

**ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİLİK ALGILARININ ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRENMEYE YÖNELİK HAZIRBULUNUŞLULUKLARI İLE İLİŞKİSİ***

*THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS SELF-EFFICACY SENSE AND
THEIR LEVEL OF READINESS FOR ONLINE LEARNING*

Mehmet Fatih YORDAM Tuncer BÜLBÜL*****

*Geliş Tarihi: 03.04.2018
(Received)*

*Kabul Tarihi: 16.05.2018
(Accepted)*

ÖZ: Bu araştırmanın amacı; ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bursa İl merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan 397 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin özyeterlilik algılarını belirlemek için “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği”, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerini belirlemek için ise “Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları yaş değişkenine göre disiplin, eğitim-öğretim süreci ve sınıf yönetimi alt boyutları ile toplam öğretmen özyeterlilik boyutunda farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre yalnızca sınıf yönetimi alt boyutunda farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre ise disiplin, eğitim-öğretim süreci ve sınıf yönetimi alt boyutları ile toplam öğretmen özyeterlilik boyutunda farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeyleri yaş ve cinsiyet değişkenine göre yalnızca bilgisayar/internet özyeterliliği alt boyutunda farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeyleri öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre ise bilgisayar/internet özyeterliliği, öğrenci kontrolü ve çevrimiçi iletişim alt boyutlarında farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Lise, Öğretmen, Özyeterlilik, Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk.

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında 2017 yılında tamamladığı “Öğretmenlerin Özyeterlilik Algılarının Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlulukları İle İlişkisi” başlıklı yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Bursa Mustafakemalpaşa Yalıntaş İmam Hatip Ortaokulu, e-posta: mfyordam@gmail.com

*** Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, e-posta: tuncerbulbul@trakya.edu.tr

ABSTRACT: The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' self-efficacy sense and their level of readiness for online learning. The research is in relational screening model. The sample of the study consists of 397 teachers at different districts and center of Bursa during the Academic year of 2016-2017. To determine teachers' self-efficacy sense, "Teacher Self Efficacy Scale", to determine their level of readiness for online learning, "Readiness for Online Learning Scale" were used. The research findings show that there is a positive relationship between self-efficacy senses and readiness for online learning levels. Senses of teachers' self-efficacy varies according to the age variable for total self-efficacy attitude with discipline, during the education and classroom management sub-dimensions. According to the gender variable only classroom management sub-dimension varies for the levels of teachers' self-efficacy senses. Senses of teachers' self-efficacy varies according to the period of service variable for total self-efficacy attitude with discipline, during the education and classroom management sub-dimensions. Teachers' readiness for online learning levels vary according to the age variable for only computer/internet efficacy sub-dimension. According to the gender variable only computer/internet efficacy sub-dimension varies for teachers' readiness for online learning levels. Teachers' readiness for online learning levels vary according to the period of service variable for computer/internet efficacy, control of learner and online communication sub-dimensions.

Key Words: *Secondary school, High school, Teacher, Self-efficacy, Readiness for online learning.*

1. GİRİŞ

Örgütler, teknolojik gelişmeler sonucunda oluşan rekabet koşulları içinde yaşamlarını sürdürebilmek ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için bilgiyi sürekli kullanmak zorundadırlar. Bunun için örgütlerin geleneksel örgüt yapılarını değiştirip, bilgiye ulaşma, işleme ve değerlendirme yollarını örgütsel yapısına oturtarak yeniden yapılandırmaları gerekmektedir. Öğrenerek kendini yenileyen ve çevresine uyum sağlayabilen örgütlerin amaçlarını daha çabuk gerçekleştirerek etkililiklerini sağlayabilecekleri şüphesizdir (Bozkurt, 2014).

Teknolojik gelişmelerin etkilediği örgütlerin başında gelen okullarda geleceğin nesillerini yetiştiren öğretmenlerin, günümüzün hızla gelişen ve değişen eğitim-öğretim ortamlarının koşullarına hazırlıklı olması, kendini yeni materyalleri kullanma ve öğretmenlik becerileri konusunda yeterli hissetmesi ve yeterli olmadığına inandığı yönlerini geliştirmeye çalışması kaçınılmazdır. Bu nedenle içinde bulunduğumuz dönemde özyeterlilik, çevrimiçi öğrenme, hazırbulunmuşluk ve bilişim teknolojileri kavramları büyük önem arz etmektedir.

1.1. Öğretmen Özyeterliliği

Öğretmen özyeterliliği, öğretmenlerin karar verme mekanizmalarının bir parçası olarak nitelendirilen ve sıklıkla diğer tutum ve inançlarla birlikte araştırılan, öğretmen inançlarının arasında yer alır (McBryde, 2013).

Öğretmen özyeterlilik algısı, genel olarak öğretmenin sahip olduğu becerilerle öğrencide istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısını (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) ve eğitim hedeflerine ulaşmak için planlama, düzenleme, etkinlik hazırlama gibi konularda kendi yeteneği hakkındaki inancını (Skaalvik ve Skaalvik, 2010) ifade etmektedir. Yüksek düzeyde özyeterlilik algısına sahip öğretmenler yeni fikirlere karşı daha açıktırlar ve öğrencilerinin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yeni yöntemleri denemeye isteklidirler (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, Akt. Koç, 2013: 240-255).

Öğretmen yeterlilikleri, mesleğin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi için öngörülen bilgi, beceri ve tutumlardır. Geleneksel olarak alanla ilgili kaynaklarda öğretmenlik mesleğinin yeterlilikleri; öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür olarak ifade edilmektedir. Bu sınıflama yanlış olmamakla birlikte öğretmenlik mesleği ile ilgili belirlenen roller ve bu rolleri oynayabilmek için gereken yeterlilikleri açıklamada yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Alanyazında yer alan araştırmalar öğretmen yeterliliklerinin yukarıda sayılan sınıflamaları da içerecek biçimde 5 grupta toplanmakta olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır (Gündüz, 2005, Akt. Karşı ve Güven, 2011):

1. Öğretmenin kişisel nitelikleri
2. Öğrencilere ilişkin nitelikler
3. Toplumsal nitelikler
4. Eğitim süreç ve hizmet alanlarına ilişkin nitelikler
5. Mesleğe ilişkin nitelikler.

Öğretmen yeterlilikleri Milli Eğitim Bakanlığının etkili öğretim ve öğrenim için geliştirilen yeni müfredat programlarını hayata geçirecek içinde bulunduğumuz yüzyılı hazırlayacak öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve özellikleri içermektedir. Bu bakımdan öğretmen yeterlilikleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) pedagojik kuram ve uygulamalardaki son gelişmelerle uyumlu bir yaklaşımla hazırlanan öğretim programları anlayışını destekleme eğitim açısından son derece önem taşımaktadır (Ada ve Baysal, 2013).

1.2. Öğrenme, Teknoloji ve Çevrimiçi Öğrenme İlişkisi

Çevrimiçi öğrenme kavramı ile beraber öğrenme kavramını da gözden geçirmekte fayda vardır. Tüm öğrenme kuramları, öğrenmede, bireyin doğrudan ilgili olması, aktif olması noktasında birleşmektedirler. Bu durum, J. Dewey'in de söylediği "yaparak öğrenme" ilkesinde özetlenebilmektedir (Karasar, 2014).

Öğrenme de, araştırma gibi, bir problem çözme sürecidir. Araştırmadaki verilerin toplanması, değerlendirilmesi ve rapor ya da pratik bir uygulamaya aktarılması gibi, öğrenme de, bireyin, yokluğundan rahatsızlık duyduğu bir konuda, bir takım verilerin toplanması, değerlendirilmesi ve davranışa dönüştürülmesini

içerir. Bu anlamda öğrenme, bir "arama" (search), "yeniden arama" (re - search) ya da kısaca "araştırma" (research)'dır. Bu ise, "yaparak öğrenme" ilkesinin en güzel ve bilinen tek uygulamasıdır (Karasar, 2014). Bu bilgiler ışığında öğrenmenin temelinde yatan yeni bilgiler edinme, çağımızda en çok teknoloji ile iç içe ve etkileşim halindedir.

İnsan gereksinmelerini en iyi biçimde karşılamada ve toplumların kalkınmasında belirleyici role sahip teknolojik değişimin kaynağı ve ona güç veren bilgidir. Hem bilgi hem de teknoloji birbirini karşılıklı olarak etkilemekte ve biri diğerinin sonucu olmaktadır (Tabancalı, 2014).

Teknolojik gelişmeler sonucunda çevrimiçi öğrenme (e-öğrenme), eğitim ortamının girdileri olan öğretmen ve öğrenci için çok önemli bir hale gelmiş bulunmaktadır.

E-öğrenme, bu modern çağda en çok kullanılan teknolojilerden biridir. E-öğrenme, temelde elektronik ortamın ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanımını sağlayan bir öğrenme platformudur. E-öğrenme, çevrimiçi eğitim, bilgisayar tabanlı eğitim ve teknoloji ile geliştirilmiş öğrenme alternatif terimler ile de ifade edilebilir (Hashim ve Tasir, 2014).

Çevrim-içi eğitim, öğrenme-öğretme etkinliklerinin ve hizmetlerinin öğrenenlere bilgisayar (ağları) desteğiyle sunulduğu bir öğrenme biçimini ifade eder. Yeni iletişim teknolojileri özellikle İnternet insanların bir araya gelmelerine olanak sağlayarak farklı gereksinimlerini gidermelerine yardımcı olmuştur. Öğrenme toplulukları da bu iletişim olanağından yararlanarak çevrim-içi öğrenme toplulukları ya da sanal öğrenme toplulukları adını almışlardır (Celen, Çelik ve Seferoğlu 2011).

1.3. Hazırbulunuşluluk ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamları

Hazırbulunuşluluk sinir sisteminin öğrenmeye hazır olması, bireyin bir öğrenme etkinliğini gerçekleştirebilmesi için gerekli ön koşul davranışları kazanması, bireyin bir gelişim görevini olgunlaşma ve öğrenme vasıtasıyla yapabilecek düzeye ulaşması, bir etkinliği yapmak için bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel açıdan hazır olması ve hazır olma düzeyinin ölçüsüdür. Bu ölçü bireyin konuya giriş seviyesinin bir temsilidir. Ayrıca bireyin konuyla ilgili ön bilgi ve tutumunu da içerir (Harman ve Çeliker, 2012).

Öğretmenlerin hazırbulunuşlulukları aynı zamanda onlardan beklenen yeterliliklere ne derece sahip olduklarını düşündükleri ile de ilgilidir. Bu bağlamda, MEB tarafından geliştirilen öğretmen yeterliliklerinin öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesinde kullanılması gündeme gelmiştir. MEB tarafından geliştirilen öğretmen yeterlilikleri genel yeterlilikler anlamında öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerleri, mesleki gelişimleri, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi yeterlilik alanları ve bu alanlar altında

tanımlanmış alt yeterlilikler ve performans göstergelerinden oluşmaktadır (MEB, 2008).

E-öğrenmeye hazırbulunuşluluk, Lopes (2007) tarafından herhangi bir organizasyon veya kişinin e-öğrenmenin sunduğu avantajlardan yararlanma becerisi olarak tanımlanmıştır. Kaur ve Abas (2004) ise e-öğrenmeye hazırbulunuşluğu, öğrenmenin kalitesini arttırmak amacıyla bireylerin e-öğrenme kaynakları ve çoklu ortam teknolojilerinden yararlanabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. E-öğrenmeye hazırbulunuşluluk kısaca, bir bireyin veya kurumun e-öğrenme deneyimini en etkili şekilde yaşayabilmek için gerekli olan ön bilgi/becerilere ve duyuşsal özelliklere (tutum, motivasyon gibi) sahip olma derecesini ifade etmektedir (Yurdugül ve Demir 2016).

Hazırbulunuşluluk düzeylerinin belirlenmesi e-öğrenmenin geliştirilmesi açısından en önemli adımlardan biri olarak görülmektedir. E-öğrenmeye karşı hazırbulunuşluluk düzeylerinin belirlendiği birçok araştırma mevcuttur. En genel anlamda yapılan çalışmalar hazırbulunuşluluk düzeyinin kabul etme faktörü ile beraber kullanıcıların teknolojik yenilikleri benimsemelerinde anlamlı bir etkiye sahip oldukları sonucunu doğurmaktadır (Yakın ve Tınmaz 2013).

Çağın ihtiyaç duyduğu insan profilini bugünün teknolojileri ile yetiştirebilmek adına eğitim alanında ve öğrenme ortamlarında geleneksel sınıflardan siber sınıflara doğru bir dönüşümün olduğundan bahsedilebilir. Çünkü e-öğrenme ortamları kullanarak öğrenciler, istedikleri bilgiye istenilen yer ve zamanda ulaşabilmekte ve istediği kişilerle iletişim kurabilmektedir. Ayrıca e-öğrenme ortamları birbirinden bağımsız platformlarda kullanılacak çeşitli iletişim teknolojilerini bir arada bulundurabilme özelliğine de sahiptir (Önal ve İbili, 2017).

Teknolojiyi eğitim ortamları ile kaynaştırma işlemi bir yandan öğretmenin sınıfta yaptığı işi daha etkili hale getirirken, diğer yandan da onların yeni yöntemleri işe koşmalarını gerekli kılmaktadır. Bu da, yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesi anlamına gelmektedir. Bir devlet politikası haline gelen “eğitimde teknoloji kullanımı” konusunda araştırmalar yapan akademisyenler ve öğretmenler büyük çaba göstermektedir. Özellikle son yıllarda MEB’in eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin teşvikleri ve gerçekleştirdiği projeler bunun bir kanıtı olarak gösterilebilir (Önal ve İbili, 2017).

2010 yılına gelindiğinde Türkiye’de eğitimde BİT entegrasyonuna ilişkin olarak oldukça geniş kapsamlı bir proje olan "Eğitimde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi'nin” başlatıldığı görülmektedir. FATİH Projesi kapsamında entegrasyon uygulamaları:

- Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması,
- Eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi,
- Öğretim programlarında etkin BİT kullanımı,

- Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi ve
- Bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BİT kullanımının sağlanması olmak üzere beş temel boyutta yürütülmektedir (Bardakçı ve Keser, 2017).

Bu projenin en büyük risklerinden biri ise öğretmenlerden yeteri kadar yararlanılamama olasılığıdır. Fatih Projesi kapsamında öğretmenlere verilecek olan eğitim hem dijital bilgiyi hem de pedagojiyi içine alması bakımından araştırmacılar tarafından dijital pedagojik olarak adlandırılmıştır. Proje sürecinde öğretmenlerin dijital pedagojik bilgi eksikliklerinin giderilmesi için hizmetiçi eğitimler planlanmıştır. Ancak bununla birlikte alanyazında teknolojinin sınıflara taşınmasında öğretmenlerin kendilerini tam anlamıyla yeterli görmediklerinden bahseden çalışmaların çokluğu ne yazık ki dikkat çekici olmuştur (Önal ve İbili, 2017).

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlilik algılarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlulukları ile ilişkisinin saptanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmıştır.

- a) Öğretmenlerin özyeterlilik algıları hangi düzeydedir?
- b) Öğretmenlerin özyeterlilik algıları;
 - 1) Yaşa
 - 2) Cinsiyete
 - 3) Öğretmenlik hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c) Öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlulukları hangi düzeydedir?
- d) Öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlulukları;
 - 1) Yaşa
 - 2) Cinsiyete
 - 3) Öğretmenlik hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- e) Öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlulukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada öğretmenlerin özyeterlilik algılarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluluk düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim- öğretim yılı ikinci yarısında Bursa ili merkez Yıldırım ve Osmangazi ilçeleri ile Mustafakemalpaşa, Karacabey ve Orhangazi ilçelerinde bulunan 335 ortaokul ve 494 lisede görev alan toplam 22799 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında kabul

edilebilir hata payı .05 (%5) olarak alınmış, 10000 kişilik bir evrende % 95’lik güven düzeyi ve % 4’lik sapma miktarı dikkate alındığında evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğü 378 olarak belirlenmiştir. Örneklem için küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, özellikle örnekleme girmesi gereken birimlerin listelenmesinin zor olduğu durumlarda, benzerlik gösteren birimler bir araya getirilerek kümeler oluşturulmasıyla belirlenir (Balcı 2001: 52-117). Araştırma evrenden seçilmiş kümeler üzerinde yapılmıştır. Bursa ilinin her ilçesi bir küme olarak kabul edilmiştir. Bu ilçelerden 5 tanesi küme örnekleme yolu ile yine aynı yolla 5 ilçeden altı resmi okul random olarak seçilmiş ve her okuldan 15 öğretmene, anket ve tutum ölçekleri yöneticilerin yardımı ile dağıtılmıştır. Bu doğrultuda 413 adet ölçek uygulanmış, geri dönen ölçeklerden eksik ve özensiz doldurulanlar çıkarıldıktan sonra 397 ölçek, araştırma için kullanılmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	n	%
Yaş		
30 yaş ve altı	114	28,7
31-35	80	20,2
36-40	69	17,4
41-45	48	12,1
46 ve üstü	86	21,7
Cinsiyet		
Kadın	235	59,2
Erkek	162	40,8
HizmetSüresi		
10 yıl ve aşağısı	187	47,1
11-15 yıl	58	14,6
16-20 yıl	58	14,6
21-25 yıl	44	11,1
26 yıl ve üstü	50	12,6
Toplam	397	100,0

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgiler formu, öğretmen özyeterlilik ölçeği ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunmuşluk ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından ölçeklerin başına eklenen kişisel bilgiler formu, öğretmenlerin kişisel-demografik bilgilerini belirlemeye yönelik 6 sorudan (bağımsız değişken) oluşmaktadır.

2.3.1. Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği

Araştırmada öğretmen özyeterliliğine ilişkin veri, Senemoğlu, Demirel, Yağcı, Üstündağ (2009) tarafından geliştirilen ve Barut (2011) tarafından geçerlik

ve güvenilirlik çalışmaları tekrar yapılan “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği” ile toplanmıştır. Özyeterlilik ölçeğine Barut (2011) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda beş faktör elde edilmiştir. İlk faktör (dersin işleniş süreci) ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 15,59’unu, ikinci faktör (öğrenci katılımı) % 15,58’ini, üçüncü faktör (disiplin) % 11,61’ini, dördüncü faktör (eğitim-öğretim süreci) % 10,11’ini, beşinci faktör (sınıf yönetimi) % 9,36’sını açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin % 62,25’ini açıklamaktadır (Barut, 2011). Ölçeğin özgün formu toplamda 24 maddeden oluşan beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu beş alt boyut; Dersin İşleniş Süreci, Öğrenci Katılımı, Disiplin, Eğitim-Öğretim Süreci ve Sınıf Yönetimi olarak açıklanmaktadır. Bu çalışma için hesaplanan ölçekteki maddelerin ve alt boyutların iç tutarlılık güvenilirliği, Cronbach Alfa istatistiği ile belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa değerinin .93 ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa değerinin ise .89 olduğu görülmektedir. Ölçek, beşli Likert tipinde olup, 24 maddeden oluşmaktadır. Puanlama, “Çok iyi düzeyde 5, İyi düzeyde 4, Orta düzeyde 3, Zayıf düzeyde 2, Yetersiz düzeyde 1” şeklinde yapılmıştır.

2.3.2. Çevrimi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluluk Ölçeği

Öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluklarını belirlemek üzere uygulanmış olan ölçek Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından geliştirilmiş, Yurdugül ve Alsancak Sarıkaya (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çevrimiçi Öğrenme İçin Hazırbulunuşluluk Ölçeği’nin Türkçe formunu elde edebilmek için alan ve dil uzmanlarından oluşan 6 kişilik bir uzman grubu oluşturulmuş ve orijinali İngilizce olan ölçek maddeleri komisyon tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çevrimiçi öğrenenler İçin Hazırbulunuşluluk Ölçeğinin ölçmeye yöneldiği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği; a) yakınsama geçerliği (convergent validity) ve b) iraksama geçerliğinin (divergent validity) bir başka versiyonu olan ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) teknikleri ile irdelenmiştir. Orijinal ölçekte tanımlanan tüm maddelere ilişkin madde puanlarının hipotez edilen yapıya yakınsadığı (yordadığı) ve aynı zamanda alt boyutların ayrıştığı (ayırt edici geçerlik) gözlenmiştir (Yurdugül ve Alsancak Sarıkaya, 2013: 185-200).

Ölçeğin özgün formu toplamda 18 maddeden oluşan beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu beş alt boyut; Bilgisayar/İnternet Özyeterliliği, Özgüdümlü Öğrenme, Öğrenci Kontrolü, Öğrenme İçin Motivasyon ve Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği olarak açıklanmaktadır. Bu çalışma için hesaplanan ölçekteki maddelerin ve alt boyutların iç tutarlılık güvenilirliği, Cronbach Alfa istatistiği ile belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa değerinin .89 ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa değerinin ise .79 olduğu görülmektedir. Ölçek 18 sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin özyeterlilikleri bağımsız değişken alınırken, öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlulukları bağımlı değişken

olarak alınmıştır. Tutum ölçerde derecelendirme, “Kesinlikle katılıyorum 5, katılıyorum 4, kararsızım 3, katılmıyorum 2, Kesinlikle katılmıyorum 1” cevaplarıyla yapılmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerle etkileşimi analiz edilirken ise t testi, varyans analizi, LSD ve Tamhane’s T2 istatistik teknikleri kullanılmış, araştırmada anlamlı çıkan sonuçlar için etki değeri Cohen (1988)’e göre yorumlanmış olup eta-kare (η^2) değeri incelenmiştir (küçük: .01; orta: .059; büyük: .138). Öğretmen özyeterlilik düzeyinin yordayıcılarını belirlemek için stepwise regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Analizler .05 manidarlık düzeyinde sınanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmen Özyeterlilik Bulguları

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlilik algılarına ilişkin betimsel istatistik değerler incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Özyeterlilik Algılarına İlişkin Ortalamalar

Değişken	n	k	\bar{x}	\bar{x}/k	ss
Dersin İşleniş Süreci	397	7	28.70	4.10	.46
Öğrenci Katılımı	397	6	23.16	3.86	.55
Disiplin	397	3	12.27	4.09	.59
Eğitim-Öğretim Süreci	397	5	21.15	4.23	.46
Sınıf Yönetimi	397	5	11.82	3.94	.52
Özyeterlilik	397	24	97.10	4.05	.43

Tablo 2’de yer alan verilere göre, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin alt boyutların aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre öğretmen özyeterlilik algısına yönelik alt boyutlardan “Dersin işleniş süreci” $\bar{x}=4.10$, öğrenci katılımı $\bar{x}=3.86$, disiplin $\bar{x}=4.09$, eğitim-öğretim süreci $\bar{x}=4.23$ ve sınıf yönetimi $\bar{x}=3.94$ şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin özyeterlilik alt boyutlarına ilişkin en olumlu tutumları eğitim-öğretim süreci alt boyutundayken; daha düşük katılım gösterdikleri tutumları öğrenci katılımı alt boyutundadır.

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlilik algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlilik Algıları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Dersin İşleniş Süreci						
<i>Gruplar Arası</i>	1.59	4	.40	1.92	.10	
<i>Gruplar İçi</i>	80.97	392	.21			
<i>Toplam</i>	82.57	396				
Öğrenci Katılımı						
<i>Gruplar Arası</i>	1.69	4	.42	1.38	.24	
<i>Gruplar İçi</i>	119.54	392	.30			
<i>Toplam</i>	121.23	396				
Disiplin						
<i>Gruplar Arası</i>	7.19	4	1.80	5.36	.00	
<i>Gruplar İçi</i>	131.61	392	.34			.05
<i>Toplam</i>	138.80	396				
Eğitim-Öğretim Süreci						
<i>Gruplar Arası</i>	2.85	4	.71	3.39	.01	
<i>Gruplar İçi</i>	82.28	392	.21			.03
<i>Toplam</i>	85.13	396				
Sınıf Yönetimi						
<i>Gruplar Arası</i>	3.42	4	.85	3.28	.01	
<i>Gruplar İçi</i>	102.07	392	.26			.03
<i>Toplam</i>	105.49	396				
Toplam Özyeterlilik						
<i>Gruplar Arası</i>	2.03	4	.51	2.76	.03	
<i>Gruplar İçi</i>	71.96	392	.18			.03
<i>Toplam</i>	73.99	396				

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin dersin işleniş süreci ($F_{(4-392)}=1.92$, $p>.05$) ve öğrenci katılımı ($F_{(4-392)}=1.38$, $p>.05$) alt boyutlarındaki tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin disiplin ($F_{(4-392)}=5.36$, $p<.05$) alt boyutundaki tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Disiplin alt boyutu için anlamlı farkın etki değeri .05 ile Cohen'e (1988) göre orta büyüklüğe çok yakındır.

Eğitim-öğretim süreci ($F_{(4-392)}=3.39$, $p<.05$) alt boyutundaki tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Eğitim-öğretim süreci alt boyutu için anlamlı farkın etki değeri .03 ile Cohen'e (1988) göre küçüktür.

Sınıf yönetimi ($F_{(4-392)}=3.28$, $p<.05$) alt boyutundaki tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Ancak Levene testine göre homojen dağılım göstermeyen bu alt boyut için Tamhane's T2 istatistik tekniği uygulanmış ve 30 yaş ve altı ile 46 yaş ve üstü yaş gruplarında bulunan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf yönetimi alt boyutu için anlamlı farkın etki değeri .03 ile Cohen'e (1988) göre küçüktür.

Toplam öğretmen özyeterlilik ($F_{(4-392)}=2.76$, $p<.05$) tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Toplam öğretmen özyeterlilik için anlamlı farkın etki değeri .03 ile Cohen'e (1988) göre küçüktür.

Öğretmenlerin özyeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlilik Algıları

Değişken	Grup	n	\bar{x}	s	t	sd	p
Dersin İşleniş Süreci	Kadın	235	4.10	.45	.13	395	.90
	Erkek	162	4.10	.47			
Öğrenci Katılımı	Kadın	235	3.87	.55	.22	395	.82
	Erkek	162	3.86	.56			
Disiplin	Kadın	235	4.04	.61	1.91	395	.06
	Erkek	162	4.16	.56			
Eğitim-Öğretim Süreci	Kadın	235	4.25	.46	1.16	395	.25
	Erkek	162	4.20	.46			
Sınıf Yönetimi	Kadın	235	3.88	.51	2.46	395	.01
	Erkek	162	4.01	.52			
Özyeterlilik	Kadın	235	4.04	.43	.32	395	.75
	Erkek	162	4.05	.44			

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre dersin işleniş süreci, öğrenci katılımı, disiplin, eğitim-öğretim süreci alt boyutları ile toplam özyeterlilik cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Sınıf yönetimi alt boyutunda ise cinsiyete göre kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık göze çarpmaktadır ($t_{(395)}=2.46$, $p<.05$).

Kadın öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreci algıları ($\bar{x}=4.25$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=4.20$) daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin disiplin ($\bar{x}=4.16$) ve sınıf yönetimi ($\bar{x}=4.01$) algıları kadın öğretmenlerin disiplin ($\bar{x}=4.04$) ve sınıf yönetimi ($\bar{x}=3.88$) algılarına göre daha yüksektir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin dersin işleniş süreci ve öğrenci katılımı alt boyutları ile toplam öğretmen özyeterlilik algıları birbirine yakın düzeydedir.

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlilik algılarının öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlilik Algıları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Dersin İşleniş Süreci						
<i>Gruplar Arası</i>	1.63	4	.41	1.97	.10	
<i>Gruplar İçi</i>	80.94	392	.21			
<i>Toplam</i>	82.57	396				
Öğrenci Katılımı						
<i>Gruplar Arası</i>	1.04	4	.26	.85	.50	
<i>Gruplar İçi</i>	120.19	392	.31			
<i>Toplam</i>	121.23	396				
Disiplin						
<i>Gruplar Arası</i>	6.81	4	1.70	5.05	.00	
<i>Gruplar İçi</i>	131.99	392	.34			.05
<i>Toplam</i>	138.80	396				
Eğitim-Öğretim Süreci						
<i>Gruplar Arası</i>	2.42	4	.60	2.87	.02	
<i>Gruplar İçi</i>	82.71	392	.21			.03
<i>Toplam</i>	85.13	396				
Sınıf Yönetimi						
<i>Gruplar Arası</i>	3.18	4	.79	3.04	.02	
<i>Gruplar İçi</i>	102.32	392	.26			.03
<i>Toplam</i>	105.49	396				
Toplam Özyeterlilik						
<i>Gruplar Arası</i>	1.93	4	.48	2.62	.03	
<i>Gruplar İçi</i>	72.06	392	.18			.03
<i>Toplam</i>	73.99	396				

Tablo 5’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin dersin işleniş süreci ($F_{(4-392)}=1.97$, $p>.05$) ve öğrenci katılımı ($F_{(4-392)}=.85$, $p>.05$) alt boyutlarındaki tutumları öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin disiplin ($F_{(4-392)}=5.05$, $p<.05$) alt boyutundaki tutumları öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Disiplin alt

boyutu için anlamlı farkın etki değeri .05 ile Cohen'e (1988) göre orta büyüklüğe çok yakındır.

Eğitim-öğretim süreci ($F_{(4-392)}=2.87$, $p<.05$) alt boyutundaki tutumları öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Eğitim-öğretim süreci alt boyutu için anlamlı farkın etki değeri .03 ile Cohen'e (1988) göre küçüktür.

Sınıf yönetimi ($F_{(4-392)}=3.04$, $p<.05$) alt boyutundaki tutumları öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Ancak Levene testine göre homojen dağılım göstermeyen bu alt boyut için Tamhane's T2 istatistik tekniği uygulanmış ve 30 yaş ve altı ile 46 yaş ve üstü yaş gruplarında bulunan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf yönetimi alt boyutu için anlamlı farkın etki değeri .03 ile Cohen'e (1988) göre küçüktür.

Toplam öğretmen özyeterlilik ($F_{(4-392)}=2.62$, $p<.05$) tutumları öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Toplam öğretmen özyeterlilik için anlamlı farkın etki değeri .03 ile Cohen'e (1988) göre küçüktür.

3.2. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluluk Bulguları

Araştırmada öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerler incelenmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluluk Düzeylerine İlişkin Ortalamalar

Değişken	n	k	\bar{x}	\bar{x}/k	s
Bilgisayar/İnternet Özyeterliliği	397	3	12.21	4.07	.72
Özgüdümlü Öğrenme	397	5	21.65	4.33	.47
Öğrenici Kontrolü	397	3	11.91	3.97	.60
Öğrenme İçin Motivasyon	397	4	18.32	4.58	.45
Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği	397	3	12.75	4.25	.67
Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluluk	397	18	76.86	4.27	.42

Tablo 6'da yer alan verilere göre, öğretmen özyeterlilik ölçeğinin alt boyutların aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ortalama puanların madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilen puanlara göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerine yönelik alt boyutlardan Bilgisayar/internet özyeterliliği $\bar{x}=4.07$, özgüdümlü öğrenme $\bar{x}=4.33$, öğrenici kontrolü $\bar{x}=3.97$, öğrenme için motivasyon $\bar{x}=4.58$ ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği $\bar{x}=4.25$ şeklinde olmuştur. Öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk alt boyutlarına ilişkin en olumlu tutumları öğrenme için motivasyon alt boyutundayken; daha düşük katılım gösterdikleri tutumları öğrenici kontrolü alt boyutundadır.

Araştırmada öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluluk Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Bilgisayar/ İnternet Özyeterliliği						
<i>Gruplar Arası</i>	9.00	4	2.25	4.50	.00	
<i>Gruplar İçi</i>	195.88	392	.50			.04
<i>Toplam</i>	204.88	396				
Özgüdümlü Öğrenme						
<i>Gruplar Arası</i>	.13	4	.03	.14	.96	
<i>Gruplar İçi</i>	87.62	392	.22			
<i>Toplam</i>	87.75	396				
Öğrenici Kontrolü						
<i>Gruplar Arası</i>	2.41	4	.60	1.70	.15	
<i>Gruplar İçi</i>	139.18	392	.35			
<i>Toplam</i>	141.58	396				
Öğrenme İçin Motivasyon						
<i>Gruplar Arası</i>	.14	4	.03	.16	.96	
<i>Gruplar İçi</i>	81.84	392	.21			
<i>Toplam</i>	81.98	396				
Çevrimiçi İletişim						
<i>Gruplar Arası</i>	3.69	4	.92	2.07	.08	
<i>Gruplar İçi</i>	174.89	392	.45			
<i>Toplam</i>	178.59	396				
Toplam Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluluk						
<i>Gruplar Arası</i>	1.09	4	.27	1.54	.19	
<i>Gruplar İçi</i>	69.32	392	.18			
<i>Toplam</i>	70.40	396				

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin özgüdümlü öğrenme ($F_{(4,392)}=.14$, $p>.05$), öğrenici kontrolü ($F_{(4,392)}=1.70$, $p>.05$) ve öğrenme için motivasyon ($F_{(4,392)}=.16$, $p>.05$) ile toplam çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk ($F_{(4,392)}=1.54$, $p>.05$) düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin bilgisayar/ internet özyeterliliği ($F_{(4,392)}=4.50$, $p<.05$) alt boyutundaki tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Ancak

Levene testine göre homojen dağılım göstermeyen bu alt boyut için Tamhane's T2 istatistik tekniği uygulanmış ve 10 yıl ve aşağısı ile 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bilgisayar/ internet özyeterliliği alt boyutu için anlamlı farkın etki değeri .03 ile Cohen'e (1988) göre küçüktür.

Öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluluk Düzeyleri

Değişken	Grup	n	\bar{x}	s	t	sd	p
Bilgisayar/İnternet Özyeterliliği	Kadın	235	3.99	.72	2.79	395	.00
	Erkek	162	4.19	.70			
Özgüdümlü Öğrenme	Kadın	235	4.33	.45	.06	395	.95
	Erkek	162	4.34	.50			
Öğrenici Kontrolü	Kadın	235	3.98	.60	.37	395	.71
	Erkek	162	3.96	.60			
Öğrenme İçin Motivasyon	Kadın	235	4.60	.43	.95	395	.34
	Erkek	162	4.55	.48			
Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği	Kadın	235	4.23	.67	.89	395	.37
	Erkek	162	4.29	.68			
Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluluk	Kadın	235	4.26	.41	.73	395	.47
	Erkek	162	4.29	.44			

Tablo 8'de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin özgüdümlü öğrenme, öğrenici kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği alt boyutlarına ait tutumları ile toplam çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Bilgisayar/İnternet özyeterliliği ($t_{(395)}=2.79$, $p < .05$) alt boyutundaki algı cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin, Bilgisayar/İnternet özyeterliliği tutumları ($\bar{x}=3.99$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}=4.19$) daha düşüktür. Diğer tüm alt boyutlarda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin tutumları birbirine çok yakinken, erkek öğretmenlerin toplam çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeyleri ($\bar{x}=4.29$), kadın öğretmenlerin düzeylerine göre ($\bar{x}=4.26$) daha yüksektir.

Araştırmada öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerinin öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla Anova testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
Bilgisayar/ İnternet Özyeterliliği						
<i>Gruplar Arası</i>	7.26	4	1.81	3.60	.01	
<i>Gruplar İçi</i>	197.62	392	.50			.03
<i>Toplam</i>	204.88	396				
Özgüdümlü Öğrenme						
<i>Gruplar Arası</i>	.54	4	.13	.61	.66	
<i>Gruplar İçi</i>	87.21	392	.22			
<i>Toplam</i>	87.75	396				
Öğrenici Kontrolü						
<i>Gruplar Arası</i>	4.19	4	1.05	2.99	.02	
<i>Gruplar İçi</i>	137.39	392	.35			.03
<i>Toplam</i>	141.58	396				
Öğrenme İçin Motivasyon						
<i>Gruplar Arası</i>	.55	4	.14	.66	.62	
<i>Gruplar İçi</i>	81.43	392	.21			
<i>Toplam</i>	81.98	396				
Çevrimiçi İletişim						
<i>Gruplar Arası</i>	6.99	4	1.75	3.99	.00	
<i>Gruplar İçi</i>	171.59	392	.44			.04
<i>Toplam</i>	178.59	396				
Toplam Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk						
<i>Gruplar Arası</i>	1.62	4	.40	2.31	.06	
<i>Gruplar İçi</i>	68.78	392	.17			
<i>Toplam</i>	70.40	396				

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin özgüdümlü öğrenme ($F_{(4-392)}=.61$, $p>.05$) ve öğrenme için motivasyon ($F_{(4-392)}=.61$, $p>.05$) alt boyutları ile toplam çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ($F_{(4-392)}=2.31$, $p>.05$) tutumları öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre farklılık göstermemektedir

Öğretmenlerin bilgisayar/ internet özyeterliliği ($F_{(4-392)}=3.60$, $p<.05$) alt boyutundaki tutumları öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Ancak Levene testine göre homojen dağılım göstermeyen bu alt boyut için Tamhane’s T2 istatistik tekniği uygulanmış ve 10 yıl ve aşağısı ile 26 yıl

ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bilgisayar/ internet özyeterliliği alt boyutu için anlamlı farkın etki değeri .03 ile Cohen'e (1988) göre küçüktür.

Öğrenci kontrolü ($F_{(4-392)}=2.99$, $p<.05$) alt boyutundaki tutumları öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Öğrenci kontrolü alt boyutu için anlamlı farkın etki değeri .03 ile Cohen'e (1988) göre küçüktür.

Çevrimiçi iletişim özyeterliliği ($F_{(4-392)}=3.99$, $p<.05$) alt boyutundaki tutumları öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Ancak Levene testine göre homojen dağılım göstermeyen bu alt boyut için Tamhane's T2 istatistik tekniği uygulanmış ve 10 yıl ve aşağısı ile 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çevrimiçi iletişim özyeterliliği alt boyutu için anlamlı farkın etki değeri .04 ile Cohen'e (1988) göre küçüktür.

3.3. Öğretmen Özyeterlilik Algısı ile Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişki Bulguları

Araştırmada öğretmenlerin özyeterlilikleri ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ve Alt Boyutları İle Öğretmen Özyeterlilik Arasındaki İlişki

	Bilgisayar /Internet Özyeterliliği	Özgüdümlü Öğrenme	Öğrenci Kontrolü	Öğrenme İçin Motivasyon	Çevrimiçi İletişim Özyeterliliği	Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulun uşluk
Öğretmen Özyeterlilik	.22**	.52**	.36**	.36**	.30**	.48**

**Korelasyon.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10'da da görüldüğü gibi gerçekleştirilen korelasyon analizinden elde edilen bulgulara göre öğretmen özyeterlilik ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin tüm alt boyutları (bilgisayar/internet özyeterliliği ($r=.22$), özgüdümlü öğrenme ($r=.52$), öğrenci kontrolü ($r=.36$), öğrenme için motivasyon ($r=.36$) ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği ($r=.30$) ile toplam çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ($r=.48$) arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeyleri arttıkça çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri de artmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını oluşturan boyutlar arasında öğretmen özyeterliliğini yordayan bir değişken olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin özyeterliliklerini yordayan değişkenler

Yordayan Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	1.84	.17		10.53	.00
Özgüdümlü Öğrenme (X_1)	.42	.04	.46	9.34	.00
Öğrenici Kontrolü (X_2)	.09	.04	.13	2.60	.01

$$Y=1.84+.42X_1+.09X_2$$

Tablo 11’de görüldüğü gibi özgüdümlü öğrenme ile birlikte öğrenici kontrolü alt boyutu öğretmen özyeterlilik algısını yordayan değişkenler olup ($R^2=.28$, $F=79.82$, $p<.01$) her iki boyut aynı anda toplam varsansın %28’ini açıklamaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özyeterlilik algıları ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Özyeterlilik algısı arttıkça çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyi de artmaktadır.

Alanyazında bu araştırma sonuçlarına destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır. Hsiao, Chang, Tu ve Chen’in (2011) ortaokul öğretmenlerine yönelik özyeterlilik ve yenilikçi iş davranışları konusunda yaptıkları araştırmaya göre, özyeterliliği yüksek olan öğretmenler, işyerlerinde daha yüksek yenilikçi davranış sergilerler sonucuna vararak yenilikçi iş davranışlarını arttırmanın en önemli yollarından birinin özyeterliliği geliştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Sancar ve Deryakulu’nun (2017) bilgisayar öğretmeni adaylarına yönelik yaptıkları araştırmalarının ortaya koyduğu bulgulara göre, öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği özyeterlilikleri ile çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterliliklerinin orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Ercan, Sağır, Mutluay, Şimşek, Başaran, Baysal ve Doğruluk’un (2017) eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik yaptıkları araştırma sonucuna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterlilik algıları ile e-öğrenme ortamlarına yönelik sosyal bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğu tespit

edilmiştir. Tsai, Chuang, Liang ve Tsai'nin (2011) 1999'dan 2009'a kadar İnternet tabanlı öğrenme ortamlarındaki özyeterlilik konusunda inceledikleri 46 bildiriye göre çoğunlukla öğrenenlerin özyeterlilik algıları onların performans, motivasyon ve internet tabanlı sistemlerin etkililiğinin algılanışı ile ilişkilidir. Genel olarak, öğrenenlerin özyeterlilikleri, internet tabanlı öğrenmeden kaynaklanan akademik başarılarında olumlu etkilere sahiptir. Özdemir'e (2008) göre, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli biçimde öğretim yapmasında ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmesinde, kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel yargıları, özyeterlilik inançları ve algıları önemli rol oynamaktadır (Yeşilyurt, 2013: 88-104).

Bazı araştırma sonuçları öğretmenlerin özyeterlilik algısı ile öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışma, öğretime daha fazla zaman ayırma (Czerniak ve Lumpe, 1996; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988), sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma (Enochs, ve diğ., 1995; Henson, 2001; Woolfolk ve Hoy, 1990; Woolfolk ve diğ.,1990), mesleki bağlılık (Colodarci, 1992; Caprara ve diğ., 2006) gibi etkili öğretmen özelliklerinin ilişkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009: 1-16).

Schwarzer ve Hallum'un (2008) özyeterliliğin önemi üzerine yaptıkları araştırma sonucuna göre, özyeterlilik duygusunun düşük olduğunu bildiren öğretmenler, yüksek özyeterlilik duygusu olan öğretmenlere kıyasla, daha çok iş stresi ve iş tükenmişliği yaşamaktadırlar (Huber, Fruth, Avila-John ve López-Ramírez, 2016: 46-54).

Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu'nun (2008) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlilik inançlarını belirlemek üzere yaptıkları çalışmada öğretmenlerin "Öğretim Yeterliği" faktörü ile ilgili görüşlerinin "çok katılıyorum", "Kişisel Yeterlik" faktöründeki görüşlerinin ise "orta derecede katılıyorum" düzeyine karşılık geldiği belirlenmiştir. "Kişisel Yeterlik" faktöründe cinsiyet, branş, kıdem ve yaşa göre anlamlı fark bulunmamışken, eğitim durumu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşma göze çarpmıştır.

Kelekçi ve Yılmaz'ın (2015) öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile genel yeterlik inançları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri yükseldikçe kişisel yeterlik ve genel yeterlik inançları yükseldiği ifade edilmiştir. Bu durum özyeterliliği etkileyen faktörlerin de bulunduğunu göstermektedir.

Özyeterlilik inancı yüksek öğretmenler öğrencileri için daha iyi yaşantılar oluşturmakta; buna karşılık, düşük özyeterlilik inanca sahip öğretmenler ise,

öğrencilerin bilişsel gelişimlerini desteklememektedir. Öğretmen özyeterlilik inancı, öğrenci başarısını ve öğrencinin çeşitli alan ve düzeylerdeki başarı inançlarını tahmin etmektedir (Pajares, 2002, Akt. Oğuz, 2009: 281-290). Yüksek özyeterliliğe sahip öğretmenler geliştirilen yeni öğretim yöntem ve materyallerini deneme eğilimi gösterirler (Henson, 2001: 1-24).

Tüm bu bilgiler öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının iyileştirilmesinin eğitim-öğretim ortamına olumlu etki sağlayacağını göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre genel olarak öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunmuşluk düzeylerinin puanları özyeterlilik algılarının puanlarına göre daha yüksektir. Özyeterlilik algılarının iyileştirilmesine yönelik merkezi hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu seminlere katılmaya teşvik edilmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin özyeterlilik algılarına etki eden faktörler göz önünde bulundurulduğunda ders içi faaliyetlerin dışında derse hazırlık süreci ile öğretmenin kendi alanındaki yeterliliği ve pedagojik formasyon alanındaki bilgi ve becerisini de birer etken olarak ele alınmasında fayda vardır. Özellikle bazı okul türlerinde problem durumu olarak görülen öğrenci katılımı, disiplin ve sınıf yönetimi faktörlerinde öğretmenlerin özyeterlilik algılarını iyileştirebilmeleri için ders dışı etkenleri iyi özümsemeleri gerekmektedir.

Araştırmada disiplin alt boyutunda 30 yaş ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler ile 10 yıl ve aşağısı öğretmenlik hizmet süresine sahip öğretmenlerin diğer yaş ve hizmet süresi gruplarında bulunan öğretmenlere göre algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Eğitim-öğretim süreci alt boyutunda 46 yaş ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu fark edilmiştir. Toplam öğretmen özyeterlilik algısı için 46 yaş ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin diğer yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu araştırma sonucundan anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre eğitim-öğretim süreci alt boyutu ile toplam öğretmen özyeterlilik için 21-25 yıl öğretmenlik hizmet süresine sahip öğretmenlerin diğer hizmet süreleri aralığında bulunan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özellikle disiplin ve eğitim-öğretim süreci alt boyutları ile toplam öğretmen özyeterlilik algılarının iyileştirilmesi için 46 yaş ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerin tecrübelerinden daha düşük yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin faydalanmalarını sağlayacak okul içi etkinlik ve uygulamaların okul yönetimince planlanmaması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin günümüzdeki uygulama ile atandıktan sonra rehber öğretmen eşliğinde bir dönem boyunca staj yapmalarının faydalarının ilerleyen süreçte etkisini göstereceği düşünülürse, bu uygulamanın geliştirilerek devam ettirilmesinin faydalı olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen özyeterlilik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre toplam öğretmen özyeterlilik ve tüm alt boyutlarda fark göstermemektedir. Elde edilen bulgu alanyazındaki çeşitli araştırmalar ile de benzerlik göstermektedir (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009: 1-16).

Araştırmada Öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeyleri yaş değişkenine göre özgüdümlü öğrenme, öğrenici kontrolü ve öğrenme için motivasyon alt boyutları ile toplam çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeyinde farklılık göstermemişken, bilgisayar/internet özyeterliliği ve çevrimiçi iletişim tutumları 30 yaş ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenlerin düzeylerinin 46 yaş ve üstü yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin düzeylerine göre çok daha yüksek olacak şekilde farklılık göstermiştir.

Bilgisayar/internet özyeterliliği ve çevrimiçi iletişim özyeterliliği alt boyutları ile toplam çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerinin üst yaş grubu ve yüksek kıdeme sahip öğretmenler içerisinde iyileştirilebilmesi gerektiği söylenebilir. Bunun için bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bulunmadıkları okullarda 30 yaş ve altı yaş grubunda bulunan bilişim teknolojilerini kullanma konusunda daha deneyimli öğretmenlerin 46 yaş ve üstü yaş gruplarında bulunan öğretmenlere bilgi aktarmalarını sağlayacak okul içi etkinlik ve uygulamaların okul yönetimince planlanmasının faydalı olabileceği söylenebilir. Bu etkinliklerin özellikle meslek grubu öğretmenlerinin çalıştığı okullarda meslek grubu öğretmenlerinin uygulama becerilerinden faydalanılarak yapılmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre özgüdümlü öğrenme, öğrenici kontrolü, öğrenme için motivasyon ve çevrimiçi iletişim alt boyutları ile toplam çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeyinde farklılık göstermezken, bilgisayar/internet özyeterliliği tutumu farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin, Bilgisayar/İnternet özyeterliliği düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu sonuç bu konuda daha önce yapılmış olan araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Tekinarslan, 2008: 186-205).

Bilgisayar/internet özyeterliliği alt boyutunda sözel kültür grubunda bulunan öğretmenlerin düzeyleri meslek grubu öğretmenlerinin düzeylerine göre çok daha düşüktür. Bu durumun meslek dersi öğretmenlerinin daha çok uygulamaya dayalı eğitim-öğretim ile iç içe olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlik hizmet süresi değişkenine göre özgüdümlü öğrenme ve öğrenme için motivasyon alt boyutları ile toplam çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluk düzeyinde farklılık göstermezken, bilgisayar/internet özyeterliliği, öğrenici kontrolü ve çevrimiçi iletişim tutumları 10 yıl ve aşağısı hizmet süresine sahip öğretmenlerde 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlere göre çok daha yüksek olacak şekilde farklılık göstermektedir. Teknolojinin son 20 yıl içerisinde gelişimi ve eğitim-öğretim ortamlarına girişinin

10 yıl ve aşığı hizmet süresine sahip öğretmenlerin bilgisayar/internet özyeterliliğı, öğrenci kontrolü ve çevrimiçi iletişim tutumları üzerinde olumlu bir etki yapmış olabileceğı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013), “Öğretmen Yeterlilikleri ve Adaylık Eğitimi”, *Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Alsancak Sarıkaya, D. ve Yurdugül, H. (2016), “Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi Örneğı”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 185-200.
- Balcı, A. (2001), *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bardakçı, S. ve Keser, H. (2017), “Eğitimde BİT Entegrasyonu Uygulamaları”, *Bilişim Teknolojilerinin Eğitime Entegrasyonu*, Ankara: Nobel Akademik.
- Barut, E. (2011), “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özyeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneğı)”, *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı*, Yüksek Lisans Tezi.
- Bozkurt, A. (2014). “Öğrenen Örgütler”, *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar*, (Edt. Elma, C. ve Demir, K). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan, O., Sağır, M., Mutluay, Y., Şimşek, M., Başaran, A. R., Baysal, S. ve Doğruluk, S. (2017), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz-Yeterlik Algıları ile E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Sosyal Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi”, *11. Uluslararası Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Bildiri Özeti.
- Harman, G. ve Çeliker, D. (2012), “Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması”, *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3), 147-156.
- Hashim, H. ve Tasir, Z. (2014), “E-Learning Readiness: A Literature Review”, *International Conference on Teaching and Learning in Computing and Engineering*, Doi: 10.1109/LaTiCE.2014.58.
- Henson, R. K. (2001). “Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas”, *University of North Texas, Teacher Efficacy Research*, 1-24.

- Hsiao, H., Chang, J., Tu, Y. ve Chen, S. (2011), "The Impact of Self-efficacy on Innovative Work Behavior for Teachers", *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(1), 31-36.
- Huber, M. J., Fruth J. D., Avila-John, A. ve López-Ramírez, E. (2016). "Teacher Self-Efficacy and Student Outcomes: A Transactional Approach to Prevention", *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 46-54.
- Karasar, N. (2014), "Bilimsel Araştırma ve Eğitime Toplu Bakış", *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Akademik.
- Karlı, M. D. ve Güven, S. (2011), "Öğretmen Yetiştirme Politikaları", *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*, Pegem Akademi, Edt. Aynal Kilimci, S.
- Kelekçi, H. ve Yılmaz, K. (2015), "Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri ile Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 992-1007.
- Koç, C. (2013), "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.1, 240-255.
- McBryde, F. (2013), "Teacher self-efficacy and teacher practice: An exploration of existing research and dynamics of teacher self-efficacy in the Philosophy for Children classroom", *Newcastle University School of Education, Communication and Language Sciences*, Doktora Tezi.
- Oğuz, A. (2009), "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s.24, 281-290.
- Önal, N. ve İbili, E. (2017), "E-Öğrenme Ortamları", *Eğitimde Bilişim Teknolojileri*, (Edt. Şahin, S.). Pegem Akademi,
- Sancar, R. ve Deryakulu, D. (2017), "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik İnançları ile Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki", *11. Uluslararası Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Bildiri Özeti.
- Tabancalı, E. (2014). "Değişim Yönetimi", *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar*, (Edt. Elma, C. ve Demir, K). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekinarslan, E. (2008), "Eğitimciler İçin Temel Teknoloji Yeterlikleri Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 186-205.
- Tsai, C., Chuang, S., Liang, J. ve Tsai, M. (2011), "Self-efficacy in Internet-based Learning Environments: A Literature Review", *Educational Technology & Society*, 14(4), 222-240.

- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009), “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.17, 1-16.
- Yakın, İ. ve Tınmaz, H. (2013), “Uzaktan Eğitimde Önemli Bir Boyut: Öğretmen Adaylarının E-Hazır Bulunuşlukları”, *XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yeşilyurt, E. (2013), “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yurdugül, H. ve Demir, Ö. (2016), “Öğretmen Yetiştiren Lisans Programlarındaki Öğretmen Adaylarının E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Doi: 10.16986/HUJE.2016022763.