

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME DESTEKLİ YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE
ÖĞRENERİN TEKNOLOJİ UYUMLARININ TUTUM, ÖZYETERLİK
ALGISI VE FARKLI ORTAMLARIN KULLANIM SIKLIKLARIYLA
BELİRLENMESİ**

Melda ÖZCAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Müjgan BOZKAYA

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül 2009

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME DESTEKLİ YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE ÖĞRENENLERİN TEKNOLOJİ UYUMLARININ TUTUM, ÖZYETERLİK ALGISI VE FARKLI ORTAMLARIN KULLANIM SIKLIKLARIYLA BELİRLENMESİ

Melda ÖZCAN

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eylül 2009

Danışman: Doç. Dr. Müjgan BOZKAYA

Bu çalışmanın genel amacı, çevrimiçi ortam yardımıyla yabancı dil öğrenenlerinin bu ortamla öğrenmeye ilişkin uyumlarını tutum, özyeterlik algısı ve kendilerine sunulan çevrimiçi ortamların kullanım sıklıkları yoluyla belirlemeye çalışmaktır. Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'na kayıtlı, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenlerinden toplam 300 öğrenen katılmıştır. Araştırma verileri 12 Ocak- 15 Haziran 2009 tarihleri arasında çevrimiçi ortamda sunulmuş ve aynı ortam yardımıyla toplanmıştır.

Araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan “Web tabanlı öğretim tutum ölçeği” ve “Çevrimiçi teknolojilerin kullanımına ilişkin özyeterlik algısı ölçeği” kullanılmıştır. Hazırlanan sormaca, tutum ve özyeterlik algısına ilişkin sorulara ek olarak, öğrenenlerin kendilerine sunulan ortamlarda etkileşime girme sıklığını, yaşını, cinsiyetini, sınıfını vb. demografik farklılıklarını belirlemeye yönelik sorular da yer almıştır.

Araştırma sonucunda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır, ancak genel olarak tutum düzeyleri düşük olsa da öğrenenler farklı ortamlardan sıklıkla yararlandığında bu ortamı benimsemelerinin daha kolay olduğu, buna paralel olarak direnme boyutunun azalma gösterdiği görülmüştür. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının ise yüksek olduğu ve özyeterlik algı düzeylerinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun eşzamansız etkileşim boyutu olduğu görülmektedir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki sorgulandığında ise bu iki değişken arasında ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Ancak, bu iki değişken alt boyutlar açısından incelendiğinde ders bilgisi, ünite, tartışma, testler, sözlük, bağlantılar ve yardım gibi ortamların kullanımında benimseme alt boyutuna ilişkin öğrenen tutumlarının ortalamaları artarken, direnme boyutu ortalamalarının azaldığı, özyeterlik algılarının da arttığı görülmüştür. Bu durumda öğrenenlerin çevrimiçi ortamları benimseme ve çevrimiçi ortamlara karşı direnme düzeylerinin öğrenenlerin özyeterlik algılarını üzerinde de farklılık yarattığı söylenebilir.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik toplam tutumlarının çevrimiçi ders ortamlarından ders bilgisi, ünite, testler, duyurular, kaynaklar, eposta, sözlük, bağlantılar ve yardımcı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenenlerin çevrimiçi ortamlara ilişkin özyeterlik algılarının ise çevrimiçi ortamlardan ders bilgisi, tartışma, testler, duyurular, kaynaklar, eposta, bağlantıları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenenlerin gerek evden gerekse işyerinden İnternete bağlanma sıklıkları arttıkça, özyeterlik algı düzeyleri de artmaktadır, ayrıca öğrenenler evden İnternete sıklıkla bağlandıkça çevrimiçi ortamları benimseme düzeyleri de artmaktadır. Sonuç olarak öğrenenlerin farklı ortamları kullanma sıklıkları ile İnternete bağlanma sıklıkları gibi demografik özellikler öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemeleri ile ilişkilidir. Ancak öğrenenlerin çevrimiçi teknolojilere yönelik tutumları ve özyeterlik algılarının öğrenenlerin cinsiyet, deneyim, iş durumu ve teknolojiye İnternet kafeden erişim gibi demografik özelliklere göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenimi, Özyeterlik Algısı, Tutum, Yeniliklerin Yayılması

ABSTRACT**DETERMINING LEARNERS' TECHNOLOGY ADOPTION BY ATTITUDES,
SELF-EFFICACY AND USAGE FREQUENCY OF VARIOUS
ENVIRONMENTS IN ONLINE SUPPORTED FOREIGN LANGUAGE
LEARNING****Melda ÖZCAN****Department of Distance Education****Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, September 2009****Advisor: Assoc. Dr. Müjgan BOZKAYA**

The main purpose of the study is to determine the correlation between the frequency of using online learning environments and students' attitudes and self efficacy towards online learning. Participants of the study consisted of 300 learners attending Anadolu University Open Education Faculty English Language Teaching Bachelor of Arts Program (OEF ELT BA). Research data were gathered from January 12th through June 15th, 2009 via an online survey.

In this study, the "Web Based Instruction Attitude Scale" and the "Online Technologies Self Efficacy Scale" were utilized. These instruments are both valid and reliable. Besides, the questionnaire included demographic questions aiming to determine frequency of using online learning environments.

Results revealed that learners' attitude levels towards online learning were low. Despite of this situation, as learners used online learning environments more frequently, their resistance level against online learning decreased and it was easier to adopt online learning. Also, learners' self efficacies towards online learning were high and the highest sub-dimension of this scale was Asynchronous Interaction I.

Results also revealed that there was no correlation between learners' self efficacy and attitudes towards online learning environment. However, when the sub-dimensions of these two variables were taken into consideration, it was observed that when learners'

attitude levels increased, their resistance against online learning decreased. Learners' self efficacy levels towards online learning increased, too. Therefore, it was concluded that sub dimensions of attitude scale and learners' self efficacy levels could change upon usage frequency of various online learning environments.

There was a relationship between learners' frequency of using course info, discussion, announcements, resources, email, glossary, links, help and their attitudes towards online learning technology. The findings also indicated associations between learners' frequency of using course info, discussion, self-tests, announcements, resources, email, links and their self efficacy towards online learning technology. Furthermore, learners' Internet access at home and their self-efficacy and attitudes towards online learning technology were significantly related. Also, as learners' accessed Internet at work more frequently, their self-efficacy levels increased. On the other side, no significant association was observed between other demographic characteristics (i.e., gender, experience, employment, Internet access from Internet cafe and learners' self efficacy) and attitudes towards online learning technologies.

Keywords: Online Foreign Language Learning, Self Efficacy, Attitude, Diffusion of Innovations

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Melda ÖZCAN'ın “Çevrimiçi öğrenme destekli yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin teknoloji uyumlarının tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamların kullanım sıklıklarıyla belirlenmesi” başlıklı tezi .../.../2009 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Müjgan BOZKAYA

Üye :

Üye :

Prof. Dr. Ramazan GEYLAN

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

“Çevrimiçi Öğrenme Destekli Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenenlerin Teknoloji Uyumlarının Tutum, Özyeterlik Algısı Ve Farklı Ortamların Kullanım Sıklıklarıyla Belirlenmesi” adlı bu araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına, ikinci bölümde konuyla ilgili alanyazın taramasına, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve beşinci bölümde ise araştırma ile ilgili özet, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında yardım ve desteğini gördüğüm değerli hocam Doç. Dr. Müjgan BOZKAYA’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine, araştırma verilerinin çözümlenmesinde yardımını esirgemeyen ve deneyimlerini ve bilgisini benimle paylaşmaktan çekinmeyen Yard. Doç. Dr. Evrim Genç KUMTEPE’ye, bana görüş ve önerileri ile yol gösteren Arş. Gör. İrem AYDIN’a, ayrıca tez süresince yardım ve desteğini gördüğüm tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim sürecinde gösterdikleri hoşgörü, sabır ve anlayış için başta okul müdürümüz Sayın Şaban HATİP ve tüm okul idaresine, anketin sunulmasında emeği geçen tüm arkadaşlarıma, özellikle anketi zaman ayırarak dolduran ve bu çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan katılımcılara teşekkür ederim. Ayrıca sonsuz sabrı ve desteğini hep yanımda hissettiğim Fatih TAŞ’a anlayışından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, en az benim kadar sabır, fedakârlık ve çaba gösteren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve bugüne gelmemi sağlayan anneme, babama; yardım ve anlayışlarından dolayı kardeşlerim Merve ve Selen’e; bana gösterdikleri sabır ve hoşgörü için tüm aileme çok teşekkür ediyorum.

Eskişehir, 2009

Melda ÖZCAN

ÖZGEÇMİŞ

Melda ÖZCAN

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans 2006 - Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü,

İngilizce Öğretmenliği Programı

Lise 2002 - Yunusemre (Yabancı Dil Ağırlıklı) Lisesi, Eskişehir

İş

2006- ... - İngilizce Öğretmeni, Fatih İlköğretim Okulu, Bursa

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Eskişehir, 1984 **Cinsiyeti:** Bayan **Yabancı Dil:** İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
TABLOLAR LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç	16
1.3. Önem	16
1.4. Varsayımlar	17
1.5. Sınırlılıklar	17
1.6. Tanımlar	17
1.7. Kısaltmalar	18
2. ALANYAZIN	19
2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı.....	19
2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Çevrimiçi Ortam.....	20
2.1.2. Çevrimiçi Ortam Destekli İÖLP Uygulaması	31
2.1.2.1. Eşzamansız İletişim Uygulamaları	35

2.1.2.2. Eşzamanlı İletişim Uygulamaları	39
2.2. Yeniliklerin Yayılması Kuramı (Diffusion of Innovations)	41
2.2.1. Yeniliğe Uyumda Öğrenen Tutumları	48
2.2.2. Yeniliğe Uyumda Öğrenen Özyeterliliği	55
2.2.3. Yeniliğe Uyumda Yeniliğin Kullanım Sıklığı	64
3. YÖNTEM	68
3.1. Araştırma Modeli.....	68
3.2. Araştırma Bağlamı	70
3.3. Çalışma Kümesi	71
3.4. Verilerin Toplanması.....	72
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	75
3.6. Süre ve Olanaklar	76
4. BULGULAR.....	77
4.1. Çevrimiçi Ortam Desteği ile Öğrenenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları	77
4.2. Çevrimiçi Ortam Desteği ile Öğrenenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Özyeterlilik Algıları	81
4.3. Öğrenenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları İle Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişki	89
4.4. Öğrenenlerin Çevrimiçi Dersleri Kullanma Sıklıkları ile Tutumları ve Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişki	90

4.5. Demografik Özelliklere Göre Öğrenenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları ve Özyeterlik Algıları	122
4.6. Öğrenenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüşleri ..	138
5. ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	141
5.1. Özet.	141
5.2. Tartışma.....	143
5.3. Öneriler.....	163
EKLER	167
KAYNAKÇA.....	175

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1 Araştırmanın Değişkenleri.....	69
Tablo 2 AÖF İÖLP'ye Kayıtlı Öğrenenlerin Sınıflara Göre Dağılımı	72
Tablo 3 Tutum Ölçeğinin İç Güvenirlik Değerleri	73
Tablo 4 Çevrimiçi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin İç Güvenirlik Değerleri	74
Tablo 5 Tutum Ölçeği Alt Boyutları.....	77
Tablo 6 Tutum	78
Tablo 7 Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarını Belirlemede Verilen Yanıtların Yüzdelik Dağılımı - Benimseme Alt Boyutu	79
Tablo 8 Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarını Belirlemede Verilen Yanıtların Yüzdelik Dağılımı - Direnme Alt Boyutu	80
Tablo 9 Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları.....	83
Tablo 10 Özyeterlik Ölçeği İnternet Yeterlik Alt Boyutuna Verdikleri Yanıtların Yüzdelik Dağılımı.....	84
Tablo 11 Özyeterlik Ölçeği Eşzamanlı Etkileşim Alt Boyutuna Verilen Yanıtların Yüzdelik Dağılımı.....	85
Tablo 12 Özyeterlik Ölçeği Eşzamansız Etkileşim I. Alt Boyutuna Verilen Yanıtların Yüzdelik Dağılımı	86
Tablo 13 Özyeterlik Ölçeği Eşzamansız Etkileşim II. Alt Boyutuna Verilen Yanıtların Yüzdelik Dağılımı	87
Tablo 14 Özyeterlik	88
Tablo 15 Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	89
Tablo 16 Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki .	90
Tablo 17 Ders Bilgisi Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	91
Tablo 18 Ders Bilgisine İlişkin Anova Testi Sonuçları	92
Tablo 19 Ünite Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	94

Tablo 20 Üniteye İlişkin Anova Testi Sonuçları	95
Tablo 21 Tartışma Kullanım Sıklığı ve Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	97
Tablo 22 Tartışmaya İlişkin Anova Testi Sonuçları	98
Tablo 23 Testlerin Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	99
Tablo 24 Testlere İlişkin Anova Testi Sonuçları	100
Tablo 25 Duyuruların Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	102
Tablo 26 Duyurulara İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	103
Tablo 27 Öğrenci Ana Sayfasının Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	104
Tablo 28 Öğrenci Ana Sayfasına İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	105
Tablo 29 Kaynakların Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	106
Tablo 30 Kaynaklara İlişkin Anova Testi Sonuçları	107
Tablo 31 Epostanın Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	109
Tablo 32 Epostaya İlişkin Anova Testi Sonuçları	110
Tablo 33 Sözlüğün Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	111
Tablo 34 Sözlük Kullanımına Anova Testi Sonuçları	112
Tablo 35 Bağlantıların Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	114
Tablo 36 Bağlantılara Anova Testi Sonuçları.....	115
Tablo 37 Yardımın Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	117
Tablo 38 Yardıma İlişkin Anova Testi Sonuçları	118
Tablo 39 Sohbetin Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	120
Tablo 40 Sohbetin Kullanımına İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	121
Tablo 41 Öğrenenlerin Cinsiyeti ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	122

Tablo 42 Öğrenenlerin Sınıfı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	122
Tablo 43 Öğrenenlerin İş Durumu ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	126
Tablo 44 Öğrenenlerin İş Türü ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	127
Tablo 45 Bilgisayara Sahiplik Durumu ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	129
Tablo 46 Evden İnternete Bağlanma Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	132
Tablo 47 Evden İnternete Bağlanmaya İlişkin Anova Testi Sonuçları	133
Tablo 48 İnternet Kafeden İnternete Bağlanma Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki.....	134
Tablo 49 İnternet Kafeden İnternete Bağlanmaya Anova Testi Sonuçları	135
Tablo 50 İşten İnternete Bağlanma Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki	136
Tablo 51 İşten İnternete Bağlanmaya İlişkin Anova Testi Sonuçları	137
Tablo 52 Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrenenlerinin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Olumlu Görüşleri	139
Tablo 53 Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrenenlerinin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Olumsuz Görüşleri	140

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1 İÖLP Sitesi Etkileşimli Ders Materyali	32
Şekil 2 Yeniliğin Yayılımına Yönelik Beş Basamaklı Yenilik Karar Süreci	45
Şekil 3 Farklı Çevrimiçi Ortamların Kullanım Sıklıklarına Göre Dağılımı	90
Şekil 4 Çevrimiçi Öğrenenlerin Sınıf ve Cinsiyet Oranlarına Göre Dağılımı	122
Şekil 5 Çalışan Öğrenenlerin İş Türüne Göre Dağılımı	125
Şekil 6 Çevrimiçi Öğrenenlerin Bilgisayara Sahip Olma Oranlarına Göre Dağılımı..	129
Şekil 7 Çevrimiçi Öğrenenlerin İnternete Farklı Yerlerden Bağlanma Sıklıkları	130

1. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırma sorunu ortaya konmuş, daha sonra sırasıyla araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, kavramların tanımları ve araştırmada kullanılan kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Sorun

Çevrimiçi öğrenme, öğrenmenin gerçekleştiği ve geliştirildiği anlamlı bir öğrenme ortamı yaratmak için WWW' nin (World Wide Web) özelliklerinden ve kaynaklarından yararlanan çokluortam tabanlı bir programdır (Khan, 1997). Bir başka deyişle, öğrenenlere, diğer öğrenenler ve ders sorumluları ile görüşebilecekleri, sorularını, fikirlerini paylaşabilecekleri, yer ve zaman kısıtlaması olmadan edindikleri bilgileri yapılandırabilecekleri olanaklar sağlayan Web destekli ortamlardır (Elia ve Erping, 2000; Yeung, 2003). Bilginin sunumundaki çeşitlilik, öğreticiler ile öğrenenler arasında sağlanan etkileşim olanakları, zaman ve mekân farkının oluşturduğu kısıtlamanın ortadan kalkması çevrimiçi öğrenmeyi eğitim alanında önemli bir yere getirmiştir (Miltiadou, 2000; Shank ve Sitze, 2004). İnternet ve bilgisayar destekli iletişim sistemlerine dayanan çevrimiçi öğrenme, eğitim olanakları sunarak ve yaşam boyu öğrenme olanakları sağlayarak günümüzün en zengin ve en dinamik öğrenme şekillerinden biri haline gelmiştir (Miltiadou, 2000).

Yukarıda değinildiği gibi çevrimiçi öğrenme ortamları eğitim alanında önemli bir kullanıma sahiptir. Dünyada çevrimiçi öğrenme uygulamalarından genellikle bilgisayar ve iletişim teknolojileri, işletme, mühendislik ve fen bilimleri gibi alanlarda yararlanılırken, bu tür ortamlardan aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarında da önemli ölçüde yararlanılmaya başlanmıştır (Gökdaş ve Kayri, 2005). Küreselleşen dünyada artan öğretmen ve öğrenme gereksinimi yanında öğretmenlerin üstlenmesi gereken rollerin gelişen teknolojiyle birlikte değişmesi ve artmasından dolayı nitelikli öğretmen yetiştirmede eksiklikler görülmeye başlanmıştır. Öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri amacıyla yeni yöntem ve tekniklere duyulan gereksinime çevrimiçi öğrenme ortamları yanıt verebilecek bir

seçenek oluşturmuştur (Robinson ve Latchem, 2003). İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitiminde çevrimiçi öğrenmenin genellikle aşağıdaki amaçlara hizmet ettiği görülmektedir (Khan, 1997; Leach, 1995; Perraton, Robinson ve Creed, 2001; Robinson ve Latchem, 2003).

- Öğretmen adaylarının düşük maliyetle eğitilmelerini ve yetiştirilmelerini sağlamak (daha fazla sayıda öğretmen adayının yetiştirilmesiyle birlikte öğrenen başına sarf edilen eğitim maliyetinin düşmesi)
- Geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında çevrimiçi öğrenme ortamlarının eğitimde yeni fırsatlar sunmasıyla öğretmen adaylarının daha fazla kaynağa ve olanağa erişebilmesini sağlamak
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarının her zaman ve her yerde gerçekleşebilmesinden dolayı öğretmen adaylarının daha geniş bir kitle halinde ve daha kısa bir zamanda yetiştirilmesini sağlamak
- Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanarak sınıf arkadaşları ve öğreticilerin yanı sıra konu uzmanları, diğer kurumlar ve okullardaki kişilerle iletişim kurabilmelerini (etkileşimlerini) sağlamak
- Öğretmen adaylarının derslerde öğrendiklerini kullanmaları, öğrendiklerini yansıtmaları ve uygulama yapmaları için yeterli zamanı sağlamak

Yukarıda sıralanan amaçlar dikkate alındığında, çevrimiçi öğrenmenin, gereksinimleri karşılama adına öğretmen yetiştirmede kullanılmasının önemi açıktır. Özellikle, yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde çevrimiçi öğrenmenin rolü ayrı bir önem taşımaktadır.

Ulusların konuştukları dillerin farklılığından dolayı yabancı dil öğrenme gereksinimi her zaman önemini korumakta, küreselleşme ile birlikte, yabancı dil öğrenme ve yabancı dil becerilerini geliştirmek isteyenlerin sayısı giderek çoğalmaktadır (Du, 2002). Bu gereksinimi karşılamak isteyen kurumların ve yabancı dil öğretimi verecek öğretmen sayısının yetersizliği uzaktan eğitim yoluyla dil öğretiminin sunulmasını bir gereksinim haline getirmektedir (Du, 2002). Bu durumda uzaktan eğitimde öğrenenlere

sunulan ortamlardan biri olan çevrimiçi öğrenme ortamı, dilin öğrenimi ve öğretiminde önemli bir rol üstlenmiştir.

Çevrimiçi ortamlarda yabancı dil eğitiminin verilmesinin, yüz yüze sunulan eğitim uygulamalarına göre zaman, mekân ve eleman sayısı açısından üstünlüklere sahip olduğu söylenebilir (Aksüt ve diğerleri, 2006). Bu üstünlüklerin yanında, yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi alanında çevrimiçi öğrenme ortamları, etkileşimli ve etkileşimsiz iletişim ortamlarının sunulmasıyla öğretmen adaylarının daha fazla kaynağa ulaşabilmesini ve bu kaynaklarla etkileşmesinde çeşitli olanaklara sahip olmasını sağlamaktadır (Son, 2002). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında hem yabancı dil öğrenenler hem de öğretmenler birbirleriyle eşzamanlı ve eşzamansız olarak rahatlıkla etkileşime geçebilmektedir (Reynard, 2003; Son, 2002). Başka bir deyişle, öğrenenler ve öğreticiler çevrimiçi ortamlarda eşzamanlı ve eşzamansız etkileşim araçlarını kullanarak birbirlerine sorular sorabilmekte, cevaplar alabilmekte ve tartışmalara katılabilmektedir. Böylece öğreticiler ve öğrenenler kurdukları etkileşim sayesinde yabancı dil öğrenme sürecinde aktif olarak yer alabilmekte, dili doğal ortamda kullanabilmekte ve öğrendiklerini uygulayabilmektedir (Reynard, 2003). Ayrıca, çevrimiçi öğrenme uygulamalarının kullanımı ile daha fazla sayıda öğretmen adayının yetiştirilmesiyle, öğrenme, yüz yüze öğrenmeye oranla daha düşük maliyetle gerçekleşmektedir (Leach, 1995; White, 2003).

Çevrimiçi ortam yardımıyla yabancı dil öğreniminde katılımcıların etkileşimli olarak öğretme- öğrenme sürecine girmeleri, öğrendiklerini gösterip uygulayabilmeleri öğretici ve öğrenenlerin etkileşim sıklığını ve süresini artırabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yabancı dil öğreniminde, gerek öğretici gerekse öğrenenler için çevrimiçi ortamlar önem taşımaktadır. (Leach, 2005; Meskill, C. ve Ahthony, N. 2005; Motteram ve Teague, 2000; Nunan, 1999; Reynard, 2003; Son, 2002). Bununla birlikte, çevrimiçi yabancı dil öğrenme ve öğretme ortamları, eşzamanlı ve eşzamansız ortamlarda iletişim kurma gereksinimine yol açmasından ve etkileşim sıklığını ve süresinin artmasından dolayı öğrenilen dile yönelik konuşma becerilerinin kolayca geliştirmesini sağlayarak öğrenenlerin kendilerini ifade edebilmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, görsel açıdan zengin olması çevrimiçi öğrenme ortamlarının kelime öğrenimini

kolaylaştırdığını ve böylece öğrenenlerin öğrenilen dile ait kelime bilgisine de önemli bir katkı sağladığı görülmektedir (Cheon 2003; Nunan, 1999). Tüm bu sözü edilen nedenlerden dolayı çevrimiçi öğrenme yabancı dilin öğretilebileceği ve öğrenileceği etkili ortamlardan biri olarak görülmektedir (Kim, 2005).

Küreselleşme ile artan öğretmen gereksinimi ve bu gereksinimle birlikte ortaya çıkan yabancı dil öğretmenlerinin yetersizliği ve yukarıda değinildiği gibi yüz yüze sunulan eğitim uygulamalarına göre üstünlüklere sahip olduğu belirtilen çevrimiçi yabancı dil öğrenme ortamlarının kullanımı büyük bir gereklilik haline gelmiştir (Aksüt, Çakın, Çınar ve Erkan, 2006; Du, 2002). Bu gereksinimin karşılanması için dünyada yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde çevrimiçi ortamların kullanımı artmaktadır.

Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde çevrimiçi ortamların dünyadaki önemli uygulamalarından bazıları şöyledir. Amerika’ da yüz yüze yapılan dersler sonrası öğrenilen İspanyolca dilinin geliştirilmesi amacıyla epostalar ve sohbet ortamlarının kullanıldığı çevrimiçi ortamlar bulunmaktadır (White, 2003). Buna ek olarak, İspanyolca dersleri sonrasında çevrimiçi ortamda sunulan etkinlikler (Blake ve Delforge, 2004), Avustralya’ da ise çeşitli seçeneklerde çevrimiçi ortamda İngilizce öğrenme olanağı sunan dil öğrenme programları bulunmaktadır (White, 2003). Ayrıca, Amerika ve Kanada’da yabancı dil öğretmenlerine hizmet içi eğitim yoluyla sunulan Çevrimiçi Almanca Eğitimi, “Lyceum” adında sunulan İnternet tabanlı ses grafik sistemi yardımıyla çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenimi sunan İngiltere Açık Üniversitesi yabancı dil öğretimi ve öğreniminde çevrimiçi ortamların kullanım çeşitliliğini göstermektedir. Ayrıca Oregon Üniversitesi de Afrika, Kuveyt Eğitim Bakanlığı, Japonya’daki Senshu Üniversitesi ve Tayland Eğitim Bakanlığı ile İngilizce öğretmenlerinin eğitimi için girişimlerde bulunmaktadır (Opp-Beckman, 2008; Opp-Beckman, Kieffer ve Hochstein, 2006; Opp-Beckman, 2005).

Türkiye’ de uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi uygulamalarının çevrimiçi örnekleri ise başta Anadolu Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde görülmektedir (Adıyaman, 2002; Kopkallı-Yavuz, Mutlu, 2006). Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Yabancı Diller Yüksek Okulu Uzaktan Etkileşimli

Öğrenme yoluyla İngilizce dilini geliştirmek isteyenlere hizmet sunmayı amaç edinmiştir (Adıyaman, 2002). Selçuk Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Programı (SUZEP) kapsamında, yabancı dil derslerini hem İnternet üzerinden hem de üniversitenin yerel televizyonundan vermektedir (Can ve Gülnar, 2002). Anadolu Üniversitesi ise, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ile öğrenenlerine son iki yıl çevrimiçi ortam desteği vermektedir.

Türkiye’ de dört yıllık lisans eğitimiyle yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlar incelendiğinde, üçüncü ve dördüncü sınıf eğitimini çevrimiçi ortam desteği ile yürüten ilk ve tek örneğin Eskişehir Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (İÖLP) olduğu görülmektedir. Anadolu Üniversitesi’nin Açıköğretim Fakültesi (AÖF)’ne bağlı olan ve 2001-2002 öğretim yılında hayata geçirilen İÖLP programında öğrenenlere ilk iki yıl basılı ders malzemelerinin yanı sıra yüz yüze eğitim desteği uygulanırken, son iki yıl basılı ders malzemelerine yalnızca çevrimiçi ortam desteği verilmektedir (Adıyaman, 2002; Kopkallı- Yavuz ve Mutlu, 2006). Bir başka deyişle İÖLP sisteminin temel bileşeni ders kitaplarıdır ve diğer tüm bileşenlerden ise destek hizmeti olarak yararlanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında İÖLP’ de hem yüz yüze, hem de çevrimiçi ortam desteği ile yürütülen karma bir öğrenme modeli uygulandığı belirtilmektedir (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2009; Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006). Diğer yandan, yüz yüze ve çevrimiçi ortam desteğinin farklı dönemlerde veriliyor olması ve çevrimiçi derslerin öğrenenler tarafından üçüncü ve dördüncü sınıfta isteğe bağlı şekilde alınıyor olması nedeniyle programda tam anlamıyla bir karma modelden söz edilememektedir (Şakar, 2009). Bu nedenle çalışmada İÖLP uygulaması çevrimiçi öğrenme desteği olarak ele alınacaktır.

İÖLP Türkiye’de uzaktan eğitim yaklaşımıyla yabancı dil öğretmeni yetiştirme alanında dört yıllık programın son iki yılının çevrimiçi teknolojilerle desteklendiği ve sürdürüldüğü ilk ve tek program olması nedeniyle bir “ yenilik” olarak kabul edilebilir. Yeniliği ise Rogers (2003), bireyin ilgili fikir, nesne ya da uygulamayı yeni olarak algılaması olarak tanımlar, ancak bir fikrin, nesnenin ya da uygulamanın yenilik olarak adlandırılmasının, bu fikir, nesne ya da uygulamanın ilk kez bulunduğu ya da keşfedildiği zamanın yakın olmasıyla ilgili olmadığını belirtir. Öte yandan, toplumsal

sisteme dışarıdan getirilen bir yeniliğin sayısal artışının sonucunda yeniliğin yayılacağını belirtir. Yeniliklerin yayılımı ve toplum açısından yeniliğe duyulan talep yardımıyla ülkeler kalkınabilmektedir. Yayılma ise yeni fikirlerin belli bir süre içerisinde belirli kanallar aracılığı ile toplumsal sistemin içindeki bireyler tarafından kabul edilmesi ve uygulamaya aktarılmasıdır (Karasar, 2004). Bireyin yeniliği kabul etmesiyle de uyumlaşma gerçekleşir. Yeniliğin toplumsal sistemdeki bireyler tarafından benimsenmesi ve uyumlaşmanın gerçekleşmesi yeniliğin yayılmasında oldukça önemlidir (Kılıçer, 2008).

Yeni bir fikir, düşünce ya da uygulamanın bireyler tarafından benimsenmesi ve yayılması için yardımcı olan çeşitli faktörler vardır. Bunlardan bazıları öğrenen tutumları, özyeterlik algıları ve yeniliğin kullanım sıklığıdır (Karahanna, Straub ve Chervany, 1999). Bu bağlamda öğrenenlerin çevrimiçi ortam destekli yabancı dil öğrenimine uyumları; tutumları, özyeterlik algıları ve farklı çevrimiçi teknolojileri kullanım sıklıkları yoluyla incelenmeye çalışılacaktır.

“Yeniliklerin yayılması” kuramında, yeniliğin uygulanma aşamasına gelebilmek için yenilikle ilgili bir tutum oluşturmak ve bu tutumları bilmek sürecin daha sonraki aşamalarının istenilen şekilde yönlendirilebilmesi açısından önem taşımaktadır (Deniz, 2005). Tutum, bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimidir (TDK, 2008). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkili bir öğretim sunmasında öğrenenlerin bu eğitime yönelik tutumları etkili olmaktadır (Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007). Çevrimiçi derslere ilişkin öğrenen tutumları, öğrenenlerin bu elektronik ortamı başarılı ve etkin bir şekilde kullanmalarını ve derslerdeki başarılarını etkileyebilmektedir (Kurubacak, 2000; Mutlu, Çetinöz ve Aydın, 2006). Belirli birtakım kişi, nesne ve olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmamıza neden olan eğilimlerin kaynağı olan tutumlar, derslerin özellikleri üzerinde etkili olmaktadır (TDK, 2008). Bir öğrenme ortamına ilişkin eğitim programları, öğrenme ve öğretim yöntemleri, öğrenen ve öğretici rolleri, o programa dâhil öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmelerine ilişkin tutumlarına göre değişebilmektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi derslere katılan öğrenenlerin, bu ortamlara ilişkin tutumlarının belirlenmesi, benzer programların

hazırlanması ve yöntemlerin uygulanması açısından önem taşımaktadır (Kurubacak, 2000). Böylece çevrimiçi ortamların benimsenmesi ve yayılımı da sağlanabilecektir.

Öğrenenlerin çevrimiçi ortamlara ve bu ortamlarda kullanılan teknolojilere yönelik tutumlarının, öğrenenlerin demografik özelliklerine göre farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin yapılan çalışmalarda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarının, bilgisayar kullanımı ve İnternet kullanımı bağlamında ele alındığı görülmektedir.

Öte yandan, öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda kullanılan teknolojilere ilişkin tutumlarının bilinmesi oldukça önemlidir ve öğrenen tutumları deneyim, cinsiyet, teknolojiye sahip olma, teknolojiye erişim ve özyeterlik algıları gibi çeşitli değişkenlere göre farklılaşabilmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları ile ilgili bilgi sahibi olmak ve bu ortamlarda sahip oldukları demografik özellikler ile bilgisayar tutumları arasındaki ilişkileri bilmek çevrimiçi ortamların kullanımı sırasında karşılaşılabilecek engelleri ya da eksikleri anlamada ve olası çözüm önerilerini geliştirmede önem taşımaktadır. Böylece, yenilik özelliği taşıyan çevrimiçi öğrenme teknolojilerinin öğrenenler tarafından kabul edilmesine ve çevrimiçi ortam yardımıyla eğitimin sürdürülebilir hale gelmesine olanak sağlanacaktır. (Deniz ve Köse, 2003).

Öğrenenlerin bilgisayar destekli ortamların kullanımı üzerine edindikleri deneyimin tutumlar üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığını sorgulayan araştırmacılardan Aral ve Ayhan (2006), öğrenen tutumları ile öğrenenlerin deneyimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu, başka bir deyişle önceki yıllarda teknolojiye ilişkin ders alan öğrenenlerin bilgisayara yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Zhang, Gao, Ring ve Zhang (2007), Çin’ de geleneksel yüz yüze sunulan İngilizce Öğretimi programını çevrimiçi forumla destekledikleri çalışmalarında, öğrenenlerin çevrimiçi forumlara yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini gözlemlemiştir. Öğrenen tutumları ile öğrenenlerin deneyimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirten farklı çalışmalara rastlanmıştır (Alsebaile, 2004; Chang, 2005; Chen, 2005; Done, 2009; Erkan, 2004; Eyadat, 2006; Hashim ve Mustapha 2004; Wahab, 2003). Durndell, Haag ve Laithwaite (2000) ise bilgisayara ilişkin tutumların öğrenen cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ele almıştır. Romanya ve İskoçya’da yürütülen bu

çalışmalarda cinsiyetin, bilgisayara yönelik tutum geliştirmede farklılık yarattığı sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Alsebaile (2004); Chang (2005); Eyadat (2006) ve Nunley (2002)'de cinsiyetin, bilgisayara yönelik tutum geliştirmede anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının çevrelerinde rahatlıkla ulaşıp kullanabilecekleri bir bilgisayara sahip olma durumuna gore bilgisayar tutumlarının anlamlı bir seviyede farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Deniz ve Kose (2003); rahatlıkla ulaşıp kullanabileceği bilgisayarı olan retmen adaylarının bilgisayar tutumlarının bu olanağa sahip olmayanlara gore daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilgisayar sahipliği ile tutumlar arasında olumlu yonde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (Chang, 2005; elik ve Bindak, 2005; Eyadat, 2006; Mohammad, 2007; Nunley, 2002; Pamuk ve Peker, 2009; Teo, 2007). Elde edilen bu tur sonuçlardan dolayı Shin ve Son (2007) da yabancı dil retmenlerinin yetiştirilmesinde bilgisayar olanaklarının artırılmasını ermektedir. Bu durum bilgisayarı olan renenlerin bilgisayarla sunulan renme uygulamalarını benimseme olanağının artacağını göstermektedir. Çevrimiçi renenlerin İnternete erişimi ve kullanımını değişken olarak ele alan çalışmalardan biri olan Morrall'ın (1999) araştırmasında, İnternet kullanımının renenlerin olumlu tutum geliştirmelerinde anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Golden (2007) ve Albejadi (2000)'de renenlerin tutumlarında İnternet kullanımının anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, renen deneyimlerinin bilgisayara ilişkin tutumlar üzerinde etkili olmadığını, deneyimin tutumlar üzerinde bir fark yaratmadığını belirten çalışmalara da rastlanmıştır (Ateş ve Altun, 2008; Deniz ve Kose, 2003; Koseoğlu, Yılmaz, Gerçek ve Soran, 2007; Mohammad, 2007).

elik ve Bindak (2005); Deniz ve Kose (2003); Done (2009); Shashaani ve Khalili (2001) ve Torkzadeh ve Dyke (2002) ise yaptıkları çalışmada bilgisayara yönelik tutumların cinsiyete gore farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erkan (2004) ve Shashaani (1994) bilgisayara sahip olan renenlerle bilgisayarı olmayan renenlerin tutumlarında bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Deniz ve Kose (2003),

bilgisayar tutumlarının bilgisayara sahip olma değişkeni dışında, İnternet bağlantısına sahip olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırdığı çalışmada, öğretmen adaylarının bilgisayar tutumlarının (evdeki) bilgisayarlarında İnternet bağlantısı olma durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bir yeniliğin benimsenmesinde ya da sürdürülebilir olmasında öğrenen tutumlarının bilinmesinin yanı sıra o yeniliğe ilişkin geliştirilen özyeterlik algılarının da bilinmesi önem taşımaktadır. Bir yeniliği benimsemede çoğu insanın, bilimsel araştırmalardan çok çevresindekilerin fikir ve görüşlerinden etkilenerek değerlendirme yaptığı bilinmektedir (Karasar, 2004). Başka bir deyişle, bireylerin herhangi bir fikir ya da uygulamayı benimseme ya da reddetme davranışı göstermelerinde kendi deneyimleri ya da başkalarının deneyimleri sonucunda geliştirdikleri özyeterlik algılarının etkili olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilgisayar kullanmaya yönelik tutumlarıyla bilgisayar kullanımına yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılıkların olduğu çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Deniz ve Köse (2003) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde son sınıfa devam etmekte olan öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin tutumları ile bilgisayar özyeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Benzer şekilde Arslan (2008) da tutum ve özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiş, 151 öğretmen adayına uyguladığı bir anket sonucunda tutum veya özyeterlik algısının herhangi birinde olumlu yönde bir artış olduğunda diğerinde de artış olduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle, tutum ya da özyeterlik algılarından herhangi birini artırmak için alınacak önlemlerin diğerini de artıracakını belirterek tutum ve özyeterlik algısı arasındaki ilişkinin önemini vurgulamıştır.

Öğrenme kuramının kurucusu olan Bandura (1997) öğrenenlerin özyeterlik algısını, kişilerin belirtilen görev, karşılaştıkları durum ya da olayın çözümüne yönelik harcayacakları çaba hakkındaki yargıları şeklinde tanımlamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde özyeterlik algı düzeyi yüksek öğrenenlerin, özyeterlik algısı düşük öğrenenlere oranla, ders süresince daha fazla çaba gösterdiği ve etkinliklere katılarak

daha yüksek performans gösterdiği bilinmektedir (Ergül, 2006). Başka bir deyişle, özyeterlik algısı, bireyin derse yönelik gösterdiği ilgi, sergilediği performans ve derste başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özyeterlik algısının çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenmeyi bu denli etkileyen önemli faktörlerden biri olmasına rağmen, Moore ve Anderson (2003) bu konuda hala yeterli sayıda araştırma yapılmadığını ileri sürmektedir.

Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öğrenme amacıyla sadece çevrimiçi teknolojiyi kullandığı düşünüldüğünde, öğrenenlerin teknoloji kullanımına ilişkin özyeterlik algılarının bilinmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ortamları ile yakından ilgili olan bilgisayar ve İnternet kullanımına ilişkin özyeterlik algısı üzerinde de çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Aşkar ve Umay, 2001; Köseoğlu ve arkadaşları, 2007; Torkzadeh ve Dyke, 2002; Wilfong, 2006). Bilgisayar kullanımı konusunda özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin bilgisayar üzerinde yapılan çalışmalardaki beklentilerinin daha yüksek ve bilgisayara ilişkin etkinliklere katılmada daha istekli oldukları belirtilmektedir (Aşkar ve Umay, 2001).

Bandura (1977), bireyin herhangi bir durumdaki özyeterlik algısının dört kaynaktan ortaya çıktığını belirtmektedir. Bunlar; bireyin daha önceki başarı veya başarısızlık deneyimlerini içeren performans başarıları, başkasının deneyimleri, bireyin yapabileceği etkinlikler konusunda sözel olarak ikna olması ve son olarak endişe, stres, yorgunluk, ruhsal durum gibi duygusal uyarılma durumları, başka bir deyişle bireyin psikolojik durumudur (Bandura, 1977).

Bu çalışmada özyeterlik algısı, İÖLP’de öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenlerinin deneyimleri yoluyla ele alınıp, incelenecektir. Başka bir deyişle, üçüncü sınıfta çevrimiçi teknoloji desteğini ilk kez alan öğrenenler ile teknoloji desteğini alarak deneyim kazanmış olanlar (dördüncü sınıf) arasındaki özyeterlik algılarının çevrimiçi teknolojiye ilişkin tutum oluşturmada ne türde etkilerinin olacağı araştırılacaktır. İlgili alanyazında özyeterlik algısının ortaya çıkmasına neden olan bu kaynaklar incelendiğinde, bireyin başarıları veya başarısızlık deneyimlerinin, özyeterlik algısının en etkili kaynağı olduğu ve doğrudan bireysel öğrenme deneyimlerine dayalı olduğu

görülmektedir. Bireyin edindiği deneyimler sonucu elde ettiği başarılar öğrenme beklentilerini arttırmakta, tekrarlanan başarısızlıklar ise öğrenmeyi azaltmaktadır (Ergül, 2006). Bu nedenle öğrenenlerin özyeterliklerini belirlemede öğrenen deneyimi ön planda ele alınmaktadır.

Öğrenenlerin bilgisayar deneyimleri ve bilgisayar kullanımına yönelik özyeterliği üzerine bir çalışma yapan Wilfong (2006), bilgisayar kullanımına yönelik özyeterlik algı düzeyi yüksek olan bireylerin, kendilerini, bilgisayar kullanma konusunda özyeterlik algı düzeyi düşük olan bireylere göre daha deneyimli öğrenenler olarak algılayacaklarını belirtmektedir. Böylece öğrenenin kendisinde bir çalışmayı başarılı olarak yapabilme kapasitesine duyduğu inanç artacaktır. Bu durumda, özyeterlik algısının, bireylerin ulaştıkları başarı seviyesinin kuvvetli belirleyicileri olduğu ve insan davranışında bir anahtar rolü üstlendiği söylenebilir. Öğrenenlerin başarı seviyelerinin bu şekilde artması kendilerine sunulan yeni öğrenme ortamlarını benimsemelerine de yardımcı olabilecektir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, bilgisayar deneyimi ile bilgisayar özyeterliği arasında önemli ve olumlu bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Aşkar ve Umay, 2001; Carter, 2004; Eastin ve LaRose, 2000; Erdoğan, 2007; Hasan, 2003; Igbaria ve Iivari, 1995; Köseoğlu ve arkadaşları, 2007; Magliaro, 2006; Özçelik, ve Kurt, 2007; Seferoğlu, 2005; Torkzadeh, ve Dyke, 2002; Wilfong, 2006). Buna ek olarak, bilgisayar konusunda deneyimsizlik ve yetersiz bilgisayar kullanımının, öğrenenlerin bilgisayara karşı özyeterlik algı düzeyinin düşmesine neden olduğu ve bunun sonucu olarak deneyim ve bilgisayar kullanımının daha da olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Başka bir deyişle, özyeterlik algısı ve öğrenen deneyimi birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir.

Teknoloji özyeterliği öğrenen tutumlarında olduğu gibi demografik özelliklere göre de değişebilmektedir. Öğrenenlerin deneyimleri dışında öğrenenlerin özyeterlikleri cinsiyet, teknolojiye sahip olma ve teknolojiye erişim gibi özelliklere göre farklılaşabilmektedir.

Öğrenenlerin cinsiyet özelliklerine göre yapılan çalışmaların bir kısmı İnternet özyeterliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını savunmaktadır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Durndell ve diğerleri, 2000; Erdoğan, 2007; Seferoğlu, 2007; Torkzadeh ve Dyke, 2002). Benzer şekilde, Seferoğlu (2007) öğrenenlerin bilgisayar özyeterliğinde cinsiyetin önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Bazı çalışmalar ise, bilgisayara sahip olan öğrenenlerin İnternet özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır (Novick, 2003; Özçelik ve Kurt, 2007; Pamuk ve Peker, 2009; Seferoğlu, 2005; Teo, 2007; Yang, 2003).

Öğrenenlerin İnternete bağlanma durumları ile İnternet özyeterlikleri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmaktadır (Eastin ve LaRose, 2000; Golden, 2007; Seferoğlu, 2005). Örneğin, Seferoğlu (2005) her gün İnternette birkaç saat yararlandığını belirten öğrenenlerin İnternete yönelik özyeterlik algılarının, İnterneti daha az kullananlara ya da hiç kullanmayanlara göre yüksek olduğuna değinmiştir. Eastin ve LaRose ise (2000), bilgisayar deneyimi dışında İnternet deneyimini de değişken olarak ele aldıkları çalışmada öğrenenlerin İnternet deneyimleri ile İnternet özyeterliği arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Benzer konuda bir çalışma yapan Jones (2004) öğrenenlerin teknolojiye erişimleri ve öğrenenlerin özyeterlik algıları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu saptamıştır.

Öğrenenlerin özyeterlik algılarının deneyim, cinsiyet, teknolojiye sahip olma ve teknolojiye erişim gibi özelliklere göre farklılaşmadığını belirten araştırma bulgularına da rastlanmıştır. Örneğin Karsten ve Roth (1998) öğrenen deneyimlerinin bilgisayar özyeterliklerinde önemli bir gelişmeye neden olmadığını belirtmektedir. Ayrıca, cinsiyet değişkeninin öğrenenlerin bilgisayara yönelik özyeterlik algılarında bir farka yol açmadığını belirten araştırma bulguları da yer almaktadır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Baki, Kutluca ve Birgin, 2008; Carter, 2004; Magliaro, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007; Yang, 2003). Bilgisayara sahiplik durumu üzerine yapılan bazı araştırmalar ise öğrenenin bir bilgisayarı olmasının öğrenenin İnternet özyeterliği üzerinde hiçbir farka yol açmadığını savunmaktadır (Baki ve diğerleri, 2008; Vekiri ve Chronaki, 2008).

Benzer şekilde, öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye uyumlarını belirlemede, teknolojiye ilişkin tutumları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin bilinmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Bu iki değişkenin teknoloji uyumuna etkisi bazı araştırmalarla saptanmaya çalışılmıştır. Örneğin, Deniz ve Köse (2003), bilgisayar kullanımına yönelik tutum ve özyeterlik algısı üzerine yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayar kullanmaya yönelik özyeterlik algıları ile öğrenen tutumları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmacılar, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde son sınıfa devam etmekte olan öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin özyeterlik algıları ile bilgisayar tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Arslan (2008) bilgisayar destekli eğitime yönelik olarak yaptığı çalışmada, öğrenenlerin tutum ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 151 öğretmen adayına uyguladığı genel bir anket sonucunda tutum veya özyeterlik algısının herhangi birinde olumlu yönde bir artış olursa, diğerinde de artış olacağını sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, tutum ya da özyeterlik algılarından herhangi birini artırmak için alınacak önlemlerin diğerini de artıracak şekilde açıklanabilir. Arslan (2008), ulaştığı bu sonuçla tutum ve özyeterlik algısı arasındaki ilişkinin önemini vurgulamaktadır.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, çevrimiçi ortam destekli öğrenme sürecinde öğrenenlerin ortama yönelik tutum ve özyeterlik algılarının belirlenmesinin, öğrenme ortamının kullanılabilirliği üzerinde oluşabilecek engelleri ve eksiklikleri tanımlamada ve uygun çözüm önerileri geliştirmede yardımcı olabileceği umulmaktadır. Böylece, çevrimiçi ortam destekli öğrenme uygulamalarının kullanım yoğunluğu artırılarak bu tür ortamların yayılımına, başka bir deyişle sürdürülebilir olmasına olanak sağlanabilecektir. Öte yandan, çevrimiçi öğrenme uygulamalarında öğrenenlerin işe koşulan farklı teknolojilerden hangilerini kullandıklarının ve ne sıklıkta kullandıklarının bilinmesi yine çevrimiçi uygulamaların yayılımında etkili olabilecek faktörlerden biri olarak görülmektedir. Venkatesh ve Shih (2004), yeniliklerin yayılması kuramında yeniliğe uyumu, yeniliğin kullanımı ile ilişkilendirmektedir. Yeniliğin yayılmasında sadece başarıyla sonuçlanmasıyla değerlendiren anlayışın bir sınırlılık olduğunu belirten Robertson ve Gatignon (1986), yenilik sürecinin; uyumun doğasında nelerin bulunduğu bilinmeden, bir başka deyişle uyumlaşma sürecinin araştırılmadan anlaşılamayacağını belirtmiştir. Shih ve Venkatesh (2004) bu gereksinimden yola çıkarak kullanım-yayılım

modelini geliştirmiştir. Uyumlaşma sürecinin kendisine odaklanan bu modeli ortaya çıkaran Shih ve Venkatesh (2004), bu modeli kullanım-yayılım modeli olarak tanımlamaktadır. Kullanım-yayılım modeli yeniliğin yayılımı, kullanım oranı ve çeşitlilikleriyle açıklanmaktadır.

Shih ve Venkatesh (2004), kullanım-yayılım modelinde *kullanım oranını*, belirli bir zaman süreci içersinde yeniliğin kullanımı için sarf edilen zaman; *kullanım çeşitliliğini* ise yeniliğin kullanıldığını farklı yollar olarak tanımlamaktadır. Yeniliğin kullanım çeşitliliği ve kullanım oranını etkileyen etmenler bu durumda önem kazanmaktadır. Örneğin bireyin kullanılan teknolojiye ilişkin deneyimleri, o teknolojiye ilişkin yenilikleri ve sunduğu farklı olanakları yakından takip etmesi, teknolojinin ya da yeniliğin kullanım oranı ve çeşitliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenenlerin bilgisayara sahip olmaları da öğrenenlerin kullanım sıklığını etkileyebilmektedir. Ayrıca, bireylerin bilgisayar kullanma olanakları ve İnternet erişim hızları da etkinliklere katılımlarını etkilemektedir (Moore ve Anderson, 2003). şakar (2009), İLP ğrenenleri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrenenlerin bilgisayara sahip olmaları ile evrimii ortamları kullanım sıklıkları arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu saptamıştır.

Farklı etkenlere göre değişebilen teknoloji kullanım çeşitliliği ve kullanım oranının artması yeniliğin yayılımını ve sürdürülebilirliğini artırmaktadır (Shih ve Venkatesh, 2004). Ayrıca yeniliklerin benimsenmesinde önemli faktörlerden olan öğrenen tutumu ve özyeterliğinin de kullanım sıklığı ile ilişkili olduğunu ileri süren çalışmalar yer almaktadır. zelik ve Kurt (2007), ilköğretim ğretmenlerinin bilgisayar zyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada bilgisayar kullanma sıklığı daha yüksek olan öğretmenlerin bilgisayara ilişkin zyeterlik algı düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. elik ve Bindak (2005) ise teknolojiyi kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, elik ve Bindak (2005), bilgisayar özyeterliği ve bilgisayar kullanma sıklığı ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bu açıdan bakıldığında, öğrenenlerin evrimii öğrenme uygulamalarında kendilerine sunulan birbirinden farklı iletişim ortamlarını kullanma sıklıkları ve hangi

ortamları kullandıklarının belirlenmesi, çevrimiçi yürütülen İÖLP'nin yayılımında, ileriye dönük ve sürdürülebilir olmasında önemli bir belirleyici olabilecektir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, bir yeniliğin benimsenmesinde yeniliğe yönelik tutum, özyeterlik algısı ve bu iki değişkeni etkileyen demografik özellikler o yeniliğin benimsenmesinde büyük önem taşımaktadır. (Akkoyunlu ve Orhan 2003; Deniz ve Köse, 2003; Karahanna ve diğerleri, 1999; Torkzadeh ve Dyke, 2002). Yeniliğin kullanım çeşitliliği ve sıklığı da yeniliğin yayılmasında önemli bir etkidir. Eğitim alanında sunulan ve bir yenilik niteliği taşıyan çevrimiçi öğrenme uygulamalarının benimsenip yayılmasında da öğrenenlerin bu tür ortamlara yönelik tutum, özyeterlik algıları ve yenilik niteliği taşıyan bu ortamları kullanma sıklığı ve çeşitliliğinin bilinmesi önemli bir gereksinim haline gelmiştir.

Yabancı dil öğreniminde çevrimiçi ortamların giderek daha fazla önem kazanmasına rağmen dil öğretimi ve öğreniminde bu ortamların kullanımının gelişmesine yönelik yapılan çalışmaların sayısı yeterli değildir (Du, 2002). Bu nedenle yabancı dil öğretimi ve öğreniminde bu tür ortamların kullanımının yaygınlaşmasında öğrenenlerinin programı benimseyip benimsemediklerinin bilinmesi önem taşımaktadır. Türkiye'de bir yenilik olarak tanımlayabileceğimiz İÖLP uygulaması, öğrenenlerinin kendilerine destek hizmeti olarak sunulan çevrimiçi ortam uygulamalarına yönelik tutumları ve özyeterlikleri ve çeşitli ortamları kullanım sıklıklarının saptanması programın yayılması ve sürdürülebilirliği için gereklidir. Bu amaca yönelik yapılan bu araştırmada, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı öğrenenlerinin çevrimiçi ortam destekli öğrenme uygulamasını benimseyip-benimsemedikleri; tutumları, teknoloji özyeterlik algıları ve farklı iletişim ortamlarını kullanım sıklıkları yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenlerinin çevrimiçi öğrenme uygulamasını benimseyip-benimsemediklerini çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları, özyeterlik algıları ve farklı iletişim ortamlarını kullanma sıklıkları ile belirlemeye çalışmaktır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çevrimiçi öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Çevrimiçi öğrenenlerin sunulan çevrimiçi ortamlara ilişkin özyeterlik algıları ne düzeydedir?
3. Öğrenenlerin çevrimiçi ortamlara ilişkin tutumları ile özyeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğrenenlerin sunulan çevrimiçi dersleri kullanma sıklıkları ile tutumları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğrenenlerin sunulan çevrimiçi dersleri kullanma sıklıkları ile özyeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğrenenlerin demografik özellikleri;
 - 6.1. çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları arasında bir fark oluşturuyor mu?
 - 6.2. çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları arasında bir fark oluşturuyor mu?

1.3. Önem

Du (2002), yabancı dil öğretimi ve öğreniminde çevrimiçi ortamların kullanımının gelişmesine yönelik yapılan çalışmaları yetersiz bulduğunu belirterek, bu konuda farklı çalışmaların yapılmasını önermektedir. Bu yönde yapılabilecek çalışmalardan biri olan bu çalışmada, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları, özyeterlik algıları ve çevrimiçi destekli farklı öğrenme ortamlarını kullanma sıklığı arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığı araştırılacaktır. Yenilikçi Kuram çerçevesinde tartışılacak

çalışma sonucunda öğrenenlerin teknoloji uyumlarının tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamlarının kullanım sıklıklarıyla belirlenmesi;

1. Öğrenenlere; çevrimiçi ortam destekli öğrenme uygulamalarını benimsemelerine sağlayacağı katkı açısından önem taşımaktadır.
2. Hâlihazırda eğitim veren kurumlara, eğitimcilere ve bu ortamı tasarımıyanlara; çevrimiçi öğrenme ortamının kullanılabilirliği üzerinde oluşabilecek eksiklerin tanımlaması, olası çözüm yollarının geliştirmesi, bu ortamların daha etkili verimli ve çekici hale getirmesine sağlayacağı katkılar açısından önem taşımaktadır.
3. İleriye dönük olarak çevrimiçi yabancı dil öğretimi sunan-sunacak kurumlara; örnek olma, model oluşturma, çevrimiçi uygulamalarını yaygınlaştırmasına ve sürdürülebilir hale getirmesine sağlayacağı katkılar açısından önemlidir.
4. İleride bu konuda araştırma yapacaklara kaynak teşkil etmesine bulunacak katkıları açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma süresince kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Çalışma kümesi belirtilen özellikleri bakımından geçerlik, güvenilirlik ve genellenebilirliğe sahiptir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı ve ölçekleri çevrimiçi ortamdan gönüllü olarak dolduran üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenlerinden olmak üzere toplam 300 öğrenen ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çevrimiçi Öğrenme: İnternete dayalı, bilgi paylaşımının yer ve zaman kısıtlaması olmadan özgür ve rahat bir şekilde sağlandığı bir uzaktan eğitim şeklidir.

Kullanım Çeşitliliği: Öğrenenlerin dersin yürütülmesi sırasında; dersin tanıtımı, üniteler, forum, duyurular, öğrenci ana sayfası, kaynaklar, posta, terimler sözlüğü, bağlantılar ve yardım gibi farklı çevrimiçi teknoloji desteğini alabildikleri ortamlardır.

Kullanım Sıklığı: Öğrenenlerin çevrimiçi derslerde sunulan sohbet, eposta ve forum gibi ortamları her zaman, sıklıkla, arada sırada, çok nadiren kullanmaları veya bu ortamlardan hiç yararlanmadıklarını ifade eden kullanım miktarıdır.

Öğrenen: Aldığı bilgiyi kendisi anlamlandıran dersin etkin katılımcısıdır.

Teknoloji özyeterliliği: Bireyin teknolojiye ilişkin ortamları başarılı bir şekilde kullanabilme kapasitesine duyduğu inançtır.

Sürdürülebilirlik: Kullanılmakta olan bir sistemin, bir ortamın kesintiye uğramadan, devamlı kullanılması, geleceğe taşınmasıdır.

Tutum: Bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimidir (Türk Dil Kurumu Eğitim terimleri sözlüğü (TDK, 2008).

Uyumlaşma: Bireyin ya da kurumun yeniliği mevcut olan durumlardan en uygunu olarak algılaması ve bütünüyle kullanma kararıdır (Rogers, 1995).

1.7. Kısaltmalar

AÖF: Açık Öğretim Fakültesi

BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

İÖLP: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

WWW: World Wide Web

2. ALANYAZIN

Alanyazın iki temel başlıkta incelenmektedir. Birinci başlıkta yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımına, yabancı dil öğretiminde çevrimiçi ortam ve İÖLP uygulamaları konusuna değinilmiştir. İkinci başlıkta ise bu çalışmanın üzerine yapılandırıldığı yeniliklerin yayılması kuramına ve bu kuramsal bağlam altında öğrenenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumları, özyeterlikleri ve çevrimiçi ortamları kullanım sıklıklarına değinilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Günümüze dek gelişen uzaktan eğitimle yabancı dil öğreniminde, yeni teknolojiler olarak adlandırılan çevrimiçi ortamların kullanımından önce birbirinden farklı öğretme ve öğrenme ortamlarından yararlanılmış ve yararlanılmaktadır. Örneğin, çevrimiçi ortamların kullanılmadığı dönemlerde yabancı dil öğretiminde kitaplar yaygın olarak kullanılmıştır (Adıyaman, 2002; Hedge, 2000). Ayrıca yabancı dil öğretiminde radyo ve televizyon, telefon ve video gibi farklı ortamlar kullanılmıştır. İngiltere’de Fransızca öğretmek amacıyla 1980’lerde bir uygulama başlatılmıştır ve bu program radyo ve televizyon yoluyla sunulmuştur, ayrıca ilintili olarak çıkarılan bir dergi ve telefonda soru yanıt sistemi ile sağlanan çift yönlü iletişim yoluyla desteklenmiştir (Adıyaman,2002; Clifford, 1990). Kanada’ da Manitabo ve Ontario ve İngiliz Columbia’da ise ses kasetleri olan bir çalışma kitabı ile öğrenenlerin İngilizce dersini evde çalışmalarını sağlanmıştır. Telefon yardımıyla öğrencilerden geribildirim alan ve sözlü pratik yapma olanağına sahip olan öğrenenler programdan oldukça memnun olduklarını belirtmişlerdir (Adıyaman, 2002, Clifford, 1990).

Yabancı dil öğretiminin televizyonla sunulduğu diğer bir program ise ABD Kuzey Karolina Eyalet Üniversitesi’nin (North Caroline State University- NCSU) geliştirdiği “Televizyonla Japonca Dil Programı”dır. NCSU’ da canlı olarak kaydedilen Japonca öğretimi farklı merkezlere dağıtılmakta ve NCSU öğretmenleri tarafından hazırlanan alıştırmalar uygulanmaktadır. NCSU öğrencilerine verilen ödev ve uygulanan sınavların aynısı katılımcı merkezdeki öğrenenlere de sunulmakta ve NCSU öğrencileriyle telefon saatlerinde iletişim kurulabilmektedir. Ayrıca, anadili Japonca olan bir öğretici de video

sunumu sonrası öğrencilere yardımcı olmaktadır. Bu çalışmaya benzer bir çalışma da Güney Afrika'da gerçekleştirilmiştir. Eğitim materyali, bir dizi eğitici mektubu, alıştırma kitabı, 16 ses kaseti ve ödevler içeren üç rehber kitaptan oluşan Uzaktan Eğitim Yoluyla Çince Öğretim Programı Güney Afrika Üniversitesi tarafından 1993 yılından beri uygulanmaktadır (Clifford, 1990). 1985 yılında Avustralya' da yüksek öğretim kurumlarının sunduğu programlarla Almanca, Endonezce, Fransızca, İtalyanca, Japonca, Makedonca, Lehçe, Portekizce, Sırpça, Ukraynaca, Vietnamca ve Yunanca gibi çeşitli diller öğretilmiştir (Clifford, 1990).

Özellikle 20. yüzyılın sonlarında bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin çok hızlı gelişme göstermesiyle yabancı dil öğretme ve öğrenme şekillerinin de büyük bir gelişim gösterdiği söylenebilir (Ergül, 2006). Yabancı dil öğretiminde yeni teknolojilerin gelişimi sonrası sesli iletişimin önem kazanmasıyla sesli konferans ve video konferans yabancı dil eğitiminde kullanılmaya başlamıştır (Hampel ve Hauck, 2004; Hampel ve Baber, 2003). Sözlü iletişim ortamlarının sağlandığı ve canlı tartışma ortamı yaratıldığı bu ortamların kullanımı yabancı dil öğretiminde giderek yaygınlaşmaktadır (Adıyaman, 2002).

Düşünce ve duyguların bireyler ve toplumlar arasında değiş tokuş edilmesini sağlayan ve toplumsal bir etkileşim süreci olan iletişim, günümüzde çevrimiçi iletişim ortamlarında sağlanmaya çalışılmaktadır (TDK 2008; Wolf, 2001). Çevrimiçi ortamlar öğrenen ve öğreticiler arasında etkileşim kurulmasını ve öğrenilen dilin kullanımını kolaylıkla sağlayabilmekte ve böylece bu ortamlarda yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmektedir (TDK 2008; Gardinali, 2002).

2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Çevrimiçi Ortam

Teknolojinin giderek hayatın her alanında kullanılmaya başlaması sonrası bu durumun en büyük etkileri eğitim üzerinde kendini göstermiştir (Niel ve Miller, 2006). Teknolojinin eğitimde kullanılmasının sonucu olarak İnternet üzerinden birçok kaynağa ulaşılabilmesi, öğrenenleri kitap gibi sadece tek bir kaynağa bağımlı kalmaktan da kurtarmıştır (Hwang, Shiu ve Li, 2001). Son yıllarda İnternet kullanımının giderek

yaygınlaşması sonucu çeşitli alanlarda eğitim ortamı sağlayabilme açısından Web, ideal bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmıştır (Du, 2002). Özellikle uzaktan eğitimde, birbirinden farklı mekânlarda bulunan, farklı yaş ve özellikteki öğrenenlerin aynı grupta bulunabilmesi nedeniyle çeşitli bilgi ve iletişim teknolojilerinin uygun biçimde düzenlenerek ve bütünleştirilerek kullanılması gerekmektedir (Bozkaya ve Aydın, 2007). Bu gereksinimi karşılayabilecek ortamlardan biri olan Web, 2000’li yıllarda dünyaca erişilebilir ve kullanışlı ara yüzü nedeniyle uzaktan eğitimde tercih edilen bir ortam olmaya başlamıştır (Du, 2002).

Web desteğiyle sağlanan çevrimiçi öğrenmenin, derslerde uygulandıkça kullanım alanları genişlemekte ve dünyadaki öğretim kurumları için dönüm noktası olduğu belirtilmektedir (Yeung, 2003). Çevrimiçi öğrenme, zaman ve mekân kısıtlaması olmadan öğrenenlerin öğretici ve diğer öğrenenlerle görüşebildikleri, tartışabildikleri, fikirlerini, sorularını birbirleriyle paylaşabildikleri bir ortamdır (Eila ve Erping, 2000; White, 2003). Shank ve Sitze (2004) ise çevrimiçi öğrenme ortamlarını anlamlı bir çalışma ve etkileşim yoluyla, bilgiyi anlamlandırmak ve öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla, İnternet ve Web tabanlı teknolojilerle sağlanan, öğretimsel araçları kullanan, açık ve yaygın öğrenme ortamları olarak tanımlar. Günümüzde çevrimiçi öğrenme, öğrenenler için yeni ve zengin öğrenme yaşantıları sağlayan önemli öğrenme ortamlarından biri olarak kullanılmaktadır (Kurubacak, 2000; Miltiadou, 2000).

Çevrimiçi öğrenmenin ilk zamanlarında, 1990’lı yılların ortalarından, 2000’li yılların başlarına kadar, Web ortamındaki uzaktan eğitim derslerinin büyük bir çoğunluğu, Web sitesinde bulunan ve öğrenenlerin ortamdaki metinleri okumaları ya da aynı metinlerin yazılı çıktılarını alarak okumaları için sadece elektronik şekle dönüştürülen metinler şeklinde sunulmaktaydı (Caplan ve Graham, 2008). Daha sonraki yıllarda bu tür derslerin niteliğinin değiştiği söylenebilir. 21. Yüzyılın başında İnternetin dinamik, küresel, erişilebilir, etkileşimli ve açık olma özellikleri gibi güçlü yanlarından çevrimiçi derslerde yararlanılmaya başlanmıştır (Caplan ve Graham, 2008). Böylece dersler de dinamik, küresel, erişilebilir, etkileşimli ve açık bir hal almıştır.

Çevrimiçi öğrenme, yukarıda değinilen özelliklerin yanında, öğrenenlere; diğer öğrenenler ve ders sorumluları ile görüşebilecekleri, sorularını, fikirlerini paylaşabilecekleri, yer ve zaman kısıtlaması olmadan edindikleri bilgileri yapılandırabilecekleri bir ortam sunmaktadır (Eila ve Erping, 2000). Zaman ve mekâna bağlı kalmadan öğrenenin kendi kendine çalışma becerisini en iyi şekilde kullandığı ve kolaylaştırıcı bir öğrenme stratejisi benimsenerek eğitim programlarının hazırlandığı uzaktan eğitim alanında, çevrimiçi öğrenme giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, çevrimiçi öğrenmede, öğrenenlerin özelliklerini ve becerilerini anlamak, çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanımı açısından oldukça önemlidir (Shank ve Sitze, 2004). Bilginin sunumu ve öğreticiler ile öğrenenler arasında etkileşimin sağlanması için İnternet ve bilgisayar destekli iletişim sistemlerine dayandığı çevrimiçi öğrenme ortamları günümüzün en dinamik ve zengin öğrenme şekillerinden biridir (Miltiadou, 2000).

Khan (1997) çalışmasında çevrimiçi öğrenme ortamlarının:

- öğrenmeyi her zaman ve her yerde gerçekleştirebildiğini,
- öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanarak sınıf arkadaşları ve ders sorumlularının yanı sıra konu uzmanları, diğer kurum ve okullardaki bireylerle iletişim kurmaya olanak yaratabildiğini,
- öğrenenlerin haber grupları, sohbet, eposta gibi çeşitli ortamlarda sunulan bilgilere erişim sağlayabildiğini,
- öğrenenlerin derslerde edindikleri bilgileri sohbet, eposta gibi çeşitli ortamlarda kullanmaları için daha fazla olanak yaratabildiğini,
- geleneksel sınıf içi eğitim yöntemi ve geleneksel uzaktan eğitim yöntemi ile karşılaştırıldığında eğitimde yeni fırsatlar sunabildiğini belirtmektedir.

Çevrimiçi öğrenmenin üstünlükleri içersinde her zaman kullanıma açık bir öğretimsel çalışma alanı sunması yer almaktadır (Berge, Collins ve Dougherty, 2000). Bu nedenden dolayı çevrimiçi öğrenme öğreticilerin materyalleri sunma ve öğrenenlerin derslerden yararlanmalarında genelde algılandığının aksine, öğretici ve öğrenenlere zaman kazandırabilmektedir (Felix, 2002). Bu ortam sayesinde diledikleri zaman öğrenme olanağına sahip olan öğrenenler ayrıca kendi kendine çalışabilme ve öğrenen

merkezli öğrenme olanağına sahiptirler. Driscoll de çalışmasında, öğrenmenin öğrenen merkezli olması, öğrenenlerin edilgin katılımcılar yerine kendi öğrenme süreçlerinde söz sahibi olmaları, kendi amaçlarını belirlemeleri, bilgiye ulaşmaları, fikirlerini paylaşabilmeleri ve öğreticilerin yol gösteren konumda olmaları gerektiğini belirtmektedir ve çevrimiçi öğrenmeyle bu özellik kolaylıkla sağlanabilmektedir (Aktaran: Du, 2002). Programdaki gerekli öğretimin sunulmasının yanı sıra bu ortam bireylere kendi kendine öğrenme yeteneğinin kazandırılması açısından oldukça önemlidir (Moore, 1986). Kısacası, çevrimiçi öğrenme ortamları öğrenenlere ve öğreticilere eğitimde yeni olanaklar sunmaktadır. Bu olanaklardan yararlanan alanlardan biri de öğretmen yetiştirme programlarıdır.

Öğretmenlerin eğitimi ve profesyonel gelişimleri için eğitim ve öğretim alanındaki yöntem ve teknolojilere yönelik ilgi ve talep; kuruluşlar, uluslararası birimler ve öğretmenler arasında giderek artmaktadır (Robinson ve Latchem, 2003). Bu durum, günümüzde daha fazla sayıda ve daha nitelikli öğretmen gereksinimi doğurmaktadır (Perraton ve diğerleri, 2001). Öğretmen yetiştirme ve eğitimine duyulan gereksinimin artmasına neden olan başlıca faktörler arasında;

- öğretmen ihtiyacının artması,
- dolaşım ve paylaşımındaki bilginin sayıca artması ve bu bilgileri yayan teknolojilerin sürekli değişim göstermesiyle birlikte eğitim gereksiniminin artması,
- öğretmen yetiştirmede yeni strateji ve süreçlerin işe koşulması gereğinin ortaya çıkması,
- bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu yeni olanak ve kaynakları kullanma gereksinimi gösterilebilir (Perraton ve diğerleri, 2001; Robinson, ve Latchem, 2003).

Öğretmen yetiştirme ve eğitiminde yukarıda sıralanan gereksinimlerin ortaya çıkması nitelikli öğretmen yetiştirmeyi de zorunlu kılmaktadır. Robinson ve Latchem (2003), öğretmen yetersizliğinin; kalabalık sınıflar, eğitim seviyesi düşük niteliksiz

öğretmenlerin alımı, sınıflar ve derslerle geçici bir süreliğine ilgilenme, öğrenenlere ayrılan sürenin yetersizliği ve öğretmenlerin üzerine yüklenen sorumlulukların artması gibi sorunları da beraberinde getirdiğini belirtmektedir.

Öğretmen yetersizliği ve beraberinde getirdiği sorunlarla karşılaşılması, geleneksel eğitim yöntemlerinden farklı bir çözüm arayışını da zorunlu kılmaktadır. Aksi takdirde öğretmen yetersizliği ve dolayısıyla öğretmen niteliğinin düşmesi ülkeler için önemli bir sorun haline gelecektir (Perraton, Robinson ve Creed, 2001). Geleneksel yöntemle öğretmen yetiştirmede yaşanan zorluklar ve gereksinimlerin ortaya çıktığı bu noktada, açık ve uzaktan eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır (Bof, 2004). Açık ve uzaktan sürdürülen öğretmen eğitimi, 1960'lı yıllardan beri bu tür problemleri çözmek için kullanılmaktadır (Robinson ve Latchem, 2003).

Açık ve Uzaktan eğitim yoluyla sunulan öğretmen yetiştirme programları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen yetiştirme programlarının genellikle çevrimiçi olarak sunulduğu görülmektedir (Rogers ve Coles, 2000). Teknoloji geliştikçe, öğretmenlerin çevrimiçi ortamda karşılaştıkları gereksinimlerin karşılanması daha rahat bir şekilde gerçekleşmektedir çünkü öğrenenler gereken durumlarda yardımcı olmak için öğreticilere rahatlıkla ulaşabilmektedir ve aynı zamanda öğreticilerin kendi ortamlarında gerçekleştirdikleri mesleki gelişimleri daha yararlı ve etkili olmaktadır (Roe ve Richards, 1994). Yabancı dil öğretimi de öğretmen yetiştirme alanında alternatif olan çevrimiçi ortamların kullanım alanlarından biridir.

Çevrimiçi öğrenme ortamları yabancı dilin öğretilbileceği en etkili ortamlardan biri olarak görülmektedir (Kim, 2005). Yabancı dil öğrenme alanında çevrimiçi öğrenme ortamlarının birçok sayıda üstünlüğe sahip olduğu söylenebilir. Çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenme, eşzamanlı ve eşzamansız ortamlarda iletişim kurma sıklığının ve süresinin artmasını sağlayarak öğrenilen dilin kullanılmasına yardımcı olmaktadır (Kim, 2005; Meskill ve Ahthony, 2005). Ayrıca, çevrimiçi ortamlarda, öğretici ve öğrenenlerin görüşme sıklıklarının yüz yüze sunulan derslere oranla arttığı görülmektedir (Motteram ve Teague, 2000). Öğreticilerle ve diğer öğrenenlerle görüşme olanağının çevrimiçi ortam yardımıyla artması ve günün 24 saatinde haberleşilme olanağının bulunması öğrenenlere destek ve çeşitli öğrenme olanakları sağlamaktadır

(Nunan, 1999). Öğrenenlerin kendi kendilerine öğrenme becerisi kazanması ve öğrendiklerini yansıtmakta daha başarılı olmaları, çevrimiçi ortamların sağladığı bu olanaklar yardımıyla gerçekleşmektedir (Cowan, 1995; Son, 2002). Bu konuda yapılan bir çalışmada Cheon (2003) çevrimiçi olarak yabancı dil öğrenme ortamlarının, öğrenenlerin kendilerini ifade edebilme ve konuşma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmektedir. Cheon bu çalışmasında, 20 öğrenenin haftada 45 dakikalık toplam dört derste çevrimiçi ortamı kullanmalarını ve birbiriyle etkileşim kurmalarını sağlamıştır. Araştırmanın sonunda, öğrenenlerin konuşma becerilerinin gelişiminden olumlu sonuçlar alınmış ve bu tür ortamların öğrenmede olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu nedenle yabancı dil öğrenme ve öğretme ortamlarında katılımcıların diyaloglar kurabilecekleri, öğrendiklerini uygulayabilecekleri ve öğrendikleri dili doğal olarak kullanabilecekleri ortamların öğrenme sürecince yer almasının önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Reynard, 2003).

Yabancı dil öğretimi alanında çevrimiçi ortamların diğer bir üstünlüğü, görsel açıdan zengin olması ve böylece öğrenenlerin yeni kelimeler öğrenmesini de daha kolay hale getirmesidir (White, 2003). Bununla birlikte, öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda daha ayrıntılı düşünme ve öğrendiğini anlama gereksinimi yüz yüze aldıkları derslere oranla daha fazladır (Cowan, 1995; Nunan, 1999). Bunun nedeni, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrenmeyi yalnız gerçekleştirmesi ve kendilerine yöneltilen sorular karşısında yüz yüze ortamlardaki gibi arkadaşından yardım alma olanağını her zaman bulamamasıdır (Cowan, 1995; Nunan, 1999). Ayrıca öğretmen eğitiminde yararlanılan çevrimiçi ortamlar yardımıyla öğretmenler profesyonel gelişimleri için daha fazla kaynağa, çevrimiçi ortamların sunduğu etkileşim olanakları sayesinde erişebilmektedir (Son, 2002).

Nunan (1999), yabancı dil öğretiminde yüksek lisans programı öğrenenleri üzerinde yaptığı bir çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında yabancı dil öğrenmenin etkili olduğunu ve öğrenenlerin kendilerini bir gruba ve üniversiteye ait hissetmeleri açısından sohbet yardımıyla etkileşim kurmanın öğrenenler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca programa kayıtlı öğrenenler, öğrenimlerini sürdürme ve bir işte de çalışabilmenin yanında ders için gerekli kaynaklara çevrimiçi

ortamlarda istedikleri yer ve zamanda ulaşabilmekte ve kaynak çeşitliliği açısından güçlük yaşamamaktadırlar. Çevrimiçi öğrenmenin yukarıda sıralanan üstünlükleri, bu ortamların etkililiğinin birer göstergesi olabilmektedir.

Çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenmenin, üstünlükleri yanında çeşitli zayıflıklarının da olduğu söylenebilir. Çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenmenin zayıflıklarından biri, çevrimiçi ortamlarda ödev zamanlarının duyurulması, ödevlerin dağıtımı ve geri verilmesi gibi işlemlerin uzaktan yapılması nedeniyle sorunlara yol açabilmesi ve bu durumun öğrenen ve öğreticiler açısından zaman kaybına neden olmasıdır (Son, 2002; Cowan, 1995; White, 2003). Başka bir deyişle bu durum öğrenme aşamasında gerek öğretici gerekse öğrenen boyutunda istenmeyen gecikmelere neden olabilmektedir (Son,2002).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının diğer bir zayıflığı ise öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda yabancı dil öğrenme aşamasında etkili bir zaman yönetimi gereksinimi, güdülenme ve öz-disiplin ile ilgili sorunlar yaşayabilmeleridir (White, 2003). Çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanmaya alışık olmayan öğrenenler bu ortamlarda kendini rahatsız hissedebilmekte ve dersin içeriğine ayırması gereken zamanı ortamlardan nasıl yararlandığını, öğretmenlerle nasıl etkileşime geçildiğini çözmeye ayırabilmektedir (Miltiadou, 2002). Son olarak; çevrimiçi öğrenmede bazı insan hataları ya da sunucu, modem ve bilgisayarlarda oluşan teknik hatalarla karşılaşılabilir (Nunan, 1999).

Öğrenenlerin yukarıda değinilen zayıflıklarla karşılaşması çevrimiçi öğrenme ortamları hakkında olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmakta ve durum çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme boyutuna kadar ulaşmaktadır. Bu tür nedenlerden dolayı öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını yabancı dil öğrenmek için uygun görmedikleri söylenebilir. Örneğin, Uşak Eğitim Fakültesi'nde yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerine çevrimiçi ortamda yabancı dil öğretiminin yapılmasına ilişkin görüşleri, bilgisayar ve İnterneti kullanma düzeyleri sorulmuştur. Alınan sonuçlara göre öğrenenlerin yabancı dil öğretimini gerekli gördükleri, fakat yüz yüze aldıkları eğitimin çevrimiçi derslerden daha yararlı olacağını ve öğreticiyle birlikte ve kitap üzerinde daha çok çalışabildiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada çevrimiçi yabancı dil öğretimi

programları hakkında bilgilendirici çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği önerilmektedir (Aksüt ve diğerleri, 2006). Bu nedenle, yapılacak çevrimiçi yabancı dil öğretimi programlarının tanıtımı, çevrimiçi öğrenme ortamlarının zayıflıklarını azaltacak ve uzaktan eğitimde yabancı dil öğrenimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi ortamda yabancı dil öğretiminin oldukça yaygın bir şekilde kullanıldığı söylenebilir. Çevrimiçi ortamda yabancı dil öğretiminin Dünya’da ve Türkiye’de öne çıkan uygulamaları şunlardır:

Örneğin Pensilvanya Eyalet Üniversitesi’nde gerekli talebi karşılamak amacıyla uzaktan eğitim yoluyla İspanyolca öğretimi yapılmaktadır (Rogers ve Wolff, 2000). Öğrenenlerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla kaset, teyp ve çalışma kitabının araç olarak kullanıldığı dersler sonrasında teknolojinin kullanımının artmasıyla eşzamansız iletişim araçları olarak epostalar, eşzamanlı iletişim araçları olarak sohbet odaları ve farklı becerilerin gelişimi için de farklı bilgisayar destekli uygulamalar ile birleştirilmiştir (White, 2003).

Kaliforniya Üniversitesi Davis Extension Programı yoluyla Spanish Without Walls (SWW) adında bir programla İspanyolca öğretimi yapılmaktadır. Sanal olarak sunulan bu İspanyolca dersinde CD-ROM materyalleri, Web ortamında okuma bölümleri, çevrimiçi içerik tabanlı aktiviteler, eşzamanlı ve eşzamansız olmak üzere karma bir şekilde sunulmaktadır (Blake ve Delforge, 2004). Bu ders üzerine araştırma yapan Blake ve Delforge (2004), çevrimiçi olarak yabancı dil öğretiminin kullanılabilir olduğu ve geleneksel sınıf ortamı olmadan da yabancı dil öğretimi yapılabileceği sonucuna varmışlardır.

Avustralya’da yetişkin göçmenlerin İngilizce öğrenebilmeleri için 1980’li yıllardan beri derslerin uzaktan eğitimle sunulmasına çalışılmakta ve Adult Migrant English Program (AMEP) adıyla İngilizce öğretimi yapılmaktadır (White, 2003). Coğrafi uzaklık, aile ve iş durumu ya da kültürel etkenlerden dolayı yüz yüze yapılan derslere katılamayan öğrenenler (White, 2003), günümüzde istediği 3 farklı çevrimiçi öğrenme programı ile

evlerinden rahatlıkla İngilizce öğrenebilmekte ve farklı ders saati seçeneklerine uygun olarak sertifikalarını alabilmektedir.

Amerika ve Kanada’da yabancı dil öğretmenlerine hizmet içi eğitim amacıyla Almanca Çevrimiçi Uzaktan Eğitim (GOLDEN: German Online Distance Education Network) adında bir programla Almanca öğretimi yapılmaktadır. Çevrimiçi ortamda sunulan bu programın amacı öğretmenlerin yabancı dil öğretim şeklini planlama aşamalarında, öğrenenlerin bilgi ve becerilerini daha fazla ön plana çıkartacak fikirleri bulmalarını ve böylece Almanca öğretmenlerinin profesyonel gelişimlerine yardımcı olmaktır.

Yabancı dilde çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanan üniversitelerden biri İngiltere Açık Üniversitesi’dir. Yabancı dil olarak Fransızca, Almanca, İspanyolca ve İngilizce öğretiminin yapıldığı İngiltere Açık Üniversitesi, öğrenenlerine İnternet tabanlı, ses konferans sistemi sunmaktadır (Hampel ve Hauck, 2004; Holmberg, Shelley ve White 2005). Daha öncesinde yazılı materyaller, videolar, ses kasetleri ve üniversitenin 13 ayrı bölgesinde sunulan yüz yüze öğretim ortamları şeklinde geleneksel yollarla sunulan uzaktan dil eğitimi veren İngiltere Açık Üniversitesi, Şubat 2002’den bu yana, “Lyceum” adında sunulan İnternet tabanlı ses grafik sistemi yardımıyla çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenimi sunmaktadır (Hampel, ve Hauck, 2004).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan çevrimiçi ortamlar öğretmen yetiştirme alanında da dünya genelinde yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. Afrika, Avustralya, Kanada, Danimarka, Fransa, İzlanda, Japonya, Portekiz, Tayland ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında uzaktan eğitim kullanılmaktadır (Usun, 2003). Oregon Üniversitesi Amerikan İngilizcesi Kurumu, Tayland Eğitim Bakanlığı ve Tayland’daki Amerikan Büyükelçiliği ortaklığı ile İngilizce öğretmenlerinin profesyonel gelişimleri için çevrimiçi programlar, video konferans sunumları, öğretmenlerin yararlanabilecekleri siteler şeklinde farklı olanaklar sağlayan bir proje geliştirmiştir (Opp-Beckman, 2005).

Uzaktan eğitimin öğretmen eğitimi alanında ne şekilde katkı sağladığını görmek amacıyla yapılan bir durum çalışmasında ise Çin ve Nijerya gibi ülkelerde öğretmenlerin rahatlıkla çevrimiçi derslere katılabildiği, öğrenen ve öğretmenler arasındaki iletişimin öğrenenlere destek sağladığı gözlenmiştir. Ayrıca, Amerika

Başkanlığı İngiliz Dili Programları, Oregon Üniversitesi Amerikan İngilizcesi Bölümü ile işbirliği içerisinde, İngilizce Öğretmenleri için bir çevrimiçi dersin pilot çalışmasını yapmıştır. Yapılan bu yenilikçi projede 15 ayrı ülkeden İngilizce Öğretmeni yer almıştır (Opp-Beckman, 2008). Ayrıca, Oregon Üniversitesi; Afrika, Kuveyt Eğitim Bakanlığı ve Japonya'daki Senshu Üniversitesi ile çevrimiçi olarak uygulanan İngilizce Öğretmenliği programlarına yönelik işbirliği içinde bulunmuştur (Opp-Beckman ve diğerleri, 2006). Görüldüğü üzere, günümüzde dünyadaki yabancı dil öğrenme gereksinimi giderek artış gösterirken, yabancı dil öğretmenlerinin sayısı bu gereksinimi karşılamada yetersiz kalmakta ve bu nedenle çevrimiçi ortamlarda yabancı dil öğrenme ortamlarına duyulan gereksinim artmaktadır (Opp-Beckman ve diğerleri, 2006).

Türkiye'de Gazi Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İstanbul Beykent Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Mersin Meslek Yüksek Okulu gibi okullar farklı alanlarda uzaktan eğitim programlarına sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığının radyo ile yabancı dil öğretimi ve televizyon okulu programları ile başlattığı uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi uygulamalarının çevrimiçi örnekleri Anadolu Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nde görülmektedir (Adıyaman, 2002; Kopkallı-Yavuz, Mutlu, 2006).

İnternet üzerinden etkileşimli bir yabancı dil programı Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Yabancı Diller Yüksek Okulu tarafından uygulanmaktadır. Uzaktan etkileşimli öğrenme (Distance Interactive Learning) adıyla 22 Ocak 2001'de uygulamaya konulan program İngilizce sınavlarına hazırlanan veya İngilizceyi geliştirmek isteyen herkese hizmet götürmek amacıyla hazırlanmıştır (Adıyaman, 2002).

Selçuk Üniversitesi de ülkemizde uzaktan eğitim projesini başlatan üniversitelerden biridir ve SUZEP adlı proje ile İngilizce dersleri sanal ortamda sunulmaktadır. 2000-2001 eğitim öğretim yılı Güz yarıyılında çalışmalarına başlayan Selçuk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı (SUZEP) kapsamında, Yabancı Dil derslerinin yanında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk Dili Eğitimi derslerini de hem İnternet üzerinden hem de üniversitenin yerel televizyonundan verilmektedir. Eğitimi verilen bu

üç dersin metinleri, ders materyalleri, dersle ilgili resimler ve grafikler, konu testleri (soru bankası) gibi eğitsel araçlar İnternetteki Web adresinde öğrenenlerin herhangi bir yerden herhangi bir anda rahatlıkla ulaşabileceği şekilde kullanıma sunulmuştur. Bununla birlikte, televizyonda yayınlanan ders görüntüleri, dersleri veren öğretim elemanlarının bir stüdyo ortamında dersi anlatması sırasında kaydedilerek elde edilmektedir. Haftanın belirlenen gün ve saatlerinde bu ders görüntüleri televizyondan yayınlanmakta, öğrenenlerin dersleri televizyondan da takip edebilmesine olanak sağlanmaktadır (Can ve Gülnar, 2002).

Türkiye'nin ilk uzaktan öğretim sisteminin uygulayıcısı olan Eskişehir ilindeki Anadolu Üniversitesi'nde 1983 yılında açılan Açıköğretim Fakültesi, 2001- 2002 yılında İngilizce Öğretmenliği Lisans Programını uygulamaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Anadolu Üniversitesi işbirliği ile hazırlan 4 yıllık programda, ilk iki yıl basılı ders malzemelerinin yanı sıra yüz yüze eğitim desteği uygulanırken, son iki yıl basılı ders malzemelerine yalnızca çevrimiçi ortam desteği verilmektedir (Adıyaman, 2002; Kopkallı-Yavuz, Mutlu, 2006).

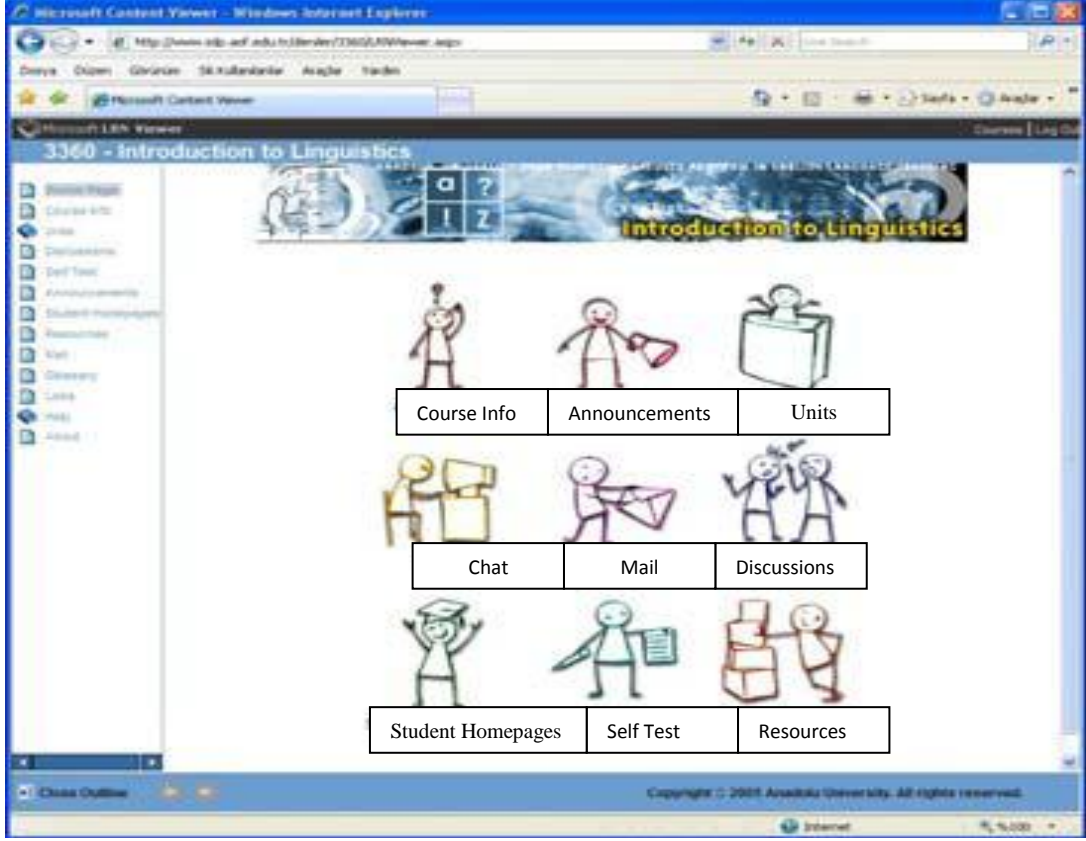
İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye' de çevrimiçi ortamların yabancı dil öğretimi amaçlı kullanımının yeterli olmadığı görülmektedir. Oysaki görsel açıdan zengin ortamlara sahip olan, öğrenilen dili doğal ortamlarda kullanma olanağı sunan konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini geliştirmede etkin role sahip olan çevrimiçi öğrenmenin yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde öneminin ve kullanımının artırılması gerekmektedir (Gardinali, 2002). Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi dilin doğası gereği uzaktan eğitim yoluyla sunulması için uygun bir yöntem olarak görülmektedir (Nixon, 2001). Çevrimiçi ortamlar yabancı dil öğrenimine katkıda bulunmaktadır, fakat çevrimiçi derslerin sağladığı bu katkının boyutu öğrenme ortamı, derse uygun materyallerin sunumu ve ders süresince yapılan çalışmalara ilişkin olarak değişmektedir (Blake ve Delforge, 2004). Usun' da uzaktan eğitim teknolojilerinin ve olanaklarının kullanımıyla Türkiye'nin öğretmen yetiştirme konusundaki yetersizliklerinin giderilebileceğini belirtmekte ve uzaktan eğitim yoluyla öğretmen yetiştirme için yeni yollar aranmasını önermektedir (Usun, 2003).

2.1.2. Çevrimiçi Ortam Destekli İÖLP Uygulaması

Ülkemizde Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan örgün İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarına eşdeğer bir program olan Açıköğretim Fakültesi (AÖF) İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (İÖLP), Anadolu Üniversitesine bağlı dört yıllık bir lisans programıdır. 28.02.2000 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Üniversitesi arasında imzalanan bir protokol gereği başlatılmıştır. İÖLP'nin temel amacı, ilk ve orta öğretimde giderek artan yabancı dil öğretmeni talebini karşılamada destek olmak ve ülkemizde gereksinim duyulan İngilizce öğretmenlerini, uygun bir maliyetlerle ve eğitimin kalitesini düşürmeden, istenilen sayı ve nitelikte yetiştirilmesini sağlamaktır (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006).

Ülkemizde Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan örgün İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarına eşdeğer bir program olan Açık Öğretim Fakültesi (AÖF) İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (İÖLP), Anadolu Üniversitesine bağlı dört yıllık bir lisans programıdır. 28.02.2000 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Üniversitesi arasında imzalanan bir protokol gereği başlatılmıştır. İÖLP'nin temel amacı, ilk ve orta öğretimde giderek artan yabancı dil öğretmeni talebini karşılamada destek olmak ve ülkemizde gereksinim duyulan İngilizce Öğretmenlerini, uygun bir maliyetlerle ve eğitimin kalitesini düşürmeden, istenilen sayı ve nitelikte yetiştirilmesini sağlamaktır (Kopkallı-Yavuz, Mutlu, 2006).

İÖLP'nin ilk iki yıl basılı ders malzemelerinin yanı sıra yüz yüze eğitim desteği uygulanırken, son iki yılı ise basılı ders malzemelerinin yanında çevrimiçi ortam desteği sunulmaktadır (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006). İlk iki yıl verilen derslerin amacı öğrenenlerin dört temel beceride (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) yeterlilik ve akıcılık kazanmalarınıdır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta ise öğrenenlere, meslekleri için gerekli olan teorik ve yöntem bilgisi verilmektedir (Aydın ve Yüzer, 2006; Bahçe, 2006; Özkul ve Mutlu, 2005). 2003-2004 yılında başlatılan çevrimiçi eşzamanlı olmayan bu derslere katılım isteğe bağlı olarak gerçekleşmektedir (Şakar, 2009). Programda sunulan çevrimiçi derslerin öğrenenlerin konuları anlama, danışmanlık gereksinimlerini karşılama ve güdülenmesi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Şakar, 2009).



Şekil 1. İÖLP sitesi etkileşimli ders materyali

Kaynak: Mutlu, M. E. , Çetinöz, N., ve Aydın, S. (2006). İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı İnternet destekli açıköğretim modelinin değerlendirilmesi. XI. "Türkiye İnternet" Konferansı. Erişim Tarihi:14 Eylül 2007, <http://inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/90-uzun.doc>

İÖLP de modellere ilişkin olarak yapılan alanyazın taramasında karma model ve İnternet destekli açık öğretim modeli şeklinde iki temel modelle karşılaşılmaktadır. Bunlar;

İnternet Destekli Açıköğretim Modeli ile Karma Modeldir. Ancak İnternet Destekli Açıköğretim Modeli karma modelin Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ndeki uygulamasının adıdır ve 2004-2005 öğretim yılında Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (İÖLP) için tasarlanarak uygulamaya konulmuştur (Mutlu, ve diğerleri, 2006). Model, her derste üniteler biçimde sunulan, öğrenenlerin kendi kendilerine ders çalışmalarını sağlayacak yönlendirici ve etkileşimli eğitsel içerik, foruma dayalı eşzamanlı olmayan akademik danışmanlık ve görüntülü sohbete dayalı eşzamanlı teknik destek olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. (Mutlu ve

diğerleri, 2006; Kopkallı-Yavuz, Mutlu, 2006). Bu üç bileşeni içeren İÖLP'ye ait çevrimiçi ortamda eğitsel içerik canlandırmalı ve sesli olarak tasarlanmıştır ve her hafta yayına giren üniteler biçiminde öğrenenlere sunulmaktadır (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006). Her ünite başlıca kaynaklar, okuma parçaları, testler, alıştırmalar gibi öğretim araçları ile zenginleştirilmiştir. Böylece, öğrenenler kendilerine gönderilen kapsamlı ders kitaplarını öğretim yılı boyunca İnternet desteğiyle ve danışmanlarından yardım alarak belirli bir disiplinle çalışabilmektedirler. Programın sitesi “<http://iolp.aof.edu.tr>” adresinde yayınlanmaktadır (Mutlu ve diğerleri, 2006).

İÖLP “İnternet destekli açıköğretim modeli”, üçüncü ve dördüncü sınıfta verilen derslerin etkinliğini artırmak amacıyla uygulanmaya başlanmış ve 2003- 2004 yılında bir pilot proje olarak İnternet ortamında akademik danışmanlık uygulaması başlatılmıştır (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006). Başarıyla sonuçlanan pilot çalışma sonrası üçüncü ve dördüncü sınıftaki derslerin tümünde proje uygulanmıştır.

Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programının son iki yılı çevrimiçi ortam desteği ile yürütülmeye çalışıldığından, bu programın karma modelde yürütülen bir program olduğunu söylemek doğru olmayabilir. Alanyazındaki tanımlar incelendiğinde karma modelin yüz yüze geleneksel öğrenme ve çevrimiçi öğrenmenin birlikte kullanıldığı, bu nedenle öğrenmenin hem çevrimiçi ortamda hem de sınıf ortamında gerçekleştiği öğrenme modeli olarak tanımlandığı görülmektedir (Thorne, 2003).

Karma model tamamen yüz yüze sınıf ortamında ya da tamamen çevrimiçi olarak gerçekleştirilen öğrenmeden ayrı bir modeldir ve karmaşık bir yapıya sahiptir (Garrison ve Kanuka, 2003). Karma öğrenmenin iki ana bileşenin (yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenme) ne şekilde kullanılacağı, öğrenme ortamında hangisinin az, hangisinin daha fazla yer tutacağı; öğretilen konu, gelişim düzeyi, kullanılan kaynaklar gibi faktörlere göre değişim gösterebilmektedir. Böylece, karma modelin uygulandığı farklı iki programda kullanılan çevrimiçi ve yüz yüze sınıf ortamının oranı da farklıdır. Bu nedenden dolayı çevrimiçi öğrenmenin karma modelin uygulandığı bir program içerisinde ne oranda yer alacağını hesaplamak yanıltıcı olabilmektedir. Yukarıda değinilen durum karma öğrenmenin karmaşıklığını göstermektedir (Garrison ve

Kanuka, 2003). Bu karmaşık ve iki ana bileşenin doğru bir oranda sunulması karma modelin üstünlüklerini de beraberinde getirmektedir. Karma modelin üstünlüklerinden biri, öğrenmenin esnek bir yaklaşım içerisinde gerçekleşmesidir, başka bir deyişle, çevrimiçi olarak sunulan derslerde yüz yüze ortamda öğrenme olanağı da devam etmekte, böylece öğrenenlerin her iki ortamı da kullanmaları sağlanmış olmaktadır (Rovai ve Jordan, 2004). Karma öğrenme modeli yoluyla öğrenenler hem zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenmelerini gerçekleştirebilmekte, hem de aynı dersi alanlar ya da öğreticilerle yüz yüze ders yapma ve dersler sayesinde daha kolay tanışma olanağı bulabilmektedirler (Garrison ve Kanuka, 2003).

Manchester Üniversitesi yabancı dil öğretmeni yetiştirme alanındaki yüksek lisans programında uygulanan karma model üzerine yapılan çalışmada uygulanan modelin katılımcılar tarafından olumlu sonuçlara yol açtığı gözlenmiştir. Yabancı dil öğretmenliği yapan bu adaylar, yüksek lisans programı sonucu geçmiş ve gelecekteki uygulamalarını birleştirdikleri ve programı esneklik içinde yürüttüklerini belirtmişlerdir (Motteram, 2006). Çalışmanın sonucunda olumsuz görüşe sahip bir katılımcıya rastlanmamıştır, ayrıca katılımcıların karma model sonucu kendi çalışmalarını ve çalışma zamanlarını kendilerinin organize ettikleri ve bu durumdan memnun oldukları görülmüştür (Motteram, 2006).

Anadolu Üniversitesi İÖLP' de öğrenenlere ilk iki yıl basılı ders malzemelerinin yanı sıra yüz yüze eğitim desteği uygulanırken, üçüncü ve dördüncü sınıf dersleri basılı materyalin yanı sıra çevrimiçi ortamlarla desteklenerek yürütülmektedir. Farklı dönemlerde farklı ortamların kullanıldığı bu çevrimiçi ortam destekli öğrenme modelinde ilk iki yıl yüz yüze dersleri başarıyla tamamlayan öğrenenler MEB tarafından ilk ve orta öğretim kurumlarında ücret karşılığında ders verebilmektedir (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006). Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenlerinin buldukları köy/ şehir/ kasaba farklılıkları ve ekonomik durumları nedeniyle İnternet erişimi benzerlik göstermediği için öğrenenler çevrimiçi ortam destekli öğretim modelinden isteğe bağlı olarak yararlanabilmektedirler (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006; Şakar, 2009). Programda yüz yüze eğitim ve çevrimiçi ortam desteğinin ayrı öğretim dönemlerinde gerçekleşmesi nedeniyle uygulanan model karma bir model

değildir. Ancak genel anlamda hem yüz yüze eğitim ve hem de uzaktan öğretimin birlikte uygulandığı düşünüldüğünde programda karma modelin uygulandığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006; Kopkallı-Yavuz ve Mutlu (2009).

Kısacası, Anadolu Üniversitesi İÖLP programında hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortam desteğinin sunulduğu ele alınırsa, başka bir deyişle programa bütün olarak bakıldığında karma model uygulaması izlenimi doğurduğu görülebilir. Ancak, programda yüz yüze ve çevrimiçi ortam desteğinin farklı yıllarda sunulduğu ele alınırsa, başka bir deyişle programa uygulama olarak bakıldığında, uygulanan modelin tam anlamıyla karma bir model olmadığı, çevrimiçi ortam destekli bir modelin uygulandığı görülmektedir. Bu açıklamalar ışığında çalışmada Anadolu Üniversitesi İÖLP uygulaması karma model yerine çevrimiçi ortam destekli bir uygulama olarak ele alınacaktır.

2.1.2.1. Eşzamansız İletişim Uygulamaları

Öğretmen eğitimi ve yabancı dil öğretiminde kullanımı giderek artan çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim, eşzamanlı ya da eşzamansız olarak gerçekleşmektedir (Son, 2002; Şakar, 2009). Eşzamanlı ve eşzamansız iletişim kurma olanakları sunan öğrenmeler sayesinde, çevrimiçi öğrenme, yüz yüze öğrenmenin iletişim kolaylığı özelliğine de sahip olmaktadır (Nunan, 1999). Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan iletişim araçları eşzamanlı ve eşzamansız iletişim ortamları olmak üzere iki grupta incelenmektedir.

Eşzamansız uzaktan yabancı dil öğrenme ortamları öğrenenlere, öğrenme ortamlarına her zaman erişme olanağı sunmaktadır (White, 2003). Yabancı dil öğreniminde kullanılan eşzamansız iletişim ortamları öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olarak ve diğer öğrenenlerle 24 saat iletişim kurma olanağı sağlayarak öğrenme ortamını da güçlendirir ve geliştirir (Nunan, 1999).

Eşzamansız iletişim ortamları,

- Eposta (e-mail),
- Forum (online discussion),
- Sınav (quizzes and tests) ve
- Elektronik ilan tahtaları (electronic bulletin boards)
- Eposta listeleridir (list servers), (Can ve Gülnar, 2002; LeLoup ve Ponterio, 2001; Mansor, 2007; Son, 2002; White, 2003).

Yukarıda sıralanan eşzamansız iletişim ortamlarının en önemli yararı, öğrenenlerin ortama istedikleri zaman katılabilmeleri, ortamdaki tartışmalara cevap verebilmek için yeterli zamana sahip olmaları ve istedikleri zaman daha önce yapılan tartışmaları tekrar görebilmeleridir (Sotillo, 2000; White, 2003). Eşzamansız tartışmalar yoluyla yabancı dil öğrenenleri kelimelerin doğru yazılışı, gramer ve noktalama gibi çalışmalarını oluşturan dilsel öğelere daha fazla zaman ayırabilmekte ve eşzamansız iletişimde daha fazla katılımında bulunmaktadır. Ayrıca akademik açıdan yapılan okumalar sonrası öğrenenler, eşzamansız ortamda öğretilere ve diğer öğrenenlerin sorularına eleştirel düşünme sonrası, dikkatle ve özenle hazırlanmış cevaplar gönderebilmektedir. Böylece öğrenenler, eşzamanlı tartışma ortamlarına göre dilin yapısına ve anlamına daha fazla odaklanmaktadır (Sotillo, 2000).

Eşzamansız iletişim ortamları üzerine yapılan bir çalışmada Temel Rusça 1 dersini alan 6 öğrenene (18-22 yaşları arasında, 5'i erkek, 1'i bayan) yüz yüze sunulan ders yanında eşzamansız forumlarda tartışma olanağı da sağlanmıştır. Araştırma sonunda bu ortamların, yabancı dil öğrenimine katkı sağladığı ve öğrenenlerin öğrendikleri dili daha fazla pratik yaparak öğrendikleri görülmüştür (Meskill ve Ahthony, 2005). Altun (2005) ise yaptığı çalışmada yabancı dil öğrenme programında eşzamansız iletişim ortamlarına yönelik öğrenen tutumlarını belirlemeyi amaçlamış ve böylece bilgisayar destekli öğretim sistemi düzenlenerek öğrenenlerin tartışma forumlarını kullanmalarını sağlanmıştır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden 53 öğrenenin gönüllü olarak katıldığı bu çalışmada öğrenenlerin eşzamansız iletişim ortamlarına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

Eşzamansız iletişim ortamları her yerde, her zaman öğrenme olanağı sunar. Örneğin ders içinde sesli posta kullanımı, öğrenilen yabancı dilin konuşma ve dinleme pratiğinin yapılmasını sağlar (White, 2003). Böylece epostalar öğrenilen dilin kullanılması için daha fazla zaman kazandırmakta, öğrenenlerin okuma ve yazma amacıyla öğrendikleri yabancı dil için harcadıkları zamanı artırmaktadır.

Eşzamansız iletişim kurumlar açısından yararlı olduğu gibi, maliyet açısından da oldukça uygundur ve farklı bölgeler açısından yerel saatlere ya da belirli programlara bağlı değildir (White, 2003). Sotillo (2000) yaptığı çalışmada, öğrenenlerin, eşzamanlı ve eşzamansız iletişim ortamlarında ders veren öğreticiden çok diğer öğrenenlerle etkileşim kurduğunu belirtmektedir, fakat eşzamanlı iletişim ortamlarında tartışma konularının eşzamanlı olmayan ortamlara oranla daha çeşitli olduğunu gözlemlemiştir. Eşzamansız iletişim ortamları geleceğin yabancı dil öğretmenlerine öğrendiklerini paylaştıkları ve tartıştıkları bir ortam sunduğundan öğretmen yetiştirme programlarında eşzamansız iletişim ortamlarının kullanımı arttırılmalıdır (Altun, 2005).

Günümüzde hem eşzamanlı hem de eşzamansız iletişim ortamlarının birlikte kullanıldığı ve böylece bu iki tür etkileşimin üstünlüklerinden de yararlanan uzaktan eğitim programları sunulmaktadır (White, 2003). Böylece teknolojik yenilikler çevrimiçi öğrenmeyi yabancı dil öğretimi ve öğreniminde daha etkili bir hale getirmektedir (Volle, 2005).

Çevrimiçi ortam destekli İÖLP dâhilinde üçüncü ve dördüncü sınıf derslerinde yer alan eşzamansız öğrenme araçları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

Tartışma (Discussion): Öğrenenlerin birbirleriyle grup tartışmaları yapmalarını sağlar. Genelde hazırlanan ödevlerin burada yayınlanması beklenmektedir. Ayrıca öğrenenler danışmanlık çerçevesinde anlamadıkları noktaları da burada görevlilere sorabilmektedir. Her ders için ilgili haftaya ait açılan tartışma konusunda öğrenenler o haftaya ait üniteyle ilgili sorular sorabilmektedir (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006).

Eposta (Mail): Öğrenenlerin ders sorumlularına, ders konularına ya da genel işleyişe ilişkin sorunlarını ve sorularını ulaştırmalarını sağlar.

Duyurular (Announcements): Öğrenenlere uyarı ve duyuların iletilmesini sağlar. Ders sorumlularının sınav tarihleri ve tatil günlerinin belirtildiği bir takvimi ve danışmanların gönderdikleri önemli notlarını içermektedir.

Ders Bilgisi (Course Info): Dersi tanıtmaya işlevi vardır. Dersin açıklaması, dersin gerektirdiği materyaller, dersin amaçları, gerektirdikleri, ders planı, her hafta takip edilecek üniteler ve sınav tarihleri bu bölümde yer almaktadır (Altunay ve Mutlu, 2008). Bir tür ders özeti (syllabus) niteliğindedir.

Üniteler (Units): Haftalık gerçekleştirilmesi gereken etkinlikleri ve kitaplardaki konuların genel açıklamalarını içeren sayfalara ulaştırır. İçeriğinde konunun genel sunumu, üniteye ilişkin küçük sınavlar (quiz), ödevler, okuma ve yorum bölümleri yer almaktadır. Her haftaya ait konuların amaçlarının ve ana hatlarının vurgulandığı gözden geçirme bölümü ve öğrenenlere gönderilen kitapları çalıştıkları sürece yapmaları gereken etkinlikleri yönlendirici görevler bölümü yer almaktadır. Öğrenenlere farklı sorular sorulmakta ve soruların olası ya da doğru cevapları görülebilmektedir.

Deneme Sınavı- Testler (Self-Test): Deneme sınavı niteliğindedir. Öğrenenler ara sınavlar ve dönem sonu sınavı öncesinde burada yayınlanan testleri kendilerine uygulayarak ne ölçüde başarılı olabileceklerini saptayabilirler.

Öğrenci Ana Sayfası (Student Homepages): Öğrenenlerin kendilerini tanıtan bir Web sayfası hazırlayarak yayınlamalarına yardımcı olur. Ayrıca öğrenenler kişisel Web sayfalarını arkadaşlarıyla paylaşabilmektedir.

Kaynaklar (Resources): Derste anlatılan konulara ilişkin ek kaynakların listesidir ve öğrenenleri genellikle İnternet üzerindeki kaynaklara yönlendirir (Altunay ve Mutlu, 2008). İnternet üzerindeki kaynaklar sayıca fazladır, ancak öğrenenler dil öğrenme yaşantılarını artırmak için nasıl kullanacaklarını bilmedikleri bu kaynakları yeteri

derecede verimli kullanamamaktadırlar (Kung ve Chuo, 2002). Bu noktadan yola çıkarak öğrenenlerin belirli kaynaklara yönlendirilmesine gereksinim duyulmuştur.

Sözlük (Glossary): Öğrenenlerin bilmedikleri terimlerin tanımlarını ve açıklamalarını görebilmelerini sağlar.

Bağlantılar (Links): Öğrenenlerin, Anadolu Üniversitesi veya [Açık Öğretim Fakültesi](#) ve İngilizce Öğretmenliği Programı gibi sistemde kullanılan sitelerin ana sayfalarına geçmelerini sağlayan bağlantıların yer aldığı bir bölümdür.

2.1.2.2. Eşzamanlı İletişim Uygulamaları

Eşzamanlı iletişim ortamı, çevrimiçi olarak ders alan öğrenenlerin birbirleriyle gerçek zamanlı olarak konuşmasına olanak sağlar (Blake ve Delforge, 2004). İletişimi gerçek zamanlı hale getiren teknolojilerin kullanımına olanak sağlayan uzaktan eşzamanlı dil öğreniminde esneklik eşzamansız ortamlara göre daha azdır bu nedenle ortamlara katılım ve paylaşım zamanları da daha kontrollüdür (White, 2003).

Eşzamanlı İletişim Ortamları:

- Sohbet (chat),
- Sesli konferans (audio conferencing) ve
- Görüntülü konferans (video conferencing),
- Anlık ileti (messenger)
- Görüntü destekli sesli konferans (real time audio with visuals),
- Beyaz tahta (whiteboard) ve
- Sunu (presentation) olarak ele alınmaktadır (Aydın ve Yüzer, 2006; Volle, 2005; Hampel ve Hauck, 2004; White, 2003; Son, 2002; LeLoup ve Ponterio, 2001; Nunan, 1999).

Eşzamanlı öğrenme ortamları, uzaktan yabancı dil öğrenenlerinin kendilerini yalnız hissetmemelerine ve kendilerini öğrenen topluluğunun bir parçası görebilmelerine katkıda bulunur (White, 2003). Sadece yazılı olarak sohbet etmenin

bile öğrenenlerin gelişimi üzerinde olumlu etkileri vardır (Payne ve Whitney, 2002). Yabancı dil öğreniminde kullanılan eşzamanlı iletişim ortamları, öğrenenlerin konuşma pratiğini yazılı metinlerle de destekleyerek güçlendirir (Blake ve Delforge, 2004). Örneğin anlık iletinin (Messenger) kullanımı öğrenenlerin kendilerini öğrendikleri dilde ifade edebilmelerinde etkili olmaktadır (Volle, 2005).

Eşzamanlı iletişim ortamlarının öğrenenler açısından bir başka üstünlüğü anında geribildirim verilebilmesindedir (White, 2003). Yabancı dil öğrenme ortamları, öğrenenlere yüksek düzeyde etkileşim olanağı sunar (Sotillo, 2000). Eşzamanlı yabancı dil öğrenme ortamlarının en önemli noktası etkileşimsel olmasıdır (White, 2003). Yüz yüze iletişimde olduğu gibi, eşzamanlı iletişim ortamları da öğrenenlerin etkileşim içinde bulunmasını ve diğer öğrenenlerle bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlayarak, dilin işlevlerini kullanmaya yardımcı olur (Sotillo, 2000; White, 2003). Ayrıca bu tür ortamlar yabancı dilde konuşma becerilerini, öğrenenlerin uygun kelimeleri bularak cümleler kurmalarını ve böylece konuşmalarının daha akıcı olmasını sağlar (Sotillo, 2000).

Anadolu Üniversitesi'nin İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında yer alan eşzamanlı öğrenme araçları sohbet odalarıdır (chat) .

Sohbet (Chat): Öğrencilerin birbirleriyle ve ders sorumluları ile derste işlenen konulara ilişkin eşzamanlı sohbet yapılmasını sağlayan ortamdır (Mutlu ve diğerleri, 2006).

Ayrıca İÖLP çevrimiçi sunulan ortamlardan bir diğeri de görüntülü ve sesli destek hizmeti sağlayan yardım adlı destek hizmeti de eşzamanlı iletişim ortamı olarak kullanılmaktadır.

Yardım (Help): Öğrenenlerin tartışmalar bölümünde veya epostalar yoluyla sıklıkla sordukları soruların sorumlu kişiler tarafından cevaplandığı bölümdür. Öğrenenlere üniteler ve akademik danışmanlığın işleyişine yönelik yardım sunulmaktadır. Günde 16 saat boyunca öğrenenlerin teknik sorunlarına görüntülü ve sesli destek hizmeti sağlanmaktadır (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006).

Yukarıda değinilen eşzamanlı ve eşzamansız iletişim ortamlarına sahip İÖLP, 2001-2002 akademik yılında 2500 kişilik bir öğrenen grubuna ilk kez öğretim sunmuştur ayrıca, farklı illerde yüz yüze öğretim de sunmaktadır (Köse, Cantürk ve Ulsever, 2002; Özkul ve Mutlu, 2005). Program 2001- 2002 ve 2002- 2003 döneminde 16 ilde, 2004-2005 öğretim yılında 10 ilde gerçekleştirilmiştir (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006). 2005- 2007 öğretim dönemlerinde yüz yüze öğretimi sadece Eskişehir ilinde sunulan program, 2008–2009 yılında ise 2007- 2008 öğretim yılında olduğu gibi Adana, Ankara, Balıkesir, Edirne, Erzurum, Eskişehir, İzmir ve Konya olmak üzere toplam sekiz ilde yüz yüze devam etmektedir (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006). Programa dâhil öğrenenler, diledikleri takdirde öğrenimlerindeki iki yılı başarıyla tamamladıktan sonra kayıtlarını sildirmek koşuluyla “Önlisans Diploması” almaya hak kazanabilirler. Bu şekilde diploma almaya hak kazanan öğrenenler veya üçüncü sınıfa doğrudan geçen öğrenenler, gereksinimler karşılığında, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurum ve okullarda İngilizce öğretmeni olarak görev alabilmektedirler.

Özetle, Anadolu Üniversitesi’ne bağlı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı’ nın ilk iki yılı örgün (yüz yüze öğretim) son iki yılı ise İnternet üzerinden çevrimiçi ortam destekli olarak tamamen uzaktan öğretim sistemi ile gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda İÖLP, Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme alanında çevrimiçi olarak yürütülen ilk ve tek uygulamadır. Bu nedenden dolayı “yenilik” adıyla nitelendirilebilecek bu programa kayıtlı öğrenenlerin yeni teknolojilere uyumlaşma süreci Rogers’ın “yeniliklerin yayılması” kuramı çerçevesinde ele alınacaktır.

2.2. Yeniliklerin Yayılması Kuramı (Diffusion of Innovations)

Bu çalışmada çevrimiçi öğrenme destekli yabancı dil öğrenimi ortamındaki öğrenenlerin teknoloji uyumlarının, öğrenenlerin tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamların kullanım sıklıklarıyla belirlenmesi, yeniliklerin yayılması kuramı kapsamında gerçekleştirilecektir. Yeniliklerin yayılması kuramı, görelî bir kavram olan yeniliğin belli bir süre içinde iletişim kanalları aracılığıyla bireyler tarafından benimsenip kullanılması sürecini içermektedir (Rogers,2003). Diğer bir deyişle, yeniliklerin yayılması, bireylerin farklı yenilikleri benimseyip bu yeniliklerin, farklı bireyler

arasında kullanımının artması olarak tanımlanmaktadır (Greenhalgh, Robert, Bate, Mcfarlane ve Kyriakidou, 2005). Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan yeniliklerin yayılması kuramı aşağıda belirtildiği gibi zamanla gelişim göstermiş ve daha fazla önem kazanmıştır.

Yaşanan yeni teknolojik değişiklikler, küreselleşme, hızla artan bilgi üretimi ve bilimsel gelişmeler, içinde bulunduğumuz bilgi çağının genel özelliklerindedir. Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte teknolojik yenilikler de artmış ve günlük yaşamın her alanında kullanılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda teknolojik yeniliklerin topluma nasıl uyum sağladığı, yeniliklerin toplum içersinde nasıl yayıldığı, bireylerin bu yenilikleri nasıl benimsediği, teknoloji kullanımını artıran ve azaltan etmenlerin bilinmesi önem taşımaktadır. Yeniliklerin yayılması yaklaşımı da bu noktaların açıklanması üzerinde çalışan iletişim araştırma alanıdır (Kılıçer, 2008).

1930’larda başlayan yeniliklerin yayılımı üzerine yapılan çalışmalar tarımsal yeniliklerin yayılması üzerine yoğunlaşmıştır ve sonrasında sağlık ve siyaset alanına yönelik çalışmalarla sürdürülmüştür. 1950’li yıllarda az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, gelişmeyle ilişkili olduğu öne sürülen yeniliklerin yayılması modelini kullanmaya başlamışlardır. Gelişmişlik kavramı ile ilişkilendirilen yeniliklerin yayılması kuramı üzerinde çalışan önemli kuramcılardan Everett M. Rogers’ a göre yeniliklerin yayılması, toplumsal gelişim ve değişim amaçlıdır. Rogers’a göre (2003) toplumsal gelişim ve değişim için yeni fikirlerin, toplumsal sistemin üyeleri arasında zaman içinde iletişim kanalları boyunca yaygınlaşması, yeniliklerin yayılması olarak ifade edilmektedir.

1970’lerden itibaren yeni ürünlerin yayılması ve reklamcılık alanı üzerine yapılan araştırmalarda kullanılan yeniliklerin yayılması kuramı, 1980’li yıllardan itibaren teknolojik gelişmeler sonrası ortaya çıkan bilgi toplumu üzerinde yapılan iletişim araştırmalarında önemli bir yere sahip olmaya başlamıştır (Rogers, 2003). Günümüzde eğitim alanında bilgisayarların ve İnternet’in kullanımı Rogers’ın (1995) “Yayımla Kuramı” üzerine temellendirilmektedir. (Kılıçer, 2008).

Rogers'ın yeniliğin yayılması kuramında dört temel etmen yer almaktadır. Bu etmenler yenilik, iletişim kanalı, zaman ve toplumsal yapıdır (Rogers, 2003).

Yenilik; bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da obje olarak tanımlanmaktadır. Yeni olarak algılanan, fikir, uygulama ya da nesnenin yeniliği, tam anlamıyla ilk kez bulunduğu ya da keşfedildiği zamanın yakın olmasıyla ilgili değildir. Bireyler tarafından yeni olarak algılanan tüm fikir, uygulama ve nesnelere yeni olarak kabul edilmektedir (Kılıçer, 2008; Rogers, 2003). Başka bir deyişle; yenilik çok uzun bir süre önce bulunmuş olsa bile toplumsal sistemin bireyleri tarafından henüz yeni olarak algılanıyorsa o bireyler için bir yenilik olarak görülmektedir.

Yeniliğin oluşabilmesi için bir sorun ya da gereksinimin ortaya çıkması gerekmektedir. Yenilik bir sorunu çözmek ya da gereksinimi karşılamak amacıyla ortaya çıkar ve yeniliğin gelişimi bir bakıma bireylerin gereksinimlerini karşılamaları anlamına gelmektedir. Yayılım üzerine yapılan araştırmaların da birçoğu teknolojik yeniliklerden oluşmaktadır.

Yeniliğin geliştirilmesi ise bireylerin iletişimi, gereksinimleri, istekleri, olası teknolojik çözümlerin değişmesi ya da yer değişmesiyle meydana gelmektedir. Yeniliğin geliştirilmesi aşaması, genellikle araştırmalar sonucu ortaya çıkmaktadır. (Rogers, 2003). Ancak ortaya çıkan tüm yenilikler araştırmalar sonucu ortaya çıkmaz, bazen de uygulamalar sırasında karşılaşılan gereksinim ve sorunlara bağlı olarak yenilikler ortaya çıkar. Gereksinimleri karşılamak adına ortaya çıkan yeniliklerin gelişim sürecinin tamamlanması, o yeniliğin benimsenmesine ve yayılmasına neden olur (Rogers, 2003).

Rogers'ın yeniliğin yayılması kuramında yeniliğin yanı sıra bahsettiği diğer üç temel unsur iletişim kanalı, zaman ve toplumsal yapı şu şekilde tanımlanmaktadır (Rogers,2003).

İletişim Kanalı; yenilikle ilgili olanın toplumsal sistemin bireyine ya da bireylerden diğer bireye geçmesini sağlayan araçlardır. Kitle iletişim araçları ve kişiler arası ilişkiler

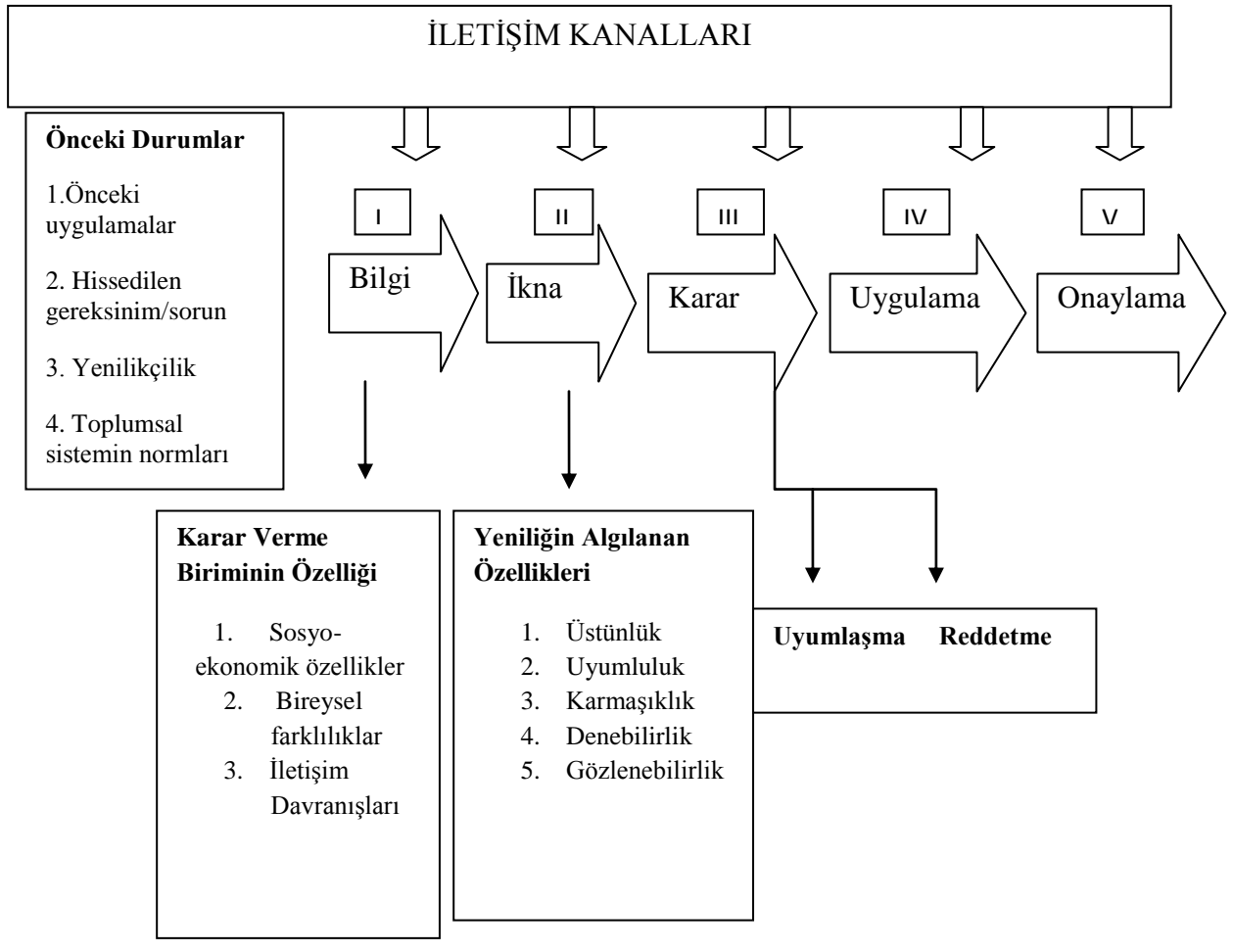
bu noktada önemli bir yere sahiptir. İletişim kanalı olarak üzere bloglar, İnternetteki sohbet odaları, Web siteleri, forumlar gibi araçların kullanıldığı İnternetin önemi giderek artmaktadır. Bunun nedeni ise özellikle yeniliğin fikir lideri konumundaki kişilerin ya da değişim görevini üstlenmiş bireylerin yeni iletişim teknolojileri yardımıyla toplumdaki bireylere kolaylıkla ulaşabilmesi ve yol göstericiliği yapabilmesidir (Kılıçer, 2008).

Zaman; Bireyin yenilik hakkında ilk kez bilgi sahibi olmasından onu kabul ya da reddetmesine kadar olan süreçtir. Rogers'a göre (2003) zaman kavramı olmadan yayılma düşünülemezdir.

Toplumsal Yapı; yeniliğin yayılım hızını etkileyen ve bir sorunu çözmek amacıyla toplanmış kişi, kurum ya da gruptur.

Rogers'a göre (2003) yenilik sadece bilginin yeniliği olarak algılanmaz. Yeni olarak görülen fikir, düşünce ya da uygulamalar uzun bir süredir bilinen, henüz geliştirilmeyen, yeterince uygun bulunmayan, uygun olmadığına dair tutumlar saptanan, daha öncesinde benimsenmeyen veya reddedilmiş durumlar olabilir. Başka bir deyişle, yenilik dediğimiz şey, zaman açısından ilk kez karşılaşılmış durumun göstergesi olmayabilir. Bir düşünce, fikir ya da uygulamanın yenilik olabilmesi önceki uygulamalardan elde edilen çıkarımlar ya da o anda hissedilen gereksinimlere bağlı olabilir. Yeniliğin belirli bir zaman dilimi içinde toplumsal yapının bireyleri tarafından kabulü ise o yeniliğin yayılımına temel oluşturur.

Yeniliğin yayılması yeni fikir, nesne ya da uygulamaların belirli bir süre içerisinde belirli kanallar aracılığı ile toplumsal sistemin içindeki bireyler tarafından kabul edilmesi ve uygulamaya aktarılmasıdır (Karasar, 2004). Yeniliğin benimsenmesi ve uygulamaya aktarılmasına dek geçen süreç yeniliklerin yayılması modeli ile açıklanmaktadır. Rogers (2003) yeniliğin yayılmasını beş aşamadan oluşan karar sürecine bağlar. Bunlar; bilgi, ikna, karar, uygulama ve onaylamadır (Şekil 2).



Şekil 2. Yeniliğin Yayılımına Yönelik Beş Basamaklı Yenilik Karar Süreci

Kaynak: Rogers, E. M: (2003). Diffusion of Innovations. New York: Free Press. s. 170

1. Bilgi; karar verme sürecinin ilk basamağı olan bu aşama yenilikten haberdar olunan aşamadır. Birey bu aşamada yeniliğin özelliklerini anlamaya çalışır, yeni olanın ne olduğu, nasıl çalıştığı ve niçin çalıştığı hakkında sorular sorar.
2. İkna; yeniliğe yönelik bir olumlu/ olumsuz tutumun geliştirildiği aşamadır. .Bu aşamada birey kendisine sunulan yeniliğin üstünlük ve zayıflıklarını değerlendirdikten sonra yeni olana ilişkin bir tutum geliştirir.
3. Karar; yeniliğin benimsenmesine ya da reddedilmesine karar verilen aşamadır. bu aşamada bireyin yeniliği kabul etmesiyle uyumlaşma gerçekleşmektedir. Bireyin bu uyumlaşması sürekli olmayabilir. İlk uyumlaşmadan sonra birey yenilikten de vazgeçebilmektedir ya da başlangıçta yeniliği reddedebilir. Yeniliğe karar sürecinde bireyin tutumları, yeniliğin algıladıkları özellikleri,

inançları ve çevresi etkili etmenler olarak sıralanabilir (Karahanna ve diğerleri, 1999)

4. Uygulama; yeniliğin uygulamaya geçirildiği aşamadır. Birey bu aşamada verilen karara yönelik davranış değişikliğini gerçekleştirir.
5. Onaylama, yenilik konusunda verilen kararın uygulamaya geçirildiği aşamadır. Karar verme sürecinin son basamağıdır.

Yeniliğe karar sürecinde bireyin tutumları, yeniliği nasıl algıladıkları, yeniliğe karşı inançları ve çevresindeki diğer faktörler etkili olabilmektedir (Karahanna ve diğerleri, 1999). Ayrıca sözü edilen faktörler bireyin sürece uyumlaşmasında oldukça büyük önem taşımaktadır (Rogers, 2003). Ancak yeniliğin farkına varılmasından sonra birey bir tutum geliştirebilir. Tutum geliştirme aşamasından sonra birey yeniliğe dair bir karar verebilmektedir. Bireyin yeniliğe karar verme sürecinde etkili olan bireyin tutum geliştirme aşamasından daha sonra gelen karar aşaması ve kabul veya reddetme kararı sonrasında toplumsal değişim ortaya çıkmaktadır (Rogers, 2003). Bu değişimin ortaya çıkmasında önemli rol oynayan etmenlerden bir diğeri de yeniliğin yayılım hızıdır.

Yeniliğin algılanan özellikleri üstünlük, uyumluluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlemlenebilirliktir. Yeniliğin sahip olduğu bu özellikler toplumun o yeniliğe uyum sağlama durumunu ve hızını etkilemektedir. Rogers (2003), yeniliğin algılanan bu özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Üstünlük (görelî yarar); bir yeniliğin yerine geçtiği nesne veya düşünceden daha iyi olarak algılanmasıdır. Yeniliğin getirdiği görelî yarar fazla ise yeniliğe uyum sağlama oranı ve hızı da o kadar fazla artmaktadır.
2. Uyumluluk; yeniliğin var olan değer, beklenti ve gereksinimlerle örtüşme derecesidir ve yeniliğin sahip olunan değerler, deneyim ve gereksinimlerle uyumu ne kadar fazlaysa yeniliğin benimsenmesi de aynı oranda artmaktadır.
3. Karmaşıklık: bir yeniliğin birey ya da toplum tarafından algılanması ve kullanılmasındaki anlaşılma zorluğunun derecesidir. Yeniliğin yayılımının artması için yeniliğin karmaşıklığının o derece az olması gerekmektedir.

4. Denenebilirlik: bir yeniliğin denenebilme, sınırlı da olsa kullanılabilirliğidir. Bireylerin yeniliğin denenebilirliğini algılaması, yeniliğin yayılma hızını da aynı derecede artırmaktadır.
5. Gözlemlenebilirlik: bir yeniliğin sonuçlarının görülebilir olma derecesidir. Yeniliğin gözlemlenebilirliği, o yeniliğin yayılım hızıyla pozitif olarak ilişkilidir.

Bireyler daha fazla üstünlüğü uygunluğu, denenebilirliği, gözlemlenebilirliği; ve daha az karmaşıklığı olan yenilikleri diğer yeniliklere oranla daha çabuk kabul etmektedirler (Rogers, 2003; Rogers, 1995). Bazı bireyler sistemdeki diğer bireylere oranla yeniliğe daha açıktır. Bu noktada bireyin yenilikçi olup olmama özelliği ortaya çıkmaktadır. Bireyin yeniliğe karşı gösterdiği direnç değişkenlik göstermektedir. Bu nedenden dolayı yeniliklerin kabulüne ilişkin süreç bazen yıllar alırken, bazen de kısa bir sürede bilgi aşamasından uygulama aşamasına geçmektedir (Rogers, 2003).

Yukarıda değinildiği gibi bireylerin yeniliğe uyumları farklı zamanlarda gerçekleşmektedir. Yeniliklere erken uyumlaşanlar ve uyumlaşmayanlar arasındaki farkı yaratan etken, bu bireyler arasındaki sosyoekonomik farklar, kişisel değişkenler ve iletişim davranışları arasındaki farklılıklar olarak belirtilmektedir (Rogers, 2003). Birey ne kadar yenilikçi ise uyumlaşma da bir o kadar erken gerçekleşir. Yeniliğe uyumlaşma ve yeniliğin sürekliliği açısından bireylerarası etkileşim oldukça önemlidir. Ayrıca, bireylerin uyumlaşmasında yeniliğe daha önce uyum sağlayanların bulunması uyumlaşmanın süresini azaltmaktadır. Yenilik hakkında bilgi, deneyim sahibi olan, yeniliği kullanmış olan bireyler, henüz o yeniliği kullanmamış ve yenilik hakkında bilgi, deneyim sahibi olmayan bireyler arasındaki etkileşim de yeniliğin yayılma hızını etkilemektedir.

Bireylerin yeniliğe uyumlaşması Rogers (1995) tarafından bireyin ya da kurumun yeniliği mevcut olan durumlardan en uygunu olarak algılaması ve bütünüyle kullanma kararı şeklinde tanımlanmaktadır. Damanpour ve Gopalakrishnan'a (1998) göre uyumlaşma, kurumun etkililiği ve rekabeti artırmak amacıyla yeniliğe uyum sağlaması, ortamda değişiklik oluşturmaktır. Bireylerin ya da kurumun yeniliği benimsemesi

adına sunulan bu tanımlar incelenecek olursa her ikisinin de yeniliğin benimsenmesini o kurumun kendisine sağladığı ya da sağlayacağı yararlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Greenhalgh, Robert, Bate, Mcfarlane ve Kyriakidou, 2005). Bir başka deyişle yeniliği benimseme, bireyin ya da kurumun kendisine sağlayacağı yarar ve sahip olduğu gereksinimlerle de ilgilidir. Ayrıca yeniliğe yönelik uyumlaşma aşamasında bireylerin yeniliğe yönelik tutumları, özyeterlik algıları ve o yeniliği kullanım sıklığı da önem taşımaktadır (Karahanna ve diğerleri, 1999).

Uyumlaşma yeniliğin mevcut olan durumlardan en uygunu olarak algılanması ve bütünüyle kullanılması kararıdır. Uyumlaşmanın sonraki aşaması teknolojik yeniliğin kullanılmasıdır (Karahanna ve diğerleri, 1999).

Yeniliğin taşıdığı belirsizlik, toplumsal sistemdeki bireyler tarafından benimsenmesinde ve yayılmasında oldukça önemlidir (Kılıçer, 2008). Ayrıca, yeniliği benimsemeye çoğu insan, bilimsel araştırmalardan çok çevresindekilerin fikir ve görüşlerinden etkilenerek değerlendirme yapmaktadır (Karasar, 2004). Bu nedenle bireylerin ya da eğitim kurumlarının teknolojiye bakış açıları, fikir ve görüşleri, teknolojinin kullanılmasında önemli bir etkidir (Kılıçer, 2008). Yeniliğin kullanımı bireyin algısına, tutumlarına ve yeniliğin kullanım gereksinimlerine göre farklılık göstermektedir (Karahanna ve diğerleri, 1999). Bu bağlamda bir yenilik olarak çevrimiçi teknoloji destekli yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin çevrimiçi teknolojilere yönelik uyumları, başka bir deyişle yeniliği benimseyip benimsemedikleri, tutumları, özyeterlik algıları ve teknolojiyi kullanım sıklıklarıyla ele alıp incelenecektir.

2.2.1. Yeniliğe Uyumda Öğrenen Tutumları

Tutumlar, yeni bir fikir, düşünce ya da uygulamanın kabul edilip edilmemesinde yardımcı olabilecek faktörlerden biridir. “Yeniliklerin yayılması” kuramı çerçevesinden bakıldığında, yeniliğin uygulanma aşamasına gelme sürecinde daha sonraki aşamalarının istenilen şekilde yönlendirilebilmesi için yenilikle ilgili bir tutum oluşturmak ve yeniliğe yönelik bu tutumları bilmek önem taşımaktadır (Deniz,

2005). Tutum, belirli birtakım kişi, nesne ve olaylara karşı sürekli edinilen olumlu veya olumsuz yargılardır ve davranışları da etkilerler. (Rogers, 2003).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sunulan programların etkili ve başarılı olması için öğrenenlerin sunulan programa yönelik tutumlarının olumlu yönde olması büyük önem taşımaktadır (Erdoğan ve diğerleri, 2007). İlgili alanyazında çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumların incelendiği çalışmaların bulunduğu görülmektedir.

Shin ve Son (2007), Kore’deki İngilizce öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde İnternetin kullanımına ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını gözlemlemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde bilgisayar olanaklarının ve teknik desteğin artırılmasına gereksinim duyduklarını, yabancı dil eğitiminin bu şekilde gelişim gösterebileceğini belirtmişlerdir. Böylece yabancı dil öğretiminde İnternetin kullanımının yayılması sağlanabilecek ve sürdürülebilirliği artacaktır.

İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi ortamlara yönelik tutumlarının saptanmasının amaçlandığı diğer bir çalışmada çevrimiçi öğrenmede tartışma ortamlarının kullanımına yönelik tutumlar ele alınmıştır. Araştırma sonunda Avustralya’da yüksek lisans öğrenimi gören yabancı dil öğretmenlerinin çevrimiçi tartışma ortamlarına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır. Ayrıca, bu araştırma sonucunda, çevrimiçi tartışma ortamlarının, öğrenenlerin öğreticiye kaynak ve içerik hakkında soru sormaları, fikir ve yorumlarını paylaşmaları için etkili bir ortam sağlaması nedeniyle öğretmen eğitiminde kullanılabilir olduğu yönünde görüş bildirilmiştir (Son, 2002). Bunun sonucunda görülmektedir ki öğrenenlerin bir yenilik olarak çevrimiçi tartışma ortamlarını kabul etmeleri olasıdır.

İngilizce yazma becerileri dersinde ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan araçlardan biri olan epostaların dil öğrenme becerilerini geliştirip geliştirmediğini araştıran Mansor (2007), öğrenenlerin epostalara yönelik olumlu tutum oluşturduğunu gözlemlemiştir. Bununla birlikte, epostaların İngilizce dersinde öğrenenlerin performansını artırdığı saptanmıştır.

İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı üzerine yapılan diğer bir çalışmada Savaş (2006), Anadolu Üniversitesi'nde sunulan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'na ait öğretim kadrosu üzerinde uyguladığı nitel çalışmasında öğretim kadrosunun bölüme yönelik algıları saptamaya çalışmıştır. Bölüme ait üç yönetici, üç yardımcı personel ve 10 öğretim üyesinden oluşan katılımcı grubuna çevrimiçi ortamda sunulan anketler ve görüşmeler uygulanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların aldığı kurumsal desteğin güdülenmeleri açısından büyük bir öneme sahip olduğunu ve öğretim kadrosunun kurumsal birtakım güçlüklerle rağmen uygulanan uzaktan eğitim programına karşı olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bu ve benzeri araştırmalar, Türkiye'de çok sayıda üniversitede İngilizce öğretmeni yetiştiren lisans programlarında çevrimiçi teknoloji desteğinin kullanımıyla öğretmen yetiştirmedeki gereksinimlerin karşılanabileceğini ileri sürmektedir (Usun, 2003). Böylece yenilik olarak görülen Anadolu Üniversitesi İÖLP, İngilizce öğrenmede çevrimiçi teknoloji destekli ortamların benimsenmesi ve sürdürülebilir olmasında önemli bir rol üstlenecektir.

Moore ve Anderson (2003) öğrenenlerin çevrimiçi teknolojilerin benimsenmesinde önemli role sahip olan öğrenen tutumlarının üzerine çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki değişkenlerin etkili olduğuna dikkati çekmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi ortamlarda kullanılan teknolojilere yönelik tutumların, öğrenenlerin deneyim, cinsiyet, teknolojiye sahip olma ve teknolojiye erişim gibi öğrenenlerin farklı demografik özelliklerine göre farklılaştığı görülmektedir.

Zhang ve diğerleri (2007), Çin' de geleneksel yüz yüze sunulan İngilizce Öğretimi programını çevrimiçi forumla destekledikleri çalışmalarında, 54 katılımcının İngilizce yazma becerilerinin ve yüz yüze yapılan tartışmalarda eleştirel becerilerinin geliştiğini, aynı zamanda öğrenenlerin tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini gözlemiştir.

Bireysel farklılıklardan biri olarak adlandırılan bilgisayara yönelik deneyimlerin, bireylerin teknolojiye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak üzere yapılan bir çalışmada araştırmanın örnekleme 102

anasınıfı ve 111 anaokulu öğretmeni olmak üzere toplam 213 öğretmen dâhil edilmiştir. Ankara il merkezinde bulunan anaokulları ile ilköğretim okullarındaki anasınıflarında yürütülen araştırmanın sonucunda, anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarında daha önce bilgisayar eğitimi alma durumunun anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. (Aral ve Ayhan, 2006). Benzer bir çalışma yapan Hashim ve Mustapha (2004), Malezya’da bir üniversitede 300 doktora öğrencisinin katıldığı araştırmalarında öğrenen tutumları ile öğrenenlerin deneyimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varmıştır. Eyadat ise (2006), Güney Kaliforniya Üniversitesinde öğrenenlerin bilgisayar teknolojisine yönelik tutumları üzerine yaptığı araştırmada öğrenenlerin tutumları ile öğrenenlerin deneyimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde, Chen (2005), Tayvan’ın güneybatısında bir üniversitede 382 yetişkin öğrencinin yer aldığı çalışmada öğrenen tutumları ile öğrenenlerin deneyimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Done (2009), Mississippi’de bir devlet üniversitesinde 70 idarecinin katıldığı çalışmada öğrenen tutumları ile öğrenenlerin deneyimleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşırken, Alsebil (2004) da, Suudi Arabistan’da 250 katılımcının bilgisayar tutumlarını ölçmeyi hedeflediği çalışmada öğrenen tutumları ile öğrenenlerin deneyimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir. 164 okul öncesi öğretmenin bilgisayara yönelik tutumunu inceleyen Erkan (2004) ise bilgisayar deneyimi olan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğunu vurgulamıştır. Chang (2005) Tayvan’da özel bir okulda 600 öğrenenin katıldığı bu çalışmada öğrenen tutumları ile öğrenenlerin deneyimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan diğer bir çalışma olan Wahab’ın (2003) çalışmada farklı beş okuldan 175 öğretmenin katıldığı bu çalışmada öğretmenlerin tutumları ile deneyimleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan tüm bu çalışmalar yeniliğin benimsenmesinde deneyimlerin etkili olabileceğinin bir göstergesi olabilir.

Deniz ve Köse (2003); son sınıfa devam etmekte olan öğretmen adaylarının daha önce bilgisayar dersi deneyimi olup olmadığını ve bu durumun tutumlara olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda yüksek öğretimde bilgisayar dersi almalarının ve

derslerinde bilgisayar kullanmalarının öğrenenlerin bilgisayar tutumları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Ancak, yüksek öğretim öncesi bilgisayar dersi almış olan öğrenenlerin tutumlarıyla, bilgisayar dersi almamış öğrenenlerin tutumları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ateş ve Altun (2008), üçüncü ve dördüncü sınıf bilgisayar öğretmeni adaylarının tutum ve deneyimleri üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrenenlerin deneyimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Köseoğlu ve arkadaşları ise yaptıkları diğer bir araştırmada (2007), öğrenenlerin katıldıkları bir bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik tutumlarda farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemiş ve öğrenenlerin bilgisayara yönelik olumlu yönde tutum geliştirmelerinde deneyimin önemli bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Mohammad (2007), Kuveyt'te 174 anaokulu öğretmeninin katıldığı çalışmada, deneyimin tutumlar üzerinde bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü üzere deneyim, öğrenenlerin teknolojiye ilişkin tutumlarında farklı sonuçlara neden olabilmektedir.

Öğrenenlerin deneyimi dışında öğrenen cinsiyeti üzerine de çalışmalar yapılmıştır. Durndell ve diğerleri (2000) Romanya ve İskoçya'da olmak üzere toplam 348 öğrenen üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu saptamışlardır. Benzer bir çalışmada ise Nunley (2002), öğretmen yetiştirme alanında 818 öğretim üyesinin teknolojiyi ne şekilde kullandıklarını araştırmış ve cinsiyetin bilgisayara yönelik tutum geliştirmede anlamlı bir farklılık oluşturdu sonucuna ulaşmıştır. Shashaani ve Khalili (2004), Tahran'da iki üniversiteden katılan toplam 375 öğrenenle yapılan çalışmada cinsiyetin, bilgisayara yönelik tutum geliştirmede anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşırken, Chang (2005) Tayvan'da özel bir okulda 600 öğrenenin katıldığı çalışmada cinsiyetin, bilgisayara yönelik tutum geliştirmede anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Alsebaile (2004), Suudi Arabistan'da 250 katılımcının bilgisayar tutumlarını ölçmeyi hedeflediği çalışmada cinsiyetin, bilgisayara yönelik tutum geliştirmede anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirtirken, Eyadat (2006), Güney

Kaliforniya Üniversitesinde gerçekleştirdiği çalışmasında cinsiyet ile bilgisayara yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmanın tersine, Torkzadeh ve Dyke (2002), Amerika’da “Bilgisayara Giriş” dersine katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile bilgisayara ilişkin tutumlarının üzerine yaptığı çalışmada cinsiyetin bilgisayara yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır. Benzer şekilde, Çelik ve Bindak (2005) bilgisayara yönelik öğrenen tutumlarında cinsiyetin bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Ayrıca, Deniz, ve Köse, (2003) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’nde son sınıfa devam etmekte olan öğretmen adaylarının bilgisayar deneyimlerine ve cinsiyetlerine bağlı olarak bilgisayar tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini 301 öğretmen adayı oluşturmuş ve sonuç olarak bilgisayara yönelik tutumun cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Benzer şekilde Done (2009), Mississippi’de bir devlet üniversitesinde 70 idarecinin katıldığı çalışmasında bilgisayara yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Deniz ve Köse (2003), öğretmen adaylarının çevrelerinde rahatlıkla ulaşp kullanabilecekleri bir bilgisayara sahip olduklarında bilgisayara ilişkin tutumlarının istatistiksel açıdan anlamlı seviyede farklılaştığını belirlemiştir. Buna göre çevresinde rahatlıkla ulaşp kullanabileceği bir bilgisayarı olan öğretmen adaylarının bilgisayar tutumlarının, bu olanağa sahip olmayanlara oranla daha olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Çelik ve Bindak (2005) bu konuda yaptıkları diğer bir çalışmada, bilgisayarı olan öğretmenlerin bilgisayar kullanımına ilişkin tutumları arasında olumlu yönde ve anlamlı bir farklılık saptamışlardır. Benzer konuda bir çalışma yapan Mohammad (2007), Kuveyt’te 174 anaokulu öğretmenin katıldığı çalışmasında, Eyadat (2006) ise Güney Kaliforniya Üniversitesinde gerçekleştirdiği çalışmasında bilgisayar sahipliği ile tutumlar arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Chang (2005) Tayvan’da özel bir okulda 600 öğrenenin katıldığı çalışmasında bilgisayar sahipliği ile tutumlar arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Pamuk (2009), Ankara’da iki üniversitedeki İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrenenlerinin katılımıyla

gerçekleştirdiği çalışmada bilgisayar sahipliği ile tutumlar arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Singapur’da ortaokul sonrası bir eğitim kurumunda 183 gönüllü öğrenenin katıldığı diğer bir çalışmada Teo (2007), bilgisayar sahipliği ile tutumlar arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunduğunu saptamıştır. Nunley ise (2002), öğretmen yetiştirme alanında 818 öğretim üyesinin teknolojiyi ne şekilde kullandıklarını araştırdığı çalışmada bilgisayar sahipliği ile tutumlar arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunduğunu bildirmiştir. Ulaşılan bu tür sonuçlara bağlı olarak, bilgisayar kullanma olanağının artırılmasının tutumları ve buna bağlı olarak teknoloji uyumlarını gerçekleştirebilmesi açısından, öğrenenlerin bilgisayar kullanma olanaklarının artırılması önerilmektedir (Shin ve Son, 2007).

Yukarıda bilgisayar sahipliği üzerine yapılan çalışmaların tersine, Hashim ve Mustapha (2004), Malezya’da bir üniversitede 300 doktora öğrencisinin katıldığı araştırmalarında bilgisayara sahip olan öğrenenlerle olmayan öğrenenlerin tutumlarında bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Shashaani (1994) de bilgisayara sahip olan öğrenenlerle olmayan öğrenenlerin tutumlarında bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Erkan da (2004), 164 okul öncesi öğretmenin bilgisayarla yönelik tutumunu incelemiş ve evinde bilgisayara sahip olanlarla olmayanlar arasında tutum yönünden bir fark olmadığını gözlemlemiştir.

Öğrenenlerin teknolojiye yönelik tutumuna ilişkin diğer bir değişken ise öğrenenlerin İnternet’ e bağlanabilme durumudur. Bu konuda bir araştırma yapan Morrall (1999) İnternet tabanlı İngilizce öğretiminin güçlüklerini, zayıf yönlerini ve yararlarını incelemek amacıyla Hong Kong’ da Politeknik Üniversitesi bağımsız dil öğrenme merkezinde İnternet yoluyla İngilizce öğrenme ve öğretme konusunda öğrenen ve öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Öğretmen ve öğrenenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrenenlerin İnternet yoluyla İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını, İnternet sayesinde araştırma ve bilgisayar kullanma becerilerinin geliştiğini, daha yoğun çalışabildiklerini ve kendi öğrenmelerini kendilerinin rahatlıkla gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Böylece öğrenenlerin İnternet yoluyla İngilizce öğrenmeye yönelik teknolojik uyumları kolaylaşmıştır. Bunun sonucunda, İnternetin

öğrenenlerin derslere yönelik güdülenmesinde kolaylık sağladığı belirtilmektedir. Benzer bir çalışmada Albejadi (2000) Ohio eyaletinde 149 devlet okulu içinden 149 öğretmenin katıldığı çalışmasında öğrenen tutumları ile İnternet kullanımının anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Morrall ise (1999) araştırmasında, İnternet kullanımının öğrenenlerin olumlu tutum geliştirmelerinde anlamlı bir farklılık yarattığı saptamıştır. Ancak Deniz ve Köse (2003) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi son sınıfına devam etmekte olan öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin tutumları ile İnternete bağlanabilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak öğrenen tutumları, çevrimiçi teknolojilere dayalı öğrenme alanında önemli bir etkiye sahiptir (Arslan, 2008). Bu nedenle yukarıda açıklanan öğrenenlere ilişkin cinsiyet, teknolojiye sahip olma, deneyimli olma ve farklı bireysel özelliklerin bilinmesi, özellikle çevrimiçi teknolojilere yönelik tutumların belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Daha önce belirtildiği üzere, yeniliğin benimsenmesini ve sürdürülebilirliğini etkileyen faktörlerden biri de bireyin yeniliğe ilişkin tutumlarıdır. Bu bağlamda, “yenilik” olarak nitelendirilebilecek çevrimiçi yabancı dil öğretimi uygulamalarının öğrenenler tarafından benimsenmesi ve sürdürülebilir olmasında, ortama ilişkin öğrenen tutumlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Tutumların yanı sıra çevrimiçi öğrenme ortamına uyum göstermede etkili olan bir diğer faktör de öğrenenin ortamının kullanımına ilişkin inanışları, başka bir deyişle özyeterlik algılarıdır.

2.2.2. Yeniliğe Uyumda Öğrenen Özyeterliği

Yeni bir fikir, düşünce ya da uygulamanın bireyler tarafından benimsenmesinde ve sürdürülebilir olmasında öğrenen tutumlarının bilinmesinin yanı sıra yeniliğe ilişkin özyeterlik algılarının da bilinmesi gerekmektedir. Bandura' ya (1997) göre özyeterlik algısı, kişilerin belirtilen görev, karşılaşılabilecek durum ya da olayın çözümüne yönelik harcayacakları çaba hakkındaki yargıları şeklinde tanımlanmaktadır. Özyeterlik algısı bireyin bilgisini ve yeteneğini ölçmek için değil, bireyin belirtilen görev, karşılaşılabilecek durum ya da olayın çözümü konusunda kendisine ilişkin olumlu ya da olumsuz yargılarını içerir (Bandura, 1997). Başka bir deyişle, bireyin kendisine verilen bir görev

ya da işi yapmasına ilişkin yeterliliği olup olmadığına ilişkin inancıdır. Bu nedenden dolayı özyeterliliği yüksek olan bireyin bir yeniliği benimsenmesi de kolaylaşmaktadır. Özyeterlilik algısı çevrimiçi uygulamalarda öğrenenlerin genel özyeterlilik algısı ve teknoloji kullanımına ilişkin özyeterlilik algısı olarak ele alınıp incelenmektedir.

Genel öz-yeterlilik algısı, bireylerin belirli bir durum ya da olay karşısında ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde sarf edeceği çabaya ilişkin yargılarıdır (Schwarzer ve Jerusalem, 2000). Miltiadou (2000) ise özyeterliliği bireyin düşünce, duygu ve hareketlerini herhangi bir durumda kontrol etmesine ve böylece bir sonuca ulaşacağına olan güveni olarak tanımlamaktadır.

Özyeterlilik algısı akademik başarının önceden tahmin edilmesinde önem taşımaktadır (Miltiadou, 2002), çünkü bireyin bir konuda yapacağı çalışmada, kendine duyduğu güven özyeterlilik algısını dolayısıyla güdülenmesini doğrudan etkilemektedir. Pajares (2002), bu durumu, bireylerin kendilerine verilen işe ilişkin olumsuz yargıya sahip olduklarında herhangi bir girişimde bulunmamalarıyla, ancak yapabileceklerine inandıkları iş üzerinde ise girişimde bulunmalarıyla açıklamaktadır.

Çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlilik algısı bireyin teknolojiye ilişkin ortamları başarılı bir şekilde kullanabilme kapasitesine duyduğu inançtır. Hem uzaktan hem yüz yüze eğitimin özelliklerinin birleştiği ayrıca İnternet ve bilgisayarlı eğitime ait özellikleri de içinde bulunduran yeni bir öğrenme alanı olan çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlilik algılarının bilinmesi, öğrenenlerin çevrimiçi derslerde edineceği başarı ve derse yönelik düşüncelerinin belirleyicisidir (Bandura 1977; Ergül, 2006; Miltiaodu, 2000). Ayrıca genelde özyeterlilik algısı yüksek olan öğrenenler ders süresince daha fazla çaba sarf etmekte ve etkinliklere katılarak daha yüksek performans göstermekte olduğu gibi çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlilik algısı yüksek olan öğrenenler de bu tür ortamlara daha fazla katılmakta ve performans göstermektedir. (Ergül, 2006). Bireyin teknolojiye ilişkin ortamları başarılı bir şekilde kullanabilme kapasitesine duyduğu inancın, bir başka deyişle çevrimiçi teknoloji özyeterlilik düzeyinin düşük olması nedeniyle öğrenenler bu ortamları kullanırken kendilerini rahat hissetmemektedirler. Ayrıca, çevrimiçi ortamları ne şekilde kullanacakları, öğretmenlerle

ne şekilde etkileşim kurabileceklerini anlama konusunda daha fazla zaman harcamaktadır ve böylece dersin içeriğine ayrılan zaman azalmaktadır. Bu noktada çevrimiçi ortamlarda sadece çevrimiçi teknolojileri kullanabilen öğrenenlerin teknoloji özyeterliklerinin, çevrimiçi derslerin benimsenmesi ve sürdürülebilirliğindeki önemi ortaya çıkmaktadır.

Çevrimiçi teknolojilere ilişkin özyeterlik algısını öğrenenlerin İnternet yeterliği ve çevrimiçi öğrenmede kullanılan ortamlar; bir başka deyişle eşzamanlı ve eşzamansız etkileşim ortamları oluşturmaktadır. Öğrenenlerin İnterneti kullanma yeterliği, eşzamanlı ve eşzamansız etkileşim ortamlarını kullanmaları çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlik algılarının oluşmasındaki alt etkenler olarak sıralanmaktadır (Miltiadou ve Yu, 2000).

Bandura (1977), bireyin herhangi bir durumdaki özyeterlik algısının dört kaynaktan ortaya çıktığını belirtmektedir. Bunlar,

1. bireyin daha önceki başarı veya başarısızlık deneyimlerini içinde bulunduran performans başarıları
2. birey dışında diğer kişilerin yaptığı etkinliklerin sonuçlarından elde edilen deneyimler; diğer bir deyişle, başkasının deneyimleri
3. bireyin yapabileceği çeşitli etkinlikler konusunda sözel olarak ikna olması ve endişesi,
4. bireyin psikolojik durumları, başka bir deyişle, bireyin stres, yorgunluk, ruhsal durum gibi duygusal uyarılma durumlarıdır (Bandura, 1977).

Özyeterlik algısının ortaya çıkmasına neden olan bu kaynaklar incelendiğinde, özyeterlik algısının en etkili kaynağının kişilerin başarıları veya başarısızlık deneyimlerinin olduğu ve özyeterliğin doğrudan kişisel öğrenme deneyimlerine dayalı olduğu görülmektedir. Bireylerin elde ettiği deneyimler sonucu olarak elde edilen başarılar öğrenme beklentilerini arttırmakta, tekrarlanan başarısızlıklar ise öğrenmeyi azaltmaktadır (Ergül, 2004). Bu nedenle öğrenenlerin özyeterliklerini belirlemede

öğrenen deneyimi önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada öğrenenlerin özyeterlik algıları üçüncü ve dördüncü sınıflar arasındaki deneyim farklılıklarıyla incelenmeye çalışılacaktır. Öğrenen deneyimi üzerinde yapılan çalışmalarda öğrenenlerin bilgisayar deneyimi ve bilgisayar özyeterliği arasında önemli ve olumlu bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Aşkar ve Umay, 2001; Eastin ve LaRose, 2000; Hasan, 2003; Igarria ve Iivari, 1995; Köseoğlu ve diğerleri, 2000; Özçelik ve Kurt, 2007; Seferoğlu, 2005; Torkzadeh ve Dyke, 2002; Wilfong 2006). Son yıllarda büyük gelişim gösteren çevrimiçi ortamların kullanımında katılımcıların hem bilgisayarı hem de İnterneti kullanmak durumunda olması nedeniyle çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlik algısı kapsamında bilgisayara ve İnternet kullanımına yönelik çalışmalar da incelenmektedir.

Öğrenenlerin bilgisayar deneyimi ve bilgisayar kullanımına yönelik özyeterliği üzerine bir çalışma yapan Igarria ve Iivari (1995), Finlandiya’da 450 mikro bilgisayar kullanıcılarına uyguladığı anket sonucunda bilgisayar deneyiminin bilgisayar kullanımına yönelik özyeterlik algısı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hasan (2003), öğrenenlerin bilgisayar deneyimlerinin bilgisayar kullanımına yönelik özyeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmekte ve bu nedenle öğrenenlerin özyeterlik algısını artırmak amacıyla bilgisayar üzerine yapılacak yetiştirme kursları ve eğitim programlarının açılmasını önermektedir.

Aşkar ve Umay (2001), Matematik öğretmenliği programına devam eden 155 lisans öğrenenine yönelik yaptıkları bir araştırma sonucunda, öğrenenlerin bilgisayar kullanımı konusunda yeterli deneyime sahip olmamasının, öğrenenlerin bilgisayara karşı özyeterlik algılarının düşük olmasına neden olduğunu belirtmiştir. Özçelik ve Kurt (2007) ise ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik düzeylerinin, kıdemi 5 yıldan fazla olan diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Söz edilen sonucun ortaya çıkmasının nedeni olarak Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen atamalarında öğretmenlerin bilgisayar dersi almış olmaları şartını aramasının etkili olduğuyla açıklanmakta ve daha önce bilgisayar deneyimi olan öğretmenlerin özyeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Köseoğlu ve diğerleri (2000), öğrenenlerin katıldıkları bir bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve özyeterlik algıları üzerindeki etkisini belirleme konusunda yaptıkları bir çalışmada öğrenenlerin kursta kazandıkları deneyimin öğrenenlerin özyeterliklerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Seferoğlu, (2005) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrenenlerinin bilgisayar özyeterlik algıları üzerinde yaptığı çalışmada öğrenenlerin özyeterlik algılarının yüksek olduğunu saptamıştır. BÖTE Bölümü dördüncü sınıftaki 54 öğrenenden oluşan çalışmada en az beş yıldır bilgisayar kullanan öğrenenlerin özyeterlik algılarının bilgisayarı beş yıldan daha az kullanan öğrenenlere oranla daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Torkzadeh ve Dyke, (2002) ise Amerika'nın güneybatı bölgesinde bir üniversitede Bilgisayar'a Giriş dersine katılan öğrenenlerinin İnternet özyeterlik algıları ve bilgisayar kullanıcılarının tutumları üzerine yaptıkları bir çalışmada, öğrenenlere İnternet üzerinden sunulan ders sonrasında deneyim kazanmaları sonucunda öğrenenlerin İnternet özyeterliklerinde önemli bir artış olduğu saptanmıştır.

Akkoyunlu ve Orhan (2003), BÖTE bölümü öğrenenlerinin bilgisayar kullanımına yönelik özyeterlik algıları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışma sonucunda öğrenenlerin yaşları arttıkça bilgisayar kullanma özyeterliklerinin de artış gösterdiğini saptamıştır. Bu sonuç, öğrenenlerin yaşları ilerledikçe deneyimlerinin de artması ile açıklanmaktadır. Ayrıca, öğrenenlerin özyeterliklerinin yüksek olduğu ve özyeterlik algılarındaki farkların mezun oldukları liseye göre değiştiği gözlenmiştir. Özellikle genel lise mezunu öğrenenler ile meslek lisesi öğrenenlerinin bilgisayar kullanma özyeterlik inançları arasında anlamlı farkın ortaya çıkması, genel liselerden mezun olan öğrenenlerin dört yıllık süreçte daha sık bilgisayar kullandıkları ve deneyim kazandıkları şeklinde yorumlanmıştır. Eastin ve LaRose (2000), İnternet özyeterliği üzerinde 171 üniversite öğreneninin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, daha önce öğrenenlerin sahip oldukları İnternet deneyiminin öğrenenlerin İnternet özyeterlikleri üzerinde önemli bir farklılaşmaya yol açtığını saptamıştır. Magliaro (2006), 250 öğretmen adayının bilgisayar özyeterliğini ölçmeyi hedeflediği

çalışmasında bilgisayar deneyimi ile bilgisayar özyeterliği arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Erdoğan (2007), Samsun ili kapsamında 376 öğretmenin ankete verdikleri yanıtlarla yaptığı çalışmanın sonucunda bilgisayar deneyimi ile bilgisayar özyeterliği arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Benzer bir çalışmada Carter (2004), Maryville Üniversitesi'nden 100 öğrenenin özyeterliklerini araştırmış ve bilgisayar deneyimi ile bilgisayar özyeterliği arasında önemli ve olumlu bir ilişkinin olduğunu görmüştür. Wilfong (2006) ise yaptığı çalışmada bilgisayar kullanımı konusunda deneyimli bireylerin kendilerini diğer bireylere oranla daha deneyimli olarak algılamalarında özyeterlik algısının önemini vurgulamıştır. Başka bir deyişle, kendini diğer öğrenenlere oranla daha deneyimli ve yeterli görenlerin çalışmayı başarılı olarak yapabilecekleri inancına sahip olduklarını belirtmiştir. Bu konuda değinilen tüm çalışmalar bilgisayar ve İnternetin eğitimde kullanımının benimsenmesi ve kullanımın yayılmasında deneyimin önemli bir etmen olduğunu göstermektedir.

Bu bulguların aksine, Karsten ve Roth (1998) öğrenenlerin deneyimlerinin bilgisayar özyeterlikleri üzerinde önemli bir gelişmeye neden olmadığını belirtmiş ve böylece yukarıda değinilen çalışmaların sonucundan farklı bir sonuç elde etmiştir.

Ulaşılan çalışmaların genelinde özyeterlik algısının, bireylerin ulaştıkları başarı seviyesinin kuvvetli belirleyicileri olduğu ve insan davranışında bir anahtar rolü üstlendiği söylenebilmektedir. Buna ek olarak, bilgisayar konusunda deneyimsizlik ve yetersiz bilgisayar kullanımının, öğrenenlerin bilgisayara karşı özyeterlik algısının düşük olmasına neden olduğu belirtilmektedir. Ancak özyeterlik algı düzeyinin düşük olmasının ise deneyim ve kullanımı olumsuz yönde etkilemediği diğer bulgular arasındadır. Sonuç olarak, öğrenen deneyimlerinin öğrenenlerin özyeterlik algısı üzerinde etkili olduğu ve dolayısıyla yenilik olarak algılanabilecek bir uygulamaya yönelik öğrenen özyeterliğinin, yeniliğin benimsenmesi ve yayılımında önem taşıdığı söylenebilir.

Çevrimiçi ortamlarda kullanılan teknolojilere ilişkin özyeterlik algısı, bireyin deneyimlerinin yanı sıra cinsiyet, bilgisayara sahip olma ve İnternete bağlanabilme

durumu gibi öğrenenlerin farklı demografik özelliklerine göre de değişebilmektedir. Öğrenen özyeterlik algısını etkileyen bu etmenler dolayısıyla, çevrimiçi ortamlar ve bu konuyla birlikte ele alınan İnternet ve bilgisayarın öğrenme ortamı olarak kullanılması ve yayılmasını da etkilemektedir.

Seferoğlu (2007), öğrenenlerin cinsiyetleri üzerine yaptığı çalışmada, öğrenenlerin bilgisayar özyeterliklerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna değinmekte ve öğrenenlerin bilgisayar özyeterliğinde cinsiyetin önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Torkzadeh ve Dyke (2002), Amerika’da Bilgisayara Giriş dersine katılan üniversite öğrenenlerinin İnternet özyeterlik algıları üzerine yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre İnternet özyeterlik algılarının farklılaştığını saptamış, erkek öğrenenlerin İnternet özyeterliğinin ders öncesi ve sonrasında kız öğrenenlere oranla daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Cinsiyetin öğrenenlerin bilgisayara yönelik özyeterliklerinde farklılıklara neden olduğu sonucuna ulaşılan diğer bir çalışma da Durndell ve diğerleri (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Romanya ve İskoçya’da yapılan çalışmada erkek öğrenenlerin özyeterliklerinin kızlara oranla daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Samsun ili kapsamında 376 öğretmene uygulanan anket sonrasında yapılan benzer bir çalışmanın sonucunda Erdoğan (2007), İnternet özyeterliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve erkek öğrenenlerin kız öğrenenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların aksine, Baki ve diğerleri (2008) ise matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik özyeterlik algılarını incelemiş ve matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin özyeterlik algılarının yüksek olduğunu ancak bilgisayar destekli eğitime ilişkin özyeterlik algılarının cinsiyet göre farklılaşmadığını saptamıştır. Magliaro da (2006), 250 öğretmen adayının bilgisayar özyeterliğini ölçmeyi hedeflediği çalışmasında cinsiyet değişkeninin öğrenenlerin bilgisayara yönelik özyeterlik algılarında bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Idaho Devlet Üniversitesi’nde 71 sınıf öğretmeni adayının katıldığı bir çalışmada Yang (2003), cinsiyet değişkeninin öğrenenlerin bilgisayara yönelik özyeterlik algılarında bir farka yol açmadığını belirtmiştir. Carter ise (2004), Maryville Üniversitesi’nden 100 öğrenenin katıldığı çalışmasında cinsiyet değişkeninin

öğrenenlerin bilgisayara yönelik özyeterlik algılarında bir farka yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Akkoyunlu ve Orhan (2003) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) öğrenenlerinin bilgisayar kullanımına yönelik özyeterlik algıları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışma sonucunda sadece üst düzey bilgisayar becerilerinin gerektiği durumlar açısından özyeterlik algısı ele alındığında erkekler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Bunun dışında, genel bilgisayar becerilerini gerektiren durumlara yönelik özyeterlik algısının cinsiyet özelliğine göre değişmediği saptanmıştır. Özçelik ve Kurt (2007) ise 550 ilköğretim öğretmeninin bilgisayar özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile bilgisayar özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Teknoloji özyeterliliğini açıklamada cinsiyet yanında ele alınan bir başka değişken bilgisayara yani teknolojiye sahip olma durumudur. Pamuk (2009), Ankara'da İki üniversitedeki İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrenenlerinin üzerinde yaptığı çalışmada, bilgisayara sahip olan öğrenenlerin İnternet özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yang (2003), Idaho Devlet Üniversitesi'nde 71 sınıf öğretmeni adaylarının katıldığı çalışmasında bilgisayara sahip olan öğrenenlerin İnternet özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Teo (2007), Singapur'da ortaokul sonrası bir eğitim kurumunda 183 gönüllü öğrenenin katıldığı çalışmada bilgisayara sahip olan öğrenenlerin İnternet özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Novick ise (2003) Eğitim Fakültesinde 104 bayan öğretmen adaylarının katıldığı çalışmasında bilgisayara sahip olan öğrenenlerin İnternet özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Özçelik ve Kurt (2007), ise ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin bilgisayar özyeterliklerinin, kendilerine ait bilgisayarı olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Bu sonuç, kendine ait bilgisayarı olan öğretmenlerin bilgisayar başında daha fazla vakit geçirmelerine bağlı olarak bilgisayar deneyimlerinin artmasıyla

açıklanmış ve bu deneyim etkisinin de bilgisayar özyeterlik düzeyini arttırıcı bir etki yarattığı şeklinde yorumlanmıştır. Seferoğlu da (2005) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü öğrenenleri üzerinde yaptığı çalışmada, bilgisayar özyeterlik algıları yüksek olan öğrenenlerin kendilerine ait bilgisayarlarının olduğunu saptamıştır. Baki ve diğerleri (2008), bu konuda yaptıkları çalışmada, matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik özyeterlik algılarını incelemiş ve matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin özyeterlik algılarının yüksek olduğunu, ancak bilgisayar destekli eğitime ilişkin özyeterlik algılarının bilgisayara sahip olma durumuna göre değişmediğini saptamıştır. Benzer şekilde, Vekiri ve Chronaki (2008) Yunanistan’da bilgisayarla öğrenme üzerine yaptığı çalışmayı 340 öğrenenin yardımıyla gerçekleştirmiş ve öğrenenin bir bilgisayarı olmasının öğrenenin İnternet özyeterliği üzerinde hiçbir farka yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Seferoğlu (2005) çalışmasında öğrenenlerin İnternete bağlanma durumları ile bilgisayar özyeterlik algıları üzerinde yaptığı çalışmada, öğrenenlerin bilgisayar özyeterlik algılarında oluşan farklılıklarda öğrenenlerin İnternete bağlanma durumlarında etkin bir rol oynadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Eastin ve LaRose (2000) İnternet özyeterliği üzerinde 171 üniversite öğrenenin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada İnternet kullanımının, İnternet özyeterlik algısını önemli oranda etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Golden (2007), Pensilvanya’da 20 farklı okuldan 335 öğrenenin katıldığı çalışmada öğrenenlerin İnternete bağlanma durumları ile İnternet özyeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Güney Mississippi Üniversitesi 700 yetişkin öğrencinin katılımıyla gerçekleşen benzer bir çalışmada, Jones (2004) öğrenenlerin teknolojiye erişimleri ve öğrenenlerin özyeterlikleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu saptamıştır.

Bu tür değişkenler dışında, bilgisayar özyeterliği ile bilgisayara yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin saptandığı çalışmalarda, bilgisayar özyeterliği ile bilgisayara yönelik tutumlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (Çelik ve Bindak, 2005). Arslan (2008) ise bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum ve özyeterlik algısı arasında ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayarak 152 öğretmen adayı üzerinde çalışmıştır.

Çalışmasında öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim gerçekleştirmeye yönelik tutum ve özyeterlik algılarının yüksek olduğunu belirtmiş, tutumla özyeterlik algısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki özyeterlik algısının belirlenmesinde deneyimler ve farklı demografik özellikler rol oynamaktadır. Bu çalışmada yenilik olarak ele alınan Anadolu Üniversitesi İÖLP çevrimiçi teknolojiye yönelik özyeterlik algısı da öğrenen deneyimleriyle belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca bu çevrimiçi öğrenme uygulamasının öğrenenler tarafından benimsenip benimsenmediğini belirlemek için öğrenen tutumlarıyla özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakılacaktır. Çevrimiçi yabancı dil öğretimi uygulamalarının öğrenenler tarafından benimsenmesi ve sürdürülebilir olmasında önem taşıyan değişkenlerden bir diğeri de öğrenenlerin yeniliği yani teknolojiyi kullanım sıklığıdır.

2.2.3. Yeniliğe Uyumda Yeniliğin Kullanım Sıklığı

Çevrimiçi ortam uygulamalarında işe koşulan farklı teknolojilerin hangilerinin, ne sıklıkta öğrenenler tarafından kullanıldığı yeniliğin yayılması açısından önem taşımaktadır. Kullanım sıklığı, bu araştırmada öğrenenlerin çevrimiçi derslerde sunulan eşzamanlı ve eşzamansız iletişim ortamlarını kullanma sıklıklarıyla açıklanmaya çalışılacaktır.

Çevrimiçi ortam desteğiyle sunulan İÖLP bir yenilik olarak ele alındığında bu ortamların kullanım sıklığının bilinmesinin önemi artmaktadır, çünkü bu konu üzerinde yapılan çalışmalar (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2009; Şakar, 2009), İÖLP'ye ait çevrimiçi dersleri diğer öğrenenlere oranla daha sık kullanan öğrenenlerin başarılarında bir artış olduğunu göstermektedir. Öğrenenlerin başarılarında görülen bu artışın ise çevrimiçi ortam destekli bu programın benimsenmesi ve yayılımı konusunda olumlu yönde bir etki yaratacağı söylenebilir. İÖLP'ye ait çevrimiçi derslerin kullanım sıklığına yönelik yapılan çalışmalar şöyledir:

İÖLP öğrenenleri üzerine yapılan bir çalışmada üçüncü ve dördüncü sınıfta çevrimiçi derslere daha sık giriş yapan; bir başka deyişle, bu ortamları daha fazla kullanan öğrenenlerin ilgili derslerdeki başarıları, çevrimiçi ortamları kullanmayanlara oranla daha yüksektir (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2009). Elde edilen sonuç, çevrimiçi derslerin olumlu etkilerini göstermektedir. Bilgisayarı olmayan öğrenenler ile çevrimiçi derslere bağlanma yüzdeleri düşük olan öğrenenler arasında bir ilişkinin olabileceğini belirten Şakar (2009), bilgisayar ve İnternet bağlantısına sahip olmamanın, öğrenenlerin çevrimiçi derslere katılmamalarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu durum öğrenenlerin farklı çevrimiçi uygulamalara katılma sıklıklarında farklı demografik etkenlerin de rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle çevrimiçi derslerin daha etkili bir şekilde kullanılmasının öğrenenlerin gereksinim ve talepleriyle ilgili olduğu görülmektedir.

İÖLP üzerine yapılan diğer bir çalışmada Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, (2006) Anadolu Üniversitesi İÖLP Programında öğrenenlerin çevrimiçi içerikten yararlanma sıklıkları ile öğrenenlerin başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2004- 2005 öğretim yılında çevrimiçi derslere kayıtlı öğrenenden 3430'u uygulamadan en az birine katılmış ve bu öğrenenlerin çevrimiçi derslerden yararlanma profilleri incelenerek kullanım sıklığı ile öğrenen başarıları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006). Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programı, Türkiye' deki eğitim sisteminde İngilizce öğretmeni yetiştirmede önemli bir yere sahip olmakla kalmamakta, aynı zamanda uzaktan eğitim sistemi alanında dünya çapında başarılı bir örnek teşkil etmektedir (Köse ve diğerleri, 2002).

Mutlu ve diğerleri (2006), çalışmalarında öğrencilerin çevrimiçi derslerden yararlanma sıklığı ile sınav başarı durumlarını karşılaştırmışlardır. Sistemden yararlanan İÖLP öğrenenlerinin başarılarının, aynı programa kayıtlı olan ve bu hizmetten yararlanmayan öğrenenlere göre daha yüksek olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmıştır. Öğrenenlerin sistemden yararlanma sayılarıyla, başarı oranlarının da birbirine paralel olarak arttığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak çevrimiçi ortam destekli öğrenme sürecine ilişkin uygulamaların kullanım yoğunluğu artırılarak bu tür ortamların yayılımına ve sürdürülebilir olmasına olanak sağlanabilmektedir. Öte yandan çevrimiçi ortamlarda eşzamanlı ve eşzamansız iletişim

ortamlarının öğrenenler tarafından ne sıklıkta kullanıldığının belirlenmesi, bu tür ortamların yayılımı açısından önem taşımaktadır.

Rogers'a göre iletişim, katılımcıların ortak bir karara varmak amacıyla bilgiyi ortaya çıkardıkları ve paylaştıkları bir süreçtir ve yayılım kavramı bireylerarasında gerçekleşen bu süreci içermektedir (Rogers, 2003). İletişim teknolojileri, toplumda bireylere daha kolay erişilmesini sağlamakta ve böylece eğitimde yeni teknolojilerin yayılmasını önemli kılmaktadır. Eğitimin günümüzün toplumsal ve bireysel gereksinimlerine ve beklentilerine yanıt verebilmesi için, eğitim alanında kullanılan teknolojinin çağdaş ve ileri düzeyde bir teknolojiye dönüştürülmesi büyük önem taşımaktadır (Karasar, 2004). Yeni bir teknolojinin yayılımını belirleyen etmenler, yeni olarak kabul edilenin özelliklerini bilmeyi ve uyumu gerektirir. Yeniliğin yayılımı da bu nedenle uyumlaşma ile ilişkilidir (Rogers, 2003). Başka bir deyişle, kullanıcıların herhangi bir yeniliğe karşı uyumları, o yeniliği kısa sürede benimseyip, yayılmasında etkili olacaktır.

Shih ve Venkatesh (2004), yeniliklerin yayılması kuramında yeniliğe uyumu, yeniliğin kullanımı ile ilişkilendirmektedir. Yeniliğin yayılmasında sadece başarıyla sonuçlanmasıyla değerlendiren anlayışın bir sınırlılık olduğunu belirten Robertson ve Gatignon (1986), yenilik sürecinin; uyumun doğasında nelerin bulunduğu bilinmeden, bir başka deyişle uyumlaşma sürecinin araştırılmadan anlaşılamayacağını belirtmiştir. Shih ve Venkatesh (2004), bu gereksinimden yola çıkarak kullanım-yayılım modelini geliştirmiştir. Uyumlaşma sürecinin kendisine odaklanan bu modeli ortaya çıkaran Shih ve Venkatesh, bu modeli kullanım-yayılım modeli olarak adlandırmaktadır.

Kullanım yayılım modeli değişkenleri, kullanım oranı ve kullanım çeşitliliklerine bağlı olarak açıklanmaktadır (Shih ve Venkatesh, 2004). Yeniliğin kullanım oranı bireyin o yeniliği kullanma sıklığı olarak, kullanım çeşitliliği ise o yeniliğin sahip olduğu kullanım çeşitlilikleriyle, bir başka deyişle, yeniliğin kullanıldığını farklı şekiller olarak açıklanmaktadır. Bu anlamda Türkiye'de Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları arasında bir yenilik olarak adlandırılan ve son iki yılı çevrimiçi destekli yürütülen İÖLP' nin yayılımında, öğrenenlerin çevrimiçi ortamları kullanma sıklıkları temel değişken olarak ele alınacaktır. Öte yandan, öğrenenlerin çevrimiçi

destekli yürütülen bu programda yer alan ders tanıtımı, üniteler, forum, duyurular, öğrenci ana sayfası, kaynaklar, posta, sözlük, bağlantılar ve yardım gibi eşzamanlı ve eşzamansız ortamları kullanıp-kullanmadıklarının belirlenmesi ise, kullanım çeşitliliği değişkeninin göstergesi olarak ele alınacaktır.

Yukarıda bilgiler ışığında kullanım-yayımlı modelinin teknolojinin kullanımı üzerine odaklandığı söylenebilir. Bu nedenle yeni teknolojilere uyum konusunda kullanım-yayımlı modelinin ele alınması ayrı bir öneme sahiptir (Dwivedi, 2007). Bir yeniliğe yönelik tutum ve özyeterlik algısının belirlenmesi yanında bireylerin teknolojiyi kullanım çeşitliliğine ve kullanım oranı üzerine odaklanması yeniliğin yayılması ve sürdürülebilirliği için gereklidir. Bu nedenden dolayı, Türkiye’de bir yenilik olarak tanımlayabileceğimiz İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı uygulamasının öğrenenler tarafından benimsenmesi ve sürdürülebilirliği için öğrenenlerinin kendilerine destek hizmeti olarak sunulan çevrimiçi ortam uygulamalarına yönelik tutumlarının, özyeterliklerinin ve eşzamanlı-eşzamansız iletişim ortamlarını kullanım sıklıklarının saptanması büyük önem taşımaktadır.

Yukarıda değinildiği üzere yeniliklerin yayılması modeli incelendiğinde ikna aşamasının karar aşamasının bir ön basamağı olduğu ve bu aşamanın bireyin karar aşamasında en etkin rol oynayan etmen olduğu görülmektedir. Bireyin kendisine sunulan yeniliğin üstünlük ve zayıflıklarını değerlendirdikten sonra ikna aşamasında yeni olana ilişkin ayrıca bir tutum geliştirmektedir. Öğrenenlerin yeniliği kabul etme ya da reddetme aşamasında öğrenenin bu tutumu ve öğrenenlerin özyeterlik algılarının geliştirdiği bu tutum üzerindeki ilişkisi büyük önem taşımaktadır. Teknolojiye yönelik özyeterlik algısı, bu tür ortamlarla uyumlaşma açısından önemlidir. Bu bağlamda yapılan çalışmada İÖLP öğrenenlerinin yeniliği kabul ya da reddetmelerinde; bir başka deyişle, çevrimiçi yabancı dil öğrenme ortamlarına yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmeleriyle öğrenenlerin teknolojiye yönelik sahip oldukları özyeterlik algısının ilişkisi saptanmaya çalışılacaktır. Ayrıca kullanım yayılım modeli çerçevesinde İÖLP’de öğrenenlere sunulan çevrimiçi ortamlardan hangilerini kullandıkları ve bu ortamları kullanma sıklıklarının sorgulanarak belirlenmesi ve öğrenenlerin tutum ve özyeterlik algılarıyla ilişkilendirilmesi amaçlanmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma kümesine, verilerin toplanmasına, istatistiksel çözümlemelere ve yorumlama işlemlerine yer verilmektedir.

Bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır çünkü nicel araştırmalar nitelikleri soyut olan kavramların ve yapıların sayısallaştırılmasını sağlayan değişkenlerin ele alındığı ve bağımlı ve bağımsız olarak belirtilen bu değişkenler arasında ilişkinin varlığı ve yakınlığının ortaya çıktığı araştırmalardır. Yapılan bu çalışmada da Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı öğrenenlerinin teknolojiye uyumlarını, öğrenenlerin teknoloji kullanıma yönelik tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamların kullanma sıklıklarıyla belirlenmesi amaçlandığından nicel yöntem uygulanmıştır (Geray, 2004).

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı öğrenenlerinin teknolojiye uyumlarının tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamlarının kullanım sıklıklarıyla belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada çevrimiçi öğrenme destekli yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin çevrimiçi teknoloji uyumlarının tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamların kullanım sıklıklarıyla ölçülmesi amaçlandığından bu çalışmada tarama modeli ele alınmıştır. Tarama modeli var olan bir durumun gözlemlendiği, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalarda uygulanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Tarama modeli türlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2002). Bu çalışmada çevrimiçi teknolojiye yönelik öğrenen tutumu, özyeterliği ve çevrimiçi ortamları kullanım sıklığı gibi değişkenler yer aldığından dolayı bu çalışma ilişkisel tarama modeli kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Değişkenleri

<i>Bağımlı Değişkenler</i>	
Tutum	25 ifadeden oluşan birleşik (kompozit) değişken, beşli Likert Tipi ölçekten elde edilen ortalama puan (Kesinlikle Katılmam=1, Katılmam=2, Kararsızım=3, Katılım=4, Kesinlikle katılım=5)
Benimseme	16 ifadeden oluşan birleşik değişken
Direnme	9 ifadeden oluşan birleşik değişken
Özyeterlik	30 ifadeden oluşan birleşik değişken, beşli Likert Tipi ölçekten elde edilen ortalama puan (Hiç denemedim=1, Kendime çok güveniyorum=2, Kendime biraz güveniyorum=3, Kendime pek güvenmiyorum=4, Kendime hiç güvenmiyorum=5)
<i>Bağımsız Değişkenler</i>	
Kullanım sıklığı	12 ifadeden oluşan birleşik değişken, beşli Likert tipi ölçekten elde edilen ortalama puan (hiç=1, Çok nadiren=2, Arada sırada=3, Sıklıkla=4, Her zaman=5) (Maddeler, ders bilgisi, üniteler, tartışmalar gibi çevrimiçi ortamları kullanım sıklığını gösterir.)
Cinsiyet	Kategorik (iki şıklı) değişken (kadın=1, erkek=2)
Sınıf	Kategorik (iki şıklı) değişken (üçüncü sınıf=1, dördüncü sınıf=2)
İş durumu	Kategorik (iki şıklı) değişken (evet=1, hayır=2)
İş türü	Kategorik (iki şıklı) değişken (vekil öğretmenlik=1, diğer=2)
Bilgisayara sahiplik	Kategorik (iki şıklı) değişken (evet=1, hayır=2)
İnternete bağlanma sıklığı	Üç ifadeden oluşan birleşik değişken (evden, internet kafeden ve işten İnternete bağlanma), beşli Likert tipi ölçekten elde edilen ortalama puan (Hiç=1, Çok nadiren=2, Arada sırada=3, Sıklıkla=4, Her zaman=5)

Çevrimiçi ortam destekli yabancı dil öğreniminde, öğrenenlerin öğrenme ortamı olarak çevrimiçi teknolojiye uyum gösterip göstermedikleri; iki bağımlı değişken olan tutum ve özyeterlik algısı ve bunların bağımsız değişkenlerle ilişkisiyle açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada bu amaçla yer alan bağımsız değişkenler öğrenenlerin kendilerine sunulan çevrimiçi ortamları kullanma sıklıkları, cinsiyetleri, sınıfları, iş durumu, iş türü, bilgisayara sahiplik durumu ve İnternete bağlanma sıklığıdır. Araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin neler olduğu ve bunların seviyeleri Tablo 1’de açıklanmıştır.

Çevrimiçi teknolojilerin kullanımına ilişkin öğrenen tutumlarını belirlemeyi hedefleyen ölçek beşli Likert yapıdadır (‘Kesinlikle Katılmam’, ‘Katılmam’, ‘Kararsızım’, ‘Katılıyorum’, ‘Kesinlikle Katılıyorum’). Her soruya 1’den 5’e kadar puan verilmiştir. Özyeterlik algısı kapsamında ele alınan teknolojiye yönelik özyeterlik algısı, yine beşli Likert tipinde bir ölçek yardımı ile ölçülmüştür (‘Kendime Çok güveniyorum’, ‘Kendime Biraz güveniyorum’, ‘Kendime Pek güvenmiyorum’, ‘Kendime Hiç Güvenmiyorum’, ‘Hiç Denemedim’). Her soruya 1’den 5’e kadar puan verilmiştir.

Yapılan araştırmanın sayısal verilerinin çözümlenmesinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paketinden 13.0 (SPSS, 2003) yararlanılmıştır.

3.2. Araştırma Bağlamı

Araştırma Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenlerine sunulan çevrimiçi dersler kapsamında yürütülmüştür.

Programda Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı birinci ve ikinci sınıf öğrenenlerine basılı ders malzemelerinin yanı sıra yüz yüze eğitim desteği verilirken, son iki yılda ise basılı ders materyallerinin yanı sıra çevrimiçi ortam desteği sunulması nedeniyle araştırmada sadece üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenleri yer almıştır.

İÖLP'nin üçüncü ve dördüncü sınıflar için çevrimiçi ortam desteğiyle yürütülen eğitsel içeriği, canlandırmalarla ve sesli olarak tasarlanmıştır. Ayrıca üniteler her hafta yayına girecek şekilde öğrenenlere sunulmaktadır. Öğrenenler her hafta yayına giren üniteler, okuma parçaları, testler, alıştırmalar gibi öğretim araçlarından dilediklerini, istedikleri zamanda ve ortamda kullanabilmekte, kendilerine gönderilen kapsamlı ders kitaplarını öğretim yılı boyunca İnternet desteğiyle ve danışmanlarından yardım alarak belirli bir disiplinle çalışabilmektedirler (Kopkallı-Yavuz ve Mutlu, 2006). Çevrimiçi ortamda sunulan derslere katılım isteğe bağlı bir şekilde gerçekleşmektedir (Kopkallı-Yavuz, Mutlu, 2006; Şakar, 2009). Sunulan çevrimiçi derslerde öğrenenlere ders tanıtımı, üniteler, forum, duyurular, öğrenci ana sayfası, kaynaklar, posta, sözlük, bağlantılar ve yardım gibi farklı ortamlar sunulmaktadır.

3.3. Çalışma Kümesi

Araştırmanın çalışma kümesini 2008- 2009 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenlerinden çevrimiçi dersleri alan toplam 300 kişi oluşturmaktadır. Bunların 95 kişisini üçüncü sınıf öğrenenleri, 168 kişisini dördüncü sınıf öğrenenleri, 33 kişisini ise sınıfını belirtmeyen öğrenenler oluşturmuştur.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında üçüncü ve dördüncü sınıfa kayıtlı toplam 3.345 öğrenen bulunmaktadır. Bunlardan toplam 2.915 öğrenenin şifre talebi olduğu belirtilmektedir. Başka bir deyişle, çevrimiçi ortamı kullanan toplam öğrenen sayısı 2.915 kişidir. Çevrimiçi ortamı ortalama düzeyde kullanan öğrenen sayısı üçüncü sınıfta 489 iken dördüncü sınıfta 1.321 olmak üzere toplam 1.810 öğrenen kullanmaktadır (Tablo 2). Temsili örneklem büyüklüğü hesaplamasına göre, % 95 güven seviyesinde ve % 5 hata marjinde, 1.810 öğrenenden oluşan evrende % 25 tepki oranı dikkate alındığında çalışma kümesinin boyutu 249 kişiden oluşmalıdır (Raosoft, 2004). Tablo 2'den görüleceği gibi kullanılan çalışma kümesi toplam 282 öğrenenden oluşmuştur. Bu da hata marjininin % 5'ten %4,6'ya indirildiğinin bir göstergesidir. Sonuç olarak kullanılan çalışma kümesi sayılan parametreler dikkate alındığında araştırma evrenini temsil etme niteliğindedir.

Tablo 2

AÖF İÖLP'ye Kayıtlı Öğrenenlerinin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	Çalışma Kümesi		Evren	
	Sıklık	%	Sıklık	%
Üçüncü Sınıf	95	34	489	27
Dördüncü Sınıf	187	66	1.321	73
TOPLAM	282	100	1.810	100

Araştırma çevrimiçi ortam desteği ile öğrenmede öğrenenin bu ortama ilişkin uyumunu belirlemeyi amaçladığından hem doğası gereği, hem de öğrenenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerini sınırlamamak adına çevrimiçi ortamda yürütülmüştür. Başka bir deyişle, araştırmada öğrenenler tarafından doldurulması gereken ölçek maddeleri ve demografik veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan sormaca üzerinde çevrimiçi ortamda yayımlanmıştır. Hazırlanan bu sormaca, İÖLP sitesi duyurular ve çevrimiçi dersler bölümünde yayımlanmış ve katılımcılar isteğe bağlı şekilde soruları yanıtlamışlardır. Uygulanan sormacayı yanıtlayan öğrenenlerin daha önce çevrimiçi eğitim etkinliğine katılmış olması nedeniyle İnternet erişim ve kullanımı açısından bir sıkıntıya neden olmayacağı varsayılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada çevrimiçi öğrenme destekli yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin çevrimiçi teknoloji uyumlarını belirlemek amacıyla tutum, özyeterlik algısı, farklı ortamların kullanım sıklıkları ve katılımcıların demografik özelliklerine ait veriler toplanmıştır.

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ilgili alan yazınca ve uzman görüşlerine dayalı dört bölümden oluşan bir sormaca geliştirilmiştir. Hazırlanan sormacanın birinci bölümünde katılımcıların çevrimiçi teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik 25 maddelik Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği yer almıştır. Bu ölçekte “Benimseme” ve “Direnme” olmak üzere toplam iki alt boyut tanımlanmıştır. Benimseme boyutu 16, direnme boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojilere karşı direnme boyutunu oluşturan ifadelerin olumsuz anlama

sahip olması nedeniyle, tutum ölçeğinin bütüncül olarak ele alındığı analizlerde ifadelerin düzeylerine ilişkin değerler tersine çevrilerek kullanılmıştır.

Orijinalinde 26 maddeden oluşan ölçek Erdoğan, Bayram ve Deniz (2007) tarafından geliştirilmiştir. 127 katılımcıyı içeren bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa iç güvenirlik katsayısı 0,917 olarak bulunmuştur (Erdoğan ve diğerleri, 2007). Araştırmacı tarafından 28 Nisan - 14 Mayıs 2008 tarihleri arasında 126 öğrenene uygulan pilot çalışmada, 26 maddelik tutum ölçeğinde benimseme alt boyutunda yer alan bir maddenin faktör yükü bağlamında hem direnme hem de benimseme boyutlarına yüklendiğini ve ölçeğin güvenirlik ve dolayısıyla geçerliğini tehdit ettiğini gözlemlenerek çıkartılmış, ölçek 25 maddeye indirgenmiştir. Ayrıca ölçeğin orijinalinde “etkililik” olarak belirtilen alt boyutu, bu çalışmada “benimseme” alt boyutu olarak ele alınmıştır. 25 maddelik tutum ölçeğinin ölçülen bu iki alt boyutuna ve tüm ölçeğe ilişkin iç güvenirlik katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Tutum Ölçeğinin İç Güvenirlik Değerleri

	Cronbach Alfa Katsayısı (α)		
	Alt Boyutlar		Toplam
	Benimseme	Direnme	
Erdoğan, Bayram ve Deniz (2007)	-	-	0,917
Pilot Çalışma (2008)	0,938	0,850	0,931

Hazırlanan sormacanın ikinci bölümünde yer alan 30 maddelik ölçek ise, öğrenenlerin çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterliklerini ölçmeyi hedeflemiştir. Bu ölçeğin “İnternet Yeterliliği”, “Eşzamanlı Etkileşim”, “Eşzamansız Etkileşim I” (eposta kullanımı) ve “Eşzamansız Etkileşim II” (ilan tahtaları, tartışma odaları) olmak üzere toplam dört alt boyutu bulunmaktadır. İnternet yeterliği boyutu 10, Eşzamanlı etkileşim boyutu 4, Eşzamansız etkileşim I boyutu 9 ve Eşzamansız Etkileşim II boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. İlgili alanyazında “Çevrimiçi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği” olarak adlandırılan ve 31 maddeden oluşan orijinal ölçek Miltiadou ve Yu (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,950 olarak belirtilmiştir. Türkiye’de bu ölçekle yapılan

araştırmalar kapsamında ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,946 olarak kaydedilmiştir (Aydın, 2005). Bu araştırma kapsamında, pilot çalışma esnasında özyeterlik ölçeğinin madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda “Eşzamanlı sohbet ortamındaki bir mesajı cevaplamada” ve “Eşzamanlı sohbet ortamında kendi mesajını tüm bağlı kullanıcılara göndermede” şeklinde ifade edilen iki maddenin birleştirilmesi uygun görölerek madde “Eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamındaki bir mesajı cevaplamada ya da kendi mesajını tüm bağlı kullanıcılara göndermede” ifadesine dönüştürülmüştür. Bu durumda 31 maddelik ölçek 30 maddeye indirgenmiştir. Pilot çalışmada özyeterlik ölçeğinin katsayısı (0,984) daha önceki çalışmalarla karşılaştırıldığında daha yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu gözlenmiştir. (Tablo 4).

Tablo 4

Çevrimiçi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin İç Güvenirlik Değerleri

	Cronbach Alfa Katsayısı (α)
Miltiadou ve Yu (2000)	0,950
Aydın (2005)	0,946
Pilot çalışma (2008)	0,984

Çevrimiçi teknolojilere ilişkin özyeterlik ölçeğinin çevirisi, geri çeviri yöntemi kullanılarak gerçekteştirilmiştir. Ölçekte bulunan ifadelerin orijinal dili İngilizce olması nedeniyle maddeler önce araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra çevrilen ifadeler araştırmadan bağımsız bir alan uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek orijinal ifadelerle karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda Türkçeye çevrilmiş ölçeğin orijinal şekline % 99 uyum sağlandığı bulunmuş ve uygulama sırasında ve ardından oluşabilecek anlam kayıpları da giderilmiştir.

Sormacanın üçüncü bölümünde öğrenenlerin demografik özellikleri, mesleki durumları, teknoloji deneyimleri, İnternete erişebilme olanakları ve çevrimiçi öğrenme ortamları kullanım sıklıkları ölçülmüştür. Çalışmanın dördüncü bölümü ise öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Pilot çalışma sonrası yürütülen asıl çalışma 12 Ocak - 15 Haziran 2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve yaklaşık beş aylık süre içinde İÖLP sitesinde yayımlanan sormaca yaklaşık 300 öğrenen tarafından onların dilediği anda ve yalnız bir kez doldurabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenenlerden 18'i sormacanın farklı bölümleri üzerinde ya da sormacanın tamamında eksik veri sunması nedeniyle araştırma kapsamı dışında kalmıştır.

Uygulanan programın çevrimiçi olmasından dolayı öğrenenlerle yüz yüze görüşme yapılamamıştır. Sormaca, Anadolu Üniversitesi Anket Sunucusunda hazırlanarak İÖLP' ye ait sitede yayınlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin analizinde yüzde, frekans dağılımları ve çapraz tablolama gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca veriler korelasyon analizi, bağımsız örneklem t testi, Tek Yönlü Varyans Testi (ANOVA) ve Post Hoc (Tukey HSD Testi) gibi çeşitli parametrik analizlerle değerlendirilmiştir. Analizlerde güven düzeyi %95 olarak, dolayısıyla anlamlılık seviyesi %5 olarak dikkate alınmıştır.

Yapılan analizlerde çevrimiçi ortam desteği ile öğrenenlerin bu ortamdan öğrenmeye ilişkin tutumları ve özyeterlik algıları saptanmış, öğrenenlerin çevrimiçi ortamlara ilişkin tutum ve özyeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Çevrimiçi öğrenme uygulamalarında öğrenenlere sunulan ortamları kullanma sıklıkları yüzde ve frekans dağılımları hesaplanarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenenlerin kendilerine sunulan birbirinden farklı çevrimiçi ortamları kullanma sıklıkları ile tutumları ve özyeterlikleri arasında bir farklılık bulunup bulunmadığı ANOVA testi ve Post Hoc (Tukey HSD Testi) parametrik analizleri yapılarak belirlenmiştir. Öte yandan öğrenenlerin demografik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlar ve özyeterlik algıları arasındaki olası değişimler bağımsız örneklem t testi, tekyönlü varyans analizi ve Post Hoc analizleri yapılarak yorumlanmıştır.

3.6. Süre ve Olanaklar

Sormacanın uygulanabilmesi için gerekli olan resmi onayın talebi için, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne 16.03.2008 tarihinde dilekçe ile başvurulmuştur. Açıköğretim Fakültesi ise 24.08.2008 tarihli ve 430-1249 sayılı yazısı ile araştırmaya resmi onayı vermiştir (EK-2, Araştırma Resmi Onayı). Araştırma kapsamında hazırlanan sormaca, alınan resmi onay sonrası İÖLP'nin sitesi üzerinden öğrenenlere sunulmuştur. Çevrimiçi ortamda sunulan sormaca üzerinde gerekli bilgilendirmeler yapılarak katılımcıların en az hata ile sormacayı yanıtlamalarına çalışılmıştır. Sormaca 12.01.2009 ile 15.06.2009 tarihleri arasında sunulmuştur. Sistemin güvenliği ve bahar döneminin sona ermesi ile 15.06.2009 tarihinde sormaca sistemden kaldırılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle birinci soruya ilişkin olarak çevrimiçi öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarına yönelik bulgular sunulmuştur. Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Daha sonra üçüncü soruya yönelik olarak öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın beşinci ve altıncı sorusu doğrultusunda ise öğrenenlerin çevrimiçi ortamları kullanma sıklıkları ile tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular sunulmuştur. Son olarak öğrenenlerin cinsiyet, bilgisayara sahip olup olmama durumu gibi demografik özelliklerinin öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum ve özyeterlik algılarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Çevrimiçi Ortam Desteği ile Öğrenenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları

Tablo 5

Tutum Ölçeği Alt Boyutları (n=282)

Benimseme Boyutu			Direnme Boyutu		
İfade	\bar{X}	s	İfade	\bar{X}	s
t1	1,99	1,17	t7	4,08	1,28
t2	3,03	1,27	t8	3,26	1,48
t3	2,32	1,16	t10	2,60	1,30
t4	2,30	1,23	t12	3,33	1,33
t5	2,65	1,24	t13	4,07	1,39
t6	2,75	1,33	t14	3,63	1,37
t9	2,49	1,29	t16	3,38	1,41
t11	2,33	1,17	t18	2,67	1,29
t15	2,76	1,30	t20	3,63	1,35
t17	2,89	1,34			
t19	2,27	1,29			
t21	2,94	1,31			
t22	2,50	1,40			
t23	2,08	1,11			
t24	2,62	1,37			
t25	2,47	1,35			

\bar{X} : Aritmetik Ortalama; s: Standart sapma

Tutum ölçeği, öğrenenlerin çevrimiçi ortamı bir öğrenme ortamı olarak benimseyip (Benimseme alt boyutu= 16 ifade), benimsemediklerini (Direnme alt boyutu= 9 ifade) ölçen toplam 25 ifadeden oluşmaktadır. Tutum ölçeği benimseme alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında, t_2 ($\bar{X}=3,03$, $s=1,27$) ve t_{21} 'in ($\bar{X}=2,94$, $s=1,31$) en yüksek; t_{23} ($\bar{X}=2,08$, $s=1,11$) ve t_1 'in ($\bar{X}=1,99$, $s= 1,17$) en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip ifadeler “Çevrimiçi öğrenme, eğitim sorununa alternatif bir çözümdür” (t_2) ve “Çevrimiçi öğrenme, önümüzdeki yıllarda kaçınılmaz olacaktır” (t_{21}) ifadeleridir. Ortalamaları en düşük ifadeler ise “Çevrimiçi öğrenmede yeterli rehberlik hizmeti verilebilmektedir (t_{23})” ve “Çevrimiçi öğrenme klasik eğitim kadar etkilidir” (t_1) ifadeleridir (Tablo 5).

Tutum ölçeği direnme alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında, t_7 ($\bar{X}=4,08$, $s=1,28$) ve t_{13} 'ün ($\bar{X}=4,07$, $s=1,39$) en yüksek; t_{10} ($\bar{X}=2,60$, $s=1,30$) ve t_{18} 'in ($\bar{X}=2,67$, $s= 1,29$) en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip ifadeler “Çevrimiçi öğrenmede ortaya çıkan teknik sorunlar beni sinirlendiriyor” (t_7) ve “Kendimi okuduğum üniversiteye ait hissetmiyorum” (t_{13}) şeklindeki ifadelerdir. Ortalamaları en düşük ifadelerin ise “Çevrimiçi öğrenme, zaman kaybıdır” (t_{10}) ve “Çevrimiçi öğrenme yüzünden kendime yeterli zaman ayıramıyorum” (t_{18}), ifadelerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Tutum (n= 282)

Boyutlar	\bar{X}	s	α
Benimseme Boyutu	2,52	0,95	0,948
Direnme	3,41	0,97	0,884
Tutum	2,55	0,88	0,961

\bar{X} : Aritmetik Ortalama; s: Standart sapma; α : Cronbach Alfa güvenilirlik değeri

Tablo 6’da görüldüğü gibi Tutum ölçeği benimseme boyutu Cronbach Alfa güvenilirlik değeri 0,948 ($\bar{X}=2,52$, $s=0,95$), direnme boyutu Cronbach Alfa güvenilirlik değeri 0,884’dir ($\bar{X}=3,41$, $s=0,97$). Direnme boyutu, benimseme boyutu ve ölçekteki tüm ifadeler göz önüne alınarak hesaplanan tutum puanına oranla en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. Her iki boyutu içeren Tutum Ölçeği Cronbach Alfa güvenilirlik değeri ise 0,961’dir ($\bar{X}=2,55$, $s=0,88$).

Tablo 7

Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarını Belirlemede Verilen Yanıtların Yüzelik Dağılımı (Benimseme Alt Boyutu)

	Kesinlikle Katılmam	Katılmam	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
<u>Benimseme</u>					
Çevrimiçi öğrenme, klasik eğitim kadar etkilidir.	127(45)	85(30)	23(8)	37(13)	11(4)
Çevrimiçi öğrenme, eğitim sorununa alternatif bir çözümdür.	51(18)	48(17)	42(15)	121(43)	20(7)
Çevrimiçi öğrenmede yeterli geribildirim alabiliyorum.	87(31)	79(28)	62(22)	42(15)	11(4)
Çevrimiçi öğrenme, kendime olan özgüvenimi artırıyor.	93(33)	85(30)	45(16)	45(16)	14(5)
Çevrimiçi öğrenmede öğretim elemanlarıyla iletişim kurabiliyorum.	73(26)	54(19)	71(25)	71(25)	14(5)
Çevrimiçi öğrenme, beni araştırmaya teşvik ediyor.	73(26)	54(19)	48(17)	87(31)	20(7)
Aldığım çevrimiçi öğrenmeye güveniyorum.	90(32)	51(18)	65(23)	59(21)	17(6)
Çevrimiçi öğrenmede düşüncelerimi daha özgürce ifade edebiliyorum.	87(31)	73(26)	71(25)	37(13)	14(5)
Çevrimiçi öğrenme, kendi hızıma uygun öğrenme fırsatı sağlıyor.	68(24)	54(19)	65(23)	73(26)	23(8)
Çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaştırılması toplum için yararlıdır.	65(23)	34(12)	85(30)	59(21)	39(14)
Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme uygulamalarına geçilmelidir.	116(41)	51(18)	59(21)	37(13)	20(7)
Çevrimiçi öğrenme, önümüzdeki yıllarda kaçınılmaz olacaktır.	62(22)	31(11)	85(30)	68(24)	37(13)
Çevrimiçi öğrenmeyi arkadaşlarıma tavsiye ediyorum.	102(36)	51(18)	45(16)	54(19)	31(11)
Çevrimiçi öğrenmede yeterli rehberlik hizmeti verilebilmektedir.	118(42)	65(23)	65(23)	25(9)	8(3)
Çevrimiçi öğrenme, sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.	93(33)	42(15)	54(19)	68(24)	25(9)
Çevrimiçi öğrenme, yaşamboyu öğrenmeyi sağlar.	102(36)	48(17)	59(21)	48(17)	25(9)

n: Katılımcı sayısı

Tablo 8

Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarını Belirlemede Verilen Yanıtların Yüzdelerik Dağılımı (Direnme Alt Boyutu)

	Kesinlikle Katılmam	Katılmam	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
<u>Direnme</u>					
Çevrimiçi öğrenmede ortaya çıkan teknik sorunlar beni sınırlandırıyor.	25(9)	17(6)	17(6)	73(26)	149(53)
Çevrimiçi öğrenme, sosyal yönümü zayıflatıyor.	48(17)	54(19)	37(13)	65(23)	79(28)
Çevrimiçi öğrenme, zaman kaybıdır.	65(23)	87(31)	62(22)	34(12)	34(12)
Çevrimiçi öğrenmede öğrendiğim bir konuyu çabuk unutuyorum.	25(9)	73(26)	42(15)	68(24)	73(26)
Kendimi okuduğum üniversiteye ait hissetmiyorum.	31(11)	23(8)	14(5)	42(15)	172(61)
Çevrimiçi ortam üzerinden ders çalışırken sıkılıyorum.	23(8)	56(20)	34(12)	62(22)	107(38)
Çevrimiçi öğrenmenin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	34(12)	62(22)	34(12)	65(23)	87(31)
Çevrimiçi öğrenme yüzünden kendime yeterli zaman ayıramıyorum.	54(19)	96(34)	59(21)	34(12)	39(14)
Çevrimiçi öğrenme, takım çalışmasını olumsuz yönde etkilemektedir.	23(8)	51(18)	42(15)	59(21)	107(38)

n: Katılımcı sayısı

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla verdikleri yanıtların yüzde oranları Tablo 7 ve 8’de gösterilmiştir. En yüksek yüzdeye sahip yanıtlar incelendiğinde, öğrenenlerin % 61’inin “Kendimi okuduğum üniversiteye ait hissetmiyorum” ifadesine “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını verdiği görülmüştür. “Çevrimiçi öğrenmede ortaya çıkan teknik sorunlar beni sınırlandırıyor” ifadesine ise öğrenenlerin % 53’ü “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını verirken, “Çevrimiçi öğrenme eğitim sorununa alternatif bir çözümdür” ifadesine %43’ü “Katılıyorum” yanıtını vermiştir. “Çevrimiçi öğrenmede yeterli rehberlik hizmeti verilebilmektedir.” ifadesine “Kesinlikle Katılmam” diyen öğrenenlerin oranı % 42 iken, “Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme uygulamalarına geçilmelidir” ifadesine katılanların oranı % 41’dir. Öğrenenlerin % 45’i de “Çevrimiçi öğrenme klasik eğitim kadar etkilidir” ifadesine “Kesinlikle Katılmam” yanıtını vermiştir (Tablo 7).

4.2. Çevrimiçi Ortam Desteği ile Öğrenenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Özyeterlik Algıları

Özyeterlik algısını belirlemeye çalışan ölçek toplam dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; İnternet Yeterliği, Eşzamanlı Etkileşim, Eşzamansız Etkileşim I ve Eşzamansız Etkileşim II alt boyutlarıdır. Özyeterlik algısı ölçeği, İnternet Yeterliği alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında, io_4 ($\bar{X}=4,84$, $s=0,65$) ve io_{10} ’in ($\bar{X}=4,82$, $s=0,73$) en yüksek ortalamalara sahip ifadeler olduğu; io_{16} ($\bar{X}=3,47$, $s= 1,72$) ifadesinin ise en düşük ortalamaya sahip ifade olduğu görülmektedir. En düşük diğer ifade ortalamalarının ise io_1 ($\bar{X}=4,53$, $s=1,10$) ve io_7 ($\bar{X}=4,53$, $s= 1,20$) ifadelerinde olduğu görülmektedir (Tablo 10). Ortalamaları en yüksek ifadeler “Belirli bir Web sayfasına erişmek için bağlantıları (links) kullanmada” (io_4) ve “Bir ya da birkaç anahtar kavramı kullanarak İnternette araştırma yapmada” (io_{10}) kendime güvenirim ifadelerindedir. Ortalamaları en düşük ifadelerde ise öğrenenlerin “Metin, resim ve bağlantıları olan basit bir Web sayfası oluşturmada (io_{16})”, “Herhangi bir Web tarayıcısını (örneğin Netscape ya da Explorer) açmada (io_1)” ve “Bir Web sayfasını sık kullanılanlara (favorites) kaydetmede” (io_7) kendilerine güvenmedikleri görülmektedir (Tablo 9).

Özyeterlik ölçeği Eşzamanlı Etkileşim alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında, io_{22} ($\bar{X}=4,59$, $s=1,11$) ve io_{17} ($\bar{X}=4,54$, $s=1,17$) en yüksek; io_3 ($\bar{X}=4,52$, $s=1,17$) ve io_{21} 'in ($\bar{X}=4,53$, $s=1,15$) en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip ifadeler “Eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamındaki bir kullanıcı ile özel olarak iletişim kurmada” (io_{22}) ve “Eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamının bir ya da birden fazla kullanıcılarından gelen mesajları okumada (io_{17})” öğrenenlerin kendilerine güvendiğini göstermektedir. Ortalamaları en düşük ifadeler incelendiğinde, öğrenenlerin “Eş zamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamında bir takma ad oluşturmada” (io_3) ve “Eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamındaki bir mesajı cevaplama ya da tüm bağlı kullanıcılara göndermede” (io_{21}) kendilerine güven duymadıklarını göstermektedir.

Özyeterlik ölçeğinin Eşzamansız Etkileşim I alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında, io_{19} ($\bar{X}=4,87$, $s=0,64$) ve io_{14} 'ün ($\bar{X}=4,86$, $s=0,66$) en yüksek; io_{27} ($\bar{X}=4,71$, $s=0,95$) ve io_{28} 'in ($\bar{X}=4,66$, $s=1,02$) en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. “Bir eposta mesajını cevaplama” (io_{19}) ve “Belirli bir kişiye eposta mesajı göndermede” (io_{14}) öğrenenler kendilerine güven duyduklarını belirtirken, “Eposta mesajına eklenmiş olarak gelen bir dosyayı bilgisayarda saklayıp, daha sonra bu dosyanın içeriğini incelemeye” (io_{27}) ve “Bir dosyayı (resim ya da metin) bir eposta mesajına ekleyerek göndermede” (io_{28}) kendilerine yeterince güven duymadıklarını göstermektedir. Özyeterlik ölçeğinin Eşzamansız Etkileşim II alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında, io_{18} ($\bar{X}=4,65$, $s=1,01$) ve io_{29} 'ün ($\bar{X}=4,63$, $s=1,04$) en yüksek; io_{11} ($\bar{X}=4,28$, $s=1,35$) ve io_{30} 'ün ($\bar{X}=4,33$, $s=1,33$) en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre öğrenenlerin en çok “Eşzamanlı olmayan bir konferans sistemine gönderilen mesajları okumada” (io_{18}) ve “Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki bir dosyayı bilgisayara indirmede” (io_{29}) kendilerine güven duydukları, öte yandan “Eşzamanlı olmayan bir konferans sisteminde yeni bir mesajı yayınlamada (io_{11})” ve “Bir dosyayı eşzamanlı olmayan bir konferans sistemine yüklemede (göndermede)” (io_{30}) kendilerine yeterince güvenmedikleri görülmektedir.

Tablo 9

Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları

İnternet Yeterliği Boyutu				Eşzamanlı Etkileşim Boyutu				Eşzamansız Etkileşim I Boyutu				Eşzamansız Etkileşim II Boyutu			
İfade	n	\bar{X}	s	İfade	n	\bar{X}	s	İfade	n	\bar{X}	s	İfade	n	\bar{X}	s
io1	259	4,53	1,10	İo3	258	4,52	1,17	İo5	256	4,83	0,69	İo8	256	4,49	1,19
io2	260	4,81	0,73	İo17	254	4,54	1,17	io14	255	4,86	0,66	io11	256	4,28	1,35
io4	257	4,84	0,65	İo21	253	4,53	1,15	io15	254	4,76	0,85	io18	253	4,65	1,01
io6	257	4,78	0,78	İo22	254	4,59	1,11	io19	253	4,87	0,64	io25	252	4,50	1,17
io7	255	4,53	1,20					io20	254	4,84	0,72	io26	254	4,45	1,23
io9	256	4,76	0,81					io23	255	4,85	0,71	io29	254	4,63	1,04
io10	256	4,82	0,73					io24	254	4,48	1,24	io30	252	4,33	1,33
io12	255	4,58	1,07					io27	254	4,71	0,95				
io13	253	4,73	0,88					io28	250	4,66	1,02				
io16	255	3,47	1,72												

n: Katılımcı sayısı; \bar{X} : Aritmetik ortalama; s: Standart sapma; io: İnternet Özyeterliği

Tablo 10

Özyeterlik Ölçeği İnternet Yeterlik Alt Boyutuna Verilen Yanıtların Yüzdelerik Dağılımı (n=282)

	Hiç Denemedim	Kendime Hiç Güvenmiyorum	Kendime Pek Güvenmiyorum	Kendime Biraz Güveniyorum	Kendime Çok Güveniyorum
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
<u>İnternet Yeterlik</u>					
Herhangi bir Web tarayıcısını (örneğin Netscape ya da Explorer) açmada	20(7)	3(1)	6(2)	34(12)	220(78)
Bir Web sayfasındaki metni okumada	8(3)	3(1)	0(0)	14(5)	257(91)
Belirli bir Web sayfasına erişmek için bağlantıları kullanmada	6(2)	3(1)	0(0)	14(5)	259(92)
Adresi (URL) doğrudan yazarak belirli bir Web sayfasına erişmede	8(3)	3(1)	3(1)	17(6)	251(89)
Bir Web sayfasını sık kullanılanlara kaydetmede	25(9)	3(1)	3(1)	17(6)	234(83)
Bir Web sayfasının çıktısını almada	8 (3)	3(1)	6(2)	14(5)	251(89)
Bir ya da birkaç anahtar kavramı kullanarak İnternet'te araştırma yapmada	8(3)	3(1)	3(1)	6(2)	262(93)
Bir Web sayfasındaki fotoğrafı, diske kaydetme	20(7)	3(1)	3(1)	25(9)	231(82)
Bir Web sayfasındaki metnin bir bölümünü kopyalayarak bir kelime işlemci (örneğin Word) belgesine yapıştırma	11(4)	3(1)	6(2)	11(4)	251(89)
Metin, resim ve bağlantıları olan basit bir Web sayfası oluşturmada	76(27)	14(5)	20(7)	39(14)	133(47)

n: Katılımcı sayısı

Tablo 11

Özyeterlik Ölçeği Eş Zamanlı Etkileşim Alt Boyutuna Verilen Yanıtların Yüzdelerik Dağılımı (n=282)

<u>Eşzamanlı</u>					
Eş zamanlı (senkron) sohbet ortamında kendime bir takma ad oluşturmada (gerektiğinde)	23(8)	3(1)	8(3)	17(6)	231(82)
Eşzamanlı (senkron) sohbet ortamının bir ya da birden fazla kullanıcılarından gelen mesajları okumada	23(8)	6(2)	3(1)	17(6)	234(83)
Eşzamanlı (senkron) sohbet ortamındaki bir mesajı cevaplamada ya da kendi mesajımı tüm bağlı kullanıcılara göndermede	23(8)	3(1)	6(2)	23(8)	228(81)
Eşzamanlı (senkron) sohbet ortamındaki bir kullanıcı ile özel olarak iletişim kurmada	23(8)	3(1)	3(1)	17(6)	237(84)

n: Katılımcı sayısı

Tablo 12

Özyeterlik Ölçeği Eş Zamansız Etkileşim I. Alt Boyutuna Verilen Yanıtların Yüzdelerik Dağılımı (n=282)

	Hiç Denemedim	Kendime Hiç Güvenmiyorum	Kendime Pek Güvenmiyorum	Kendime Biraz Güveniyorum	Kendime Çok Güveniyorum
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Eşzamansız Etkileşim I					
Bir eposta sistemine bağlanma ve sistemden çıkmada	6(2)	3(1)	3(1)	11(4)	259(92)
Belirli bir kişiye eposta mesajı göndermede	6(2)	3(1)	0(0)	6(2)	268(95)
Bir eposta mesajını bir kerede birden fazla kişiye göndermede	8(3)	6(2)	3(1)	8(3)	257(91)
Bir eposta mesajını cevaplamada (reply)	6(2)	3(1)	0(0)	6(2)	268(95)
Bir eposta mesajını başkalarına iletmede (forward)	8(3)	3(1)	0(0)	6(2)	265(94)
Eposta ile gelen mesajları silmede	8(3)	3(1)	0(0)	0(0)	271(96)
Bir adres defteri oluşturmada	28(10)	3(1)	3(1)	17(6)	231(82)
Eposta mesajına eklenmiş olarak gelen bir dosyayı bilgisayarımda saklayıp, daha sonra bu dosyanın içeriğini incelemeye	14(5)	3(1)	0(0)	14(5)	251(89)
Bir dosyayı (resim ya da metin) bir eposta mesajına ekleyerek göndermede	17(6)	6(2)	0(0)	11(4)	248(88)

n: Katılımcı sayısı

Tablo 13

Özyeterlik Ölçeği Eş Zamansız Etkileşim II. Alt Boyutuna Verilen Yanıtların Yüzdelerik Dağılımı (n=282)

	Hiç Denemedim	Kendime Hiç Güvenmiyorum	Kendime Pek Güvenmiyorum	Kendime Biraz Güveniyorum	Kendime Çok Güveniyorum
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Eşzamansız Etkileşim II					
Eşzamanlı olmayan konferans sistemlerine (örneğin forum, tartışma, haber grubu, vb) bağlanmada ve sistemden çıkmada	25(9)	3(1)	3(1)	28(10)	223(79)
Eşzamanlı olmayan bir konferans sisteminde (örneğin forum, tartışma, haber grubu, vb) yeni bir mesajı yayınlamada (yeni bir konu başlığı oluşturmada)	34(12)	6(2)	8(3)	37(13)	197(70)
Eşzamanlı olmayan bir konferans sistemine (örneğin forum, tartışma, haber grubu, vb) gönderilen mesajları okumada	17(6)	3(1)	6(2)	14(5)	243(86)
Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki (örneğin forum, tartışma, haber grubu, vb) bir mesajı tüm üyelerin göreceği şekilde cevaplamada (reply all)	23(8)	3(1)	6(2)	25(9)	226(80)
Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki (örneğin forum, tartışma, haber grubu, vb) bir mesajı yalnızca bir üyenin göreceği şekilde cevaplama (reply to sender)	28(10)	3(1)	6(2)	25(9)	220(78)
Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki (örneğin forum, tartışma, haber grubu, vb) bir dosyayı bilgisayarına indirmede	17(6)	3(1)	6(2)	17(6)	240(85)
Bir dosyayı eşzamanlı olmayan bir konferans sistemine yüklemeye (göndermede)	31(11)	6(2)	11(4)	25(9)	209(74)

n: Katılımcı sayısı

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik ölçeğine verdiği yanıtların yüzde oranları Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir. Öğrenenlerin % 27'si "Metin, resim ve bağlantıları olan basit bir Web sayfası oluşturma" ifadesine "Hiç denemedim", % 47'si "Kendime çok güveniyorum" yanıtını vermiştir. Bu ifade dışındaki özyeterlik ölçeğindeki tüm sorulara öğrenenlerin en az %70'i "Kendime Çok Güveniyorum" yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin en çok kendilerine güvendiği ifade (% 96) "Eposta ile gelen mesajları silmede" ifadesidir. Benzer şekilde, "Bir eposta mesajını cevaplamada (reply)" ve "Belirli bir kişiye eposta mesajı göndermede" öğrenenlerin %95'i kendine çok güvendiğini belirtmektedir.

Tablo 14

Özyeterlik

Alt Boyutlar	n	\bar{X}	s	α
İnternet yeterliği	250	4,60	0,70	0,881
Eşzamanlı	250	4,56	0,93	0,833
Eşzamansız I	244	4,77	0,66	0,919
Eşzamansız II	245	4,50	0,92	0,901
Özyeterlik	228	4,63	0,71	0,961

n: Katılımcı sayısı; \bar{X} : Aritmetik Ortalama; s:Standart sapma

α : Cronbach Alfa güvenilirlik değeri

Tablo 14'te görüldüğü gibi Özyeterlik ölçeğinin İnternet yeterliği alt boyutu Cronbach Alfa güvenilirlik değeri 0,881 (\bar{X} =4,60, s=0,70), eşzamanlı etkileşim boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik değeri 0,833'tür (\bar{X} =4,56, s=0,93). Eşzamansız Etkileşim I alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik değeri 0,919 (\bar{X} =4,77, s=0,66), Eşzamanlı Etkileşim II boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik değeri ise 0,901'dir (\bar{X} =4,50, s=0,92). Tüm alt boyutları içeren Özyeterlik ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik değeri ise 0,961'dir (\bar{X} =4,63, s=0,71).

4.3. Öğrenenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 15

Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	Benimseme		Direnme	
	r	n	r	n
İnternet Yeterlik	0,092	250	-0,110	250
Eşzamanlı	0,070	250	-0,091	250
Eşzamansız I	0,157*	244	-0,091	244
Eşzamansız II	0,043	245	-0,106	245

r= Pearson korelasyon katsayısı; n=Katılımcı sayısı

* 0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 15'te görüldüğü gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenen tutumlarının alt boyutu olan benimseme boyutu ile çevrimiçi teknolojilere ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin alt boyutu olan eşzamansız etkileşim alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ama pratikte düşük bir ilişki bulunduğu saptanmıştır, $p < 0,05$ ($p = 0,014$). Çevrimiçi öğrenme ortamlarını benimseme boyutu ile çevrimiçi teknolojilere ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin diğer boyutları olan İnternet yeterlik ($p = 0,145$), Eşzamanlı etkileşim I ($p = 0,269$) ve eşzamansız etkileşim II ($p = 0,506$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenen tutumlarını belirlemede diğer bir alt boyut olan direnme boyutu ile çevrimiçi teknolojilere ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları olan İnternet yeterlik ($p = 0,082$), Eşzamanlı etkileşim ($p = 0,150$), Eşzamansız etkileşim I ($p = 0,157$) ve Eşzamansız Etkileşim II ($p = 0,097$) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

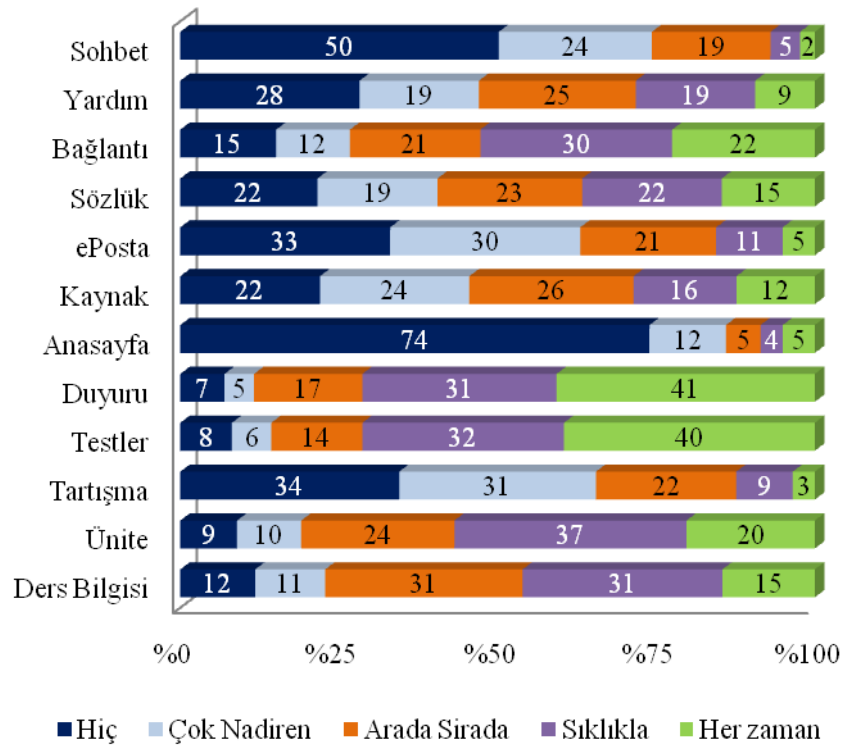
Tablo 16

Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki (n=228)

Tutum (25 madde)	
Özyeterlik (30 Madde)	0,025

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre ($p=0,706$) öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum ve özyeterlik algıları arasında hem pratik hem istatistiksel olarak bir ilişki bulunamamıştır.

4.4. Öğrenenlerin Çevrimiçi Dersleri Kullanma Sıklıkları İle Tutumları ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki



Şekil 3. Farklı çevrimiçi ortamların kullanım sıklıklarına göre dağılımı

Öğrenenlerin farklı çevrimiçi ortamları ne sıklıkta kullandıkları sorulmuş ve sonuçları Şekil 3'te verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenenlerin % 41'i her zaman, % 31'i sıklıkla duyuruları kullanmaktadır. Testleri her zaman kullanan öğrenenlerin oranı % 40, sıklıkla kullananların oranı % 32'dir. Bağlantıları sıklıkla

kullanan öğrenenlerin oranı % 30, her zaman kullananların oranı % 22'dir. Üniteleri sıklıkla kullanan öğrenenlerin oranı % 37, her zaman kullananların oranı % 20'dir. Ders bilgisini sıklıkla kullanan öğrenenlerin oranı % 31, her zaman kullananların oranı % 15, arada sırada kullananların oranı %31'dir. Sohbet ortamını öğrenenlerin % 50'si, eposta ortamını % 33'ü, öğrenci ana sayfasını % 74'ü, tartışma ortamını % 34'ü hiç kullanmamaktadır.

Tablo 17

Ders Bilgisi Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	30	1,79	0,74
	2-Çok nadiren	28	2,34	0,86
	3-Arada sırada	79	2,54	0,86
	4-Sıklıkla	80	2,78	0,92
	5-Her zaman	37	2,90	0,97
Direnme	1-Hiç	30	3,62	1,20
	2-Çok nadiren	28	3,71	0,63
	3-Arada sırada	79	3,42	0,85
	4-Sıklıkla	80	3,21	1,00
	5-Her zaman	37	3,03	1,01
Tutum	1-Hiç	30	2,00	0,65
	2-Çok nadiren	28	2,32	0,74
	3-Arada sırada	79	2,55	0,80
	4-Sıklıkla	80	2,78	0,88
	5-Her zaman	37	2,92	0,94
Özyeterlik	1-Hiç	27	4,20	1,28
	2-Çok nadiren	25	4,64	0,80
	3-Arada sırada	71	4,69	0,56
	4-Sıklıkla	66	4,67	0,54
	5-Her zaman	30	4,75	0,37

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesinde ders bilgisi ortamının öğrenenler tarafından kullanım sıklığı incelenmiştir. Ders bilgisini kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme değerlerinin de yüksek olduğu görülmüştür. (Tablo 17). Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrenenlerin ders bilgisini kullanma sıklığı artarken çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenen tutum ve özyeterlik algılarına ait aritmetik ortalamalar genel olarak ele alındığında ders bilgisi kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin tutum ve özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 18

Ders Bilgisine İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 249	8,574**	1,3- 1,4 - 1,5
Direnme	4 249	3,231*	2,5
Tutum	4 249	7,044**	1,3 - 1,4 -1,5- 2,5
Özyeterlik	4 214	2,898*	1,3- 1,4- 1,5

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

* $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı; ** $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan ders bilgisini kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,249) = 8,574$, $P < 0,001$.

Kullanım sıklıkları grupları 1= Hiç, 2= Çok nadiren, 3= Arada sırada, 4= Sıklıkla, 5=Her zaman olmak üzere 5 tanedir. ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın ders bilgisini hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,79$, $s_1 = 0,74$; $\bar{X}_3 = 2,54$, $s_3 = 0,86$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,79$, $s_1 = 0,74$; $\bar{X}_4 = 2,78$, $s_4 = 0,92$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,79$, $s_1 = 0,74$; $\bar{X}_5 = 2,90$, $s_5 = 0,97$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin çevrimiçi ortamlardan ders bilgisini kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir $F(4,249)= 3,231, p<0,05 (p=0,013)$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın ders bilgisi ortamını çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2= 3,71, s_2 =0,63 ; \bar{X}_5=3,03, s_5=1,01$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik tutumlarının ders bilgisini kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,249)= 7,044, p< 0,001$

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın ders bilgisi ortamını hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1= 2,00, s_1 =0,65 ; \bar{X}_3=2,55, s_3=0,80$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 2,00, s_1 =0,65 ; \bar{X}_4=2,78, s_4=0,88$), hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 2,00, s_1 =0,65 ; \bar{X}_5=2,92, s_5=0,94$), çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar arasında ($\bar{X}_2= 2,32, s_2 =0,74 ; \bar{X}_5=2,92, s_5=0,94$) olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının ders bilgisini kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,214)= 2,898, p= 0,023<0,05$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın ders bilgisini hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1= 4,20, s_1 =1,28 ; \bar{X}_3=4,69, s_3=0,56$); hiç kullanamayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 4,20, s_1 =1,28 ; \bar{X}_4=4,67, s_4=0,54$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 4,20, s_1 =1,28 ; \bar{X}_5=4,75, s_5=0,37$) arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 19

Ünite Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	23	1,63	0,73
	2-Çok nadiren	26	2,10	0,68
	3-Arada sırada	62	2,44	0,80
	4-Sıklıkla	94	2,80	0,91
	5-Her zaman	52	2,91	0,92
Direnme	1-Hiç	23	3,76	1,16
	2-Çok nadiren	26	3,74	0,63
	3-Arada sırada	62	3,58	0,87
	4-Sıklıkla	94	3,21	0,92
	5-Her zaman	52	3,02	0,99
Tutum	1-Hiç	23	1,85	0,61
	2-Çok nadiren	26	2,16	0,59
	3-Arada sırada	62	2,43	0,78
	4-Sıklıkla	94	2,79	0,86
	5-Her zaman	52	2,93	0,89
Özyeterlik	1-Hiç	20	4,41	1,26
	2-Çok nadiren	22	4,59	0,86
	3-Arada sırada	48	4,64	0,70
	4-Sıklıkla	84	4,64	0,51
	5-Her zaman	47	4,76	0,35

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Öğrenenlerin çevrimiçi ortamları benimsenmeleri, çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmeleri, çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ve özyeterlik algıları ile ünite ortamının öğrenenler tarafından kullanım sıklığına ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 19'da verilmiştir. Üniteyi kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme değerlerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrenenlerin üniteyi kullanma sıklığı artarken çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenen tutum ve özyeterlik ortalamalarına ait aritmetik ortalamalar ele alındığında, ünite ortamını

kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin tutum ve özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 20

Üniteye İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 252	12,914**	1,3-1,4 -1,5 -2,4 -2,5 -3,5
Direnme	4 252	5,403**	1,5 -2,5 -3,5
Tutum	4 252	11,099**	1,3 -1,4 -1,5 -2,4 -2,5 -3,5
Özyeterlik	4 216	0,966	-

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

** $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan üniteyi kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,252) = 12,914$, $p < 0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın ünite ortamını hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,63$, $s_1 = 0,73$; $\bar{X}_3 = 2,44$, $s_3 = 0,80$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,63$, $s_1 = 0,73$; $\bar{X}_4 = 2,80$, $s_4 = 0,91$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,63$, $s_1 = 0,73$; $\bar{X}_5 = 2,91$, $s_5 = 0,92$); çok nadiren kullananlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_2 = 2,10$, $s_2 = 0,68$; $\bar{X}_4 = 2,80$, $s_4 = 0,91$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2 = 2,10$, $s_2 = 0,68$; $\bar{X}_5 = 2,91$, $s_5 = 0,92$); arada sırada kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_3 = 2,44$, $s_3 = 0,80$; $\bar{X}_5 = 2,91$, $s_5 = 0,92$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin çevrimiçi ortamlardan üniteyi kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir $F(4,252) = 5,403$, $p < 0,001$

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın ünite ortamını hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 3,76, s_1 =1,16 ; \bar{X}_5= 3,02, s_5=0,99$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2= 3,74, s_2 =0,63 ; \bar{X}_5= 3,02, s_5=0,99$); arada sırada kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_3= 3,58, s_3 =0,87 ; \bar{X}_5= 3,02, s_5=0,99$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik tutumlarının üniteyi kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,252)= 11,099, p<0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın ünite ortamını hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1= 1,85, s_1 =0,61; \bar{X}_3= 2,43, s_3=0,78$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 1,85, s_1 =0,61; \bar{X}_4= 2,79, s_4= 0,86$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 1,85, s_1 =0,61; \bar{X}_5= 2,93, s_5= 0,89$); çok nadiren kullananlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_2= 2,16, s_2 =0,59 ; \bar{X}_4= 2,79, s_4= 0,86$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2= 2,16, s_2 =0,59 ; \bar{X}_5= 2,93, s_5= 0,89$); arada sırada kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_3= 2,43, s_3=0,78; \bar{X}_5= 2,93, s_5= 0,89$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının üniteyi kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $F(4,216)= 0,966, p=0,427$.

Tablo 21

Tartışma Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	89	2,30	0,99
	2-Çok nadiren	80	2,65	0,85
	3-Arada sırada	57	2,62	0,83
	4-Sıklıkla	23	2,94	0,95
	5-Her zaman	9	2,85	1,12
Direnme	1-Hiç	89	3,39	1,08
	2-Çok nadiren	80	3,37	0,92
	3-Arada sırada	57	3,40	0,81
	4-Sıklıkla	23	3,21	0,95
	5-Her zaman	9	2,95	1,18
Tutum	1-Hiç	89	2,41	0,91
	2-Çok nadiren	80	2,64	0,81
	3-Arada sırada	57	2,61	0,77
	4-Sıklıkla	23	2,88	0,91
	5-Her zaman	9	2,92	1,09
Özyeterlik	1-Hiç	74	4,37	1,06
	2-Çok nadiren	69	4,80	0,32
	3-Arada sırada	52	4,81	0,28
	4-Sıklıkla	19	4,41	0,60
	5-Her zaman	8	4,66	0,53

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Tablo 21’de çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesinde tartışma ortamının öğrenenler tarafından kullanım sıklığı incelenmiştir. Tartışma ortamını kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme değerlerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrenenlerin tartışmayı kullanma sıklığı artarken çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenen tutumlarına ait aritmetik ortalamalar ele alındığında tartışma ortamını kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin tutum düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Çevrimiçi ortamlardan tartışma ortamını

kullanma sıklığı bağlamında öğrenenlerin özyeterlik algıları incelendiğinde, tartışmayı çok nadiren ve arada sırada kullananların özyeterlik düzeylerinin diğer kullanım sıklıklarına oranla yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 22

Tartışmaya İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 253	3,167*	1,4
Direnme	4 253	0,580	-
Tutum	4 253	2,015	-
Özyeterlik	4 217	5,103**	1,2 -1,3

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

* $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı; ** $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan tartışmayı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,253) = 3,167$, $p < 0,05$ ($p = 0,015$).

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın tartışma ortamını hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1 = 2,30$, $s_1 = 0,99$; $\bar{X}_4 = 2,94$, $s_4 = 0,95$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin ($F(4,253) = 0,580$, $p = 0,677$) ve çevrimiçi teknolojiye yönelik genel tutumlarının ($F(4,253) = 2,015$, $p = 0,093$) çevrimiçi ortamlardan tartışmayı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları ile çevrimiçi ortamlardan tartışmayı kullanma sıklıkları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir, $F(4,217) = 5,103$, $p < 0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın tartışma ortamını hiç kullanmayanlar ve çok nadiren kullananlar ($\bar{X}_1= 4,37$, $s_1 =1,06$; $\bar{X}_2= 4,80$, $s_2=0,32$); hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1= 4,37$, $s_1 =1,06$; $\bar{X}_3=4,81$, $s_3= 0,28$) arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 23

Testlerin Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	21	1,48	0,50
	2-Çok nadiren	16	2,03	0,74
	3-Arada sırada	37	2,22	0,87
	4-Sıklıkla	82	2,68	0,82
	5-Her zaman	102	2,90	0,90
Direnme	1-Hiç	21	3,62	1,35
	2-Çok nadiren	16	3,88	0,77
	3-Arada sırada	37	3,63	0,77
	4-Sıklıkla	82	3,35	0,83
	5-Her zaman	102	3,10	0,98
Tutum	1-Hiç	21	1,80	0,52
	2-Çok nadiren	16	2,06	0,71
	3-Arada sırada	37	2,27	0,78
	4-Sıklıkla	82	2,67	0,77
	5-Her zaman	102	2,90	0,87
Özyeterlik	1-Hiç	16	4,06	1,61
	2-Çok nadiren	15	4,32	1,08
	3-Arada sırada	33	4,63	0,78
	4-Sıklıkla	68	4,65	0,54
	5-Her zaman	89	4,75	0,32

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesinde testlerin kullanım sıklığı incelendiğinde, testleri kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme değerlerinin de yüksek olduğu görülmüştür. (Tablo 23). Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde,

öğrenenlerin testleri kullanma sıklığı artarken çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenen tutum ve özyeterlik algılarına ait aritmetik ortalamalar ele alındığında test ortamını kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin tutum ve özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 24

Testlere İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 253	16,238**	1,3 -1,4 -1,5- 2,4 -2,5 -3,5
Direnme	4 253	4,407*	2,5 -3,5
Tutum	4 253	12,300**	1,4 -1,5- 2,4 - 2,5 -3,5
Özyeterlik	4 216	4,071*	1,4 -1,5

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

* $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı; ** $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 24'te görüldüğü gibi öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan testleri kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,253) = 16,238$, $p < 0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın test ortamını hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,48$, $s_1 = 0,50$; $\bar{X}_3 = 2,22$, $s_3 = 0,87$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,48$, $s_1 = 0,50$; $\bar{X}_4 = 2,68$, $s_4 = 0,82$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,48$, $s_1 = 0,50$; $\bar{X}_5 = 2,90$, $s_5 = 0,90$); çok nadiren kullananlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_2 = 2,03$, $s_2 = 0,74$; $\bar{X}_4 = 2,68$, $s_4 = 0,82$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2 = 2,03$, $s_2 = 0,74$; $\bar{X}_5 = 2,90$, $s_5 = 0,90$); arada sırada kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_3 = 2,22$, $s_3 = 0,87$; $\bar{X}_5 = 2,90$, $s_5 = 0,90$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin çevrimiçi ortamlardan testleri kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir $F(4,253)= 4,407, p<0,05 (p=0,002)$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın test ortamını çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2= 3,88, s_2 =0,77 ; \bar{X}_5= 3,10, s_5=0,98$); arada sırada kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_3= 3,63 , s_3 =0,77 ; \bar{X}_5= 3,10 s_5=0,98$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik tutumlarının testleri kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,253)= 12,300, p<0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın test ortamını hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 1,80, s_1 =0,52; \bar{X}_4 =2,67, s_4= 0,77$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 1,80, s_1 =0,52; \bar{X}_5 =2,90, s_5= 0,87$); çok nadiren kullananlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_2= 2,06 s_2 =0,71 ; \bar{X}_4 =2,67, s_4= 0,77$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2= 2,06 s_2 =0,71 ; \bar{X}_5 =2,90, s_5= 0,87$); arada sırada kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_3= 2,27 s_3=0,78; \bar{X}_5 =2,90, s_5= 0,87$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının testleri kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,216)= 4,071, p<0,05 (p=0,003)$

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın test ortamını hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 4,06, s_1 =1,61; \bar{X}_4 =4,65, s_4= 0,54$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 4,06, s_1 =1,61; \bar{X}_5 =4,75, s_5= 0,32$) arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 25

Duyuruların Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	18	1,52	0,57
	2-Çok nadiren	12	2,00	0,91
	3-Arada sırada	44	2,54	0,70
	4-Sıklıkla	79	2,52	0,97
	5-Her zaman	105	2,83	0,90
Direnme	1-Hiç	18	3,27	1,40
	2-Çok nadiren	12	3,68	0,87
	3-Arada sırada	44	3,37	0,78
	4-Sıklıkla	79	3,47	0,92
	5-Her zaman	105	3,24	0,98
Tutum	1-Hiç	18	1,96	0,57
	2-Çok nadiren	12	2,11	0,89
	3-Arada sırada	44	2,57	0,68
	4-Sıklıkla	79	2,52	0,90
	5-Her zaman	105	2,80	0,88
Özyeterlik	1-Hiç	17	4,10	1,57
	2-Çok nadiren	9	4,40	1,28
	3-Arada sırada	35	4,70	0,43
	4-Sıklıkla	70	4,55	0,71
	5-Her zaman	90	4,78	0,31

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesinde duyuru ortamının öğrenenler tarafından kullanım sıklığı incelenmiştir. Duyuruları kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme değerlerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 25). Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, duyuruları çok nadiren kullanan öğrenenlerin direnme düzeylerinin diğer sıklıklara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenen tutum ve özyeterlik algısına ait aritmetik ortalamalar ele alındığında duyuruları kullanım sıklığı yüksek olan öğrenenlerin tutum ve özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 26

Duyurulara İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 253	9,941**	1,3 -1,4 -1,5 - 2,5
Direnme	4 253	1,013	-
Tutum	4 253	5,292**	1,5
Özyeterlik	4 216	4,106*	1,3 -1,5

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri; * $p<0,01$ düzeyinde anlamlı; ** $p<0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 26'da görüldüğü gibi öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan duyuruları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,253)= 9,941$, $p<0,001$

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın duyuruları hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1= 1,52$, $s_1 =0,57$; $\bar{X}_3= 2,54$, $s_3=0,70$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 1,52$, $s_1 =0,57$; $\bar{X}_4=2,52$, $s_4= 0,97$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 1,52$, $s_1 =0,57$; $\bar{X}_5 =2,83$, $s_5= 0,90$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2= 2,00$, $s_2 =0,91$; $\bar{X}_5= 2,83$, $s_5 = 0,90$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin çevrimiçi ortamlardan duyuruları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir $F(4,253)= 1,013$, $p=0,401$.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye ilişkin tutumlarının duyuruları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,253)= 5,292$, $p<0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın duyuru ortamını hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 1,96$, $s_1 =0,57$; $\bar{X}_5 =2,80$, $s_5= 0,88$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının duyuruları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,216)=4,106, p<0,05 (p=0,003)$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın duyuruları hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1=4,10, s_1=1,57; \bar{X}_3=4,70, s_3=0,43$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1=4,10, s_1=1,57; \bar{X}_5=4,78, s_5=0,31$) arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 27

Öğrenci Ana Sayfasının Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	190	2,48	0,90
	2-Çok nadiren	31	2,62	0,82
	3-Arada sırada	14	2,57	0,85
	4-Sıklıkla	9	2,90	1,29
	5-Her zaman	13	3,27	1,21
Direnme	1-Hiç	190	3,37	0,98
	2-Çok nadiren	31	3,43	0,79
	3-Arada sırada	14	3,56	0,78
	4-Sıklıkla	9	2,93	1,07
	5-Her zaman	13	3,01	1,16
Tutum	1-Hiç	190	2,53	0,84
	2-Çok nadiren	31	2,60	0,77
	3-Arada sırada	14	2,52	0,74
	4-Sıklıkla	9	2,95	1,20
	5-Her zaman	13	3,17	1,16
Özyeterlik	1-Hiç	164	4,55	0,75
	2-Çok nadiren	27	4,69	0,78
	3-Arada sırada	14	4,94	0,12
	4-Sıklıkla	6	4,91	0,09
	5-Her zaman	11	4,89	0,17

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesinde öğrenci ana sayfasının kullanım sıklığı incelendiğinde, öğrenci ana sayfasının kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme değerlerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 27). Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeylerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise öğrenci ana sayfasını kullanma sıklığı artarken öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin ortalamalarında düzenli bir artış ya da azalmaya rastlanmamıştır. Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenen tutumlarına ait aritmetik ortalamalar genel olarak ele alındığında öğrenci ana sayfasını kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin tutum düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenenlerin özyeterlik algısı ele alındığında, öğrenci ana sayfasını arada sırada, sıklıkla ve her zaman kullananların özyeterlik algılarının, bu ortamı hiç kullanmayan ve çok nadiren kullananlara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 28

Öğrenci Ana Sayfasına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 252	2,602*	1,5
Direnme	4 252	1,065	-
Tutum	4 252	2,123	-
Özyeterlik	4 217	1,818	-

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 28’de görüldüğü gibi çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan öğrenci ana sayfasını kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,252) = 2,602$, $p < 0,05$ ($p = 0,037$).

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın öğrenci ana sayfasını hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1 = 2,48$, $s_1 = 0,90$; $\bar{X}_5 = 3,27$, $s_5 = 1,21$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin ($F(4,252)= 1,065, p=0,374$) ve genel tutumlarının ($F(4,252)= 2,123, p=0,078$) çevrimiçi ortamlardan öğrenci ana sayfasını kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik özyeterlik algılarının öğrenci ana sayfasını kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $F(4,217)= 1,818, p=0,126$.

Tablo 29

Kaynakların Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	57	1,99	0,71
	2-Çok nadiren	61	2,71	0,86
	3-Arada sırada	67	2,66	0,87
	4-Sıklıkla	42	2,85	0,89
	5-Her zaman	32	2,70	1,20
Direnme	1-Hiç	57	3,51	1,03
	2-Çok nadiren	61	3,27	0,79
	3-Arada sırada	67	3,40	0,90
	4-Sıklıkla	42	3,27	0,91
	5-Her zaman	32	3,24	1,27
Tutum	1-Hiç	57	2,16	0,66
	2-Çok nadiren	61	2,71	0,79
	3-Arada sırada	67	2,63	0,81
	4-Sıklıkla	42	2,80	0,86
	5-Her zaman	32	2,72	1,17
Özyeterlik	1-Hiç	48	4,39	1,01
	2-Çok nadiren	48	4,63	0,66
	3-Arada sırada	57	4,62	0,73
	4-Sıklıkla	39	4,73	0,38
	5-Her zaman	30	4,86	0,32

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesinde kaynakların öğrenenler tarafından kullanım sıklığı incelendiğinde, kaynakların kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme ve çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinde düzenli bir artış ya da azalmaya rastlanmamıştır. Ancak, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenenlerin genel tutumlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ele alındığında çevrimiçi ortamlardan kaynakları hiç kullanmayan öğrenenlerin tutumlarının düşük düzeyde olduğu ve diğer öğrenenlerin tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Öğrenenlerin özyeterlik algılarına ait aritmetik ortalamalar genel olarak ele alındığında, kaynakları kullanım sıklığı yüksek olan öğrenenlerin özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 30

Kaynaklara İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 254	7,821**	1,2 -1,3 -1,4 -1,5
Direnme	4 254	0,722	
Tutum	4 254	4,858*	1,2 – 1,3 -1,4 -1,5
Özyeterlik	4 217	2,370	1,5

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

* $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı; ** $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan kaynakları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,254) = 7,821$, $p < 0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın kaynakları hiç kullanmayanlar ve çok nadiren kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,99$, $s_1 = 0,71$; $\bar{X}_2 = 2,71$, $s_2 = 0,86$); hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,99$, $s_1 = 0,71$; $\bar{X}_3 = 2,66$, $s_3 = 0,87$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,99$, $s_1 = 0,71$; $\bar{X}_4 = 2,85$, $s_4 = 0,89$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1 = 1,99$, $s_1 = 0,71$; $\bar{X}_5 = 2,70$, $s_5 = 1,20$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin çevrimiçi ortamlardan kaynakları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir $F(4,254)= 0,722, p=0,578$.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik tutumlarının kaynakları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,254)= 4,858, p=0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın kaynakları hiç kullanmayanlar ve çok nadiren kullananlar ($\bar{X}_1= 2,16, s_1 =0,66; \bar{X}_2=2,71, s_2= 0,79$); hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1= 2,16, s_1 =0,66; \bar{X}_3= 2,63 s_3=0,81$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 2,16, s_1 =0,66; \bar{X}_4=2,80, s_4= 0,86$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 2,16, s_1 =0,66; \bar{X}_5 =2,72, s_5= 1,17$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının kaynakları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,217)= 2,370, p<0,05 (p=0,054)$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın kaynakları hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 4,39, s_1 =1,01; \bar{X}_5 =4,86, s_5= 0,32$) arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 31

Epostanın Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	85	2,37	0,94
	2-Çok nadiren	77	2,44	0,91
	3-Arada sırada	55	2,67	0,75
	4-Sıklıkla	27	2,94	0,98
	5-Her zaman	13	3,25	1,12
Direnme	1-Hiç	85	3,36	1,02
	2-Çok nadiren	77	3,52	0,88
	3-Arada sırada	55	3,22	0,86
	4-Sıklıkla	27	3,37	1,01
	5-Her zaman	13	2,82	1,22
Tutum	1-Hiç	85	2,46	0,84
	2-Çok nadiren	77	2,45	0,85
	3-Arada sırada	55	2,70	0,72
	4-Sıklıkla	27	2,82	0,94
	5-Her zaman	13	3,22	1,13
Özyeterlik	1-Hiç	74	4,40	0,99
	2-Çok nadiren	64	4,69	0,61
	3-Arada sırada	46	4,71	0,40
	4-Sıklıkla	25	4,86	0,20
	5-Her zaman	12	4,78	0,47

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Tablo 31’de çevrimiçi teknolojilerin benimsenmesinde epostaların öğrenenler tarafından kullanım sıklığı incelenmiştir. Epostaları kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme değerlerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, epostaları kullanma sıklığı artarken öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinde düzenli bir artış ya da azalmaya rastlanmamıştır. Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenen tutum düzeylerinin epostaları hiç kullanmayan ve çok nadiren kullananlarda birbirine yakın düzeyde olduğu ve genel olarak epostaları kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Özyeterlik algısına ilişkin aritmetik ortalamalar genel

olarak ele alındığında, epostaları kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 32

Epostaya İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 252	4,447*	1,4 -1,5 -2,5
Direnme	4 252	1,840	
Tutum	4 252	3,487*	1,5 -2,5
Özyeterlik	4 216	2,962*	1,4

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri; * $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan epostayı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,252) = 4,447$, $p < 0,05$ ($p = 0,002$) (Tablo 32).

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın eposta ortamını hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1 = 2,37$, $s_1 = 0,94$; $\bar{X}_4 = 2,94$, $s_4 = 0,98$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1 = 2,37$, $s_1 = 0,94$; $\bar{X}_5 = 3,25$, $s_5 = 1,12$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2 = 2,44$, $s_2 = 0,91$; $\bar{X}_5 = 3,25$, $s_5 = 1,12$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin çevrimiçi ortamlardan epostayı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir $F(4,252) = 1,840$, $p = 0,122$.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik tutumlarının epostayı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,252) = 3,487$ $p < 0,05$ ($p = 0,009$).

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın eposta ortamını hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 2,46$, $s_1 =0,84$; $\bar{X}_5 =3,22$, $s_5= 1,13$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2= 2,45$, $s_2 =0,85$; $\bar{X}_5 =3,22$, $s_5= 1,13$) arasında olduğu görülmüştür. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının epostayı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,216)= 2,962$, $p<0,05$ ($p=0,021$). ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın eposta ortamını hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 4,40$, $s_1 =0,99$; $\bar{X}_4 =4,86$, $s_4= 0,20$) arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 33

Sözlüğün Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	56	2,00	0,84
	2-Çok nadiren	49	2,54	0,93
	3-Arada sırada	59	2,76	0,74
	4-Sıklıkla	57	2,74	0,96
	5-Her zaman	38	2,82	1,00
Direnme	1-Hiç	56	3,51	1,04
	2-Çok nadiren	49	3,47	0,91
	3-Arada sırada	59	3,39	0,81
	4-Sıklıkla	57	3,26	1,00
	5-Her zaman	38	3,04	1,02
Tutum	1-Hiç	56	2,17	0,75
	2-Çok nadiren	49	2,53	0,88
	3-Arada sırada	59	2,70	0,71
	4-Sıklıkla	57	2,74	0,92
	5-Her zaman	38	2,86	0,95
Özyeterlik	1-Hiç	44	4,27	1,19
	2-Çok nadiren	43	4,59	0,70
	3-Arada sırada	53	4,76	0,36
	4-Sıklıkla	50	4,69	0,49
	5-Her zaman	32	4,80	0,33

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesinde sözlüğün öğrenenler tarafından kullanım sıklığı incelenmiştir. Sözlüğü kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme değerlerinin de yüksek olduğu görülmüştür. (Tablo 33). Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrenenlerin sözlüğü kullanma sıklığı artarken çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin azaldığı saptanmıştır. Öğrenenlerin tutum ve özyeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar genel olarak ele alındığında, sözlüğü kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 34

Sözlük Kullanımına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 254	7,624**	1,2 -1,3 -1,4 - 1,5
Direnme	4 254	1,693	-
Tutum	4 254	5,183**	1,3 -1,4 -1,5
Özyeterlik	4 217	4,032*	1,3 -1,4 -1,5

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

* $p<0,01$ düzeyinde anlamlı; ** $p<0,05$ düzeyinde anlamlı

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan sözlüğü kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,254)= 7,624$, $p<0,001$ (Tablo 34).

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın sözlüğü hiç kullanmayanlar ve çok nadiren kullananlar ($\bar{X}_1= 2,00$, $s_1=0,84$; $\bar{X}_2=2,54$, $s_2= 0,93$); hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1= 2,00$, $s_1=0,84$; $\bar{X}_3= 2,76$, $s_3=0,74$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 2,00$, $s_1=0,84$; $\bar{X}_4= 2,74$, $s_4= 0,96$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 2,00$, $s_1=0,84$; $\bar{X}_5= 2,82$, $s_5= 1,00$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin çevrimiçi ortamlardan sözlüğü kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir $F(4,254)= 1,693, p=0,152$.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik tutumlarının sözlüğü kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,254)= 5,813, p<0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın sözlüğü hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1= 2,17, s_1 =0,75; \bar{X}_3= 2,70, s_3=0,71$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 2,17, s_1 =0,75; \bar{X}_4 =2,74, s_4= 0,92$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 2,17, s_1 =0,75; \bar{X}_5 =2,86, s_5= 0,95$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının sözlüğü kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,217)= 4,032, p<0,05 (p=0,004)$

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın sözlüğü hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1= 4,27, s_1 =1,19; \bar{X}_3= 4,76, s_3=0,36$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 4,27, s_1 =1,19; \bar{X}_4 =4,69, s_4= 0,49$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 4,27, s_1 =1,19; \bar{X}_5 =4,80, s_5= 0,33$) arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 35

Bağlantıların Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	39	1,88	0,87
	2-Çok nadiren	30	2,32	0,78
	3-Arada sırada	53	2,43	0,75
	4-Sıklıkla	78	2,88	0,88
	5-Her zaman	58	2,85	0,99
Direnme	1-Hiç	39	3,53	1,19
	2-Çok nadiren	30	3,55	0,76
	3-Arada sırada	53	3,61	0,82
	4-Sıklıkla	78	3,28	0,88
	5-Her zaman	58	2,99	1,02
Tutum	1-Hiç	39	2,09	0,78
	2-Çok nadiren	30	2,36	0,72
	3-Arada sırada	53	2,41	0,72
	4-Sıklıkla	78	2,82	0,83
	5-Her zaman	58	2,90	0,95
Özyeterlik	1-Hiç	34	4,21	1,32
	2-Çok nadiren	26	4,46	0,85
	3-Arada sırada	42	4,69	0,45
	4-Sıklıkla	71	4,72	0,43
	5-Her zaman	49	4,80	0,36

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Tablo 35'te çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesinde bağlantıların kullanım sıklığı incelenmiştir. Bağlantıları kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme değerlerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bağlantıları arada sırada kullananların direnme düzeylerinin en yüksek, her zaman bağlantıları kullananların direnme düzeylerinin en düşük olduğu görülmüştür. Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenen tutum ve özyeterlik algısına ilişkin aritmetik ortalamalar genel olarak ele alındığında, bağlantıları kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin tutum ve özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 36

Bağlantı Kullanımına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 253	10,876**	1,3 -1,4 -1,5 - 2,4 -3,4
Direnme	4 253	3,841*	3,5
Tutum	4 253	8,333**	1,4 -1,5 -2,5 - 3,4 -3,5
Özyeterlik	4 217	4,545*	1,3 -1,4 -1,5

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

* $p<0,01$ düzeyinde anlamlı; ** $p<0,05$ düzeyinde anlamlı

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan bağlantıları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,253)= 10,876, p<0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın bağlantıları hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1= 1,88, s_1 =0,87; \bar{X}_3= 2,43, s_3=0,75$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 1,88, s_1 =0,87; \bar{X}_4 =2,88, s_4= 0,88$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 1,88, s_1 =0,87; \bar{X}_5 =2,85, s_5= 0,99$); çok nadiren kullananlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_2= 2,32, s_2 =0,78 ; \bar{X}_4 =2,88, s_4= 0,88$); arada sırada kullananlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_3= 2,43, s_3 =0,75; \bar{X}_4= 2,88, s_4 =0,88$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin çevrimiçi ortamlardan bağlantıları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir $F(4,253)= 3,841, p<0,05 (p=0,005)$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın bağlantıları arada sırada kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_3= 3,61, s_3 =0,82; \bar{X}_5= 2,99, s_5=1,02$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik tutumlarının bağlantıları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,253)=8,333, p<0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın bağlantıları hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1=2,09, s_1=0,78; \bar{X}_4=2,82, s_4=0,83$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1=2,09, s_1=0,78; \bar{X}_5=2,90, s_5=0,95$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2=2,36, s_2=0,72; \bar{X}_5=2,90, s_5=0,95$); arada sırada kullananlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_3=2,41, s_3=0,72; \bar{X}_4=2,82, s_4=0,83$); arada sırada kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_3=2,41, s_3=0,72; \bar{X}_5=2,90, s_5=0,95$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının bağlantılarının kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,217)=4,545, p<0,05 (p=0,002)$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın bağlantıları hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1=4,21, s_1=1,32; \bar{X}_3=4,69, s_3=0,45$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1=4,21, s_1=1,32; \bar{X}_4=4,72, s_4=0,43$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1=4,21, s_1=1,32; \bar{X}_5=4,80, s_5=0,36$) arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 37

Yardımanın Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	72	2,13	0,84
	2-Çok nadiren	48	2,26	0,87
	3-Arada sırada	63	2,64	0,73
	4-Sıklıkla	48	3,02	0,95
	5-Her zaman	24	3,29	0,91
Direnme	1-Hiç	72	3,50	0,98
	2-Çok nadiren	48	3,69	0,88
	3-Arada sırada	63	3,43	0,80
	4-Sıklıkla	48	3,07	0,96
	5-Her zaman	24	2,58	1,03
Tutum	1-Hiç	72	2,26	0,73
	2-Çok nadiren	48	2,27	0,83
	3-Arada sırada	63	2,61	0,69
	4-Sıklıkla	48	2,98	0,91
	5-Her zaman	24	3,34	0,90
Özyeterlik	1-Hiç	59	4,41	1,05
	2-Çok nadiren	44	4,68	0,67
	3-Arada sırada	55	4,65	0,50
	4-Sıklıkla	40	4,75	0,43
	5-Her zaman	21	4,77	0,37

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Çevrimiçi teknolojilerin benimsenmesinde yardımın öğrenenler tarafından kullanım sıklığı incelendiğinde, yardım ortamını kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme değerlerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 37). Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, çevrimiçi ortamlardan yardım ortamını kullanma sıklığı artarken öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin azaldığı bulgusu elde edilmiştir. Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenen tutum ve özyeterlik algılarına ait

aritmetik ortalamalar genel olarak ele alındığında, yardımı kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin tutum ve özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 38

Yardıma İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 250	14,135**	1,3 -1,4 -1,5 -2,4 -2,5 -3,5
Direnme	4 250	7,518**	1,5 -2,4 -2,5- 3,5
Tutum	4 250	13,205**	1,4 -1,5 -2,4 -2,5- 3,5
Özyeterlik	4 214	1,945	-

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

** $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan yardımı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,250) = 14,135$, $p < 0,001$ (Tablo 38).

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın yardım ortamını hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1 = 2,13$, $s_1 = 0,84$; $\bar{X}_3 = 2,64$, $s_3 = 0,73$); hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1 = 2,13$, $s_1 = 0,84$; $\bar{X}_4 = 3,02$, $s_4 = 0,95$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1 = 2,13$, $s_1 = 0,84$; $\bar{X}_5 = 3,29$, $s_5 = 0,91$); çok nadiren kullananlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_2 = 2,26$, $s_2 = 0,87$; $\bar{X}_4 = 3,02$, $s_4 = 0,95$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2 = 2,26$, $s_2 = 0,87$; $\bar{X}_5 = 3,29$, $s_5 = 0,91$); arada sırada kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_3 = 2,64$, $s_3 = 0,73$; $\bar{X}_5 = 3,29$, $s_5 = 0,91$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin çevrimiçi ortamlardan yardımı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir $F(4,250) = 7,518$, $p < 0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın yardım ortamını hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 3,50$, $s_1=0,98$; $\bar{X}_5=2,58$, $s_5= 1,03$); çok nadiren kullananlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_2= 3,69$, $s_2=0,88$; $\bar{X}_4=3,07$, $s_4= 0,96$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2= 3,69$, $s_2=0,88$; $\bar{X}_5=2,58$, $s_5= 1,03$); arada sırada kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_3= 3,43$, $s_3=0,80$; $\bar{X}_5=2,58$, $s_5= 1,03$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik tutumlarının yardımı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,250)= 13,205$, $p<0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre yardım ortamını hiç kullanmayanlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_1= 2,26$, $s_1=0,73$; $\bar{X}_4=2,98$, $s_4= 0,91$); hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_1= 2,26$, $s_1=0,73$; $\bar{X}_5=3,34$, $s_5= 0,90$); çok nadiren kullananlar ve sıklıkla kullananlar ($\bar{X}_2= 2,27$, $s_2=0,83$; $\bar{X}_4=2,98$, $s_4= 0,91$); çok nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_2= 2,27$, $s_2=0,83$; $\bar{X}_5=3,34$, $s_5= 0,90$); arada sırada kullananlar ve her zaman kullananlar ($\bar{X}_3= 2,61$, $s_3=0,69$; $\bar{X}_5=3,34$, $s_5= 0,90$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının yardımı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $F(4,214)= 1,945$, $p= 0,104$.

Tablo 39

Sohbetin Kullanım Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	129	2,40	0,89
	2-Çok nadiren	62	2,59	0,91
	3-Arada sırada	48	2,91	0,85
	4-Sıklıkla	12	2,56	1,15
	5-Her zaman	6	2,76	1,50
Direnme	1-Hiç	129	3,40	0,98
	2-Çok nadiren	62	3,32	0,95
	3-Arada sırada	48	3,33	0,92
	4-Sıklıkla	12	3,38	1,00
	5-Her zaman	6	2,94	1,31
Tutum	1-Hiç	129	2,47	0,82
	2-Çok nadiren	62	2,62	0,87
	3-Arada sırada	48	2,82	0,83
	4-Sıklıkla	12	2,58	1,05
	5-Her zaman	6	2,86	1,30
Özyeterlik	1-Hiç	111	4,53	0,84
	2-Çok nadiren	54	4,70	0,61
	3-Arada sırada	39	4,67	0,52
	4-Sıklıkla	11	4,80	0,37
	5-Her zaman	6	4,95	0,08

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Sohbet ortamını kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme ve genel tutum değerlerinde düzenli bir artış ya da azalmaya rastlanmamıştır (Tablo 39). Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, sohbet ortamını her zaman kullanan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin, diğer sıklık gruplarına göre düşük olduğu görülmüştür. Özyeterlik algıları incelendiğinde elde edilen bulgular, sohbeti çok nadiren ve arada sırada kullananların özyeterlik düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalar genel olarak incelendiğinde, sohbeti kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 40

Sohbetin Kullanımına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 252	2,816*	1,3
Direnme	4 252	0,381	-
Tutum	4 252	1,686	-
Özyeterlik	4 216	1,098	-

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

* $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı

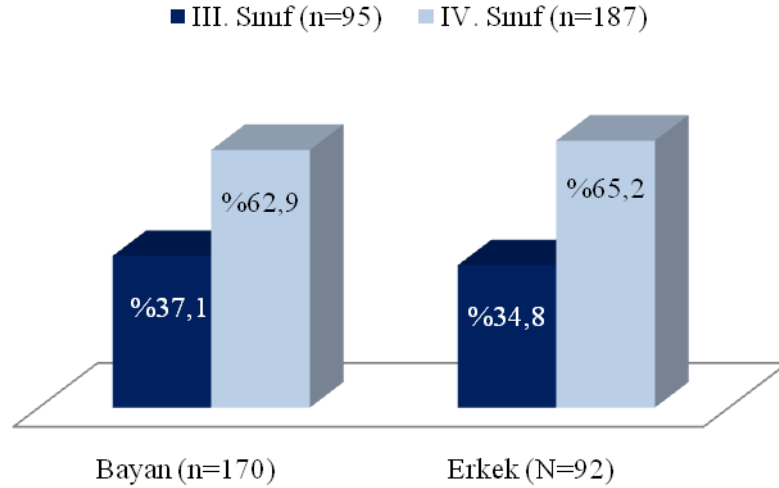
Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin çevrimiçi ortamlardan sohbeti kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,252) = 2,816$, $p < 0,05$ ($p = 0,026$).

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın sohbet ortamını hiç kullanmayanlar ve arada sırada kullananlar ($\bar{X}_1 = 2,40$, $s_1 = 0,89$; $\bar{X}_4 = 2,56$, $s_4 = 1,15$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin ($F(4,252) = 0,381$, $p = 0,822$) ve genel tutumlarının ($F(4,252) = 1,686$, $p = 0,154$) çevrimiçi ortamlardan sohbeti kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının çevrimiçi ortamlardan sohbeti kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $F(4,216) = 1,098$, $p = 0,358$.

4.5. Demografik Özelliklere Göre Öğrenenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları ve Özyeterlik Algıları



Şekil 4. Çevrimiçi öğrenenlerin sınıf ve cinsiyet oranlarına göre dağılımı

Şekil 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan bayan öğrenenlerin % 37,1'i üçüncü sınıf, % 62,9'u dördüncü sınıftadır. Erkek öğrenenlerin ise % 34,8'i üçüncü sınıf, % 65,2'si dördüncü sınıftadır.

Tablo 41

Öğrenenlerin Cinsiyeti ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

	Bayan			Erkek			t
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	
Benimseme	173	2,61	0,92	94	2,43	0,96	0,469
Direnme	173	3,35	0,96	94	3,40	0,98	0,003
Tutum	173	2,62	0,88	94	2,49	0,86	0,546
Özyeterlik	148	4,66	0,57	80	4,56	0,90	5,271

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik

Tablo 41’de görüldüğü gibi çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesi cinsiyet bağlamında incelendiğinde, bayanların çevrimiçi ortamları benimseme düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyleri, cinsiyet bağlamında incelendiğinde, çevrimiçi ortamlarına karşı direnme düzeyinin erkeklerde daha fazla olduğu saptanmıştır.

Cinsiyet bağlamında öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik genel tutumları ele alındığında elde edilen veriler, bayanların çevrimiçi ortamlarına ilişkin tutumlarının, erkeklerin tutumlarından daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları, öğrenenlerin cinsiyeti bağlamında incelendiğinde, bayanların özyeterlik algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Uygulanan *t* testi sonucunda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin ($t(265)=0,469$, $p=0,132$) ve çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin ($t(265)= 0,003$, $p=0,706$) cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik genel tutumlarının da cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(265)= 0,546$, $p=0,235$.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(226)= 5,271$, $p=0,379$.

Tablo 42

Öğrenenlerin Sınıfı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişki

	III. Sınıf			IV. Sınıf			t
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	
Benimseme	95	2,51	0,90	167	2,56	0,96	0,275
Direnme	95	3,29	1,00	167	3,40	0,94	0,940
Tutum	95	2,58	0,83	167	2,57	0,89	0,530
Özyeterlik	85	4,61	0,69	138	4,62	0,72	0,001

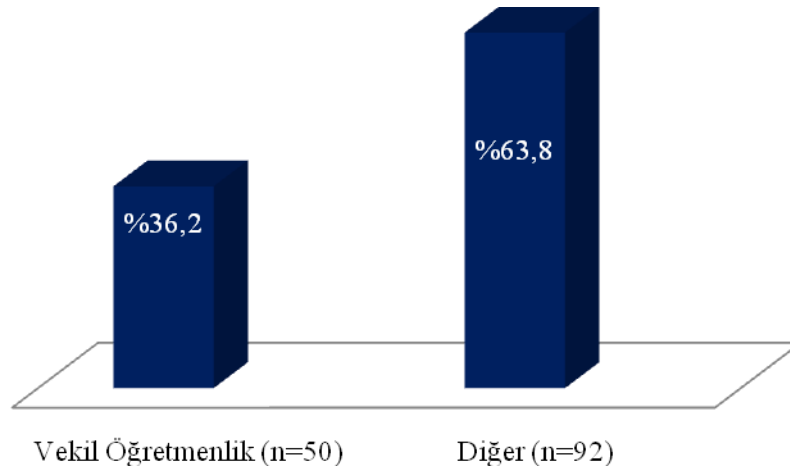
n= Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik

Tablo 42’de görüldüğü gibi çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesi sınıf bağlamında incelendiğinde, benimseme düzeyinin üçüncü sınıf öğrenenlerinde $\bar{X}=2,51$, dördüncü sınıf öğrenenlerinde $\bar{X}= 2,56$ olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, dördüncü sınıf öğrenenlerinin çevrimiçi ortamları benimseme düzeyi, üçüncü sınıf öğrenenlerine göre daha fazladır. Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyleri, sınıf bağlamında incelendiğinde, direnme düzeylerinin üçüncü sınıf öğrenenlerinde $\bar{X}=3,29$, dördüncü sınıf öğrenenlerinde $\bar{X}= 3,40$ olduğu saptanmıştır. Bu durum, çevrimiçi ortamlara karşı direnme düzeyinin üçüncü sınıf öğrenenlerinde, dördüncü sınıf öğrenenlerine göre daha az olduğunu göstermiştir.

Üçüncü sınıf öğrenenlerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik genel tutumları $\bar{X}=2,58$, dördüncü sınıf öğrenenlerinin ise $\bar{X}= 2,57$ olduğu saptanmıştır. Bu durum, her iki grubun tutumlarının birbirine çok yakın düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrenenlerin sınıfı bağlamında çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlikleri incelendiğinde, özyeterlik algı düzeylerinin üçüncü sınıf öğrenenlerinde $\bar{X}=4,61$, dördüncü sınıf öğrenenlerinde $\bar{X}=4,62$ olduğu tespit edilmiştir. Her iki grubun özyeterlikleri birbirine çok yakın düzeyde olmakla birlikte, dördüncü sınıflarda bu düzeyin daha fazla olduğu görülmüştür.

Uygulanan t testi sonucunda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin sınıflarına (üçüncü ve dördüncü sınıfta olmalarına) göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(260)= 0,275, p=0,672$.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin sınıflarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir $t(260)= 0,940, p=0,402$. Bu sonuca bağlı olarak öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik genel tutumlarının da sınıflarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(260)= 0,530, p=0,967$. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının da sınıflarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(221)= 0,001, p=0,922$.



Şekil 5. Çalışan öğrenenlerin iş türüne göre dağılımı

Şekil 5'te görüldüğü gibi bir işte çalışan öğrenenlerin % 36'sı vekil öğretmenlik yapmakta, % 63'ü vekil öğretmenlik dışında farklı işlerde çalışmaktadır.

Tablo 43

Öğrenenlerin İş Durumu ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

	Çalışanlar			Çalışmayanlar			T
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	
Benimseme	138	2,53	0,98	129	2,56	0,90	1,680
Direnme	138	3,41	0,99	129	3,33	0,94	0,412
Tutum	138	2,55	0,91	129	2,60	0,84	1,421
Özyeterlik	124	4,68	0,67	104	4,56	0,73	1,073

n= Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik

Çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesi, öğrenenlerin iş durumu bağlamında incelendiğinde, benimseme düzeyinin çalışan öğrenenlerde $\bar{X}=2,53$, çalışmayan öğrenenlerde $\bar{X}= 2,56$ olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda çalışmayan öğrenenlerin çevrimiçi ortamları benimseme düzeyleri çalışan öğrenenlere göre daha fazladır (Tablo 43). İş durumu bağlamında öğrenenlerin çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyleri incelendiğinde, direnme düzeylerinin bir işte çalışan öğrenenlerde $\bar{X}=3,41$, çalışmayan öğrenenlerde $\bar{X}= 3,33$ olduğu saptanmıştır. Bu durum, çevrimiçi ortamlarına karşı direnme düzeyinin çalışmayan öğrenenlerde, çalışan öğrenenlere göre daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Öğrenenlerin iş durumu kapsamında çalışan öğrenenlerin genel tutumlarının $\bar{X}=2,55$, çalışmayan öğrenenlerin genel tutumlarının $\bar{X}= 2,60$ olduğu saptanmıştır. Bu durumda çalışmayan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum değerlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları, öğrenenlerin iş durumu bağlamında incelendiğinde, çalışan öğrenenlerin özyeterlik algı düzeylerinin $\bar{X}=4,68$, çalışmayan öğrenenlerin ise $\bar{X}=4,56$ olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, çalışan öğrenenlerin özyeterlik algılarının, çalışmayan öğrenenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Uygulanan t testi sonucunda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(265)= 1,680$, $p=0,807$ (Tablo 43). Aynı zamanda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin de bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(265)=0,412$, $p=0,505$. Bu sonuçlara bağlı olarak öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik genel tutumlarının da bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(265)= 1,421$, $p=0,665$.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(226)= 1,073$, $p=0,214$.

Tablo 44

Öğrenenlerin İş Türü ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumları ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

	Vekil Öğretmenlik			Diğer			t
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	s	
Benimseme	50	2,71	0,99	92	2,44	0,97	0,176
Direnme	50	3,37	0,90	92	3,43	1,04	4,015
Tutum	50	2,67	0,91	92	2,48	0,90	0,223
Özyeterlik	40	4,56	0,82	88	4,74	0,58	4,012

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma; t=t-istatistik

Tablo 44'te görüldüğü gibi çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesi çalışan öğrenenlerin iş türü bağlamında incelendiğinde, benimseme düzeyinin vekil öğretmenlik yapan öğrenenlerde $\bar{X}=2,71$, vekil öğretmenlik dışında bir işte çalışan öğrenenlerde $\bar{X}= 2,44$ olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda vekil öğretmenlik yapan öğrenenlerinin çevrimiçi ortamları benimseme düzeyleri vekil öğretmenlik dışı bir işte çalışan öğrenenlere göre daha fazladır. Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojilere karşı

direnme düzeyleri, iş türü bağlamında incelendiğinde, direnme düzeylerinin vekil öğretmenlik yapan öğrenenlerde $\bar{X}=3,37$, farklı bir işte çalışan öğrenenlerde $\bar{X}= 3,43$ olduğu saptanmıştır. Bu durum, çevrimiçi ortamlara karşı direnme düzeyinin vekil öğretmenlik yapan öğrenenlerde daha düşük olduğunu göstermiştir.

Öğrenenlerin iş türü ele alındığında, vekil öğretmenlik yapan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin genel tutumlarının $\bar{X}=2,67$, vekil öğretmenlik dışında farklı bir işte çalışan öğrenenlerin genel tutumlarının $\bar{X}= 2,48$ olduğu saptanmıştır. Bu durumda vekil öğretmenlik yapan öğrenenlerin genel tutumları, daha farklı bir işte çalışan öğrenenlere göre daha yüksek seviyededir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları, öğrenenlerin iş türü bağlamında incelendiğinde özyeterlik algı düzeylerinin vekil öğretmenlik yapan öğrenenlerde $\bar{X}=4,56$, vekil öğretmenlik dışında farklı bir işte çalışan öğrenenlerde $\bar{X}=4,74$ olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucu vekil öğretmenlik yapan öğrenenlerin özyeterlik algılarının, farklı bir işte çalışan öğrenenlere göre daha düşük seviyede olduğuna rastlanmıştır.

Uygulanan *t* testi sonucunda bir işte çalışan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin iş türlerine göre (vekil öğretmenlik ve diğer) istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(140)= 0,176$, $p=0,122$ (Tablo 44).

Bir işte çalışan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin iş türlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir $t(140)= 4,015$, $p=0,737$. Bu sonuçlara bağlı olarak öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik genel tutumlarının da iş türlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(140)=0,223$, $p=0,234$.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının iş türlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $t(126)= 4,012$, $p=0,237$.



Şekil 6. Çevrimiçi öğrenenlerin bilgisayara sahip olma oranlarına göre dağılımı

Şekil 6’da görüldüğü gibi öğrenenlerin büyük bir çoğunluğu (% 92) bilgisayara olduğunu bildirmiştir.

Tablo 45

Bilgisayara Sahiplik Durumu ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutumlar ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Bilgisayarı olanlar	Benimseme	244	2,58	0,94
	Direnme	244	3,35	0,96
	Tutum	244	2,60	0,88
	Özyeterlik	208	4,70	0,57
Bilgisayarı olmayanlar	Benimseme	21	2,07	0,85
	Direnme	21	3,59	1,07
	Tutum	21	2,19	0,75
	Özyeterlik	18	3,87	1,37

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

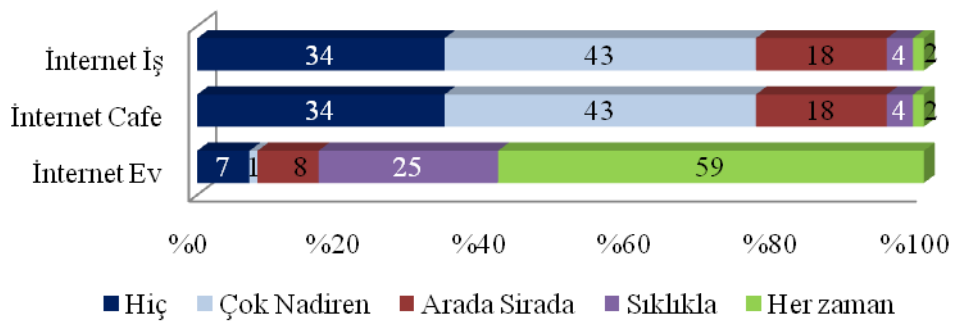
Tablo 45’te görüldüğü gibi çevrimiçi teknolojilerin öğrenenler tarafından benimsenmesi öğrenenlerin bilgisayara sahiplik bağlamında incelendiğinde, benimseme düzeyinin bilgisayarı olan öğrenenlerde \bar{X} =2,58, bilgisayarı olmayan öğrenenlerde \bar{X} = 2,07 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda bilgisayara sahip öğrenenlerinin, bilgisayara sahip olmayanlara göre çevrimiçi ortamları daha fazla benimsediği görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyleri bilgisayara sahip olma bağlamında incelendiğinde, direnme düzeylerinin bir bilgisayarı olan öğrenenlerde $\bar{X}=3,35$, bilgisayarı olmayan öğrenenlerde $\bar{X}= 3,59$ olduğu saptanmıştır. Bu durum, bilgisayarı olan öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarına karşı direnme düzeyinin, bilgisayara sahip olmayan öğrenenlere göre daha düşük olduğunu göstermiştir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin genel tutumları bilgisayara sahiplik açısından ele alındığında, bilgisayarı olan öğrenenlerin tutumlarının $\bar{X}=2,60$, bilgisayarı olmayan öğrenenlerin tutumlarının ise $\bar{X}= 2,19$ olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular, bilgisayarı olan öğrenenlerin tutum düzeylerinin, bilgisayarı olmayan öğrenenlere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları, öğrenenlerin bilgisayara sahip olma bağlamında incelendiğinde özyeterlik algı düzeylerinin bilgisayara sahip öğrenenlerde $\bar{X}=4,70$, bilgisayara sahip olmayanlarda $\bar{X}=3,87$ olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, bilgisayara sahip olan öğrenenlerin özyeterlik algılarının bilgisayara sahip olmayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Bilgisayar sahipliğine bakıldığında bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrenenleri temsil eden örneklem büyüklüğündeki farklılığın fazla olması nedeniyle istatistiksel olarak analiz yapılmaya uygun görülmemiştir. Bu nedenle bilgisayara sahip olan ve olmayan öğrenenlerin özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla parametrik bir karşılaştırma yapılmamıştır.



Şekil 7. Çevrimiçi öğrenenlerin internete farklı yerlerden bağlanma sıklıkları

“İnternete işten bağlanırım” ifadesine verilen yanıtların yüzde dağılımlarına bakıldığında öğrenenlerin % 34’ünün İnternete işten hiç bağlanmadığı, % 43’ünün çok nadiren, % 18’inin ise arada sırada İnternete işten bağlandığı görülmektedir. İnternete işten sıklıkla ve her zaman bağlanan öğrenenlerin toplam oranı ise % 6’dır (Şekil 7).

“İnternete, İnternet kafeden bağlanırım” ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrenenlerin % 34’ünün İnternete İnternet kafeden hiç bağlanmadığı, % 43’ünün çok nadiren, % 18’inin ise arada sırada İnternete İnternet kafeden bağlandığı görülmektedir. İnternete kafelerden sıklıkla ve her zaman bağlanan öğrenenlerin toplam oranı ise % 6’dır.

“İnternete evden bağlanırım” ifadesine verilen yanıtların yüzde dağılımlarına bakıldığında ise öğrenenlerin % 7’sinin İnternete evden hiç bağlanmadığı, % 1’inin çok nadiren, % 8’inin arada sırada İnternete evden bağlandığı görülmektedir. İnternete evden sıklıkla bağlananların oranı % 25 ve İnternete her zaman evden bağlanan öğrenenlerin oranı % 59’dur.

Tablo 46

Evden İnternete Bağlanma Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	19	1,89	0,79
	2-Çok nadiren	3	1,89	1,39
	3-Arada sırada	22	2,67	0,91
	4-Sıklıkla	65	2,64	0,95
	5-Her zaman	154	2,56	0,93
Direnme	1-Hiç	19	3,74	1,04
	2-Çok nadiren	3	3,44	1,65
	3-Arada sırada	22	3,31	0,83
	4-Sıklıkla	65	3,26	0,95
	5-Her zaman	154	3,41	0,97
Tutum	1-Hiç	19	2,02	0,72
	2-Çok nadiren	3	2,13	1,47
	3-Arada sırada	22	2,67	0,85
	4-Sıklıkla	65	2,67	0,89
	5-Her zaman	154	2,57	0,87
Özyeterlik	1-Hiç	16	3,79	1,31
	2-Çok nadiren	3	3,64	2,28
	3-Arada sırada	17	4,70	0,56
	4-Sıklıkla	53	4,57	0,69
	5-Her zaman	135	4,78	0,34

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

Tablo 46’da görüldüğü gibi evden İnternete bağlanma sıklığı incelendiğinde, bağlanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme ve bu öğrenmeye yönelik özyeterlik değerlerinde düzenli bir artış ya da azalmaya neden olmadığı görülmüştür. Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, evden İnternete bağlanma sıklığı artarken öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin evden İnternete hiç bağlanmayan ya da çok nadiren bağlanan öğrenenler ile arada sırada, sıklıkla ve her zaman bağlananların birbirine benzer düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 47

Evden İnternete Bağlanmaya İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 258	3,016*	1,4 -1,5
Direnme	4 258	0,965	-
Tutum	4 258	2,385	-
Özyeterlik	4 219	11,643**	1,3- 1,4 -1,5 -2,3- 2,5

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

* $p<0,01$ düzeyinde anlamlı; ** $p<0,05$ düzeyinde anlamlı

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin evden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,258)=3,016$, $p<0,05$ ($p=0,019$) (Tablo 47).

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın evden İnternete hiç bağlanmayanlar ve sıklıkla bağlananlar ($\bar{X}_1=1,89$, $s_1=0,79$; $\bar{X}_4=2,64$, $s_4=0,95$); hiç bağlanmayanlar ve her zaman bağlananlar ($\bar{X}_1=1,89$, $s_1=0,79$; $\bar{X}_5=2,56$, $s_5=0,93$) arasında olduğu görülmüştür.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin evden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir $F(4,258)=0,965$, $p=0,427$.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik genel tutumlarının evden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $F(4,258)=2,385$ $p<0,052$.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının evden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,219)=11,643$, $p<0,001$.

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın evden İnternete hiç bağlanmayanlar ve arada sırada bağlananlar ($\bar{X}_1= 3,79$, $s_1=1,31$; $\bar{X}_3=4,70$, $s_3= 0,56$); hiç bağlanmayanlar ve sıklıkla bağlananlar ($\bar{X}_1= 3,79$, $s_1=1,31$; $\bar{X}_4=4,57$, $s_4= 0,69$); hiç bağlanmayanlar ve her zaman bağlananlar ($\bar{X}_1= 3,79$, $s_1=1,31$; $\bar{X}_5=4,78$, $s_5= 0,34$); çok nadiren bağlananlar ve arada sırada bağlananlar ($\bar{X}_2= 3,64$, $s_2=2,28$; $\bar{X}_3=4,70$, $s_3= 0,56$); çok nadiren bağlananlar ve her zaman bağlananlar ($\bar{X}_2= 3,64$, $s_2=2,28$; $\bar{X}_5=4,78$, $s_5= 0,34$) arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 48

İnternet Kafeden Bağlanma Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	66	2,40	0,97
	2-Çok nadiren	83	2,53	0,85
	3-Arada sırada	35	2,48	1,01
	4-Sıklıkla	7	2,80	1,12
	5-Her zaman	3	1,95	0,13
Direnme	1-Hiç	66	3,44	1,00
	2-Çok nadiren	83	3,52	0,89
	3-Arada sırada	35	3,40	1,05
	4-Sıklıkla	7	2,74	1,10
	5-Her zaman	3	4,07	0,23
Tutum	1-Hiç	66	2,46	0,89
	2-Çok nadiren	83	2,51	0,82
	3-Arada sırada	35	2,52	0,92
	4-Sıklıkla	7	2,96	0,79
	5-Her zaman	3	1,94	0,11
Özyeterlik	1-Hiç	57	4,62	0,86
	2-Çok nadiren	71	4,73	0,49
	3-Arada sırada	26	4,40	1,08
	4-Sıklıkla	6	4,55	0,72
	5-Her zaman	3	4,03	0,77

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

İnternet kafeden İnternete bağlanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme ve bu ortamlara yönelik özyeterlik değerlerinde düzenli bir artış ya da azalmaya neden olmadığı görülmüştür (Tablo 48). Çevrimiçi teknolojilere karşı direnme düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, İnternet kafeden İnternete bağlanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca İnternet kafeden İnternete bağlanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 49

İnternet Kafeden İnternete Bağlanmaya İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 189	0,619	-
Direnme	4 189	1,404	-
Tutum	4 189	0,867	-
Özyeterlik	4 158	1,374	-

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin İnternet kafeden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $F(4,189)= 0,619, p= 0,649$.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin İnternet kafeden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $F(4,189)= 1,404, p=0,234$. Bu sonuçlara bağlı olarak öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik genel tutumlarının da İnternet kafeden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $F(4,189)= 0,867, p=0,485$.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının İnternet kafeden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $F(4,158)= 1,374, p= 0,245$.

Tablo 50

İşten İnternete Bağlanma Sıklığı ile Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

		n	\bar{X}	s
Benimseme	1-Hiç	77	2,49	0,98
	2-Çok nadiren	16	3,00	1,03
	3-Arada sırada	24	2,39	0,90
	4-Sıklıkla	32	2,50	0,83
	5-Her zaman	32	2,32	0,85
Direnme	1-Hiç	77	3,38	1,00
	2-Çok nadiren	16	3,06	0,91
	3-Arada sırada	24	3,79	0,86
	4-Sıklıkla	32	3,43	0,94
	5-Her zaman	32	3,70	0,92
Tutum	1-Hiç	77	2,53	0,90
	2-Çok nadiren	16	2,98	0,94
	3-Arada sırada	24	2,32	0,87
	4-Sıklıkla	32	2,52	0,74
	5-Her zaman	32	2,31	0,83
Özyeterlik	1-Hiç	63	4,44	0,94
	2-Çok nadiren	13	4,57	1,09
	3-Arada sırada	22	4,80	0,28
	4-Sıklıkla	29	4,73	0,37
	5-Her zaman	31	4,88	0,17

n=Katılımcı sayısı; \bar{X} =Aritmetik ortalama; s= Standart sapma

İşten İnternete bağlanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin çevrimiçi teknolojileri benimseme, çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme ve bu iki alt boyutun birleşimi olarak genel tutum değerlerinde düzenli bir artış ya da azalmaya neden olmadığı görülmüştür (Tablo 50). Çevrimiçi teknolojilere ilişkin özyeterlik algı düzeyinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, sıklıkla bağlananlar dışında işten İnternete bağlanma sıklığı yüksek olan, öğrenenlerin özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 51

İşten İnternete Bağlanmaya İlişkin Anova Testi Sonuçları

	sd	F	Farklı Gruplar
Benimseme	4 176	1,521	-
Direnme	4 176	2,049	-
Tutum	4 176	1,875	-
Özyeterlik	4 153	2,524*	1,5

sd= Serbestlik derecesi; F= ANOVA test değeri;

* $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemeleri ($F(4,176) = 1,521$, $p = 0,198$) ve direnmelerinin ($F(4,176) = 2,049$, $p = 0,089$) işten İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik tutumlarının da işten İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir, $F(4,176) = 1,875$ $p = 0,117$.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının işten İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $F(4,153) = 2,524$, $p < 0,05$ ($p = 0,043$).

ANOVA sonrası yapılan Tukey HSD (Post Hoc) analizine göre farklılığın işten İnternete hiç bağlanmayanlar ve her zaman bağlananlar ($\bar{X}_1 = 4,44$, $s_1 = 0,94$; $\bar{X}_5 = 4,88$, $s_5 = 0,17$) arasında olduğu görülmüştür.

4.6. Öğrenenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Öğrenenlere sorulan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar anlam bütünlüğüne göre gruplandırılmış ve üçüncü ve dördüncü sınıflar öğrenenlerinin yanıtları birbirinden ayrı olarak değerlendirilmiştir.

Öğrenenlerin dağılımları göz önüne alınarak, maddeler frekans dağılımlarına göre sıralanmış, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenlerinin çevrimiçi öğrenme hakkında olumlu görüşlerini içeren 14'er ifade, olumsuz görüşlerini içeren 37'şer ifade oluşturulmuştur. Oluşturulan olumlu ve olumsuz ifadelerin ilk 10'u Tablo 52 ve Tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 52

III. ve IV. Sınıf Öğrenenlerinin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Olumlu Görüşleri

Görüşler	III. Sınıf Öğrenen Sayısı	IV. Sınıf Öğrenen Sayısı	Toplam (kişi)
1)Deneme sınavları, konuyu anlamama ve ara sınavlara hazırlanmamda yardımcı oluyor.	4	13	17
2) Çevrimiçi öğrenme ortamında sunulan konuların öz ve anlaşılır olması oldukça yararlıdır.	4	8	12
3) Çevrimiçi derslerde sunulan tartışma hizmetinden gerekli cevapları alabiliyorum.	0	11	11
4) Çevrimiçi dersler ek bir kaynak özelliği taşıyor.	3	5	8
5) Çevrimiçi öğrenme hiç yoktan iyidir.	1	6	7
6) Çevrimiçi öğrenme üniversiteye yabancı kalmamı önüyor, öğrenci olduğumu hissettiriyor.	2	2	4
7) Çevrimiçi derslerde sunulan görsel örnekler, animasyonlar çok yararlı.	1	3	4
8) Çevrimiçi öğrenme dersleri tekrar etme olanağı sağlıyor.	-	4	4
9) Çevrimiçi öğrenme zamandan tasarruf sağlıyor.	1	1	2
10) Çevrimiçi öğrenme sayesinde istediğim zaman ders çalışma olanağına sahibim.	1	1	2

Tablo 53

III. ve IV. Sınıf Öğrenenlerinin Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Olumsuz Görüşleri

Görüşler	III. Sınıf Öğrenen Sayısı	IV. Sınıf Öğrenen Sayısı	Toplam (kişi)
1) Çevrimiçi derslerde konu anlatımı yetersiz kalıyor.	8	21	29
2) Çevrimiçi öğrenme yüz yüze eğitim kadar etkili değildir.	11	12	23
3) Çevrimiçi dersler güncellenmiyor.	4	12	16
4) Sınavda çıkan sorularla çevrimiçi derslerin içeriği ve ders içeriğindeki sorularla örtüşmüyor.	5	8	13
5) Çevrimiçi derslerde yer alan soruların sayısı yetersizdir.	5	8	13
6) Çevrimiçi ortamda kendimi öğrenci gibi hissetmiyorum, sosyal bir ortama sahip değilim.	5	7	12
7) Çevrimiçi derslerde ve ders kitaplarında sunulan içerik birbiriyle örtüşmüyor.	3	7	10
8) Çevrimiçi ortamda sorularıma cevap alamıyorum.	2	6	8
9) Çevrimiçi derslerde kendimiz denemek için sunulan soruların cevapları yanlış veriliyor.	3	5	8
10) Çevrimiçi ortamda sorduğum sorulara zamanında cevap alamıyorum.	-	7	7

5. ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın özetine, istatistiksel çözümlenmeler sonrasında elde edilen bulguların ilgili alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmasına ve elde edilen bulgularla gelecekte yapılabilecek yeni araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Özet

Bu araştırmada çevrimiçi öğrenme destekli yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin teknoloji uyumları tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamları kullanma sıklıklarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma kümesini 2008- 2009 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenlerinden çevrimiçi dersleri alan toplam 300 kişi oluşturmuştur.

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ilgili alanyazına ve uzman görüşlerine dayalı dört bölümden oluşan bir sormaca geliştirilmiştir. Sormacanın birinci bölümünde yer alan 25 ifade, katılımcıların çevrimiçi teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını ölçmeye yöneliktir. Sormacanın ikinci bölümünde yer alan 30 ifade, öğrenenlerin çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlik algılarını ölçmeyi hedeflemiştir. Sormacanın üçüncü bölümünde öğrenenlerin demografik özellikleri, mesleki durumları, teknoloji deneyimleri, İnternete erişebilme olanakları ve çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanım sıklıkları ölçülmüştür. Sormacanın dördüncü bölümü ise öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde çapraz tablolama, yüzde ve frekans dağılımları gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılmış, ayrıca veriler korelasyon analizi, bağımsız örneklem T- testi, Tek Yönlü Varyans Testi (ANOVA) ve Post Hoc (Tukey HSD Testi) gibi çeşitli parametrik analizlerle değerlendirilmiştir.

Araştırmayla elde edilen bulgular topluca değerlendirildiğinde, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu ve tutum ölçeğinin alt boyutu olan çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerine ait aritmetik ortalamalarının benimseme düzeyine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, genel olarak tutum düzeyleri düşük olsa da öğrenenler farklı ortamlardan sıklıkla yararlandığında bu ortamları benimsemelerinin daha kolay olduğu, buna paralel olarak direnme boyutunun azalma gösterdiği görülmüştür. Başka bir deyişle çevrimiçi ortamları kullanım sıklığının artması öğrenenlerin bu tür ortamları bir öğrenme ortamı olarak benimseyebileceklerini göstermiştir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının ise yüksek olduğu gözlenmiştir. Özyeterlik algı düzeylerinin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun eşzamansız etkileşim boyutu olduğu görülmüştür. Özyeterlik ölçeğinde eşzamansız etkileşim boyutunun öne çıktığı bu durumda öğrenenlerin eşzamansız yani öğretici ve öğrenenin aynı anda ve zamanda öğrenme ortamını paylaşmadığı durumdaki ortamı daha etkili bulduğu söylenebilir. Bu sonuç, öğrenenlerin eşzamanlı durumlarda gerekli içerik, öğretici ya da teknik desteği alamadıklarının bir göstergesi olabilir. Oysa eşzamanlı ortamlarda gerekli içerik, öğretici ve teknik destek sağlanmış olsa, öğrenenlerin bu ortamlardan gerekli faydayı sağlayabilecekleri söylenebilir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki sorgulandığında ise bu iki değişken arasında ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Ancak, genel tutum ve genel özyeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığının görülmesine rağmen bu iki değişken alt boyutlar açısından incelendiğinde tutum ölçeğinin alt boyutu olan benimseme düzeyi yüksek olan öğrenenlerin eşzamanlı etkileşim ortamlarını kullanmaya ilişkin özyeterlik algılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, çevrimiçi ortamları kullanmaya yönelik öğrenen tutumlarının aritmetik ortalamalarına genel olarak bakıldığında benimseme alt boyutuna ilişkin öğrenen tutumlarının ortalamaları artarken, direnme boyutu ortalamalarının azaldığı, özyeterlik algılarının da arttığı görülmüştür. Bu durumda öğrenenlerin çevrimiçi ortamları benimseme ve çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin öğrenenlerin özyeterlik algılarını üzerinde de farklılık yarattığı gözlenmiştir.

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik toplam tutumlarının çevrimiçi ders ortamlarından ders bilgisi, ünite, testler, duyurular, kaynaklar, eposta, sözlük, bağlantılar ve yardımı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının ise çevrimiçi ortamlardan ders bilgisi, tartışma, testler, duyurular, kaynaklar, eposta, bağlantıları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrenenlerin cinsiyet, sınıf, iş durumu, iş türü, İnternete kafeden bağlanma gibi diğer demografik özellikler ile öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ve özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak öğrenenlerin evden İnternete bağlanma sıklıkları arttıkça öğrenenlerin gerek özyeterlik algıları düzeyleri gerekse çevrimiçi ortamları benimseme düzeyleri artmaktadır. İşten İnternete bağlanma sıklıkları arttıkça ise öğrenenlerin özyeterlik algıları düzeylerinin arttığı saptanmıştır.

Sonuç olarak öğrenenlerin farklı ortamları kullanma sıklıkları ile İnternete bağlanma sıklıkları gibi demografik özellikler öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemeleri ile ilişkilidir. Burada önemli olan öğrenenlerin çevrimiçi uygulamaların yayılmasında ve sürdürülebilirliğinde tutum ve özyeterlik algılarıyla ilişkili olan ortamların bilinmesi, bu ortamların öğrenenler için etkileşimli, etkili, verimli, çekici olarak tasarlanması ve öğrenenlerin gereksinim duydukları özellikleri barındırmasıdır.

5.2. Tartışma

Bu çalışmanın genel amacı Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı dâhilinde sunulan çevrimiçi öğrenme ortamını kullanan öğrenenlerin teknoloji uyumlarının tutum, özyeterlik algısı ve farklı ortamların kullanım sıklıklarıyla belirlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde öğrenenlerin;

1. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları,
2. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik özyeterlik algıları,

3. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki,
4. Çevrimiçi dersleri kullanma sıklıkları ile tutumları arasındaki ilişki
5. Çevrimiçi dersleri kullanma sıklıkları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki
6. Demografik özelliklerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları ve özyeterlik algıları arasında bir fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır.

Bulgular hakkındaki tartışma ve yorumlar yukarıda verilen altı araştırma sorusuna bağlı olarak tartışılmıştır.

Çevrimiçi öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları nelerdir?

Tutum ölçeği benimseme alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında, en yüksek ortalamaya sahip ifadelerin “Çevrimiçi öğrenme, eğitim sorununa alternatif bir çözümdür” ve “Çevrimiçi öğrenme, önümüzdeki yıllarda kaçınılmaz olacaktır” olduğu görülmektedir. “Çevrimiçi öğrenme eğitim sorununa alternatif bir çözümdür” ifadesine ise öğrenenlerin %43’ü “Katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu durum öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi eğitim sorununa alternatif bir çözüm olarak gördüklerini ve gelecekte yaygınlaşabileceği fikrine sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, ilgili alanyazında Bof’un (2004), eğitimde yaşanan zorluklar ve gereksinimlerin ortaya çıktığı noktada çevrimiçi eğitimin önem taşıdığı düşüncesiyle tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Shank ve Sitze de (2004) çevrimiçi derslerin eğitim programlarında kolaylaştırıcı bir öğrenme stratejisi benimsediğini ve bu şekilde sorunların ortadan kaldırılmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin çevrimiçi ortamları eğitim sorununa alternatif bir çözüm olarak görmelerinin nedenleri arasında; bir işte çalışıyor olma, ikamet ettiği yer ile eğitim alacağı kurum arasındaki coğrafi uzaklık, evli ve çocuklu olma gibi yüz yüze eğitim almayı engelleyen faktörler olabilir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmenin önümüzdeki yıllarda kaçınılmaz olacağı yönündeki katılımları da alanyazında çevrimiçi öğrenmenin eğitimde yeni fırsatlar sunması (Khan, 1997) ve günümüzün en önemli öğrenme şekillerinden olması (Miltiadou, 2004) şeklinde desteklenmektedir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin yüz yüze eğitim aldıkları

il hakkındaki verdikleri yanıtlar incelendiğinde %60'ının yüz yüze eğitimlerini İÖLP programının bağlı olduğu üniversitenin bulunduğu il olan Eskişehir dışında aldığı görülmektedir. Bu nedenle programa farklı illerden dâhil olan öğrenenlerin çevrimiçi ortam yardımıyla öğrenimlerine devam edebilmeleri öğrenenlerin çevrimiçi ortamları bir çözüm ve geleceğin eğitim aracı olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. En yüksek ortalamaya sahip olan bu ifadeler öğretmen yetiştirme alanında çevrimiçi öğrenmenin bir yenilik olarak benimsenmesinde ve öğrenenlerin teknolojiye uyumlarında bir gösterge olması açısından önemli bir yere sahiptir.

“Çevrimiçi öğrenmede yeterli rehberlik hizmeti verilebilmektedir” ve “Çevrimiçi öğrenme klasik eğitim kadar etkilidir” ifadeleri ise tutum ölçeğinde ortalamaları en düşük ifadelerdir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin % 42'si “Çevrimiçi öğrenmede yeterli rehberlik hizmeti verilebilmektedir” ifadesine kesinlikle katılmazken, sadece % 3'ü bu ifadeye “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu durumda az sayıda öğrenenin kendisine yeterli rehberlik hizmeti sunulduğunu düşünmektedir. Yapılan araştırmada sunulan sormacanın sonunda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini kısaca yazmaları istenmiş ve elde edilen bu sonuç öğrenen görüşleriyle de desteklenmiştir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin olumsuz görüşleri dağılıma göre sıralandığında daha kısa zamanda yardım ve destek almak isteği ilk on ifade içinde yer almaktadır. Bu durum, öğrenenlerin yardım ve desteğe yoğun bir şekilde gereksinim duyduklarını, öğrenenlerin çevrimiçi ortamları yeterince tanımıyor olduğunu ve bu ortamlar hakkında bilgilendirici çalışmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bu duruma yol açan diğer bir neden olarak ise öğrenenlerin çevrimiçi ortamları ne şekilde kullanacaklarını ve öğreticileriyle ne şekilde etkileşim kurmaları gerektiğini bilmemeleri de gösterilebilir. Bu çalışmadaki çevrimiçi öğrenmede öğrenen tutumlarına ilişkin bulgular ilgili alanyazındaki çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Aksüt ve diğerleri, 2006; Shin ve Son, 2007; Ergül, 2004).

Aritmetik ortalaması düşük olan diğer bir ifade ise rehberlik hizmetinin yanı sıra çevrimiçi öğrenmenin klasik eğitim kadar etkili olduğunu ifade etmektedir. Öğrenenlerin % 45'i “Çevrimiçi öğrenme klasik eğitim kadar etkilidir.” ifadesine “Kesinlikle Katılmam” cevabını vermiştir. Öğrenenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda da çevrimiçi öğrenmenin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını belirten

öğrenenlerin, çevrimiçi öğrenmenin klasik eğitim kadar etkili olamayacağını ve önceden alıştıkları eğitimin yüz yüze eğitim olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu durum temel olarak öğrenenlerin çevrimiçi ortamları yeterince benimsememelerinden ve çevrimiçi ortamlarda yüz yüze etkileşim gereksinimini karşılayabilecek eşzamanlı etkileşim ortamlarını yeterli olarak kullanmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca Türk eğitim sisteminin üniversiteye gelene kadar yüz yüze eğitim modelini zorunlu kılması, çevrimiçi ortama yabancılaşmayı da beraberinde getiriyor olabilir. Benzer şekilde Aksüt ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada çevrimiçi ortamlarda sunulan dersler sonrası öğrenenlerin aldıkları yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu ve bu durumun nedeni olarak öğrenenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi yüz yüze eğitim kadar etkili bulmamalarının diğer bir nedeni, öğrenenlerin eşzamanlı etkileşim kurma gereksinimlerinden kaynaklanabilir. Farklı nedenlerden ötürü eşzamanlı etkileşim ortamlarını hiç kullanmayan ya da yeterli derecede kullanmayan öğrenenler yüz yüze eğitim olanaklarına gereksinim duyabilmektedir. Bu sonuç, Şakar'ın (2009) İÖLP öğrenenlerinin eşzamanlı etkileşime gereksinim duydukları sonucuyla örtüşmektedir.

“Çevrimiçi öğrenmede ortaya çıkan teknik sorunlar beni sinirlendiriyor.” ve “Kendimi okuduğum üniversiteye ait hissetmiyorum.” ifadeleri de tutum ölçeği direnme alt boyutu ifadelerinin en yüksek ortalamaya sahip ifadeleridir. “Çevrimiçi öğrenmede ortaya çıkan teknik sorunlar beni sinirlendiriyor.” ifadesi öğrenenler tarafından “Kesinlikle Katılım” cevabının verildiği en yüksek yüzdeler orana sahip olan ifadelerden biridir (% 53). Bu durum, öğrenenlerin çevrimiçi derslerden yararlanırken teknik sorunlarla karşılaştığının bir göstergesidir. Öğrenenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlara bakıldığında, öğrenenlerin sayfaların görüntülenememesi ve bağlantıların arada sırada açılmaması gibi sorunlar yaşadığını belirtmesi bu öğrenme ortamında öğrenenlerin teknik sorunlarla karşılaştığı düşüncesini pekiştirmektedir. Alanyazında da bu durumu destekleyici araştırmalar görmek mümkündür. Benzer şekilde, alanyazındaki bazı çalışmalar öğretmenlerin İnternet desteğiyle yabancı dil öğretiminde teknik desteğin artırılmasına gereksinim duyduklarını ve öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde bilgisayar olanaklarının ve teknik desteğin artırılması gerektiğini ileri sürmektedir (Nunan, 1999; Shin ve Son, 2007).

Öte yandan öğrenenlerin kendilerini okudukları üniversiteye ait hissetmemeleri direnme boyutu açısından yüksek ortalamaya sahip bir düşüncedir (Tablo 3). Öğrenenlerin kendilerini okudukları üniversiteye ait hissetmemelerinin temel nedeni, öğrenenlerin farklı şehirlerden geliyor olmasından kaynaklanmış olabilir. Örneğin, araştırmaya katılan öğrenenlerin %60'ı üniversitenin bulunduğu Eskişehir'den farklı illerde öğrenimini sürdürmektedir. Öğrenenlerin kendilerini üniversiteye ait hissetmemelerinin bir diğer nedeni öğrenenlerin gerek öğretici gerek içerik, gerekse diğer öğrenenlerle eşzamanlı etkileşim kuramamalarından kaynaklanıyor olabilir. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenenlerin kendilerini bir gruba ait hissettikleri sonucuna ulaşan Nunan (1999), bu durumun nedeni olarak öğrenenlerin sohbet yardımıyla etkileşim kuruyor olmasını göstermiştir. Ancak öğrenenlerin kendilerini üniversiteye ait hissetmelerini sağlayan sohbet ortamının araştırmaya katılan İÖLP öğrenenlerinin % 50'si tarafından hiç kullanılmadığı ve sadece öğrenenlerin % 2'si tarafından her zaman kullanılıyor olması, öğrenenlerin kendilerini üniversiteye ait hissetmemelerinde bir etken olabilir. Başka bir deyişle, eşzamanlı çevrimiçi ortamların öğrenenler tarafından etkili olarak kullanılmaması, bu ortamın öğrenme için yeterince uygun bulunmadığı düşüncesini yaratabilir.

“Çevrimiçi öğrenme zaman kaybıdır.” ve “Çevrimiçi öğrenme yüzünden kendime yeterli zaman ayıramıyorum.” ifadeleri ortalaması en düşük direnme boyutu ifadeleridir. Her iki ifade de öğrenenlerin çevrimiçi ortamları zaman kaybı olarak görmediğini göstermektedir ve öğrenenlerin çevrimiçi ortamları kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının yüksek olabileceğinin bir işareti olabilir. Bu durumun en temel nedeni olarak çevrimiçi ortamlarda zaman ve mekân kısıtlamasının olmaması verilebilir (Eila ve Erping, 2000; White, 2003). Öğrenenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda çevrimiçi öğrenmenin zamandan tasarruf sağladığı düşüncesi, yine çevrimiçi öğrenmenin zaman kaybı olmadığını bir göstergesidir. Alanyazında bu durumu destekleyici diğer bir çalışma, çevrimiçi ortamların öğretici ve öğrenenlere zaman kazandırabildiği sonucuna ulaşmıştır. Felix (2002) bu durumun nedeni olarak çevrimiçi öğrenmenin her zaman kullanıma açık bir öğretimsel çalışma alanı sunmasından kaynaklandığını göstermektedir. Bu düşüncenin tersine, alanyazında incelenen diğer

çalışmalarda, ders sürecinde ödev dağıtım ve teslim zamanlarının öğrenenlere iletilmesinde sorun yaşandığını ve dolayısıyla çevrimiçi öğrenmenin zaman kaybına neden olduğu görülmektedir (Cowan, 1995; Son, 2002; White, 2003). Alanyazında yer alan bu sonuçlar ile araştırmada çevrimiçi öğrenmenin zaman kaybı olarak görülmediği düşüncesi örtüşmemektedir. Bu durum; çevrimiçi ortamda duyurular bölümünün kullanım oranının yüksek olması (%41) ve öğrenenlerin bu tür sorunlarla daha az karşılaşmasından kaynaklanabiliyor olabilir.

Çevrimiçi öğrenenlerin sunulan çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları ne düzeydedir?

Özyeterlik ölçeği İnternet Yeterliği alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip ifadelerin: “Belirli bir Web sayfasına erişmek için bağlantıları (links) kullanmada” ve “Bir ya da birkaç anahtar kavramı kullanarak İnternette araştırma yapmada” kendime güvenirim ifadelerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrenenlerin İnternette araştırma yapmada ve linkleri kullanmada özyeterlik algı düzeylerinin diğer İnternet işlemlerini gerçekleştirmedeki özyeterlik düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda da öğrenenlerin çevrimiçi ortamları kullanmanın kendilerini araştırmaya teşvik etmesi açısından önemli olduğunu belirtmesi, bu ortamı olumlu olarak değerlendirdiklerinin bir göstergesidir. Ortalamaları en düşük ifadeler “Metin, resim ve bağlantıları olan basit bir Web sayfası oluştırmada”, “Herhangi bir Web tarayıcısını (örneğin Netscape ya da Explorer) açmada” ve “Bir Web sayfasını sık kullanılanlara (favorites) kaydetmede” kendime güvenirim ifadelerindedir. Bu sonuç, öğrenenlerin kendilerini Web sayfası oluşturma, bir Web tarayıcısını açma ve herhangi bir Web sayfasını sık kullanılanlara eklemede başarısız olacaklarına inandıklarını göstermektedir.

Özyeterlik ölçeği Eşzamanlı Etkileşim alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip ifadeler “Eşzamanlı sohbet (chat) ortamındaki bir kullanıcı ile özel olarak iletişim kurmada” ve “Eşzamanlı sohbet (chat) ortamının bir ya da birden fazla kullanıcılarından gelen mesajları okumada” kendime güven duyarım ifadeleridir. Bu durum, öğrenenlerin eşzamanlı sohbet ortamında özel iletişim kurma ve

gelen mesajları okumada başarılı olacaklarına inandıklarını göstermektedir. Özyeterlik ölçeğinin Eşzamanlı Etkileşim boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında ortalamaları en düşük ifadelerin “Eş zamanlı sohbet (chat) ortamında kendime bir takma ad oluşturmada” ve “Eşzamanlı sohbet (chat) ortamındaki bir mesajı cevaplamada ya da kendi mesajımı tüm bağlı kullanıcılara göndermede” kendime güven duyarım ifadelerinde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrenenlerin kendilerine takma bir ad oluşturmaları ve sohbet ortamında gelen bir mesajı cevaplamada ya da tüm bağlı kullanıcılara göndermeleri konusunda öğrenenlerin kendilerine güvenmedikleri görülmektedir. Sohbet ortamının araştırmaya katılan öğrenenlerin % 50’si tarafından hiç kullanılmıyor olması ve % 24’ü tarafından çok nadiren kullanılıyor olması bu durumun nedenlerinden biri olabilir. Başka bir deyişle, öğrenenlerin diğer öğrenenlerle ve içerikle yeterince eşzamanlı etkileşim içinde olmamaları öğrenenlerin birbirlerinin mesajlarını cevaplamada ve takma ad oluşturmada düşük bir özyeterlik algısına sahip olmalarına neden olabilir.

Özyeterlik ölçeği Eşzamansız Etkileşim I alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında, “Bir eposta mesajını cevaplamada” ve “Belirli bir kişiye eposta mesajı göndermede” kendime güvenirim ifadeleri en yüksek ortalamaya sahip ifadelerdir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik ölçeğine verdiği yanıtların yüzde oranları incelendiğinde, “Belirli bir kişiye eposta mesajı göndermede” “Kendime çok güveniyorum” yanıtı verilen en yüksek yüzdeye sahip ifadelerden biridir (%95). Özyeterlik ölçeği Eşzamansız Etkileşim I alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ortalamaları en düşük ifadelerin “Eposta mesajına eklenmiş olarak gelen bir dosyayı bilgisayarımda saklayıp, daha sonra bu dosyanın içeriğini incelemede ” ve “Bir dosyayı (resim ya da metin) bir eposta mesajına ekleyerek göndermede” kendime güvenirim ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrenenlerin posta mesajına ekli olarak gelen dosyaları almada ya da ekli dosya göndermede başarılı olma konusunda kendilerine inanmadıklarını göstermektedir ve bu durum öğrenenlerin içerik, öğretici ve diğer öğrenenlerle yeterince etkileşim içinde olmadıklarının bir göstergesi olabilir.

Özyeterlik ölçeği Eşzamansız Etkileşim II alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında, en yüksek ortalamaya sahip olanların “Eşzamanlı olmayan bir konferans sistemine gönderilen mesajları okumada” ve “Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki bir dosyayı bilgisayarına indirmede” kendime güvenirim ifadelerinde olduğu görülmektedir. Özyeterlik ölçeği Eşzamansız Etkileşim II alt boyutu ifadelerinin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ortalamaları en düşük ifadeler ise “Eşzamanlı olmayan bir konferans sisteminde yeni bir mesajı yayınlamada (yeni bir konu başlığı oluşturmada) ” ve “Bir dosyayı eşzamanlı olmayan bir konferans sistemine yüklemeye (göndermeye)” kendime güvenirim ifadeleridir. Ancak aritmetik ortalamalar sıralandığında düşük ortalamaya sahip olduğu görülen bu ifadeler genel anlamda yüksek bir ortalamaya sahiptir. Bulgular incelendiğinde öğrenenlerin eşzamansız etkileşim ortamlarını kullanma konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrenenlerden “Kendime Çok Güveniyorum” yanıtını alarak en yüksek yüzdellik orana (% 96) sahip olan ifade “Eposta ile gelen mesajları silmede” ifadesidir. En yüksek yüzdellik orana sahip diğer üç ifade sırasıyla “Bir eposta mesajını cevaplamada” (%95), “Belirli bir kişiye eposta mesajı göndermede (% 95) ve bir eposta mesajını başkalarına iletmede (%94) ifadeleridir. Bu sonuçlardan görüldüğü gibi en yüksek yüzdellik orana sahip dört ifadenin de epostalara ilişkin ve dolayısıyla Eşzamansız etkileşim I alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrenenlerin çevrimiçi ortamlara uyum sağlamasında etkili olan özyeterlik algısında epostaların kullanımı önem taşımaktadır. Bu çalışmada epostaların etkili kullanımı yine öğrenenlerin eşzamanlı iletişime engel olan çalışma durumlarından, teknik destek ve öğretici desteği bulamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bunun başka bir nedeni de eşzamanlı etkileşim ortamlarının etkili, verimli ve çekici bir şekilde tasarlanmamasından dolayı eşzamansız ortamları kullanma gerekliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum öğrenenlerin % 51’inin çalışıyor olmasından ve bundan dolayı öğrenenlerin aynı anda ve zamanda öğreticiler ve diğer öğrenenlerle etkileşimde bulunmak durumunda oldukları eşzamanlı ortamları kullanamamalarından da kaynaklanabilmektedir. Özyeterlik algısı üzerinde epostaların önemli olduğu sonucu, Mansor’un (2007) yabancı dil öğrenmede epostaların kullanımının önemli olması ve öğrenci performansını artırdığı düşüncesiyle tutarlık göstermektedir. Bu sonuç ayrıca Eşzamansız ortamların

dil öğrenimi ve öğretiminde ayrı bir öneme sahip olduğu düşüncesini (Altun, 2005; Meskill ve Ahthony, 2005; Sotillo, 2000; White, 2003) destekler görünmektedir.

Ayrıca özyeterlik ölçeğinin alt boyutları ele alındığında, Eşzamansız ortamlara ilişkin alt boyutun en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olmasıyla birlikte, her bir boyutun aritmetik ortalamasının ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısının da birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Bu durum, öğrenenlerin özyeterlik ölçeğine genel anlamda yakın yanıtlar verdiklerini göstermektedir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik ölçeğine verdikleri yanıtların yüzdelerik dağılımı incelendiğinde metin, resim ve bağlantıları olan basit bir Web sayfası oluşturma” ifadesi dışında ölçekteki tüm sorulara öğrenenlerin en az %70’i “Kendime Çok Güveniyorum” yanıtını vermiştir. Bu sonuç öğrenenlerin özyeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda eşzamansız iletişim ortamlarına öğrenenlerin daha fazla güven duyması, bu ortamları kullanma deneyimleriyle de açıklanabilir. Aşkar ve Umay (2001) yaptıkları araştırma sonucunda eşzamansız etkileşim ortamlarını tercih etmelerini öğrenenlerin daha önceki yıllarda da kullanmış olmalarıyla açıklamıştır. Baki ve diğerleri ise (2008), matematik öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğunu bulmuş ve bu sonucu öğrenenlerin bilgisayar kullanmaya ilişkin olumlu deneyimler yaşamalarıyla açıklamıştır. Bu durumda araştırmaya katılan öğrenenlerin eşzamanlı etkileşim ortamlarını kullanmaya ilişkin özyeterlik algılarının yüksek olması, öğrenenlerin önceki yıllarda eşzamansız etkileşim ortamlarını kullanmış ve olumlu deneyimler yaşamış olabileceğini göstermektedir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin özyeterlik algı düzeylerinin yüksek olması, öğrenenlerin derslerdeki akademik başarılarının ve ders içi etkinliklerdeki performanslarının pozitif yönde artabileceği anlamına gelmektedir (Ergül, 2006; Miltiaodu, 2000). Bu nedenle İÖLP öğrenenlerinde özyeterlik algı düzeyinin yüksek olması, programın da başarıyla sürdürülebileceğinin bir göstergesi olabilir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları ile özyeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

Yapılan çalışmada öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum ve özyeterlik algıları arasında hem pratik hem istatistiksel olarak bir ilişki bulunamamıştır. Tutum ve özyeterlik algısı arasında arasındaki ilişkiyle elde edilen bu sonuç, alanyazın bulgularıyla örtüşmemektedir. Örneğin Çelik ve Bindak (2005) özyeterlik ve tutum arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Arslan (2008), bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum ve özyeterlik algısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu sonucun alanyazın bulgularıyla örtüşmemesi çevrimiçi öğrenenlerin farklı demografik özelliklerinden ve çevrimiçi ortamları kullanım sıklıklarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca genel tutum ve genel özyeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığının görülmesine rağmen bu iki değişken alt boyutlar açısından incelendiğinde alt boyutlar arasındaki ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Bulgular genel olarak incelendiğinde çevrimiçi ortamları kullanmaya yönelik öğrenen tutumlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında benimseme alt boyutuna ilişkin öğrenen tutumlarının ortalamaları artarken, direnme boyutu ortalamalarının azaldığı, özyeterlik algılarının da arttığı görülmüştür. Bu durumda öğrenenlerin çevrimiçi ortamları benimseme ve direnme düzeylerinin öğrenenlerin özyeterlik algılarını etkilediği söylenebilir. Öğrenenlerin çevrimiçi ortamları kullanma sıklıkları ve öğrenenlerin demografik özelliklerinin öğrenen tutum ve özyeterlikleri üzerindeki etkisi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğrenen tutumlarının alt boyutu olan benimseme boyutu ile çevrimiçi teknolojilere ilişkin özyeterlik algısı ölçeğinin alt boyutu olan eşzamansız etkileşim arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durumda çevrimiçi ortamları benimseme düzeyi yüksek olan öğrenenlerin eşzamanlı etkileşim ortamlarını kullanmaya ilişkin özyeterlik algılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenenlerin farklı çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanma sıklıkları ile tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik toplam tutumlarının farklı çevrimiçi öğrenme ortamlarından ders bilgisi, ünite, testler, duyurular, kaynaklar, eposta, sözlük, bağlantılar ve yardımcı kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrenenlerin sözü edilen bu farklı çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanma sıklığı arttıkça, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarının da olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde bu ortamların kullanma sıklıklarının etkin bir role sahip olduğu söylenebilir. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarının çevrimiçi ortamlardan tartışma, öğrenci ana sayfası ve sohbeti kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durum özellikle sohbet ortamının eşzamanlı ortamlarda olması gerektiği düşünüldüğünde ve öğrenenlerin de eşzamanlı öğrenmeye ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu göz önüne alındığında farklılık yaratmaması beklenen bir sonuç olabilir. Oysa eşzamanlı etkileşimi gerektiren bu ortamlara öğrenenler daha sık katılmış olsaydı, istatistiksel yönden anlamlılık olumlu yönde etkilenebilirdi. Benzer şekilde tartışma ortamları ve öğrenci ana sayfasına düşük olan katılımın artmasıyla da öğrenenlerin kullanım sıklıkları ve tutumları arasındaki anlamlılık olumlu şekilde etkilenebilirdi. Bu nedenle bu ortamların etkili, verimli ve çekici olarak tasarlanması, içeriğin zenginleştirilmesi ve öğrenenlere göre yeniden yapılandırılması sonucu kullanım sıklıklarının artırılarak öğrenenlerin bu ortamlara ilişkin olumlu yönde tutum geliştirmelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Benimseme Alt Boyutu: Araştırmanın bulguları, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemeleri ile ders bilgisi, üniteler, tartışma, testler, duyurular, öğrenci ana sayfası, kaynaklar, eposta, sözlük, bağlantılar, yardım ve sohbet ortamlarını kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermiştir. Bu durumda öğrenenlerin çevrimiçi derslerde sunulan bu ortamları kullanma sıklığının artması, öğrenenlerin çevrimiçi ortamları benimsemelerini olumlu yönde etkilemektedir. Elde edilen bu bulgu, başka bir deyişle İÖLP programı kapsamındaki çevrimiçi derslerde yer alan farklı öğrenme ortamlarının kullanım sıklığı ile öğrenenlerin benimseme düzeyi

arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması bu tür ortamların önemini artırmaktadır. Dolayısıyla, öğrenenlerin bu tür ortamları kullanmasını sağlamak, hem öğrenenlerin kendilerine sunulan çevrimiçi teknolojilere uyumu ve yeniliği benimsemesi açısından hem de bu yöndeki uygulamaların sürdürülebilir olması açısından önem taşımaktadır.

Direnme Alt Boyutu: Tutum ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan direnme boyutu ile öğrenenlerin ders bilgisi, ünite, testler, bağlantılar ve yardım ortamlarını kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu durumda öğrenenlerin ders bilgisi, ünite, testler, bağlantılar ve yardım ortamını kullanma sıklığı arttıkça öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına karşı direnme düzeyi azalmaktadır. Bu durumda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerini azaltarak, çevrimiçi ortamları benimsemelerinde bu ortamların sıklıkla kullanılmasının etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin çevrimiçi ortamlardan tartışma, duyurular, öğrenci ana sayfası, kaynaklar, eposta, sözlük ve sohbeti kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak bu ortamların içerik, öğretici ve diğer öğrenenlerle etkileşim boyutlarının etkili, verimli ve çekici olarak tasarlanması, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin olumlu yönde tutum geliştirmelerine yardımcı olabileceği gibi, programın başarılı olabilmesinde de katkı sağlayabilecektir.

Öğrenenlerin sunulan çevrimiçi dersleri kullanma sıklıkları ile özyeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının çevrimiçi ortamlardan ders bilgisi, tartışma, testler, duyurular, kaynaklar, eposta ve bağlantıları kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda bu ortamların kullanım sıklığı arttıkça, öğrenenlerin özyeterlik düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Benzer şekilde, üniteyi kullananların özyeterlik düzeylerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ünitenin kullanım sıklığı arttıkça, öğrenenlerin özyeterlik düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Ancak bu artış, özyeterlik algı düzeyinde

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Ayrıca, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algılarının öğrenci ana sayfası, yardım ve sohbeti kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bulgulara genel olarak bakıldığında, öğrenenlere sunulan çevrimiçi ortamlardan ders bilgisi, testler, duyurular, kaynaklar, eposta ve bağlantıların sıklıkla kullanımı, öğrenenlerin hem tutumlarını hem de özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğrenenlerin farklı çevrimiçi ortamları ne kadar sıklıkta kullandıkları sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde en yüksek kullanım sıklığı yüzdesine sahip olan ortamların duyurular, testler, bağlantılar, üniteler ve ders bilgisi olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da bu sonuçla örtüşmektedir. Öğrenenlerin ders bilgisi ve duyuruları sıklıkla kullanmalarıyla, çevrimiçi öğrenme konusunda duydukları bilgilendirilme gereksinimini giderebildikleri söylenebilir. Sistemde kullanılan sitelerin ana sayfalarına geçmelerini sağlayan bağlantıların yer aldığı bölümün de yine öğrenenler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Öğrenenlerin açık uçlu sorulara verdikleri olumlu görüşler sıralandığında en yüksek frekansa sahip ortamlar testlerdir. Öğrenenler, testleri konuyu anlama ve sınavlara hazırlanmada yararlı bir ortam olarak görmektedir. Benzer şekilde, farklı bir çevrimiçi ortam olarak hizmete sunulan kaynakların kullanım sıklığı ve öğrenenlerin tutum ve özyeterlik algıları arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, Kung ve Chuo'nun (2002) öğrenenlerin İnternet aracılığıyla derslere ilişkin kaynaklara yönlendirilmesine gereksinim duyulduğu ve önem taşıdığı düşüncesiyle örtüşmektedir. Hem tutum hem de özyeterlik algısı arasında anlamlı farklılıklar oluşturan diğer bir değişken epostaların kullanım sıklığıdır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenenlerin epostaları kullanma sıklığı yüksektir ve özyeterlik algı düzeyleri en yüksek olan ortam da eposta kullanımınıdır. Mansor da (2007) yaptığı çalışmada epostaların İngilizce dersinde öğrenenlerin performansını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda eposta kullanımı, çevrimiçi ortamların benimsenmesinde önem taşımaktadır.

Öğrenenlerin tutumlara ilişkin sonuçlardan farklı olarak tartışma ortamlarını kullanma sıklığı ile özyeterlik algı düzeyleri arasında farklılığın bulunması, tartışmalara yanıt

verebilmek için yeterli zamana sahip olmaları ve istedikleri zaman daha önce yapılan tartışmaları tekrar görebilmelerinin kendilerine kazandırdığı başarabilme inancından kaynaklanmış olabilir. Bu sonuç tartışmanın öğrenenlere farklı olanaklar sağladığını bildiren çalışmalarla (Sotillo, 2000; White, 2003) ve Son'un (2002) çevrimiçi tartışma ortamlarının, öğrenenlerin öğreticiye kaynak ve içerik hakkında soru sormaları, fikir ve yorumlarını paylaşmaları için etkili bir ortam sağlaması nedeniyle öğretmen eğitiminde kullanılabilir olduğu düşüncesiyle örtüşmektedir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hem tutum hem de özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı çevrimiçi ortamlar öğrenci ana sayfası ve sohbetin kullanım sıklığıdır. Öğrenenlerin bu ortamları kullanma sıklıkları da oldukça düşüktür ve öğrenenlerin yoğun şekilde “Hiç Kullanmıyorum” cevabını verdikleri ortamlardandır. Öğrenenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bu sonuçla örtüşmektedir. Öğrenenler açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda sohbet ortamının amacı dışında kullanıldığını ve çoğunlukla da kullanılmadığını belirtmişlerdir. İlgili alanyazında, Payne ve Whitney (2002), sadece yazılı olarak sohbet etmenin bile öğrenenlerin gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğunu belirtirken, White (2003) sohbet ortamının çevrimiçi öğrenenlerin kendilerini yalnız hissetmemeleri ve öğrenen topluluğunun bir parçası olarak görmelerinde sohbet ortamının katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Nitekim sohbet ortamını kullanmayan öğrenenlerin tutumları incelendiğinde kendilerini öğrenci gibi hissetmediklerini belirttikleri görülmüştür.

Öğrenenlerin demografik özellikleri çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları arasında bir fark oluşturuyor mu?

Cinsiyet farklılığı ve öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında bayanların tutum düzeylerinin erkeklerden daha fazla olmasına rağmen, iki grup arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğrenen tutumlarında cinsiyet bir fark oluşturmamaktadır. İki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması öğrenenlerin tutumlarında cinsiyet dışında farklı değişkenlerin etkili olabileceği

şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Çelik ve Bindak (2005); Deniz ve Köse (2003); Done (2009) ve Torkzadeh ve Dyke'nin (2002) cinsiyetin tutumlar üzerinde farklılık oluşturmadığını belirten çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğrenenlerin sınıf düzeyleri ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı incelendiğinde her iki sınıf düzeyinin tutumlarının birbirine çok yakın olduğu görülmekle birlikte, üçüncü sınıfların tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak sınıf düzeyleri öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik tutumlarında istatistiksel olarak farklılık oluşturmamaktadır. Dördüncü sınıf öğrenenlerinin üçüncü sınıf öğrenenlerine göre yaş ve öğrenim süresi açısından daha deneyimli olduğu kabul edildiğinde, deneyim ve öğrenenlerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği söylenebilir. Bu çalışmanın sonucu, bilgisayar deneyiminin öğrenenlerin ve öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları üzerinde bir fark yaratmadığını ileri süren araştırma bulgularıyla (Ateş ve Altun, 2008; Köseoğlu ve arkadaşları, 2007; Mohammad, 2007) desteklenmektedir.

Öğrenenlerin iş durumu ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı incelendiğinde, çevrimiçi teknolojiye yönelik tutumlarının bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. *Öğrenenlerin iş türü* ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı araştırıldığında ise vekil öğretmenlik yapan öğrenenlerin tutum düzeyinin aritmetik ortalamasının, vekil öğretmenlikten farklı bir işte çalışan öğrenenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu iki grubun tutumlarının da iş türü açısından istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğrenenlerin bir işte çalışıp çalışmamaları ile vekil öğretmenlik yapma ya da başka bir işte çalışıyor olmalarının çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik tutumları üzerinde bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Öğrenenlerin evden, İştenden ya da İnternet kafeden İnternete bağlanma sıklıkları ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenen tutumları incelendiğinde, bu değişkenler ile tutumlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda öğrenenlerin evden, işten ya da İnternet kafeden İnternete bağlanma sıklığının artması

ya da azalması, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin öğrenen tutumlarında bir artışa ya da azalmaya neden olmamaktadır. Bu çalışma öğretmen adaylarının teknolojiye erişimlerinin, bilgisayara ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirten Deniz ve Köse'nin (2003) yaptığı araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Deniz ve Köse yaptıkları çalışmada öğretmen adayların okulda teknoloji kullanımının öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları üzerinde bir fark oluşturmadığını belirtmiştir.

Benimseme Alt Boyutu: Tutum ölçeğinin benimseme alt boyutu demografik farklılıklar açısından incelendiğinde farklı bulgular ortaya koymaktadır. Örneğin cinsiyet açısından bakıldığında bayanlar ve erkekler arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğrenenlerinin çevrimiçi ortamları benimsemeleri sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenenleri arasında farklılığın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğretmenlik yapanlar ve farklı bir işte çalışanlar arasında da benimseme düzeyi açısından bir farklılık bulunmamaktadır. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemelerinin evden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, ancak öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi benimsemeleri işten ve İnternet kafeden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir.

Direnme Alt Boyutu: Çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeyi erkeklerde daha fazladır, ancak iki grup arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu durumda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinde cinsiyet değişkeni bir farklılık oluşturmamaktadır. Çevrimiçi ortamlarına karşı direnme düzeyi herhangi bir işte çalışmayan öğrenenlerde, çalışan öğrenenlere göre daha düşük olmasına rağmen, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeyi vekil öğretmenlik yapan öğrenenlerde daha düşüktür, ancak bir işte çalışan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnmelerinin iş türlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye karşı direnç oluşturmalarında öğrenenlerin iş durumu ve iş türünün etkili olmadığını söylenebilir. Öğrenenlerin ev, internet kafe ya da işten

İnternete bağlanabilme sıklıkları öğrenenlerin teknolojiye karşı direnme düzeylerinin azalmasında ya da artmasında bir farklılık oluşturmamaktadır.

Öğrenenlerin büyük bir çoğunluğunun (%92) bilgisayara sahip olması, öğrenenlerin çevrimiçi derslere katılımlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu sonuç, Şakar'ın (2009) İÖLP öğrenenlerin bilgisayara sahip olmalarının derslere katılımlarını artırdığı düşüncesiyle örtüşmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi öğrenenlerin sahip olduğu farklı demografik özellikleri, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarında bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu durum öğrenenlerin tutumlarında yukarıda belirtilen demografik özellikler dışında farklı değişkenlerin farklılık oluşturabileceğini göstermektedir. Öğrenenlerin çevrimiçi ortamları benimsemelerinde İnternete evden bağlanma değişkeninin öğrenenlerin çevrimiçi ortamları benimseme düzeyinde farklılık oluşturduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, İnternet teknolojisinin evlerde kullanımının yaygınlaşması, çevrimiçi öğrenme uygulamalarının yayılımında ve sürdürülebilir olmasında etkili olabilecektir.

Öğrenenlerin demografik özellikleri çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları arasında bir fark oluşturuyor mu?

Cinsiyet değişkeninin öğrenenlerin özyeterlik algıları arasında farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde, elde edilen bulgular bayanların özyeterlik algı düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir, ancak bu bulgu istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, öğrenenlerin özyeterlik algısının cinsiyet özelliğine göre değişmediğini ileri süren araştırma sonuçlarıyla (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Baki ve diğerleri, 2008; Carter, 2004; Magliaro, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007; Yang; 2003) tutarlılık göstermektedir.

Öğrenenlerin sınıf düzeyleri ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı incelendiğinde, her iki grubun özyeterlik algılarının birbirine çok yakın olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamasına

rağmen özyeterlik algısının dördüncü sınıflarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, çevrimiçi teknolojileri kullanım açısından daha deneyimli olan dördüncü sınıf öğrenenlerinin özyeterlik algıları ile üçüncü sınıf öğrenenlerin özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç, Karsten ve Roth' un (1998) öğrenen deneyimlerinin öğrenenlerin bilgisayar özyeterlik algıları üzerinde önemli bir gelişmeye neden olmadığı sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Öğrenenlerin iş durumu ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı incelendiğinde, çalışan öğrenenlerin özyeterlik algılarının, çalışmayan öğrenenlere oranla daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. *Öğrenenlerin iş türü* ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı araştırıldığında ise, vekil öğretmenlik yapan öğrenenlerin özyeterlik algılarının aritmetik ortalamasının daha farklı bir işte çalışan öğrenenlere göre daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Ancak bu iki grubun özyeterlik algılarının de iş türü açısından istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumda bir işte çalışma durumu ile iş türünün öğrenenlerin özyeterliği üzerinde farklılık yaratan bir değişken olmadığı gözlenmiştir.

Öğrenenlerin evden İnternete bağlanma sıklığı ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algısı arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı araştırıldığında, öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik özyeterlik algısının evden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, evden İnternete bağlanma sıklığı arttıkça, öğrenenlerin teknolojiye ilişkin özyeterlik düzeylerinin de artabileceğini göstermektedir.

Öğrenenlerin İnternet Kafeden İnternete bağlanma sıklığı ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı araştırıldığında, öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik özyeterlik algılarının kafeden İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğrenenlerin İşten İnternete bağlanma sıklığı ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin özyeterlik algısı arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı araştırıldığında, öğrenenlerin çevrimiçi teknolojiye yönelik özyeterlik algısının işten İnternete bağlanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenenlerin işten ya da evden İnternete bağlanma sıklıkları arttıkça çevrimiçi ortamları kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının da olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Çevrimiçi teknolojilerin benimsenmesinde özyeterlik algıları oldukça etkilidir ve öğrenen özyeterlik algıları da İnternete evden ve işten bağlanma durumuna göre değişebilmektedir. Dolayısıyla, teknolojiye erişim öğrenenlerin teknolojiye uyumunu olumlu yönde etkilemektedir.

Özyeterlik algı düzeylerinin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip boyut eşzamansız etkileşim boyutudur. Bu durum Altun'un (2005) eş zamansız iletişim ortamlarının yabancı dil öğretmenlerine öğrendiklerini paylaştıkları ve tartıştıkları bir ortam sunduğu ve öğretmen yetiştirme programlarında bu tür ortamların kullanımının artırılması gerektiğini düşüncesiyle örtüşmektedir. Tutum ölçeği benimseme boyutu incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadeler, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeyi alternatif bir çözüm olarak görmeleri ve önümüzdeki yıllarda kaçınılmaz olacağını belirtmeleri, bir yenilik olarak adlandırılabilen çevrimiçi öğrenme ortamlarının yayılımında önem taşımaktadır. Çünkü bu sonuç, öğrenenlerin gelecekte çevrimiçi teknolojinin kullanımı ve yayılımının artacağı beklentisine sahip olduklarının ve benimseme düzeylerinin yüksek olduğunun doğrudan göstergesidir.

Araştırma bulguları topluca değerlendirildiğinde, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları ile ilişkili olduğu bulunan ders bilgisi, testler, duyurular, kaynaklar, eposta ve bağlantılar gibi ortamları kullanma sıklığı arttıkça, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum ve özyeterlik algılarının da olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Araştırmada ele alınan demografik veriler incelendiğinde ise öğrenenlerin evden İnternete bağlanma sıklığının öğrenenlerin hem tutum hem de özyeterlik algılarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrenenlerin teknolojiye evden erişimleri, teknolojiye uyumda önemli görülen bir gereksinimdir. İnternete işten bağlanma sıklığının ise sadece özyeterlik algısıyla olumlu bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Diğer demografik özellikler ile öğrenen tutum ve özyeterlik

algılarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Bu sonuç, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum ve özyeterlik algılarında daha farklı demografik özelliklerin etkili olabileceğini göstermektedir.

Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile özyeterlik algıları arasında ilişkinin bulunmadığı görülmektedir. Ancak sonuçlar alt boyutlar açısından ele alındığında öğrenenlerin farklı değişkenlere göre çevrimiçi ortamları benimsemelerinin arttığı ve çevrimiçi öğrenmeye karşı direnme düzeylerinin azaldığı, özyeterlik algı düzeylerinin de arttığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları genel olarak düşük olsa da öğrenenler farklı ortamlardan sıklıkla yararlandığında bu ortamı benimsemelerinin daha kolay olduğu, bu sonuca paralel olarak direnme düzeyinin azalma gösterdiği görülmüştür. Bu durum öğrenenlerin bir yenilik olarak ele alınmış çevrimiçi ortamları bir öğrenme ortamı olarak benimseyebileceğini göstermektedir. Önemli olan bu ortamların öğrenenler tarafından sıklıkla kullanılmasıdır, bu nedenle çevrimiçi ortamların etkili, verimli ve çekici şekilde tasarlanması gerekmektedir. Çevrimiçi ortamların kullanım sıklıkları ve ne şekilde tasarlanması gerektiği, bu konuda yapılan araştırmalarla ortaya çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmada Türkiye’de çevrimiçi ortam desteği ile dört yıllık lisans eğitimiyle yabancı dil öğretmeni yetiştiren ilk ve tek örnek olan Eskişehir Anadolu Üniversitesi AÖF İÖLP tarafından sunulan ortamların öğrenenler tarafından benimsenip benimsenmediği ve ne sıklıkta kullanıldığı araştırılmıştır. Öğrenenlerinin kendilerine sunulan sormacada yer alan sorulara verdikleri yanıtlar sonucu ulaşılan bulgular yardımıyla öğrenenlerin çevrimiçi ortamlara yönelik tutum ve özyeterlik algıları, çevrimiçi ortamları kullanma sıklıkları ve demografik özellikleri ile ilişkilendirilerek saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda araştırma sorununa yönelik olarak sunulan öneriler yardımıyla yabancı dil öğretmenlerinin yetersizliğinin giderilmesi, çevrimiçi yabancı dil öğrenme ortamlarına duyulan gereksinimin karşılanması ve bu ortamların sürdürülebilirliğine katkı sağlanabilecektir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmayla ulaşılan sonuçlara bağlı olarak, ileride gerçekleştirilebilecek araştırmalarda aşağıda belirtilen konuların ele alınması önerilmiştir.

Araştırmacılara neriler:

- Öğrenenlerin teknolojiye uyumunda önemli bir yere sahip olan öğrenen tutum ve zyeterlik algılarında farklılığa yol açan değişkenlerin dikkate alınması evrimii ortamların uygulanabilir olmasına yardımcı olabilir. Dolayısıyla, ğrenenlerin tutum ve zyeterlik algılarında farklılık oluşturan değişkenlerin incelenmesi, evrimii ortam destekli bir yenilik olarak sunulan İÖLP'nin ve İÖLP ğrenenlerinin teknolojiye uyumları için gereksinimlerinin giderilmesi açısından önem taşımaktadır.
- Çevrimiçi ğrenme ortamları katılımcılarının bu ortamları kullanma sıklığı ve demografik özellikleri gibi değişkenlerin tutum ve zyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartabilmek için daha çok katılımcının olduğu araştırmalar yapılmalıdır.
- Araştırmalar Türkiye' de evrimii ortam desteği ile dört yıllık lisans eğitimiyle yabancı dil ğretmeni yetiştiren ilk ve tek örnek olan Eskişehir Anadolu Üniversitesi AÖF İÖLP dışında çok daha farklı programlar kapsamında da gerçekleştirilebilmelidir. İÖLP ğrenenlerinin yardımıyla ulaşılan bu bulgular, yabancı dil üzerine hazırlanan farklı evrimii programların ve yabancı dil eğitimi dışındaki farklı alanlardaki evrimii öğrenme ortamlarının sayısal artışına da katkı sağlayabilir.
- Çevrimiçi ğrenmeye ilişkin tutum ve zyeterlik algısı üzerinde evrimii öğrenme ortamlarını kullanma sıklıklarının etkisini daha iyi anlayabilmek için, evrimii eğitim etkinliğinin başında ve sonunda tutum ve zyeterlik algısı ölçülmelidir. Bu şekilde, eğitim etkinliğini tamamlayan ve tamamlayamayan

katılımcıların eğitim başındaki ve sonundaki tutum ve özyeterlik algılarını karşılaştırabilecek araştırmalar yapılmalıdır.

- Öğrenenlerin çevrimiçi ortam destekli öğrenmelerine ilişkin tutum ve özyeterlik algılarında, sunulan içerik alanına ilişkin ön bilgi düzeylerinin etkili olup olmadığı araştırılmalıdır.
- Öğrenenlere çevrimiçi hizmetlerden öğrenci ana sayfası gibi ortamların ve yüz yüze etkileşim gereksinimini karşılayabilecek eşzamanlı etkileşim ortamlarını yeterli düzeyde kullanmamalarından nedenleri de kapsamlı nitel çalışmalarıyla araştırılmalıdır. Özellikle hiç kullanılmayan ya da çok nadiren kullanılan bu hizmetlerin öğrenenlerin gereksinim duydukları şekilde tamamlanmasının önem taşıdığı söylenebilir. Kullanım sıklığı yüzdesi düşük olan ortamların kullanılmama nedenlerinin belirlenerek İÖLP ve İÖLP dışında çevrimiçi öğrenme destekli ya da tamamen çevrimiçi olarak eğitim sunan ya da sunacak olan kurumlar tarafından dikkate alınması gerekmektedir. Bu durumun çevrimiçi ortamların kullanımının artması ve çevrimiçi ortamların bir bütün şeklinde benimsenmesi ve sürdürülebilmesi anlamına geldiği söylenebilir.
- Çevrimiçi ortamları benimseyen ve benimsemeyen öğrenenler arasındaki farkın ve bu farkı oluşturan nedenlerin nitel çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir.
- Araştırmada ele alınan değişkenler dışında öğrenen başarıları ve performansları; öğrenenlerin yaşı, öğrenme biçimleri, ortamların kullanılabilirliği gibi farklı değişkenlerin ele alınması yeniliğe uyumda çevrimiçi ortamların sürdürülebilirliğine katkı sağlayabileceğinden, ileride bu konuda çalışacak araştırmacılara farklı veriler sağlayabilir.

Uygulayıcılara Öneriler:

- Öğrenenlere yönelik olarak çevrimiçi ortam yardımı ile sunulacak eğitim etkinlikleri öncesinde, tüm öğretmen adaylarının bir ön hazırlıktan geçirilmesi, bu ortamdan en yüksek şekilde verimin alınabilmesinde önemli rol oynayabilmektedir. Bu hazırlık döneminde öğretmen adaylarının bilgisayar ve İnternet erişimine sahip olması, bu ortamlar üzerinden programlara katılabilmesi ve etkileşime hazır hale gelmesi gerekmektedir. Ayrıca, çevrimiçi dersler öğretmen adaylarına tanıtılmalı ve bu ortamlar hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.
- Yabancı dil öğretiminde sunulan bilgisayar olanakları ve teknik destek öğrenenlere etkili bir biçimde sunulmalıdır.
- Eğitim etkinliklerine katılacak olan öğrenenlerin tutumlarının belli bir seviyede olması eğitim etkinliklerinden en yüksek verimin alınmasında önemli rol oynadığından çevrimiçi ortamları kullanmada yeterli düzeyde tutum düzeyine sahip olmayan öğrenenlerin, tutum düzeylerini yükseltmek amacıyla öğrenenlerin bu tür ortamları kullanma sıklığının artırılması, bu tür ortamları kullanmama nedenlerinin belirlenerek bu nedenlerin giderilmesi gerekmektedir.
- Eğitim etkinliklerine katılacak olan öğrenenlerin özyeterlik algılarının da belli bir seviyede olması eğitim etkinliklerinden en yüksek verimin alınmasında önemli rol oynadığından çevrimiçi ortamları kullanmada yeterli düzeyde özyeterlik algısına sahip olmayan öğrenenlerin, özyeterlik algı düzeyleri yükseltilmelidir. Bu nedenden dolayı öğrenenlerin çevrimiçi ortamları kullanma sıklıklarının artırılması sağlanmalı, bu ortamları kullanmama nedenleri saptanmalı ve eşzamansız etkileşim ortamlarını kullanma gereksiniminin, aynı zamanda eşzamanlı ortamların kullanımıyla da sağlanması için bu ortamlarının öğrenen gereksinimine yönelik olarak tasarlanması gerekmektedir.

- Çevrimiçi öğrenmenin öğrenenler tarafından kolaylıkla benimsenmesi ve bu tür ortamlara öğrenenlerin uyum göstermesi amacıyla çevrimiçi ortamların içeriği zenginleştirilmeli, öğrenenlere göre yeniden yapılandırılmalı ve bu ortamlar olabildiğince etkileşimli, etkili, verimli ve çekici şekilde tasarlanmalıdır.

EKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
EK-1. Araştırma Resmi Onayı	<u>166</u>
EK-2. Araştırma Resmi Onayı	<u>167</u>
EK-3. Araştırma Sormacası.....	<u>168</u>

EK-1
Araştırma Resmi
Onayı

rt1\0~ — ANADOLU T . C .
G E N E L ÜNİVERSİTESİ
SEKRETERLİK

Sayı : B.30.2.ANA.0.70.00.01-S00- (1) 8^m Tarih: 22 Nisan 2008

Konu :

AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

ilgi: 16.03.2008 tarihli ve B.30.2.ANA.0.30.00.00/430-1149 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans programı öğrencisi Melda ÖZCAN'ın, Fakülteniz İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye ilişkin Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları Arasındaki ilişkiyi Belirlemeye yönelik görüşlerini alabilmek amacıyla hazırladığı anket çalışmasını gerçekleştirmesi, Rektörlüğünüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Nezihe VARCAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-2

Araştırma Resmi Onayı

f1\...
~00

T.C.
ANADOLÜNİVERSİTESİ-----
 AÇI K Ö Ğ R E T İ M F A K Ü L T E S İ

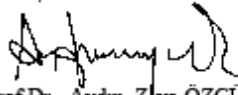
SAYI : B.30.2.ANA.0.30.00.00/430-1249
 KONU: Anket Uygulaması

TARİH:29.04.2008

Sayın
 MeldaÖZCAN

İLGİ: 15.04.2008 tarihli yazımız.

Fakültemiz İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulaması yapmak isteğinizi belirttiğiniz dilekçeniz Rektörlük Makamına aktarılmış olup, belirtilen anket uygulamasını yapmanız Rektörlük Makamınca uygun görülmüştür. .
 Bilgilerinizi rica ederim.


 Prof.Dr. Aydın Ziya ÖZGÜR
 Dekan Vekili

EK-3 Araştırma Sormacası

SORMACA BİLGİLERİ

Hazırlayan : . Melda ÖZCAN
Kurum : Anadolu Üniversitesi
Düzenleme Tarihi : 12.01.2009

YÖNERGELER

Bu sormaca, İngilizce öğretmenliği programı öğrenenlerinin çevrimiçi teknolojilere ilişkin özyeterlilik algıları ile tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamaya yönelik bir çalışmadır ve yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır. Toplanan veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacak ve başka hiçbir kişi ya da kuruluşa gösterilmeyecektir. Anketteki sorulara vereceğiniz samimi ve gerçekçi cevaplar araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışınız. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz. Diğer sorularınız ve iletmek istedikleriniz için meldaozcan@gmail.com adresine yazabilirsiniz.

1.) BÖLÜM I- ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLAR Aşağıda çevrimiçi ortamdan öğrenmeye ilişkin öğrenen tutumlarını belirlemek amacıyla çeşitli ifadelere yer verilmiştir. Bunları okuduktan sonra, bu ifadelere ne ölçüde katılabileceğinize ilişkin inancınızı belirtmek için size uygun olan kutuya tıklayınız.

	Kesinlikle katılmam	Katılmam	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Çevrimiçi öğrenme, klasik eğitim kadar etkilidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenme, eğitim sorununa alternatif bir çözümdür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenmede yeterli geribildirim alabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenme, kendime olan özgüvenimi artırıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenmede öğretim elemanlarıyla iletişim kurabiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenme, beni araştırmaya teşvik ediyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenmede ortaya çıkan teknik sorunlar beni sınırlandırıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenme, sosyal yönümü zayıflatıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aldığım çevrimiçi öğrenmeye güveniyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenme, zaman kaybıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenmede düşüncelerimi daha özgürce ifade edebiliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenmede öğrendiğim bir konuyu çabuk unutuyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kendimi okuduğum üniversiteye ait hissetmiyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Çevrimiçi ortam üzerinden ders çalışırken sıkılıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenme, kendi hızıma uygun öğrenme fırsatı sağlıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenmenin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaştırılması toplum için yararlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenme yüzünden kendime yeterli zaman ayıramıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme uygulamalarına geçilmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenme, takım çalışmasını olumsuz yönde etkilemektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenme, önümüzdeki yıllarda kaçınılmaz olacaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenmeyi arkadaşlarıma tavsiye ediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenmede yeterli rehberlik hizmeti verilebilmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenme, sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Çevrimiçi öğrenme, yaşamboyu öğrenmeyi sağlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.) BÖLÜM II- İNTERNET ÖZYETERLİK ALGISI Aşağıda İnternet özyeterlik algısını belirlemek amacıyla çeşitli ifadeler yer verilmiştir. Bu ifadeleri okuduktan sonra, her bir ifadeye size uygun olan derecelendirme sütununa tıklayarak düşüncelerinizi belirtiniz.

	Hiç dene-medim	Kendime çok güveniyorum	Kendime biraz güveniyorum	Kendime pek güvenmiyorum	Kendime hiç güvenmiyorum
Herhangi bir Web tarayıcısını (örneğin Netscape ya da Explorer) açmada	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir Web sayfasındaki metni okumada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eş zamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamında kendime bir takma ad oluşturmada (gerektiğinde)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Belirli bir Web sayfasına erişmek için bağlantıları (links) kullanmada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir eposta sistemine bağlanma ve sistemden çıkmada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adresi (URL) doğrudan yazarak belirli bir Web sayfasına erişmede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bir Web sayfasını sık kullanılanlara (favorites) kaydetmede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eşzamanlı olmayan konferans sistemlerine (örneğin forum, tartışma,haber grubu, vb) bağlanmada ve sistemden çıkmada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir Web sayfasının çıktısını (print) almada (yazdırmada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir ya da birkaç anahtar kavramı kullanarak Internette araştırma yapmada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eşzamanlı olmayan bir konferans sisteminde (örneğin forum, tartışma, haber grubu, vb) yeni bir mesajı yayınlamada (yeni bir konu başlığı oluşturmada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir Web sayfasındaki fotoğrafı, diske indirmede (kaydetme)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir Web sayfasındaki metnin bir bölümünü kopyalayarak bir kelime işlemci (örneğin Word) belgesine yapıştırmada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Belirli bir kişiye eposta mesajı göndermede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir eposta mesajını bir kerede birden fazla kişiye göndermede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metin, resim ve bağlantıları olan basit bir Web sayfası oluşturmada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamının bir ya da birden fazla kullanıcılarından gelen mesajları okumada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eşzamanlı olmayan bir konferans sistemine (örneğin forum, tartışma, haber grubu, vb) gönderilen mesajları okumada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir eposta mesajını cevaplamada (reply)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir eposta mesajını başkalarına iletmede (forward)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamındaki bir mesajı cevaplamada ya da kendi mesajımı tüm bağlı kullanıcılara göndermede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamındaki bir kullanıcı ile özel olarak iletişim kurmada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eposta ile gelen mesajları silmede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bir adres defteri oluşturmada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki (örneğin forum, tartışma, haber grubu, vb) bir mesajı tüm üyelerin göreceği şekilde cevaplamada (reply all)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki (örneğin forum, tartışma, haber grubu, vb) bir mesajı yalnızca bir üyenin göreceği şekilde cevaplama (reply to sender)

Eposta mesajına eklenmiş olarak gelen bir dosyayı bilgisayarımda saklayıp, daha sonra bu dosyanın içeriğini incelemeye

Bir dosyayı (resim ya da metin) bir eposta mesajına ekleyerek göndermede

Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki (örneğin forum, tartışma, haber grubu, vb) bir dosyayı bilgisayarıma indirmede

Bir dosyayı eşzamanlı olmayan bir konferans sistemine yüklemeye (göndermede)

3.) Cinsiyetiniz

4.) Sınıfınız

5.) Bir işte çalışıyor musunuz?

6.) Nasıl bir işte çalışıyorsunuz? (Bu soruyu 5. soruya verdiğiniz cevap EVET ise cevaplayınız)

7.) Bilgisayarınız var mı?

8.) İnternet'e aşağıda belirtilen yerlerde hangi sıklıkta bağlanıyorsunuz?

	Hiç	Çok nadiren	Arada sırada	Sıklıkla	Her zaman
Evde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İnternet Kafede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İşyerinde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9.) Yüz yüze eğitiminizi hangi ilde aldınız? (yazınız)

10.) Aşağıda sıralanan çevrimiçi öğrenme ortamlarını ne sıklıkla kullanırsınız?

	Hiç	Çok nadiren	Arada sırada	Sıklıkla	Her zaman
Ders konusunda bilgiye erişme (Course Info)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ders içeriklerini üniteler bazında izleyebilme(Unit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grup tartışmaları yapabilme (Discussion)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Testlerle bilgisini kendi kendine sınavabilme (Self Test)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ders, sınav ve genel duyuruları okuma (Announcements)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kendi Web sayfasını hazırlayabilme (Student Homepages)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Derste anlatılan konulara ilişkin ek kaynaklara ulaşabilme (Resources)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sorun ya da görüşleri epostayla iletme (Mail)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilinmeyen terimlerin tanımlarını ve açıklamalarını görebilme (Glossary)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sık kullanılan sayfalara kolaylıkla geçebilme (Links)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sorulan sorulara cevap alabilme (Help)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diğer öğrenenlerle ve ders sorumluları ile eşzamanlı sohbet yapabilme (Chat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11.) Çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin olumlu görüşleriniz (varsa önerileriniz) nelerdir? Cevabınızı lütfen kısaca yazın.

12.) Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin olumsuz görüşleriniz nelerdir? Cevabınızı lütfen kısaca yazın.

13.) Adınız-Soyadınız

KAYNAKÇA:

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(11).
- Aksüt, M., Çakın, N., Çınar, V. ve Erkan, G. (2006). *Üniversitede yabancı dil öğretiminde İnternet kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri*. Denizli Akademik Bilişim Konferansında sunulmuş bildiri. Özeti, Erişim Tarihi: 30 Kasım 2008, <http://ab.org.tr/ab06/ozet/33.html>
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma özyeterlik inancı ve demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3).
- Albejadi, M. A. (2000). Factors Related to Internet Adoption by Ohio Public-School Teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ohio Üniversitesi, Ohio. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 30 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Alsebail, A. (2004). The College of Education Students' Attitudes Toward Computers at King Saud University. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ohio Üniversitesi, Ohio. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 25 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). *Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Altun, A. (2005). *Toward an effective integration of technology: Message boards for strengthening communication*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1).

- Altunay, D. ve Mutlu, M.E. (2008) .Distance English Language Teacher Training Program in Turkey: e-learning opportunities for the right to education. *Distances et Savoirs, Hors série*. Erişim Tarihi: 7 Mart 2009, <http://www.distanceandaccesstoeducation.org/contents/DS2008-Mutlu-Altunay.pdf>
- Aral, N., Ayhan A.B., Ünlü, Ö., Erdoğan, N. ve Ünal, N. (2006). Anaokulu ve anasınıflı öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*, 25-32.
- APA 5.0. (*Publication manual of the American Psychological Association*). (2001). Washington D.C.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(24), 101-109.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 1-8.
- Aydın, B., ve Yüzer, T. V. (2006). Building asynchronous virtual classroom in a Distance English Language Teacher Training (DELTT) Program in Turkey. *Turkish Online Journal Of Distance Education*7(2).
- Aydın, C. H. (2005, Ekim). Readiness and Willingness of the Learners in Traditional Distance Higher Education Programs of Turkey for Online Learning. *Association for Educational Communications and Technology (AECT) Uluslararası Konferansında Sunulan Bildiri, Orlando, FL*.
- Bahçe, A. (2006). A novice instructional scenario writer's principles for Internet supported learning: An Example from Testing and Evaluation Course. *Turkish Online Journal of Distance Education, 7*(2).

- Baki, A., Kutluca, T. ve Birgin, O. (2008). Matematik öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı (IETC)*. Erişim tarihi:11 Mart 2009, <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/11.doc>
- Bandura, A. (1977). [Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change](#). *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Berge, Z. L. , Collins, M., ve Dougherty, K. (2000). Design Guidelines for Web- Based Courses. İçinde Beverly Abbey (editör), *Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education* (ss.32- 40). Hershey, PA: Idea Group.
- Blake, R. ve Delforge, A. M. (2004). Language learning at a distance: Spanish without walls. *Distance Education, Distributed Learning and Language Instruction NFLRCE sempozyumunda sunulan bildiri*, Hawai'i. Erişim Tarihi: 17 Aralık 2008, <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW44/Blake.htm>
- Bof, A. M. (2004). Distance Learning for Teacher Training in Brazil. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(1). Erişim Tarihi: 20 Eylül 2008, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/172/684>
- Bozkaya, M. ve Aydın, İ. E. (2007). The relationship between teacher immediacy behaviors and learners' perceptions of social presence and satisfaction in open and distance education: the case of Anadolu University Open Education Faculty. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(4).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Caplan, D. ve Graham, R. (2008). The development of online courses. T. Anderson, & F. Elloumi içinde, *Theory and Practice of Online Learning* (s. 175-194). Edmonton: Athabasca University Press.
- Can, A. ve Gülnar, B. (2002, Mayıs). Eğitim İletişiminde Teknolojik Araç olarak SUZEP. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Erişim Tarihi:30 Kasım 2008, http://www.aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Aytekin_Can.doc
- Carter, C. (2004). Online Instruction Self-Efficacy Beliefs Among College Students Who Utilized Web-Enhanced. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Tennessee Üniversitesi, Tennessee. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 29 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Chang, Y-D. (2005). Variables Associated With Computer Attitudes and Perceived Usefulness of Computers in Taiwan. Yayınlanmamış Doktora Tezi, La Sierra Üniversitesi, Kaliforniya. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 25 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Chen, M. V. (2005). Adult Students' Information Technology Experience and Attitudes Toward Use of Computer Technology. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mississippi State Üniversitesi, Mississippi. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 25 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Cheon, H. (2003, Mart). The viability of computer mediated communication in the Korean Secondary EFL classroom. *Asian EFL Journal*, 5(1).
- Clifford, R. (1990). *Foreign Languages and Distance Education: The Next Best Thing to Being There*. *Eric Digest*. Erişim Tarihi: 29 Kasım 2008, <http://www.ericdigests.org/pre-9218/distance.htm>

- Cowan, J. (1995). The Advantages and Disadvantages of Distance Education. R. Howard, & I. McGrath içinde, *Distance Education for Language Teachers* (s. 1-14). UK: Multilingual Matter.
- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Damanpour, F. ve Gopalakrishnan, S. (1998). Theories of organizational structure and innovation adoption: The role of environmental change, *Journal of Engineering and Technology Management*, 15, 1-24.
- Deniz, L. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin bilgisayar tutumları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* , 4(4).
- Deniz, L. ve Köse, H. (2003). Öğretmen adaylarının bilgisayar yaşantıları ve bilgisayar tutumları arasındaki ilişkiler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 39-64.
- Done, K. L. (2009). Factors in the Implementation of Online Courses of Study in Selected Community Colleges in Mississippi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mississippi State University, Mississippi. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 25 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Du, Y. (2002). Developing a Web-Based Environment. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Hawai', Hawaii.. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 30 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Durndell, A. , Haag, Z. ve Laithwaite, H. (2000). Computer self-efficacy and gender: a cross cultural study of Scotland and Romania. *Personality and Individual Differences*, 28, 1037-1044.

- Dwivedi, Y. K. (2007). Consumer adoption and usage of broadband. Y. Dwivedi içinde *Conceptual model for examining consumer broadband adoption, usage and impact*, 16-45.
- Eastin, M. S. ve LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1).
- Elia, W-M. ve Erping, Z. (2000). Preparing ESOL Teachers using Web-Based learning: Strategies and Tactics. *Teachers of Speaking to Speakers of other Languages* Konferansı. Vancouver, BC, Kanada.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme yapıları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*,5(1).
- Erdoğan, Y., Bayram, S. ve Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analiz çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Erdoğan, E. (2007). *Öğretmenlerin Demografik Özellikleri, Öz-Yeterlik Alguları Ve Deneyimleri İle Çevrim-İçi Yetiştirme Etkinliklerini Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki: Samsun İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12.
- Eyadat,W. (2006). Assessing Students' and Professors' Attitudes Toward the Use of Computer-Based Technology in the Classroom: A case study at the University of Jordan. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Southern California Üniversitesi, Kaliforniya. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 25 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.

- Felix, U. (2002). The Web as a vehicle for constructivist approaches in language teaching. *Re-CALL*, 14(1), 2-15.
- Gardinali, L. C. (2002). Culture and Internet in the Foreign Language Classroom: Perspectives on a Web-Based Project. Yayınlanmamış Doktora Tezi, California Üniversitesi, Kaliforniya. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 30 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Garrison, D. R. ve Kanuka, H. (2003). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Geray, H. (2004). *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Bate, P., Macfarlane, F. ve Kyriakidou, O. (2005). *Diffusion of innovations in health service organisations: a systematic literature review*. Oxford: Blackwells.
- Gokdas, İ. ve Kayri, M. (2005). E-Öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2). 1
- Golden, L. M. (2007). The Impact of Refurbished In-Home Computers and Internet Access on Student Attitudes and Achievement. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pennsylvania Üniversitesi, Pennsylvania. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 30 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Hampel, R. ve Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66-82.
- Hampel, R. ve Baber, E. (2003). Using İnternet-based audio-graphic and video conferencing for language teaching and learning. İçinde Uschi Felix (editör). *Language Learning Online (ss. 171-191)*. Netherlands: Swets & Zeitlinger

- Hasan, B. (2003). The influence of specific computer experiences on computer self-efficacy beliefs. *Computers in Human Behavior*, 19, 443–450.
- Hashim, H. J. ve Mustapha, W. N. (2004). Attitudes toward learning about and working with computers of students at UITM. *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 3(2).
- Hedge, T. (2000). Teaching and learning in the language classroom. *TESL-EJ Journal*, 5(3).
- Holmberg, B., Shelley, M. ve White, C. (2005). *Distance Education and Languages: Evolution and Changes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hwang W-Y, Shiu R-L. ve Li, C-C. (2001). An exploration of the timing of asynchronous learning. *Information and Computer Education*, 11(3), 126-135.
- Igbaria, M. ve Iivari, J. (1995). The effects of self-efficacy on computer usage. *Omega International Journal of Management Science*, 23(6), 587–605.
- Jones, H. A. (2004). Technology Access and Self-Efficacy as Factors of Adult Participation in a Post-Secondary Online Learning Environment. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Southern Mississippi Üniversitesi, Mississippi. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 29 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Karahanna, E., Straub, D.W. ve Chervany, N. (1999). Information technology adoption across time: a cross-sectional comparison of preadoption and post-adoption beliefs. *MIS Quarterly* 23(2), 183–213.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri- İnternet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*,3(4).
- Karsten, R. ve Roth, R. M. (1998). .Computer self-efficacy: A practical indicator of student computer competency in introductory IS courses. *Informing Science 1* (3), 61-68.
- Kopkallı-Yavuz, H. ve Mutlu. M. E. (2009). Does frequency of online support use have an effect on overall grades? *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 10(2).
- Kopkallı-Yavuz, H. ve Mutlu, M. E. (2006). İnternet supported learning model in distance ELT program at Anadolu University. *9th METU International ELT Convention konferansında sunulan bildiri*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Erişim Tarihi: 16 Temmuz 2008, <http://www.bilgi.aof.edu.tr/yayinlar/2006/InternetSupportedLearningModel.pdf>
- Khan, B (1997). *Web Based Instruction*. Education Technology Publucation. Englewood Cliffs.
- Kılıçer, K. (2008). Teknolojik Yeniliklerin Yayılmasını ve Benimsenmesini Artıran Etmenler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2). 209-222.
- Kim, I. (2005). *Teaching English cross-communication styles to Korean University students through İnternet-Based Instruction*. *PacCALL Journal*,1.
- Köse, G. D., Cantürk, B. ve Ülsever, Ş. (2002). *Distance English Language Teaching (DELT) Programme: A New model for Turkey*. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 3(1).
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C. ve Soran, H. (2007). Bilgisayar Kursunun Bilgisayara yönelik başarı, tutum ve özyeterlik inançları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,33, 203-209.

- Kung, S.-C. ve Chuo, T.W. (2002). Students' Perceptions of English Learning Through ESL/ EFL Websites. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 6(11). Erişim Tarihi: 16 Temmuz 2007, <http://www-writing.berkeley.edu:16080/TESL-EJ/ej21/a2.html>
- Kurubacak, G. (2000). *Online Learning: A Study of Students Attitudes towards Web-Based Instruction*. Basılmamış Doktora Tezi, University of Cincinnati, OH.
- Leach, R. (1995). Language Teacher Training by Distance Learning: Models of Delivery. R. Howard. ve I. McGrath içinde, *Distance Education for Language Teachers* (s. 35-42). UK: Multilingual Matter.
- LeLoup, J. W. ve Ponterio, R. (2001). Enhancing Authentic Language Learning Experiences through Internet Technology. Erişim Tarihi:16 Temmuz 2007, <http://www.ericdigests.org/2001-1/internet.html>
- Magliaro, M. (2006). Computer Self-Efficacy Beliefs of Preservice Teachers: Implementation of a Concurrent Mixed-Model. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Windsor Üniversitesi, Kanada. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 25 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Mansor, N. (2007). Collaborative learning via email discussion: Strategies for ESL writing classroom. *The Internet TESL Journal*, 13(3).
- Miltiadou, M. (2000). Motivational Constructs as Predictors of Success in the Online Classroom. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arizona State University, Arizona. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 18 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Miltiadou, M. ve Yu, C. H. (2000). *Validation of the Online Technologies Self-Efficacy Scale*, Arizona State Üniversitesi, 2000. Erişim Tarihi: 20 Nisan 2008,

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/83/9d.pdf

Meskill, C. ve Anthony, N. (2005). Foreign language learning with CMC: forms of online instructional discourse in a hybrid Russian class. *System*, 33(1), 89-105.

Mohammad, M. (2007). Studying Practicing Kuwaiti Kindergarten Teachers' Attitudes, Knowledge and Reported Practices Regarding Computer Integration Into the Curriculum. Yayınlanmamış Doktora Tezi, British Columbia Üniversitesi, Kanada. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 25 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.

Morrall, A. J. (1999). *Teaching English by the Web: Implications for Teacher Training in Hong Kong*. The Hong Kong Polytechnic University. Erişim Tarihi: 17 Temmuz 1997, <http://elc.polyu.edu.hk/cill/staff/ICTED99.htm>

Motteram, G. (2006). *'Blended' education and the transformation of teachers: a long-term case study in postgraduate UK Higher Education*. *British Journal of Educational Technology*, 37(1), 17-30.

Motteram, G. ve Teague, J. (2000). "Deep" Learning and Computer-Mediated Communication: A Case Study of Online Teacher Education. *Networked Learning 2000 Konferansında sunulan bildiri*. Lancaster University, UK. Erişim Tarihi: 17 Temmuz 2007, http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/individual_papers/motteram.htm

Moore, M. (1986). Self- Directed Learning and Distance Education. *Journal of Distance Education*, 1(1), 7-24.

Moore, M. G. ve Anderson W.G. (2003). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates.

- Mutlu, M. E. , Çetinöz, N. ve Aydın, S. (2006, Aralık). İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı. İnternet destekli açıköğretim modelinin değerlendirilmesi. XI. “Türkiye İnternet” Konferansında sunulan bildiri. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi. Ankara. Erişim Tarihi: 14 Eylül 2007, <http://inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/90-uzun.doc>
- Niel, L. ve Miller, D. (2006). The use of technology in education. İçinde Harold F. O’Neil, ve Ray S. Perez (editörler), *Web- Based Learning* (ss. 327-341), Mahvah N. J: Lawrence Erlbaum.
- Nixon, T. (2001). Distance Learning for ESL/EFL Professionals. *ESL Magazine*,4(5), 16-18.
- Novick, S. (2003). The Relationship Between Computer Technology Self-Efficacy and Intentions to Integrate Computer Technology in the Classroom: Factors of influence for women in a teacher preparation program. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wyoming Üniversitesi, Wyoming. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 30 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Nunan, D. (1999). A foot in the World of Ideas: Graudate Study Through the İnternet. *Language Learning & Technology*,3(1), 52-74.
- Nunley, L. (2002). A national on-line survey of education faculties use of technology in preservice teacher education courses. *Society for Information Technology and Teacher Education Uluslar arası konferansında sunulan bildiri*. Chesapeake, VA: AACE. Erişim Tarihi:29 Temmuz 2009, <http://www.editlib.org/p/17583>
- Opp-Beckman, L. (2005). *Thailand- Oregon*. University of Oregon. Erişim Tarihi: 3 Aralık 2008, <http://www.uoregon.edu/~leslieob/thailand/>

- Opp-Beckman, L., Kieffer, C. ve Hochstein, D. (2006). *A Model for Online English as a Foreign Language Teacher Training*. APRU DLI. Erişim Tarihi: 2 Aralık 2008, <http://4uido.com/ppt/all/3c-2.pdf>
- Opp-Beckman, L. (2008). *Online English Language Center*. Erişim Tarihi: 3 Aralık 2008, <http://oelp.uoregon.edu/oelp.html>
- Özçelik, H. ve Kurt, A. A. (2007). Primary school teachers' computer self efficacies: Sample of Balıkesir. *Elementary Education Online*,6(3). 441-451.
- Özkul, A. E. ve Mutlu, M. E. (2005, Nisan). İnternet Destekli Açık Öğretim Modeli: İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı. *Uzaktan Eğitim Çalıştayında sunulan bildiri*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta. Erişim Tarihi: 16 Temmuz 2007, <http://www.bilgi.aof.edu.tr/yayinlar/2005/Internet%20Destekli%20Acikogretim%20Modeli.pdf>
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Erişim Tarihi: 10 Mart 2009, <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>
- Pamuk, S. ve Peker, D. (2009). Turkish pre-service science and mathematics teachers' computer related self-efficacies, attitudes, and the relationship between these variables. *Computers & Education*, 53(2), 456-461.
- Payne, J. S. ve Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral proficiency through Synchronous CMC: Output, Working Memory, and Interlanguage Development. *Calico Journal*, 20(1).
- Perraton, H., Robinson, B. ve Creed, C. (2001). Teacher education through distance learning. *Unesco Education Sector, Higher Education Division, Teacher Education Section*. Erişim Tarihi: 20 Eylül 2008, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001242/124208e.pdf>

- Raosoft (2004). Sample Size Calculation. Erişim Tarihi:28 Temmuz 2009, <http://www.raosoft.com/samplesize.html>
- Reynard, R. (2003, Mart). Using the Internet as an Instructional Tool: ESL Distance Learning. Teaching, Learning & Technology. *Proceedings of the Annual Mid-South Instructional Technology Konferansında sunulan bildiri*. Murfreesboro, Tennessee. Erişim Tarihi:10 Eylül 2007, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/48/0a.pdf
- Robertson, T. S. ve Gatignon, H. (1986), Competitive Effects on Technology Diffusion, *Journal of Marketing*, 50 (3), 1-12. Erişim Tarihi: 23 Nisan 2009, <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1251581.pdf>
- Robinson, B. ve Latchem, C. (2003). Teacher Education. B. Robinson, & C. Latchem içinde, *Teacher Education through Open and Distance Learning* (s. 1-27). London: RoutledgeFalmer.
- Robinson, B. ve Latchem, C. (2003). Open and Distance Teacher Education. B. Robinson, & C. Latchem içinde, *Teacher Education through Open and Distance Learning* (s. 28-47). London: RoutledgeFalmer.
- Roe, P. ve Richards, K. (1994). Introduction. P. Roe & K. Richards içinde, *Distance learning in ELT* (s. 1-8). London: Modern English Publications and The British Council.
- Rogers, P. ve Coles, T. (2000, Mart). Online teacher training. *Annual Meeting of the teachers of English to Speakers of other Languages konferansında sunulan bildiri*. Vancouver, BC, Canada. Erişim Tarihi:20 Eylül 2008, http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/66/da.pdf

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.

Rogers, D. M, ve Wolff, A. B. (2000). El Espanol. .. a distancia! : Developing a technology-based distance education course for intermediate Spanish. *The Journal of General Education*. 49(1),44-52

Rovai, A. P. ve Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2).

Savaş, P. (2006). A Case Study of Faculty Support in the Distance English Language Teacher Education Program at Anadolu University in Turkey. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida Üniversitesi, Florida. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 16 Temmuz 2007 tarihinde edinilmiştir.

Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (2000). *General perceived self-efficacy*. Erişim Tarihi: 11 Mart 2009, http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/General_Perceived_SelfEfficac/general_perceived_self-efcac.htm

Şakar, N. (2009). [Online course support in distance learning](#): Student evaluation of English language teaching bachelor of arts program. *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 10(2).

Seferoğlu, S. S. (2007). Pre-service teachers' perceptions of their computer self-efficacy. *International Journal of the Computer, the Internet and Management*, 15(3), 35.1- 35.4.

Seferoğlu, S. S. (2005, Eylül). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. XIV. *Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Erişim Tarihi: 12 Nisan 2009,
http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_Pamukkale_Oz_Yeterlik.pdf

Shank, P. ve Sitze, A. (2004). Making sense of Online Learning. (ss. 15) Pfeiffer: San Francisco.

Shashaani, L. ve Khalili, A. (2001). Gender and computers: similarities and differences in Iranian college students' attitudes toward computers. *Computers & Education*, 37(3-4), 365-375.

[Shashaani](#), L. (1994). Gender-differences in computer experience and its influence on computer attitudes. *Journal of Educational Computing Research* ,11(4), 347–367.

Shih, C. F. ve Venkatesh, A. (2004). Beyond adoption: Development and applicaton of a use- diffusion model. *Journal of Marketing* ,68(1), 59-72.

Shin, H-J. ve Son, J-B. (2007). EFL teachers' perceptions and perspectives on Internet-assisted language teaching. *CALL_EJ Online*. 8(2).

Son, J.-B. (2002). Online discussion in a CALL course for distance language teachers. *CALICO Journal*, 20, 127-144.

Sotillo, S. M. (2000). *Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication*. *Language Learning & Technology*, 4(1), 82-119.

SPSS 13.0 (Statistical Program for Social Science) (2005). SPSS Inc. Chicago, Illinois, ABD.

Teo, T. (2007). Assessing the computer attitudes of students: An Asian perspective. *Computers in Human Behavior*, 24 (4), 1634-1642.

- TDK (Türk Dil Kurumu) (2008). *Toplumbilim terimleri sözlüğü*. İletişim. Erişim Tarihi: 16 Şubat 2008, <http://tdkterim.gov.tr/?kelime=ileti%FEim&kategori=terim&hng=md>
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2008). *Toplumbilim terimleri sözlüğü*. Tutum. Erişim Tarihi: 16 Şubat 2008, <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=tutum&ayn=tam>
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to integrate online & traditional learning*. London: Kogan Page.
- Torkzadeh, G. ve Dyke, T. P. (2002). Effects of training on Internet self_efficacy and computer user attitudes. *Computers in Human Behavior*, 8(5), 479-494. 20 .
- Usun, S. (2003). The applications and problems on the distance teacher training in Turkey. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 4(4).
- Wahab, S. A. (2003). Factors Correlating With Teachers' Use of Computers in the Classroom. Yayınlanmamış Doktora Tezi, DePaul Üniversitesi, Illinois. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 20 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wilfong, J. D. (2006). Computer anxiety and anger: The impact of computer use, computer experience, and self-efficacy beliefs. *Computers in Human Behaviour*. 22(6),1000-1011.
- Wolfe, C. R. (2001). Learning and Teaching on the World Wide Web. İçinde Christopher R. Wolfe (editör). *Learning and Teaching on the World Wide Web* (ss. 1-22), California, USA: Academic Press.

- Vekiri, I. ve Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51(3), 1392-1404.
- Volle, L. M. (2005). Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews. *Language Learning & Technology*9(3), 146-163.
- Yang, S-W. (2003). Internet Use by Preservice Teachers in Elementary Education Instruction. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Idaho State Üniversitesi, Idaho. ProQuest Digital Dissertation and Thesis veritabanından 25 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Yeung, D. (2003). Toward an effective quality assurance of Web- based learning: The perspective of distance learning students. *Turkish Online Journal of Distance Education*,4(1).
- Zhang, T., Gao,, T., Ring, G. ve Zhang, G. (2007). Using Online Discussion Forums to Assist a Traditional English Class. *International Journal on Elearning*, 6,(4), 623-644.