



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ E-ÖĞRENME HAZIR
BULUNUŞLUĞUNUN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EBRU DURAK

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ FATİH KANA

ÇANAKKALE, 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ E-ÖĞRENME HAZIR
BULUNUŞLUĞUNUN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EBRU DURAK

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ FATİH KANA

ÇANAKKALE, 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Ebru DURAK tarafından Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA danışmanlığında hazırlanan ve **25/08/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Türkçe Öğretmeni Adaylarının E-öğrenme Hazır Bulunuşluğunun İncelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA
(Danışman)

Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL

Doç. Dr. Arzu ÇEVİK

İmza

.....

.....

.....

Tez No :

Tez Savunma Tarihi : 25/08/2022

.....
Doç. Dr. Yener PAZARCIK
Enstitü Müdürü
.../.../2022

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Ebru DURAK

25/08/2022

TEŞEKKÜR

Bir Türkçe öğretmeni olarak yazdığım “Türkçe Öğretmeni Adaylarının E-öğrenme Hazır Bulunuşluğunun İncelenmesi” adlı tezim bu süreçten geçen biri olarak beni motive eden bir çalışma oldu. Teknolojinin eğitimdeki yeri büyük adımlarla hızlanmakta ve biz öğretmenler ve öğretmen adayları olarak bu süreçteki yerimizi ve yetkinliğimizi geliştirmenin bilincinde olmalıyız. Bu nedenle öğretmen adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğunu anket yoluyla sayısal veriler elde ederek inceledim. Alanyazına katkı sağlamayı ve öğretmen adaylarının süreçteki farkındalığını artırmayı amaçladım. Gerek lisans gerek lisansüstü eğitimimde yanımda olan değerli Danışman Hocam Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA’ya teşekkür etmeyi borç bilirim. Her zaman bir danışmandan fazlası olarak değer verdiği biz öğrencilerine yardımlarını esirgemedi, büyük bir sabır ve özveriyle yanımda oldu. Bizleri motive edip bu zor süreci daha kolay kıldı. Kötü anımızda bir telefon kadar uzağımızda olup mutlu anlarımızı beraber kutladık. Şimdi layıkıyla tezimizi alanyazına sunmak bize gurur veriyor.

Türkçe öğretmeni olarak mezun olduğum Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nden şimdi Türkçe Eğitimi alanında Bilim Uzmanı olarak yeniden mezun olmanın gururunu yaşatan, her zaman yanımda olan, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen aileme teşekkür ediyorum. 27 Aralık 2021’de kaybettiğim canım babam Mustafa DURAK, kızınla gurur duyabilirsin. Seni çok seviyoruz ve çok özlüyoruz.

Ebru DURAK

Çanakkale, Ağustos, 2022

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ E-ÖĞRENME HAZIR BULUNUŞLUĞUNUN İNCELENMESİ

Ebru DURAK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA

25/08/2022, 70

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluklarını incelerken bilgisayar, internet ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin saptanması, kendi kendine öğrenme ve öğrenen kontrolüyle birlikte elektronik öğrenmeye karşı motivasyonlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 203 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda edinilen verilere göre Türkçe öğretmeni adayları internet öz yeterliliğinde kendilerini yeterli görürken bilgisayardaki gerekli sistem ve uygulamaları kullanma konusunda eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Elektronik öğrenmeye karşı ise motivasyonlarının yeteri düzeyde olmadığı saptanmıştır. E-öğrenme hazır buluşluğu çeşitli değişkenler açısından incelenerek anlamlı farklar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Öz-Yeterliği, Dijital Yetkinlik, E-Öğrenme Hazır Bulunuşluğu, E-Öğrenme Motivasyonu, İnternet Öz-Yeterliği, Öğrenen Kontrolü.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TURKISH TEACHER CANDIDATES E-LEARNING READINESS

Ebru DURAK

Çanakkale Onsekiz Mart University

Graduate Education Institute

Department of Turkish and Social Sciences Education Master's Thesis

Advisor: Dr. Lecturer Fatih KANA

25/08/2022, 70

The main purpose of this research is to determine the computer, internet and online communication self-efficacy of Turkish teacher candidates while examining their e-learning readiness, to determine their motivation towards electronic learning with self-learning and learner control. The sample group of the research consists of 203 Turkish teacher candidates studying at a state university in the west of Turkey. Relational survey model, one of the quantitative research models, was used in the research.

Candidates of Turkish for research-oriented learning can meet with people who are educated on the internet at a sufficient level. To ensure that their motivation for electronic education is at a sufficient level. E-learning will be able to choose what they can be ready for.

Keywords: Computer Self-Efficacy, Digital Competence, E-Learning Motivation, E-Learning Readiness, Internet Self-Efficacy, Learner Control.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	2
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Varsayımlar	5
1.7. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

7

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. E-Öğrenme Nedir?.....	7
2.1.1. E-Öğrenme Biçimleri.....	8
2.1.1.1. Senkron (Eş Zamanlı).....	9
2.1.1.2. Asenkron (Eş Zamansız).....	9
2.1.2. E-Öğrenme Türleri.....	10
2.2. E-Öğrenme Hazır Bulunuşluğu Nedir?.....	13

2.2.1. Bilgisayar Öz-Yeterliği.....	17
2.2.2. İnternet Öz-Yeterliği.....	18
2.2.3. Çevrim İçi İletişim Öz-Yeterliği.....	18
2.2.4. Kendi Kendine Öğrenme.....	19
2.2.5. Öğrenen Kontrolü	20
2.2.6. E-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon.....	22
2.3. E-Öğrenme ile Geleneksel Öğretimin Karşılaştırılması.....	23
2.4. E-Öğrenmenin Olanakları-Sınırlılıkları, Sorunları-Fırsatları, Avantajları- Dezavantajları.....	24
2.4.1. E-Öğrenmenin Olanakları-Sınırlılıkları.....	24
2.4.2. E-Öğrenmenin Sorunları-Fırsatları.....	25
2.4.3. E-Öğrenmenin Avantajları-Dezavantajları.....	27
2.5. Dijital Yeterlik Çerçevesi Nedir?.....	28
2.6. Dijital Okuryazarlık.....	30
2.6.1. Dijital Okuryazarlık Becerileri.....	34
2.6.2. Dijital Okuryazarlığın Temel Kavramları.....	35
2.6.3. Dijital Okuryazarlık Bileşenleri.....	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 38

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ/MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Örneklem Grubu	38
3.3. Veri Analizi.....	42
3.4. Veri Toplama Araçları	43

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 44

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının E-Öğrenme Hazır Bulunuşluk Düzeyleri.....	44
---	----

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

56

5.1.	Sonuç	56
5.1.1.	Araştırmanın Birinci Problemine Ait Sonuç.....	56
5.1.2.	Araştırmanın İkinci Problemine Ait Sonuç.....	58
5.1.3.	Araştırmanın Üçüncü Problemine Ait Sonuç.....	60
5.1.4.	Araştırmanın Dördüncü Problemine Ait Sonuç.....	61
5.1.5.	Araştırmanın Beşinci Problemine Ait Sonuç.....	61
5.1.6.	Araştırmanın Altıncı Problemine Ait Sonuç.....	61
5.1.7.	Araştırmanın Yedinci Problemine Ait Sonuç.....	61
5.1.8.	Araştırmanın Sekizinci Problemine Ait Sonuç.....	61
5.1.9.	Araştırmanın Dokuzuncu Problemine Ait Sonuç.....	62
5.2.	Öneriler	62
KAYNAKÇA.....		64
EKLER.....		I
Ek 1. Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeği.....		I
ÖZGEÇMİŞ.....		III

SİMGELER VE KISALTMALAR

ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
f	Frekans
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ss	Kare Toplamı
Ss	Standart Sapma
Vd.	Ve diğerleri
WBT	Web Tabanlı Eğitim/Online Eğitim
X	Aritmetik Ortalama

TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Araştırmanın Örneklem Grubunun Cinsiyetleri	38
Tablo 2	Araştırmanın Örneklem Grubunun Sınıf Düzeyleri	39
Tablo 3	Araştırmaya Katılanların Yaşamlarını Geçirdikleri Yerle İlgili Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	39
Tablo 4	Araştırmaya Katılanların Annelerinin Eğitim Durumu	39
Tablo 5	Araştırmaya Katılanların Annelerinin Mesleki Durumu	40
Tablo 6	Araştırmaya Katılanların Babalarının Mesleği	40
Tablo 7	Araştırmaya Katılanların Kardeş Sayısı	41
Tablo 8	Araştırmaya Katılanların Not Ortalamaları	41
Tablo 9	Araştırmaya Katılanların Ekonomik Düzeyleri	41
Tablo 10	Araştırmanın Örneklem Grubunun İnternette Geçirdikleri Zaman	42
Tablo 11	Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	42
Tablo 12	E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi Ölçeğinin Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	44
Tablo 13	Bilgisayar Öz-Yeterliği Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	44
Tablo 14	İnternet Öz-Yeterliği Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	45
Tablo 15	Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	45
Tablo 16	Kendi Kendine Öğrenme Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	46
Tablo 17	Öğrenen Kontrolü Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	46
Tablo 18	E-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri	47

Tablo 19	Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeğindeki Boyutlara İlişkin Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	47
Tablo 20	Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeğindeki Yer Alan İnternet Öz-Yeterliği Boyutundaki Maddelere İlişkin Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	48
Tablo 21	Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeğindeki Yer Alan Çevrim İçi İletişim Öz-Yeterliği Boyutundaki Maddelere İlişkin Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	49
Tablo 22	Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeğindeki Yer Alan Kendi Kendine Öğrenme Boyutundaki Maddelere İlişkin Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	50
Tablo 23	Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeğindeki Yer Alan Öğrenen Kontrolü Boyutundaki Maddelere İlişkin Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	51
Tablo 24	Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeğindeki Yer Alan E-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Boyutundaki Maddelere İlişkin Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları	51
Tablo 25	Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ile E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeğinin Boyutları Arasındaki ANOVA Analiz Sonuçları	52
Tablo 26	E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişki	53

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Katılımcıların Çevrim İçi Ortamda Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Noktasındaki Olumlu, Nötr ve Olumsuz Düşünceleri	15
Şekil 2	Temalar Altında Yer Alan Sorunlar	25
Şekil 3	Temalar Altında Yer Alan Fırsatlar	26
Şekil 4	Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi	29
Şekil 5	Dijital Yeterlilik Haritası	30
Şekil 6	Öğrenme Pusulası 2030	33
Şekil 7	Dijital Okuryazarlık Becerileri	34
Şekil 8	Dijital Okuryazarlık Bileşenleri	36

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

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

Teknolojinin eğitimdeki gelişme süreciyle birlikte yerini alan elektronik öğrenme temelli uygulamalar özellikle 1980’li yıllarda büyük bir gelişme yaşamıştır. Uzaktan eğitimin yaygınlaşması çok sayıda kişinin öğrenim imkânına kavuşmasını sağlamıştır. Çağdaş öğretim yaklaşımları ve hayat boyu öğrenme önem kazanmıştır. Akyürek’e (2020) göre bu gelişmelerin temelinde geleneksel öğretim imkânlarının eğitimdeki artan ihtiyacı ve talebi karşılayamaması bulunmaktadır. Televizyon ve bilgisayar gibi teknolojik araçlardaki gelişmeler, geleneksel öğretimdeki yöntemlerden farklı olarak e-öğrenme sürecini zenginleştirmiştir. Geleneksel sınıf ortamındaki düz anlatımların yerini sanal sınıf olarak sınırlamaların ötesinde öğrenimi sağlayan e-uygulamalar ve yazılımlar kullanılmaya başlanmıştır.

Türkmen, vd. (2020) gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri kapsamında yer alan bilgisayar ve internetin, öğrenme ortamlarına dahil edilmesiyle mesleki yeterlik ve otantik öğrenme kazandırdığını ifade etmiştir. Bireysel öğrenmeyi gerçekleştirebilen birey yani öğrenen, dijital yeterliğe sahip olması bakımından bilgisayar destekli eğitim gibi çeşitli e-öğrenme uygulamalarında başarılı olmasıyla günümüzde bu becerilere sahip bireyi tanımlamada yeterli görülecektir. Buna göre teknolojiyi rahatça kullanabilen, zaman ve mekân sınırı olmadan çeşitli bilgiye ulaşabilen öğrenen; çok yönlü olarak öğrenme sürecine katılmaktadır.

Teknolojik hayata uyum sağlayabilen birey eğitimdeki bu yeniliğe rahatça adapte olarak öğrenme sorumluluğu içerisinde kendini öğrenim açısından gerçekleştirecektir. Öğretici yetkinliği ve desteği sayesinde öğrenenlerin çoklu katılımıyla oluşan farklı düşüncelere ev sahipliği yapan öğrenme ortamları sağlayacaktır. Hem öğretici hem de öğrenen e-öğrenme hazır bulunuşluğunu geliştirerek dijital yeterlik kazanacak ve çevrim içi öğrenmelerde başarılı olacaktır.

1.1. Problem Durumu

Gittikçe önem kazanan teknoloji ve dijital dönüşüm eğitimde de kendini elektronik öğrenme olarak göstermiştir. E-öğrenme alanında çeşitli konularda yapılan çalışmalarda eğitim alanının eksikliği hissedilmiş ve Covid-19 süreciyle uzaktan eğitimin hız kazandığı günümüzde, yapılan çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Karakuş, vd. (2020) göre uzaktan eğitim, yaş ve meslek fark etmeksizin geniş bir kitleye hitap edebilme, zaman-mekân sınırlaması olmadan bireysel öğrenmeyi ön planda tutarak ve çeşitli ortam araçlarını kullanabilme gibi özelliklere sahip olmasıyla yüz yüze eğitimden ayrılmaktadır.

Geleneksel eğitime göre e-öğrenmenin de kendine göre avantajları, dezavantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluklarına göre süreci nasıl kontrol ettiklerini görmek, yeterlik seviyelerini tespit etmek, e-öğrenme motivasyonlarını belirlemek ve teknoloji etkisindeki öğrenme kontrollerini saptamak amacıyla elde edilen verileri analiz ederek e-öğrenmedeki durumun tespit edilmesinin bu süreci geliştirmeye yardımcı olması üzerinde durulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Problem Cümlesi

Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğu açısından yeterlikleri ve görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğu ile görüşleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğu ile cinsiyetleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğu ile sınıfları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğu ile yaşamını geçirdikleri yer arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğu ile ebeveynlerinin eğitim ve meslek durumları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

6. Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğu ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

7. Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğu ile not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

8. Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğu ile ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

9. Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğu ile internette geçirdikleri süre arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluklarını incelerken bilgisayar, internet ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin saptanması amaçlanmıştır. Çevrim içi ortamla beraber öğrenen kontrolü kazanmanın ve kendi kendine öğrenmenin önemi üzerinde durulmuştur. Öğretmen adaylarının e-öğrenme sürecine yönelik motivasyonları belirlenerek ve bu amaç doğrultusunda görüşleri alınarak e-öğrenmeye yönelik tutumları incelenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde güncel verilerin alanyazına katkı sağlayacağı ve dijital yetkinliğin geliştirilmesi yolunda yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Yurdugül ve Demir (2017) e-öğrenmede bulunan değişkenlerden birinin e-öğrenme hazır bulunuşluğu olduğunu ve e-öğrenme çalışmalarının başarıyı doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye uyum sağlayabilmeleri ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının geliştirilebilmesi için lisans programlarının güncellenmesiyle birlikte daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Yapılan araştırma Türkçe öğretmeni adayları üzerine olup e-öğrenme hazır bulunuşluğundaki farklı boyutlar ve değişkenler bakımından nicel veriler elde edilerek

yapılan diğler çalışmalardaki benzer ve farklı sonuçların da yorumlanmasıyla oluşturulmuştur. Böylece yeni veriler eklenerek öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarıyla birlikte çevrim içi öğrenme durumları ve yetkinlikleri tespit edilmesi ve yeni yapılacak çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

E-öğrenmenin artık eğitim sürecinin bir parçası olduğu düşünöldüğünde başta öğrencilerin hazır bulunuşluğuyla birlikte öğretmenlerin ve velilerin de dijitalleşen sisteme ayak uydurması önem taşımaktadır. Bu çalışmanın diğler araştırmalara kaynak sağlanması ve süreci öğretmen adayları açısından göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Literatür taraması yapıldığında özellikle güncel yayınlarda Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle değışen öğrenim sürecini, sınavları, uyum sağlamayı, yöntem ve teknikleri, öğrenci, öğretmen ve velileri de içine alan boyutların ele alındığı görölmüştür. Eğitim ve öğretim haricinde Bilim ve Teknoloji, İşletme, Bilgi ve Belge Yönetimi, Endüstri mühendisliğı, Turizm, Sağlık Eğitimi, Bilgisayar Mühendisliğı, Gazetecilik, Kamu Yönetimi, Elektrik ve Elektronik Mühendisliğı gibi çeşitli alanlarda e-öğrenme çeşitli değışkenler bakımından incelenmiştir. E-öğrenme Covid-19 süreciyle dönüm noktası yaşamış ve çalışmaları etkilemiştir. E-öğrenme farklı öğrenme yaklaşımları, uygulamaları ve yazılımlarıyla kendini göstermektedir. Bunun için öğretmen adaylarının yeterlikleri, tutumları ve motivasyonları farklı değışkenlerle incelenmesi önem taşımaktadır.

Üstün, vd. (2020) bir e-öğrenme programının başarılı olması için öğretmenlerin hazır bulunuşluklarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri bakımından e-öğrenmede öz yeterliklerini, kendilerine güvenlerini ve tutumlarını geliştirerek e-öğrenme sorumluluklarını yerine getirmeleri ve çevrim içi öğrenme ortamında hem aldıkları hem de ileride verecekleri derslerdeki yetkinliklerini üst seviyeye taşımaları hedeflenmektedir.

E-öğrenmenin bir çeşidi olan web tabanlı uzaktan eğitim hakkında çalışma yapan Keskin ve Kaya (2020) öğrencilerin büyük kısmının bu eğitim biçiminin yüz yüze eğitime göre etkili olmadığını düşündüklerini aktarmışlardır. Öğrencilerin yarısından fazlasına göre web tabanlı uzaktan eğitim alternatif bir öğrenme yolu olarak görölmüş ve dörtte biri kadarı

ise kararsız olduklarını ifade etmiştir. Yarıdan fazla öğrenci web tabanlı eğitimin yaygınlaşmasının toplum için yararlı olmayacağını düşünürken bu eğitimin gelecekte kaçınılmaz olacağına yönelik eğilimler de bulunmuştur. Bu çalışmadan anlaşılacağı üzere hazır bulunuşluğun içinde bulunan e-öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum uzaktan eğitim uygulamalarının gerçeğe dönüşmesinde etkilidir. Öğrencilerin ilgilerinin artması e-öğrenme etkinliklerinin tercih edilmesinde ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmeye yardımcı olacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmadaki örneklem grubu Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

Araştırma, ölçekte bulunan soru maddeleri, problem ve alt problem soruları ve bu soruların bulguları ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının ölçek maddelerine içten ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Cevapların gerçeği yansıttığı kabul edilmektedir.

Araştırma örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

E-Öğrenme: Demir'e göre (2013) e-öğrenme, elektronik ortamda yayınlanan, sesli, görüntülü, etkileşimli eğitim ve öğretim faaliyetlerinin eş zamanlı ya da eş zamansız olarak verilmesidir.

Öz Yeterlik: Bandura, (1982); Kansu ve Sayar (2018) öz yeterlik kavramını, bireyin herhangi bir konuda performans sergilemek için öz düzenleme kapasitesini kullanabileceğine, kendi davranışlarını kontrol yeteneğine ve yapılan etkinlikleri organize ederek başarıyla hayata geçirebileceğine dair kendi yargısı olarak ifade etmiştir.

Hazır Bulunuşluk: Ülgen (1997) hazır bulunuşluk kavramını “*bir şeyi öğrenebilmek için gerekli ön koşul davranışların kazanılmış olması*” olarak ifade ederken Mehmetlioğlu ve Haser (2013) ise “*adayların mesleklerini gerektiği gibi icra edebilmek için kendilerini ne kadar hazır hissettiklerini belirten bir olgu*” olarak öğretmen adayları için tanımlama yapmıştır.

Uzaktan Eğitim: Kaya’ya (2002) göre uzaktan eğitim, eğitimin desteklenmesi ve yapılandırılması için öğretmen-öğrenci arasında meydana gelen iki yönlü iletişimin teknoloji yoluyla uzaktan sağlandığı ancak eğitimsel iletişimin yeteri kadar karşılanmadığı bir sistemdir.

Dijital Yeterlik: Çebi ve Reisoğlu (2020) bu kavramı “*dijital teknolojileri kullanarak bilgiye ulaşma, içerik oluşturma, paylaşma, bilgiyi yönetme, iletişim kurma, iş birlikli çalışma ve problem çözme gibi süreçlerde işe koşulan bilgi ve beceriler*” olarak ifade etmişlerdir.

Dijital Okuryazarlık: Dijital okuryazarlık akıllı telefonlar, tabletler, dizüstü bilgisayarlar ve masaüstü bilgisayarlar gibi ağ cihazları aracılığı ile bilgiyi bulma, anlama, analiz etme, üretme ve paylaşabilme becerilerini ifade eder (Wikipedia, 2017).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde e-öğrenme nedir, e-öğrenme hazır bulunuşluğu nedir, uzaktan eğitimin Türkiye'deki aşamaları ve uzaktan eğitimin olanakları-sınırlılıkları, sorunları-fırsatları, avantajları-dezavantajları başlıkları yer almaktadır.

2.1. E-Öğrenme Nedir?

1960'lı yıllarda web tabanlı öğrenme yöntemleri gelişme göstermiştir. Zamanla bilgisayarın da eğitimde kullanılması ve web teknolojilerindeki yenilikler sayesinde e-öğrenme hızında artış yaşanmıştır. Böylece zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye erişim sağlanmıştır. “E” harfinin kelimelerin başında kullanılması elektronikleştiğini ifade eder. Bu dönüşümün eğitime yansımalarıyla da web tabanlı/internet temelli/çevrim içi/online/uzaktan eğitim gibi kavramlar hayatımıza girerek e-öğrenmeyi meydana getirmiştir. E-öğrenme tanımını Demir (2013) “*eğitim ve öğretimin elektronik ortamlara aktarılması*” Hasgül (2021) “*teknolojiyi kullanarak öğretmen ve öğrenci etkileşimini mekandan ve zamandan bağımsız bir duruma taşıyan öğretim yöntemi*” Gülbahar (2022) “*öğretim etkinliklerinin elektronik ortamlarda yürütülmesi veya bilgi ve becerilerin elektronik teknolojiler aracılığıyla aktarılması*” olarak ifade etmiştir.

Zamanla elektronik öğrenme ortamları ve araçları çeşitlendirilmiştir. Ünlü (2019) e-öğrenmede kullanılan teknolojileri; Ses-video akışı, sesli sohbet ve VoIP sistemler, çevrim içi öğrenme yönetim sistemleri, ders kayıt teknolojileri, tablet ve mobil cihazlar yoluyla çalışan uygulamalar, MOOC platformları, blog hazırlama yazılımlarını içeren MediaWiki, Google, sosyal medya uygulamaları, öğrencilerin e-portföyleri, arama motorları, çeviri ve artırılmış gerçeklik araçları vb. olarak sıralamıştır. Günümüzde e-öğrenme araçları çıkan yeni teknolojilerle kendini güncellemektedir. Değişime ayak uyduran eğitim ortamları da bu zengin içerikten faydalanma imkanı bulmaktadır. Hasgül (2021) ise yenileşen e-öğrenme araçlarını eş zamanlı-eş zamansız gerçekleştirilebilen sınav modülleri, sanal sınıf uygulamaları, flash ya da HTML tabanlı içerikler, çevrim içi uygulamalar ve online eğitim platformları olarak sıralamıştır. Covid-19 sürecinde ise Zoom, Adobe Connect, Google Meet, Microsoft Teams gibi platformlar kullanılarak canlı dersler yapılmış ve

kaydedilmiştir. Bu sayede öğrenciler eğitimlerini kesintisiz şekilde devam ettirme fırsatı bulmuştur.

Soydan (2011) ağ tabanlı öğrenim modellerinden biri olan e-öğrenmenin öğrenen merkezli yaklaşıma sahip olduğunu aktarmıştır. Eğitim etkinliklerinde öğretene ve öğrenen aynı ortamda bulunmak zorunda değildir. Karşılıklı etkileşim e-öğrenme araçları sayesinde olmaktadır. Öğretmen destekleyici ve yardımcı görevi üstlenir. Gerekli araçları ve materyalleri hazırlar ve sunumunda kullanır. Bunları hazırlarken öğrencilerin hazır bulunuşluğunu dikkate alır. Dijital yeterliklerini tespit eder ve buna göre öğrenme ortamının özelliklerini belirler. Gerekli motivasyonu sağlayarak öğrencilerin uzaktan eğitim ortamına uyum sağlamalarında yardımcı olur ve gerekli geribildirim verir. Öğrenme ortamını teknoloji imkanlarıyla geliştirir ve gerekli ölçme-değerlendirmeyi sağlar. Öğrenci ise kendi öğrenmesinden sorumludur ve aktif şekilde öğrenmeye dahil olur. E-öğrenme fırsatlarını kullanması gerektiğini bilir. Dezavantajlarının farkında olur ve bu durumu olumlu yönde geliştirmeye çalışır. Çevrim içi ortamda hazır bulunarak kurallara uygun şekilde düşüncelerini belirterek öğrenme sorumluluğunu yerine getirir.

Dikbaş'a (2006) göre e-öğrenme, eş zamanlı ve eş zamansız olarak multi-ortam teknolojisi yoluyla iletişim kurulan, bireysel öğrenme hızına göre öğrencilerin sürece yön verebildikleri, hayat boyu sınırsız bir şekilde öğrenmeyi ilke edinmiş ortamdan oluşmaktadır. Teknolojinin gelişmesi ve internet bağlantısının hızlanmasıyla e-öğrenme önem kazanmış ve teknolojik araçlar sayesinde görüntü, ses ve metinden oluşan konu anlatımları, uygulama ve alıştırmalar kullanılarak öğrenme zenginleştirilmiştir. Bu zengin öğrenme ortamında gerçekleştirilen derse katılma, soru sorma, denemekten korkmama, düzeltme ve keşfetme gibi aktif katılım sayesinde öğrenme kalıcı hale gelmektedir.

2.1.1. E-Öğrenme Biçimleri

E-öğrenme aynı zamanda öğrenci ile öğretmenin birbirlerinden fiziksel olarak ayrı olmalarına rağmen, eş zamanlı veya eş zamansız olarak çoklu ortam teknolojisi yardımıyla iletişim kurdukları, öğrencilerin kendi öğrenme hızına göre öğrenmenin gerçekleştirildiği öğretim sürecini oluşturmaktadır (Dikbaş, 2006). Bu öğretim süreci senkron ve asenkron olmak üzere ikiye ayrılır.

2.1.1.1. Senkron (Eş Zamanlı)

Eş zamanlı e-öğrenme biçimi hakkında Daban (2012) öğrenim ortamının sunucu bilgisayarlar yardımıyla öğrencilerin erişimine açıldığı, derslere katılan öğrencilerin belirlenen saatte dersin sanal sınıfında bulunduğu, öğreticinin ve öğrencilerin sesli-görüntülü olarak derse katılabildiği, soru sorabildiği ya da konuyla ilgili dilediği gibi etkileşimde bulunabildiği bir eğitim; Hasgöl (2021) öğretmenlerin belli bir tarihte görüntü ve ses desteğiyle canlı olarak öğrencilerle bulunduğu ve dersi yürüttüğü yöntem; Taş (2014) gerçek sınıfta bulunmanın zorunda olmadığı ve bu ortamın simüle edildiği, öğretmenin ders materyallerini çevrim içi olarak sunduğu, gerektiğinde sanal tahtaya sahip olan bir uygulama; Yılmaz ve Horzum (2005) öğrenci ve öğreticinin belli bir zamanda öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdiği ve değerlendirildiği öğretmenin danışman, öğrencinin aktif katılımcı olduğu öğrenci merkezli bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir.

Eş zamanlı eğitimde öğrenciler soru sorma imkânı bulabildikleri için etkileşimli bir ortama sahiptir. Öğrencilerin derste sadece katılımcı olduğu, soru sormadıkları eğitim ortamı ise tek yönlü ortamdır. Sanal sınıfta gerçekleşen etkinlikler canlı derse katılan öğrenciler tarafından takip edilir. Öğretmen dilediği zaman kaydı başlatır ve kaydeder. Depolama sayesinde canlı derse katılamayan öğrenciler kaydedilen dersi yer ve zaman fark etmeksizin tekrar tekrar izleyebilmektedir.

2.1.1.1. Asenkron (Eş Zamansız)

Eş zamansız e-öğrenme biçimi hakkında Yılmaz, vd. (2005) öğrencilerin bağımsızlıklarını sağladıkları, ilerleme hızına kendilerinin karar verdiği ve istediklerinde öğrenme etkinliklerine girdikleri, sorunlarına önce kendilerinin çözüm aradıkları ve başa çıkamadıklarında ise danışmana iletebildikleri bir uygulama; Çakır (2011) web sayfalarında oluşturulan her türlü ders materyallerine istedikleri zaman ulaşabildikleri, sistem destekliyse eş zamanlı gerçekleştirilen ders kayıtlarının daha sonra da izlenebilmesine imkân sağlayan bir etkinlik; Hasgöl (2021) öğretmen ve öğrencinin aynı bağlamda olmasının zorunlu olmadığı, ders materyallerinin e-öğretim platformuna yüklendiği, öğretmenlerin ders konularını önceden videoya kaydedip dijital platforma yükleyebildiği e-öğrenme biçimi; Taş (2014) öğretmen ve öğrencinin gerçek bir sınıf ortamında olma zorunluluğunun

olmadığı, öğretmenin ilgili kaynakları paylaşarak öğrencinin istediği zaman bu kaynaklara ulaştığı eğitim biçimi; Daban (2012) öğrencinin çalışma programını kendisine göre ayarlayabildiği, çalışma saatlerini esnetebildiği, sanal ortamlarda video, animasyon ve sanal kitapların sunulduğu ve tüm öğrencilerin dilediği teknolojik araçla bu içeriklere ulaşabildiği bir e-öğrenme biçimi olduğu ifade edilmiştir.

Eş zamansız eğitimde eğer öğrenciler e-posta gibi yöntemlerle soru sorabiliyorsa etkileşimli ancak soru soramıyorsa bu uygulama biçimi tek yönlü olmaktadır. Eş zamansız eğitim platformları kolayca güncellenebilir olması bakımından avantajlıdır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin derslere eş zamanlı ya da eş zamansız katılma durumu, dersleri ne kadar süre ve sıklıkla takip ettikleri gibi istatistik bilgilere kolayca ulaşabilir ve raporlaştırabilir.

2.1.2. E-Öğrenme Türleri

Hasgül (2021) e-öğrenme türlerini altı başlık altında sıralamıştır. Bunlardan ilki Kendi Kendine Öğrenme olup *“Kişinin internet siteleri, online kütüphaneler vb. aracılığıyla bir eğitmen ya da yönlendirici olmaksızın bilgiye erişimi şeklinde tanımlanan bir e-öğrenme türüdür.”*

İkinci sırada bulunan Eğitim Liderliğinde Yapılan E-Öğrenme, *“Öğrenme sürecinin alanında uzman bir eğitmen tarafından online ortamda yürütülmesi şeklinde gelişen e-öğrenme türüdür.”* Dersler çoğunlukla önceden çekilir ve hazır hale getirilerek e-öğrenme platformuna yüklenir. Bu öğrenme türü canlı yayın ve görüntülü görüşme olarak da gerçekleştirilebilir.

Üçüncü sırada bulunan Hibrit Eğitim Modeli ile E-Öğrenme, *“Yüz yüze ve online (çevrim içi) eğitimin bir arada uygulanmasıdır.”* Öğrenci öğretmenin açtığı video konferansa katılır. Daha sonra ise belli bir tarihte yüz yüze eğitim yapılır. Bu model pandemi döneminde yaşanan okulların kapatılması sürecinde sıklıkla kullanılmıştır.

Dördüncü sırada bulunan Bütünleşik E-Öğrenme, *“Kişinin bilgiyi anında öğrenmesini sağlayan, bilgisayar programları veya internet sayfaları aracılığıyla yürütülen*

e-öğrenme türüdür.” Bu model daha çok acil öğrenme durumlarında kullanılır. Öğrenci konferans, seminer gibi etkinliklere katılarak derin ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmektedir.

Beşinci sırada bulunan Yönlendirilmiş E-Öğrenme, *“Alanında uzman bir kişinin online ortamda öğrencilerle yürüttüğü e-öğrenme türüdür.”* Soru-cevap etkinliklerinden ve ölçme-değerlendirme araçlarından yararlı olsa da öğretimi gerçekleştiren uzmanın öğrencilere dersi öğretmek gibi bir amacı bulunmamaktadır.

Son olarak altıncı sırada bulunan E-Koçluk ve Tele Danışmanlık ile E-Öğrenme Türü, *“Uzman bir eğitmenin online ortamda çeşitli araçları kullanarak öğrenciyi yönlendirmesi şeklinde uygulanan yöntemdir.”* Günümüzde pek yaygın olmayan bu tür mesaj ve görüntülü görüşme vb. yöntemlerle gerçekleştirilmektedir.

Uğur (2007) harmanlanmış öğrenmeyi, *“her türlü teknolojinin kullanılabildiği, yüz yüze ve uzaktan eğitimin farklı modellerinin bir araya getirilerek düzenlendiği bir öğrenme ortamı”* olarak tanımlamıştır.

Yolcu (2015) ise harmanlanmış öğretimin bileşenlerini dört gruba ayırmıştır. Bunlardan ilki olan yüz yüze olan kısımdaki öğrenmeler sınıf içi tartışmaları, laboratuvar dersleri, yardım-destek-izleme programları ve meslek öğrenimidir. İkinci olarak farklı zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında çevrim içi tartışmalar, bloglar, web siteleri kullanılmaktadır. Üçüncü olarak eş zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında konferans, sohbet ve tartışmalar online olarak gerçekleşmektedir. Son olarak kişisel öğrenme ortamlarında çevrimiçi materyal, animasyon, simülasyon, CD, kitap ve ders notları kullanılmaktadır.

Delialioğlu (2004) tarafından Türkiye’deki hibrit öğrenme ile ilgili internet destekli öğrenme ortamı oluşturularak 50 kişilik deneysel çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin internete erişim imkânının, özgün içeriklerin, iş birlikli öğrenmenin hibrit öğrenme uygulamasındaki öğrenmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bilgiyi tutma ve hatırlama gibi bilişsel beceriler ile ders içeriğine karşı tutum açısından ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Kök (2018) ise çalışmasında farklı kademelerde uygulanan hibrit öğrenme uygulamalarını incelemiştir. İlköğretimdeki öğrencilerin hibrit öğrenme uygulamalarında daha başarılı olduğu saptanmıştır. Nedenini ise teknolojik içeriklerin ilköğretim çağındaki öğrencilerin daha çok dikkatini çektiği olarak ifade etmiştir. Diğer kademelerde elde ettiği değerleri akademik başarı ve tutum açısından incelediğinde farklı kademelerde de bu öğrenme uygulamalarına karşı genel olarak olumlu bir tutum olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdakal ve Susar (2021) pandemi döneminde öğretmen adaylarının hibrit eğitime karşı görüşlerini incelemiştir. Adayların çoğu hibrit öğrenmenin ne olduğunu bilmediği bir kısmının ise sadece ismini duyduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar lisans öğretim programlarına en az bir seçmeli dersin hibrit öğrenme yoluyla gerçekleşmesini önermiştir. Geleceğin modeli olduğunu ifade ettikleri hibrit eğitim, eğitim tasarımcılarının ve öğretmenlerin çeşitli nedenlerle kullandığı asıl amacın öğrenmeyi sağlamak olduğu, öğretmenlere sınıfta geçirilen zamanı istedikleri gibi kullanma fırsatı sunan pedagojik destek ile öğrenme ortamını zenginleştiren sistemdir.

Genç ve Köker (2021) covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimin etkinliği hakkında öğrencilerin algılarını araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin uzaktan eğitime orta düzeyde uyumlu oldukları ve bu süreçte alınan eğitimin, öğretme yetkinliğinin ve materyal yeterliğinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Aksoy, vd. (2021) ise pandemi sürecinde öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitim algılarını incelediğinde öz-düzenleme/yönelim/yeterlik gibi becerilere sahip öğrencilerin e-öğrenme sürecini daha etkili yürütebildikleri belirtilmiştir. Öğrenmeye karşı sorumluluk duygusuna sahip olan öğrencilerin daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir. İş birlikli bir uzaktan eğitim sürecinin ve kendi öğrenmelerinin farkında olarak planları doğrultusunda öğrenmelerini gerçekleştirmelerinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Teknolojinin ve internetin de yaygınlaşmasıyla 2000'li yılların başında elektronik öğrenme ile yüz yüze öğrenme ortamlarının karıştırılması sonucunda karma öğrenme (blended learning) ortaya çıkmıştır (TEDMEM, 2020). Günümüzde gelişen dijital teknolojilerindeki artış ile karma öğrenme ve hibrit öğrenme farklılaşmıştır. Bu yaklaşıma göre karma öğrenme sınıf içindeki yüz yüze eğitimi, farklı zamanlarda sınıf dışında

gerçekleşen e-öğrenme ve çevrim içi öğrenme ile birleştirme işidir. Hibrit öğrenme ise eş zamanlı sanal öğretimle uzaktan ve yüz yüze öğretimin birleşmesinden oluşmaktadır. Karma öğrenmede yaygın olarak kullanılan modelleri Valithan (2002) üç kategoride göstermiştir.

1. Beceri Odaklı Öğrenme: Kendi kendine öğrenme ve öğretmen-mentor desteği ile öğrenmenin birleştirilmesiyle oluşturulan bir modeldir. Geri bildirim ve destek alma önemsenmektedir. Birey öğrenmesinde gerekli olan materyalleri ve öğrenme sürecini planlar. Valithan (2002) öğretmenin, öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı etkisi olan katalizör görevini üstlendiğini ifade ederek bu modeli kimyasal bir reaksiyona benzetmektedir.

2. Tutum/Davranış Odaklı Öğrenme: Bu modelde belirlenen davranışları geliştirmek için çeşitli olaylar ve internet tabanlı öğrenme araçları kullanılmaktadır. Etkileşim odaklı bir ortam, senkronize web tabanlı toplantılar, grup projeleri ve canlandırma simülasyonlarını içermektedir. Etkileşimli ortamın risksiz olması ve yeni davranışların denenmesini sağlaması bakımından önemlidir.

3. Yeterlilik Odaklı Öğrenme: İşyeri yeterliğinin geliştirilmesi için bilgi yönetimi kaynakları ve mentorluk yardımıyla performans destek araçlarının kullanılmasını içeren bir modeldir. Bilgi havuzu oluşturarak hızlı karar alma ve yazılı olmayan bilgilerin aktarımını kolaylaştırma, uzmanlarla etkileşime girme ve gözlemlene etkinliklerini içermektedir.

2.2. E-Öğrenme Hazır Bulunuşluğu Nedir?

Olgunlaşma öğrenmenin ön koşuludur. Hazır bulunuşluk ise olgunlaşmanın sağlanmasıyla birlikte ön bilgi ve güdü koşullarının sağlanmasıyla elde edilir. Wikipedia (2020) e-hazır olma kavramını “*bir ülkenin elektronik dünyaya katılma kapasitesini ve hazırlık durumu*” Canpolat (2020) ise “*hedeflenen eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirebilmesi için kurumların her yönüyle hazır olabilmesi*” olarak tanımlamıştır.

E-hazırbulunuşluk ise genel olarak ülkelerin, hükümetlerin ve iş yaşamının elektronik medya araçlarını kullanmaya hazırbulunuşluğu olarak ifade edilebilir. Bu kavram temelde bir grup insanın kendilerini hazırlamaları ve gerekli donanıma sahip olarak online/çevrimiçi dünyada yerini almasını da beraberinde getirir (Dada, 2006; Pınar, Selçuk, ve Dağ, 2014).

Kaya (2011:738) hazır bulunuşluk düzeyini “*öğrenmenin önemli bir girdisi*” olarak kabul etmiş ve olgunlaşmayla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Olgunlaşma “*bireyin yaşla birlikte artan yeterlilikleri*” öğrenme ise “*bireyin önceki öğrenmelerinin, ilgilerinin, tutumlarının, güdülenmişliğinin, yeteneklerinin ve sağlık durumunun uygunluğu*” ile ilgilidir. Birey koşulları sağlayarak öğrenmeye hazır hale gelir ve öğrenme gerçekleşir.

E-öğrenme öncesi, sırası ve sonrasında oluşabilecek olumlu ve olumsuz durumlar öğrenmeyi etkilemektedir. E-öğrenme hazır bulunuşluğu öğrenci, öğretmen hatta veliler açısından da önem taşımaktadır. Pandemi nedeniyle ortaya çıkan kriz durumu örnek alınarak e-öğrenme süreci teknik altyapı, kurum ve kuruluşların çalışmaları bakımından da geliştirilmesi sağlanmalıdır.

OLUMLU DURUMLAR		Frekans
1	😊 - Çevrimiçi öğrenme ortamına uzaktan erişebilmeye yönelik olumlu tutum	4
2	😊 - Öğrenme Yönetim Sistemini rahatlıkla kullanabilme	4
3	😊 - Öğretim elemanlarına rahatlıkla ulaşabilme	3
4	😊 - Sınıf ortamındaki benzer rahatlıkta ders işleme	2
5	😊 - Soru-cevap sürecini verimli kullanma	4
6	😊 - Eşzamanlı yazışma ortamını rahatlıkla kullanma	3
7	😊 - Diğer öğrencilerle kurulan sıcak iletişim	2
8	😊 - Çevrimiçi ortama uzaktan bağlanma ihtiyacı	2
9	😊 - Yüz yüze iletişime oranla kendilerini daha rahat ifade edebilme	2
10	😊 - Öğretim elemanlarını pedagojik açıdan yeterli görme	2
11	😊 - Öğretim elemanlarını zamanı etkili kullanması	2
12	😊 - Öğretim elemanı ile rahat iletişim kurabilme	2
13	😊 - Öğretim elemanlarına rahat ulaşabilme	1
14	😊 - Diğer öğrencilerle çok iyi iletişim kurabilme	1
15	😊 - Öğrencilik performanslarının öğretim elemanları tarafından iyi görülmesi	2
16	😊 - Öğretim elemanlarına göre öğrenilenler iş hayatına yansıtılabilir	2
17	😊 - Teknik altyapının yeterli olması	4
18	😊 - Çevrimiçi ortamdaki arşiv bölümü sayesinde öğrenmelerin pekiştirilebilmesi	2
19	😊 - Bireysel gelişim için çalışma	3
20	😊 - Bazı öğretim elemanlarının etkili ders işleminin sonucu olarak motive olma	2
21	😊 - Ders konusu hakkında araştırmalar yapma	2
22	😊 - Çevrimiçi dersler esnasında ders dışı aktivitelerle ilgilenme	4
23	😊 - Edinilen bilgilerin meslek hayatlarına transfer edilebilmesi	3
24	😊 - Öğretmenlik meslek bilgisi açısından ilk zamanlara göre yol kat etme	4
25	😊 - Mesleki konularda diğer insanlara yol gösterebilme	2
26	😊 - Kendilerine olan mesleki beklentilerinin artması	4
Toplam:		68
NÖTR DURUMLAR		
1	👉 - Öğrencilerin birbirlerinin performanslarını eşzamanlı tartışma ortamındaki aktiflik derecesine göre değerlendirebilme ihtimalleri	3
2	👉 - Sınava odaklı ve planlı bir eğitim süreci olmasının etkisiyle çalışma	2
3	👉 - Öğrenilenleri meslek hayatında kullanma noktasında tam emin olamama	2
Toplam:		7
OLUMSUZ DURUMLAR		
1	😞 - Öğretim elemanlarının öğrencilerle yeterince etkili iletişim kuramamaları sonucunda sosyal yalıtılmış hissedebilme ihtimalleri	5
2	😞 - Öğretim elemanlarını pedagojik açıdan yetersiz görme	2
3	😞 - Diğer öğrencilerle iletişim kuramama	1
4	😞 - Öğretim elemanlarının öğrencilerin performanslarını gözlemleyememesi	4
5	😞 - Teknik altyapının yetersiz olması	3
6	😞 - Öğretim elemanının tavrına bağlı olarak çevrimiçi öğrenme sürecinde başka şeylerle ilgilenme	2
7	😞 - Edinilen bilgilerin meslek hayatlarına transfer etmede yetersiz hissetme	2
8	😞 - Mesleki konularda diğer insanlara yol göstermede yetersiz hissetme	1
Toplam:		20

Şekil 1. Katılımcıların çevrim içi ortamda öğrenmeye hazır bulunuşlukları noktasındaki olumlu, nötr ve olumsuz düşünceleri (Günbatar, 2017)

Günbatar (2017) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının verdikleri yanıtları olumlu, nötr ve olumsuz olmak üzere üç kategoride toplamıştır. Toplam sayılara bakılarak öğretmen adaylarının olumlu düşüncelerin daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğu açısından meslek hayatları, eğitim süreçleri ve sınıf ortamlarında oluşan kararsız ve isteksiz düşünceler, çevrim içi öğrenme ve öğretme sürecinde olumsuz durumlara neden olacaktır. Buna neden olabilecek teknik sorunların, deneyimin ve iletişimin geliştirilmesi gerekmektedir.

Akyüz ve Numanoğlu (2020) e-hazır bulunuşluğu “ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin bir işareti” olarak ifade etmişlerdir. E-hazır bulunuşluk sayesinde vatandaşlar yaşantılarını dünyayla paylaşacak, politika oluşturulmasına katkıda bulunacak ve böylece dünya vatandaşı olma konumuna çıkacaklardır.

TEDMEM (2020) uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin ve araçların niteliğinden çok her öğrenci için adil ve etkili bir öğrenim için öncelikle hazır bulunuşluğun sağlanması gerektiğini açıklamıştır. Bu araçlara ve sunulan içeriğe ulaşımın sağlanması etkili bir uzaktan eğitim için temel koşuldur. Öğrencilerin yaşına ve öğretilmesi gereken konuya göre farklı araçlar ve öğretim yaklaşımları kullanmak önemlidir.

UNESCO (2020) hazır bulunuşluğun dört boyutunu şu şekilde ifade etmiştir:

1. Teknolojik Hazır Bulunuşluk: Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik araçların varlığı önem taşımaktadır. Bu araçların kullanımı içeriklerin öğrencilere ulaştırılma kapasitesini ve hane içinde elektrik, dijital araç, internet gibi teknolojilere erişim imkanı sağlamasını içermektedir.

2. İçerik Hazır Bulunuşluğu: Uzaktan eğitim gibi yeni öğrenme biçimlerine ve iletişim araçlarına uyarlanabilir bir içeriğin oluşturulması ve buna hazır hissetme durumudur. İçerik öğretim programı uyumlu olmalıdır. Televizyon, radyo gibi teknolojik araçların, çevrim içi platformların ve evde öğretim gerçekleştirilecekse kullanılan basılı materyallerin aktarılmasının tüm sınıf düzeyleri ve dersler kapsamında uygun olmasını kapsamaktadır.

3. Pedagojik Hazır Bulunuşluk: Öğretmenlerin, velilerin veya öğrenciden sorumlu kişilerin uzaktan eğitime geçiş için hazırlıklı ve yetkin olmasını içermektedir. Öğretmenlerin bu öğrenme süreçlerini tasarlayabilmesi ve yürütebilmesi için hazır olması uzaktan eğitimin niteliği bakımından önemlidir. Velilerin veya sorumlu kişilerin ev temelli uzaktan öğrenmeye destek olabilmeleri için hazır ve yetkin olması önem taşımaktadır.

4. İzleme ve Değerlendirme Hazır Bulunuşluğu: İzleme ve değerlendirmenin yeni yaklaşımlara olan etkililiğini değerlendirebilecek uyuma ve deneyime sahip olunmasıdır. Süreçler izlenerek derslere erişimin ve katılımın takibini, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesini ve uzun vadeli hedeflere ulaşmak için tasarlanan acil öğrenme planlarının hayata geçirilmesinin sağlanmasını kapsamaktadır.

E-öğrenme hazır bulunuşluğu kapsamında oluşturulan bu çalışmada öncelikle çevrim içi öğrenmeye karşı hazır olma haliyle birlikte dijital yeterliğin sağlanması bakımından yön verilerek bütünsel açıdan öğretmen adaylarının bu öğrenme sürecini etkili ve yetkin bir şekilde kullanmaları önemsenmiştir. Bu bağlamda çalışmada da kullanılan ölçeğin içinde yer alan altı boyut çerçevesinde dijital yeterlik sorgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının bu boyutlarda yer alan yeterliklerle birlikte içinde bulunan maddelerdeki kazanımları

edinmeleri ve hem öğrenim hem de öğretim süreçlerinde kullanmaları mesleklerini iyi bir şekilde yerine getirmelerini sağlayacaktır.

2.2.1. Bilgisayar Öz-Yeterliği

Bilgisayar öz-yeterliği bireyin e-öğrenmedeki yeteneğini, donanımını ve bilgisini göstermektedir. Kendini yeterli hisseden birey öğrenme sürecine daha aktif katılım sağlayacaktır. Pınar, vd. (2014) bilgisayar öz-yeterliğini “*bireyin bilgisayar kullanma yeteneği hakkında kendine ilişkin yargısı*” ve “*e-öğrenme sürecini kendi kendine yönetmeye uyum sağlama*” olarak tanımlamıştır. Yaptıkları araştırmada öğrencilerin bilgisayar öz-yeterliği ortalaması 3.60 olarak hesaplanmış ve bilgisayar kullanım beceri düzeyinde öğrencilerin kendilerini yeterli olarak görmede kararsız kaldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluğu ortalaması ise 3.71 olarak hesaplanmıştır. Akaslan ve Law’ın (2011) geliştirdikleri modele göre bu oran “hazır fakat bazı iyileştirmelerin yapılması lazım” aralığında yer almaktadır.

Dikbaş (2006) ise çalışmasında 5’li derecelendirme ölçeği kullanarak bilgisayar bilgi düzeyini ölçmüş ve katılımcıların yarıdan fazlasının bilgisayar bilgisinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. E-öğrenme uygulamalarında orta düzey ve üstü bilgisayar kullanım bilgisi yeterli bir düzey olarak ifade edilmiştir.

Yılmaz, vd. (2019) öğrencilerin e-öğrenme sürecine hazır olmaları için öncelikle bilgisayar bilgi ve becerilerindeki öz-yeterliklerinin geliştirilmesinin sağlanmasını önemsemiştir. E-öğrenmede sıklıkla kullanılan araçlardan biri olan bilgisayar gerek senkron gerek asenkron öğrenme ortamlarında yer almaktadır. Bu bağlamda bilgisayara sahip olma veya gerektiğinde ulaşabilme durumu ön plana çıkmaktadır. Sezgin ve Fırat (2020) bu durumu “*dijital uçurum*” olarak ifade etmişlerdir. Kişisel teknoloji araçlarına sahip olma, internete sahip olma, alt yapı hizmetleri ve erişim hızı bölgeler arasında farklılık gösterebilmektedir. Bu durumda dijital uçurum artmakta ve fark açıldıkça da uzaktan eğitim olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu yüzden eğitimde fırsat eşitliği önem arz etmektedir.

Demir'in (2013) çalışmasına katılan öğretmen adaylarından bilgisayara sahip olanlar bilgisayara sahip olmayanlara göre e-öğrenme araçlarına duydukları ilgi ve algıladıkları faydayla birlikte bilgisayar kullanımları kolaylaşmaktadır.

Kabataş (2019) araştırmasına katılanların bilgisayara sahip olma durumlarını değerlendirdiğinde yaşam boyu öğrenme tutumları ve dijital vatandaşlık algılarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Kişisel bilgisayara sahip olan öğrencilerin ise e-öğrenme hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kabataş, 2019; Yılmaz, vd., 2019).

2.2.2. İnternet Öz-Yeterliği

Bireyin çevrim içi ortamlarda sahip olduğu internet öz-yeterliği, teknolojinin getirdiği yenilikleri etkili kullanma ve kaliteli bilgiyi ayırabilme becerisi bakımından önem taşımaktadır. E-öğrenmede internet erişimin kolay ve hızlı olması avantaj iken internet erişiminin çeşitli nedenlerle kesintiye uğramasıyla eğitime ara vermek ise dezavantaja neden olmaktadır.

Horzum ve Çakır (2009) çevrim içi yapılan derslerde başarıyı; öğrencilerin bilgileri araştırabilmelerine, e-posta alıp gönderebilmelerine ve ders materyallerine erişmede teknolojiyi yetkin kullanabilmelerine bağlamıştır. Öğrencilerin yeteri kadar deneyime ve beceriye sahip olmaması, çevrim içi öğrenmede kendilerini yeterli hissetmemelerine ve kaygı duymalarına neden olabilmektedir. İnternet öz-yeterliğinin geliştirilebilmesi için kişisel çabanın yanı sıra örgün ve yaygın eğitim ortamlarında gerekli destek sağlanmalıdır.

2.2.3. Çevrim İçi İletişim Öz-Yeterliği

Yüz yüze eğitimin sağladığı öğrencilerin kendilerini sözel ve fiziksel ifade etme becerisi çevrim içi öğrenme ortamlarında kendini tam olarak gösterememektedir. Çevrim içi ortamlar sosyal etkileşim, grup tartışmaları ve iş birlikli öğrenmede sınırlılığa sahiptir. Bu sınırlılık teknolojinin imkanları doğrultusunda en aza indirgenmeye çalışılmalıdır. *“Gelişmiş teknolojik araçlar E-öğrenmede açılım ve diyalog olanaklarını geliştirerek öğrencilere aktif paylaşım, tartışma, fikir alışverişi yapma ve kendilerini özgür ortamlarda ifade etme olanağı yaratmıştır”* (Dikbaş, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımın e-öğrenme süreçlerinde

kullanılması önem taşımaktadır. Çevrim içi ortamda yapılan etkinlikler öğrenim ortamına farklı bir bakış açısı getirerek ilgi çekici ve kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır.

Karakuş, vd. (2020) uzaktan eğitimin sosyalleşmeye olan katkısını öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Adaylardan uzaktan eğitimin sosyalleşmeye katkısını 1'den 5'e kadar puanlandırmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri 3 puan yani orta düzeyde toplanmıştır. Günbatar'ın (2017) çalışmasında ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada iletişim öz-yeterliği, kurumsal destek, öğrenme öz yönlendirmesi ve öğrenmeyi transfer öz-yeterliği olmak üzere 4 alt boyut kullanılmıştır. Katılımcıların görüşleri analiz edilmiş ve en çok iletişim öz-yeterliği boyutunda olumlu ifadeler kullanılmıştır. Ayrıca çevrim içi ortamda iletişim öz yeterliği, çevrim içi iletişim araçlarını kullanma, çevrim içi ortamda kendini ifade etme, tartışma ve soru-cevap süreçlerine katılma durumları önemli bulunarak çalışmada yer almıştır.

2.2.4. Kendi Kendine Öğrenme

Kendi kendine öğrenme, öğrenme planı yaparak kendi öğrenmesinden sorumlu olma ve sorumluluğunu kabul etme anlamına gelmektedir. Bu süreç teknolojinin eğitime yansısıyla öz eleştiri, öz düzen, öz yeterlik gibi kavramların bilgisayar ve internet kullanımıyla birlikte kendi kendine öğrenmenin önemini artırmıştır. Öğrenmedeki dışsal geribildirimlerin yanı sıra bireyin kendi öğrenmesindeki içsel motivasyon ve kararlılık hayatına olumlu yön vermesinde etkilidir. Birey öğrenme hedeflerini belirlerken uygun öğrenme stratejilerini seçerek planlı bir şekilde hareket eder. Bu durum başarılarını ve eksiklerini belirlemede bireyi aktif hale getirerek hazırladığı planı uygulamayı, öğrenme sürecinde kendi kendini değerlendirmesini sağlar. Böylece üst bilişsel becerilerdeki duyuşsal özellikler bireyin içsel nitelikteki kazanımlarını gerçekleştirmesinde önemli rol oynar. Tüm bunlar elektronik öğrenme ortamlarında bireyin hazır bulunuşluk anlamında yeterli hale gelmesini sağlayacaktır.

Bakaç ve Özen'in (2018) araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerini gösteren ölçeğin öz-yönetim alt boyutunda yüksek düzeyde; öz kontrol alt boyutunda yüksek düzeyde ve öğrenme istekliği alt boyutunda da yüksek düzeye sahip oldukları bulunmuştur. Birey öğrenmesini kendisi yöneterek öz kontrol

becerisini de kazanır. Öğrenme isteği arttıkça kolaylıkla başarıya ulaşacaktır ve kendine güveni de artacaktır.

Ünsal (2010) çalışmasında değişen öğrenme biçimlerine değinmiştir. E-öğrenme ortamında öğrenmeyi öğrenme etkinlikleri ve bireysel öğrenme önem kazanmıştır. E-öğrenmeyle birlikte eğitim sınıf ortamında sınırlı kalmayıp internet erişiminin olduğu her yerde gerçekleşebilir hale gelmiştir. Böylece hayat boyu, sınırsız ve bağımsız öğrenme etkinlikleri eleştirel düşünmeyi de içine alarak bir öğrenme yöntemi haline gelmiştir. Keskin ve Kaya (2020) tarafından bu yöntemlerden biri olan web tabanlı eğitim için öğrencilerin bilgiyi bireysel hızlarına uygun öğrenmeleri ve belirlenen sürede bilgiyi alıp kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları gibi olanakları sağladığı bildirilmiştir. Ancak bu avantajların yanı sıra yeterli geribildirim alınamaması, kendilerini ifade edememeleri ve konuları çabuk unutabilmeleri gibi dezavantajları içinde barındırır. Öğrencilerin yeterli uygulama yapamamaları konuları çabuk unutabilmelerine neden olabilmektedir. Türkmen, vd. (2020) bu durumda öğrencilerin kendilerini internet ortamında öğrenme konusunda yetersiz görmeleri, öğrenme konusunda kendilerine güven duyamamaları ve düşüncelerini paylaşamamaları gibi durumlarından dolayı e-öğrenmeden memnun kalmadıklarını ifade etmişlerdir.

Özkök ve Tütüncü (2020) kendi kendine öğrenmede özerkliği savunanların, kendi bilgilerini oluşturma sürecine daha çok çaba gösterdiğini ve bu durumun farkındalıklarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Özerklik aynı zamanda sorumluluk duygusu geliştirecektir. Öğrenme ortamındaki öğrenme memnuniyetini ve performansını artırarak zenginleşmiş kalıcı öğrenmelere yol açacaktır.

2.2.5. Öğrenen Kontrolü

Öğrenen kontrolü, bireyin yer ve zaman fark etmeksizin neyi nasıl öğreneceğini seçebildiği düşünme ve karar mekanizmasıdır. Bireyin kendi öğrenme sürecini yönlendirmesini ve sorumluluk kazanmasını sağlar. E-öğrenmede bütün bireyler aynı bilgi düzeyinde olmayabilir. Bireyler öğrendiklerinin ve eksikliklerinin farkında olarak buna karar verecekler ve öz kontrol sağlayarak kendi öğrenmelerini gerçekleştireceklerdir. Dikbaş'ın (2006) çalışmasındaki öğrenci görüşlerine göre "*E-öğrenme, öğrenme etkililiğini*

arttırmakta, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğrencilerin öğrenme stiline uyum göstermekte, öğrenme kontrolü sağlamakta ve öğrenme kalitesini arttırmaktadır.” Öğrenme kontrolüne sahip olanlar, çevrim içi etkinliklere katılmadan önce neler yapabileceğini düşünür, planlar, karar verir ve öğrenmelerinin bu etkinlik sayesinde ne kadar değişeceğini ve gelişeceğini bilmek isterler. Etkinlik sırasında planlarını uygulamaya dökerek aktif katılım sağlarlar. Öğrenme ortamında kendilerini rahat hissederek fikirlerini sunarlar ve aldıkları geribildirim sayesinde öğrenmeleri kalıcı hale gelir. Etkinlik sonrasında öğrenme kontrolü gereği tekrar etme sorumluluğunun farkında olarak bilgilerini bütünleştirir ve bir sonraki öğrenme etkinliği için hazır hale gelir.

Keskin ve Kaya (2020) çalışmasında ise öğrenciler internet tabanlı eğitimin sorumluluğu geliştirmediğini söylemişlerdir. Katılımcıların yarıdan fazlası bu eğitim yönteminin günlük program yapmaya olanak tanımadığını ancak belirtilen zamanda bilgi almaya olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Yine katılımcıların yarıdan fazlası bu eğitimin bireysel çalışmayı artırdığını böylece kendi hızlarında öğrenmelerine fırsat tanıdığını ancak öğrendiklerini çabuk unuttuklarına yönelik tutumları olduğu da saptanmıştır. Ayrıca bireysel çalışmaların artması takım çalışmalarının azalmasını beraberinde getirmiştir. İnternet tabanlı eğitimler ne kadar çok kişiye ulaşırsa da bireylerin fiziki uzaklıklarını değiştiremez. Bu nedenle bireyler yüz yüze olan takım çalışmalarından ve uygulamalarından yararlanma noktasında kendilerini eksik hissetmektedirler.

Sarıtaş ve Barutçu'nun (2020) çalışmasına katılanların ise çevrim içi öğrenmede öğrenmelerini yönetebilme becerileri, motivasyonları, iletişim becerileri ve bilgisayar ve internet öz yeterlikleri yeterli bulunmuştur. Ancak çevrim içi öğrenme sürecinde öğrencilerin bir öğretmene yani kontrol mekanizmasına ihtiyaç duydukları ve öğrenme süreçlerinin planlanması gerektiğini düşündükleri belirtilmiştir. Bu noktada öğrencilerin öğrenme kontrolüne sahip olmadıkları görülmektedir. Bunu geliştirebilmek için farkındalık sağlanmalı, buna yönelik etkinlikler yapılmalı ve görevler verilmelidir.

2.2.6. E-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon

Motivasyon başarının temel koşulları arasındadır. Uyum sağlamayı kolaylaştırır. Sürece katılımı ve devamlılığı sağlamak için gerekli geribildirim alınmalıdır. Korkmaz, vd. (2015) çalışmasında öğrencilerin teknolojiye erişim düzeylerini, motivasyonlarını ve başarılarını etkileyen diğer faktörlerle ilgili algılarını incelenmiş ve algı puanı arttıkça akademik başarılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin motivasyonları ve başarı beklentileri ile akademik başarıları arasında kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir. Pesen ve Oral'ın (2016) araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri bakımından değişme olmadığı saptanmıştır. Ancak adayların uygulama öncesi ve sonrası güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir değişme olmamasına karşın uygulama sürecinde yapılan ön test ve son test güdülenme ölçekleri karşılaştırılmış ve adayların güdülenme düzeylerinin olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış, ancak matematik öğretmenliği deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası güdülenme düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Karatepe, vd. (2020) yaptığı çalışmada katılımcıların “Çevrim içi/uzaktan derslerde motivasyonumu korumak geleneksel derslere nispeten daha zordur.” ifadelerine yer verilmiştir. Karakuş, vd. (2020) yaptıkları çalışmada ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin motivasyona olan katkısını düşük bulmaktadır.

Türkmen, vd. (2020) e-öğrenme motivasyonlarını saptamak için yaptıkları çalışmada öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Bu soruların içeriği dersleri internet ortamında işlemeye istekli olmak, ilgi duymak, internet ortamında öğrenmeyi etkili bulmak, dersleri internet ortamında öğrenme konusunda kendine güven duymak ve bundan zevk almak, fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşırken zevk almak ve öğrenme ortamında hatalarından ders alabilmek olarak belirlenmiştir. Öğrenci yanıtlarının ise şaşırtıcı derecede düşük olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılması öğreticilerin de sorumlulukları arasındadır. E-öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendilerini rahat hissedip fikirlerini rahatça söyleyebilmelerine olanak sağlanmalıdır.

2.3. E-Öğrenme ile Geleneksel Öğretimin Karşılaştırılması

Geleneksel öğretimdeki plan, program, yer, zaman, hız gibi sınırlılıklarını göz önünde bulundurduğumuzda yaygınlaşan e-öğrenmede bu sınırlılıkların esnekliğe ve bağımsızlığa dönüştüğü öğrenme süreci meydana gelmektedir. Ancak her öğrenme ve öğretme yolunun kendine göre avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Önemli olan sürecin ne kadar etkili kullanıldığı ve kazanımların gerçekleştirildiğidir. Geleneksel öğretimde plan bellidir ve belli aralıklarla meydana getirilir. Ancak e-öğrenmede plan olsa da esneklik sağlanarak katılım artırılır. Ayrıca hayat boyu öğrenmeye zemin hazırlar.

Öğretim programlarındaki kazanımların gerçekleştirilmesi bakımından e-öğrenme sürecinde öğretim olası faktörler nedeniyle kesintiye uğrayabilir ve öğretim yarıda kalabilir. Sınıf yönetimi ilkeleri bakımından yaşantı eksikliği olabilir. Ancak bu durumun avantajı ise öğrenme merkeze alınarak öğretmen ve öğrencilerin başta kendi kendine öğrenme olmak üzere deneyimlerini öne çıkarma ve geliştirme imkânı sağlamasıdır. Öğretim sürecinde öğretmenlerin rolü daha çok yol göstermek olacaktır. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öğrenen kontrolünü sağlayacaktır.

Geleneksel öğretim çoğunlukla sınıf ortamında gerçekleştirilir. Oturma düzeninin öğrenmede etkili olduğu düşünüldüğünde geleneksellik, bu süreci dezavantajla bitirmektedir. E-öğrenme ise çevrim içi ortamda gerekli koşullar sağlandığında herkesin katılabileceği bir etkinliğe dönüşmektedir. Ancak e-öğrenme sürecindeki bu bağımsız yer faktörü olumsuz durumları meydana getirebilmektedir. Öğretmenden uzak, kontrolsüz ve kuralsız ortam, alınan eğitimin önemsizleştirilmesine neden olabilmektedir. Bunun için öğrencilere gerekli bilgilerin ve kuralların verilmesi sürecin önemine farkındalık kazandıracaktır.

Öğretim programındaki günlük planda öğretime ayrılan zaman çoğunluğu kapsamalıdır. Geleneksel öğretimde ders başlangıcı aralarla sağlanıp belli bitiş saatiyle sona ermektedir. E-öğrenmede ise bütün öğrencilerin aynı anda ve aynı sınıfta bulunma durumu esnetilmiştir. Elektronik ortamla bağımsızlık sağlanarak yaşam boyu öğrenme merkeze alınmış herkese her yerde eğitim fırsatı sunulmuştur.

Geleneksel öğretim belli bir plan dâhilinde ve yavaş gelişim göstermektedir. E-öğrenme teknolojinin getirdiği hızla eğitime farklı kapılar açmakta ve çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunmaktadır. Öğrenci bilgiye hızla erişecek bilgiyi kendi süzgecinden geçirecek ve öğrenmelerinin merkezinde olacaktır.

2.4. E-Öğrenmenin Olanakları-Sınırlılıkları, Sorunları-Fırsatları, Avantajları-Dezavantajları

E-öğrenmenin çeşitli olanakları beraberinde bazı sınırlılıkları getirmektedir. E-öğrenme sorunları fırsata, fırsatları ise soruna çevirme potansiyeline sahiptir. Bu öğrenme sürecinin avantajları olduğu kadar dezavantajları da vardır. Zıtlıklar uyumu, eleştiri gelişmeyi, sorunlar çözümü beraberinde getirir. Öğretici ve öğrenen bu karşılaştırmalı ve kendini geliştirmeli sürecin farkında olup öğrenmelerini etkili hale getirmeyi hedeflemelidir.

2.4.1. E-Öğrenmenin Olanakları-Sınırlılıkları

Her öğrenme yönteminde olduğu gibi e-öğrenme yönteminde de olanaklar ve sınırlılıklar bulunmaktadır. Akyürek'in (2020) araştırmasında yer verdiği olanakları özetlemek gerekirse e-öğrenmenin içinde yer alan uzaktan eğitim öğrenene çeşitli seçenekler sunarak fırsat eşitsizliği sınırını en aza indirebilir. Geleneksel öğretimdeki aynı anda aynı sınıfta bulunma zorunluğu ortadan kaldırılarak eğitimde maliyet düşürülüp eğitimin niteliği artırılabilir. Uzaktan eğitim öğrenene bireysel ve bağımsız öğrenme sağlayarak kendi kendine öğrenme sorumluluğu kazandırır. Zengin öğrenme ortamıyla birlikte birincil kaynaktan bilgi edinme gibi olanaklara sahiptir.

E-öğrenme yapılan etkinlikleri ve uygulamaları daha ulaşılabilir kılması bakımından önemlidir. Farklı kademelerde kullanılabilir. Ancak her öğrenmenin sınırlılıkları bulunmaktadır. Akyürek'in (2020) yer verdiği sınırlılıkları özetlersek uzaktan eğitim, geleneksel öğretimdeki yüz yüze eğitimin sunduğu iletişimi ve etkileşimi sağlamada zorluk yaşayabilmektedir. Öğrenenin sosyalleşmesi zayıflayarak bireysel çalışma ön plana çıkabilmektedir. Bu durum yardım almadan çalışamayan öğrencilerin e-öğrenme sürecini etkili geçirememesine neden olur. Uzaktan eğitim teorik derslerin kolayca işlenmesine olanak sağlarken pratik yani uygulamalı derslerde sınırlılığa neden olabilmektedir.

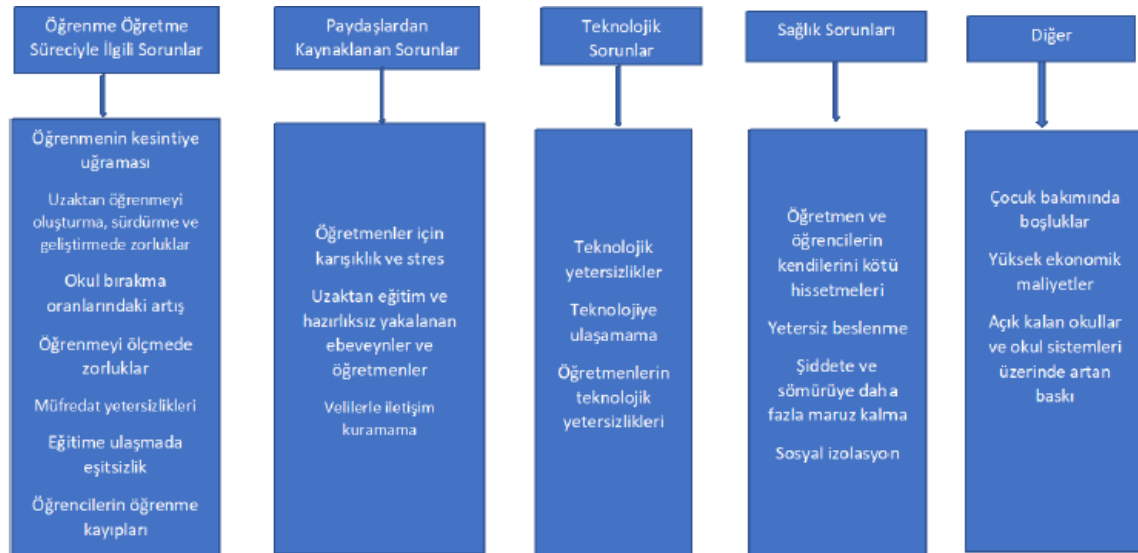
Kazanımların, beceri ve tutumların kazandırılmasında aksaklıklar yaşanabilmektedir. E-öğrenmede kullanılan gerekli teknolojik araçların eksikliği öğrencilerin öğrenim görmesini imkansız hale gelir. Ancak eksikliği olmayan öğrencilerin teknolojik araç bağımlılığı bulunması da aynı şekilde öğrenimi olumsuz etkilemektedir.

E-öğrenmede çeşitli nedenlerle süreç olumsuz hale gelebilmektedir. Bu yüzden bilgisayar, internet ve çevrim içi iletişim yeterliği önem kazanmaktadır. Öğrenen kontrolü ele alındığında öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olacak ve çalışmalarını sürdürecektir.

2.4.2. E-Öğrenmenin Sorunları-Fırsatları

Sarı ve Nayır (2020) tarafından yapılan araştırmada Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü, Birleşmiş Milletler, UNESCO ve Dünya Bankası tarafından yayınlanan eğitim raporlarını inceleyerek başlık-alt başlık olarak sunulmuştur. Raporlardaki ortak sorunlar öğrenmenin kesintiye uğraması, yetersiz beslenme, öğretmen, öğrenci ve velilerin kendilerini kötü hissetmeleri olarak ifade edilmiştir.

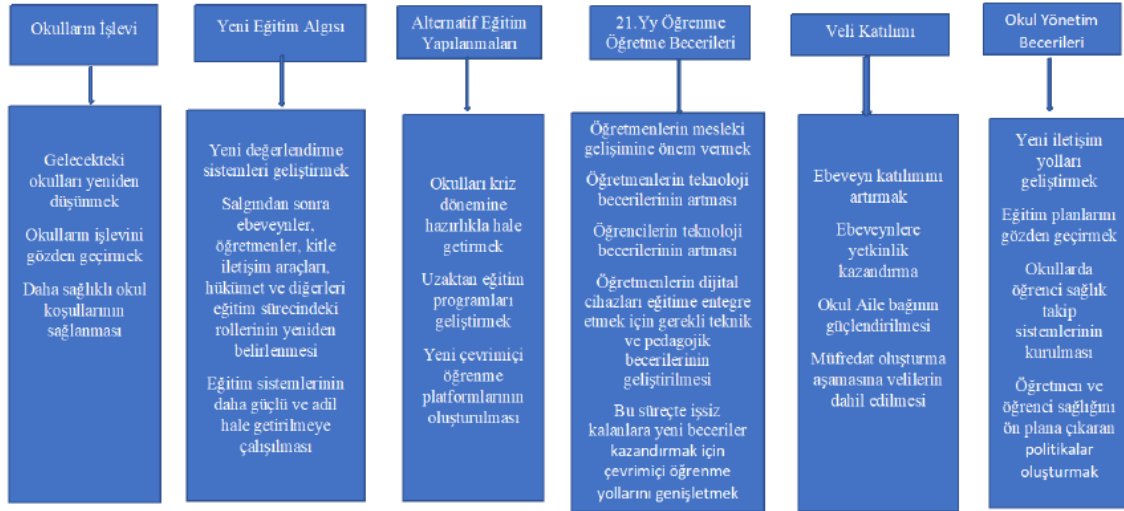
İncelenen raporlara göre sorunlar sonucunda ortaya çıkan temalar Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Temalar Altında Yer Alan Sorunlar (Sarı ve Nayır, 2020)

Sarı ve Nayır (2020) tarafından incelenen raporlara göre oluşan sorunlar sonucunda ortaya çıkan temalar kategorilere ayrılmıştır. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenme süreci, ortamı, sürekliliği, zorlukları, yetersizlikleri ve eğitimde fırsat eşitsizliği gibi sorunlara

ulaşmıştır. Sosyal açıdan bakıldığında karmaşa, stres, deneyimsizlik ve iletişim sorunları bulunmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ulaşım zorluğu, kişisel beceri ve yetersizlikler sorun olmaya başlamıştır. Bunların dışında sağlık gibi çeşitli alanlarda sorunlar yaşanması muhtemeldir. Eğitim açısından oluşan bu gibi sorunlar, yeni fırsatların oluşmasına da imkan sağlamıştır. Oluşabilecek fırsatlar Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3. Temalar Altında Yer Alan Fırsatlar (Sarı ve Nayır, 2020)

Sarı ve Nayır (2020) ortaya çıkan fırsatları temalar altında kategorilere ayırmıştır. Sorunların çözümünde okulların işlevi, yeni eğitim algısı, alternatif eğitim yapılandırmaları, okul yönetim becerisi ve veli katılımıyla desteklendiğinde 21. YY öğrenme ve öğretme becerileri hedef alınarak bu durum fırsata çevrilebilir.

TEDMEM (2020) Covid-19 sürecinde eğitimde oluşan sorunları ve çözümleri geniş bir kapsamda ele almıştır. 2020 yılının mart ayında yükseköğretim kurumları uzaktan eğitime başladı. Mayıs ayında dijital olarak yapılacak sınavların temel ilkeleri açıklandı. YÖK Dersleri Platformu 6 GB’lık “uzaktan eğitime destek” kotası vererek tüm öğrencilere platformu ücretsiz bir şekilde açtı. Pandemi sürecinde eğitimde yaşanan teknolojik anlamdaki dijital alt yapı, kapasite ve deneyimlerde yaşanan yetersizliklerle beraber internete erişim sorunu, uzaktan eğitimin etkililiği ve öğretimin sürdürülmesiyle ilgili belirsizlikler, laboratuvar ve uygulama çalışmalarının yapılamaması ve öğrencilerin uzaktan eğitimdeki yeterlikleri öğretimin niteliğini etkilemiştir. Bu sorunlara karşı çözüm olarak uzaktan eğitim sürecinde alınan kararların yerinde ve rasyonel olması için kurumlar arasında

iş birliği sağlanarak bir karar modeli oluşturulması, pandemi koşullarında oluşabilecek sorunları düşünerek kısa ve uzun vadeli eylem planlarının oluşturulması, dezavantajı bulunan öğrencilerin kayıt yapma/yenileme riskini göze almaları, teknolojik-içerik-pedagojik hazır bulunuşluğun önemsenerak izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması, oluşan öğrenme kayıplarını tespit ederek müdahale edilmesi için program analizi yapılması, staj gibi uygulama eğitimlerinin şartlarının ve planlarının yapılması, alınacak tedbirler hakkında detaylı stratejiler belirlenmesi ve destek eğitimlerinin planlaması önerilmiştir.

2.4.3. E-Öğrenmenin Avantajları-Dezavantajları

Dikbaş (2006) çalışmasında e-öğrenmenin öğrencilere sağladığı avantajlara yer vermiştir. E-öğrenme öğrenci-öğretmen etkileşimini artırarak bilgiyi anlamayı ve geri çağırmaı kolaylaştıracak avantaja sahiptir. Çeşitli öğrenme stillerini sürece katarak yapılan etkinliklerle öğrenme ortamını zenginleştirir. Öğrenciye kendi hızında öğrenme fırsatı sunarak öğrenme programını, uygunluğunu ve mekan gibi özellikleri seçme sorumluluğu vererek öğrenimini kişiselleşme imkanı verir. Mekandan tasarruf sağlayarak seyahat harcamalarını azaltır. Öğretim faaliyetlerine ve güncellenebilir materyallere defalarca yeniden ulaşma ve çok yönlü araştırma fırsatı verir.

Kaya (2002) uzaktan eğitimin yararlarını, farklı eğitim seçenekleri sunması, ilk kaynaktan bilgi sağlaması, öğrenme sorumluluğu kazandırması, kişisel ve bağımsız öğrenme sunması, zengin öğrenme ortamı sağlaması, kitle eğitimini kolaylaştırması, eğitim maliyetini düşürmesi, eğitim programlarında standart sağlaması ve eğitimde fırsat eşitsizliğini en aza indirmesi gibi sıralarken; Yurdakul (2005) uzaktan eğitimin yaygın ve örgün eğitim olanakları sağlaması, bireylerin sürece aktif katılması, öğrencinin öğrenme hızı ve kapasitesine uygun çeşitli olanaklar sunması, bağımsızlık ve eleştirel yargılama yeteneğini geliştirebilmesi, eğitimi demokratikleştirmesi, bireyin ve toplumun gereksinimlerini önemseyerek öğretimi sağlaması gibi yararlarından bahsetmiştir. E-öğrenmenin avantajlarının yanında (Karakuş, vd., 2020) dikkat dağınıklığı, teknik aksaklıklar, altyapı hizmetlerinin ve teknik araç maliyetlerinin fazla olması gibi dezavantajları vardır.

Yağan (2021) uzaktan eğitim avantajlarını ekonomik, esneklik, teknoloji uyumu ve sınavlar açısından incelediğinde öğrencilerin çoğunun düşük gelir düzeyine sahip olduğundan dolayı farklı bir şehirde üniversite okumak yerine uzaktan eğitimin masraf bakımından avantajlı olduğunu ifade etmektedirler. Dezavantajları ise teknik, canlı dersler ve sınavlar açısından incelenmiş olup öğrencilerin internete erişememe, sistemde yaşanan ses-görüntü sıkıntıları sebebiyle sistemden atma gibi durumlarını kapsamaktadır. Öğrenciler canlı derslerden istenilen verimi alamadıklarını, yüz yüze eğitime göre yüzeysel olduğunu belirtmişlerdir. Konsantrasyon ve öz-disiplin eksikliği gibi nedenlerden dolayı uygulamalı derslerde tecrübe kazanamadıkları, etkili ve rahat iletişim kuramadıkları, öğretim yöntem-tekniklerinin ve ders katılımının sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Sınav açısından ise bazı öğrenciler dijital ortamdaki sınavları yüz yüze olanlara göre kolay bulup avantajlı saymışlardır. Bazı öğrenciler ise hakkaniyetli bir ölçme değerlendirme olmadığını, adaleti sağlamanın zor olduğunu, bileni-bilmeyeni yeteri kadar ayıramadığını düşünerek dezavantajlı saymışlardır. Öğrenciler aynı zamanda geri bildirim almada sıkıntılar yaşadıklarını ve bireysel farklılıklara dikkat edilmediğini belirtmişlerdir.

2.5. Dijital Yeterlik Çerçevesi Nedir?

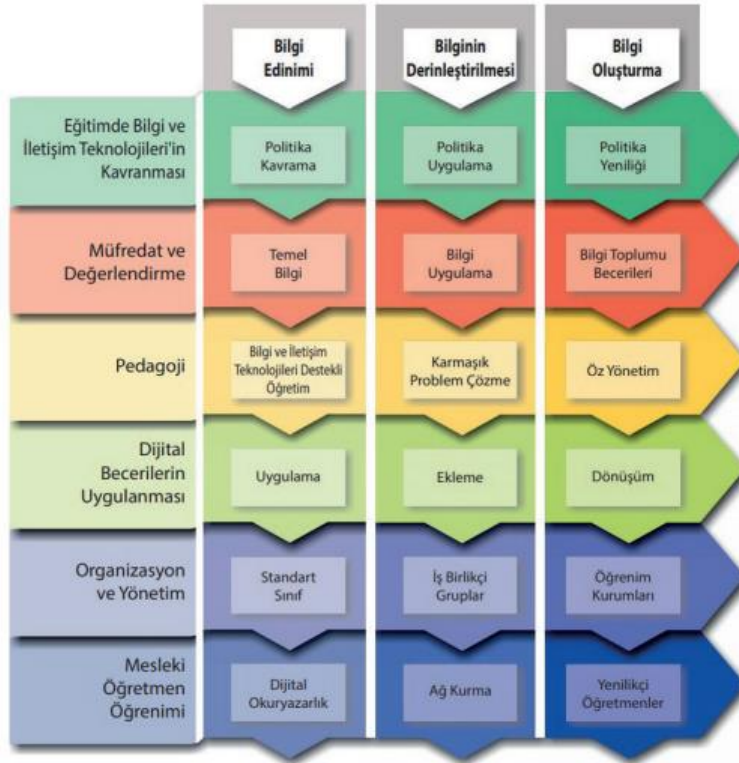
TEDMEM (2021) hazırlamış olduğu raporunda mevcut kaynakları inceleyerek merkezi ve ulusal ihtiyaçlara göre belirlenmiş “Öğretmen Dijital Yeterlik Çerçevesi”nin bulunmadığını ortaya koymuştur. Ulusal bir çerçeve eksikliği dijital yeterliklerin belirlenmesinde zorluklara neden olmaktadır.

“Öğretmen dijital yeterlik çerçeveleri, öğretmenlerin meslekleri kapsamında, dijital bağlamda sahip olmaları gereken özellikleri belli ilişkiler çerçevesinde tanımlayan ifadeler bütünüdür” (TEDMEM, 2021). Eğitimde kullanılan bu çerçeveler, ulusal politikalar kapsamında kurumlarca oluşturulup resmi bir belge olarak yayımlanmaktadır. Araştırmacılar bilimsel faaliyetlerini yürüterek kavramsal model ve çerçeveleri alanyazına sunmaktadır.

Ulusal yeterliklerin sınıflandırılmasını sağlayan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nin (TYÇ, 2016) sekiz anahtar yetkinliği bulunmaktadır. Bunlardan biri de dijital yetkinliktir. Dijital yetkinlik, bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasıdır.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde yayımlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” kapsamında ise dijital yeterlik farklı bir alan olarak gösterilmemiştir. MEB’in yayımladığı Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu’nda ise dijital okuryazarlık tanımı yapılmıştır: “*Dijital okuryazarlık; dijital hayata katılmak, dijital bir toplumda yaşamak, öğrenmek ve çalışmak için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutum setidir*” (MEB, 2020).

Pandemi sürecinde MEB tarafından, öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmek amacıyla iki adet kılavuz kitap yayımlanmıştır. Bunlardan ilki UNESCO (2018) tarafından hazırlanmış olup “Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi” olarak aktarılmıştır. Altı boyut ve üç aşamadan oluşan 18 dijital yeterlik verilmiştir.



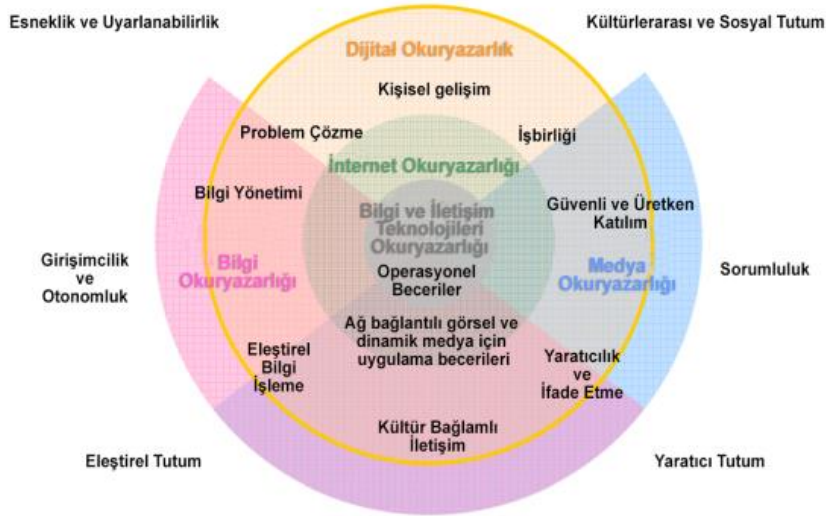
Şekil 4. Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi (UNESCO, 2018)

Şekil 4'e göre aşamalar yatay olarak şu şekilde gösterilmiştir: Bilgi Edinimi, Bilginin Derinleştirilmesi ve Bilgi Oluşturma'dır. Altı boyut ise dikey şekilde verilmiştir. Kazanımlar ise çok çeşitli alanlarda verilmiştir. UNESCO (2018) öğretmenlerin birden fazla aşamada

yeterlik seviyelerine sahip olabileceklerini ve boyutların altı unsurunda farklı oranlarda güçlü ve zayıf yönlerinin bulunabileceğini ifade etmiştir. İkincisi ise “Dijital Okuryazarlık Kılavuz Kitabı”dır. Bir sonraki başlıkta Dijital Okuryazarlık kapsamlı şekilde ele alınacaktır.

2.6. Dijital Okuryazarlık

Özerbaş ve Kuralbayeva’ya (2018) göre dijital okuryazarlık; bireylerin bilgi-iletişim teknolojilerini öğrenmesinde etkili olduğu, kişisel gelişimlerine katkı sağlayarak günlük problemlerini çözerken kullanabildiklerini ifade eder. Teknoloji kullanımının güvenlik, yasal ve ahlaki olma boyutlarında yeterli olmasını kapsar. Karabacak ve Sezgin (2019) ise bu kavramı, bireylerin dijital kaynaklara erişerek doğru şekilde kullanabilme yetkinliği olarak tanımlamışlardır. Alanyazında dijital yeterlilik, dijital okuryazarlık ve dijital beceri kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir.



Şekil 5. Dijital yeterlilik haritası (Ala-Mutka, 2011)

Dijital yeterlilik haritası yorumlandığında farklılaşan ve kesişen noktalar göze çarpmaktadır. Dijital yeterlilik; Dijital Okuryazarlığı, İnternet Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı, Bilgi Okuryazarlığı ve Bigi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığını içine alan geniş bir kavramdır. Birbirlerine göre gelişir ve genişler. Benzer ve farklı noktalardan oluşur ama hepsi sonunda ortak bir noktada birleşir. Haritanın çevresinde esneklik-uyarlanabilirlik, girişimcilik-otonomluk, sorumluluk, eleştirel-yaratıcı-kültürlerarası ve

sosyal tutum gibi ortak bileşenler sıralanmıştır. Bu ortak bileşenlerin içinde keşişim noktalarına göre farklı bileşenler yer almaktadır.

MEB (2020) öğretmenlere yönelik geniş bir çalışma yürütmüş ve Dijital Okuryazarlık hakkında kılavuz kitap çıkarmıştır. Dijital dünyada yetkin bir vatandaş olmanın temeli olarak bu yeterliğin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Kùltürler arası etkileşimin arttığı günümüzde teknolojinin içine doğmuş çocuklar literatürde “dijital göçmenler” olarak tanımlanmaktadır. Yine de elektronik ortamdaki bilgilerin edinilmesi ve yaşantılarına kalıcı öğrenme olarak geçirebilmeleri için dijital yetkinliğe sahip olmaları önem arz etmektedir. Güvenilir içeriğe ulaşma, seçme ve değerlendirme aşamaları eleştirel bakış açısıyla yürütülmelidir. Ancak burada ön koşul olgunluk ve hazır bulunuşluktur. Her yaşın kendine göre görevleri bulunmaktadır. Bunları kazanırken aile başta olmak üzere öğreticilerin de öğrenene destek olması gerekir. Yetkinlik kazanıldığında özgünlük ve dijital tasarlama sıradaki hedef olmalıdır.

“Dijital Okuryazarlık Yeterlik Çerçevesi” kapsamında 7 ana başlığa ve bunlarla ilgili kazanımlara yer verilmiştir.

1. Temel Teknoloji Okuryazarlığı: Bu başlıkta yer alan kazanımlar; bilgisayarı açma ve kapama, fare-klavve-dokunmatik ekranı kullanma, dosya-program-tarayıcı-sekme-çevrimiçi form kullanma, e-posta oluşturma, eklenti ekleme ve okuma, temel teknolojik sorunları giderme yetkinlikleridir.

2. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı: Bu başlıkta yer alan kazanımlar; bilgileri ifade etme, dijital verilere ulaşma-seçme yetkinliğiyle birlikte bilgiyi gözden geçirme, kaynağın ve içeriğin ihtiyaçla ilgisini değerlendirme, internet yayınlarını öğrenmek için video izleme ve sorasında verilen görevleri yapma, sorumluluk duygusuyla çevrim içi arama yapma-strateji geliştirme ve kullanma, hizmet ve ürün hakkındaki soruları araştırma-yanıtlama-eleştireli gözden geçirme ve değerlendirme, metin mesajlarını kullanarak iletişim kurma ve kişisel web sitesi oluşturma yetkinlikleridir.

3. İletişim ve İş Birliği: Bu başlıkta yer alan kazanımlar; teknoloji aracılığıyla etkileşimde bulunma-paylaşma-toplumsal faaliyetlere katılma-iş birliği yapma, çevrim içi görgü kurallarına uyma, kültürel-dijital çeşitliliğin farkında olarak iletişim-iş birliği kurma, blogları takip etme-yorum yapma, blog-slayt gösterisi (Powerpoint veya Prezi vb.) oluşturma ve kendi dijital kimliğini-itibarını yönetme yetkinliklerinden oluşmaktadır.

4. İnternet Okuryazarlığı: Bu başlıkta yer alan kazanımlar; uygun bağlantıları seçme, ilgisiz yerleri ayırt etme, yeni sekme açma, problem çözme, proje oluşturma ve bunun için gerekli olan araştırmayı yapmak için farklı teknoloji kombinasyonlarını kullanma becerileridir.

5. Dijital İçerik Oluşturma: Bu başlıkta yer alan kazanımlar; dijital içerik oluşturma-düzenleme için telif hakkı alma, lisansların uygulanışını kavrama, bilgiyi-içeriği mevcut bilgi birikimini bütünleştirme-geliştirme, bilgisayar sistemine uygun anlaşılır talimat verebilme, dijital içerik geliştirme-entegre edebilme yetkinliklerinden oluşmaktadır.

6. Güvenlik: Bu başlıkta yer alan kazanımlar; dijital ortamda bulunan cihaz-içerik-kişisel veri-gizliliğini koruma, fiziksel-psikolojik sağlık ile sosyal refah ve sosyalleşmede dijital teknolojinin farkında olma, çevre-sağlık-iyi oluş halini koruma becerilerinden oluşmaktadır.

7. Problem Çözme: Bu başlıkta yer alan kazanımlar ise ihtiyaç-problem tespit etme, dijital ortamdaki kavramsal problemleri-durumları çözme, süreç-ürün yenilemesi için dijital araçları yaratıcı kullanma, dijital dönüşüme ayak uydurma ve dijital yeterlilik eksiklerini belirlemedir.

OECD ve Portekiz hükümeti 2018 yılında Porto’da Dijital Dünya için Beceriler Zirvesini düzenlemişlerdir. 2019 yılında ise OECD “*Hızla Değişen Dünyada Yeni Çözümlere İhtiyaç Var*” mottosuyla OECD Öğrenme Pusulası 2030 projesini yayınlamışlardır. Bu proje değişim ve gelişim içindeki dünyada oluşan yeni gereksinimlerle öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini ön planda tutarak potansiyellerini ortaya çıkarıp gelecekte de icat edilmeyen teknoloji becerilerine ve toplumsal sorunlara karşı yetkin olmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan uzun vadeli bir çalışmadır. İki aşamadan ilerleyen bu projede öncelikle öğrenme pusulasını ve öğretme çerçevesini oluşturma amaçlanmıştır. Uluslararası öğretim programı analiz edilerek yeterlikleri geliştirmek için öğrenme ortamlarının tasarlanması ve öğretim programlarının ihtiyaçlara göre etkisinin artırılması hedeflenmiştir.



Şekil 6. Öğrenme Pusulası 2030 (OECD, 2019)

OECD Öğrenme Pusulası dört bileşenden oluşmaktadır.

1. Çekirdek temeller ön koşul sağlayarak bilişsel temeller, sağlıksal temeller ve ahlak, etik, dijital okuryazarlık ve veri okuryazarlığını içine alan sosyal-duygusal temeller olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır. Bütünsellik içinde dönüştürücü bilgi, beceri, tutum ve değerlerin yanında okuryazarlık, veri ve medya okuryazarlığı, dijital ve finansal okuryazarlık, küresel yeterlik, bilişsel-üst bilişsel beceriler, fiziksel ve pratik beceriler, fiziksel-ruhsal sağlık ile sosyal-duygusal becerilerini kapsamaktadır.

2. Dönüştürücü yeterlikler; yeni değerler yaratmak, gerilim ve ikilemleri çözmek ve sorumluluk almak başlıklarında toplanmıştır. Öğrencilerin içinde yaşadığı toplumu dönüştürme isteğiyle birlikte kendi bakış açılarını yansıttıkları geleceği inşa ederken değişen dünyayı nasıl etkilediklerinin farkında olmaları önemsenmiştir.

3. Öğrenci etkinliği (*student agency*) ve ortak etkenlik (*co-agency*) bileşeninde öğrencilerin aktif olarak sorumluluk bilinciyle bir amaç dahilinde yansıtıcı düşünerek fiziksel ve ruhsal açıdan iyi, yüksek motivasyona sahip, öz yeterliği önemseyen ve gelişim odaklı olarak hem yaşamlarında hem de eğitim hayatlarında etken rol oynamaları hedeflenmektedir. Hayat boyu öğrenme bağlamında ortak etkenlikte, büyük bir öğrenme

ekosistemi içinde yer alan öğrenci, akran, öğretmen, ebeveyn ve toplumun diğer üyeleri organik bir şekilde destekleyici, etkileşim odaklı ilişkilerle gelişebilir niteliktedir.

4. Öngörü-eylem-yansıtma (ÖEY) döngüsü, düşünme yeteneğinin geliştirildiği, amaç doğrultusunda bilinçli olarak harekete geçildiği sürekli yinelenen öğrenme sürecidir. Öğrenci, bugün attığı adımların gelecekte oluşabilecek sonuçlarını öngörebilmelidir. Öğrenci, bütüncül olarak geliştirilmesi gereken becerileri kullanırken iyi olma halini önemseyerek eyleme geçmelidir. Bireysel, toplumsal ve çevresel iyi olma hali öğrenenin uyumlu ve yansıtıcı olma becerisine bağlıdır. Bu döngü içinde öğrenciler planlama, deneyim ve yansıtma süreçleriyle birlikte kendi anlamlandırmalarını derinleştirir ve bakış açılarını genişletirler. ÖEY döngüsünün temellerinde gelişimsel ve sosyal öğrenme kuramlarının etkisiyle öğrencilerin sadece okulda değil hayat boyunca bütüncül ve dönüştürücü yeterliklerinin geliştirilmesiyle öğrenci etken bir şekilde süreçte ilerleyecektir.

2.6.1. Dijital Okuryazarlık Becerileri

Dijital okuryazarlık becerileri MEB (2020) tarafından yayınlanan kılavuz kitabında Şekil 7’de gösterilen dört kategoride sunulmuştur.



Şekil 7. Dijital Okuryazarlık Becerileri (Prasertsin, 2018 akt. MEB, 2020)

Dijital okuryazarlık becerileri, bilişsel süreçlerle birlikte sunuşu, analiz-değerlendirme-yaratıcı düşünme gibi becerileri ele alarak iş birlikli etkinliklerle farkındalık oluşturmayı hedeflemektedir. Farkındalık becerisiyle “hukuk okuryazarlığı” kavramını ortaya atmıştır.

Hamutoğlu, vd. (2017) dijital okuryazarlık becerilerinin önemini farklı teknolojileri kullanma, güvenli internet kullanımını artırma, problem çözme, bilginin doğru-yanlışlığı hakkında karar verebilme ve eleştirel bakış açısıyla süreci değerlendirme olarak ifade etmiştir. Dijital okuryazarlık becerisi sayesinde hızlı bilgi akışındaki güvenilirliği düşük, doğruluğu ispatlanmamış, yanlış bilgilendirilmeler birey ve topluma yardımcı olmaktadır.

Duran ve Özen (2018) dijital okuryazarlık becerilerini kazandırmak için gerek öğretim programlarında gerekse ders kitaplarındaki geleneksel metinlerin dışında hiper metinlerin kullanılmasını önemli bulmaktadır. Öğretim programının yanında özel amaçlarda, öğrenme öğretme yaklaşımı başlıklarında, seçmeli temalarda ve metin türlerinde de dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

2.6.2. Dijital Okuryazarlığın Temel Kavramları

Dijital okuryazarlık, çağa ayak uydurmanın gereği olarak hayat boyu geliştirilmesi önemli hale gelen bir kavramdır. Dijital yetkinliği sağlamak için öncelikle kişiye özel olarak bireyin ihtiyaçları tespit edilmelidir. Sonrasında ise yapılan araştırmalar ve çalışmalarla birlikte genel bir çerçeve oluşturulmalıdır. Dijital okuryazarlık için oluşturulan temel kavramlar, ilgililerince ortak bir dil sağlaması hem de yol gösterici olması bakımından önem taşımaktadır. Dijital okuryazarlık eğitiminin başlangıcı temel kavramların yaşa, ihtiyaca ve ortama göre bireylere uygun hale getirmekten geçer.

MEB (2020) tarafından beş temel kavram oluşturulmuştur. Bunları özetlersek: Dijital ortam ağa tek yönlü olarak bağlı değildir. Herkes içerik yayınlatabilir ve izleyici değerlendirmesine sunabilir. Medya resmi ve gayri resmi olarak çevrim içi ortamları çeşitlendirmektedir.

Dijital medya ve içerik kalıcıdır. Yayınlanan her şey saklanır, aranabilir, dizine eklenebilir, kopyalanabilir ve paylaşılabilir. Tüm bunları yaparken de ekonomiktir. Dijital medya geniş bir ağa yayıldığı için farklı izleyiciler tarafından görünülenir. Bu durum güvenlik, gizlilik ve risk faktörlerini meydana getirmektedir. Dijital medya etkileşimler sayesinde deneyimleri gerçek kılar. Pasif izleyici konumundan çıkararak aktif katılmayı sağlar. Ancak dijital ortamlar yüz yüze olan deneyimleri sağlayamadığı için “*empati*

tuzaklarına” neden olabilmektedir. Dijital medya okuryazarlığının beşinci ve sonuncu temel özelliğine göre dijital medya, içerik üreticileri tarafından merkezi bir etki oluşturarak bireyi inançları, önyargıları, varsayımları ve amaçları doğrultusunda etkisi altına almaktadır. Böylece bireyin dijital medya kullanması, vereceği tepki ve davranışları yansıtılardan ibaret olabilmektedir. Tüm temel kavramlara baktığımızda sınırsız olan dijital ağ bireylerin kullanım amacına göre farklılık göstermektedir. Doğru amaca hizmet etmek ise önem arz etmektedir.

2.6.3. Dijital Okuryazarlık Bileşenleri

Dijital okuryazarlık çok boyutluluk içermektedir. Farklı bilgi, beceri, düşünme, anlayış ve uygulamalardan oluşmaktadır. Dijital okuryazarlığın diğer bileşenleri Şekil 8’de gösterilmiştir. Değişen ve gelişen dünyada dokuz bileşen ancak yol göstericidir. Gerek nitelik gerek nicelik bakımından farklı bileşenler meydana çıkabilir niteliktedir.



Şekil 8. Dijital Okuryazarlık Bileşenleri (Payton ve Hague, 2010 akt. MEB, 2020)

Dijital okuryazarlık bileşenleri arasında hiyerarşi ve sıralama bulunmamaktadır. Farklı disiplin alanlarıyla ve kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi anlamlı öğrenmelerin oluşmasında etkili olmaktadır. E-öğrenme hazır bulunuşluğu gibi öğretmenlerin dijital yeterliklerine sahip olması eksik yönlerin geliştirilmesi önemlidir. Uzaktan eğitim ortamlarının verimliliğini artırmak, niteliğini geliştirmek ve dijital yeterliğe sahip öğretmenler yetiştirmek için ulusal bir çerçevenin oluşturulması gerekmektedir. Yabancı

ülkelerin bu konudaki çalışmaları dikkatle takip edilmeli ve ülkemizdeki ihtiyaca göre çalışmalar yürütülmelidir.

Hasgöl (2021) ise e-öğrenme bileşenlerini “*içerik, değerlendirme ve etkileşim*” olarak ifade etmiştir. İçerik tanımını “*öğrenciye öğretilecek bilginin kapsamı*” olarak aktarırken ders içeriğinin kitap, makale, dergi, video, eğitsel oyun vb. farklı araç ve yöntemlerle öğrenciye iletildiğini belirtmiştir. Değerlendirme tanımını “*öğrencinin bilgileri ne kadar öğrendiğini tespit etmek için uygulanan bir yöntem*” olarak aktarırken bunu sağlamak için online veya yazılı sınav, uygulamalı sınav, performans ödevi vb. farklı araç ve uygulamalar yoluyla yapıldığını belirtmiştir. Etkileşim tanımını ise “*öğrencinin ders içeriği ya da eğitmen ile eğitim süreci boyunca girdiği iletişim*” olarak aktarırken öğrencinin derste parmak kaldırması ve uzaktan eğitim sürecinde kullanılan Zoom uygulamasında el işaretine tıklayarak söz almak istediğini belirtmesi gibi örnekler etkileşim bileşeninde yer almaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, örneklem grubu, veri analizi, veri toplama araçları ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinden bahsedilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir (Karasar, 2011).

3.2. Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubu Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örnekleme birimlerine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Büyüköztürk, vd., 2012).

Tablo 1

Araştırmanın örneklem grubunun cinsiyetleri

Cinsiyet	n	%
Kadın	144	70,9
Erkek	59	29,1
Toplam	203	100,0

Tablo 1'e göre araştırmaya 70,9 oranında kadın, 29,1 oranında erkek Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır.

Tablo 2

Araştırmanın örneklem grubunun sınıf düzeyleri

Sınıf	n	%
1	42	20,7
2	34	16,7
3	61	30,0
4	66	32,5
Toplam	203	100,0

Tablo 2'ye göre araştırmada %20,7 1.sınıf, %16,7 2.sınıf, %30 3.sınıf ve %32,5 oranında 4. Sınıf Türkçe öğretmeni adayı bulunmaktadır.

Tablo 3

Araştırmaya katılanların yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerle ilgili tanımlayıcı istatistik analizleri

Yaşamını Geçirdiği Yer	f	%
Köy	19	9,4
Kasaba	21	10,3
Şehir	69	34,0
Büyükşehir	94	46,3

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılanların %9,4'ünün köyde, %10,3'ünün kasabada, %34'ünün şehirde ve %46,3'ünün büyükşehirde yaşamlarının çoğunu geçirdiğine ulaşılmıştır.

Tablo 4

Araştırmaya katılanların ebeveylelerinin eğitim durumu

Anne Eğitim Durumu	f	%	Baba Eğitim Durumu	f	%
Okur-Yazar	17	8,4	Okur-Yazar	4	2,0
İlkokul Mezunu	100	49,3	İlkokul mezunu	68	33,5
Ortaokul Mezunu	25	12,3	Ortaokul mezunu	42	20,7
Lise Mezunu	42	20,7	Lise mezunu	53	26,1
Üniversite Mezunu	11	5,4	Üniversite mezunu	34	16,7

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılanların annelerinin %8,4'ü okur-yazar, %49,3'ü ilkokul, %12,3'ü ortaokul, %20,7'si lise, %5,4'ü ise üniversite mezunu olduğu görölmektedir. Araştırmaya katılanların babalarının %2'si okur-yazar, %33,5'i ilkokul, %20,7'si ortaokul, %26,1'i lise, %16,7'si ise üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya katılanların annelerinin mesleki durumu

Annelerinin Meslekleri	f	%
Memur	7	3,4
Özel Sektör	30	14,8
Serbest Meslek	7	3,4
Emekli	9	4,4
Ev Hanımı	150	73,9

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılanların annelerinin %3,4'ünün memur, %14,8'inin özel sektör çalışanı, %3,4'ünün serbest meslek çalışanı, %4,4'ünün emekli ve %73,9'unun ev hanımı olduğu görölmektedir.

Tablo 6

Araştırmaya katılanların babalarının mesleği

Babalarının Meslekleri	f	%
Memur	30	14,8
Özel Sektör	70	34,5
Serbest Meslek	55	27,1
Emekli	48	23,6

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılanların babalarının %14,8'i memur, %34,5'i özel sektör çalışanı, %27,1'i serbest meslek çalışanı ve %23,6'sı emeklidir.

Tablo 7

Araştırmaya katılanların kardeş sayısı

Kardeş Sayısı	f	%
0-1	29	14,3
2	110	54,2
3 ve üzeri	64	31,5

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılanların %14,3'ünün 0-1 kardeşi, %54,2'sinin 2 kardeşi, %31,5'inin 3 ve üzeri kardeşi bulunmaktadır.

Tablo 8

Araştırmaya katılanların not ortalamaları

Not Ortalamaları	f	%
0-2.5	19	9,4
2.51-3.00	73	36,0
3.01-4.00	111	54,7

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılanların %9,4'ünün 0-2,5 arası, %36'sının 2,51-3,00 arası ve %54,7'sinin 3,01-4,0 arası not ortalamasına sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Tablo 9

Araştırmaya katılanların ekonomik düzeyleri

Ekonomik Düzeyleri	f	%
Alt Düzey	16	7,9
Orta Düzey	182	89,7
Üst Düzey	5	2,5

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılanların %7,9'unun alt düzeye, %89,7'si orta düzeye, %2,5'inin üst düzeye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Araştırmanın örneklem grubunun internette geçirdikleri zaman

Saat	n	%
0-1	1	0,5
1-2	7	3,4
2-4	84	41,4
4-8	96	47,3
8 ve üzeri	15	7,4
Toplam	203	100,0

Tablo 10'a göre katılımcıların %0,5'inin 0-1 saat, %3,4'ünün 1-2 saat, %41,4'ünün 2-4 saat, %47,3'ünün 4-8 saat, %7,4'ünün ise 8 saat ve üzeri internette vakit geçirdikleri görülmektedir.

3.3. Veri Analizi

Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeği'nden alınan puanların güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa ve yapısal güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri 0,93 ve yapısal güvenilirlik katsayısı 0,98 şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değişmesi gerekmektedir (Şencan, 2005).

Tablo 11

Ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçekler	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
E-öğrenme Hazır Bulunuşluğu	Bilgisayar Ö.	-,512	-,192
	İnternet Ö.	-1,714	2,037
	Çevrimiçi İletişim Ö.	-,785	,101
	Kendi Kendine Öğrenme	-,914	,284
	Öğrenen Kontrolü	-1,384	1,797
	E-Öğrenme Motivasyonu	-,015	-1,235

Tablo 11 incelendiğinde araştırmanın verileri normal dağılım göstermektedir. Veriler normal dağılım gösterdiği için analizlerde parametrik testler uygulanmıştır. Değişkenler

arasındaki r değerinin 0.00-0.29 arasında olması düşük, 0.30-0.69 arasında olması orta, 0.70 ve üzerinde olması ise “yüksek” düzeyde ilişkinin olduğu yönündedir (Ural ve Kılıç, 2005).

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Yurdugül ve Demir (2017) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Öğretmen Adaylarının E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 33 madde ve bilgisayar öz-yeterliği, internet öz-yeterliği, çevrimiçi iletişim öz-yeterliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon olmak üzere 6 boyuttan oluşmaktadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 12

Dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık ölçeklerinin boyutlarına ait tanımlayıcı istatistik analizleri

Ölçekler	Boyutlar	\bar{x}	ss
E-öğrenme Hazır Bulunuşluğu	İnternet Öz-Yeterliği	6,28	,075
	Öğrenen Kontrolü	6,16	,072
	Kendi Kendine Öğrenme	5,87	,067
	Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği	5,62	,087
	Bilgisayar Öz-Yeterliği	5,20	,089
	E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon	4,12	,133

Tablo 12'ye göre Türkçe öğretmeni adaylarının E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde ölçekte yer alan *İnternet Ö. Y.* ($\bar{x}=6,28$), *Öğrenen Kontrolü* ($\bar{x}=6,16$), *Kendi Kendine Öğrenme* ($\bar{x}=5,87$), *Çevrimiçi İletişim Ö. Y.* ($\bar{x}=5,62$), *Bilgisayar Ö. Y.* ($\bar{x}=5,20$) ve *Motivasyon* ($\bar{x}=4,12$) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Tablo 13

Bilgisayar öz-yeterliği boyutuna ait betimleyici analizler

Maddeler	\bar{x}	ss
1. Madde	5,22	,107
2. Madde	5,98	,097
3. Madde	4,85	,110
4. Madde	5,47	,100
5. Madde	4,47	,120

Tablo 13'e göre Türkçe öğretmeni adayları elektronik bir dosyanın içeriğini görüntülemeye rahatken ofis programlarını ve windows işletim sistemlerini kullanmada kendilerini kısmen rahat hissetmektedirler. Bilgisayar kullanırken karşılaşılan sorunları çözmeye ve ihtiyaç duyulan uygulama yazılımlarını kullanmada ise kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 14

İnternet öz-yeterliği boyutuna ait betimleyici analizler

Maddeler	\bar{x}	ss
6. Madde	6,25	,087
7. Madde	6,37	,084
8. Madde	6,33	,080
9. Madde	6,17	,091

Tablo 14'e göre Türkçe öğretmeni adayları, arama motorlarını ve web tarayıcılarını rahat bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. İnternetteki bir dosyayı bilgisayarlarına indirmede ve internette aradıkları bilgilere rahat bir şekilde ulaşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15

Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği boyutuna ait betimleyici analizler

Maddeler	\bar{x}	ss
10. Madde	6,04	,093
11. Madde	5,27	,116
12. Madde	5,62	,106
13. Madde	5,64	,112
14. Madde	5,55	,113

Tablo 15'e göre Türkçe öğretmeni adayları, insanlarla etkili iletişim kurarken internet araçlarını rahat bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. İhtiyaç duydukları konularda internet araçlarını kullanarak yardım isterken ve yazılı iletişimde kendilerini ifade ederken rahat olduklarını belirtmişlerdir. İnternet ortamlarında sesli ya da görüntülü konuşurken ve tartışma ortamlarında soru sorarken ise kısmen rahat olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 16

Kendi kendine öğrenme boyutuna ait betimleyici analizler

Maddeler	\bar{x}	ss
15. Madde	5,90	,08205
16. Madde	5,94	,08685
17. Madde	6,16	,08385
18. Madde	5,13	,10492
19. Madde	5,87	,08722
20. Madde	5,86	,09267
21. Madde	6,33	,07339
22. Madde	5,78	,08895

Tablo 16'ya göre Türkçe öğretmeni adayları, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarına inanmaktadırlar. Öğrenme durumlarında çalışma planlarını kendileri oluşturmaktadırlar. Öğrenme hedeflerini oluşturmada, ders planını düzenlemede, kaynak ve araç belirlemede ve öğrenmeleri gerçekleşene kadar öğrenme isteklerini yüksek tutmada kendilerine güvendiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma planlarını eksiksiz yerine getirmeyi kısmen uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 17

Öğrenen kontrolü boyutuna ait betimleyici analizler

Maddeler	\bar{x}	ss
23. Madde	6,03	,08690
24. Madde	6,14	,08198
25. Madde	6,21	,07815
26. Madde	6,24	,07701

Tablo 17'ye göre Türkçe öğretmeni adayları internet ortamındaki öğrenme materyallerine hangi sırada ve ne zaman çalışacaklarına, hangisine ne kadar yoğunlaşacaklarına kendilerinin karar verdiklerini ifade etmişlerdir. İnternet ortamındaki bir konuyu öğrenirken öğrenme sürecini kendilerinin yönlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 18

E-öğrenmeye yönelik motivasyon boyutuna ait betimleyici analizler

Maddeler	\bar{x}	ss
27. Madde	4,05	,15744
28. Madde	3,94	,15859
29. Madde	3,71	,15721
30. Madde	3,53	,15683
31. Madde	4,50	,15243
32. Madde	4,16	,14845
33. Madde	4,94	,13689

Tablo 18'e göre Türkçe öğretmeni adayları, dersleri internet ortamında işlerken hatalarından ders almada, öğrenme konusunda kendilerine güvenmede, düşüncelerini paylaşmada ve istekli olmada kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Dersleri internet ortamında öğrenmeye ise kısmen ilgi duyduklarını belirtmişlerdir. Dersleri internet ortamında öğrenmenin etkili bir yol olduğunu düşünme ve bundan zevk alma konusuna kısmen katılmadıklarını söylemişlerdir.

Tablo 19

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğindeki boyutlara ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
Bilgisayar Öz-Yeterliği	Kadın	144	5,03	1,165	-2,910	201	,004
	Erkek	59	5,60	1,461			
İnternet Öz-Yeterliği	Kadın	144	6,27	1,056	-,128	201	,898
	Erkek	59	6,30	1,132			
Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği	Kadın	144	5,56	1,126	-1,058	201	,291
	Erkek	59	5,77	1,495			

Tablo 19'un devamı

Maddeler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
Kendi Kendine Öğrenme	Kadın	144	5,91	,876	,878	201	,381
	Erkek	59	5,78	1,144			
Öğrenen Kontrolü	Kadın	144	6,18	,948	,604	201	,547
	Erkek	59	6,09	1,204			
E-Öğrenme Motivasyonu	Kadın	144	4,04	1,847	-,959	201	,339
	Erkek	59	4,32	2,019			

Tablo 19 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğinde yer alan internet öz-yeterliği ($t_{(201)}=-,128$; $p>.05$), çevrim içi iletişim öz-yeterliği ($t_{(201)}=-1,058$; $p>.05$), kendi kendine öğrenme ($t_{(201)}=,878$; $p>.05$), öğrenen kontrolü ($t_{(201)}=,604$; $p>.05$), e-öğrenme motivasyonu ($t_{(201)}=-,959$; $p>.05$) boyutlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Ancak bilgisayar öz-yeterliği ($t_{(201)}=-2,910$; $p<.05$) boyutuyla araştırmaya katılanların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Erkeklerin kadınlara göre windows işletim sistemlerini rahatlıkla kullanabildiklerini, elektronik dosya içeriğini bilgisayarda görüntüleyebildiklerini, bilgisayar kullanırken karşılaştıkları sorunları çözebildiklerini, ofis programlarını rahatça kullanabildiklerini ve ihtiyaç duydukları uygulama yazılımlarını rahatlıkla kullanabildiklerini saptanmıştır.

Tablo 20

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğindeki yer alan internet öz-yeterliği boyutundaki maddelere ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
6. Madde	Kadın	144	6,1944	1,30774	-1,010	201	,314
	Erkek	59	6,3898	1,09885			
7. Madde	Kadın	144	6,3889	1,18918	,177	201	,860
	Erkek	59	6,3559	1,24239			
8. Madde	Kadın	144	6,3194	1,14448	-,302	201	,763
	Erkek	59	6,3729	1,14317			
9. Madde	Kadın	144	6,2153	1,24689	,648	201	,517
	Erkek	59	6,0847	1,42983			

Tablo 20 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğinde yer alan İnternet Öz-yeterliği boyutundaki web tarayıcılarını rahatlıkla kullanabilirim ($t_{(201)}=-,1,010$; $p>.05$), arama motorlarını rahatlıkla kullanabilirim ($t_{(201)}=,177$; $p>.05$), internetteki bir dosyayı kendi bilgisayarına indirebilirim ($t_{(201)}= -,302$; $p>.05$) ve internette aradığım bilgiye rahatlıkla ulaşabilirim ($t_{(201)}=,648$; $p>.05$) maddeleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 21

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğindeki yer alan çevrimiçi iletişim öz-yeterliği boyutundaki maddelere ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
10. Madde	Kadın	144	6,11	1,165	1,035	201	,302
	Erkek	59	5,89	1,668			
11. Madde	Kadın	144	5,13	1,596	-1,940	201	,054
	Erkek	59	5,62	1,780			
12. Madde	Kadın	144	5,56	1,484	-,750	201	,454
	Erkek	59	5,74	1,603			
13. Madde	Kadın	144	5,61	1,555	-,310	201	,757
	Erkek	59	5,69	1,714			
14. Madde	Kadın	144	5,41	1,623	-1,944	201	,053
	Erkek	59	5,89	1,550			

Tablo 21 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğinde yer alan Çevrim içi İletişim Öz-yeterliği boyutundaki etkili iletişim kurmak için internet araçlarını rahatlıkla kullanabilme ($t_{(201)}=1,035$; $p>.05$), internetteki tartışma ortamlarında rahatlıkla soru sorabilme ($t_{(201)}=-,1,940$; $p>.05$), yazılı iletişimde kendini rahatlıkla ifade edebilme ($t_{(201)}=-,750$; $p>.05$), cevap aranan konularda internet araçlarını kullanarak yardım isteyebilme ($t_{(201)}=,310$; $p>.05$) ve internet ortamlarında rahatlıkla sesli-görüntülü iletişim kurabilme ($t_{(201)}=-,1,944$; $p>.05$) içeren maddeler ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Tablo 22

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğindeki yer alan kendi kendine öğrenme boyutundaki maddelere ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
15. Madde	Kadın	144	5,95	1,08309	1,083	201	,280
	Erkek	59	5,76	1,35620			
16. Madde	Kadın	144	5,97	1,20572	,563	201	,574
	Erkek	59	5,86	1,31906			
17. Madde	Kadın	144	6,22	1,14488	1,150	201	,251
	Erkek	59	6,01	1,30637			
18. Madde	Kadın	144	5,09	1,40090	-,532	201	,595
	Erkek	59	5,22	1,71271			
19. Madde	Kadın	144	5,95	1,20796	1,338	201	,182
	Erkek	59	5,69	1,31640			
20. Madde	Kadın	144	5,87	1,30022	,217	201	,828
	Erkek	59	5,83	1,37906			
21. Madde	Kadın	144	6,42	,95038	2,006	201	,046
	Erkek	59	6,10	1,22749			
22. Madde	Kadın	144	5,79	1,18779	,147	201	,883
	Erkek	59	5,76	1,45435			

Tablo 22 incelendiğinde Kendi Kendine Öğrenme Boyutundaki kendi öğrenmemden sorumlu olduğuma inanırım ($t_{(271)}= 2,006$; $p<.05$) maddesiyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kadınların erkeklere göre kendi öğrenmelerinden daha çok sorumlu olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenme eksikliklerini belirleme ($t_{(201)}=1,083$; $p>.05$) öğrenme hedeflerini kendisinin oluşturabilmesi ($t_{(201)}=,563$; $p>.05$), öğrenirken çalışma planını kendisinin yapabilmesi ($t_{(201)}=1,150$; $p>.05$), öğrenirken kendi çalışma planını eksiksiz uygulayabilmesi ($t_{(201)}=-,534$; $p>.05$), mevcut ders çalışma planını yeni koşullara göre düzenleyebilmesi ($t_{(201)}=1,338$; $p>.05$), öğrenme sürecinde uygun kaynak ve araçları kendisinin belirleyebilmesi ($t_{(201)}=,217$; $p>.05$) ve öğrenmeyi gerçekleştirene kadar öğrenme isteğini yüksek tutma ($t_{(201)}=,147$; $p>.05$) maddeleri ile cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 23

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğindeki yer alan öğrenen kontrolü boyutundaki maddelere ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Madde	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
23. Madde	Kadın	144	6,05	1,23909	,290	201	,772
	Erkek	59	6,00	1,24568			
24. Madde	Kadın	144	6,21	1,09137	1,288	201	,199
	Erkek	59	5,98	1,33251			
25. Madde	Kadın	144	6,24	1,01903	,525	201	,600
	Erkek	59	6,15	1,32370			
26. Madde	Kadın	144	6,24	,97698	,034	201	,973
	Erkek	59	6,23	1,35620			

Tablo 23 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğinde yer alan Öğrenen Kontrolü boyutundaki internet ortamında bir konuyu öğrenirken öğrenme sürecini kendisinin yönlendirebilmesi ($t_{(201)}=,290$; $p>.05$), internet ortamındaki materyallerin hangisine ne kadar yoğunlaşacağına kendisinin karar verebilmesi ($t_{(201)}=,1,288$; $p>.05$), internet ortamındaki öğrenme materyallerine ne zaman çalışacağına kendisinin karar verebilmesi ($t_{(201)}=,525$; $p>.05$) ve internet ortamındaki öğrenme materyallerine hangi sırada çalışacağına kendisinin karar verebilmesini ($t_{(201)}=,034$; $p>.05$) içeren maddeler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 24

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğindeki yer alan e-öğrenmeye yönelik motivasyon boyutundaki maddelere ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
27. Madde	Kadın	144	3,91	2,19185	-1,368	201	,173
	Erkek	59	4,38	2,34901			
28. Madde	Kadın	144	3,86	2,19741	-,717	201	,474
	Erkek	59	4,11	2,41464			
29. Madde	Kadın	144	3,61	2,16778	-,956	201	,340
	Erkek	59	3,94	2,40992			

Tablo 24'ün devamı

Maddeler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
30. Madde	Kadın	144	3,48	2,17740	-,456	201	,649
	Erkek	59	3,64	2,38358			
31. Madde	Kadın	144	4,50	2,10892	-,076	201	,940
	Erkek	59	4,52	2,33678			
32. Madde	Kadın	144	4,07	2,01074	-,906	201	,366
	Erkek	59	4,37	2,35547			
33. Madde	Kadın	144	4,81	2,07095	-1,446	201	,150
	Erkek	59	5,25	1,59302			

Tablo 24 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğinde yer alan E-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon boyutundaki dersleri internet ortamında öğrenmeye istekli olma ($t_{(201)}=-1,368$; $p>.05$), dersleri internet ortamında öğrenmeye ilgi duyma ($t_{(201)}=-,717$; $p>.05$), dersleri internet ortamında öğrenmenin etkili bir yol olması ($t_{(201)}=-,956$; $p>.05$), dersleri internet ortamında öğrenmenin zevkli olacağını düşünme ($t_{(201)}=-,456$; $p>.05$), dersleri internet ortamında öğrenme konusunda kendine güvenme ($t_{(201)}=-,076$; $p>.05$), dersleri internet ortamında işlerken düşüncelerini diğerleri ile paylaşmayı sevme ($t_{(201)}=-,906$; $p>.05$) ve dersleri internet ortamında işlerken hatalarından ders alma ($t_{(201)}=-,1,446$; $p>.05$) içeren maddeler ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 25

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğinin boyutları arasındaki anova analiz sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgisayar Öz-Yeterliği	Gruplar arası	7,906	3	2,635	1,621	,186
	Gruplar içi	323,613	199	1,626		
	Toplam	331,519	202			
İnternet Öz-Yeterliği	Gruplar arası	3,678	3	1,226	1,059	,368
	Gruplar içi	230,376	199	1,158		
	Toplam	234,054	202			

Tablo 25'in devamı

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği	Gruplar arası	5,504	3	1,835	1,188	,315
	Gruplar içi	307,330	199	1,544		
	Toplam	312,834	202			
Kendi Kendine Öğrenme	Gruplar arası	2,317	3	,772	,835	,476
	Gruplar içi	184,198	199	,926		
	Toplam	186,516	202			
Öğrenen Kontrolü	Gruplar arası	1,577	3	,526	,494	,687
	Gruplar içi	211,577	199	1,063		
	Toplam	213,154	202			
E-Öğrenme Motivasyonu	Gruplar arası	30,438	3	10,146	2,895	,036
	Gruplar içi	697,498	199	3,505		
	Toplam	7,906	3	2,635		

A=1.Sınıf, B=2.Sınıf, C=3.Sınıf, D=4:sınıf

Tablo 25'e göre araştırmaya katılanların sınıf düzeyleri ile Bilgisayar Öz-Yeterliği (F=1,621; p>0.05), İnternet Öz-Yeterliği (F=1,059; p>0.05), Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği (F=1,188; p>0.05), Kendi Kendine Öğrenme (F=0.835; p>0.05), Öğrenen Kontrolü (F=.494; p>0.05), E-Öğrenme Motivasyonu (F=2,895; p>0.05), boyutları arasında farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 26

E-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğinin boyutları arasındaki ilişki

Boyutlar	Bilgisayar Öz-Yeterliği	İnternet Öz-Yeterliği	Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği	Kendi Kendine Öğrenme	Öğrenen Kontrolü	E-Öğrenme Motivasyonu
Bilgisayar Öz-Yeterliği	1					
İnternet Öz-Yeterliği	,619**	1				

Tablo 26'nın devamı

Boyutlar	Bilgisayar Öz-Yeterliği	İnternet Öz- Yeterliği	Çevrimiçi İletişim Öz- Yeterliği	Kendi Kendine Öğrenme	Öğrenen Kontrolü	E-Öğrenme Motivasyonu
Çevrimiçi İletişim Öz- Yeterliği	,612**	,697**	1			
Kendi Kendine Öğrenme	,416**	,571**	,567**	1		
Öğrenen Kontrolü	,421**	,618**	,578**	,708**	1	
E-Öğrenme Motivasyon	,251**	,066	,276**	,394**	,257**	1

Tablo 26 incelendiğinde E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeğinde yer alan Bilgisayar Öz-Yeterliği boyutuyla İnternet Öz-Yeterliği ve Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu; Kendi Kendine Öğrenme ve Öğrenen Kontrolü boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu; E-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon boyutu arasında ise pozitif yönde zayıf ilişki olduğu görülmektedir.

İnternet Öz-Yeterliği boyutuyla Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği ve Öğrenen Kontrolü boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu; Kendi Kendine Öğrenme boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu; E-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon boyutu arasında ise çok zayıf ilişki olduğu ya da ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği boyutuyla Kendi Kendine Öğrenme ve Öğrenen Kontrolü boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu; E-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon boyutu arasında ise pozitif yönde zayıf ilişki olduğu görülmektedir.

Kendi Kendine Öğrenme boyutuyla Öğrenen Kontrolü boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki; E-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon boyutu arasında ise pozitif yönde zayıf ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrenen Kontrolü boyutuyla E-Öğrenmeye Yönelik Motivasyon boyutu arasında ise pozitif yönde zayıf ilişki olduğu görülmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşlukları araştırmanın alt problemleri doğrultusunda incelenmiştir.

5.1. Sonuç

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda araştırmaya katılan grubun sorulara verdikleri cevaplar çeşitli değişkenlere göre incelenip anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığı tespit edilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Problemine Ait Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ile tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan bilgisayar öz-yeterliği boyutu açısından incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları, elektronik bir dosyanın içeriğini görüntülemeye rahat olduklarını ifade ederken ofis programlarını ve windows işletim sistemlerini kullanmada kendilerini kısmen rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Bilgisayar kullanırken karşılaşılan sorunları çözmede ve ihtiyaç duyulan uygulama yazılımlarını kullanmada ise kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İnternet öz-yeterliği boyutuna bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının arama motorlarını ve web tarayıcılarını rahat bir şekilde kullandıkları, internetteki bir dosyayı bilgisayarlarına indirmede ve internette aradıkları bilgilere ulaşmada rahat oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği boyutunda ise Türkçe öğretmeni adayları, insanlarla etkili iletişim kurarken internet araçlarını rahat bir şekilde kullandıklarını, ihtiyaç duydukları konularda internet araçlarını kullanırken ve yazılı iletişimde kendilerini ifade ederken rahat olduklarını ifade etmişlerdir. İnternet ortamlarında sesli ya da görüntülü konuşurken ve tartışma ortamlarında soru sorarken ise kısmen rahat olduklarını belirtmişlerdir.

Kendi kendine öğrenme boyutu açısından incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarına inanmaktadırlar. Öğrenme durumlarında çalışma planlarını kendileri oluşturma, öğrenme hedeflerini oluşturma, ders planını düzenleme, kaynak ve araç belirleme ve öğrenmeleri gerçekleşene kadar öğrenme isteklerini yüksek düzeyde tutma becerilerinde kendilerine güvendiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma planlarını eksiksiz yerine getirmeyi ise kısmen uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenen kontrolü boyutuna göre Türkçe öğretmeni adayları internet ortamındaki öğrenme materyallerine hangi sırada çalışacaklarına, ne zaman çalışacaklarına ve hangisine ne kadar yoğunlaşacaklarına kendilerinin karar verdiklerini; internet ortamında bir konuyu öğrendikleri sırada öğrenme sürecini yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

E-öğrenmeye yönelik motivasyon boyutuna göre ise Türkçe öğretmeni adayları dersleri internet ortamında işlerken hatalarından ders alma, öğrenme konusunda kendilerine güvenme, düşüncelerini paylaşma ve istekli olma konusunda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Dersleri internet ortamında öğrenmeye karşı kısmen ilgi duyduklarını ve dersleri internet ortamında öğrenmenin etkili bir yol olduğunu ancak bundan zevk alma konusuna ise kısmen katılmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz, vd. (2019) araştırmalarında kullanılan ölçek genelinde katılımcıların hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek, bilgisayar öz-yeterliği ve çevrim içi öğrenme motivasyonlarının orta, kendi kendine öğrenme, çevrim içi iletişim öz-yeterliği, internet öz-yeterliği ve öğrenen kontrolünün yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin kadınlara göre hazır bulunuşluklarının; son sınıfların birinci sınıflara göre, kişisel bilgisayarı olanların olmayanlara göre, akıllı telefonu olanların olmayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Alsancak ve Yurdugül (2016) araştırmasında katılımcıların çevrim içi iletişim öz-yeterliklerinin düşük olduğu, bilgisayar ve internet öz-yeterliklerinin de ortalamanın altında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak katılımcıların teknoloji öz-yeterliklerinin en zayıf oldukları özellik olduğu saptanmıştır. Ancak katılımcıların öğrenen kontrolü ve motivasyon boyutlarında en iyi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yurdugül ve Demir'in (2017) araştırmasında ise e-öğrenme hazır bulunuşluk boyutları kendi içerisinde karşılaştırılmış ve katılımcıların internet öz-yeterliğinin en yüksek, e-öğrenmeye yönelik motivasyonunun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Problemine Ait Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeğinde yer alan bilgisayar öz-yeterliği boyutuyla araştırmaya katılanların cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkeklerin kadınlara göre windows işletim sistemlerini rahatlıkla kullanabildikleri, elektronik bir dosyanın içeriğini bilgisayarda görüntüleyebildikleri, bilgisayar kullanırken karşılaştıkları sorunları çözebildikleri, ofis programlarını ve ihtiyaç duydukları uygulama yazılımlarını rahatlıkla kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile internet öz-yeterliği boyutundaki web tarayıcılarını ve arama motorlarını rahatlıkla kullanma, internetteki bir dosyayı kendi bilgisayarına indirme ve internette aradığı bilgiye rahatlıkla ulaşabilme maddeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile çevrim içi iletişim öz-yeterliği boyutundaki insanlarla etkili iletişim kurmak için internet araçlarını kullanma, internetteki tartışma ortamlarında rahatlıkla soru sorma, yazılı iletişimde kendini rahatça ifade etme, cevap aranan konularda internet araçlarını kullanarak yardım isteme ve internette rahatlıkla sesli-görüntülü iletişim kurma maddeleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Kendi kendine öğrenme boyutundaki "Kendi öğrenmemden sorumlu olduğuma inanırım." maddesiyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadınların erkeklere göre kendi öğrenmelerinden daha çok sorumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenme eksikliklerini belirleme, öğrenme hedeflerini oluşturma, öğrenirken kendi çalışma planını yapma ve eksiksiz bir şekilde uyguma, mevcut ders çalışma planını yeni koşullara göre düzenleme, öğrenme sürecinde uygun kaynak ve araçları belirleme ve

öğrenmeyi gerçekleştirene kadar öğrenme isteğini yüksek tutma maddeleri ile cinsiyetleri arasında ise anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar ile öğrenen kontrolü boyutundaki internet ortamında bir konuyu öğrenirken öğrenme sürecini yönlendirme, internet ortamındaki materyallerin hangisine ne kadar yoğunlaşacağına, ne zaman çalışacağına ve hangi sırada çalışacağına karar verme maddeleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Katılımcılar ile e-öğrenmeye yönelik motivasyon boyutundaki dersleri internet ortamında öğrenmeye karşı istekli olup ilgi duyma, dersleri internet ortamında öğrenmenin etkili bir yol olduğunu düşünme, dersleri internet ortamında öğrenmenin zevkli olacağını düşünme, dersleri internet ortamında öğrenme konusunda kendine güvenme, dersleri internet ortamında işlerken düşüncelerini diğerleri ile paylaşmayı sevme ve dersleri internet ortamında işlerken hatalarından ders alma maddeleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Dikbaş (2006) ve Haznedar'ın (2012) çalışmalarında cinsiyete göre tutum puanları incelendiğinde kızların tutum puan ortalamalarının erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu ve e-öğrenmeden yararlanma konusunda kızların erkeklere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır. Aynı anlamlı farklılık Kabataş'ın (2019) çalışmasında kendini göstermiş ve kadın öğretmen adaylarının YBÖ tutumu erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmalarda cinsiyet açısından farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Korkmaz, vd., (2015) araştırmasında e-öğrenme sürecine ilişkin hazır bulunuşluk ve beklenti düzeyleri incelendiğinde cinsiyetin, sadece teknik becerilerin erkekler lehine farklılaştırdığı bulunmuştur. Buna göre cinsiyetin teknik beceriler üzerinde etkisinin olduğu, erkeklerin kadınlara göre e-öğrenmeye dönük teknik beceriler konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri saptanmıştır.

Tanyıldızı (2016), Bakaç ve Özen (2018), Yılmaz, vd., (2019), Üstün, vd., (2020) tarafından yapılan araştırmalarda katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeye yönelik hazır

bulunuşluk düzeylerinin, BİT kullanım öz yeterliklerinin, kendine güvenlerinin, e-öğrenme tutumlarının erkeklerde kadınlara göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alsancak ve Yurdugül (2016) çalışmalarında bilgisayar ve internet öz-yeterliği boyutunda anlamlı farklılık bulmuşlardır. Erkeklerin bilgisayar/internet öz-yeterliği kadınlardan daha yüksektir. Öz-güdümlü öğrenme boyutunda ise kadınların öğrenme düzeyi erkeklere oranla daha yüksektir. Öğrenen kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği boyutları açısından ise erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Demir'in (2013) çalışmasında ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili algıladıkları fayda, kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum ve kullanıma yönelik niyet açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyetinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ortaya koyulmuştur.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine Ait Sonuç

Adayların e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ile sınıfları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde Yurdugül ve Demir'in (2017) çalışmasına katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri birinci sınıflara göre daha yüksek çıkmıştır. Sarıtaş ve Barutçu (2020) yaptıkları çalışmada ikinci sınıftaki öğrenciler diğer sınıflara göre bilgisayar ve internet öz-yeterliliği, çevrimiçi öz-güdümlü öğrenme, öğrenme kontrolü, motivasyonu, çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği alt boyutlarında anlamlı farklılıklara yol açmıştır. Çevrimiçi öğrenme kontrolünde üçüncü sınıfla dördüncü sınıf arasında da farklılık olduğu bulunmuştur. Yılmaz, vd., (2019) araştırmasında birinci sınıftaki öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının son sınıftaki öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Alsancak ve Yurdugül (2016) bilgisayar ve internet öz-yeterliği boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Bilgisayar ve internet öz-yeterliği dördüncü sınıflarda birinci sınıflardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korkmaz, vd., (2015) yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin e-öğrenme hazır

bulunuşlukları, beklentileri ve memnuniyet düzeyleri incelenmiş olup sınıf düzeyleri arasında hiçbir faktör üzerinde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Problem Durumuna Ait Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ile yaşamlarını geçirdikleri yer arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Karakuş, vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada ise katılımcıların uzaktan eğitim konusundaki en büyük probleminin bağlantı sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşamın geçirildiği yer ile ilgili bir problem olduğu varsayılmıştır.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Problemine Ait Sonuç

Adayların e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ile ebeveynlerinin eğitim ve meslek durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Problemine Ait Sonuç

Adayların e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ile kardeş sayısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Problemine Ait Sonuç

Adayların e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ile not ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Problemine Ait Sonuç

Adayların e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ile ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sezgin ve Fırat'ın (2020) çalışması incelendiğinde web destekli eğitimlerin yaygınlaşmasıyla fırsat eşitliği, dezavantajlı yerde yaşayan bireylerin erişimlerinin sağlanması, sınıf ve zaman gibi

sınırlılıkların ortadan kalkması sağlanmıştır. Ancak toplumdaki sosyo-ekonomik uçurumdan dolayı öğrencilerin teknolojiye erişim düzeyleri farklılık göstermekte ve çözülmesi gerekmektedir.

5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Problemine Ait Sonuç

Adayların e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ile internette geçirdikleri süre arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Demir'in (2013) yaptığı araştırmaya katılan öğretmen adayları incelendiğinde günlük internet kullanım saati 6 ve üzeri olanların günlük internet kullanım saati 1 saate kadar olan öğretmen adaylarına göre e-öğrenme araçlarını kullanma isteklerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Alsancak ve Yurdugül'ün (2016) yaptıkları araştırmada ise bilgisayar/internet öz-yeterliği boyutu bakımından incelendiğinde internet kullanım süresi 4-8 saat arası olanların 1 saatten az olanlara göre daha yüksektir. Öğrenen kontrolü bakımından internet kullanım süresi 8 saatten fazla olanların 1 saatten az olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kabataş (2019) her gün internet kullanmayan öğretmen adayları ile günlük ortalama internet kullanım süreleri 5-7 saat olan öğretmen adayları arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Günlük ortalama 5-7 saat internet kullanan öğretmen adaylarının YBÖ tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

5.2. Öneriler

- Bu çalışma Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılmıştır. Farklı eğitim kademelerinde, farklı bölümlerde ve lisansüstü düzeyde eğitim gören öğrencilerle çalışmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitimde öğrencilerin hazır bulunuşluğu kadar ders veren öğretim üyelerinin de süreçteki yetkinliği önemlidir. Hizmet içi eğitim verilerek süreç yakından takip edilmeli ve güncelliği korunmalıdır.
- Bu çalışmada ve konuyla ilgili diğer çalışmalarda öğrencilerin e-öğrenme motivasyon düzeylerinin diğer becerilere göre düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumu olumlu yönde geliştirmeye yönelik çalışmalar ve araştırmalar yapılabilir.

- E-öğrenmenin avantajları kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda önemli olan grup tartışmaları, iş birlikli öğrenme, görüş ve düşüncelerin açıklanması, eleştiri ve bir soruna karşı farklı ve yeni bakış açılarının toplu ortamda paylaşılabilmesi adına e-öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.



KAYNAKÇA

- Akyürek, M. İ. (2020). “Uzaktan eğitim: Bir alinyazın taraması”. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9.
- Akyüz, H. İ. ve Numanoglu, G. (2020). “Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamlarına ilişkin hazırbuluşluk ve beklentileri (Kastamonu üniversitesi örneği)”. *Online Journal Of Mathematics, Science And Technology Education (OJOMSTE)*, 1 (1), 1-16.
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. European Union. Erişim: 5 Mayıs 2022, http://www.dctest.org/uploads/6/8/7/0/68701431/jrc67075_tn.pdf
- Alsancak Sırakaya, D. ve Yurdugül, H. (2016). “Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi örneği”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 185-200.
- Bakaç, E. ve Raşit, Özen. (2018). “Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme hazırbuluşluk düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) yeterlikleri arasındaki ilişki”. *Education Sciences*, 13 (2), 90-105. DOI: 10.12739/Nwsa.2018.13.2.1c0682
- Bandura, A. (1982). “Self-Efficacy Mechanism in Human Agency”. *American Psychologist*, 37. 122-147.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Canpolat, U. ve Narin, Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 79-91.
- Çakır, R. ve Yükseltürk, E. (2010) Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğrenen Organizasyonlar, Bilgi Yönetimi ve e-öğrenme Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2).
- Daban. O. (2012). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Özellikleri ve İstihdam Beklentileri: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Dada, D. (2006). “E-Readiness for developing countries: moving the focus from the environment to the users”. *The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries*, 27 (6), 1-14.

- Delialioğlu, Ö. (2004). Effectiveness of hybrid instruction on certain cognitive and affective learning outcomes in a computer networks course. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demir, M. (2013). Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya.
- Dikbaş, E. (2006). Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ABD., İzmir.
- Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). English derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (2), 31-46. Erişim: 5 Mayıs 2022, <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/464125>
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (35), 98-110.
- Genç, O. ve Köker, F. (2021). “Covid-19 Pandemisinin yükseköğretim öğrencileri üzerindeki algısı ve salgınsürecinde uzaktan eğitimin etkinliği”. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 185-210
- Gülbahar, Y. (2022). *E-Öğrenme*. Pegem Akademi Yauncılık: Ankara.
- Günbatar, M. S. (2017). “Öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamda öğrenmeye karşı hazır bulunuşlukları”. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 14 (1), 259-288.
- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö. , Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). “Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe’ye uyarlama çalışması”. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1) , 408-429. DOI: 10.12984/egeedf.295306
- Haznedar, Ö. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerinin Ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ABD, İzmir.
- Horzum M. B. ve Çakır Ö. (2009). “Çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (3), 1327-1356.

- Kabataş, S. (2019). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). “Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık”. *Türk İdare Dergisi*, (488), 319-343.
- Kaya, M. F. (2011). “Öğrencilerin coğrafya dersinde hazırbulunuşluluk düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi”. *Turkish Studies*, 6 (4), 737-754.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Kansu, A. F. ve Sayar, G. H. (2018). “Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme”. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi Etkileşim*, (1), 78-89.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). “Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). “Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması”. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 7 (53), 1262-1274.
- Karasar, N. (2011) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Keskin, M. ve Derya, Özer (2020). “COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi”. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Serkan, Tan (2015). “Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 219-241.
- Kök, A. (2018). Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- Kurnaz, S. Türkiye’de Uzaktan Eğitim, Erişim: 1 Haziran 2022, <http://serpilkurnaz.blogcu.com/turkiyede-uzaktan-egitim/10319547>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Öğretmenler için de “uzaktan eğitim” başladı. Erişim: 5 Mayıs 2022, <http://www.meb.gov.tr/ogretmenler-icin-de-uzaktan-egitim-basladi/haber/20667/tr>

- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Erişim: 5 Mayıs 2022, <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu. Erişim: 5 Mayıs 2022, tarihinde <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>
- Mehmetlioğlu, D. ve Haser, Ç. (2013). “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşlukları”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 91-102.
- OECD. (2019). OECD Future of education and skills 2030: OECD Learning compass 2030. Erişim: 5 Mayıs 2022, https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Özerbaş, M. A. ve Güneş, A. M. (2015). “Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1775-1788.
- Özkök, G. A. ve Tütüncü, H. (2020). Harmanlanmış e-öğrenme ortamı bilgi sistem kalitesinin öğretmenlerin psikososyal algılarına etkisinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (33), 1-24.
- Payton, S. ve Hague, C. (2010). Digital literacy in practice: case studies of primary and secondary classrooms. Retrieved from. Erişim: 5 Mayıs 2022, <https://www.scribd.com/document/38131929/Digital-Literacy-in-Practice-Case-Studies-of-Primary-and-Secondary-Classrooms>
- Pesen, A. ve Oral, B. (2016). “Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve güdülenme düzeyine etkisi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (58), 799-821. DOI: 10.17755/esosder.258819.
- Pınar, İ., Selçuk, A. G. ve Dağ, B. (2014). “Meslek yüksekokullarının e-öğrenme modeline geçişinde dikkate alınması gereken iki kavram: öğrencilerin bilgisayar özyeterlilikleri ve e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları”. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), 50-60.
- Prasertsin, U. (2018). “Development of digital literacy indicators for Thai undergraduate students using mixed method research”. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39 (2), 215-221. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.07.001>.

- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15 (4), 959-975. DOI: 10.7827/TurkishStudies.44335.
- Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). “Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma”. *Journal of Internet Applications and Management*, 11 (1), 5-22.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). “Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 37-54.
- Solmaz, E. Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları. Erişim: 10 Mayıs 2022, www.websitem.gazi.edu.tr:www.websitem.gazi.edu.tr/site/ebrusolmaz/files/download/
- Soydan, Ş. (2011). E-Öğrenme Araçlarının Etkinliği ve Bilişüstü Beceri Yaklaşımı Uygulaması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Tanyıldızı, H. R. (2016). Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığında Kariyer Mesleklerinde Çalışanların E-Öğrenmeye Karşı Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Büro Yönetimi Eğitimi ABD, Ankara.
- Taş, N. (2014). Bilgisayar Destekli Öğretim Üzerine Sistemik Bir Derleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- TEDMEM. (2020). COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- TEDMEM (2021). Öğretmen Dijital Yeterlikleri. Erişim: 5 Mayıs 2022, <https://tedmem.org/wp-content/uploads/2021/09/ogretmen-dijital-yeterlikleri.pdf>
- TEDMEM, (2022). Eğitimin ve Becerilerin Geleceği: OECD Öğrenme Pusulası 2030. Erişim: 3 Temmuz 2022, <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimin-ve-becerilerin-gelecegi-oecd-ogrenme-pusulasi-2030>
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.
- Tenekeci, M. (2020). “Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), 429-445.

- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ (2016). T.C. Resmî Gazete (29581, 2 Ocak 2016).
- Türkmen, B., Aşçı, Y. ve Uğur-Zor, E. (2020). “Covid-19 sosyal izolasyon döneminde meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Çaycuma Meslek Yüksekokulu örneği.” *The Journal of International Social Research*, 72 (13), 691-700.
- Uğur, B. (2007). Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Başarı, Cinsiyet ve Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, A. ve Kiliç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Detay Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Alkım Yayınevi: İstanbul.
- UNESCO (2018). Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi. Erişim: 5 Temmuz 2022, <http://yegitek.meb.gov.tr/www/unesco-ogretmenlere-yonelik-bilgi-ve-iletisim-teknolojileri-yetkinlik-cercevesi/icerik/3146> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2020). COVID-19 Education Response Webinar: Distance learning strategies: What do we know about effectiveness? Synthesis report. Erişim: 3 Temmuz 2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373350>
- Ünlü M. (2019). “Dijital çağda e-öğrenme ortamlarının kalitesini artırmaya yönelik gerçekleştirilen uluslararası çalışmalar”. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16) , 165-182
- Ünsal, H. (2010). “Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme”. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (185), 130-137.
- Üstün, A. B., Karaoğlan Yılmaz, F. G. ve Yılmaz, R. (2020). “Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma”. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1) , 54-69.
- Valiathan, P. (2002). Designing a blended learning solution. Erişim: 10 Nisan 2022, <http://www.learningcircuits.com/2002/aug2002/valiathan.html>
- Yağan, SA (2021). “Üniversite öğrencilerinde COVID-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri”. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4 (1), 147-174.

- Yılmaz, R., Sezer, B. ve Yurdugül, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20 (1), 180-195.
- Yılmaz, K. ve Horzum, M. B. (2005). “Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 103- 121.
- Yolcu, H. H. (2015). “Harmanlanmış (karma) öğrenme ve uygulama esasları”. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3 (33), 255-260. DOI:10.9761/JASSS2767.
- Yurdakal İ. H. ve Susar Kırmızı F., (2021). COVID- 19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11 (2), 290-302. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.449>.
- Yurdugül, H. ve Demir, Ö. (2017). “Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe üniversitesi örneği”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (4), 896-915. DOI: 10.16986/HUJE.2016022763.
- Wikipedia (2020). Readiness ve E-readiness kavramlarının tanımı. Erişim: 3 Temmuz 2022, <https://en.wikipedia.org/wiki/E-readiness>
- Wikipedia (2017). Dijital okuryazarlık tanımı. Erişim: 3 Temmuz 2022, https://tr.wikipedia.org/wiki/Dijital_okuryazarlık

EKLER

EK 1. Üniversite Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeği

Bana Hiç Uygun Değil

Bana Tamamen Uygun

Bilgisayar Öz-Yeterliği 1 2 3 4 5 6 7

- 1) Windows işletim sistemlerini rahatlıkla kullanabilirim.
- 2) Elektronik bir dosyanın içeriğini (ses, müzik, metin vs.) bilgisayarda görüntüleyebilirim.
- 3) Bilgisayar kullanırken karşılaştığım sorunları çözebilirim.
- 4) Ofis programlarını (word, excel, power point, outlook v.b.) rahatlıkla kullanabilirim.
- 5) İhtiyaç duyduğum uygulama yazılımlarını (editör, tasarım v.b.) rahatlıkla kullanabilirim.

İnternet Öz-Yeterliği

- 6) Web tarayıcılarını (İnternet Explorer, Google Chrome v.b.) rahatlıkla kullanabilirim.
- 7) Arama motorlarını (Google, Yandex v.b.) rahatlıkla kullanabilirim.
- 8) İnternetteki bir dosyayı kendi bilgisayarıma indirebilirim.
- 9) İnternette aradığım bilgiye rahatlıkla ulaşabilirim.

Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği 1 2 3 4 5 6 7

- 10) İnsanlarla etkili iletişim kurmak için internet araçlarını (e-posta, tartışma ortamları, skype v.b.) rahatlıkla kullanabilirim.
- 11) İnternetteki tartışma ortamlarında rahatlıkla soru sorabilirim.
- 12) Yazılı iletişimde kendimi rahatlıkla ifade edebilirim (duygular, espri v.b.).
- 13) Cevap aradığım konularda internet araçlarını (tartışma siteleri, sosyal ağlar, e-posta v.b.) kullanarak yardım isteyebilirim.
- 14) İnternet ortamlarında (Skype, Google hangout, Google talk v.b.) rahatlıkla sesli ya da görüntülü iletişim kurabilirim.

Kendi Kendine Öğrenme 1 2 3 4 5 6 7

- 15) Öğrenme eksikliklerimi belirlerim.
- 16) Öğrenme hedeflerimi kendim oluştururum.

- 17) Öğrenirken çalışma planımı kendim yaparım.
- 18) Öğrenirken kendi çalışma planımı eksiksiz bir şekilde uygularım.
- 19) Mevcut ders çalışma planımı yeni koşullara göre düzenlerim.
- 20) Öğrenme sürecinde uygun kaynak ve araçları kendim belirlerim.
- 21) Kendi öğrenmemden sorumlu olduğuma inanırım.
- 22) Öğrenmemi gerçekleştirene kadar öğrenme isteğimi yüksek tutarım.

Öğrenen Kontrolü 1 2 3 4 5 6 7

- 23) İnternet ortamında bir konuyu öğrenirken öğrenme sürecimi kendim yönlendiririm.
- 24) İnternet ortamındaki öğrenme materyallerinden hangisi üzerine ne kadar yoğunlaşacağıma kendim karar veririm.
- 25) İnternet ortamındaki öğrenme materyallerine ne zaman çalışacağıma kendim karar veririm.
- 26) İnternet ortamındaki öğrenme materyallerine hangi sırada çalışacağıma kendim karar veririm.

E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon 1 2 3 4 5 6 7

- 27) Dersleri internet ortamında öğrenmeye istekliyim.
- 28) Dersleri internet ortamında öğrenmeye ilgi duyuyorum.
- 29) Dersleri internet ortamında öğrenmek, öğrenme için etkili bir yoldur.
- 30) Dersleri internet ortamında öğrenmenin zevkli olacağını düşünüyorum.
- 31) Dersleri internet ortamında öğrenme konusunda kendime güvenirim.
- 32) Dersleri internet ortamında işlerken düşüncelerimi diğerleri ile paylaşmayı severim.
- 33) Dersleri internet ortamında işlerken hatalarımdan ders alırım.

ÖZGEÇMİŞ

