



Asya Studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar

Year: 6 - Number: 20 p. 9-22, Summer 2022

Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenen Özerklikleri ile Uzaktan Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

The Investigation of the Relationship Between Learner Autonomy and Attitudes Towards e-Learning of Preparatory Class Students

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.1089077>

Araştırma Makalesi /
Research Article

Makale Geliş Tarihi /
Article Arrival Date
26.03.2022

Makale Kabul Tarihi /
Article Accepted Date
25.05.2022

Makale Yayın Tarihi /
Article Publication Date
30.06.2022

Asya Studies

Öğr. Gör. Şule Göksel
Düzce Üniversitesi, Hakime Erciyas
Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı
Diller Bölümü,
akgunsule@gmail.com

ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-4673-9356>

Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
abdullahadiguzel@duzce.edu.tr

ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-7184-3644>

* "COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir.

* Bu çalışma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 25.11.2021 tarih ve 2021/275 sayılı karar no ve 110005 belge sayısı numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Öz

Bu çalışmanın amacı bir devlet üniversitesindeki İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenen özerklik düzeyleri ile onların uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada tekil ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında üniversitede İngilizce hazırlık sınıfına devam eden 135 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri toplama araçlarından biri 33 maddeden oluşan "Öğrenen Özerkliği Ölçeği"dir. Diğeri ise, 35 maddeden oluşan "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği"dir. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, İngilizce hazırlık sınıfına devam eden üniversite öğrencilerinin öğrenen özerklik düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Öğrenen özerklik düzeyleri ile cinsiyet, bölüm, İngilizce seviyesi ve aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı fark bulunmazken, devam edilen program (zorunlu ya da isteğe bağlı) ve haftalık ders çalışma saatine göre anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda İngilizce hazırlık sınıfına devam eden üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeyleri ise düşük seviyede bulunurken, uzaktan eğitime ilişkin tutumları cinsiyet, İngilizce seviyesi, devam ettikleri hazırlık programı (zorunlu ya da isteğe bağlı), haftalık ders çalışma saati, aylık okudukları kitap sayısı ve bölümlerine göre anlamlı fark göstermemektedir. Son olarak, İngilizce hazırlık sınıfına devam eden üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeyleri ile öğrenen özerklik düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Özerkliği, Yabancı Dil Öğrenimi, Uzaktan Eğitim, Tutum, Hazırlık Sınıfı

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between the learner autonomy levels and the attitudes towards online education of students who attend a preparatory school at a public university in Turkey. In this study, single and relational survey designs which are among the quantitative research designs were adopted as the design of the research. 135 students who attend the preparatory school at a government university during 2021-2022 education year were reached out in order to collect the data of the research. One of the data collection tools is "learner autonomy questionnaire" which consists of 33 questions. The other data collection tool is the questionnaire for the "attitudes toward online education" which consists of 35 questions. The data gathered were analyzed through SPSS package program. As the results of the study, the autonomy level of the English preparatory university students was found out to be medium. While learner autonomy level of the students showed differences in terms of the preparatory program (must or selective) and hours spent studying in a week, it showed no differences in terms of gender, faculty, English level, and numbers of books read in a month. Moreover, the level of the attitudes of the English preparatory university students toward online education is low. In addition, attitudes of students toward online education showed no differences in terms of gender, level, preparation program (must or selective), hours spent studying in a week, numbers of books read in a month, and department. Lastly, the results of the study showed that there is a meaningful but low relationship in the positive way between the learner autonomy level of the English preparatory university students and their attitudes towards online education.

Keywords: Learner Autonomy, Foreign Language Learning, Online Learning, Attitude, Preparatory Class

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Göksel, Ş. ve Adıgüzel, A. (2022). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenen Özerklikleri ile Uzaktan Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(20), 9-22.

GİRİŞ

21. yy. öğrenen özellikleri kapsamında herhangi bir öğrenenin başarıya ulaşması için sahip olması gereken birçok özellik sayılabilir. Bu özellikler arasında bilgiye kolaylıkla ulaşabilen, araştırmacı, meraklı, teknoloji yeterliliğine sahip, problem çözebilen gibi üst düzey beceriler yer alır (Trilling ve Fadel, 2009). Bahsedilen bu becerileri edinmek ve geliştirmek için öğrenenlerin bağımsız bir biçimde düşünme yolları bularak sorun çözebilme ve araştırma yapabilme yeteneğine sahip olmaları gereklidir (Özer, 1998). Üst düzey beceri ve yeteneklerin edinilmesinde etkili olan öğrenen özerkliği 21. yy. eğitim anlayışı içerisinde önemli bir yere sahiptir.

Öğrenen özerkliğinin en popüler tanımlarından biri Holec (1981) tarafından yapılmıştır. Bu tanımlamaya göre özerklik; herhangi bir öğrenenin kendi öğrenme denetimini yapabilmesi ve öğrenmesinin tüm farklı taraflarıyla ilgili kararlarının sorumluluğunu alabilmesidir. Little (1991) ise öğrenen özerkliğinin tanımını; öğrencinin, öğrenme içeriğine ve öğrenme sürecine psikolojik açıdan dâhil olması şeklinde ifade etmiştir. Öğrenen özerkliğinin alanyazında yapılan diğer tanımlamalarında ise Benson (2011) özerkliği; kişinin kendi öğrenmesinin yönetimini ele alması sonucunda kendi amaçlarını, ilerlemesini ve değerlendirmesini belirleyerek öz yönelimli bir öğrenme gerçekleştirmesi olarak tanımlar. Schmenk (2005) ise özerkliği; herhangi bir şeye bağımlı olmamak anlamına gelen bağımsızlıkla uyum içerisinde gerçekleşen ve Avrupa'nın yaşadığı aydınlanma periyodunu daha ileriye taşıyacak olan bir nitelik olarak görmektedir.

Öğrenen özerkliğinin kuramsal temelinde ise yapılandırmacı eğitim anlayışı yer almaktadır. Gray'in (1997) belirttiği gibi yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme esnasında kişi aktiftir ve sürekli gelişimin gözlemlendiği bu bilişsel süreçte kendi anlam ve bilgisini yapılandırır. Öğrenen özerkliğinin tanımı ile kıyaslandığında yapılandırmacı yaklaşımın da benzer özellikler sergilediği görülmektedir. Çünkü özerk öğrenen de kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu için öğrenme sürecine aktif katılımı gereklidir. Ayrıca, Holec'in (1981) belirttiği gibi kişiler öğrenen özerkliği ile donatılmış bir şekilde dünyaya gelmezler ancak yapılandırmacı yaklaşımda da olduğu gibi farklı ortamlarda yeni yaşantılar deneyimleyerek bu kapasiteyi arttırabilirler. Öğrenen kendi öğrenme sürecinin sahibidir ve neyi nasıl öğreneceğine karar verebilmelidir. Özerkliğin bir diğer temeli de öz belirleme kuralına dayanmaktadır ve bu kurama göre özerklik, insanların iyi oluş hâli ve ruhen sağlıklı bireyler olabilmeleri için önemli bir yere sahiptir. Bir kişi herhangi bir eylemi gerçekleştirme konusunda istek duyuyorsa ve bu eylemin yerine getirilmesine onay veriyorsa o kişinin davranışı özerktir denilebilir. Bir kişinin özerklik gereksinimini hissedebilmesi için kişinin eylemlerinin kontrol edilmemesi gereklidir. Kişinin eylemi dışarıdan bir güçle yapıyormuş gibi hissetmek yerine kendi kararlarını kendisinin aldığı hissedebilmesi gereklidir (Ryan ve Deci, 2000; Gagne ve Deci, 2005).

Öğrenen özerkliği yabancı dil öğrenme alanında öğrenen eğitimi ve öğrenme stratejileri ile iş birliği içinde karşımıza çıkmaktadır (Benson, 2011). Uluslararası çapta kabul gören dil öğrenme standartları olan CEFR (Common European Framework of Reference for Languages [Ortak Avrupa Dil Çerçevesi])'da özerkliğin önemine değinilmiştir. Buna göre İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler öğrendikleri bilgiyi kullanmak amacıyla sınıf dışına da taşıyabilen sosyal ajanlar olabilmelidirler (Council of Europe, 2001). Scharle ve Szabó (2007) tarafından da belirtildiği gibi özerklik etkili dil öğrenme için gereklidir ve öğrenci her zaman sınıf ortamında öğrendiğinden çok daha fazlasını kendi çalışması yoluyla elde edebilir. Aynı zamanda öğrenen özerkliğine sahip olmak yapılan işe olan bağlılığı arttırdığı için dil öğrenme sürecinde sürecin etkililiğini, öğrenci başarısını ve performansını olumlu etkilemektedir (Dam, 1995; Benson, 2006; Jiao 2005; Üstünoğlu, 2009). Dil öğrenme sürecinde başarının elde edilebilmesi için dil öğrenenler öğretmenden bağımsız karar verebilmeli, plan yapabilmeli ve kendi gelişimini değerlendirebilmelidir (Cotteral, 1995; Hedge, 2000). Ayrıca, dil öğrenenlerin amaçları genelde gerçek durumlarda iletişim kurmaya yönelik olmuştur. Illes'e (2011) göre 21. yy. da dil öğrenimi çok farklı kültürlerden kişilerle iletişim kurma ve bu iletişimin farklı teknolojik araç gereçlerle gerçekleştirilmesi gibi sebeplerden dolayı iletişim açısından bazı problemler yaratmaktadır. Ancak ortaya çıkan bu problemlerin çözümü öğrenen özerkliğini kazanmış öğrenenlerle sağlanabilir. Çünkü özerkliği sağlamış kişiler kültürel ve teknolojik açıdan karşılaştıkları bu problemlerle başa çıkacak stratejilere sahip kişilerdir.

Knaldre (2015) ise öğrenen özerkliğini öğrenenin eğitilerek geliştirebileceği zihinsel kapasitesi olarak görür. Kişinin özerkliğini kazanabilmesi için çok erken yaşlardan itibaren öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik düzenlenmiş eğitim ortamlarında bulunmuş olması gereklidir. Birçok öğretmen tarafından şikâyet edilen öğrencilerin geliştirdiği öğrenme ortamlarında pasif davranışlar gösterme

öğrencilerin doğuştan getirdiği bir özellik değildir. Sadece, öğrencilerin içinde buldukları eğitim sistemi öğrencilerin özerkliklerini destekleyecek yeterli olanaklar geliştiremediği içindir. Bunun için öğretmenlerin de kendi başlarına öğrenen özerk bireyler olabilmesi ve bu konudaki bilgi ve deneyimlerini öğrencileriyle paylaşabilmesi gerekir (Ergür, 2010). Özerk gelişim gösterebilmek için öğrenciler nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilmelidir. Öz değerlendirme yoluyla kendi ihtiyaçlarını belirlemeli ve kendi öğrenmesi hakkında kararlar alabilmelidir. Bu yetenekler öğretmenlerin öğrencilere sunduğu destekle mümkündür (Aydoğdu, 2009). Özerkliği desteklemek adına öğretmenler öğrencilere daha fazla özerklik sağlayan olanaklar sağlamalıdır. Öğretmenler öğrencilerin içsel motivasyonlarını uyandırmalı, onları daha fazla dinlemeli, onlara özerk çalışabilecekleri imkânlar tanımalı ve ne yapmak istedikleriyle ilgili daha fazla soru sormalıdır (Reeve, Bolt ve Cai, 1999).

Öğrenen özerkliğine en çok ihtiyaç duyulan alanlardan biri olan uzaktan eğitimin kullanılması, 19. yy.ın başlarında radyo ve diğer iletişim araçlarının ortaya çıkmasına dayanır. 20 yy. a gelindiğinde ise internet teknolojisinde yaşanan gelişmeler uzaktan eğitimin farklı disiplin alanlarında yeni eğitsel yollar denenerek gerçekleştirilmesine olanak vermiştir (Harasim, 2000). Tüm bu gelişmeler devletlerin giderek artan eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla açık öğretim fakültelerinin sayısını arttırmasına neden olmuştur. Özellikle 1970-2000 yılları arasında açık öğretim fakültelerinin başarısını kanıtlaması uzaktan eğitime olan ilgiyi arttırmıştır (Keegan,1996). İnternette meydana gelen gelişmelerin yanı sıra kişilerin herhangi bir teknolojik aracı edinmesinde yaşanan kolaylık, bilgiye her an ulaşılabilme fırsatı gibi nedenlerle uzaktan eğitim ülkemizde de yaygınlaşmaya başlamıştır (Kırık, 2014). COVID-19 döneminde de neredeyse tüm eğitim kurumlarında uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte bu eğitim yönteminin önemi gözler önüne serilmiştir.

Uzaktan eğitim için yapılan farklı tanımlamalar alanyazında mevcuttur. Baig (2011) uzaktan eğitimi; sınıfın duvarlarının ötesinde de öğrenme ve bilgi paylaşımı olarak görmektedir. Moore (1991) ise uzaktan eğitimin tanımında; öğrenci ve öğretmen etkileşimi sayesinde başarının arttığı ve tamamen okul dışı ortamlarda öğrenen özerkliği yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği bir süreçten bahsetmektedir. Bununla birlikte birçok tanımın üzerinde anlaşıtı ortak noktalar ise uzaktan eğitimin planlı bir şekilde yürütülmesi, iletişim teknolojileri ile desteklenmesi gerekliliği ve geleneksel eğitimden farklılaşan bir öğrenim süreci olmasıdır (Keegan, 1996; İşman, 2011; Moore ve Kearsley, 2012; Uşun, 2006). Düzenli bir okul sistemi içinde olmaması sebebiyle uzaktan eğitim herhangi bir plandan ve düzenden uzakmış gibi düşünülmemelidir. Aksine, uzaktan eğitimin gerçekleşmesi için yerine getirilmesi gereken bazı adımlar vardır. Özarslan'a (2008) göre uzaktan eğitimin sahip olması gereken 4 ana unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilki, uzaktan eğitim formel bir sistemle uygulanmalı ve bitiminde mutlaka bir sertifika ya da diploma ile belgelenmelidir. İkincisi, uzaktan eğitimde öğretim elemanları ve öğrenciler ayrı ayrı yerlerde bir araya gelip eğitimi gerçekleştirebilir. Üçüncüsü, uzaktan eğitim hem eş zamanlı hem de ayrı zamanlı olarak gerçekleştirilebilmektedir. Son olarak, uzaktan eğitim öğrencilerin eğitim ihtiyaçları için yaptıkları harcamalarda tasarruf yapılmasını sağlar.

Uzaktan eğitimin etkili bir eğitim sistemi olarak kabul edilmesi onun sahip olduğu birçok avantajdan dolayıdır. Öncelikle, Cote ve Allahar (2011) uzaktan eğitimin avantajları olarak zaman ve yer imkânlarının esnek olması, ulaşım ve fiziki materyallerden tasarruf yapılması, öğrencilerin ulusal ve uluslararası çapta daha çok sosyalleşme imkânı bulması, bilgilerin kolayca saklanması ve bilgiye kolayca ulaşılabilmesi imkânı, öğrencilerle öğretmenler arasındaki teknolojik fırsatlar sayesinde artan iletişim imkânları ve öğrencilere uzmanlaşmaları için sunulan derslerin fazlalığını saymaktadır. Sayılan bu avantajlara ek olarak uzaktan eğitim, eğitimin kitleleştirilmesini sağlar (Uşun, 2006). Ayrıca uzaktan eğitim artan görsel ve işitsel materyaller sayesinde farklı öğrenen türlerine göre eğitim yapılabilmesini sağlar ve öğrencilere problem çözme becerisini geliştirecek fırsatlar sunar (Ağır, 2007). Ayrıca, geleneksel ortamlardan bağımsız şekilde ulaşılan kurs ve dersler sayesinde alanında uzman kişilere daha kolay ulaşılabilme fırsatı sağlaması da uzaktan eğitimin avantajları arasında sayılabilir. Bu sayede her yaştaki öğrenciye ulaşılarak yaşam boyu öğrenme fırsatlarının artması uzaktan eğitimin avantajları arasında sayılabilir (McBurnie, 2002).

Uzaktan eğitimin ortaya çıkmasını etkileyen en önemli kuramlardan biri Wedemeyer tarafından ortaya atılan “Bağımsız Çalışma Kuramı”dır. Bu kurama göre öğrenenlerin hedeflerini seçerken özgür olması, öğrenmenin öğrenenin kendi hızına göre şekillenmesi esastır. Öğrenen ve öğretmen ayrı yerde olmalı, öğrenen kendi öğrenmesinden sorumlu olmalı ve ders seçimi, ders yöntemi seçimi ve dersin formatı konusunda öğrenenlere geniş bir yelpazede seçenekler sunulmalıdır (Keagen, 1996). Uzaktan eğitimin temellerini oluşturan diğer bir kuram olan “Özerklik Kuramı”na göre özerklik uzaktan eğitimin

önemli bir bileşeni olmalıdır. Uzaktan eğitimde öğrenen öğretenden zaman ve yer olarak farklı bir yerde olmalı ve öğrenen tamamen özerk olmalıdır (Moore, 1991). Böylece öğretmen ve öğrencinin zorunlu iş yükünden kurtulacağı belirtilmiş ve bireysel farklılıkları olan öğrencilere uzaktan eğitim uygulamaları ile daha kolay hitap edilebileceği belirtilmiştir. Uzaktan öğrenme bağımsız çalışma demektir ve bu süreçte öğrencinin tamamen bağımsız olması gerektiğine vurgu yapılır. Bu kurama göre istediği ortamda bulunan öğrenci daha rahat hareket edecektir ve sürekli gözetlenme kaygısından kurtularak daha başarılı olacaktır (Holmberg, 1995).

Uzaktan eğitimde öğrenmeyi etkileyen bir diğer faktör öğrencilerin uzaktan eğitime olan tutumlarıdır. Tutum kişilerin bir nesneye, olguya ya da duruma karşı sergiledikleri tavırlardır ve olumlu ya da olumsuz olabilirler. Diğer duygusal bileşenlerle birlikte kişinin sahip olduğu tutum onun bilgi, tecrübe ve güdülerine dayanmaktadır (İnceoğlu, 2011). Kazazoğlu (2013) uzaktan eğitime karşı olumlu tutum beslemenin derse karşı ilgi, dersi sevme gibi davranışlar olarak kendini gösterebileceğini fakat olumsuz tutumların da biliş ve davranışları olumsuz yönde değiştirebileceği için başarısızlıklar elde edilebileceğini söyler.

COVID-19 salgını nedeniyle artan uzaktan eğitim uygulamaları, eğitim alanında uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalara hız kazandırmıştır. Özellikle öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerini ölçen çalışmalar alanyazında önemli yer tutmaktadır. Ayrıca; uzaktan eğitimin temelinde yatan öğrenen özerkliğinin uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik tabanlı uygulamalarla artıp artmadığı incelenmiştir. Bununla birlikte öğrenen özerkliği ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma mevcut değildir. Bu çalışma alanyazındaki bu boşluğu kapatmaya yöneliktir. Bu amaçla bu çalışmada, hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenen özerklik düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu doğrultuda çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

1. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenen özerklikleri ne düzeydedir?
2. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenen özerklik düzeyleri cinsiyet, İngilizce seviyesi, devam edilen program, fakülte, aylık okunan kitap sayısı ve haftalık ders çalışma saati değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ne düzeydedir?
4. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları cinsiyet, İngilizce seviyesi, devam edilen program, fakülte, aylık okunan kitap sayısı ve haftalık ders çalışma saati değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenen özerklik düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bir devlet üniversitesinin yabancı dil hazırlık sınıfındaki öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise tekil ve ilişkisel tarama modelidir. Bu çalışmada tekil tarama ile öğrencilerin öğrenen özerklik özellikleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeyleri, ilişkisel tarama tekniği ile de öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Tarama çalışmalarında katılan kişilerin herhangi bir konu ile ilgili tutum, davranış ve inançları ortaya çıkarılır. İlişkisel tarama modelinde ise değişkenlerden biriyle ilgili durumun bilinmesi durumunda diğer değişken ile ilgili yorumlama ve çıkarım yapmak esastır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Evren ve Örneklem

Bu çalışma Batı Karadeniz'de yer alan bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık okulunda öğrenimine devam etmekte olan tüm öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Bu hazırlık okuluna kayıt yaptıran öğrenciler bir akademik yıl içerisinde İngilizce eğitimini tamamlamaktadırlar. Hazırlık biriminde ders alan öğrenciler zorunlu ve isteğe bağlı hazırlık programı şeklinde ayrılmaktadır. Hazırlık biriminde öğrencisi olan fakülteler şu şekildedir: eğitim fakültesi, mühendislik fakültesi, işletme fakültesi, orman fakültesi ve siyasal bilimler fakültesi. Bu çalışma tüm evreni kapsadığı için örneklem alınmamıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler başlangıç ve orta seviye İngilizce bilgisine sahiptir. Pandemi koşullarından dolayı öğrenciler eğitimlerine hibrit modelle devam etmektedirler. Bu modele göre öğrenciler haftanın bir

günü okula gelmeyip derslerini uzaktan eğitim yoluyla almaktadırlar. Uzaktan aldıkları derslerin içinde kelime bilgisi, dil bilgisi ve öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için teknolojik imkânlardan faydalandıkları laboratuvar dersleri vardır. Öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini tek bir güne koyarak uzaktan ve yüz yüze dersler arasındaki geçişten kaynaklanan problemlerin giderilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın yapıldığı yabancı diller yüksekokulunda 285 öğrenci kayıtlıdır. Bu öğrencilerden 135 öğrenci çalışmaya katılarak gönderilen ölçekleri tamamlamıştır. 135 ölçek formunun hepsi istenilen tüm kriterleri sağladığı için geçerli sayılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin bireysel özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	47	34,8
Erkek	88	65,2
İngilizce Seviyesi		
A (Başlangıç) seviyesi	111	82,2
B (Orta) seviyesi	24	17,8
Program		
Zorunlu hazırlık	33	24,4
İsteğe bağlı hazırlık	102	75,6
Fakülte		
Mühendislik	107	79,3
Orman	3	2,2
İşletme	11	8,1
Eğitim	7	5,2
Siyasal Bilgiler	7	5,2
Okunan Kitap Sayısı		
Hiç	31	23
1	53	39,3
2	22	16,2
3	16	11,9
4 ve daha fazlası	13	9,6
Haftalık Çalışma Saati		
Hiç	11	8,1
1-2	40	29,6
3-4	39	28,9
5-6	21	15,6
7 ve daha fazlası	24	17,8

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma örnekleminde 47 kadın öğrenci yer almıştır. Bunun örnekleme oranı %34,8’dir. Araştırmaya katılan erkek öğrenci sayısı ise 88’dir. Bu sayının örnekleme oranı ise %65,2’dir. Araştırmaya A (başlangıç) seviyesinde 111 öğrenci katılmıştır ve örnekleme oranı %82,2’dir. B (orta) seviyesinde araştırmaya katılan öğrenci sayısı ise 24’tür ve bunun örnekleme oranı %17,8’dir. Araştırmaya katılan isteğe bağlı hazırlık öğrencisi sayısı ise 102’dir ve örnekleme oranı %75,6’dır. Araştırmaya katılan zorunlu hazırlık öğrencisi sayısı 33 iken bunun örnekleme oranı %24,4’dür. Araştırmaya 107 mühendislik, 3 orman, 11 işletme, 7 eğitim ve 7 siyasal bilgiler fakültesi öğrencisi katılmıştır. Bunların örnekleme oranı ise sırasıyla %79,3 %2,2, %8,1, %5,2 ve %5,2’dir. Aylık okunan kitap sayısına hiç diyen öğrenci 31; 1 diye cevaplayan öğrenci 53; 2 diye cevaplayan öğrenci 22; 3 diyen öğrenci 16; 4 ve daha fazlası diyen öğrenci sayısı ise 13’tür. Bunların örnekleme oranı ise sırasıyla %23, %39,3, %16,2 %11,9 ve %9,6’dır. Son olarak; haftalık İngilizce çalışma saatine hiç diyenler 11 iken, 1-2 saat diyenler 40’tür. Örnekleme oranları ise % %8,1 ve %29,6’dır. 3-4 saat, 5-6 saat

ve 7 saat ve üzeri diyenler ise sırasıyla 39, 21 ve 24'tür. Bunların örnekleme oranı ise %28,9, %15,6 ve %17,8'dir.

Veri Toplama Aracı

Hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin özerklik düzeyleri ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan ve katılımcıların kişisel bilgilerini almayı amaçlayan kişisel bilgiler bölümü yer almaktadır. Bu bölümdeki sorular cinsiyet, İngilizce seviyesi, program türü (zorunlu ya da isteğe bağlı), bağlı oldukları fakülte, haftada kaç saat İngilizce çalıştıkları ve ayda kaç kitap okudukları sorularından oluşmaktadır.

İkinci bölümde ise Kaya (2016) tarafından hazırlanan "Öğrenen Özerkliği" ölçeği gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin tespiti için yapılan testler sonucunda ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) .88 olarak tespit edilmiştir. Bu anket odak noktası öz yönlendirme için hazır olma, dil öğreniminde bağımsız çalışma, sınıf ortamı ve eğitmenin rolü, dil öğrenim aktiviteleri, içerik seçimi, amaçlar, değerlendirme ve kültürün yeri olan sekiz öğrenen özerkliği boyutunda 33 adet maddeden oluşan beşli likert ölçeğidir. Öğrencilerden soruları "Hiçbir zaman doğru değil", "Nadiren doğru", "Bazen doğru", "Çoğu zaman doğru", "Her zaman doğru" şeklide yanıtlamaları istenmiştir. Bu ölçekte 17, 18 ve 29. sorular ters puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33 iken en yüksek puan ise 165'tir.

Üçüncü bölümde ise Kışla (2016) tarafından geliştirilen "Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Tutum" ölçeği gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Ölçek 35 maddeden oluşmaktadır, tek boyutludur ve beşli likert şeklindedir. Ölçeğin Kışla (2016) tarafından güvenilirliğinin tespiti için yapılan testleri sonucunda ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) .89 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175 iken en düşük puan ise 35'tir. Yüksek puan ölçeği uygulayan bireyin uzaktan eğitime yönelik tutumunun daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 1, 2, 4, 5, 9, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 33 ve 34. Maddeleri: "Kesinlikle Katılıyorum" (5 puan), "Katılıyorum" (4 puan), "Kararsızım" (3 puan), "Katılmıyorum" (2 puan), "Kesinlikle Katılmıyorum" (1 puan) şeklinde puanlanırken kalan maddeler ters puanlanmıştır. Ters maddelerin puanlanması ise "Kesinlikle Katılıyorum" (1puan), "Katılıyorum" (2 puan), "Kararsızım" (3 puan), "Katılmıyorum" (4 puan), "Kesinlikle Katılmıyorum" (5 puan) şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. "Kişisel Bilgi Formu", "Öğrenen Özerkliği" ve "Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Tutum" ölçekleri 135 öğrenciye çevrim içi olarak uygulanmıştır. Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak adına katılımcılara doğru cevap vermelerinin önemine dair gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için elde edilen verilerin aritmetik ortalamalar belirli puan aralıkları kullanılarak yorumlanmıştır. Buna göre "1.00-1.80 Çok düşük düzey; 1.81-2.60 Düşük düzey; 2.61-3.40 Orta Düzey; 3.41-4.20 Yüksek düzey; 4.21-5.00 Çok yüksek düzey aralıklarını göstermektedir. Bu puan aralıklarına göre 3.41 ve üzerinde gerçekleşen ortalama değerler olumlu, bu değerlerin altındakiler ise olumsuz olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin değişkenlere göre normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla normalite testi yapılmıştır. Tablo 2'de değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri paylaşılmıştır.

Tablo 2: Normalite Test Sonuçları

Değişken	Çarpıklık Skewness	Basıklık Kurtosis
Tutum	1,055	1,089
Öğrenen özerkliği	-,212	-,297
Cinsiyet	-,645	-1,608
Çalışma saati	-,222	-,957
Dil seviyesi	1,705	,919
Program	-1,203	-,562
Fakülte	1,959	2,489
Kitap sayısı	,693	-,492

George ve Maller'e (2001) göre +2 ve -2 arasında kalan çarpıklık ve basıklık değerleri normal olarak kabul edilir. Tabloda görülen tutum, öğrenen özerkliği, cinsiyet, haftalık çalışma saati, dil seviyesi,

program ve aylık okunan kitap sayısına ait değerler kabul edilebilir değerler arasındadır. Bu yüzden öğrencilerin özerklik seviyeleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının üstte sayılan kişisel özelliklerine göre değişip değişmediğini belirlemek için parametrik analiz yöntemleri olan t-test ve tek yönlü varyans (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Cohen d testi ve Tukey testleri yapılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve öğrenen özerklik düzeylerinin devam ettikleri fakülteye göre değişip değişmediğini belirlemek için ise nonparametrik analizlerden olan Kruskal Wallis analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak için korelasyon testi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS (25.00) analiz paketi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve özerklik düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama, minimum, maksimum değer ve standart sapma ölçümleri yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

“Öğrenen Özerkliği” ölçeği için yapılan Croanbach Alpha testinde güvenirlilik katsayısı ,86 bulunmuştur. Ayrıca “Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Tutum” ölçeğinin araştırmacılar tarafından yapılan Croanbach Alpha testinde güvenirlilik katsayısı ,96 bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde ölçekte yer alan sorulara katılımcılar tarafından verilen cevapların istatistiksel çözümlerine araştırma sorularının sırasına göre yer verilmiştir. İlk olarak öğrenen özerkliğine ait değerler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Öğrenen Özerklik Düzeyleri

Değişken	N	Min	Max	\bar{X}	SS
Öğrenen özerkliği	135	2,06	4,64	3,3125	,492

Öğrencilerin öğrenen özerklik aritmetik ortalama değeri (\bar{X}) 3,31 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama değerine göre öğrencilerin öğrenen özerkliklerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğe ait minimum değer 2,06 iken maksimum değer ise 4,64’tür. Ölçeğin standart sapma değeri (SS) ise 492’dir. Öğrencilerin orta seviyede çıkan öğrenen özerklik düzeyleri onların İngilizce seviyelerinin çok yüksek olmadığı düşünülürse normal olarak kabul edilebilir.

Araştırmanın diğer sorusu olan hazırlık öğrencilerinin öğrenen özerklik düzeylerinin bazı kişisel özelliklere göre değişip değişmediğini bulmak için t-testi uygulanmıştır. Öğrenen özerkliği ile kişisel özellikler alt kategorisinde yer alan cinsiyet, program türü ve dil seviyesine göre yapılan t-testi sonuçları ise Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Öğrenen Özerkliğinin Cinsiyet, Program ve Seviyeye Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Alt Değişken	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Program	Zorunlu	33	3,51	,359	133	2,857	0,005	0,974
	İsteğe bağlı	102	3,24	,511				
Cinsiyet	Erkek	88	3,37	,485	133	1,883	,062	
	Kadın	47	3,20	,491				
Seviye	A seviyesi	111	3,30	,502	133	,558	,557	
	B seviyesi	24	3,36	,445				

Tablo 4’teki verilere dayalı olarak bağımsız değişken t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri devam ettikleri program türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [t (135) =2,857, p<,05]. Bu fark hazırlık programını zorunlu olarak seçen öğrencilerin lehinedir. Buna göre hazırlık sınıfını zorunlu olarak alan öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrenen özerkliğinin program türü değişkenine göre gösterdiği anlamlı farkın etki gücünü kanıtlamak için yapılan Cohen d testi sonucuna göre ise etki gücünün ,97 ile yüksek olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin öğrenen özerklikleri cinsiyet ve seviye değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [t (135) =1,883, p>,05], [t (135) =,558, p>,05]. Buna göre cinsiyet ve dil seviyesi öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerine etki eden değişkenler değildir.

Öğrenen özerkliğinin öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısına göre değişip değişmediğini ölçmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Öğrenen Özerklik Düzeylerinin Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Okunan kitap sayısı	N	\bar{X}	SS	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Hiç	31	3,26	,435						
1	53	3,22	,438	Gruplar arası	1,622	4	,405	1,710	,152
2	22	3,50	,482	Gruplar içi	30,824	130	,237		
3	16	3,46	,629	Toplam	32,445	134			
4 ve üstü	13	3,26	,596						
Toplam	135	3,31	,492						

Tablo 5'teki verilere göre öğrencilerin öğrenen özerkliklerinin aylık okunan kitap sayısına göre değişmediği görülmektedir [$f(135) = 1,710, p > ,05$]. Bu bağlamda aylık okunan kitap sayısının öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

Ayrıca, öğrencilerin öğrenen özerkliklerinin haftalık çalışma saatine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Öğrenen Özerklik Düzeylerinin Haftalık Çalışma Saatine Göre ANOVA sonuçları

Çalışma saati	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Farkın Kaynağı
Hiç	11	3,12	,366							
1-2 saat	40	3,23	,518							
3-4 saat	39	3,30	,432	Gruplar arası	2,501	4	1,62	2,71	0,033	2-5
5-6 saat	21	3,27	,481	Gruplar içi	29,94	130	,726			
7 saat ve üstü	24	3,58	,526	Toplam	32,44	134				
Toplam	135	3,31	,492							

Tablo 6'da yer alan bilgilere göre öğrencilerin öğrenen özerkliklerinin haftalık ders çalışma saatine göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir [$F(135) = 2,71, p < ,05$]. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testine göre bu farkın 7 saat ve üstü çalışan grubun lehine olmak üzere, 7 saat ve üzeri çalışan grup ile 1-2 saat çalışan grup arasında olduğu belirlenmiştir.

Öğrenen özerkliği ile kişisel bilgi türlerinden fakülte türüne göre yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7: Öğrenen Özerkliğinin Fakülte Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Değişken	Alt Değişkenler	N	SO	sd	X^2	p
Fakülte	Mühendislik	107	68,30			
	Orman	3	75,83			
	İşletme	11	54,73	4	2,203	0,699
	Eğitim	7	81,29			
	Siyasal Bilimler	7	67,57			

Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenen özerklikleri devam ettikleri fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir ($X^2=2,203, p > ,05$). Fakülte değişkeninin öğrencilerin öğrenen özerklik düzeylerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer sorusu olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerini ölçmek için yapılan ölçme sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutum Düzeyleri

Değişken	N	Min	Max	\bar{X}	SS
Uzaktan eğitime ilişkin tutum	135	1,00	5,00	2,47	,867

Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2,47$) ve standart sapma ($SS=,867$) bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin minimum değeri 1,00 iken maksimum değeri 5,00 olarak bulunmuştur. Bu durumda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin düşük olması onların daha önceki uzaktan eğitim tecrübelerinin olumsuz olmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmanın diğer sorusu olan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının kişisel özelliklerine göre değişip değişmediğini bulmak için t-testi uygulanmıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutum ile kişisel özellikler alt kategorisinde yer alan cinsiyet, program türü ve dil seviyesine göre yapılan t-test sonuçları ise Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumun Cinsiyet, Program ve Dil Seviyesi Değişkenlerine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Alt Değişken	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Program	Zorunlu	33	2,54	1,06	133	,535	,594
	İsteğe bağlı	102	2,44	,79			
Cinsiyet	Erkek	88	2,53	0,89	133	1,21	0,226
	Kadın	47	2,34	0,80			
Seviye	A seviyesi	111	2,43	,84	133	-1,077	,283
	B seviyesi	24	2,64	,96			

Yapılan bağımsız değişken t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları devam ettikleri program türü, cinsiyet ve dil seviyesi değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [t (135) =,535, p>,05], [t (135) =1,21, p>,05], [t (135) =-1,077, p>,05]. Buna göre öğrencilerin devam ettikleri program türü, cinsiyet ve dil seviyesi değişkenlerinin onların uzaktan eğitime ilişkin tutumlarına etki etmediği söylenebilir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile kişisel bilgi türlerinden aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı fark olup olmadığını bulmak için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumun Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Okunan kitap sayısı	N	\bar{X}	SS	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Hiç	31	2,35	,843						
1	53	2,41	,704	Gruplar arası	1,960	4	,490	,644	,632
2	22	2,70	,948	Gruplar içi	98,928	130	,761		
3	16	2,54	1,104	Toplam	100,888	134			
4 ve üstü	13	2,54	1,103						
Toplam	135	2,47	,867						

Tablo 10’deki verilere göre öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının haftalık okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde değişmediği görülmektedir [F (135) = ,644, p>,05]. Buna göre aylık okunan kitap sayısı öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarına etki etmemektedir.

Ayrıca, uzaktan eğitime yönelik tutum ile kişisel bilgi türlerinden haftalık çalışma saatine göre yapılan ANOVA testi sonuçlarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumun Haftalık Çalışma Saatine Göre ANOVA Sonuçları

Çalışma saati	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Hiç	11	2,39	,534						
1-2 saat	40	2,44	,841						
3-4 saat	39	2,39	,825	Gruplar arası	6,50	4	1,62	2,23	0,68
5-6 saat	21	2,21	,546	Gruplar içi	94,38	130	,726		
7 saat ve üstü	24	2,91	1,179	Toplam	100,88	134			
Toplam	135	2,47	,867						

Tablo 11’de yer alan bilgilere göre öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının haftalık ders çalışma saatine göre değişmediği görülmektedir [F (135) = 2,23, p>,05]. Buna göre öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları onların haftada kaç saat çalıştıklarına göre değişmemektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutumun kişisel bilgi türlerinden öğrencilerin devam ettikleri fakülte türüne göre değişip değişmediğini bulmak için yapılan Kruskal Wallis sonuçlarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumun Fakülte Türüne Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Değişken	Alt Değişken	N	S.O	sd	X^2	p
Fakülte	Mühendislik	107	66,31			
	Orman	3	98,33			
	İşletme	11	55,64	4	6,256	,181
	Eğitim	7	93,29			
	Siyasal Bilimler	7	75,00			

Yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeyleri devam ettikleri fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir ($X^2= 6,256$, p>,05). Buna göre, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeyleri devam ettikleri fakülteye göre değişmemektedir.

Öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi bulmak için yapılan Korelasyon analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Öğrenen Özerkliği-Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum İlişkisi Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	Korelasyon Katsayısı -r	p
Öğrenen Özerkliği ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum arasındaki ilişki	135	,195	,023

Yapılan korelasyon analizinin sonucuna göre öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile öğrenen özerklikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=,195, p=,023<,05). Buna göre öğrencilerin öğrenen özerklik düzeyleri arttıkça uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının da düşük düzeyde olumlu özellik gösterdiği söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Veri analizlerinden elde edilen sonuçlara göre hazırlık sınıfına devam eden üniversite öğrencilerinin öğrenen özerklik düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Alanyazında daha önce bir üniversitenin hazırlık sınıfında Kaya (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin özerklik becerileri orta düzey olarak bulunmuştur. Ayrıca, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenen özerklikleri ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda öğrenciler öğrenen özerkliğinin önemini farkında olmakla birlikte öğrenmelerinin sorumluluğunu almaktan kaçınılmaktadırlar sonucuna varılmıştır (Çiftçi, 2011; Üstünoğlu, 2009). Öğrencilerin hazırlık sınıfında yüksek düzeyde özerklik seviyesine sahip olmamalarının sebebi, mezun oldukları okullarda öğrenen özerkliği kazandırılmasına önem verilmemiş olması olabilir. Daha önceki eğitim hayatlarında hep öğretmen tarafından yönlendirilmiş olup kendi

başlarına öğrenme fırsatı bulamamış olabilirler. Bu durum onların öğrenen özerklik düzeylerinin orta seviyede çıkmış olmasına neden olmuş olabilir. Öğrencilerin özerklik seviyesi cinsiyet, aylık okunan kitap sayısı, dil seviyesi ve fakülteye göre değişmemektedir. Bu çalışmada öğrenen özerklik seviyesinin zorunlu hazırlık sınıfında, isteğe bağlı hazırlık sınıflarına göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Zorunlu hazırlık sınıflarında öğrencilerin sene uzatma kaygısıyla başarılı olma motivasyonları daha yüksektir. Bu durum öğrencilerin öğretmenden ve sınıftan bağımsız çalışma durumunu ortaya çıkarmış olabilir. Kaya (2016) ve Çiftçi (2011) tarafından dil öğretiminde yapılan çalışmalarda özerk öğrenenlerin dil öğrenmede daha başarılı olmaları bu durumu destekler niteliktedir.

Öğrenen özerkliğinin zorunlu hazırlık sınıfı öğrencilerinde daha yüksek çıkması göstermektedir ki öğrenciler kendilerine dersle ilgili bir motivasyon sağlandığında özerk öğrenenler olabilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin motivasyonu, hazırlık sınıfını başarılı geçmektir. Ancak öğrencilerin sahip olabileceği yurt dışında çalışmak, bir kitabı İngilizce okumak gibi motivasyonlar da öğrencileri özerk öğrenenler olmaya yönlendirebilir. Bu durumda öğretim elemanları daha özerk öğrencilere sahip olabilmek için öğrencilerin sahip oldukları motivasyonlara daha sıkı tutunmaları için çabalamalıdır. Bu çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise haftada 7 saat ve üzeri çalışan öğrencilerin haftada 1-2 saat çalışan öğrencilere göre daha yüksek özerklik seviyesine sahip olduğudur. 7 saat ve üzerinde ders çalışan öğrencilerin 1-2 saat ders çalışanlara göre daha yüksek seviyede öğrenen özerkliğine sahip olması, öğrenen özerkliği yüksek öğrencilerin ders dışında da İngilizce öğrenmeye yönelik pratik yaptıklarını gösterir. Dil eğitiminde daha çok pratik yapılması öğrencilerin daha başarılı olmalarına sebep olacaktır. Bu durum öğrenen özerkliğinin İngilizce öğrenmedeki önemini göstermektedir.

Bu çalışmada verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular yorumlandığında öncelikle Türkiye’de bir devlet üniversitesinde eğitim görmekte olan hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin düşük seviyede olduğu görülmektedir. Alanyazın tarandığında üniversite seviyesinde yapılan uzaktan eğitime yönelik tutum çalışmalarında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri benzer şekilde düşük seviyede çıkmıştır (Tuncer, 2021; Barış, 2015; Yağan, 2021). Ayrıca, araştırmanın sonucuna benzer bir şekilde, uzaktan eğitime yönelik gerçekleştirilen başka bir çalışmada yükseköğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin uzaktan eğitimle ders alma konusunda isteksiz oldukları bulunmuştur (Çakır ve Aslan, 2020). Araştırmanın öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kişisel özelliklerine göre değişip değişmediği boyutunda ise öğrencilerin tutum düzeyleri cinsiyet, dil seviyesi, program türü, fakülte, haftalık ders çalışma saati ve aylık okunan kitap sayısına göre farklılık göstermemektedir. Yükseköğretimde eğitim gören öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının fakülteye göre değişmediği Tuncer ve Çeliköz (2021)’ün yaptığı çalışmada da ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin fakülteye göre değişmemesinin sebebi öğrencilerin hepsinin hazırlık sınıfında sadece İngilizce eğitimi almaları ve bölümlere ayrılmamaları olabilir. Ayrıca uzaktan eğitime yönelik tutumun cinsiyete göre değişmediği çalışmalar alanyazında mevcuttur (Ateş ve Altun, 2008; Yavuz, 2016; Barış, 2015; Yağan, 2021; Yıldız, 2016). Bu sonuç göstermektedir ki öğrenciler hangi kişisel özelliğe sahip olurlarsa olsunlar uzaktan eğitime yönelik olumsuz bir tavır sergilemektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik sergiledikleri olumsuz tutuma sebep olarak öğrencilerin şu anda aldıkları uzaktan eğitimden ziyade daha önce yaşadıkları uzaktan eğitimle ilgili olumsuz deneyimler gösterilebilir. COVID-19 salgını döneminde tamamen uzaktan gerçekleştirdikleri derslerin onların arkadaşlarıyla iletişimini sınırlandırması ve onları sosyal hayattan alıkoymasına öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik olumsuz bir tutum sergilemeye yol açmış olabilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum göstermelerinin altında yatan diğer sebep ise şu anda devam ettikleri hibrit eğitim sistemi olabilir. Türkiye’de ilk defa bu sene uygulanan yarı yüz yüze yarı uzaktan olarak bilinen bu modelde öğrenciler sisteme uyum sağlama konusunda sıkıntı yaşamış olabilir. Çünkü hibrit modele ayak uydurmaya çalışırken hem yüz yüze hem uzaktan eğitim sisteminin gerekliliklerini yerine getirmeye çalışan öğrenciler kafa karışıklığı yaşayabilir. Bu yüzden bu modelin nasıl programlanacağı, uygulamada nelere dikkat edileceği program tasarımcıları tarafından daha dikkatle analiz edilmeli ve uygulamaya konmalıdır.

Üniversite hazırlık sınıfında uzaktan eğitime karşı olumsuz tutum gelişmesinin bir diğer sebebi de öğrencilerin uzaktan derslere bağlanma ve katılma konusunda yaşadıkları sıkıntılar olabilir (Kürtüncü ve Kurt, 2020). Her ne kadar üniversitelerde kullanılan uzaktan eğitim sistemi COVID-19 salgını dönemi ile birlikte geliştirilmiş olsa da öğrenciler derse bağlanırken bulunabilecekleri uygun bir yer bulma konusunda zorluk çekmekte olabilirler. Özellikle gürültülü ortamlarda uzaktan eğitim derslerine katılan

öğrenciler derslere uyum sağlayamamakta ve bu durum da onların derse karşı olumsuz tutum sergilemesine sebep olabilmektedir. Bu durum öğrencilere uzaktan derslere katılabilecekleri uygun ortamlar sağlayarak çözülebilir.

Çalışmanın bir diğer sonucu olarak öğrenen özerkliği ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu konuyla ilgili alanyazında yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında son zamanlarda gittikçe yaygınlaşan dil öğretiminde teknolojik uygulamaların kullanılması öğrencilerin özerklik seviyesini arttırmakta ve öğrencilerin öğretmene olan bağımlılığını azaltmaktadır (Benson, 2011; Jones, 2001). Ayrıca, çevrim içi öğrenme ortamlarının harmanlanarak yükseköğretimde dil öğrenme ortamlarına eklendiği durumlarda öğrencilerin özerklik seviyesinin arttığı görülmüştür (Dinçer, 2020; Kızmaz, 2019; Güneş, 2018; Çibik, 2017). Bu çalışma sonucunda dil öğretiminde öğrencileri başarıya götüren en önemli unsurlardan biri olan özerkliğin artmasıyla öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının da artabileceği sonucuna varılabilir. Derse karşı takınılan olumlu tutumlar öğrencilerin derse olan ilgisini arttıracığı için öğrencilerin başarılarını arttırabilir. Sonuç olarak öğretim elemanları ve program geliştiriciler dil öğrenme ortamlarını öğrencilerin özerklik düzeyini yükseltecek şekilde düzenlemelidir. Bunun için hazırlanan aktiviteler ve etkinlikler boyunca öğrenci öğretmene bağlı kalmadan öğrenebilmeli ve sorumluluk alabilmelidir. Öğrencilerin özerklik seviyelerinin artması gelecekte daha yaygın hâle gelmesi kaçınılmaz olan uzaktan eğitim ya da teknolojiyle harmanlanmış eğitim sistemlerine karşı öğrencilerin daha olumlu tavırlar sergilemesine neden olacaktır.

Öneriler

Ortaya çıkan bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin hem İngilizce gelişimlerini hem de uzaktan eğitimdeki performanslarını etkileyen öğrenen özerkliklerinin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla öğretim elemanlarının ve eğitim programcılarının uygulayabileceği bazı önerilere yer verilmiştir.

Öncelikle üniversite hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerin kendi başına çalışabilme ve öğrenebilme konusunda daha önce eğitim aldıkları kurumlarda edindikleri alışkanlıkların öğretim elemanları tarafından iyi analiz edilmesi gereklidir. Eğer öğrencilerin bu konuda eksiklikleri olduğu düşünülüyorsa bu konuyla ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilere özerk çalışma alışkanlıkları edinmenin önemine ve bunu gerçekleştirebilme yollarına dair konuşmalar yapılmalıdır.

Ayrıca, öğrencilere bağımsız çalışma deneyimleri sağlayabilmek adına hem yüz yüze hem uzaktan eğitimde daha çok grup çalışmaları kullanılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin öğretmene olan bağımlılığı azalacak ve grup içerisinde verilen görevi yerine getirmeye çalışırken aynı zamanda özerk çalışma becerileri de kazanacaklardır.

Son olarak, teknoloji ile daima iç içe olan öğrencilerin özerk çalışma becerileri geliştirilirken bu durum fırsata dönüştürülebilir. Çevrimiçi öğrenci takip sistemleri aracılığıyla öğrencilere ders dışında da fikir paylaşımı yapma veya materyallere erişme fırsatı tanıyarak onlara daha fazla bağımsız ve ders dışı çalışma imkânı sunulmalıdır.

Yazarlık Katkısı

Bu makale iki yazar tarafından oluşturulan bir makaledir. Bu makalede sorumlu yazarın katkısı %50 ve ikinci yazarın katkısı %50 şeklindedir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır.

Kurul Adı : Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
 Karar Tarihi : 25.11.2021
 Karar No. : 2021 / 275
 Toplantı Sayısı : 15
 Belge Sayı Numarası: 110005

KAYNAKÇA

Ağır, F. (2007). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Prof. Dr. Aydın Okçu), Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden ve Nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Baig, M. A. (2011). A Critical Study of Effectiveness of Online Learning On Students` Achievement. *I-Manager`s Journal of Educational Technology*, 7(4), 28-34.
- Bariş, M. F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Benson, P. (2006). *Learner Autonomy 8: Insider Perspectives on Autonomy in Language Learning and Teaching*. Dublin: Authentik.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Great Britain: Pearson Education.
- CoE (Council of Europe) (2001). *Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cote, J. E. ve Allahar, A. (2011). *Lowering Higher Education: The Rise of Corporate Universities and the Fall of Liberal Education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Cotterall, S. (1995). Readiness For Autonomy: Investigating Learner Beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Çakır, R. ve Arslan, F. (2020). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eş Zamanlı Sanal Sınıf Ortamlarını Kullanım Niyetleri ile Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2020(15), 114-133.
- Çibik, B. (2017). Tersyüz Eğitim Modelinin Öğrenen Özerkliği Üzerine Etkileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sezer Sabriye Ekiz), Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, F. Ş. (2011). Öğrenen Özerkliği ve Öz Yeterliliği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İngilizce'nin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflarda Desteklenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Filiz Yalçın Tılfarlıoğlu), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Dinçer, N. (2020). Ters-Yüz Edilmiş Öğrenim Modelinin İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dilbilgisi Yeterliliği ve Öğrenen Özerkliği Üzerine Etkileri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Polat), Ankara: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen Özerkliğinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications Bildiriler Kitabı, (11-13 Kasım 2010, Antalya)* İçinde (s. 354-359). Antalya: Iconte.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: Mcgraw-Hill.
- Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference*. Boston: Pearson.
- Gray, A. (1997). *Constructivist Teaching and Learning*. SSTA: Research Centre Report.
- Güneş, S. (2018). İngilizce'nin Öğretiminde Öğrenen Özerkliği, Motivasyon ve Akademik Başarı Açısından Asenkron Uzaktan Öğrenme ve Harmanlanmış Öğrenme, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Nuray Alagözlü), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harasim, L. (2000). Shift Happens: Online Education as a New Paradigm in Learning. *The Internet And Higher Education*, 3(1-2), 41-61.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in The Language Classroom*. Oxford: OUP.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.
- Illes, E. (2012). Learner Autonomy Revisited. *ELT Journal*, 66(4), 505-513.
- İşman, A. (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Jiao, L. (2005). Promoting Efl Learner Autonomy. *Sino-US English Teaching*, 2(5), 27-30.
- Jones, J. (2001). CALL And The Teacher's Role in Promoting Learner Autonomy. *CALL-EJ Online*, 3(1), 1-3.
- Kaya, F. (2016). Öğrenen Özerkliği, Öz Yeterlik ve Akademik Başarı: Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğrencilerinin Bir Örnek Olay İncelemesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Nuray Alagözlü), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Keegan, D. (1996). *Foundation of Distance Education*. London: Routledge.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 0(21), 73-94.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 285-271.
- Kızmaz, Z. (2019). İngilizce Öğreniminde Öğrenen Özerkliğini Geliştirmek İçin Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin Kullanılması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Perihan Savaş), Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Knaldre, H. (2015). A Qualitative Document Analysis of Two Norwegian National Curricula, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Norway: University of Bergen Department of Foreign Languages.
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- McBurnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve Ulus-Aşırı Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 169-190.
- Moore, M. G. (1991). Editorial: Three Types of Interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Özarlan, Y. (2008). Uzaktan Eğitim Uygulamaları için Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri, *Ankara: inet-tr '08- XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiriler Kitabı, (22-23 Aralık 2008) İçinde* (s. 55-60). Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme. (Ed. A. Hakan). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler İçinde* (s. 147-164). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi.
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum Reform and Teacher Autonomy in Turkey: The Case of the History Teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Reeve, J.; Bolt, E. ve Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Ryan, R. ve Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well- Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Scharle, A. ve Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmenk, B. (2005). Globalizing Learner Autonomy. *Tesol Quarterly*, 39(1), 107-118.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning For Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Tuncer, Z. ve Çeliköz, N. (2021). Uzaktan Eğitimle Uygulamalı Ders Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(39), 598-605.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Üstünoğlu, E. (2009). Autonomy in Language Learning: Do Students Take Responsibility for Their Learning? *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 148-169.
- Yağan, S. A. (2021). Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşleri. *Academic Platform Journal Of Education And Change*, 4(1), 147-174.
- Yavuz, R. (2016). Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ile İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sevilay Yıldız), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, S. (2015). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.