carmen, A., ve Waid-Lindberg, C. (2017). Students’ perceptions of online courses: The effect of online course experience. The Quarterly Review of Distance Education, 18(1), 98–109 Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ864039>
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi , 8 (13) , 155-187.
- Düzgün, S. ve Ünal F. (2022). Acil uzaktan öğrenimde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik görüşlerinin akademik başarı ile ilişkisi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3). 531-544. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1053867>
- Düzgün, S. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri. TEBD, 20(1), 303-322. <https://doi.org/10.37217/tebd.1069092>
- Düzenli,Ö. (2021) Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğunda ebeveyn desteğinin rolünün incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)
- Eker, C. (2014). A comparative approach to self-regulated learning models, Turkish Studies, 9(8), 417-433. DOI: 10.7827/TurkishStudies.7222
- Elçiçek, M. (2022). Uzaktan Eğitim Engelleri: Bir Meta-Sentez Çalışması. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 5(1), 35-45.
- Ertem,Sağlam, İ. (2021) Çevrimiçi öğrenmede öz-düzenleme: Covid-19 pandemi sürecinde gelişme, başarı ve İngilizce öğrencilerinin algıları(Yüksek lisans tezi)
- Ertürk, H. G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2015). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma . Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 3 (1) , 36-59 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/19375/205547>
- Fedynich, L. V. (2014). Teaching beyond the classroom walls: The pros and cons of cyber learning. Journal of Instructional Pedagogies, 13, 1. <https://www.aabri.com/manuscripts/131701.pdf>
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O. ve ark. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algıları: Çok uluslu bir çalışma. Int J Educ Technol High Education 17 , 18 (2020). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>

- Freeconference.com, nd. “En İyi 2023 Video Konferans Yazılım Platformu”.Erişim(2022,12,08), <https://www.freeconference.com/tr/blog/best-video-conferencing-tools/>
- Fuchs, K., Pösse, L., Bedenlier, S., Gläser-Zikuda, M., Kammerl, R., Kopp, B., ... ve Händel, M. (2022). Preservice Teachers’ Online Self-Regulated Learning: Does Digital Readiness Matter?. Education Sciences, 12(4), 272.
- Gama, C. (2000). The role of metacognition in problem solving: Promoting reflection in interactive learning systems, Sussex, England: University of Sussex.
- Gelişli, Y. (2015). “Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Tarihçe ve Gelişim”,Journal of Research in Education and Teaching, Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 34.
- Gil-Jaurena, I. (2014). Student support services in open and distance education. Open Praxis, 6(1), 3-4. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.6.1.111>
- Gilster, P. (1997). Digital literacy. John Wiley.
- Gümüş, S. (2007). Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 210036).
- Gökbulut, B.(2021).Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Uzaktan Eğitim ve Mobil Öğrenme. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama.11(1).
- Gökçe, A., T. (2008), Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 1-2
- Gürer,M.D. Tekinarslan, E. Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry .7(1): 47-78
- Haşlaman, T. (2011) Çevrimiçi öğrenme ortamının öğretmen ve öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisi(Doktora Tezi)
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause review, 27, 1-12.
- Holmberg, B. (1986). Growth and structure of distance education. London: CroomHelm.
- Holmberg, B. (1995). “Theory And Practice of Distance Education”, London: Routledge.
- Horton, W., ve Horton, K. (2003). E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers. John Wiley ve Sons.
- Horzum F. (2019) Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile algılanan engeller arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi pedagojik formasyon örneği)(Yüksek Lisans Tezi)
- Horzum, F. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk İle Algılanan Engeller Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Pedagojik Formasyon Örneği),Sakarya Üniversitesi, 2019.21.)

- Hoşgörür, T. Adnana, M.(2017)Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketinin Türkçeye Uyarlanması 1. Trakya Eğitim Dergisi.8(3): 629-640.
- Initiative, E. L., 2009, things you should know about... Personal Learning Environments, EDUCAUSE. EDUCAUSE.
- Joshi, O., Chapagain, B., Kharel, G., C.Poudyal, N., D.Murray, B., ve R.Mehmood, S. (2020). Benefits and challenges of online instruction in agriculture and natural resource education. Interactive Learning Environments.
- Kabataş, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Tutumları Ve E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Açısından Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi (Proje No: 2018-SOS-CY-001).
- Kamau, J. (2010). Retraining primary school teachers against diminishing resources: Is distance education the answer? Conference paper, UNESCO, second regional seminar for Africa. Accra Ghana: UNESCO.
- Kaptanoğlu, M. Y. (2022) Hibrit eğitim bağlamında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede öz-düzenlemeleri ve öz-yeterlilikleri(Yüksek lisans tezi)
- Karaman,S ve Kurşun,E. (2020) “Uzaktan öğretimde canlı ders uygulama ilkeleri ve örnekleri”. Atatürk Üniversitesi Yayınevi Koordinatörlüğü. Erişim Adresi: <https://ekitap.atauni.edu.tr>
- Karataş, Başbay, M. (2014) Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Akademik Başarı Açısından Yordanması ElementaryEducation Online, 13(3), 916-933.
- Kaya, Z. (1998). “Türkiye Cumhuriyeti’nin 75. Yılında Uzaktan Eğitim Uygulamalarımız”, Milli Eğitim, Sayı 139.
- Kaya, Z. (2002). “Uzaktan Eğitim”, Pegem A Yayınları, 1. Baskı, Ankara.
- Keskin, M., Özer Kaya, D., (2020), Covid19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 59-67
- Kılınç, Ş. (2021) Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve teknoloji ile öz-yönelimli öğrenmenin başarı, performans ve algılanan öğrenmeye etkisi(Yüksek Lisans Tezi)
- Kırık, M.A. (2014). “Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki Durumu”, Marmara İletişim Dergisi, Sayı: 21 s. 73-94.
- Kırmacı, Ö., ve Acar, S (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14(3), 276-291
- Kim, S. I., ve Lee, K. (2020). A Study on the operation of smart remote lecture-Focusing on Cisco Webex meeting. Journal of Digital Convergence, 18(9), 317-322.

- Kolcu, G. Demir, S. Başer Kolcu, M. İ. (2020).Çevrimiçi Ölçme Değerlendirme Uygulamalarının Değerlendirilmesi. SdÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 11(3).
- Koloğlu, T.F., Kantar, M. Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi.2(1):52-70.
- Köksal O, Kara DN (2022) Evaluation of Pre-Service Teachers' Readiness for Online Learning, CUJOSS, 46(1): 119-122
- Kuleli,Çatana,S. (2018) Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi(Yüksek Lisans Tezi)
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., ve Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. The Internet and Higher Education, 20, 35–50.
- Lanier, M. M. (2006). Academic integrity and distance learning. Journal of Criminal Justice Education, 17(2), 244–261.
- Larsson, H. & Kurt, M. (1995). İsveç Üniversitesi Ve Yüksek Okullarında Uzaktan Öğretim . Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 28 (1) , 59-63 . DOI: 10.1501/Egifak_0000000340
- Lawanto, Oenardi; Santoso, Harry B.;Lawanto, Kevin N.; Goodridge, Wade,(2014) Self-Regulated Learning Skillsand Online Activities between Higherand Lower Performers on a Web-Intensive Undergraduate Engineering Course. Journal of Educators Online.11(3).
- Lin, X., ve Dai, Y. (2022). An Exploratory Study of the Effect of Online Learning Readiness on Self-Regulated Learning. International Journal of Chinese Education, 11(2),
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(55), 685-698.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (18 Ocak 2021). Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu. <http://mtao.meb.gov.tr/www/kurumun-tarihcesi/icerik/25>. Erişim Tarihi: 23.11.2022.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1982). Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR). Ankara: Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası.
- Microsoft. (2018). Welcome to Microsoft Teams. Microsoft Teams [Online]. <https://docs.microsoft.com/enus/microsoftteams/teams-overview>
- Moore, J, L. Deane, C. D. Galyen, K. (2010).e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same. Internet and Higher Education, 129–135.

- Mshvidobadze, T. & Gogoladze, T. (2012). About Web-Based Distance Learning, International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS) 3(3), 133-143, DOI: 10.5121/ijdp.2012.3313
- Mshvidobadze, T. ve Gogoladze, T. (2012). "About Web-Based Distance Learning", International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS) Vol.3, No.3, Georgia
- Odabaş, H. (2004). İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yüksek öğretim programlarında kullanımı.
- Oktariani, NLT, Santosa, MH ve Pratiwi, NPA (2022). Çevrimiçi Öğrenmenin Aciliyetinde Teknolojiyi Kullanmada Öğretmen ve Öğrencinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Olma Durumu. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Sanatı , 3 (1), 41-48.
- Osguthorpe, R. T., ve Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. Quarterly review of distance education, 4(3), 227-33.
- Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2014). "Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Programı Açma Sorunsalı", XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı, Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Özarslan, Y., & Ozan, Ö. (2014). Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Programı Açma Sorunsalı. XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı, 27-29 Kasım 2014, Yaşar Üniversitesi, İzmir. <http://inet-tr.org.tr/inetconf19/bildiri/84.pdf>. Erişim Tarihi: 23.11.2021.
- Özbay, Ö., (2015), Dünyada ve türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 5, s.376- 394.
- Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 13-43.
- Palloff, RM ve Pratt, K. (2007). Perspektifte çevrimiçi öğrenme toplulukları. Çevrimiçi öğrenme toplulukları , 3-15.
- Park, S. Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning. Educational Technology ve Society, 12(3), 150–162.
- 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 Press.
- Pintrich, PR (2000). Öz-düzenlemeli öğrenmede hedef yöneliminin rolü. Handbook of self-regulation'da (s. 451-502) . Akademik Basın.
- Pittman, V. (1991). Rivalry for respectability: collegiate and proprietary correspondence programs. Second American symposium on research in distance education. University Park, PA: Pennsylvania State University.
- Raff-Ganachevsky, A., ve Tvardovskaya, A. (2022). Psychological readiness of students for distance learning. ARPHA Proceedings, 5, 1403-1415.

- Roblyer, M. D., ve Roblyer, J. E. (2006). Integrating Educational Technology Into Teaching with Other.
- Rootzén, H. (2006). Öğrenme nesneleri ve harmanlanmış öğrenme: sürekli eğitim kursu örneği. Uluslararası Öğretim İstatistikleri Konferansında.
- Rowland, S., Slade, C., Wong, K.-S., ve Whiting, B. (2018). ‘Just turn to us’: The persuasive features of contract cheating websites. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 43(4), 652–665
- Sakal, O. M. (2017). Çevrimiçi Öğrenmede Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39).
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Sardin, S. (2022). Öz Düzenlemeli Öğrenme: Covid-19 Sırasında Eşitlik Eğitiminin Uygulanması. *Yaygın Eğitim Dergisi*, 8 (2).
- Sarıtaş, E. Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma
- Schlosser, A.L. ve Simonson, R.M. (2009). “Distance Education: Definitions and Glossary of Terms”, IAP.
- Schlosser, C. A., & Anderson, M. L. (1994). Distance education: review of the literature. AECT Publication Sales, 1025 Vermont Ave., NW, Ste. 820, Washington, DC 20005-3547..
- Schroeder, V. M., ve Kelley, M. L. (2010). Family environment and parent-child relationships as related to executive functioning in children. *Early Child Development and Care*, 180(1), 1285–1298.
- SDÜ (Süleyman Demirel Üniversitesi). (2020). Kalite Güvence Ofisi. <https://kalite.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/459/files/uzaktan-egitim-yontem-model-ve-yaklasimlar-bilgilendirme-sunumu-29-07-2020>. Erişim Tarihi: 23.11.2022.
- Sırakaya, D. A., Yurdugül, H.(2016). Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*.17(1): 185-200
- Simonson, M. (2007). What the accreditation community is saying about quality in distance education. *The Quarterly Review of distance Education*. Vol 8(2), s.vii-ix
- Singh, R. ve Awasthi, S. (2020). Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Webex Teams ve Gotomeetings gibi video konferans platformları hakkında güncellenmiş karşılaştırmalı analiz. *EasyChair Ön Baskı* , 4026 , 1-9.
- Slimane, M., Mellal, B., ve Professions, F. (2021). Research article distance learning platform: benefits and constraints

- Sönmez, Veysel (2001). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Taşpınar, M. (2014). Mesleki Eğitimde Uzaktan Eğitim ve Toplumsal Algı. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(4).
- Tayş, E. (2016). İngilizce öğretiminde bir öğrenme yönetim sisteminin harmanlanmış öğrenme bağlamında kullanılmasına yönelik öğrenci ve okutman algıları (Fırat Üniversitesi Örneği) [An investigation into university efl students' and instructors' perceptions of using a learning managements system in a blended learning context (The sample of Fırat university)] (Yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Türküresin, H. E. Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 597-618.
- Usta, E. (2007). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi [The effects of blended learning and online learning on academic achievement and student satisfaction]. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Usta, E. (2011). The Examination Of Online Self-Regulated Learning Skills In Web-Based Learning Environments In Terms Of Different Variables. TOJET: TheTurkish Online Journal of EducationalTechnology.10(3):278.
- Ünal, M. (2005). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wang, C. H., Shannon, D. M. ve Ross, M. E. (2013). Students’ characteristics, self-regulated learning, technology selfefficacy, and course outcomes in online learning. Distance Education, 34(3), 302-323. DOI: 10.1080/01587919.2013.835779
- Warden, C. A., Yi-Shun, W., Stanworth, J. O., ve Chen, J. F. (2022). Millennials’ technology readiness and self-efficacy in online classes. Innovations in Education and Teaching International, 59(2), 226-236.
- Wijaya, T. T., Ying, Z. ve Suan, L. (2020). Gender and self regulated learning during COVID-19 Pandemic in Indonesia. Jurnal Basicedu, 4(3), 725-732.
- William Y. Lan and Valerie Osland Paton.(2010) Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. International Review of Research in Open and Distance Learning 11(1): 1492-3831
- William, L. B.Steven, Y.L.Osland,V.M.(2008)The Relationship Between Epistemological Beliefs and Self-regulated Learning Skills in the Online Course Environment. Merlot Journal of Online Learning and Teaching.4(3).
- Yağız,E., (2021) “Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi”,Erişim: (2022,12,09)Tmmob,https://www.emo.org.tr/ekler/19439a540891a73_ek.pdf?dergi=1258

- Yalçinkaya, S. (2006). “Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Yatkınlıkları”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Adana.
- Yıldırım, K (2020). İstisnai Bir Uzaktan Eğitim-Öğretim Deneyiminin Öğrettikleri Alanyazın 1(1),7-16 Retrieved from <http://dergipark.org.tr/en/pub/alanyazin/issue/60644/893272>
- Yıldız, S. ve Kartal, G. (2020). Uzaktan eğitim – Acil! <https://sarkac.org/2020/06/uzaktan-egitim-acil/> adresinden 04.08.2020 tarihinde alınmıştır.
- Yiğit, T., Aruğaslan, E., Özaydın, B., Tonguç, G., ve Özkanan, A. (2010). Geleneksel Eğitim Ve Uzaktan Eğitimde Öğrenen Başarılarının Karşılaştırılması: Temel Bilgi Teknolojileri Kullanımı Dersi Örneği.
- YÖK (2021). Yükseköğretime İlişkin “En Yüksek Katılımlı” Anketin Sonuçları Açıklandı <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-un-yaptigi-anketsonuclari-aciklandi.aspx> (14 Aralık 2022).
- Никитина, Д. (2011). Информационные технологии в обучении (Informative Technologies in Teaching), [online] [23.09.2011]. Available at: http://asu.ugatu.ac.ru/library/46/ito_lekciya_9.pdf (In Russian)

EKLER A

EK1: Ölçek Uygulama İzni

EK 1: Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği Kullanım İzni

İzin Hk.

saliha kofal <

2 Mar 2021 00:31

☆ ↶

Alıcı: mustafailhan , bçetin : ▼

Sayın hocam

Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilg. ve Öğretim Tek. Eğitimi ABD'da yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde kullanmak üzere Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk isimli ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Bu konuda cevap e-postanız tezimde göstermem açısından önemlidir. Teşekkür eder, iyi günler dilerim.

M

MUSTAFA <

2 Mar 2021 08:23

☆ ↶

Alıcı: ben ▼

Sayın Saliha Kofal,

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeğini (ÇÖHBÖ) araştırmalarınızda kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim...

1 Mar 2021 Pzt 23:31 tarihinde saliha kofal <

> şunu yazdı:

...

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

EK 2 : Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği Kullanım İzni

b

Bayram Çetin <

2 Mar 2021 00:31

☆ ↶

Alıcı: ben ▼

Merhaba Saliha,

Tezinde Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeğini kullanabilirsin. İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Bayram Çetin

saliha kofal <

>, 2 Mar 2021 Sal, 00:31 tarihinde şunu yazdı:

...

EK 3 : – Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Ölçeği

İzin Hk. 



saliha kofal < >

2 Mar 2021 Sal 00:39



Alıcı: serpil velipasaoglu ▼

Sayın hocam

Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilg. ve Öğretim Tek. Eğitimi ABD’da yüksek lisans yapmaktayım. Tezimde kullanmak üzere Probleme Dayalı Öğrenim Süreci, İşleyişi ve Kazanımlarına ilişkin geliştirmiş olduğunuz ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Bu konuda cevap e-postanız tezimde göstermem açısından önemlidir.

Teşekkür eder, iyi günler dilerim.

 Yanıtla

 Yönlendir

EK4: Araştırmada Kullanılan Ölçekler

I.BÖLÜM - KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz nedir?

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Sınıfınız?

☐ 1. sınıf

☐ 2. sınıf

☐ 3. sınıf

☐ 4. sınıf

3. Kendinize ait bir bilgisayarınız/tabletiniz var mı?

☐ Evet

☐ Hayır

4. Pandemi öncesinde uzaktan eğitimle ilgili eğitim aldınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

5. İnternet kullanım sıklığınız?

☐ Hiç

☐ Haftada 1-2 saat

☐ Haftada 3-4 saat

☐ Günde 1-2 saat

☐ Günde 3-4 saat

☐ Günde 4 saatten fazla

II. BÖLÜM – Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
(Lütfen Size En Uygun Seçeneği X işareti ile işaretleyiniz.)						
1	Microsoft Office programlarının (MS Word, MS Excel, ve MS PowerPoint) temel fonksiyonlarını kullanma konusunda kendime güvenirim.					
2	Çevrimiçi öğrenme yazılımlarının nasıl yönetileceği konusundaki bilgime ve becerime güvenirim.					
3	Çevrimiçi öğrenme konusunda bilgi edinmek ya da toplamak amacıyla internet (Google, Yahoo) kullanabilme becerime güvenirim.					
4	Kendi çalışma planımı uygularım.					
5	Öğrenme problemleriyle karşılaştığımda yardım ararım.					
6	Zamanı iyi yönetirim.					
7	Öğrenme hedeflerimi belirlerim.					
8	Öğrenme performansım ile ilgili yüksek beklentilerim var. Çevrimiçi Öğrenme Bağlamında					
Çevrimiçi Öğrenme Bağlamında						
9	Kendi öğrenme sürecime yön verebilirim.					
10	Çevrimiçi eğitim sürecinde, diğer çevrim-içi aktiviteler (chat yapmak, internette sörf yapmak) dikkatimi dağıtmaz.					
11	İhtiyaçlarım doğrultusunda çevrimiçi öğrenme materyallerini tekrar gözden geçiririm.					
Çevrimiçi Öğrenme Bağlamında						
12	Yeni fikirlere açığımdır.					
13	Öğrenme motivasyonuna sahibimdir.					
14	Hatalarımdan ders alırım.					
15	Fikirlerimi başkalarıyla paylaşmayı severim.					
16	Başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmak için çevrim-içi araçları (e-mail, sohbet/görüşme gibi) kullanma konusunda kendime güvenirim.					
17	Yazışarak kendimi ifade etme (duygularımı ve mizah anlayışımı) konusunda kendime güvenirim.					
18	Çevrimiçi tartışmalarda soru yöneltebilme konusunda kendime güvenirim.					

III. BÖLÜM – Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri ölçeği		Hiçbir zaman	Ender olarak	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
(Lütfen Size En Uygun Seçeneği X işareti ile işaretleyiniz.)						
1	Akademik başarıya yönelik kişisel beklentilerim yüksektir					
2	Başarıya ulaşmak için gerekli becerilere sahip olduğuma inanıyorum					
3	Sorumluluk sahibiyim					
4	öz disipline sahibim					
5	Çalışmaktan keyif alırım					
6	öğrenme gereksinimleri ve hedeflerimi belirlerim					
7	Öğrenme sürecimi planlarım					
8	Çalışacaklarımı öncelik sırasına koyarım					
9	Öğrenmem için en iyi yöntemi seçebilirim					
10	Kendi öğrenme stratejilerime karar veririm					
11	Bir metni okurken önemli noktaları işaretlerim					
12	Yeni öğrendiğim bilgileri tekrarlarım					
13	Okuduğum metinlerden özet çıkarırım					
14	Farklı öğrenme kaynaklarını kullanırım					
15	Çalışırken zaman yönetimim iyidir					
16	Hedeflerim doğrultusunda kendi gelişimimi izlerim					
17	Tanımlanmış hedeflerin ötesinde bilgiler edinmekten keyif alırım					
18	Öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açığım					
19	Öğrenirken başkalarından öneri alma konusunda istekliyimdir					
20	Oğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alırım					
21	Bir problem/zorluk ile karşılaştığımda olası çözümler araştırırım					
22	Öğrenme sürecinde çözemediğim bir problem olduğunda yardım isterim					
23	Kendi performansımı değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerimi belirleyebilirim					

EK B : Araştırma İzni Yazısı



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-71052239-100-42110
Konu : Saliha KOFAL Araştırma İzni

05.05.2021

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Enstitümüz Yönetim Kurulunun 05.05.2021 tarih ve 18/15 sayılı karar örneği aşağıda verilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

KARAR 2021/18-15: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı Başkanlığı'nın 4.05.2021 tarih ve E.40614 sayılı yazısı görüşüldü: Aşağıda açık kimliği belirtilen öğrencinin "Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunmuşluklarının Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerileri Bağlamında İncelenmesi" adlı tez çalışması ile ilgili araştırma yapmak için araştırma izin talebinin uygun olduğuna ve gerekli iznin alınması için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi' ne bildirilmesine oy birliği ile karar verildi.

Adı Soyadı	: Saliha KOFAL
Öğrenci Numarası	: 19830501122
T.C. Kimlik Numarası	:
Danışmanı	: Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR
Anabilim Dalı	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
Programı	: Tezli Yüksek Lisans

Prof. Dr. Sabri ALPAYDIN
Enstitü Müdürü

Ek: Araştırma İzin Evrakları

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 0VYE-MEP2-0PVO

Belge Doğrulama Adresi : <https://ebyssorgu.erbakan.edu.tr>

Adres : AKEF Eğitim Bilimleri Enstitüsü A1 BLOK NO:146 MERAM/KONYA

Bilgi İçin : Merve AKÇİL

Telefon No : 0332 324 76 60

Fax No : 0332 324 55 10

Sürekli İşçi

e-Posta :

İnternet Adresi : <http://www.erbakan.edu.tr>

Telefon No:0332 324 76 60

