



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**UZAKTAN EĞİTİMLE ÖĞRENİM GÖREN ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE
HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK
TUTUMLARI, İNGİLİZCE ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE YAŞAM BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

Ceren DOĞAN
ORCID: 0000-0002-6153-3674

Danışman
Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ
ORCID: 0000-0001-6061-0677

Konya – 2023

ÖN SÖZ

Bu tezi hazırlamamda en büyük teşekkürü sürecin başından sonuna kadar bilgisiyle, güler yüzüyle, naifliğiyle, her daim moral ve destek veren yaklaşımıyla öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiğim ve kendime örnek aldığım Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ'e borçluyum.

Kendilerinden ders alma fırsatı yakaladığım ve engin bilgilerinden yararlandığım kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ömer BEYHAN'a, Prof. Dr. Füsun GÜLDEREN ALACAPINAR'a, Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Güngör YUMUŞAK'a, aklıma takılan sorularıma her zaman nazik yaklaşımlarıyla cevap veren, değerli bilgilerinden faydalandığım Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AYDIN ve Doç. Dr. Özgül BALCI'ya, tezime sundukları değerli katkılarından dolayı Prof. Dr. Hasan Kürşat GÜLEŞ'e ve Öğr. Gör. Dr. Figen GÜLEŞ'e, eğitim hayatım boyunca beni hep daha ileriye ulaştırmam için teşvik eden, onların desteği ve yardımları olmasa başarılı olamayacağıma inandığım annem Selma CEYHAN ve babam Namık CEYHAN'a, beni her koşulda destekleyen, karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmemi sağlayan, üzerimde hep hissettiğim sevgisi, sabrı ve yardımları için eşim Ömer Faruk DOĞAN'a, hayatıma anlam katan canım oğlum Ömer Ali'ye, yanımda olan arkadaşlarıma ve bu çalışmaya katılan değerli öğrencilerime sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak hayatımın her anında özlediğim rahmetli ağabeyim Ali CEYHAN'a bu tezi adamak istiyorum.

Ceren DOĞAN

Mayıs 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayılıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2. ALAN YAZIN.....	6
2.1. Uzaktan Eğitim.....	6
2.1.1. Uzaktan eğitimin kısa bir tarihi ve tanımı	6
2.1.2. Uzaktan eğitim programı.....	8
2.1.3. Uzaktan eğitimin alt grupları	9
2.2. Özyeterlik	13
2.2.1. Özyeterlik inancının süreçleri	14
2.2.2. Özyeterliğin gelişmesindeki faktörler	16
2.2.3. Özyeterlik algısı yüksekliği ve düşüklüğü	18
2.2.4. İngilizce özyeterlik inançları	19
2.3. Yaşam Boyu Öğrenme	19
2.3.1. Yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirme	21
2.3.2. Yaşam boyu öğrenme kapsamında yabancı dilde iletişim	23
2.4. İlgili Araştırmalar	24
2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	24
2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	29
3. YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.5. Verilerin Analizi.....	35
4. BULGULAR	36

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	37
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	47
5.1. Tartışma ve Sonuç	47
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç	47
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç	48
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç	50
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç	51
5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç	51
5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç	52
5.2. Öneriler	54
KAYNAKLAR	56
EKLER	67

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Uzaktan Eğitimle Öğrenim Gören Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumları, İngilizce Özyeterlik İnançları Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **71** sayfalık kısmına ilişkin, 8/05/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%18** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

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

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

8/05/2023

Ceren DOĞAN

Doç. Dr. Işıl Sönmez

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

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

8/05/2023

Ceren DOĞAN

Kısaltmalar

BİT:	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
COM:	Commission of the European Communities (Avrupa Toplulukları Komisyonu)
ÇÖTÖ:	Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği
E-ÖĞRENME:	Elektronik Öğrenme
EC:	European Commission (Avrupa Komisyonu)
ÖİÖ:	İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnançları Ölçeği
UZEM:	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
YBÖ:	Yaşam Boyu Öğrenme
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

UZAKTAN EĞİTİMLE ÖĞRENİM GÖREN ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI, İNGİLİZCE ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Ceren DOĞAN

Bu araştırmada ile Necmettin Erbakan Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin demografik özellikleri (cinsiyet ve sayısal- sözel bölüm değişkeni) doğrultusunda “çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri” arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2020- 2021 eğitim öğretim yılında, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu uzaktan eğitim yoluyla ders alan ve İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören 371 öğrenci katılmıştır. Veriler “Demografik Bilgi Formu”, Usta, Uysal ve Okur (2016) tarafından geliştirilen “Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği”, Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” ve Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” yoluyla elde edilmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma sonuçları için bir istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları orta düzeyde bulunurken, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları orta düzeyden biraz yüksek ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ise orta düzeyin biraz altında bulunmuştur. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık bulunurken, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Sayısal- sözel bölüm değişkeninin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunurken; İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce özyeterlikleri arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, İngilizce Özyeterlik inancı, Çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum, Yaşam boyu öğrenme

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

Examining the Relationships Among the Attitudes Towards Online Learning, Beliefs of Self Efficacy in English and Lifelong Learning Tendencies of English Preparatory University Students in Distance Education

Ceren DOĞAN

In this study it is aimed to examine the relationships between Necmettin Erbakan University English preparatory class students' "attitudes towards online learning, self-efficacy beliefs about English and lifelong learning tendencies" in line with their demographic characteristics (gender and quantitative – verbal department variable). In the academic year 2020-2021, 371 students studying in English preparatory classes at Necmettin Erbakan University, School of Foreign Languages, taking courses through distance education participated in the study. "Demographic Information Form", "The Scale of Attitude Towards Online Learning" developed by Usta, Uysal and Okur (2016), "Self-Efficacy Beliefs Scale in English" developed by Yanar and Bümen (2012), "Lifelong Learning Tendencies Scale" developed by Diker Coşkun (2009) were used to obtain data. A statistical package program was used for the study results in which a correlational survey model was used. According to the findings of the study, the attitudes of university preparatory class students towards online learning were at a moderate level, while their self-efficacy beliefs about English were slightly higher than the medium level and their lifelong learning tendencies were slightly below the medium level. While there was a significant difference in students' attitudes towards online learning according to their gender, there was no significant effect of gender on self-efficacy beliefs about English and lifelong learning tendencies. While it was found that the quantitative - verbal department variable had a significant effect on the English preparatory class students' attitudes towards online learning, it was determined that there was no significant difference on self-efficacy beliefs about English and lifelong learning tendencies. There was no statistically significant difference between students' attitudes towards online learning and their lifelong learning tendencies. However, it was determined that there was a statistically significant positive, low-level relationship between students' English self-efficacy and their attitudes towards online learning. In addition, it was found that there was a negative, low-level significant relationship between students' lifelong learning tendencies and their English self-efficacy.

Keywords: Distance education, English self-efficacy beliefs, Attitudes toward online learning, Lifelong learning.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda dünya eğitim, ekonomi, sağlık gibi hayatın birçok alanında reformlara yol açan teknolojileri giderek daha çok benimsemektedir. Bu teknolojik gelişmelerden özellikle bilgi teknolojilerinin kullanım sıklığı toplumlar arasında çeşitli sebeplerle her geçen gün artmaya başlamıştır. Bunu takiben dijital teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte öğrenme ortamları da çeşitlenmeye başlamıştır (Kiryakova, 2009).

2020 yılına kadar uzaktan eğitim, e-öğrenme veya sanal sınıflar gibi bilgi teknolojilerinin kullanımı eğitimcilerin ve öğrencilerin isteklerine göre bir seçenek olarak sunulmaktaydı. Ancak Çin’de 2019 yılında ortaya çıkan koronavirüs hastalığı, hayatımızı etkilediği gibi eğitim sistemimizi de büyük ölçüde etkiledi. Bu hastalığın bir salgına dönüşmesi ve otoriteler tarafından böyle bir dönemin pandemi olarak duyurulmasıyla insanların sağlığını korumak adına eğitim sisteminde de birtakım değişikliklere gidilmiş ve 2019-2020 Akademik Yılı Bahar Dönemi derslerinin ve bu sürecin mümkün olduğunca uzaktan eğitim şeklinde yapılmasına karar verilmiştir (Saraç, 2020). Bu durumda, öğrenme sürecinin güvenli bir yerden sürdürülmesi ve öğrencilerinin sağlığının riske atılmaması için mevcut online platformlardan yararlanarak üniversitelerin senkron ya da asenkron uzaktan eğitim seçeneklerini değerlendirebilecekleri ifade edilmiştir (Sagedhi, 2019; Saraç, 2020). Böyle bir kriz döneminde uzaktan eğitim ile ilgili literatürde çeşitli çalışmalar bulunsa da özellikle yükseköğretim düzeyinde uzaktan İngilizce öğretimi ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma ise pandemi sürecinde uzaktan eğitime devam eden İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri çeşitli boyutlarda inceleyen kapsamlı bir araştırma ve sonuçlarını sunmakta ve bu yönüyle alandaki diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda, yenilikçi ve gelişmekte olan teknolojiler, dünyadaki nüfusun çoğu için yeni fenomen olarak kabul edilebilir. Hayati veya sıradan mücadelelerin sayısını azaltan yenilikçi teknoloji, eğitim, sağlık, ekonomi ve hayatın diğer birçok alanında kendini göstermektedir. Bugün uzaktan eğitim sürecinin dünyada popüler hale gelmesinde gelişmiş teknolojiler vasıtasıyla birbirinden farklı ortamlarda bulunan bireylere fırsat eşitliliğinin

sağlanması yol açmıştır. Bireyin mevcut yeteneklerini ortaya çıkarıp hayata hazırlamak eğitimin ana amacını oluşturuyorsa bu konuda her yaşta her düzeyde kişinin ihtiyaçlarını karşılamada da uzaktan eğitimin rolü büyüktür.

Koronavirüs salgını, öğretmen ve öğrenci görüşleri ve tercihlerinden bağımsız olarak çevrimiçi uzaktan eğitimin tüm dünyada birçok kademedeki baskın bir eğitim modu olarak onaylanmasına yol açtı. Böyle kitlesel bir problemde bu kapsamda uzaktan eğitimin gerçekleşmesi kuşkusuz yabancı ve yeni bir durumdur. Uzaktan eğitime bu zorunlu geçişle eğitim öğretim sürecinin nasıl daha verimli hale getirilebileceğine dair ihtiyaçta arttı.

Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitimle ilgili çalışmalara yer verildiği fakat hazırlık sınıflarının uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğrenimi ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı kaldığı görülmüştür. Öğrencilerin özellikle uzaktan eğitim sürecinde İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarına, çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarına ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine aynı anda bakan ve aralarındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada pandemi döneminde uzaktan eğitimle ders alan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme yönelimleri bazı değişkenlere göre incelenerek aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu ve benzeri süreçler yeniden yaşandığında sürecin daha etkin işleyebilmesi, eğitim öğretimde kalitenin ve başarının artması için yapılacak çalışmalara bir kaynak sağlayabilme amacı güdülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Necmettin Erbakan Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin demografik özellikleri (cinsiyet ve sayısal- sözel bölüm değişkeni) doğrultusunda “çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri” arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Problem Cümlesi

Uzaktan eğitimle öğrenim gören üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu esas amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

Alt Problemler

1. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri sayısal – sözel bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce ile ilgili özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın konusu uzaktan eğitimle öğrenim gören üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde yaşam boyu öğrenme ve özyeterlik ilişkisinin değerlendirildiği özellikle mesleki ve akademik özyeterlikle ilgili, öğrenciler, öğretmen adayları ve yöneticiler üzerinde yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır (Akyol, 2016; Akpınar, 2020; Aslım ve Kocabatmaz, 2019; Ayra ve Kösterelioğlu, 2015; Çetin, 2019; Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz, 2016; Güzel, 2017; Ilgın, 2020; Karaduman, 2015; Kozikoğlu ve Altınova, 2018; Selçuk, 2016; Sivacı ve Çöplü, 2020; Uçar, 2012). Buna karşın pandemi döneminde uzaktan eğitimde öğrencilerin yükseköğretim düzeyinde özellikle İngilizce ile ilgili özyeterlik ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile ilgili yapılan çalışmanın çok az sayıda olduğu düşünülmektedir.

Yükseköğretim düzeyinde ve hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde pandemi döneminde uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi birlikte değerlendiren çalışmanın yapılan literatür taraması sonucunda araştırmanın yapıldığı tarihlerde rastlanılmadığından, bu araştırmanın özgün bir çalışma olduğu düşünülmekte ve elde edilen bulgular ile sonuçların gelecekte benzer gruplarla yapılacak çalışmalar için faydalı olacağı öngörülmektedir. Her ne kadar ülkemizde uzaktan eğitimin yaygınlaşması koronavirüs pandemisiyle hız kazanmış olsa da ülkemizde yaşanan son depremlerde olduğu gibi doğal afetler gibi durumlarda genel olarak eğitimde, özelden ise yabancı dil eğitiminde uzaktan eğitim sürecinin önemini daha da arttırmaktadır. Bu durum yapılan bu çalışmanın önemini bir kat daha vurgulamaktadır.

1.4. Sayıtlar

Öğrencilerin araştırma kapsamında uygulanan ölçek sorularına doğru ve içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2020-2021 akademik yılı uzaktan öğretime devam eden Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.

Bu alanda ulaşılan ulusal ve uluslararası alan yazın ile sınırlıdır.

Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları çalışmada kullanılan çalışma grubunun ölçeklere verdiği cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan eğitim: Öğrencilerin ve öğretmenlerin, eğitim öğretim sürecinde bir arada olmadığı, iki yönlü iletişiminin uzaktan ve teknoloji aracılığıyla gerçekleştiği eğitim türüdür.

Çevrimiçi öğrenme: Öğrencilerin ve öğretmenlerin, çoklu ortam teknolojileri kullanarak internet aracılığıyla, eş zamanlı dahil olabildikleri eğitim öğretim sürecidir.

Tutum: Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye karşı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal niyetleriyle ilgilidir.

Özyeterlik: Öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili başarı olma inançlarına dair sahip oldukları his, düşünce ve davranışlardır.

Yaşam boyu öğrenme: Öğrencilerin hayatlarının tümü süresince katıldıkları veya katılmak isteyecekleri örgün ve yaygın eğitim öğretim etkinliklerin tümü.



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde uzaktan eğitim, özyeterlik ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim

2.1.1. Uzaktan eğitimin kısa bir tarihi ve tanımı

İlk uzaktan eğitim modelleri büyük oranda yazışmalı eğitime dayanıp posta hizmetleri ile yürütülüyordu. İlk yazışmalı uzaktan eğitim programları Çin, Kanada, Amerika gibi insanların birbirinden uzakta yaşadığı, yerleşim alanlarının birbirinden uzak ve ulaşımın zor olduğu ülkelerde uygulanmıştır (İşman, 2011). 1800'lerin sonunda Chicago Üniversitesinde Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenen ve öğretenlerin başka alanlarda bulunduğu ilk yazışma programı kurulmuştur (Gunawardane ve McIsac, 2004). Kanada Queen's Üniversitesi 1988'de yazışma çalışmalarını sunmaya başlamış, Queensland Üniversitesi Avustralya'nın ilk Yazışma Çalışmaları Bölümünü 1910 yılında oluşturmuş ve uzaktan ders alan öğrenciler ile yüz yüze eğitim alan öğrencilere aynı program uygulanmıştır (İşman, 2011).

Üniversitelerin yaygınlaşmasının da uzaktan eğitimin gelişimine katkısı büyük olmuştur. 1914'te çıkartılan bir yasa ile Amerika'da mektupla öğrenim yaygınlaştırılırken 1916 yılında Wisconsin Üniversitesi ilk uzaktan eğitim radyo programlarını yayınlamaya başlamış böylelikle 1920'lerden itibaren radyo ve televizyonun yaygınlaşması geleneksel sınıf eğitiminin dışında yeni bir sunum sistemini ortaya çıkarmış birçok üniversite öğrencisi derslerini ve öğretim materyallerini uzaktan eğitim ile almışlardır (İşman, 2011).

1920'lerin ortalarından itibaren İngiltere'de okul radyosu programlarının başlaması ile öğrencilerinin çoğu da derslerinin bir kısmını radyo aracılığıyla almıştır. Çin 1929'dan itibaren Çin Radyo ve Televizyon Üniversitesini kurarak eğitim sistemini ve öğretim faaliyetlerini desteklemek için radyo kullanmaya başlamıştır (Kenworthy, 1991; Uşun, 2006). 1939 yılında Fransa'da resmi nitelikte ilk 'Uzaktan Eğitim Merkezi' kurulmuş, yine aynı yıl Rusya'da uzaktan eğitimin halk eğitim boyutları başlamıştır. 1951 yılında Çin'de Renmin Üniversitesi'nde karşılıklı sözel bir iletişim olmadan yazışma temelli eğitimin başladığı

yıllarda Amerika’da askeri amaçlı uzaktan eğitim uygulamaları başlamıştır (Xin, Jian ve Yanhui, 2010).

İlerleyen yıllarda ise televizyon eğitim kurumlarının en önemli iletişim teknolojileri arasında yerini almış ve 1960’lı yıllarda başlayan uydu teknolojisi 1980’li yıllarda yerini televizyona bırakmıştır. Bu dönemde teknolojik gelişmelerin verdiği katkının yanında yeni iletişim ortamlarını kullanarak uzaktan öğretimi yüksek öğretimde kullanılabilir hale getiren unsur bu yaklaşıma adanmış açık üniversitelerin kurulmasıyla olmuştur (Çekerol, 2020). Bu üniversiteler tek yapılı (single mode) veya hem kampüsteki hem de kampüs dışındaki öğrenenlere öğretim veren iki yapılı (dual mode) üniversiteler biçiminde oluşmuş olup İngiltere’de Açık Üniversite, İspanya’da UNED ve Hindistan’da Indra Ghandi üniversiteleri gibi ulusal ya da bölgesel düzeyde eğitim vermeye başlamışlardır (Guri Rosenblit, 2009). Dünya üzerindeki kısa bir tarihi gelişimini de göz önünde tutarak Moore ve Kearsley (2012) uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini beş evrede açıklamıştır:

- Birinci Evre: Eğitimde bireysel ve bağımsız çalışmanın öncüsü olan evde çalışma ya da mektupla öğrenmeyi kapsar. Etkileşim yoktur.
- İkinci Evre: Eğitim öğretim sürecine görsel ve işitsel öğelerin dahil edildiği radyo ve televizyon yayınlarını kapsar. Bu evrede etkileşim çok azdır.
- Üçüncü Evre: Eğitim öğretim sürecinde uzaktan eğitimin resim, ses ve video gibi araçlarla desteklendiği, derslerin çoklu ortam yaklaşımıyla tasarlandığı bir yaklaşımdır, etkileşim azdır.
- Dördüncü Evre: Uzaktan eğitimde ilk kez öğrenen öğretene etkileşiminin başladığı içeriğin ses, video ve telekonferanslar aracılığıyla düzenlendiği süreçtir.
- Beşinci Evre: Çevrimiçi internet tabanlı sanal sınıfların metin, ses ve videoyu tek bir platformda sunarak karşılıklı etkileşimin sağlandığı süreçtir.

Literatürde uzaktan eğitimle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında genel olarak uzaktan eğitim, belirli yaş ve öğrenim düzeyinde olma zorunluluğunun bulunmadığı, öğrenen ve öğretene zaman ve mekân bakımından esneklik sağlayan, elektronik medya kaynaklarından yararlanıldığı, eğitimcinin bilgi aktarandan çok rehber konumunda olduğu, işbirlikçi, bireysel, aktif, dijital öğrenmeye odaklanan sisteme denmektedir (İşman, Barkan ve Demiray, 2003). Ayrıca uzaktan eğitim dünyanın her yerinde her seviyede eğitim sunmak, akademi, endüstride eğitim öğretim giderlerini azaltmak, konum olarak birbirinden ayrı ortamlarda olup, aynı zamanda bir arada öğrenme imkânı olmayan öğrencilere de eğitim imkânı tanımak,

öğrencilerin kendi hızıyla bireysel öğrenmesine fırsat vermek amacıyla öğrenen ve öğretene arasında etkileşimli bir ilişkiyi gösteren bir eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Frank, Reich ve Humphreys, 2003).

Bu hususlar göz önüne alındığında uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmenin birbirinden farklı ortamlarda olabilmesi, iletişim teknolojileri kullanarak eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi, eğitimde öğrenmeyi gerçekleştirmek için özel tekniklerin kullanılması, zaman kısıtlamasının olmaması, esnek olup değişen koşullara uyarlanabiliyor olması uzaktan eğitimi tanımlayan ortak kavramlardır (Demir, 2008).

2.1.2. Uzaktan eğitim programı

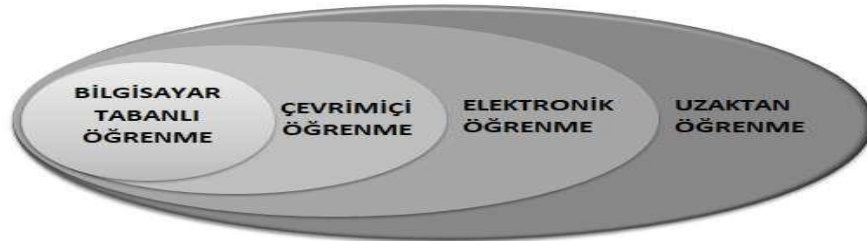
Eğitim kurumlarının hemen hemen bütün disiplin alanlarında içeriği belirlenen hedefler doğrultusunda zaman ve mekândan bağımsız öğrencilere internet yoluyla belirli bir düzende ayrıntılı hazırlık ve planlar yapılarak hazırlanan ders programları uzaktan eğitim programlarını oluşturur (Uşun, 2006). Uzaktan eğitim programları hedef kitlenin ve toplumun istekleri, beklentileri, ihtiyaçları, yaşanan dönemin ekonomik, siyasi, politik, teknolojik gelişmeleri dikkate alınarak ihtiyaç analizi yapıldıktan sonra hazırlanmaya başlanır ve daha sonra ders ve sınav malzemeleri, öğretim planlanması, değerlendirme ölçütleri ve danışmanlık hizmetleri belirlenir (Uşun, 2006). Uzaktan eğitim programı, öğretmenler ve öğrenciler, öğretmenler ve öğrenciler, öğrenciler ve öğrenciler arasında dijital bilgi kaynakları vasıtasıyla sunulan etkileşimli bir iş birliğini organize eden pedagojik bir faaliyettir (Selevko, 2006). Uzaktan eğitim programları ile yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin aynı standartlarda hazırlanmasıyla eğitim programlarında standart sağlama amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda uzaktan eğitim programlarının özellikleri aşağıda verilen maddeler ile ifade edilebilir (Holmberg 1995; Kaya, 2002; Garrison, 2003).

- Uzaktan eğitim programları ile ihtiyacı olan her bireye aynı eğitim imkânı sunulduğundan fırsat eşitsizliğini en aza indirir.
- Uzaktan eğitim programlarında bilişim teknolojilerinin kullanılması ile hem eğitim maliyetleri düşürülebilir hem de geniş kitlelere ulaşılabilir.
- Uzaktan eğitim programları ile bilgiye birincil kaynaktan ve uzman kişilerden ulaşım sağlanır.
- Uzaktan eğitim programları sınıf ortamından ya da zamandan kaynaklanan sınırlandırıcı durumları ortadan kaldırıp öğrenciye öğrenme serbestliği sağlar.

- Uzaktan eğitim programları her yaştan öğrenciye bağımsız ve bireysel öğrenme imkânı sunar.
- Uzaktan eğitim programları öğrenene çok çeşitli, yazılı, basılı, görsel, işitsel ve çoklu ortamlı bilgi kaynakları vasıtasıyla sunularak eğitimin niteliğini artırır.
- Uzaktan eğitim programları animasyon, benzetim ve sanal laboratuvar ortamlarıyla öğrencinin çok kez pratik yapmasına, güvenli gözlem yapabilmesine ve kalıcı öğrenmelere destek olmaktadır.
- Uzaktan eğitim programları kolay güncellenebilen esnek ve hata oranını en aza indiren objektif değerlendirme imkânları sağlar.
- Uzaktan eğitim programları geliştirilen ders materyalinin yeniden kullanılmasına olanak vererek kitle iletişim araçlarının sistemli kullanılmasını sağlar.
- Uzaktan eğitim programları ile bireysel ve kitlesel eğitimin oluşturulmasına olanak verici ve kaliteyi artırıcı düzenlemeler yapılabilir.

2.1.3. Uzaktan eğitimin alt grupları

Teknolojik gelişmeler uzaktan eğitime yeni gelişmeler katmış olup ortam tabanlı öğrenmede uzaktan eğitim diğer tüm kavramları kapsayan bir özellik göstermektedir (Chaney, Chaney, ve Eddy, 2010). Buna göre aşağıdaki şekil 2.1 incelendiğinde bilgisayar destekli öğrenme çevrimiçi öğrenmenin bir alt kümesidir ve bunların her biri de elektronik öğrenmenin alt kümesini oluşturduğundan uzaktan eğitim kavramı bir şemsiye kavram olarak kullanılmaktadır (Khan, 2001; Urdan ve Weggen 2000). Yine 2.1'deki şekil incelendiğinde e-öğrenme tanımı zaman zaman internet tabanlı öğrenme ya da çevrimiçi öğrenme kavramlarıyla karıştırılıyor olsa da bilgisayar tabanlı öğrenmeyi ve çevrimiçi öğrenmeyi de bünyesinde barındıran daha geniş bir kavramdır (Terzi, 2010; Zawacki-Richter, 2004).



Şekil 2.1: Medya tabanlı öğrenme ve öğretimin alt kümeleri (Zawacki-Richter, 2004)

Elektronik öğrenme (e-öğrenme)

Uzaktan eğitimin bir alt kümesi olarak görülen e-öğrenme 20. yüzyılın sonlarında ulusal ve uluslararası üniversiteler tarafından kullanılmaya başlanmış olup, öğrencilerin bilgisayar ağları, intranet, internet üzerinden eğitim içeriğine erişebilmelerini ve diğer öğrenci ve öğretmenlerle tek yönlü ya da iki yönlü iletişim kurabilmelerini sağlayan televizyon, radyo, ses ve videoları içeren, öğretim materyalinin elektronik ortama aktarılmasıyla gerçekleşen eğitim öğretim faaliyetlerini ifade etmektedir (Brindley, Walti ve Zawacki-Richter, 2004; Naidu, 2004; Keegan, 1996).

Benzer şekilde başka bir tanımda da e-öğrenme, öğrenme hedefiyle ilgili içeriğin internet ya da intranet vasıtasıyla bilgisayar ya da mobil cihaz gibi teknolojik araçlar eşliğinde, esnek, bireyselleşmiş, öğrenen-öğretici veya öğrenen-öğrenen etkileşimli sistemler ile içeriğin aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Clark ve Mayer 2003). E-öğrenme, mevcut veri tabanlarında bilgisayar ve bunların bağlı olduğu sistemleri kullanan çeşitli bilgi programlarının iletişim hatları üzerinden bilgi teknolojileri, metodolojiler, algoritmalar, teknik araçlar, bilgi ve telekomünikasyon ağları tarafından işlenmesine olanak sağlayan eğitim faaliyetlerinin organizasyonudur (Selevko, 2006). Gülbahar (2021)'da e-öğrenmeyi, ses ve görüntü aktarımında elektronik teknolojiler aracılığıyla mekândan ve zamandan bağımsız olarak kullanan sistemli öğretim etkinlikleri olarak tarif etmektedir.

Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere hiperlink, etkileşimli medya, çoklu ortam gibi yapılar içerisinde elektronik ortamda sunulan e-öğrenmenin, çeşitli platformlardan internet üzerinden sunulan bir uygulama olarak geleneksel eğitimden en büyük farkının teknolojik anlamda olduğu düşünülse de, e-öğrenme gerçekte bireyi merkeze alan, öğrenen odaklı, öğrencilerin kendilerine sunulan imkânlar arasından kendilerine en uygun olanı seçip kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabildikleri, ilgileri ve becerileri doğrultusunda öğrenmenin içeriğini, süresini belirleyebildikleri, teknolojiyi kendi öğrenme hızlarına göre yönetebildikleri dijital öğrenme araçlarının çok önemli bir ögesidir. (Uşun, 2006; Doğan, 2013).

E- öğrenme yaklaşımları

Günümüzde öğretim kurumlarının, uzaktan eğitim kapsamında gerçekleşen e-öğrenmeyi yaygınlaştırmasının sebeplerinden biri de sadece zaman ve mesafe sınırlarını kaldırması değil aynı zamanda yaşanan olağanüstü felaketler gibi olumsuz durumlarda da eğitim öğretim sürecinin güvenle devam etmesini sağlamasındandır. (Bostrom, 2003).

E-öğrenme çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak eğitmenin olduğu ya da olmadığı farklı ortamlarda farklı stratejik yaklaşımlara göre gruplandırılabilir (Gülbahar, 2021). Coldeway (1986) zaman ve mekân özelliklerini dikkate alarak 4 grupta e-öğrenmeyi açıklamaktadır. Bunlar:

- Aynı zaman- aynı yerde eğitim (geleneksel öğrenme)
- Farklı zaman- aynı yerde eğitim (bireysel öğrenme)
- Aynı zaman- farklı yerde eğitim (senkron öğrenme)
- Farklı zaman-farklı yerde eğitimdir (asenkron öğrenme).

EŞ ZAMANLI (SENKRON)		
Aynı Zaman + Aynı Yer	Aynı Zaman + Farklı Yer	
Tahta Tepegöz Bilgisayar-Projeksiyon Sistemi Doküman Kamera	Sesli Konferans Tele Konferans Uydu Yayını-TV İnternet-Bilgisayar Sohbet	FARKLI YER
Bilgisayar Destekli Eğitim Çoklu ortam Uygulamaları CD-ROM, DVD	İnternet-Bilgisayar World Wide Web E-Posta Tartışma Listesi Forum	FARKLI YER
Farklı Zaman + Aynı Yer	Farklı Zaman + Farklı Yer	
FARKLI ZAMANLI (ASENKRON)		

Şekil 2.2: E-Öğrenme Yaklaşımları (Gülbahar, 2009)

Coldeway (1986)'in 3. ve 4. gruba ayırdığı eğitim öğretim sürecinin aynı ya da aynı zamanlarda ve farklı ortamlarda planlı ve programlı bir sistem içerisinde gerçekleşebilmesi ancak telekomünikasyon araçları yoluyla internet ya da bilgisayar tabanlı teknolojilerle mümkündür. Bu nedenle bu iki öğrenme türü “senkron ve asenkron öğrenme” e-öğrenme kapsamında değerlendirilir (Gülbahar, 2021).

Nedeva ve Dimova (2010) senkron yani eş zamanlı e öğretimi “görüntülü konferans, telekonferans ve çevrimiçi sohbet programları gibi gerçek zamanlı iletişimin uygulanması” olarak tanımlamıştır. Eş zamanlı e-öğrenme ortamında katılımcılar, yüz yüze etkileşim için web kameralarını, mikrofonlarını kullanarak, çevrimiçi sohbet yoluyla öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşime girebilmekte, aynı zamanda soru sorabilmekte, sınıf içi tartışmalar yapılabilmekte ve anında geri dönüt alabilmektedir. Senkron öğrenmede öğretmen ve öğrenciler aynı anda farklı yerlerde olmalarına rağmen aynı etkinliği aynı anda yapabildikleri

için bu yönüyle, senkron yani eş zamanlı öğretim geleneksel sınıfın çevrimiçi versiyonu olarak düşünülmektedir. (Perveen, 2016; O'Rourke ve Stickler, 2017).

Nedeva ve Dimova (2010) asenkron eğitimi, öğrenenin eş zamanlı veya anında yanıt vermek zorunda olmadığı, yazılı ve görsel temelli bir öğrenme ortamının e-posta, tartışma listesi, liste sunumları, simülasyon analizi, bloglar, ve çevrimiçi forumlar kullanılarak çoklu ortam aracılığıyla aktarıldığı ve öğrenenin istedikleri zaman ve istedikleri tekrarda erişebilecekleri etkinliklerdir şeklinde tanımlamışlardır. Eş zamansız öğrenme modu verimli kullanılırsa gerçek zamanlı deneyime kıyasla öğrenci üzerinde daha az baskı oluşturduğu için öğrenciler stres olmadan cevapları hakkında derinlemesine düşünebilir, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir ve kendi öğrenme hızlarını oluşturabilirler (Perveen, 2016). Bu nedenle, eş zamansız öğrenme, kendi hızında, bağımsız, öğrenci merkezli bir öğrenmeye yol açar ve bireysel çalışma motivasyonu yüksek öğrencilerde başarıyı artırır (Murphy, Rodríguez-Manzanares ve Barbour, 2011).

Çevrimiçi öğrenme

Alan yazın incelendiğinde çevrimiçi öğrenme Hung, Chou, Chen ve Own, (2010) tarafından bilgi teknoloji çağının getirisi olarak ortaya çıkan öğretim teknolojilerinden, öğretene ve öğrenenin zaman ve mekân bakımından ayrı olduğu dönemlerin çevrimiçi öğrenmeyle tamamlanması olarak tanımlamıştır. Ally (2004) ise çevrimiçi öğrenmeyi, öğrenme sürecini verimli hale getirmek için bu süreçteki tüm paydaşlarla etkileşim halinde olup gereken bilgiye, içeriğe, öğretim materyaline internet üzerinden erişim sağlama şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca çevrimiçi öğrenme eğitim öğretim süreci paydaşlarının aynı zamanda aynı fiziksel konuma bağlı kalmadan canlı olarak bilgisayar ortamında sisteme tanımlanan bir sınıfa dahil olarak belirli bir programa göre internet aracılığıyla eğitim öğretim etkinliklerini yürütmesi olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2006; Sharma ve Westbrook, 2016). Bir başka tanımda da çevrimiçi öğrenme öğrencilerin Skype, Adobe Connect, Wiziq, Blackboard, Collaborate gibi araçlar kullanılarak eş zamanlı olarak öğrenim aldığı geleneksel sınıf ortamlarına kıyasla, öğrenenin bilişsel süreçlerini daha iyi geliştirmesini sağlayan ortaklaşa bilgi yapılandırma süreçleriyle ilgili bulunmuştur (Sharma ve Westbrook, 2016; Yeh, 2010). Çevrimiçi öğrenmede ana hedef, internet ve elektronik medya hizmetleri aracılığıyla öğrenmenin dağıtılmasından çok öğrenenin öğrenme sürecinde aktif rol alması, öğretene bir rehber konumunda olup çoklu ortam sistemlerini öğrencinin yararına kullanması ve sanal ortamda karşılıklı etkileşimin dinamik olarak sağlanması olarak belirtilmiştir (Çekerol, 2020).

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum

Uzaktan eğitim teknolojilerindeki gelişmelere bakıldığında, çevrimiçi öğrenme özellikle yabancı dil öğrenenler için büyük fırsatlar sunmaktadır (Chang, Liu, Sung, Lin, Chen ve Cheng, 2014). Yüksek öğretimde yabancı dil öğreniminde geleneksel sınıflara teknoloji entegre edilerek sanal sınıflar üzerinden internet aracılığıyla zaman ve mekândan bağımsız öğrenme faaliyetlerinde, çeşitli sebeplerle başvurulmuş çevrimiçi öğrenme kuşkusuz önemli bir yer tutmaktadır (Widjaja ve Chen, 2017). Dil öğretiminde dijital araçların öğrenme sürecine etkili bir şekilde dahil edilmesi öğrenenlerin dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumunu, etkili bir şekilde iletişim kurmayı, sosyal bağları güçlendirmeyi, küçük ekipler halinde iş birliği yapmayı ve bilginin yapılandırılmasını desteklemektedir (Lien, 2016). İkinci dil ediniminde öğrenme başarıları ve öğrenme süreçleri üzerinde duyuşsal özelliklerin, bilişsel alan kadar önemli yer tuttuğu bilindiğinden, teknoloji ne kadar gelişmiş olursa olsun ona karşı olumlu bir tutum sergilenmesi kişinin e-öğrenme teknolojilerini kullanma davranışına destek olacaktır (Liaw, Huang ve Chen, 2007). Üniversitelerde de çevrimiçi öğrenmeye karşı oluşturulan önyargılar ve olumsuz tutumlar İngilizce öğrenimini olumsuz etkilemekte ve başarıyı düşürmektedir (Gömleksiz, 2003; Hortwitz, Tallon ve Luo, 2009). Bu sebeple dil öğrenirken çevrimiçi öğrenmeye yönelik olumlu bakış açıları geliştirmek, eğitim öğretim sürecinin daha etkili geçmesine fayda sağlayacaktır.

2.2. Özyeterlik

Özyeterlik ifadesi ilk defa, 1986'lı yıllarda Bandura tarafından Sosyal Öğrenme Kuramında kullanılmıştır. Özyeterlik bireyin belirli bir performansı gösterme, bir görevi başarma veya gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelebilme için kişisel yeteneklerinin farkına vararak kendi hakkında yargıya ulaşmasıdır (Bandura, 1986). Bong ve Clark (1999) özyeterliği, bireylerin bir problem karşısında çözüme ulaşmak için zihinsel bir değerlendirme yapması olarak tanımlamışlardır.

Özyeterlik, gerçek yeterlik seviyesinden ziyade, bir kişinin yeterlik algısı olarak görülmekte ve bu yeterlik algısı bireyin görev seçimini, amacını, seçilen görevleri yerine getirmek için gösterdiği çaba miktarını, görevleri yerine getirirkenki azmini ve hissettiği kaygı ya da güven duygusunu etkilemektedir (Bandura, 1997). Özyeterlik somut bir beceri değil, kişinin elindekiler ile karşılaştığı bir problemde “ne yapabilirim” sorusu karşısında kendi içinde hissettiği yeterliliği ile ilgilidir (Snyder ve Lopez, 2002). Yine bu bağlamda

özyeterlik, bireylerin karşılaştığı bir sorunda amaçlarına ulaşmalarında, yaşadıkları süreci bilişsel ve davranışsal açıdan doğru yönetebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri edinebileceklerine olan inancına işaret etmektedir (Akbulut, 2006).

Bu tanımların ortak noktasından yola çıkılarak özyeterlik, bireyin farklı durumlarla başa çıkma durumu ve kendi aklını kullanarak yapabileceklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2013). Bir görev karşısında kişide var olan inanç kişinin eylemlerini, akademik başarısını etkiler ve durumun başarıyla sonuçlanması bireyin öz yeterliğinde ciddi bir artış sağlarken, başarısızlıklar özyeterliği zayıflatır. Özellikle ciddi bir gayret sonucu elde edilen başarılar bireyde bir işi başarabilecek, bir problemi çözebilecek yeteneği olduğu inancını kuvvetlendirir ve bu durum ilerde daha iyi performans göstermesini, yeni başarılar elde etmesini sağlar (Boakye, 2015).

2.2.1. Özyeterlik inancının süreçleri

Bireyin kendi hakkındaki hisleri, düşünceleri, varsayımları ve kendini motive süreci bireyin nasıl davranacağına ilişkin özyeterlik inancını oluşturmaktadır (Bandura, 1994). İnsanların davranışlarıyla ilgili özyeterlik inançlarına göre iyimser ya da kötümser düşüncelere sahip olmaları kişilerin davranışlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Yücel, Yalçın ve Bilgen, 2009). Bu davranışlara ulaşmada etkili olan özyeterlik inancı, bireyin karşılaştığı bir olayda zihninde ne tür bilişsel algoritmalar oluşturduğu, olay ve durumlara nasıl tepki verdiği, sorunları çözmek için kendini nasıl motive ettiği konusunda bilişsel ve psikolojik düzeyde bir değerlendirme süreci sonucu oluşur ve dört bölümde incelenebilir (Hancı Yanar, 2008).

Bilişsel süreç

Bireyin olayları zihninde nasıl yorumladığı performansını etkiler (Bandura 1994). Bilişsel beceriler, bireylerin karşılaştıkları farklı problemler karşısında tahminlerde bulunmalarına ve zihinsel kontrol mekanizmalarını oluşturmalarına yardımcı olur. Karşılaşılan problemlerin çözüm yöntemleri önce zihinde şekillenir. İlk karardan sonra birçok bileşenle etkileşim halinde olan karar mekanizmaları, geleceğe yönelik zihinsel projeksiyonlar tasarlar. Özyeterliği yüksek olan bireyler gerçek çözüme yakın olumlu senaryolar oluşturur ve oluşturduğu bu senaryolar bireyin davranışına olumlu yön vererek bireylerin en az çaba ile problemi çözmesine fırsat tanır. Özyeterliği düşük olan bireyler ise böyle bir durumda olumsuz düşünceler ile kendi yeteneklerinden şüphe duyarak gerçek çözüme uzak başarısızlık

senaryoları üzerinde düşünmektedir. Bu ikinci durumda bireyin başarı şansı azalır. (Hancı Yanar, 2008).

Motivasyonel süreç

Özyeterlik inancı, motivasyonun oluşmasında önemli bir rol oynar. Birey belirlediği hedefi gerçekleştirebilmek için neler yapabileceğine dair inançlar oluşturarak davranışın olası sonuçlarını tahmin edip kendini motive eder ve öngörülerini kullanarak ileriye dönük davranışlarını oluşturur. (Bandura, 1994). Bilişsel motivasyon türleri 3 kısımda incelenebilir. Bunlar; nedensel atıflara dayanan “yükleme teorisi”, sonuç beklentisini baz alan “beklenti değer teorisi” ve hedef teorisinin dayandığı “bilişsel hedefleri” içerir. Özyeterlik inançları, bu bilişsel motivasyon türlerinin her birinde işler (Bandura, 1997; Schunk ve Pajares, 2007).

Özyeterlik inançları nedensel atıfları etkiler. Kendilerini oldukça yeterli görenler, yeterli çaba gösteremedikleri için başarısız olduklarını düşünürken, kendilerini yetersiz değerlendirenler ise başarısızlıklarını sahip olamadıkları yeteneklere bağlarlar. Bir eylemin belirli sonuçlar yaratacağı beklentisi ve bu sonuçların değeri beklenti-değer teorisinde motivasyonu oluşturur. Sonuç beklentilerinin motive edici etkisi, bu nedenle, kişinin özyeterliği ile ilişkilidir. Son olarak, hedef belirlemeye dayalı motivasyonda ise, bireyler hedefleri yerine getirmekten kişisel tatmin ararlar ve amaçlarına ulaşana kadar çabalarında ısrar etmeleri için teşvikler yaratırlar (Bandura, 1993; Bandura, 1997; Zimmerman 1995).

Duyuşsal süreç

Karşılaşılan tehdit edici veya başa çıkması güç durumlarda bireyin içsel inancı onun ileride yaşayacağı kaygı ve stres düzeyini etkiler. Bu, özyeterlik inancının duygusal aracıdır. Tehditleri kontrol edebileceklerine inanan insanlar, rahatsız edici düşünce kalıpları oluşturmazlar. Ancak, çevresini tehlikelerle dolu görüp tehditleri yönetemeyeceğine inanan insanlar, sahip oldukları bilginin sorunları çözmek için çok az olduğunu varsayıp bu tehditlerin gerçekleşme olasılığı çok düşük olan yönlerini bulup büyütürler ve başa çıkamayacaklarını düşündükleri durumlar karşısında yüksek kaygı uyarımı yaşarlar. (Bandura, 1997). Kişiler bu tür olumsuz düşüncelerle kendilerini üzerler ve uygun davranış şekillerinden uzaklaşırlar. Özyeterlik duygusu yüksek insanlar yorucu ve tehdit edici eylemler karşısında daha cesurdurlar (Bandura, 1986).

Seçimsel süreç

İnsan, çevresiyle birlikte var oluşunu devam ettiren ve kişiliğini bu ortamlarla şekillendiren bir varlıktır. Özyeterlik inançları, aktivite ve ortam seçimini etkileyerek yaşamın gidişatını şekillendirebilir. Bu nedenle özyeterlik kavramının bireylerin çevresel etkileşimleriyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Bazı insanlar zorlayıcı faaliyetleri kolayca üstlenirler ve üstesinden gelebileceklerini düşündükleri durumları seçerler, dolayısıyla kendilerini geliştirebilecekleri ortamlarda ve etkinliklerde bulunmayı tercih ederek yeni bir beceri ya da yeni tecrübe kazanabilirler (Bandura, 1986).

2.2.2. Özyeterliğin gelişmesindeki faktörler

Kişinin özyeterlik algısı bazı faktörlere göre şekillenmektedir. Bunlar; doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, kişinin psikolojik durumu ve grubun bir bütün olarak başarı ve başarısızlıkları ile ilgilidir (Bandura, 1986; Usher ve Pajares 2008; Ormrod 2020).

Doğrudan deneyimler

Özyeterliğin güçlü bir şekilde ortaya çıkmasının en etkili yollarından biri ve aynı zamanda özyeterliği etkileyen en önemli faktör, bireyin belirli bir olay ya da durum karşısında yaşadığı kendi başarı ve başarısızlık deneyimleridir (Schunk ve Pajares, 2007). Genel olarak, başarılı deneyimler özyeterlik düzeyini artırırken, başarısız deneyimler özyeterlik düzeyini azaltır (Schunk ve Zimmerman, 2007). Bireyin ele aldığı durumlarda gösterdiği başarı ödül etkisi oluşturur ve bu başarı bireyleri gelecekte de benzer davranışları yapmaya yönlendirir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004; Bandura, 1994). Özyeterlik algısı yükseldiğinde ara sıra ortaya çıkan başarısızlıklar kişinin başarılı olma motivasyonunu kırmayacaktır (Bandura, 1994). Fakat, birey devamlı başarısızlık yaşadığı bir olay karşısında gelecekte o alanda başarılı olacağına dair düşük bir güvene sahip olacaktır. Yaşanılan her yeni başarısızlığın özyeterliğin gelişimini olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. (Klassen ve Lynch, 2007).

Dolaylı deneyimler

Güçlü bir özyeterlik duygusu yaratmanın ikinci yolu, sosyal modellerden elde edilen dolaylı deneyimlerle mümkündür. Bazı açılardan kendilerine benzeyen kişilerin başarılı olduğu durumları gözlemlemek, bireyde başarılı olma inancına yol açabildiği gibi, örnek

alınan modelin davranışları karşısında başarısızlığa uğradığını görmekte, bireyde kendi ile ilgili hissettiği özyeterlik algısının zayıflamasına sebep olabilmektedir (Kurbanoglu, 2004). Özyeterlik algısı oluşumunda örnek alınan modelle benzerlik ne kadar fazlaysa, modelin başarısı veya başarısızlığı bireyin özyeterlik algısını o kadar fazla etkiler. Aynı şekilde, bireyler model aldığı kişiden kendini ne kadar farklı görürse, algılanan özyeterlik, o modelin gerçekleştirdiği davranışlarından ve sonuçtan daha az etkilenir (Bandura, 1994).

Sözel ikna

Meslektaşlarımız, arkadaşlarımız, öğretmenlerimiz veya yöneticilerimiz gibi bizim için önemli olan kişilerden teşvik edici sözlü mesajlar almak olan sözel ikna, bireyin özyeterlik gelişimini destekleyen ve kendine olan inancını arttıran üçüncü önemli kaynaktır (Matsui, Matsui ve Ohnishi, 1990; Usher ve Pajares, 2008). Bir başka deyişle kişinin doğrudan ya da dolaylı yoldan aldığı mesajlar, örneğin iyi performansın ödüllendirilmesine yönelik yüceltici sözler veya başarısızlıkla karşılaşma durumunda başarının mümkün olabileceğine dair güven verici cümleler özyeterlik inançlarını etkilemektedir (Bandura, 1997). Bir işi başarmaya ikna edilen birey yüksek oranda sorunlar karşısında tereddüt etmez, sorunun çözümü için maksimum düzeyde çaba gösterir ve sabırla çalışmaya devam eder. Ancak sözel inançlarla bireyin bir görevi başarmak için çalışması özyeterliği bir dereceye kadar artırır. Bu artış kişinin çabaları başarıya ulaşmadıkça yani gerçek bir başarı deneyimi yaşanmadıkça kısa ömürlü olacaktır (Schunk ve Pajares, 2007). Ayrıca yapıcı yönde yapılan ikna bireyi yüreklendirirken, kırıcı, eleştirel ve olumsuz anlamda söylenen sözler ise özyeterliği olumsuz yönde ve daha fazla etkilemektedir (Hızlıok, 2012).

Psikolojik durum

Öğrenenlerin içinde buldukları duygusal durumları, genel ruh halleri, kaygılı ya da stresli olma dereceleri sergileyecekleri performans ile ilgili özyeterliklerini oldukça etkilemektedir (Schunk ve Pajares, 2007). Kaygı, korku, stres veya duygusal durumlar, kişinin özyeterlik inançlarının göstergesi olabilir. Problemler karşısında sakin kalabilmek ve pozitif olmak özyeterlik inancını artırırken, kaygı, korku, ümitsizlik gibi negatif duyguların ise bireyin özyeterlik algısını düşürdüğü bilinmektedir (Derman, 2007). Bu durumda stresi azaltmak, negatif duygu durumlarından ve yanlış fiziksel algılardan kurtulmak bireyin özyeterlik algısını arttırmaya yardımcı olacaktır (Bandura, 1994).

Grubun bir bütün olarak başarı ve başarısızlıkları

Kişiler tek başına çalışmaktan çok bir grup içerisinde özellikle de bir grup olarak başarı yakaladıklarında daha yüksek özyeterliğe sahip olabilmektedirler. Bu tür toplulukçu özyeterlik yalnızca insanların kendileriyle ya da yetenekleriyle ilgili algısı değil aynı zamanda birlikte nasıl etkin bir şekilde çalışabildikleri, grup içinde üstlendikleri rollerini ve sorumluluklarını ne kadar yerine getirebildikleri ile ilgilidir (Bandura, 1997; Ormrod, 2020; Usher ve Pajares, 2008).

2.2.3. Özyeterlik algısı yüksekliği ve düşüklüğü

Özyeterliği yüksek bireylerle ilgili yapılan çalışmalarda bu kişilerin herhangi bir görevi üstlenmekte daha istekli oldukları ve bu görevi yerine getirirken daha motive ve sabırlı oldukları, daha az kaygılı oldukları ve sonucunda daha çok başarılı oldukları gözlenmiştir (Jinks ve Morgan, 1999). Aynı zamanda bu bireylerin karmaşık olaylarla baş edebildikleri, zor problemleri çözmek için stratejiler geliştirebildikleri ve sonuçtan çok sürece odaklandıkları belirlenmiştir (Schunk, 2000). Özyeterliği yüksek olan bireylerin genellikle kapasitelerinin üzerinde problemlerle uğraşmaya meyilli oldukları ve zor uğraşları tercih ettikleri görülmüştür (Bandura, 1997). Özyeterlik algısı yüksek olan bireyler diğerlerinden daha zor ve daha fazla güç gerektiren problemlerle karşılaştıklarında üst düzeyde sorumluluk algısı ile sorunlarını çözmeye çalışırlar (Gülmez, 2015).

Özyeterlik algısı düşük olan bireyler ise zor durumlar karşısında çaresiz hissedip ve umutsuzluğa kapılırlar. Ulaşmak istedikleri hedeflere ulaşmak için isteksiz davranırlar ve bu hedeflere ulaşmak için sorumluluk almak istemezler. Kendilerini zorlayan bir sorunla karşılaştıklarında kişisel olarak başarılı olmaktan çok sorunun olası sonucunu inceleme eğiliminde olurlar. Olumsuz bir deneyimden sonra yeni bir yaşantı geçirmekten kaçınırlar, kendilerine küçük hedefler koyarlar ve küçük bir engelle karşılaştıklarında da kolaylıkla vazgeçerler (Bandura, 1997; Schunk, 2000). Ayrıca bu bireyler özgüven eksikliği yaşadıkları için yapacakları seçimlerde daha az yeterlilik gerektiren daha az çaba gösterecekleri eylemleri tercih ederler. Zor bir durum karşısında bireyler hedeflerine ulaşmak için isteksiz davranırlar, bu hedeflere ulaşmak için sorumluluk almak istemezler ve karşılaştıkları olumsuz durumlarda risk gördükleri için kaçınma ve pes etme eğilimindedirler (Schunk ve Zimmerman, 2007).

2.2.4. İngilizce özyeterlik inançları

Yabancı dil öğrenimi ile ilgili yapılan araştırmalara göre özyeterlik inançlarının öğrenme kaygısı ve tutum gibi değişkenlerle arasında ilişkiler olduğu görülmektedir (Doğan, 2016). Başaran ve Cabaroğlu (2015) dili, öğrenenlerin özyeterlik inançlarını etkileyen ve onlardan etkilenen bir değişken olarak görmektedir. Lasekan da (2019) özgüvenin ve içsel motivasyonun öğrencilere İngilizce öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Dil öğrenme başarısına katkıda bulunan önemli psikolojik faktörlerden biri olan özyeterlik inancı bireyin öğrenme sürecindeki performansını etkilemektedir. Dil öğrenirken dinleme, okuma, konuşma ve yazma faaliyetlerinde gösterilen katılım kişinin özyeterlik inancıyla doğrudan etkilidir (Büyükduman, 2005). Balcı (2013)'da İngilizce öğrenmeye karşı yüksek bir özyeterlik inancı sahibi olanların dil öğrenirken daha aktif ve bağımsız davranabildiklerini belirtmiştir. Dil öğrenmede kendini eksik hissedenen ve özyeterliği düşük olan bireyler ise bu süreçte tutuk ve çekingen kalmaktadır (Şener ve Erol, 2017). Bireyin kapasitesinin altında özyeterlik inancı hissetmesi kaygıya yol açacağı gibi başarıyı da olumsuz yönde etkileyecektir. (Teng, Wang ve Wu, 2021). Mikulecky, Lloyd ve Huang da (1996), yabancı bir dil öğrenirken kendi içinde yeterli gücü hissedemeyenlerin öğrenme sürecinde çaba göstermesinin boş bir beklenti olduğunu ileri sürmektedir. Bu yüzden öğrencilerin özyeterlik inançlarını arttıracak kendilerini güvende ve özgür hissedebilecekleri ortamların oluşturulması, gerekli teşvik ve motivasyonların sağlanması ile dil öğretimindeki başarının artacağı düşünülmektedir. (Turanlı, 2007).

2.3. Yaşam Boyu Öğrenme

Giderek gelişen dünyada içinde bulunduğumuz teknoloji çağında, hayatı daha kolay ve nitelikli yaşamak için bu çağa ayak uydurma ihtiyacı yaşam boyu öğrenmenin popülerlik kazanmasında etkili olan sebeplerden biridir (Yılmaz ve Beşkaya, 2018).

Yaşam boyu öğrenme örgün ve yaygın eğitim süreçlerini içeren kişinin ihtiyaç duyduğu alanda bir yetkinlik kazanması ve bilgi sahibi olması için özel bir amaca hizmet edecek şekilde olarak ya da olmayarak, sürekli yapılan bilgi kazanım aktivitelerinin bütünü şeklinde tanımlanmıştır (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Ayrıca yaşam boyu öğrenme; kişinin gelişimi ve sosyal istihdamın sağlanmasına yönelik örgün ve yaygın öğrenmeyi, iş başında eğitimi, çeşitli becerilerin öğrenilmesine imkân veren kursları ve buralardan sunulan eğitim öğretim faaliyetlerini içermektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bireyin yaşamının ilk

yıllarında kişisel gelişim için temel eğitim önemliken, toplumda kendine bir yer edindiği, geçim kaynağı elde ettiği yetişkinlik döneminde ve emeklilik dönemine tekabül eden ileri yetişkinlik dönemlerinde ise yaşam boyu eğitim önem taşımaktadır. (Turan, 2005).

Bireysel gelişmeyi sağlamak, yaşam boyu öğrenmenin temel hedefleri dünyadaki gelişime uyum sağlayarak toplumsal kalkınmayı gerçekleştirmek ve istihdam imkânlarını arttırarak ekonomik büyüme sağlanarak ifade edilmektedir (Turan, 2005). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme insanın hayatı boyunca farklı öğrenim ortamlarını kullanarak toplumun değişen koşullarına uyum sağlayabilmek için bilgi, beceri ve ilgilerini geliştirmesine yönelik bütün öğrenmeleri kapsar. Yalnız yaşam boyu öğrenmenin sıkıştırılmış eğitim ve öğrenme faaliyetlerinin aksine, 'beşikten mezara kadar öğrenme' tabirini de aşan bunun ötesinde bir anlamı vardır; bunun bir düzenlilik içinde olması ve öğrenimin yeri ve zamanının değil asıl olanın öğrenimin içeriği olduğuna önem kazandıran bir anlayışı vardır (Polat ve Odabaş, 2008; Miser, 2002). Görüldüğü üzere benzer bir ifadeyle Şişman (2012) da yaşam boyu öğrenmeyi bireyin sahip oldukları ve öğrendikleri arasında sürekli ilişki kurup öğrenme sürecine devam etmesi şeklinde tanımlamıştır. Commission of the European Communities (COM, 2000) yaşam boyu öğrenme etkinliklerini 3 madde altında toplanmaktadır;

- Örgün eğitimle öğrenme (formal learning): Eğitim öğretim kurumlarında gerçekleştirilen sonunda geçerli diploma sahibi olunan öğrenmedir. Anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite biçiminde kurumsallaşmıştır. Sıra dizinsel bir yapısı vardır; alt okulun diplomasına sahip olmayanlar bir üst okula geçiş yapamazlar. Yaşlara göre kademelendirilmiş olup, eğitim programının içeriği toplumun ihtiyacına göre belirlenmiştir.
- Yaygın eğitimle öğrenme (Non formal learning): Belirli bir plan ve program dahilinde bireyin kendi isteği ile katıldığı kurs, seminer, çıraklık ya da iş başı eğitimler gibi örgün eğitim sistemlerini tamamlayan Halk Eğitim Merkezleri, Mesleki Eğitim Merkezleri, Sürücü kursları ya da Yabancı dil kursları gibi kuruluşlar yoluyla sunulan hizmettir.
- Algın ya da Sargin öğrenme (Informal learning): Gündelik yaşamın doğal yoldaşı kabul edilip örgün ve yaygın öğrenmeler gibi tasarlanmış amaçlı bir öğrenme değildir. Çalışma esnasında, aile içinde, boş zamanlarda kişinin ailesinden, arkadaşlarından,

seyahatlerinden, okuduğu kitaplardan, izlediği filmlerden kısacası günlük yaşam akışında kazandığı, biriktirdiği bilgi ve becerileri içermektedir.

Yaşam boyu öğrenme yollarında ele alınan örgün, yaygın ve sargın öğrenme bağlamları birbirinden bağımsız ya da birbirine rakip kavramlar değildir; aksine kişinin kendini geliştirmesi çeşitlilik içindeki öğrenme ile mümkün olacağından birbirlerini tamamlarlar ve insan yaşamı üzerine bütüncül bir etkiye bulunurlar (Miser, R. 2002).

2.3.1. Yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirme

Yaşam boyu öğrenme kavramı Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United States Education, Science and Culture Organization [UNESCO]) tarafından 1970’te “Learning to Be” ya da “Faure” raporu ile daha açık hale getirilmiştir (Akkuş, 2008). Yaşam boyu öğrenme, ‘Yaşam standartlarını geliştiren bir araç olarak eğitim – öğretim sürecinde eğitimin örgün eğitim yaşı sınırları dışına yayılması, eğitimle ilgili kararlarda toplum üyelerinin tamamının katılımıyla planlamada, yönetimde ve hedef belirlemede açık fikirli olunarak bireyin ihtiyacı ile bağlantılı eğitim alanlarının geliştirilmesi’ olarak ifade edilmektedir. UNESCO raporunda yaşam boyu öğrenmeyi tanımlayan bazı ilkeler aşağıdaki maddelerle özetlenmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002; Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnama, ve Ward, 1972; UNESCO, 1985):

- 1) Her insanın yaşam boyu öğrenme hakkı vardır, okul öncesi eğitimden başlayarak okul eğitimleri kişiyi yaşam boyu öğrenmeye hazır hale getirmelidir.
- 2) Öğrenmeyi öğrenmenin oluşturulabilmesi için eğitim öğretim sürecine dahil olan bireyler ve kurumlar öğrenenin eğitiminin ilk yıllarından başlayarak kendi kendine öğrenmeye güdülenmesi için gerekli fırsatları yaratmalıdır.
- 3) Çeşitli öğrenme alanlarından biri veya diğeri yaşamın herhangi bir döneminde önceliğe sahip olacaktır, fakat onlar arasındaki tamamlayıcılık yer ve zamandan bağımsız olarak açık erişim fırsatları ile arttırılmalıdır.
- 4) Eğitimin amacı çeşitli araçlar yardımı ile bireyi sadece gelecekteki işlerine hazırlamaktan çok toplumsal ve ekonomik, teknik ve pratik bilgiyi kullanarak sürekli gelişen ve değişen durumlara uyarak kendi kendine öğrenme ile kendi kültürel gelişiminin yaratıcısı olmasını sağlamaktır.

- 5) Mesleki ya da genel eğitim için herhangi bir kazanç kaybına yol açmaması amacıyla çalışanlar yasalar yoluyla yaşam boyu eğitim hakkı bağlamında ücretli eğitim izni hakkından yararlanabilmelidir.
- 6) Yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilir olması için iş, endüstri ve tarım şirketleri, sendikalar, yerel topluluklar, sivil toplum kuruluşları da bu süreçte sorumluluk almalıdır.
- 7) Eğitimde fırsat eşitsizliğinin önüne geçmek için dezavantajlı grupların ve erken dönemde okuldan ayrılan ya da ayrılmak zorunda kalan grupların eksikliğini gidermek, eğitim öğretim sürecine dahil etmek için yaygın eğitim geliştirilmelidir.
- 8) Eğitim, toplumun her kesiminin katılabileceği sürekli gelişime dayanmalıdır.
- 9) Yaşam boyu öğrenme, öğrencilerin kendileri de dahil olmak üzere tüm paydaşların ortak eylemini gerektirir: yerel yetkililer, okullar, üniversiteler, diğer öğrenme sağlayıcıları ve ilgili hizmetler, araştırma merkezleri, işletmeler, kamu istihdam hizmetleri vb.; bu da çeşitli hedef gruplarına hitap eden ve alandaki diğer sağlayıcılarla etkileşime girmek zorunda olan tüm eğitim sağlayıcıları adına bir tutum değişikliğini gerektirir.
- 10) Öğretme, kendi kendine öğrenmeye teşvik etmelidir.

Avrupa Parlamentosu'nun "Yaşam Boyu Öğrenme için Anahtar Yeterlilikler Çerçevesini" ne göre hayat boyu öğrenme yeterlikleri Avrupa Komisyonu tarafından aşağıda verilen maddelerle aktarılmıştır (European Commission [EC], 2018):

- Ana Dilde İletişim,
- Yabancı Dilde İletişim,
- Bilim ve Teknolojide Matematik ve Temel Becerilerin Kullanımı,
- Sayısal Beceriler,
- Öğrenmeyi Öğrenme,
- Sosyal ve Yurttaşlık Becerileri,
- Girişimcilik Ruhu ve
- Kültürel Farkındalık

Bu çerçevede yabancı dilde iletişim yeterliliği kapsamında dil öğrenmek insanların sınırlar ötesinde iletişim kurmasına, Avrupa içinde ve küreselleşmiş bir ekonomide

hareketlilikten faydalanmasına olanak sağlayacağından yaşam boyu öğrenme için temel yeterliliklerden biri olmaya devam etmektedir.

2.3.2. Yaşam boyu öğrenme kapsamında yabancı dilde iletişim

Yabancı dilde iletişim, bir ülkenin resmi dil (ler)inin edinilmesinin yanı sıra anadil yeterliklerinin sürdürülmesini ve daha da geliştirilmesini içerebilir. Temelde yabancı dilde iletişim duygu ve düşünceleri anlama, ifade etme ve biçimlendirme gibi yeterliklere sahip olma durumudur (Çatal, 2019). EC (2018) bu yeterlilikle ilgili temel bilgi, beceri ve tutumları aşağıda verilen başlıklar ile tanımlamıştır:

Bilgi

Bu yeterlilik, farklı dillerin sözcük dağarcığı ve işlevsel dilbilgisini ve sözel etkileşim türlerinin farkında olmayı gerektirir. Toplumsal sözleşmeler ve dillerin kültürel yönü ve değişkenliği bilgisi önemlidir.

Yetenekler

Bu yeterlilik için temel beceriler, sözel ifadeleri anlama, konuşmalara katılma, devam ettirebilme, sonuçlandırma ve metinleri okuma ve taslak haline getirme becerisini içerir. Bireyler dili uygun şekilde kullanabilmeli ve yaşamları boyunca resmi, yaygın ve gayri resmi olarak dil edinebilmelidir.

Tutumlar

Olumlu bir tutum, kültürel farklılığı takdir etmeyi, farklı dillere ilgi ve merakı içerir. Ayrıca, hem azınlıklara mensup ve/veya göçmen kökenli kişilerin ana dillerine saygı hem de ortak bir etkileşim çerçevesi olarak bir ülkenin resmi dil (ler)inin takdir edilmesi dahil olmak üzere, her bir kişinin bireysel dil profiline saygı gösterilmesini içerir.

EC (2018)' a göre bir kişinin geçmiş tecrübeleri, ilgi alanları, önceki bilgi birikimleri, çevresi ve ihtiyaçları onun yeterlik düzeyinde etki sahibidir. Yabancı dil ediniminde ilerlemek için yabancı dilde yayımlanan farklı kaynaklara erişip onları anlamak ve bu yeterliklere sahip olmak yaşam boyu öğrenme sürecinde yabancı dil bilmenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Dil öğreniminin çoğunlukla bir ömür boyu sürdüğü düşünüldüğünde, yaşam boyu öğrenme kapsamında uzaktan eğitim özellikle şartları kısıtlı olanlar için örgün ve yaygın

öğrenme ortamlarını mümkün kılarak öğrenenler için büyük bir fırsat sunmaktadır (Demouy, Jones, Kan, Kukulska-Hulme, ve Eardley, 2016).

2.4. İlgili Araştırmalar

Literatürde yaşam boyu öğrenme ve özyeterlik ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Buna karşın çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışma sayısı ise çok kısıtlıdır. Bu çalışmada araştırmının konusuna bağlı olarak literatür incelenirken konu başlığı 3 aşamaya bölünmüş ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ve İngilizce özyeterlik ilişkisi; çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ve ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimi ile İngilizce özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler açısından çalışma daraltılmış olup bu ilişkiler bağlamında bulunan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Özcan (2009) “Çevrimiçi Öğrenme Destekli Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenenlerin Teknoloji Uyumlarının Tutum, Özyeterlik Algısı ve Farklı Ortamların Kullanım Sıklıklarıyla Belirlenmesi” isimli araştırmasında çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenmeye ilişkin uyumlarını tutum, özyeterlik algısı ve çevrimiçi ortamların kullanım sıklıkları yoluyla bulmayı amaçlamıştır. Nicel yöntemin kullanıldığı bu araştırmaya 300 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri çevrimiçi ortam aracılığıyla “Web tabanlı öğretim tutum ölçeği” ile “Çevrimiçi teknolojilerin kullanımına ilişkin özyeterlik algısı ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ve özyeterlik algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiş ve aralarında bir ilişki bulunamamıştır. Bunun dışında öğrencilerin çevrimiçi ortamları benimseme durumlarının öğrenenlerin özyeterlik algıları üzerinde farklılık oluşturduğu ifade edilebilir.

Uçar (2012) “İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Özyeterlik İnancı, Başarı Yönelimi ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılma Durumu” isimli araştırmasında niceliksel yöntemi kullanmıştır. Üniversite son sınıfa kayıtlı 186 öğretmen adayını veri grubunu oluşturmuştur. Veriler “Başarı Yönelimleri Ölçeği” ile “İngilizce Öğretmenleri Özyeterlik İnancı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmen özyeterlik inancı ile çevrimiçi öğrenme ortamına katılma arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi” inceledikleri makalelerinde tarama modelini kullanmışlardır. Veri grubunu oluşturan 362 öğretmene “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki özyeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Karaduman (2015) “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında öğrencilerin bazı kişisel özelliklerini baz alarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen bu çalışmada farklı bölümlerden 470 üniversite öğrencisi üzerinde veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” ve “Genellenmiş Öz yetkinlik Beklentisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öztürk (2015) “Bir Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Yetişkinlerin Çevrimiçi Öz yeterlik Algısı ve Akademik Başarılarına Etkisi” isimli araştırmasında nicel yöntem kullanarak yetişkinlerin olduğu bir programında uzaktan eğitimin verimliliğini, veri grubunun çevrimiçi özyeterlik inancını ve veri grubunun süreç ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak kullandığı başarı testini, çevrimiçi teknolojilere yönelik bir özyeterlik algısı ölçeğini ve görüşme formunu 51 kişi üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinin çevrimiçi öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği ve katılımcıların akademik başarılarını anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı tespit edilmiştir.

Akyol (2016) “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları, Öğrenme Yönelimli Motivasyonları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri: Bir Modelleme Çalışması” isimli araştırmasında ilişkisel tarama modelinden yararlanmıştır. Araştırma verilerini 2013-2014 eğitim öğretim yılında üniversite öğrencisi 4419 aday öğretmen üzerinde “Öğrenme Yönelimli Motivasyon Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanarak elde etmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme, öğrenme yönelimli motivasyon ve öğretmen özyeterlik algıları arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz (2016) “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz yetkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, öğrencilerin kişilik özelliklerini ve öz yetkinlik beklentilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma yöntemi olarak betimleyici ilişkisel tarama modelinden yararlanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 352 üniversite öğrencisi üzerinde verilerin toplanması amacıyla “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği”, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” ve “Genellenmiş Öz yetkinlik Beklentisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özellikle kadınların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin, erkeklere göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Sevimbay (2016) “11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişki” isimli araştırmasını tarama modeliyle gerçekleştirmiştir. Araştırmaya Bartın’da 12 ortaöğretim kurumundan seçilen 1256 11. sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. “İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği” ve “İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” ölçekleri ile toplanan veriler sonunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında cinsiyete göre kızlar lehine bir farklılık tespit edilirken, bölümlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna dayanarak, öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Güzel (2017) “Akademik Öz-Yeterlik ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelemeyi” amaçladığı araştırmasında ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın veri grubunu 225 üniversite öğrencisi mühendis adayları oluşturmaktadır. “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik özyeterlik puanları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında pozitif yönlü, orta ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Yordam (2017) “Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşlukları ile İlişkisi (Bursa İli Örneği)” isimli araştırmasında tarama modelini kullanarak öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 397 öğretmene “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği” ve “Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ile özyeterlilik arasında pozitif yönde bir ilişki

vardır. Ayrıca öğretmenlerin özyeterlik algılarına kıyasla çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri daha fazla olarak bulunmuştur.

Kozikoğlu ve Altınova (2018), “Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin özyeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücünü” inceledikleri araştırmalarında ilişkisel tarama modelini kullanmışlardır. Araştırmaya 400 öğretmen adayı katılmış olup araştırmada “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği” verileri toplarken kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Aslım ve Kocabatmaz (2019) “Öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi” ilişkisel tarama modeli ile incelemiştir. Çalışma grubunu oluşturan 242 sınıf öğretmeni adayına “Öz yeterlik Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulayarak verileri toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Çetin (2019) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Özyeterlik ile İlişkisinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlikle arasındaki ilişkisini genel tarama modeli ile incelemiştir. Çalışma grubunu oluşturan 868 üniversite öğrencisi üzerinde “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği”, “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” ve “Genel Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özyeterlikleri orta düzeyde bulunurken yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Buna ek olarak, yaşam boyu öğrenme cinsiyete göre değişmemekle birlikte bölümlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Akpınar (2020) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İyilik Hali ve Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği” isimli araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişki bulmaya çalışmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 407 öğretmen adayına “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği”, “İyilik Hali Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik İnancı

Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma sonucunda araştırma kapsamında incelenen ölçekler arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Bilici ve Bağcı (2020) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkiyi” inceledikleri makalelerinde tarama modeli kullanmışlardır. 178 üniversite öğrencisine “Kişisel Bilgi Formu”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” ile “Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Çavuşoğlu ve Acar (2020) “Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi” inceledikleri araştırmalarında 526 öğrenci üzerinde betimsel tarama türünde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ile alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitim ve yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini anlamlı buldukları ve bu etkinlikleri arttıran öğrenme ortamlarına katılmak istedikleri belirlenmiştir.

Selçuk (2016) “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi” çalışmasını gerçekleştirmek için 965 öğretmen adayına “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” ve “Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” uygulamıştır. Araştırmanın yöntemi genel tarama modelindedir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımları ile özyeterlik inançları arasında yüksek ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Ilgın (2020) “Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği)” isimli çalışmasında öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle özyeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi bulmak için ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan toplam 677 eğitim fakültesi üniversite öğrencisi ve pedagojik formasyon alan öğrenciler üzerinde “Genel Özyeterlilik Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama sonucunda formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve özyeterlilik algıları yüksek bulunmuştur.

Sıvacı ve Çöplü (2020) “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Özyeterlikleri, Akademik Motivasyonları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiyi” inceledikleri makalede ilişkisel tarama modelini kullanmışlardır. Çalışma grubunu 1244 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Akademik Özyeterlik Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Öğrencilerinin özyeterliklerinin motivasyonları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu ve akademik özyeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Alpsülün (2022) “Üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerindeki Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımı ve Çevrimiçi Öğrenme Tutumlarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmada betimsel nedensel tarama modelini kullanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 601 öğrenciye “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” ve “Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan öğrenmeye yönelik ilgilerde cinsiyetler açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özüdoğru (2021) “The Effect of Distance Education on Self-efficacy towards Online Technologies and Motivation for Online Learning” isimli makalesinde koronavirüs salgını sürecinde uzaktan eğitimin psikolojik danışman adaylarının çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlik algıları ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel bir yöntem olan tek grup öntest-sontest uygulanmıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin 3. sınıf Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü öğrencileri katılmıştır. “Demografik Bilgi Formu”, “Çevrimiçi Teknolojiler Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Çevrimiçi Motivasyon Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda pandemi döneminde uzaktan eğitimin psikolojik danışman adaylarının çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu ancak çevrimiçi öğrenme motivasyonlarında bir farklılığa neden olmadığı sonucuna varmıştır.

2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Corbeil (2003) “Online Technologies Self-Efficacy, Self-Directed Learning Readiness, And Locus Of Control Of Learners In A Graduate-Level Web-Based Distance Education Program” isimli araştırmasında akademik performans ve öğrenci memnuniyeti ile

ölçülen çevrimiçi teknolojilerin öz yeterliliği, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, iç kontrol odağı ve akademik performans arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama modeline göre bulmaya çalışmıştır. Veri grubunu oluşturan 191 lisansüstü öğrenciye çevrimiçi teknolojiler öz yeterliliğine ilişkin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve kontrol odaklı yönelim ölçekleri uygulanmıştır. Ayrıca katılımcılardan demografik anket ve öğrenci memnuniyet anketi doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda çevrimiçi bir derse kayıtlı yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi teknolojiler özyeterliliği, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, iç kontrol odağı ve akademik performansı arasındaki ilişkiyi anlamlı bulmuştur.

Alamri (2021) “Measuring University Students’ Perceptions and Attitudes toward Sudden Transition to Online Learning and Academic Self- Efficacy” isimli araştırmasında Cidde Üniversitesi 1167 lisans öğrencisinin akademik özyeterliklerini ve çevrimiçi öğrenmeyle ilgili deneyimlerini ilişkisel tarama modeli kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. “Akademik Özyeterlik” ve “Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum” ölçekleri ile veri toplandıktan sonra araştırma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öğretim tecrübeleri ile akademik özyeterliklerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Charkova ve Somova (2021) “Students’ Perceptions Of The Effectiveness Of Online Distance Language Teaching in Higher Education During The Covid-19 Pandemic” isimli makalelerinde tercihleri uzaktan çevrimiçi eğitimle uyumlu olan ve olmayan öğrencilerin pandemi sırasında uzaktan çevrimiçi verilen bir İngilizce kursunun etkililiğini nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın veri grubuna çalışmaya Plovdiv Üniversitesi Matematik ve Bilişim Fakültesi'ne kayıtlı 71 birinci sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Tüm katılımcılar, koronavirüs salgını sırasında 2021'in kış mevsimi üç aylık döneminde çevrimiçi uzaktan eğitim yoluyla zorunlu İngilizce dil kursu almıştır. Performansa dayalı görevler ve Google Drive'daki dijital portföyler üzerinden veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda çevrimiçi uzaktan eğitimle uyumlu eğitim alan katılımcılar, yüz yüze ve hibrit eğitim alan katılımcılara göre uzaktan İngilizce kursunun etkili olduğuna ilişkin kayda değer biçimde olumlu algılara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kasuma, Akhilar, Haron, Fesal ve Kadir (2021) “University Students’ Perceptions of Motivation, Attitude, and Self-Efficacy in Online English Language Learning” isimli araştırmalarında Malezya'da bir üniversitede 270 üniversite öğrencisinin İngilizce çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarını, motivasyon ve öz yeterlilik algılarını ölçmek üzere Google formlar aracılığıyla anketler uygulamışlardır. Araştırmanın analizini nitel ve nicel yöntemleri

kullanarak incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin çevrimiçi ortam aracılığıyla İngilizce görevlerini yönetme, tamamlama ve gönderme konusundaki dijital ve teknik becerilerine ilişkin yüksek, olumlu bir tutuma, motivasyona ve özyeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur.

Malureanu, Panisoara ve Lazar (2021) “The Relationship between Self-Confidence, Self-Efficacy, Grit, Usefulness, and Ease of Use of eLearning Platforms in Corporate Training during the COVID-19 Pandemic” isimli araştırmalarında e-öğrenme ortamlarının öz-yeterlik, kullanım kolaylığı ve kullanılabilirlik arasındaki ilişkilerin özgüvene etkisini bulmaya çalışmışlardır. Araştırmaya katılan 307 kişi kurumsal eğitimde görev yapan ve e öğrenim ortamlarını kullanan kişiler arasından seçilmiştir. Katılımcılara yapısal eşitlik modellemesi yöntemi kullanılarak ‘Kendine Güven ve Öz Yeterlilik Ölçekleri’ uygulanmıştır. Araştırma sonucunda tutarlılığının, öz yeterliliğin ve e-öğrenim platformlarının algılanan kullanım kolaylığının, özgüven değişkeninden önemli ölçüde doğrudan etkilendiği bulunmuştur.

Teng, Wang and Wu (2021) “Metacognitive Strategies, Language Learning Motivation, Self-Efficacy Belief, and English Achievement During Remote Learning: A Structural Equation Modelling Approach” isimli makalelerinde üstbilgi stratejiler ile dil öğrenme motivasyonu ve öz yeterlik inancının İngilizce öğrenme başarısına etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 590 Çinli üniversite öğrencisine 3 anket ve bir İngilizce testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üstbilgi stratejiler ve dil öğrenme motivasyonu, öz-yeterlik inancının İngilizce öğrenme başarısı üzerindeki pozitif yordayıcı etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Cancino ve Towle (2022) “Relationships Among Higher Education EFL Student Perceptions Toward Fully Online Language Learning and Computer Self-Efficacy, Age, Gender, and Proficiency Level in Emergency Remote Teaching Settings” isimli araştırmasında koronavirüs salgını sırasında İngilizce bölümü üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme tecrübelerine ve bilgisayar öz yeterliliğine ilişkin algılarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemin kullandığı araştırmada 236 lisans öğrencisine “Bilgisayar Özyeterlik Ölçeği” ve “Çevrimiçi Dil Öğrenim Ölçeği Algıları” ölçekleri uygulanmıştır. Buna göre öğrencilerin çevrimiçi dil öğrenme algıları ile bilgisayar özyeterlikleri arasında olumlu bir ilişki gözlenmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada uzaktan eğitimle öğrenim gören İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin “çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri” arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri, bu ilişkilerin düzeyini ve etkisini belirleme amacıyla yapılır (Creswell, 2012). Bu modelde araştırmacı olaya müdahale etmez ve ortama yeni bir değişken girmez. Dolayısıyla var olan durum neyse, nasıl devam ediyorsa o şekilde incelenir (Sönmez ve Alacapınar, 2016).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020- 2021 eğitim öğretim yılında, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu uzaktan eğitim yoluyla ders alan İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bu öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olan 374 öğrenci ise örneklem grubunu oluşturmuştur. Google formlar aracılığıyla anketler öğrencilere uygulanmıştır. Ancak formlarda önemli ölçüde eksik bilgi içeren 3 öğrenci formu çalışma grubu dışında bırakılmıştır. Böylece 2020-2021 öğretim yılında uzaktan eğitim yoluyla İngilizce hazırlık sınıflarında eğitim alan toplam 371 öğrenciden elde edilen veriler çözümlenmiştir.

Tablo 3.1’ e göre araştırmaya dahil olan öğrencilerin %58’i kadın, %41,5’i erkek olup %50,1’i Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesinde, %18,9’u Mühendislik Fakültesinde ve %31’i Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %69’u Sayısal puanla üniversiteye giriş alan bölümlerde eğitimlerine devam ederken, %31’i de sözel puanlarla üniversiteye giriş alan bölümlerde eğitimlerine devam etmektedir. Tez içeriğinde bu kısım sayısal ve sözel bölümler olarak kısaltılmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler.

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	217	58,5
Erkek	154	41,5
Toplam	371	100
Öğrenim gördüğü fakülte		
Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi	186	50,1
Mühendislik Fakültesi	70	18,9
Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi	115	31
Toplam	371	100
Sayısal ve Sözel bölümler		
Sayısal Bölümler	256	69
Sözel Bölümler	115	31
Toplam	371	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aşamasında gerekli izinler alındıktan sonra yapılacak olan araştırma ve uygulama hakkında bilgi verilerek katılımcılar üzerinde “Demografik Bilgi Formu, Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği, İngilizce ile ilgili ÖzYeterlik İnancı Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Ölçme aracında araştırmaya katılan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin demografik özelliklerinin belirlemeyi amaçlayan kişisel bilgiler (cinsiyet ve öğrenim gördüğü bölüm) bulunmaktadır.

Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Usta, Uysal ve Okur (2016) tarafından geliştirilen “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte 20 ifade ve 4 alt boyut bulunmakta ve genel kabul alt boyutu 7 maddeden, bireysel farkındalık alt boyutu 6 maddeden, kullanışlılık alt boyutu 3 maddeden, uygulama etkililiği boyutu ise 4 maddeden oluşmaktadır. Usta, Uysal ve Okur (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek 44 maddeden oluşmakta olup, 5’li Likert tipindedir. Ölçekte derecelendirme 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum- 3= Kararsızım, - 4= Katılıyorum, - 5= Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puan 20 ile 100 arasındadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,904 bulunmuştur. Bu çalışmada ise güvenilirlik tekrardan hesaplanmış ve Cronbach Alfa katsayısı ,915 olarak bulunmuş olup, ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Araştırmada 34 maddeden oluşan, beşli likert tipi Yanar ve Bümen (2012)'in geliştirdiği İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; okuma,yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarından oluşmaktadır. Her alt boyut kendi içinde puanlanmaktadır. Bu alt boyutlardan İngilizce dinleme alt boyutu 10 maddeden, İngilizce yazma alt boyutu 10 maddeden, İngilizce konuşma altboyutu 6 maddeden ve İngilizce okuma alt boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert şeklinde oluşturulan ölçekte derecelendirme 1= bana hiç uymuyor ile 5= bana tamamen uyuyor arasındadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %61,41 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri .97, Barlett Testi 8400,73 olarak hesaplanmış ve 0.001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı.97'dir. Bu çalışmada ise güvenilirlik tekrardan hesaplanmış ve Cronbach Alfa katsayısı ,960 olarak bulunmuş olup, ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeğinde 27 maddeden ve 4 alt boyut bulunmaktadır. Ölçek 6'lı likert tipinde olup cevaplar “hiç uymuyor” ve “çok uyuyor” arasında değişmektedir. “Motivasyon” birinci alt boyut olup, 6 maddeden oluşmaktadır (1-6 arası). İkinci alt boyut, “Sebat” alt boyutudur ve 6 maddeden oluşmaktadır (7-12 arası). Üçüncü alt boyut “Öğrenmeyi Düzenleme Yoksunluğu” alt boyutudur ve 6 maddeden oluşmaktadır (13-18 arası). Dördüncü alt boyut “Merak Yoksunluğu” alt boyutudur ve 9 maddeden oluşmaktadır (19-27 arası). Ölçekten alınabilecek puanlar 6 ile 36 arasındadır ve orta puanı da 21'dir. Ölçeğin merak yoksunluğu boyutunda ise 9 madde yer almakta ve alt boyut en düşük-orta ve yüksek puanlar 9-31,5-54 şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin bütününde ise 27- 94,5 ve 162 şeklinde hazırlanmıştır. Merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında olumsuz maddeler bulunmakta ve bunlar ters puanlanmaktadır. Bu alt boyutlarda puanların yüksek çıkması öğrenmeyi düzenleme ve merak özelliklerinin olumlu olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine ait alfa iç tutarlılığı 0,90 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise güvenilirlik tekrardan hesaplanmış ve Cronbach Alfa katsayısı ,78 olarak bulunmuş olup, ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma öncesinde ölçek yazarı ve etik kurul izinleri alınmıştır. Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile ilgili veriler gönüllülük esas alınarak, Google form aracılığı ile toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada google form aracılığıyla toplanan verilerin excel dosyası olarak dökümü alınmıştır. Excel dosyası SPSS 22 paket programına aktarılarak katılımcıların demografik bilgilerinin frekans ve yüzdelerle dağılımları hesaplanmıştır. Daha sonra, ölçeklerden elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını bulmak için Kolmogorov-Smirnov^a testi ve çarpıklık-basıklık değerleri hesaplanmıştır. Gruplardaki veriler normal dağıldığında uygun parametrik testler uygulanırken, normal dağılım göstermediğinde non parametrik testlerden yararlanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Frekans-yüzde analizi ile katılımcılara ait demografik bilgilerin dağılımı incelenmiştir. “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği”, “İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin” cinsiyet ve sayısal sözel bölüm değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik testlerden t-testi, non parametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler arasında ilişki olup olmadığını saptamak üzere Pearson korelasyon analizinden yararlanarak çözümlenmelere ulaşılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel amacına uygun olarak çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçme araçlarından elde edilen puanların cinsiyet ve sayısal – sözel bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılması ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Karşılaştırmalar yapılmadan çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçme araçlarından elde edilen puanlara ait bilgiler verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusundan oluşan araştırmanın birinci alt problemini çözümlmek için uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler, betimsel analiz teknikleri ile incelenerek Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum puanlarına ilişkin betimsel veriler.

	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	S
ÇÖTÖ Toplam puan	371	20	96	56,61	15,32

Tablo 4.1’de çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının puan ortalaması ise $56,61 \pm 15,32$ olarak hesaplanmıştır.

“İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ne düzeydedir?” birinci alt problemini çözümlmek için uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler, betimsel analiz teknikleri ile incelenerek Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik ile ilgili inançları puanlarına ilişkin betimsel veriler.

	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	S
ÖİÖ Toplam puan	371	34	165	112,42	22,55

Tablo 4.2’de İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarının puan ortalaması $112,42 \pm 22,55$ olarak hesaplanmıştır.

“İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ne düzeydedir?” birinci alt problemini çözümlmek için uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler, betimsel analiz teknikleri ile incelenerek Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilim puanlarına ilişkin betimsel veriler.

	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{x}	S
YBÖ Toplam puan	371	50	113	69,09	9,86

Tablo 4.3’te İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin puan ortalaması $69,09 \pm 9,86$ olarak hesaplanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” ikinci alt problemini sınamak için öncelikle kadın ve erkek öğrencilerin aldığı puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kadın ve erkek öğrencilerin normallik dağılım sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.4 ve Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Cinsiyet için normallik dağılımı.

Cinsiyet		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Kadın	ÇÖTÖ Toplam puan	,050	217	,200*	,993	217	,384
Erkek	ÇÖTÖ Toplam puan	,079	154	,020	,976	154	,009

Araştırmaya dahil olan öğrenci sayısı 30’dan fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov^a testi p değeri esas alınmıştır. Tablo 4.4 incelendiğinde erkeklerin cinsiyet normallik dağılımı için $p=,020$ ($p<0,05$) olduğundan bu grubun verilerinin normal dağılım göstermediği ifade edilebilir. Fakat Tablo 4.5’te verilen basıklık ve çarpıklık dağılımları değerlendirilerek grupların normal dağılım gösterip göstermediğine karar verilmiştir.

Tablo 4.5. Cinsiyet için basıklık ve çarpıklık dağılımları.

		İstatistik Değer		Standart Hata
		Çarpıklık (skewness)	Basıklık (kurtosis)	
Kadın	ÇÖTÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	,033	,165
		Basıklık (kurtosis)	-,133	,329
Erkek	ÇÖTÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	,304	,195
		Basıklık (kurtosis)	-,535	,389

Can (2018) “Çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına böldüğümüzde, çıkan değerler -1,96 ile +1,96 arasında kalıyorsa, dağılımı normal kabul edebiliriz” şeklinde ifade ettiğinden Tablo 4.5’te verilen k ve erkeklerin ÇÖTÖ toplam puanlarının bu formüle göre basıklık ve çarpıklık dağılımları hesaplanmış ve grupların verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla gruplar arasında normal dağılım olduğundan parametrik testlerden t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.6. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile “cinsiyet” değişkeni arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları.

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kadın	217	54,08	13,77	288,94	3,725	0,000*
Erkek	154	60,18	16,68			

*p<,05

Tablo 4.6 incelediğinde cinsiyetin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum puanı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem t testinde İngilizce hazırlık sınıfı kadın öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum puan ortalaması (\bar{x} =54,08) ve İngilizce hazırlık sınıfı erkek öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum puan ortalaması (\bar{x} =60,18) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. [$t_{(288,94)}=3,725$, $p<,05$.] Bu durumda cinsiyetin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

“İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” ikinci alt problemini sınamak için öncelikle kadın ve erkek öğrencilerin aldığı puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kadın ve erkek öğrencilerin normallik dağılım sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Cinsiyet için normallik dağılımı.

Cinsiyet		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Kadın	ÖİÖ Toplam puan	,063	217	,036	,993	217	,398
Erkek	ÖİÖ Toplam puan	,068	154	,075	,977	154	,011

Araştırmaya dahil olan öğrenci sayısı 30’dan fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov^a testi p değeri esas alınmıştır. Tablo 4.7 incelendiğinde kadınların cinsiyet normallik dağılımı için $p=,036$ ($p<,05$) olduğundan bu grubun verilerinin normal dağılım göstermediği ifade

edilebilir. Ayrıca bu çıkan sonuç Tablo 4.8’de verilen basıklık ve çarpıklık dağılımları ile de tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.8. Cinsiyet için basıklık ve çarpıklık dağılımları.

		İstatistik Değer	Standart Hata
Kadın	ÖİÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	-,143
		Basıklık (kurtosis)	,063
Erkek	ÖİÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	-,481
		Basıklık (kurtosis)	,809

Can (2018) “Çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına böldüğümüzde, çıkan değerler -1,96 ile +1,96 arasında kalıyorsa, dağılımı normal kabul edebiliriz” şeklinde ifade ettiğinden Tablo 4.8’de verilen erkeklerin ÖİÖ toplam puanlarının bu formüle göre basıklık ve çarpıklık dağılımları hesaplanmış ve grubun verilerinin normal dağılım göstermediği tekrar teyit edilmiştir. Dolayısıyla gruplar arasında normal dağılım olmadığından non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.9. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz yeterlilik inançları ile “cinsiyet” değişkeni arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖİÖ Toplam puan	Kadın	217	175,39	38059,50	14406,50	,024*
	Erkek	154	200,95	30946,50		

*p<.05

217 kadın ve 154 erkek olmak üzere toplam 371 kişilik İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşan bir sınıfta kadın ve erkek öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlilik inançları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. (U=14406,50; p<0,05). Bu grupta cinsiyetin İngilizce ile ilgili özyeterlilik inancı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

“İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” ikinci alt problemini sınamak için öncelikle kadın ve erkek öğrencilerin aldığı puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kadın ve erkek öğrencilerin normallik dağılım sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.10 ve Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.10. Cinsiyet için normallik dağılımı.

		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Cinsiyet		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Kadın	YBÖ Toplam puan	,092	217	,000	,958	217	,000
Erkek	YBÖ Toplam puan	,087	154	,007	,951	154	,000

Araştırmaya dahil olan öğrenci sayısı 30'dan fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov^a testi p değeri esas alınmıştır. Tablo 4.10 incelendiğinde kadınların cinsiyet normallik dağılımı için p=,000 (p<0,05) ve erkeklerin cinsiyet normallik dağılımı için p=,007 (p<0,05) olduğundan grupların verilerinin normal dağılım göstermediği ifade edilebilir. Ayrıca bu çıkan sonuç Tablo 4.11'de verilen basıklık ve çarpıklık dağılımları ile de tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.11 Cinsiyet için basıklık ve çarpıklık dağılımları.

		İstatistik Değer	Standart Hata
Kadın	YBÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	,822
		Basıklık (kurtosis)	,851
Erkek	YBÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	,928
		Basıklık (kurtosis)	1,381

Can (2018) “Çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına böldüğümüzde, çıkan değerler -1,96 ile +1,96 arasında kalıyorsa, dağılımı normal kabul edebiliriz” şeklinde ifade ettiğinden Tablo 4.11'de verilen kadınların ve erkeklerin YBÖ toplam puanlarının bu formüle göre basıklık ve çarpıklık dağılımları hesaplanmış ve grupların verilerinin normal dağılım göstermediği tekrar teyit edilmiştir. Dolayısıyla gruplar arasında normal dağılım olmadığından non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.12. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile “cinsiyet” değişkeni arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
YBÖ Toplam puan	Kadın	217	175,97	38185,00	14532,50	,032*
	Erkek	154	200,14	30821,00		

*p<.05

217 kadın ve 154 erkek olmak üzere toplam 371 kişilik İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşan bir sınıfta kadın ve erkek öğrencilerin Yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann

Whitney U testinin sonucuna göre, kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. ($U=14406,50$; $p<0,05$). Bu grupta cinsiyetin öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, sayısal – sözel bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” üçüncü alt problemini sınamak için öncelikle sayısal ve sözel bölümdeki öğrencilerin aldığı puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Sayısal ve sözel bölümdeki öğrencilerin normallik dağılım sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.13 ve Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. sayısal ve sözel grup için normallik dağılımı

		Normallik Testi.					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Sayısal	ÇÖTÖ Toplam puan	,046	256	,200*	,990	256	,076
Sözel	ÇÖTÖ Toplam puan	,077	115	,094	,985	115	,208

Araştırmaya dahil olan öğrenci sayısı 30’dan fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov^a testi p değeri esas alınmıştır. Tablo 4.13 incelendiğinde sayısal öğrencilerin normallik dağılımı için $p=,200$ ($p>0,05$) ve sözel öğrencilerin normallik dağılımı için $p=,094$ ($p>0,05$) olduğundan bu grupların verilerinin normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca bu çıkan sonuç Tablo 4.14’te verilen basıklık ve çarpıklık dağılımları ile de tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.14. sayısal ve sözel grup için basıklık ve çarpıklık dağılımları.

		İstatistik Değer		Standart Hata
Sayısal	ÇÖTÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	,227	,152
		Basıklık (kurtosis)	-,124	,303
Sözel	ÇÖTÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	,367	,226
		Basıklık (kurtosis)	-,077	,447

Can (2018) “Çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına böldüğümüzde, çıkan değerler -1,96 ile +1,96 arasında kalıyorsa, dağılımı normal kabul edebiliriz” şeklinde ifade ettiğinden tablo 4.14’te verilen sayısal ve sözel bölüm öğrencilerin ÇÖTÖ toplam puanlarının bu formüle göre basıklık ve çarpıklık dağılımları hesaplanmış ve grupların verilerinin normal dağılım gösterdiği

görülmüştür. Dolayısıyla gruplar arasında normal dağılım olduğundan parametrik testlerden t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.15. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, “sayısal – sözel” değişkeni arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları.

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sayısal	256	57,80	15,69	369	2,229	0,026*
Sözel	115	53,98	14,16			

*p<.05

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum puanı üzerinde sayısal-sözel bölüm değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek için yapılan ilişkisiz örneklemler t testinde sayısal bölüm İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin ÇÖTÖ puan ortalaması (\bar{x} =57,80) ve sözel bölüm İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin ÇÖTÖ puan ortalaması ise (\bar{x} =53,98) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(369)}=2,229$, $p<,05$]. Bu durumda sayısal- sözel değişkeninin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Bu farkın sayısal öğrenciler lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

“İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özyeterlik inançları, sayısal – sözel bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” üçüncü alt problemine sınamak için öncelikle sayısal ve sözel bölümlerdeki öğrencilerin aldığı puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Sayısal ve sözel gruptaki öğrencilerin normallik dağılım sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.16 ve Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.16. Sayısal ve Sözel bölüm için normallik dağılımı.

		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Sayısal	ÖİÖ Toplam puan	,072	256	,003	,990	256	,061
Sözel	ÖİÖ Toplam puan	,064	115	,200*	,982	115	,127

*p>0.05

Araştırmaya dahil olan öğrenci sayısı 30’dan fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov^a testi p değeri esas alınmıştır. Tablo 4.16 incelendiğinde sayısal bölüm öğrencilerinin normallik dağılımı için $p=,003$ ($p<0,05$) olduğundan bu grubun verilerinin normal dağılım göstermediği ifade edilebilir. Fakat Tablo 4.17’de verilen basıklık ve çarpıklık dağılımları değerlendirilerek grupların normal dağılım gösterip göstermediğine karar verilmiştir.

Tablo 4.17. Sayısal ve Sözel bölüm için basıklık ve çarpıklık dağılımları

		İstatistik Değer	Standart Hata
Sayısal	ÖİÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	-,226
		Basıklık (kurtosis)	,387
Sözel	ÖİÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	-,406
		Basıklık (kurtosis)	,364

Can (2018) “Çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına böldüğümüzde, çıkan değerler -1,96 ile +1,96 arasında kalıyorsa, dağılımı normal kabul edebiliriz” şeklinde ifade ettiğinden Tablo 4.17 de verilen sayısal ve sözel bölüm öğrencilerin ÖİÖ toplam puanlarının bu formüle göre basıklık ve çarpıklık dağılımları hesaplanmış ve grupların verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla gruplar arasında normal dağılım olduğundan parametrik testlerden t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.18. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz yeterlilik inançları, “sayısal – sözel” değişkeni arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları.

	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Sayısal	256	111,23	22,11	369	1,519	0,130
Sözel	115	115,07	23,37			

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik ile ilgili İnançları puanı üzerinde sayısal – sözel değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem t testinde sayısal bölüm İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin ÖİÖ puan ortalaması (\bar{x} =111,23) ve sözel bölüm İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin ÖİÖ puan ortalaması ise (\bar{x} =115,07) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(369)}=1,519$, $p>0.05$]. Bu durumda sayısal- sözel bölüm değişkeninin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

“İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri, sayısal-sözel değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” üçüncü alt problemini sınamak için öncelikle sayısal ve sözel bölüm öğrencilerin aldığı puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Sayısal ve sözel bölüm öğrencilerin normallik dağılım sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.19 ve Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Sayısal ve Sözel bölüm öğrenciler için normallik dağılımı.

		Normallik Testi					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Sayısal	YBÖ Toplam puan	,104	256	,000	,945	256	,000
Sözel	YBÖ Toplam puan	,096	115	,011	,973	115	,021

Araştırmaya dahil olan öğrenci sayısı 30'dan fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov^a testi p değeri esas alınmıştır. Tablo 4.19 incelendiğinde sayısal bölüm öğrencilerinin normallik dağılımı için p=,000 (p<0,05) ve sözel öğrencilerin normallik dağılımı için p=,011 (p<0,05) olduğundan grupların verilerinin normal dağılım göstermediği ifade edilebilir. Ayrıca bu çıkan sonuç Tablo 4.20'de verilen basıklık ve çarpıklık dağılımları ile de tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.20. Sayısal ve Sözel bölüm öğrenciler için basıklık ve çarpıklık dağılımları.

			İstatistik Değer	Standart Hata
Sayısal	YBÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	1,001	,152
		Basıklık (kurtosis)	1,482	,303
Sözel	YBÖ Toplam puan	Çarpıklık (skewness)	,501	,226
		Basıklık (kurtosis)	-,120	,447

Can (2018) “Çarpıklık katsayısını ve basıklık katsayısını, sırasıyla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına böldüğümüzde, çıkan değerler -1,96 ile +1,96 arasında kalıyorsa, dağılımı normal kabul edebiliriz” şeklinde ifade ettiğinden Tablo 4.20 de verilen sayısal ve sözel bölüm öğrencilerinin YBÖ toplam puanlarının bu formüle göre basıklık ve çarpıklık dağılımları hesaplanmış ve grupların verilerinin normal dağılım göstermediği tekrar teyit edilmiştir. Dolayısıyla gruplar arasında normal dağılım olmadığından non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.21. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile “sayısal – sözel” değişkeni arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.

	Sayısal/Sözel	N	Sıra	Sıra	U	p
			Ortalaması	Toplamı		
YBÖ Toplam puan	Sayısal	256	191,65	49063,50	13272,50	,129
	Sözel	115	173,41	19942,50		

256 sayısal ve 115 sözel olmak üzere toplam 371 kişilik İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile sayısal – sözel bölüm değişkeni

arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testinin sonucuna göre, sayısal ve sözel öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. ($U=13272,50$; $p>0.05$). Bu durumda sayısal- sözel bölüm değişkeninin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak sonuçlar Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki korelasyon.

		ÇÖTÖ Toplam Puan	YBÖ Toplam Puan
ÇÖTÖ Toplam Puan	Pearson Korelasyon	1	,006
	Sig. (2-tailed)		0,904
	N	371	371
YBÖ Toplam Puan	Pearson Korelasyon	,006	1
	Sig. (2-tailed)	,904	
	N	371	371

Tablo 4.22 incelendiğinde, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($r=,006$; $p>.05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlikleri ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak sonuçlar Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23 İngilizce öz yeterlikleri ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki korelasyon.

		ÖİÖ Toplam Puan	ÇÖTÖ Toplam Puan
ÖİÖ Toplam Puan	Pearson Korelasyon	1	,111*
	Sig. (2-tailed)		0,032
	N	371	371
ÇÖTÖ Toplam Puan	Pearson Korelasyon	,111*	1
	Sig. (2-tailed)	0,032	
	N	371	371

Tablo 4.23 incelendiğinde, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öz yeterlikleri ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ve korelasyonlarına bakıldığında pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,111$; $p<,05$). Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce ile ilgili özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak sonuçlar Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce öz yeterlikleri arasındaki korelasyon.

		YBÖ Toplam Puan	ÖİÖ Toplam Puan
YBÖ Toplam Puan	Pearson Korelasyon	1	-,248**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	371	371
ÖİÖ Toplam Puan	Pearson Korelasyon	-,248**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	371	371

**Korelasyon .01 düzeyinde önemlidir.

Tablo 4.24. incelendiğinde, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce öz yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ve korelasyonlarına bakıldığında negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=-,248$; $p<,01$). Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda elde edilen verilerin sonuçları göz önüne alınarak araştırmaya dair tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin düzeyi bazı değişkenlere göre karşılaştırılmış ve daha sonra çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce ile ilgili özyeterlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

“İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ne düzeydedir?” alt problemlerinin yapılan analizler sonucunda sırasıyla İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının puan ortalamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir. İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının puan ortalamasının orta düzeyden biraz yüksek olduğu ve ayrıca yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin puan ortalamasının orta düzeyin biraz altında olduğu ifade edilebilir.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının puan ortalaması orta düzeydedir. Alan yazın incelendiğinde çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum düzeyi ile ilgili çok fazla çalışma yer almamasına rağmen, bu çalışmayı destekleyen bazı çalışmalarda vardır. Adıyaman (2020) araştırmasında, e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeğinin öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum boyutunu orta düzeyde bulmuştur. Adewole-Odeshi (2014) ve Liaw, Huang ve Chen (2007) öğrencilerin e-öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilediklerini ifade etmiştir. Bu araştırmalara ait bulgular araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının puan ortalamasının orta düzeyden biraz yüksek olduğu tespit edilmiş olup, literatüre bakıldığında paralellik gösteren çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmayı destekleyecek nitelikte Çetin (2019) öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca İlbeği (2020)'de öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının “orta düzey” olduğunu ifade etmiştir.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin orta düzeyin biraz altında olduğu söylenebilir. Alan yazında bu çalışmaya paralel çalışmalar mevcuttur. Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz (2016) pedagojik formasyon alan öğrencilerin, Diker Coşkun (2009)'da üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortalamanın altında olduğunu ifade etmiştir. Kozikoğlu (2014) ise üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini orta düzeyde tespit etmiştir. Karaduman (2015) ve Çetin (2019) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde bulmuştur. Elaldı (2017) öğretim üyelerinin, Konakman ve Yelken (2014), Ayra ve Kösterelioğlu (2015) ve Akyol (2016) ise çalışmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarının Yılmaz ve Beşkaya (2018)'da eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Yine aynı şekilde Aslım ve Kocabatmaz (2019), Bilici ve Bağcı (2020) ve Erdoğan (2020) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulduklarını tespit etmişlerdir.

Yapılan bu araştırmada birinci alt probleme ilişkin öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile ilgili alan yazında benzer çalışmaları yürütmüş olan araştırmacılar tarafından da yakın sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda İngilizce hazırlık sınıfı kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamaları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonucun çalışma grubuna alınan Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ağırlıklı olarak erkek öğrencilerden oluşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Cinsiyet değişkeninin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğuyla ilgili yapılan bazı araştırma sonuçlarına da

rastlanmaktadır. Çavuşoğlu ve Acar (2020) çalışmalarında erkeklerin uzaktan eğitim ile ilgili görüş puanlarını kadınlara göre daha yüksek tespit etmiştir. Erkek öğrenciler uzaktan eğitimle zaman ve mekândan bağımsızlık imkânını daha avantajlı gördüklerini ifade etmişlerdir. Alpsülün (2022) de Beden eğitimi öğrencilerinden erkek öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarını kız öğrencilere göre daha fazla bulmuştur ve bunun bilişim alanıyla erkeklerin kadınlardan daha ilgili olması sebebine bağlamıştır. Bu çalışmanın aksine Adıyaman (2020) ise araştırma sonuçlarında tutumun cinsiyete göre farklılaşmadığını söylemektedir. Mutlu Bozkurt (2021) 'ta sporda cinsiyetin tutum üzerinde etkisini saptamamıştır.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özyeterlik inançlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde araştırma bulgularından yola çıkılarak bu farklılığın anlamlı olduğu ve sıra ortalamalarına bakıldığında da bu farkın erkekler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonucun çalışma grubuna alınan Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ağırlıklı olarak erkek öğrencilerden oluşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın aksine Tuncer ve Akmençe (2019) İngilizce diline yönelik özyeterlik inancını kadınlar için farklı bulurken; Aslım ve Kocabatmaz (2019) öğretmen adaylarının, İlbeği (2020), Sevimbay (2016) ve Ilgın (2020) ise kadın ve erkek öğrencilerin öz yeterlik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ifade etmektedir.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiş ve sonuçta cinsiyetin öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın sıra ortalamaları göz önüne alındığında erkekler için anlamlı olduğu söylenebilir. Bu sonucun çalışma grubuna alınan Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin ağırlıklı olarak erkek öğrencilerden oluşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sonucu destekleyen çalışmalar alan yazında mevcuttur. Bu çalışmaya paralel olarak Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz (2016) de kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini erkeklere göre daha düşük bulduklarını söylemişlerdir. Yılmaz ve Beşkaya (2018) kadın eğitim yöneticilerinin, Selçuk (2016), Gökyer ve Türkoğlu (2018), Bilici ve Bağcı (2020), Kozikoğlu ve Altınova (2018) ve Erdoğan (2020) kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini erkeklerden yüksek bulmuşlardır. Bunların dışında Kozikoğlu (2014), Aslım ve Kocabatmaz (2019), Çetin (2019) ve Ilgın

(2020) ise yaptıkları çalışmalarında cinsiyet ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bir anlamlılık tespit etmemişlerdir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının sayısal – sözel değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için yapılan analizler sonucunda sayısal- sözel değişkeninin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde sayısal öğrenciler lehine anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca ulaşılmasındaki etkenin çalışma grubunu oluşturan katılımcıların %70'inin sayısal puanla üniversiteye giriş alan bölümlerdeki öğrencilerden oluşmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında bu ilişkiyi araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları, sayısal – sözel değişkenine göre farklılaşmakta mıdır sorusunun analiz sonuçları incelendiğinde sayısal- sözel bölüm değişkeninin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları üzerinde anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma ile paralellik gösterecek şekilde Ilgın (2020)' da öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin sayısal ve sözel bölüme göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Başka bir çalışmada ise Sevimbay (2016), Tuncer ve Akmençe (2019) dil bölümü öğrencilerinin diğer bölümlerdeki öğrencilere göre İngilizce özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri, sayısal – sözel değişkenine göre farklılaşmamaktadır sorusunun değerlendirilmesinde sayısal- sözel bölüm değişkeninin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığına ulaşılmıştır. Bu çalışma ile paralellik gösterecek şekilde alan yazın incelendiğinde Çavuşoğlu ve Acar (2020), Ilgın (2020) Spor Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında yaşam boyu öğrenme eğiliminin bölüm değişkenine göre farklılık yaratmadığını tespit etmişlerdir. Kozikoğlu (2014) ise, yaşam boyu öğrenme eğiliminin bölüm değişkenine göre farklılık oluşturduğunu tespit etmiş olup, çevirmenlik gibi sözel bölümdeki öğrencilerin mühendislik- mimarlık ve tıp gibi sayısal bölüm öğrencilerine kıyasla daha fazla yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduklarını vurgulamıştır. Yine benzer şekilde Çetin (2019)'de sözel bölümlerden Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin sayısal bölümlerden Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerini daha fazla

bulmuştur. Ayrıca Bilici ve Bağcı (2020) okul öncesi öğretmen adaylarının, Konakman ve Yelken (2014) Güzel Sanatlar Fakültesinde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini çalışma kapsamındaki diğer bölümlere göre daha yüksek bulmuşlardır.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analizler sonucunda öğrencilerin “çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri” arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu durumda öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının artması ya da azalması ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında herhangi bir ilişki yoktur. Araştırmaya ait bu bulgunun aksine, Çavuşoğlu ve Acar (2020) öğrencilerinin uzaktan eğitim ve yaşam boyu öğrenme ilişkileri arasında pozitif yönde bir sonuç tespit etmişlerdir.

5.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlikleri ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analizler sonucunda öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum arasında pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu durumda öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri de artmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasındaki etken; öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime göre kendilerini daha az kaygılı hissetmeleri (hata yapma ve küçük düşme kaygılarının daha az olduğunu düşündüklerinden) ve ders kayıtlarını tekrar izleyebilme olanaklarının olması, İngilizce ile ilgili özyeterliklerini pozitif etkilemesinden kaynaklanmış olabilir. Bu çalışma ile paralellik gösterecek şekilde Çelik ve Bindak (2005), Kasuma, Akhiar, Haron, Fesal ve Kadir (2021) özyeterlik ve tutum arasında pozitif yönde ilişki bulmuştur. Sevimbay (2016)’ın çalışmasında, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Özcan (2009)’ın araştırmasında ise öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutum ve özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

5.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce öz yeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları arttıkça yaşam boyu eğilimleri azalmakta ya da İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları azaldıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri artmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde araştırma bulgumuzu destekleyecek herhangi bir bulguya rastlanmamakla birlikte; Selçuk (2016), Karaduman ve Tarhan (2017), Ilgın (2020) yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve özyeterlik inançları arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit ederken aynı şekilde Aslım ve Kocabatmaz (2019) öğretmen adaylarının öz yeterlik ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu çalışmada tespit edilen sonucun nedeni olarak bu çalışmanın dönemin başında yapılmasıyla hazırlık sınıflarına yeni başlayan öğrencilerin her ne kadar İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları yüksek çıksa da dönem içinde bu durum değişmektedir. Bu çalışma, başka bir örneklem grubuyla tekrarlandığında araştırma sonuçlarının değişebileceği düşünülmektedir.

Yukarıda ayrıntılı bir şekilde bahsedilen çalışma bulgularının benzer ve farklı sonuçlara göre ilgili alan yazın ile karşılaştırması aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 5.1. Bulgular ve Alan Yazın Karşılaştırma Özet Tablosu

Alt Problemler	Bulgular	Alan Yazını	
		Benzer	Farklı
Alt Problem 1 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?	İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının puan ortalaması orta düzeydedir.	Adıyaman (2020), Adewole-Odeshi (2014), Liaw, Huang ve Chen (2007).	-
	İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının puan ortalaması orta düzeyden biraz yüksektir.	Çetin (2019), İlbeği (2020).	-
	İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri orta düzeyin biraz altındadır.	Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz (2016), Diker Coşkun (2009).	Kozikoğlu (2014), Karaduman (2015), Çetin (2019), Elaldı (2017), Konakman ve Yelken (2014), Ayra ve Kösterelioğlu (2015), Akyol (2016), Yılmaz ve Beşkaya (2018), Aslım ve

			Kocabatmaz (2019), Bilici ve Bağcı (2020), Erdoğan (2020)
Alt Problem 2 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	İngilizce hazırlık sınıfı kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamaları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.	Çavuşoğlu ve Acar (2020), Apsülün (2022).	Adıyaman (2020), Mutlu Bozkurt (2021)
	İngilizce hazırlık sınıfı kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları puan ortalamaları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.	-	Tuncer ve Akmençe (2019), Aslım ve Kocabatmaz (2019), İlbeği (2020), Sevimbay (2016), Ilgın (2020).
	İngilizce hazırlık sınıfı kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamaları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.	Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz (2016)	Yılmaz ve Beşkaya (2018), Selçuk (2016), Gökyer ve Türkoğlu (2018), Bilici ve Bağcı (2020), Kozikoğlu ve Altınova (2018), Erdoğan (2020), Kozikoğlu (2014), Aslım ve Kocabatmaz (2019), Çetin (2019), Ilgın (2020).

Alt Problem 3 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri sayısal – sözel bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde sayısal – sözel bölüm değişkeninin anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.	-	-
	İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin, İngilizce özyeterlik inançları üzerinde sayısal- sözel bölüm değişkeninin anlamlı bir etkisi olmadığına ulaşılmıştır.	Ilgın (2020)	Sevimbay (2016), Tuncer ve Akmençe (2019).
	İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri üzerinde sayısal- sözel bölüm değişkeninin anlamlı bir etkisi olmadığına ulaşılmıştır.	Çavuşoğlu ve Acar (2020), Ilgın (2020).	Kozikoğlu (2014), Çetin (2019), Bilici ve Bağcı (2020), Konakman ve Yelken (2014).
Alt Problem 4 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri” arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.	-	Çavuşoğlu ve Acar (2020).
Alt Problem 5 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile	İngilizce özyeterlikleri ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum arasında pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.	Çelik ve Bindak (2005), Kasuma, Akhiar, Haron, Fesal ve	Özcan (2009)

çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?		Kadir (2021), Sevimbay (2016).	
Alt Problem 6 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce ile ilgili özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında negatif yönde, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.	-	Selçuk (2016), Karaduman ve Tarhan (2017), İlgın (2020) Aslım ve Kocabatmaz (2019).

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonucunda, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları orta düzeyde bulunurken, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları orta düzeyden biraz yüksek ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ise orta düzeyin biraz altında bulunmuştur.

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık bulunurken, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Sayısal- sözel bölüm değişkeninin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunurken; İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat öğrencilerin İngilizce özyeterlikleri ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce özyeterlikleri arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Çıkan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunabilir;

Uygulamaya yönelik öneriler

Çevrimiçi öğretim yönteminin İngilizce öğreniminde özyeterliği olumlu etkilemesi nedeniyle yüz yüze eğitim sürecinde de destekleyici bir eğitim faaliyeti olarak sürdürülmesi önerilebilir.

Yabancı dil öğreniminde etkili olabilecek tüm paydaşların (öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler, program yapımcıları, yazılım geliştiricileri vb.) katılımı ile geliştirilecek özgün yöntemlerle uzaktan eğitim sürecinin istenilen sonuçlar oluşturacak şekilde yapılandırılması önerilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde erkekler lehine anlamlı bir sonuç tespit edildiğinden bu çalışmanın farklı bir örneklem grubuyla çalışılarak çalışmanın bulguları kıyaslanabilir.

Yapılan bu araştırmanın yalnızca dil öğrenme sürecinin başlangıcında değil farklı aşamalarında (dil öğrenme sırasında ve sonrasında) yapılarak çalışmanın sonuçlarıyla kıyaslaması yapılabilir.

Sadece uzaktan eğitim alan, yüz yüze eğitime tabi tutulan ve hibrit eğitim alan öğrencilerin eğitimleri kıyaslanarak yabancı dil eğitiminde en uygun yöntemi tespit edebilmek amacıyla gruplar arası karşılaştırmayı olanaklı kılacak bir çalışmanın yapılması önerilebilir.

Nitel verilerle sonuçlar desteklenerek daha ayrıntılı veriler elde edilebilir.

Bu çalışmada sadece Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık sınıfı öğrencilerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre araştırma kapsamındaki konu incelenmiştir. Benzer bir çalışma farklı demografik özelliklerle farklı üniversite öğrencilerine uygulanabilir.

Alan yazında öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığı için bu konuda daha fazla çalışma yapılması öngörülebilir.

KAYNAKLAR

- Adewole-Odesi, E. (2014). Attitude of students towards e-learning in South-West Nigerian universities: An application of technology acceptance model. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1035>
- Adıyaman, A. (2020). Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Akbaş, O., ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akkuş, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Akpınar, Ş. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(65), 19-34.
- Alamri (2021) Measuring university students' perceptions and attitudes toward sudden transition to online learning and academic self- efficacy. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(4), 153. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.4p.153>.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. Terry (Ed.), *The theory and practice of online learning*, içinde (s. 3–31). Athabasca.
- Alpsülün, H. (2022). Üniversitelerin beden eğitimi ve spor bilimlerindeki öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımı ve çevrimiçi öğrenme tutumlarının değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Aslım, S., ve Kocabatmaz, H. (2019). The relationship between teacher candidates' self-efficacy levels and lifelong learning tendencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(1), 179-202. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.008>
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki özyeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0630>
- Balcı, Ö. (2013). Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Kurumsal Akademik

Arşiv.<https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12452/789?locale-attribute=tr>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: asocial cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* içinde (s. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman and Company.
- Başaran, S., ve Cabaroğlu N. (2015). The effect of language learning podcasts on English self-efficacy. *International Journal of Language Academy*. 2(2), 48-69.
- Bilici, O., ve Bağcı, H. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 205-219.
- Boakye, N. A. N. Y. (2015). The relationship between self-efficacy and reading proficiency of first-year students: an exploratory study. *Reading and Writing*. 6 (1), 52.
- Bong, M., ve Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153
- Bostrom, P. R. (2003). E-learning: Facilitating learning through technology. *Americas Conference on Information Systems*, 3159-3164.
- Brindley, J.E., Walti, C., ve Zawacki-Richter, O. (2004). The current context of learner support in open, distance and online learning: An introduction. J. E. Brindley, C. Walti, ve O. Zawacki-Richter (Ed.), *Learner support in open, distance and online learning environments*, içinde (s.9-27). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, 28 (28), 55-64
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimleri için veri analiz el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2018). *Spss ile bilimsel araştırma süresinde nicel veri analizi* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Cancino, M., ve Towle, K. (2022). Relationships among higher education EFL student perceptions toward fully online language learning and computer self-efficacy, age, gender, and proficiency level in emergency remote teaching settings. *Higher Learning Research Communications*. 12, 25–45. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v12i0.1317>

- Chaney, D., Chaney, E., Eddy, J. (2010). The context of distance learning programs in higher education: five enabling assumptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(4)
<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter134/chaney134.html>
- Chang, C. S., Liu, E, Z.-F., Sung, H. Y., Lin, C. H., Chen, N. H., ve Cheng, S. S. (2014). Effects of online college student's Internet self-efficacy on learning motivation and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 366-377, <http://doi: 10.1080/14703297.2013.771429>
- Charkova, D. A. ve Somova, E. (2021). Students' perceptions of the effectiveness of online distance language teaching in higher education during the covid-19 pandemic *Chuzhdoezikovo Obuchenie – Foreign Language Teaching* 48(4) 2021 <https://doi.org/10.53656/for21.410stu>
- Clark, R.C. ve Mayer, R.E. (2003). *E-learning and the Science of Instruction*. Pfeiffer.
- Coldeway, D. O. (1986). Learner characteristics and success. *Distance education in Canada*, 46, 81-87.
- Commission of the European Communities. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. 12 Şubat 2022 tarihinde <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> adresinden alınmıştır.
- Corbeil, J. R., (2003). *Online technologies self-efficacy, self-directed learning readiness, and locus of control of learners in a graduate-level web-based distance education program* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Houston Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Çatal, T. (2019). *Geçmişten Günümüze Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/8896>
- Çavuşoğlu, G. ve Acar, K. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 11 (3), 207-220. <https://doi: 10.17155/omuspd.819058>
- Çekerol, K. (2020). *Çevrimiçi eğitim*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Çetin, F. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya] Sakarya Üniversitesi Açık Akademik Arşiv Sistemi <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/74332>
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri (SAÜ Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Demouy, V., Jones, A., Kan, Q., Kukulska-Hulme, A., ve Eardley, A. (2016). Why and how do distance learners use mobile devices for language learning? *The EuroCALL Review*, 24(1), 10-24. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2016.5663>
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe üniversitesi.
- Doğan, Ş. (2013). *Öğretim elemanlarının e-öğrenme sistemine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S. ve Gündüz, H. Ç. (2016). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940. <https://kefdergi.kastamonu.edu.tr/index.php/Kefdergi/article/view/1592/601>
- Elaldı, Ş. (2017). Investigating lifelong learning dispositions of faculty members who teach foreign languages. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 30-42
- Erdoğan, D. (2020). *Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- European Commmison (2019) *The key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. 10 Şubat 2022 tarihinde <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences> adresinden edinilmiştir.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M. ve Ward, F. C. (2013). *Learning to be, the world of education today and tomorrow*. (2.baskı). Unesco Publishing.
- Frank, M., Reich, N. ve Humphreys, K. (2003). Respecting the human needs of students in the development of e-learning. *Computers & Education*, (40), 57-70.
- Garrison, D. R. (2003). Self-directed learning and distance education. M. G. Moore ve W. Anderson (Ed.), *Handbook of Distance Education* içinde (s. 161-168). Lawrence Erlbaum.
- Gökyer, N. Ve Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *The Journal of International Social Sciences*, 28(2), 125- 136.

- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gunawardena, C. N. ve McIsaac, M. S. (2004). Distance education. D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* içinde (s. 355-395). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guri-Rosenblit, S. (2009). Distance education in the digital age: common misconceptions and challenging tasks. *Journal of Distance Education*, 23 (20), 105-122.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Pegem A Yayıncılık.
- Gülbahar, Y. (2021). *E- öğrenme* (7.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gülmez, T. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının internet özyeterlik düzeyleri ile bilgi okuryazarlık özyeterlikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi.
- Güzel, H. (2017). Akademik öz-yeterlik ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi, *International Journal of Social Science*, (61), 1-13. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7341>
- Hancı-Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]
- Hancı-Yanar, B. ve Bümen, N.T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Hızlıok, A. (2012). *İlköğretim birinci kademe 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan bilimsel süreç becerileri temelli etkinliklerin öğrencilerin fen ve teknoloji özyeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 10(2), 47– 53. <http://doi:10.1080/0268051950100207>
- Hortwitz, E. K., Tallon, M. ve Luo, H. (2009). Foreign language anxiety. J. C. Cassady (Ed), *Anxiety in schools: The causes, consequences and solutions for academic anxieties* içinde (s. 95-115). Peter Lang.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H. ve Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers ve Education*, 55(3), 1080-1090.
- İlgin, İ. (2020). *Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].

- İlbeği, A.S. (2020) İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Açık Arşivi. <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12475>
- İşman, A., Barkan, M. ve Demiray, U. (2003). *Online distance education book*. TOJET Press. <http://www.tojet.net/e-book/ebook.htm>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim* (4.baskı). PEGEM Akademi.
- Jinks, J. ve Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: an inventory scale, the clearing house: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72(4), 224-230, DOI: 10.1080/00098659909599398
- Kasuma, S. A. A., Akhiar, A., Haron,H., Fesal, S. N. H. S., and Kadir, N. F. A. (2021). University students' perceptions of motivation, attitude, and self-efficacy in online English language learning. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 29(4), 101–121. <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.4.36>.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. Bartın Üniversitesi Kurumsal Akademik Arşivi. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/216>
- Karaduman, A., ve Tarhan, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14/1, 355- 375.
- Khan, B. H. (2001). *Web-Based Training*. Educational Technology Publications.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Yayıncılık.
- Keegan, D. (1996). *Foundation of Distance Education* (3. baskı). Routledge.
- Kenworthy, B. (1991) Old Technology, New Solutions: The Potential of Educational Radio for Development in Mogolia. *ED Journal*, 9 (1).
- Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. *Trakia Journal of Sciences*, 7(3), 29-34.
- Klassen, R. M., ve Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 494-507. <http://doi: 10.1177/00222194070400060201>.
- Konokman, G. Y. ve Yanpar Yelken T. (2014) Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.

- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 29-43.
- Kozikoğlu İ., ve Altunova N., (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.293>
- Kurbanođlu, S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152
- Lasekan, O. (2019). The role of individual difference factors among early, middle and late immersion undergraduate ESL learners. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(10), 175-190. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.18.10.11>
- Liaw, S.S., Huang, H.M. ve Chen, G.D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49(4), 1066–1080.
- Lien, H.Y. (2016). Effects of efl individual learner variables on foreign language reading anxiety and metacognitive reading strategy use. *Psychological Reports* 119 (1), 124–135.
- Malureanu, A.; Panisoara, G.; Lazar, I. (2021). The relationship between self-confidence, self-efficacy, grit, usefulness, and ease of use of elearning platforms in corporate training during the covid-19 pandemic. *Sustainability* 2021, 13, 6633. <https://doi.org/10.3390/su13126633>
- Matsui, T., Matsui, K., ve Ohnishi, R. (1990). Mechanisms underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 37(2), 225–238. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(90\)90042-Z](https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90042-Z)
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2012) *Distance education: a systems view of online learning* (3. Baskı). Wadsworth Publishing.
- Mikulecky, L., Lloyd, P., ve Huang S. C. (1996). Adult and esl literacy learning self-efficacy questionnaire. <http://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/Ed394022.Pdf>.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 55-60.
- Mutlu Bozkurt T. (2021) Spor bilimleri fakültesinde eğitim alan öğrencilerin sporda e-öğrenmeye yönelik tutumları, akademik erteleme davranışları ve duygusal zekâ özelliğinin incelenmesi [Doktora tezi Gazi Üniversitesi] <https://avesis.gazi.edu.tr/dosya?id=d6cdc9e8-f29a-4f8e-9251-dd48f660ad0c>
- Murphy, E., Rodríguez- Manzanares, M. A., ve Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: perspectives of canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583- 591
- Naidu, S. (2004). Trends in faculty use and perceptions of e-learning. *Asian Journal of Distance Education*, 2(2), 1-8

- Nedeva, V., ve Dimova, E. (2010). Some advantages of e-learning in English language training. *Trakia Journal of Sciences*, 8 (3), 21-28.
- Ormrod, J. E. (2020). Human learning (Prof. Dr. Mustafa Baloğlu, Çev.) Nobel Yayın. (Orijinal çalışma basım tarihi 1990).
- O'Rourke, B., ve Stickler, U. (2017). Synchronous communication technologies for language learning: promise and challenges in research and pedagogy. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 1-20.
- Özcan, M., (2009). *Çevrimiçi Öğrenme Destekli Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenenlerin Teknoloji Uyumlarının Tutum, Özyeterlik algısı ve Farklı Ortamların Kullanım Sıklıklarıyla Belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Anadolu Üniversitesi Kurumsal Akademik Arşiv. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/3023?show=full>
- Özüdoğru, G. (2021). The effect of distance education on self-efficacy towards online technologies and motivation for online learning. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 108–115. <https://doi.org/10.53850/joltida.1003915>.
- Öztürk, P. (2015) *Yetişkin eğitiminde kullanılan bir çevrimiçi öğrenme ortamının, çevrimiçi öz yeterlik algısı ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Açık Arşivi. <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12305>
- Perveen, A. (2016). Synchronous and asynchronous e-language learning: a case study of virtual university of Pakistan. *Open Praxis*, 8(1), 21-39.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. [Bildiri Sunumu]. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, Antalya.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning advantages and limitation. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Saraç, Y. (2020). Yükseköğretim Kurul. [Basın Açıklaması]. <https://basin.yok.gov.tr/KonusmaMetinleriBelgeleri/2020/04-yok-baskani-sarac-uzaktan-egitime-iliskin-basin-toplantisi.pdf> adresinden 27 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119 <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1018>
- Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2007). The development of academic self-efficacy. *Development of Achievement Motivation*, (1446), 15–31. <https://doi.org/10.1016/b978-012750053-9/50003-6>
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing*, 23(1), 7-25. <http://doi.org/10.1080/10573560600837578>

- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz-yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi*. [Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi].
- Selevko, G. K. (2006). Encyclopedia of educational technologies: In 2 volumes. *Scientific and Research Institute of School Technologies*. (1), 816.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (23. Basım). Yargı Yayınevi.
- Sevimbay, A. (2016). *11.Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Bartın Üniversitesi.
- Sharma, P., ve Westbrook, K. (2016). Online and blended language learning book. In F. Farr & L. Murray (Ed), *The routledge handbook of language learning and technology* içinde (s. 320-334). Routledge.
- Snyder, C. R., ve Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Sıvacı, S. Y. ve Çöplü, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri, akademik motivasyonları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 667-700. <http://doi.org/10.29299/kefad.2020.21.01.018>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (4.baskı). Anı Yayıncılık.
- Şener, S. ve Erol, İ.K. (2017). Motivational orientations and self-efficacy beliefs of turkish students towards efl learning. *Eurasian Journal of Educational Research*. 67. 251-267.
- Şişman, M. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş* (22.baskı). Pegem Akademi.
- Teng, M., Wang, C., Wu, J. (2021) Metacognitive strategies, language learning motivation, self-efficacy belief, and English achievement during remote learning: a structural equation modelling approach. *RELC Journal*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/00336882211040268> journals.sagepub.com/home/rel
- Terzi C. (2010). *Elektronik öğrenme*. www.turkcer.org.tr/files/files/e_ogrenme_nedir.pdf
- Tuncer, M. ve Akmençe, A. E. (2019). Lise öğrencilerinin ingilizce dili özyeterlik inançlarının araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(16),97-111.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Turanlı, A. S. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23: 1-15.
- Uçar, H. (2012) *İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: uzaktan İölp örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/3037>

- UNESCO (1985) Fourth International Conference on Adult Education Paris, 19 – 29 March 1985 FINAL REPORT. 5 Mart 2022 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/search/a5549910-6513-4107-9cbc-c478d1229a5c> adresinden edinilmiştir.
- Urdan, T. A., ve Weggen C. C. (2000). *Corporate e-learning: exploring a new frontier*. WR Hambrecht + Co.
- Usher, E. L. ve Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751–796.
- Usta, İ., Uysal, Ö., ve Okur, M. R. (2016). Çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Journal of International Social Research*, 9(43),2215-2222.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Paradigma Akademi.
- Yanar, B. H., ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Yeh, Y. (2010). Analyzing online behaviors, roles, and learning communities via online discussions. *Educational Technology & Society*, 13(1), 140-151.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27). http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_articl-822.html
- Yılmaz, R., ve Beşkaya, Y.M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181. <http://10.30964/aebfd.406246>
- Yordam, M. F. (2017) *Öğretmenlerin öz yeterlilik algularının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ile ilişkisi (Bursa ili örneği)* [Yüksek Lisans Projesi, Trakya Üniversitesi]. DSpace@ Trakya Akademik Arşiv. <http://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/trakya/2635>
- Yücel, C., Yalçın, M. ve Bilgen, A. Y. (2009). Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 221-235.
- Widjaja, A. E., ve Chen, J. V. (2017). Online learners' motivation in online learning: The effect of online-participation, social presence, and collaboration. *Learning Technologies in Education: Issues and Trends*, 72-93.
- Xin, D., Jian N. ve Han Yanhui, H. (2010). Research on distant education development in China. *British Journal of Educational Technology*, 41(4), 582–592. <https://doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01093.x>
- Zawacki-Richter, O. (2004). The growing importance of support for learners and faculty in online distance education. J. Brindley, C. Walti, ve O. Zawacki-Richter (Eds), *Learner support in open, distance and online learning environments* içinde (s.205-217). Oldenburg: Bis, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

<http://www.c31.unioldenburg.de/cde/support/fa04/Vol.%209%20chapters/Zawacki-Richter.pdf>

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.), *self-efficacy in changing societies* içinde (s. 202–231). Cambridge Univ. Press.



EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin demografik özellikleri (cinsiyet ve sayısal- sözel bölüm değişkeni) doğrultusunda “çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları, İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri” arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Paylaşımında bulunduğunuz bilgileriniz, şahsi değerlendirmeye yönelik olmayıp, toplu halde istatistiksel değerlendirmeye tabi tutulacaktır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bu çalışmada kullanılacaktır. Katkı ve katılımlarınız için teşekkür ederim

Öğr. Gör. Ceren DOĞAN

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()

Öğrenci Numarası:

Öğrenim Gördüğünüz Fakülte:

Öğrenim Gördüğünüz Bölüm:

EK 2: Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Genel Kabul	Çevrimiçi öğrenmede öğretmenden yeterli geribildirim alacağımı düşünüyorum.					
	Çevrimiçi öğrenmede yüz-yüze etkileşim olmaması beni rahatsız eder.					
	Çevrimiçi öğrenme yaygınlaştırılmalıdır.					
	Çoğu öğrenci çevrimiçi öğrenmeyi yüz yüze tercih ederler.					
	Çevrimiçi ortamlar zengin öğrenme etkinlikleri yoluyla birçok eğitsel problemin çözümünü kolaylaştırır.					
	Çevrimiçi öğrenme eğitim ve öğretime erişimi artırır.					
	Çevrimiçi öğrenmeyi daha ekonomik buluyorum.					
ys el fa rk	İmkânım olsa başka derslerimi de çevrim içi alırım.					

	Çevrimiçi ortamı yüz yüze ortama tercih ederim.					
	Çevrimiçi ortamda kendimi rahat hissediyorum.					
	Çevrimiçi ortamda daha iyi öğrenebilirim.					
	Çevrimiçi ders almak beni ayrıcalıklı hissettirir.					
	Defter ve kitap taşımak istemediğim için çevrimiçi öğrenmeyi tercih ederim.					
Kullanışlılık (Zaman-Emek-Maliyet)	Kaçırdığım dersleri çevrimiçi öğrenme ile kendi kendime telafi edebilirim.					
	Çevrimiçi öğrenme zamanı verimli kullanmayı sağlar.					
	Çevrimiçi öğrenme dersi sürekli takip etmemi kolaylaştırır.					
Uygulama Etkililiği (Etkin Katılım)	Çevrimiçi ortamlarda derse daha hazırlıklı gelmem gerektiğinin farkındayım.					
	Arkadaşlarımla çevrim içi ortamlarda daha rahat iletişime geçebilirim.					
	Çevrimiçi dersler öğrencilerin aktif katılımını gerektirmektedir.					
	Çevrimiçi ortamlarda hocaların derse daha hazırlıklı gelmeleri gerektiğini düşünüyorum.					

Ek 3: İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz Uyuyor	Oldukça Uyuyor	Bana tamamen uyuyor	
OKUMA	1	2	3	4	5	
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	1	2	3	4	5
8	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	1	2	3	4	5

YAZMA						
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5

3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5

DİNLEME

1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5

KONUŞMA

1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veiş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

Ek 4: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği

Sol Tarafda Yer Alan İfadelere Katılma Düzeyinizi Sağ Tarafdaki Bölüme (X) İşaretleyiniz	Sol Tarafda Yer Alan İfadelere Katılma Düzeyi					
	Hiç Uymuyor	Kısmen Uymuyor	Çok Az Uymuyor	Çok Az Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Uyuyor
1.Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler kazanmak tam bana göredir.						
2.Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3.Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7.Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.						
10.Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11.Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12.Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13.Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam .						
14.Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15.Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem .						
16.Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb.) kullanmam .						
17.Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18.Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19.Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem .						
20.Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21.Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam)eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem .						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam .						

24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak <u>istemem</u> .						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

Ek 5: Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :10/09/2021 Toplantı Sayısı :08 Karar No :2021/445
Araştırmanın Başlığı	Uzaktan Eğitimle Öğrenim Gören Üniversite İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin, Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumları, İngilizce Öz Yeterlik İnançları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ
Yardımcı Araştırmacılar	Öğr. Gör. Ceren DOĞAN
Etik Kurul Kararı	6698 sayılı başvurunuz değerlendirilmiş olup araştırmanız Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.
Uygun Değil ise gerekçeleri	

ASLI GİBİDİR
16/09/2021

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı