

**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**2017-YL-057**

**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ**  
**EĞİTİMİ (BÖTE) ÖĞRENCİLERİNİN WEB**  
**PEDAGOJİK İÇERİK BİLGİSİ, PROGRAM**  
**YAKLAŞIMLARI VE ÖZ DÜZENLEME**  
**BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan**  
**Selami UYSAL**




**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU**

**AYDIN-2017**



T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
AYDIN

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selami UYSAL tarafından hazırlanan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları ve Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi** başlıklı tez, 11/07/2017 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan : Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU	ADÜ	
Danışman: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	ADÜ	
Üye : Prof. Dr. Erdoğan KÖSE	MAKÜ	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu **Yüksek Lisans** tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun .....Sayılı kararıyla ..... tarihinde onaylanmıştır.

Doç.Dr. Ahmet Can BAKKALCI  
Enstitü Müdürü



**T.C**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek uygulamalar çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

...../...../2017

İmza

Selami UYSAL



## ÖZET

### **BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ (BÖTE) ÖĞRENCİLERİNİN WEB PEDAGOJİK İÇERİK BİLGİSİ, PROGRAM YAKLAŞIMLARI VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Selami UYSAL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2017,121 sayfa

Bu araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin, aralarındaki ilişkilerin ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin anlamlı yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’deki ADIM Üniversitelerinden Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BÖTE bölümüne devam eden toplam 458 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Lee ve Tsai (2010) tarafından geliştirilen ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”, Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Program Yönelimleri Envanteri*” ve Turan (2009) tarafından geliştirilen “*Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi, Spearman Sıra Farkları korelasyon testi ve yol analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu BÖTE öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı; alt boyutlar arasında düşük, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan yol analizi sonuçlarına göre BÖTE öğrencilerinin akademik ve teknolojik program yaklaşımlarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordadığı; program yaklaşımlarının ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının da öz düzenleyici öğrenme becerilerini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** BÖTE Öğrencileri, Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri, Yol Analizi





## ABSTRACT

### INVESTIGATION OF WEB PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE, CURRICULUM ORIENTATIONS AND SELF REGULATION SKILLS OF COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY (CEIT) STUDENTS

Selami UYSAL

M.Sc. Thesis, at Educational Sciences  
Supervisor: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU  
2017

In this study, it was aimed to investigate web pedagogical content knowledge, curriculum orientations and self regulated learning skills of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) students, relationships between these variables and determination of significant predictors of self regulated learning skills. Sample of the study consisted of 458 CEIT students registered to Adnan Menderes University, Pamukkale University, Süleyman Demirel University, Mehmet Akif Ersoy University and Çanakkale Onsekiz Mart University among ADIM Universities in Turkey. As data collection tool “*Web Pedagogical Content Knowledge Scale*” which was developed by Lee and Tsai (2010) and adapted to Turkish by Horzum (2011), “*Curriculum Orientations Inventory*” which was developed by Cheung and Wong (2002) and adapted to Turkish by Eren (2010) and “*Self Regulated Learning Scale*” which was developed by Turan (2009) were used in the study. Frequency, percentage, arithmetic means, Kruskal-Wallis H test, Mann-Whitney U test, Spearman Rank Correlation and Path Analysis were used in analysis of the data. Findings of the study showed that there were significant differences among CEIT Students’ web pedagogical content knowledge, curriculum orientations and self regulated learning skills according to gender, university, class and graduated high school variables. Low, medium and high level significant correlations were found among sub-factors. Also path analysis results showed that academic and technologic orientations of CEIT students were significant predictors of attitude toward web-based instruction, curriculum orientations and attitudes toward web-based instruction were significant predictors of self regulated learning skills.

**Keywords:** CEIT Students, Web Pedagogic Content Knowledge, Curriculum Orientations, Self Regulated Learning Skills, Path Analysis



## ÖNSÖZ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin, aralarındaki ilişkilerin ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin anlamlı yordayıcılarının incelenmesi sonucu elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın yapılmasında, gerek ders aşamasında gerekse tez konusunun belirlenmesi ve tez çalışmasının yürütülmesi sürecinde benden desteğini esirgemeyen, yoğun bir tempoda olmasına rağmen yanına her gittiğimde güler yüzlü yaklaşımı ile beni cesaretlendiren ve akademik hayatımın başlangıcında bana model olan danışmanım Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yanına her gittiğimde benden güler yüzünü eksik etmeyen ve ders aşamasında engin bilgilerini benden esirgemeyen Üniversitemiz Eğitim Bilimleri öğretim üyeleri ve elemanlarına, birlikte lisansüstü eğitim aldığım arkadaşlarıma ve yoğun ders temposunda olmalarına rağmen uygulamaları gerçekleştirmede bana her türlü desteği sunan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BÖTE öğretim üyeleri ve öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Hayatımın her alanında arkamda duran ve benden desteklerini esirgemeyen annem, babam ve kardeşlerime; araştırma sürecinde zamanlarından çaldığım sevgili eşim Burcu UYSAL'a ve sevgili kızım Şennur Buse UYSAL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tezin projelenmesinde desteğini sunan (EĞF-17008 nolu proje) Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu ve çalışanlarına teşekkür ederim.



## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI .....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI .....	v
ÖZET .....	vii
ABSTRACT .....	ix
ÖNSÖZ .....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
TABLolar DİZİNİ .....	xix
EKLER DİZİNİ.....	xxi
GİRİŞ .....	1
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR .....	2
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırma Soruları .....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar .....	6
1.7. Kısaltmalar .....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1 Kuramsal Çerçeve .....	7
2.1.1. Web Pedagojik İçerik Bilgisi (TPCK-W) .....	7
2.1.1.1. Pedagojik içerik bilgisi (PCK) .....	7
2.1.1.2. Teknolojik pedagojik içerik bilgisi (TPCK).....	7
2.1.1.3. Web pedagojik içerik bilgisi (TPCK-W) .....	9
2.1.2. Program Yaklaşımları/Yönelimleri/İnançları.....	10
2.1.2.1. Program yaklaşımı tanımı .....	11
2.1.2.2. Program yaklaşımı sınıflandırmaları.....	11
2.1.2.3. Cheung ve Wong'un program yaklaşımları sınıflandırması .....	13
2.1.3. Öz Düzenleyici Öğrenme .....	14
2.1.3.1. Öz düzenleyici öğrenme tanımı.....	14
2.1.3.2. Öz düzenleyici öğrenme modelleri .....	14

2.1.4. Planlanmış Davranış Teorisi .....	18
2.2. İlgili Araştırmalar .....	19
2.2.1. Web Pedagojik İçerik Bilgisi İle İlgili Araştırmalar.....	19
2.2.1.1. Yurtdışında yapılan araştırmalar .....	19
2.2.1.2. Yurtiçinde yapılan araştırmalar .....	20
2.2.2. Program Yaklaşımları/Yönelimleri/İnançları İle İlgili Araştırmalar .....	29
2.2.2.1. Yurtdışında yapılan araştırmalar .....	29
2.2.2.2. Yurtiçinde yapılan araştırmalar .....	38
2.2.3. Öz Düzenleyici Öğrenme İle İlgili Araştırmalar .....	42
2.2.3.1 Yurtdışında yapılan araştırmalar .....	42
2.2.3.2 Yurtiçinde yapılan araştırmalar .....	43
3. YÖNTEM.....	48
3.1 Araştırmanın Modeli .....	48
3.2. Evren ve Örneklem.....	48
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	51
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1.1. Web pedagojik içerik bilgisi ölçeği .....	51
3.3.1.2. Program yönelimleri envanteri .....	52
3.3.1.3. Öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeği .....	53
3.3.2. Verilerin Toplanması Süreci.....	54
3.4. Verilerin Analizi .....	55
4. BULGULAR VE YORUM .....	57
4.1. Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği Alt Boyut Ortalama Puanları .....	57
4.2. Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı.....	57
4.3. Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılığı ...	58
4.4. Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı .....	60
4.5. Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığı.....	64
4.6. Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki ...	66
4.7. Program Yönelimleri Envanteri Alt Boyut Ortalama Puanları.....	66
4.8. Program Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı.....	67
4.9. Program Yaklaşımlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılığı .....	68

4.10. Program Yaklaşımlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı.....	71
4.11. Program Yaklaşımlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığı.....	72
4.12. Program Yaklaşımları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki .....	73
4.13. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyut Ortalama Puanları	74
4.14. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı.....	75
4.15. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılığı.....	76
4.16. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı	78
4.17. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığı.....	79
4.18. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki .	80
4.19. Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki .....	83
4.20. Yol Analizi .....	84
TARTIŞMA VE SONUÇ .....	91
KAYNAKLAR .....	104
EKLER.....	111
ÖZGEÇMİŞ .....	121





## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 TPCCK Bileşenleri .....	9
Şekil 2.2. Web Pedagojik İçerik Bilgisi Bileşenleri.....	11
Şekil 2.3. Zimmerman'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli .....	16
Şekil 2.4. Planlanmış Davranış Teorisi .....	19
Şekil 4.1. Kuramsal Model Yol Katsayıları ve $t$ Değerleri .....	87
Şekil 4.2. Özelleştirilmiş Model Yol Katsayıları ve $t$ Değerleri .....	87



## **TABLolar DİZİNİ**

Tablo 2.1. Program Yaklaşım Sınıflandırmaları .....	12
Tablo 2.2. Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli .....	17
Tablo 3.1. Evren ve Örnekleme Ait Sayısal Bilgiler.....	49
Tablo 3.2. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler .....	50
Tablo 3.3. “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği”ne ait Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	52
Tablo 3.4. “Program Yönelimleri Envanteri”ne ait Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	53
Tablo 3.5. “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği”ne ait Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	54
Tablo 4.1. Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği Ortalama Puanları .....	57
Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.3. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.4. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.5. Sınıf Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.6. Sınıf Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	62
Tablo 4.7. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	65
Tablo 4.8. Web Pedagojik İçerik Bilgisi ile “Yaş” Değişkeni Arasındaki İlişki .....	66
Tablo 4.9. “Program Yönelimleri Envanteri” Ortalama Puanları .....	66
Tablo 4.10. Cinsiyet Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	67
Tablo 4.11. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	69

Tablo 4.12. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.13. Sınıf Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.14. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.15. Program Yaklaşımları ile “Yaş” Değişkeni Arasındaki İlişki.....	73
Tablo 4.16. “Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği” Ortalama Puanları.....	73
Tablo 4.17. Cinsiyet Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	74
Tablo 4.18. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	75
Tablo 4.19. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	76
Tablo 4.20. Sınıf Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları .....	77
Tablo 4.21. Sınıf Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	78
Tablo 4.22. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.23. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile “Yaş” Değişkeni Arasındaki İlişki.....	80
Tablo 4.24. Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	80
Tablo 4.25. Çok Değişkenli Normallik Basıklık ve Çarpıklık Değerleri .....	85
Tablo 4.26. Yol Analizi Model Uyum İndeksleri.....	86
Tablo 4.27. Özelleştirilmiş Model Yol Katsayıları .....	88
Tablo 4.28. Özelleştirilmiş Model Etki Büyüklük Değerleri .....	90
Tablo 4.29. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bazı Ölçek Maddeleri ve Ortalamaları.....	100

## **EKLER DİZİNİ**

Ek 1. Kullanılan Ölçme Araçları.....	111
Ek 2. Uygulama İçin Ölçek Sahiplerinden Alınan İzinler.....	116
Ek 3. Uygulama İçin Üniversite Rektörlüklerinden Alınan İzinler.....	117



## GİRİŞ

Günümüzde özellikle Türkiye’de öğretim teknolojileri faaliyetlerinin sadece Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümlerinde yürütülen çalışmalarla sınırlı kaldığı görülmektedir (Çağiltay ve Göktaş, 2016). BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programına nasıl yaklaştığı, sahip oldukları inançlar ve yaklaşımların, özellikle teknolojik program yaklaşımlarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini Ajzen’in (1991) *Planlanmış Davranış Teorisine* göre ne derece etkilediğini belirlemek bu çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacı ve araştırma sorularına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına ve araştırma ile ilgili tanım ve kısaltmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde araştırmada kullanılan web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleme becerileri ile ilgili kuramsal ve kavramsal açıklamalara yer verilmiş ve literatüre katkı yapmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde yöntem ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları altında toplanmıştır.

Dördüncü bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular tablolar yardımıyla ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Araştırmanın son bölümünde bulgulara yönelik tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

# 1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

## 1.1. Problem Durumu

Literatürde eğitim programı hakkında benzer tanımlamalar gelişmiştir. Örneğin, Demirel (2013:4) eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır. Tanner ve Tanner’e göre ise eğitim programı, “okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yapılanması” olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2013:2). Benzer tanımların özünde eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programları hakkında farklı inanç, yönelim ve yaklaşımları bulunmaktadır. Literatürde program yaklaşımları, program yönelimleri, program inançları, program ideolojileri ve eğitimsel değer yönelimleri kavramlarının eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada program yaklaşımı olarak kullanılan kavram, programın hedefi, içeriği, eğitim durumları ve sınav durumları gibi program öğeleri hakkında oluşturulmuş ortak inançlar sistemi olarak tanımlanabilir (Cheung ve Wong, 2002). Bir öğretmenin program yaklaşımı, önem verdiği değerler ve sahip olduğu bilgiyi öğrenenlere nasıl aktaracağını bilmesi bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin öğretim aşamasında odaklandığı ilk bilgi içerik bilgisi olmuş; yalnız içeriğin öğrenenlere nasıl verileceği konusu geri planda kalmıştır. Shulman (1986), öğretimin sadece içerik bilgisine odaklanmaması gerektiğini, içerik ve içeriğin nasıl verileceğinin bir etkileşim halinde olduğunu öne sürerek “*Pedagojik İçerik Bilgisi*” adı altında yeni bir tanımlamaya gitmiştir. İlerleyen yıllarda teknolojinin gelişmesiyle Mishra ve Koehler (2006) tarafından pedagojik içerik bilgisine teknoloji kavramı da eklenerek “*Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi*” adı altında yeni bir tanımlamaya gidilmiştir. Web teknolojilerinin gelişmesi ve öğretmenlerin web tabanlı öğretim bilgilerinin daha üst düzeyde olması gerektiğinden hareketle Lee, Tsai ve Chang (2008) tarafından teknolojik



pedagojik içerik bilgisinin özelleştirilmiş bir formu “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi*” tanımlanmıştır.

Öz düzenleme ya da öz düzenleyici öğrenme hakkında farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar getirilmiştir. Bu alanda öncü sayılabilecek olan Zimmerman (1992) tarafından öz düzenleyici öğrenme, “amaçlar belirleme, bu amaçların gerçekleşmesi için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlanmıştır. Öz düzenleme becerilerini etkili olarak kullanan bireyler sahip oldukları biliş ve inançların farkındadır ve öğrenmelerinde öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanarak hedefe yönelirler (Çelik, 2012).

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada BÖTE öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin, aralarındaki ilişkilerin ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin anlamlı yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **1.3. Araştırma Soruları**

Araştırmanın genel amacına ulaşmak için şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

BÖTE öğrencilerinin,

1. Web pedagojik içerik bilgileri ne düzeydedir ve web pedagojik içerik bilgisi düzeyleri cinsiyet, üniversite, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Web pedagojik içerik bilgisi düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Program yaklaşımları ne düzeydedir ve program yaklaşımları cinsiyet, üniversite, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Program yaklaşımları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öz düzenleyici öğrenme becerileri ne düzeydedir ve öz düzenleyici öğrenme becerileri cinsiyet, üniversite, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öz düzenleyici öğrenme becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öz düzenleyici öğrenme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordayan değişkenler nelerdir?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Literatür incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının program yaklaşımlarını ve web pedagojik içerik bilgi düzeylerini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak söz konusu çalışmalarda öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını ne derece etkilediğine yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır. Öğretmen adaylarının ortak inanç sistemi olarak tanımlanan program yaklaşımlarının davranışa (öz düzenleyici öğrenme becerileri) yönelik tutumlarını (web tabanlı öğrenmeye yönelik tutum) ne derece etkilediğini bilmek önem arz etmektedir. Bu çalışma ile literatürde sıklıkla karşılaşılan ve çalışmanın ikinci bölümünde daha ayrıntılı şekilde bahsedilen Ajzen'in "*Planlanmış Davranış Teorisi*" (1991) temel alınarak BÖTE öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerini inanç ve tutumlarının ne derece etkilediği belirlenmeye çalışılacak ve literatüre yapacağı katkı önem kazanacaktır.

Öz düzenleyici öğrenme ile ilgili ülkemizde ve dünyada yeterince araştırma yapılmasına rağmen, öz düzenleyici öğrenme becerileri, web pedagojik içerik bilgisi ve program yaklaşımlarını birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrenmeyi öğrenme olarak ifade edilen öz düzenleme becerilerini ve web pedagojik içerik bilgisi ile program yaklaşımlarının öz düzenleyici

öğrenme becerilerini ne düzeyde etkilediğini araştırmayı amaçlayan bu çalışmanın özgün bir çalışma olduğu ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde birinci öğretim programına devam etmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları ile,

2. 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı ile,

3. Veri toplamak için kullanılan ölçme araçları ve bu ölçme araçlarına verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

Web Pedagojik İçerik Bilgisi: İçeriğin web teknolojilerini kullanarak nasıl öğretilmesi gerektiğine dair bilgi, weble öğretim bilgisi (Lee ve Tsai, 2010)

Program Yaklaşımı: Eğitim programı öğeleri hakkında ortak inanç sistemi (Cheung ve Wong, 2002)

Öz Düzenleyici Öğrenme: Amaçlar belirleme, bu amaçların gerçekleşmesi için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme (Zimmerman, 1992)

### **1.7. Kısaltmalar**

*BÖTE*: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

*PCK, (PİB)*: Pedagogical Content Knowledge (Pedagojik İçerik Bilgisi)

*TPCK, (TPİB)*: Technological Pedagogical Content Knowledge (Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi)

*TPCK-W, (WPİB)*: Technological Pedagogical Content Knowledge-Web  
(Web Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi, Web Pedagojik İçerik Bilgisi)

*ADÜ*: Adnan Menderes Üniversitesi

*PAÜ*: Pamukkale Üniversitesi

*SDÜ*: Süleyman Demirel Üniversitesi

*MAKÜ*: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

*ÇOMÜ*: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

*WPİBÖ*: Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği

*PYE*: Program Yönelimleri Envanteri

*ÖDÖBÖ*: Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği

## **2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.1. Kuramsal Çerçeve**

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili ana değişkenleri oluşturan web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları, öz düzenleyici öğrenme ve planlanmış davranış teorisi konularına yer verilmiştir.

#### **2.1.1. Web Pedagojik İçerik Bilgisi (*WPİB/TPCK-W*)**

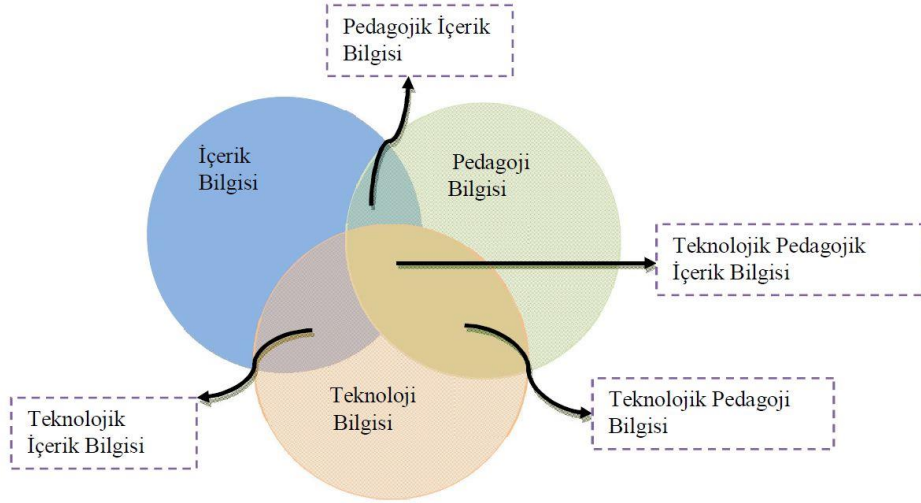
Bu bölümde pedagojik içerik bilgisi, teknolojik pedagojik içerik bilgisi ve web pedagojik içerik bilgisi konularına yer verilmiştir.

##### **2.1.1.1. Pedagojik içerik bilgisi (*PİB/PCK*)**

Öğretmenlerin öğretim aşamasındaki bilgi ve becerileri düşünüldüğünde odaklanılan ilk bilgi içerik bilgisi olmuştur. Shulman (1986), öğretimin sadece içerik bilgisine odaklanmaması gerektiğini öne sürerek, pedagojik bilgi ile içerik bilgisinin etkileşim içinde olması gerektiğini öne sürmüştür. Bu nedenle Shulman tarafından pedagojik içerik bilgisi adında yeni bir kavram tanımlanmıştır. Pedagojik içerik bilgisi, konu alanına yönelik içerik bilgisi ile öğretimin nasıl yapılması gerektiğine yönelik pedagojik bilgisinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir bilgidir. Diğer bir deyişle pedagojik içerik bilgisi konu alanının nasıl öğretilmesi gerektiğine dair bilgilerdir.

##### **2.1.1.2. Teknolojik pedagojik içerik bilgisi (*TPİB/TPCK*)**

İlerleyen yıllarda teknolojinin gelişmesi ve teknolojinin eğitim ortamına daha fazla entegre edilmesi gerektiği düşüncesiyle Mishra ve Koehler (2006) tarafından teknolojik pedagojik içerik bilgisi kavramı türetilmiştir. TPİB, Shulman tarafından oluşturulan pedagojik içerik bilgisinin teknoloji bilgisiyle etkileşimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etkileşim sonucu yedi bilgi alanı oluşmuştur. Bunlar, 'içerik bilgisi, pedagoji bilgisi, teknoloji bilgisi, pedagojik içerik bilgisi, teknolojik içerik bilgisi, teknolojik pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi'dir. Oluşan yedi bilgi Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. TPCK Bileşenleri (Mishra ve Koehler, 2006; Horzum, 2011)

Teknoloji ve pedagojik içerik bilgisinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan yedi bilgi kısaca aşağıda belirtilmiştir:

İçerik Bilgisi (İB): Öğretmenlerin öğrenilecek ya da öğretilecek konu alanı bilgisidir. İçerik bilgisinin öğretmenler için önemi büyüktür. İçerik bilgisi kuramlar, yaklaşımlar, teoriler, örgütsel çerçeveler vb. bilgilerden oluşur (Shulman, 1986).

Pedagoji Bilgisi (PB): Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki yöntemler, teknikler ve uygulamalar hakkında sahip olduğu derinlemesine bilgidir.

Teknoloji Bilgisi (TB): Teknoloji okuryazarlığı ya da teknolojiye ayak uydurma bilgisidir. (Koehler ve Mishra (2009)'a göre teknoloji bilgisinin tanımını yapmak zordur ve yapılan tanım gün geçtikçe değerini yitirebilmektedir.

Pedagojik İçerik Bilgisi (PİB): İçeriğin öğretmenler tarafından nasıl öğretileceğine dair bilgilerdir.

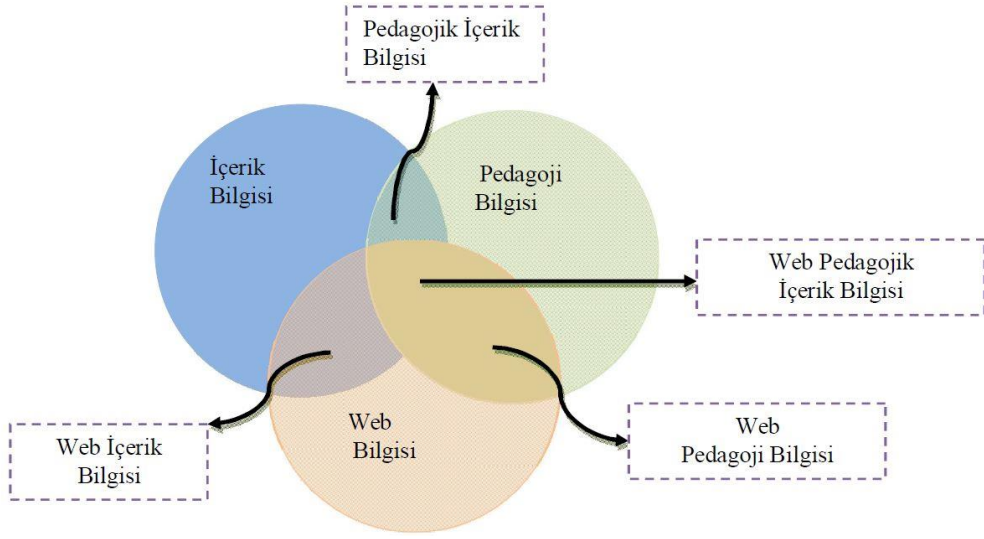
Teknolojik İçerik Bilgisi (TİB): Teknoloji ve içeriğin ilişkili olduğu öğretim hakkında bilgiyi ifade eder (Horzum, 2011). Koehler ve Mishra (2009)'a göre teknoloji ile içeriğin birbirine olan etkisi hakkında bilgi sahibi olmaktır.

Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB): Teknolojinin öğretimsel yollarda kullanımında öğrenme ve öğretmenin nasıl değişebileceğini anlamaktır.

Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB): İçerik, teknoloji ve pedagoji kavramlarının birleşmesiyle türemiş bir kavramdır. İçerik, teknoloji ve pedagoji bilgisi arasındaki etkileşimden kaynaklanan bir anlayıştır (Koehler ve Mishra, 2009). Kısaca içeriğin teknolojiyi kullanarak nasıl öğretilmesi gerektiğine dair bilgidir.

### **2.1.1.3. Web pedagojik içerik bilgisi (WPİB)**

İnternetin yaygınlaşması ve web teknolojilerinin gelişmesi sebebiyle ve öğretmenlerin web ile öğretimde daha üst düzeyde bilgi sahibi olması gerektiğinden hareketle Lee, Tsai ve Chang (2008) web teknolojik içerik bilgisini tanımlamışlardır. Web teknolojik içerik bilgisi Shulman (1986) tarafından ortaya atılan pedagojik içerik bilgisi ve Mishra ve Koehler (2006) tarafından ortaya atılan teknolojik pedagojik içerik bilgisi kavramından yola çıkılarak oluşturulmuş ve geliştirilmiştir. Web teknolojik içerik bilgisi ya da web pedagojik içerik bilgisinde web, pedagoji ve içerik bilgisi olmak üzere üç bileşen bulunmaktadır. Bu bileşenlerin etkileşimi sonucu oluşan yapılanmada dört yeni kavram oluşmuştur. Bu kavramlar, web bilgisi, web pedagoji bilgisi, web içerik bilgisi ve web pedagojik içerik bilgisidir. Web pedagojik içerik bilgisi bileşenleri Şekil 2.2'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Web Pedagojik İçerik Bilgisi Bileşenleri (Lee ve Tsai, 2010; Horzum, 2011)

Web pedagojik içerik bilgisi yapılanmasında yer alan pedagoji bilgisi, içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi TPCK’da yer alan bilgilerle aynıdır. Oluşan dört yeni bilgi kısaca aşağıda belirtilmiştir:

Web Bilgisi: Genel web kullanımı hakkındaki bilgilerdir.

Web Pedagoji Bilgisi: Öğretmenlerin eğitim ortamında kullandığı webin varlığı, bileşenleri ve gücü hakkındaki bilgidir (Lee ve Tsai, 2010).

Web İçerik Bilgisi: Webin avantajlarının içeriğe entegre edilmesi hakkındaki bilgidir (Lee ve Tsai, 2010).

Web Pedagojik İçerik Bilgisi: İçeriğin web teknolojilerini kullanarak nasıl öğretilmesi gerektiğine dair bilgidir.

### 2.1.2. Program Yaklaşımları/Yönelimleri/İnançları

Bu bölümde program yaklaşımı tanımı, program yaklaşımı sınıflandırmaları ve Cheung ve Wong’un program yaklaşımı sınıflandırmasına yer verilmiştir.



### **2.1.2.1. Program yaklaşımı tanımı**

Tüm öğretmenler eğitim programının nasıl tasarlanması ve uygulanması gerektiği konusunda bir takım inançlara sahiptirler. Program yaklaşımları, öğretmenlerin program öğeleri ve sınıf uygulamaları konusundaki düşüncelerini anlama hususunda önemli bir kavramdır (Cheung ve Wong, 2002). Literatür incelendiğinde program yaklaşımları, program yönelimleri, program inançları, program ideolojileri ve eğitimsel değer yönelimleri kavramlarının eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Temelde benzer çalışmalarla desteklenen bu ifadeler için ortak bir terminoloji bulunmamaktadır (Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010). Bu çalışmada program yaklaşımı kavramı kullanılmıştır. Cheung ve Wong'a göre program yaklaşımı, program öğeleri hakkında ortak inanç sistemi olarak tanımlanabilir.

### **2.1.2.2. Program yaklaşımı sınıflandırmaları**

Eğitmcilerin programa yönelik farklı yaklaşımları olduğu gibi program yaklaşımı araştırmacılarının da program yaklaşımları konusunda farklı sınıflandırmalara gittiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde program yaklaşımları, farklı sınıflandırmalarda farklı boyutlarla ele alınmış olmasına rağmen bu boyutların birbiriyle benzer özelliklere sahip olduğu düşünülebilir. Örneğin, Eisner ve Vallance (1974) program yaklaşımlarını akademik rasyonalizm, bilişsel süreçler, kendini gerçekleştirme, sosyal yeniden yapılandırıcılık ve teknolojik olmak üzere beş faktörlü bir yapıda sınıflandırmıştır. McNeill (1996) ise program yaklaşımlarını akademik, teknolojik, insancıl ve sosyal yeniden yapılandırıcı olmak üzere dört faktörlü bir yapıda sınıflandırmıştır. Farklı araştırmacılar tarafından yapılmış sınıflandırmalara Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Program Yaklaşım Sınıflandırmaları

Araştırmacı	Sınıflandırma	
Eisner ve Vallance (1974)	Akademik Rasyonalizm Bilişsel Süreçler Sosyal Yeniden Yapılandırıcı Kendini Gerçekleştirme Teknolojik	
Miller (1983)	Davranışçı Sosyal Yeniden Yapılandırıcı Teknolojik Akademik	
Schubert (1986)	Entelektüel / Gelenekçi Sosyal / Davranışçı Deneysel	
Vallance (1986)	Bilişsel Süreçler Teknolojik Sosyal Yeniden Yapılandırıcı Akademik Rasyonalizm Kişisel Başarı Öğrenmeye Olan Bağlılık	
Ornstein ve Hunkins (1988)	Teknik ve Bilimsel -Davranışçı -Yönetimsel -Teknolojik -Akademik	Teknik ve Bilimsel Olmayan -İnsancıl -Sosyal Yapılandırıcı
Longstreet ve Shane (1993)	Toplum Odaklı Çocuk Odaklı Bilgi Merkezli Eklektik	
Pratt (1994)	Kültürel İletişim Toplumsal Dönüşüm Bireysel Gerçekleştirme Feminist Pedagoji	
McNeill (1996)	Akademik Teknolojik İnsancıl Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	
Cheung ve Wong (2002)	Akademik Bilişsel Süreçler Sosyal Yeniden Yapılandırıcı İnsancıl Teknolojik	

Program Yaklaşım Sınıflandırmaları (Kaynak: Cheung, 2000; Bay vd., 2012)

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere program yaklaşımları ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada Cheung ve Wong (2002) tarafından yapılmış ve en güncel olan sınıflandırma esas alınmıştır.

### **2.1.2.3. Cheung ve Wong’un program yaklaşımları sınıflandırması**

*Akademik yaklaşım*, program yaklaşım sınıflandırmasında kullanılan en eski ve en temel yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşım okulun ana işlevinin belli konularda öğrencilerin entelektüel gelişiminin teşvik edilmesi olduğunu savunmaktadır (Eisner, 1985). 1930-1950 yılları arasında popüler olan bu yaklaşım 1950’lerden sonra popülerliğini biraz kaybetmiştir (Bay vd., 2012). Programda yeni ve önemli içeriğin ve çeşitli akademik disiplinlerdeki bilgilerin edinilmesinin önemli olduğu bu yaklaşımda öğrencilerin birer fizikçi, matematikçi ya da tarihçi gibi davranması beklenmektedir (Cheung ve Wong, 2002).

*Bilişsel süreçler yaklaşımı*, akademik yaklaşımın tersine konu içeriğinden çok öğrenme sürecine odaklanmaktadır. Uygulanan program ve öğretim stratejileri öğrencilerin bilişsel süreçlerinin gelişimini desteklemelidir (Eisner, 1985). Bu yaklaşıma göre üst düzey bilişsel süreç becerileri, özellikle transfer edilebilir becerileri öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgiden daha önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin problem çözme becerilerine yardımcı olmak için gerekli ders zamanını planlamalıdır (Cheung ve Wong, 2002).

*Sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım*, okul programını sosyal değişimi kolaylaştırmanın bir aracı olarak görmektedir. Bu yaklaşımda insanlığın karşılaştığı toplumsal problemleri analiz etmede öğrencilere eleştirel olarak öğrenme fırsatı verilir. Program vurgusu grup deneyimleri, sosyal sorumluluk duygusu ve öğrencilerin eleştirel bilincinin gelişimi üzerinedir (Cheung ve Wong, 2002).

*İnsancıl yaklaşım*, hümanist psikoloji ve çocuk merkezli eğitim üzerine temellendirilmiş bir yaklaşımdır (Bybee ve Welch; akt. Bay vd., 2012). Bu yaklaşımda öğrenciler programın en önemli kaynağı olarak görülür ve öğrencilerin bilişsel süreçleri (entelektüel bilgi ve beceri) ile duyuşsal alanlarının (duygu, tutum, değer) bütünleşmesi bu yaklaşımın temel önceliğidir (Cheung ve Wong, 2002).

*Teknolojik yaklaşım* ise temelini sistematik program planlaması ve öğretim verimliliğinden almaktadır. Davranışçı yaklaşımdan etkilenmiştir. Bu yaklaşımda okul programlarının önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerine göre hazırlanması gerektiği savunulmaktadır (Cheung ve Wong, 2002). Program içeriğinin organizasyonu mantıksal sıraya göre yapılmakta ve öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi kullanması önerilmektedir (Cheung ve Wong, 2002).

### **2.1.3. Öz Düzenleyici Öğrenme**

Bu bölümde öz düzenleyici öğrenmenin tanımına öz düzenleyici öğrenme modellerine yer verilmiştir.

#### **2.1.3.1. Öz düzenleyici öğrenme tanımı**

19. yüzyılda öğrenme resmi bir disiplin olarak görülmekte ve öğrencilerin öğrenmedeki başarısızlıklarının zekâ ve çalışkanlık gibi kişisel kısıtlamalardan ileri geldiği düşünülmekteydi. John Dewey, E. L. Thorndike, Maria Montessori gibi bazı reformcu ve ilerici eğitimciler, programın bireysel farklılıklara uyum sağlaması için öğrencileri yaş ve becerilerine göre homojen olarak gruplandırmanın uygun olacağını düşünmüşlerdir. 20. yüzyılın son çeyreğinden sonra yapılan çalışmalarda ise araştırmacılar, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları öğrencilerin öz düzenleme becerisi eksikliğine dayandırmış ve öğrencilerin kendilerini ve kısıtlamalarını yönetmesi ve bireysel farklılıklarının farkına varma becerisinin geliştirilmesini savunmuşlardır.

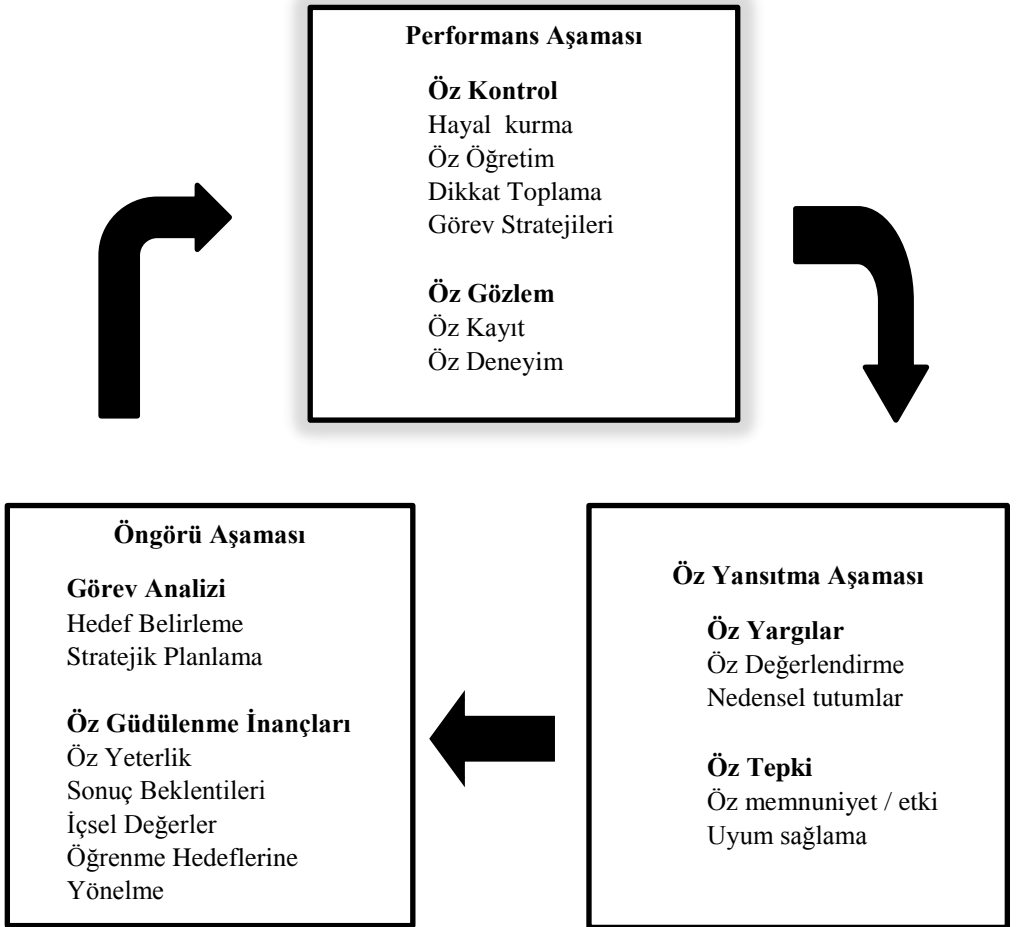
Literatürde birçok yazar tarafından araştırılan bir konu olan öz düzenleme ve öz düzenleyici öğrenme kavramları için farklı tanımlar yapılmıştır. Pintrich (2005)'e göre öz düzenleyici öğrenme, “öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, daha sonra bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izledikleri, hedefleri ve çevreleri ile etkileşim halinde oldukları aktif ve yapıcı bir süreç”tir. Zimmerman (1992) tarafından ise öz düzenleyici öğrenme, “amaçlar belirleme, bu amaçların gerçekleşmesi için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme” olarak tanımlanmıştır.

#### **2.1.3.2. Öz düzenleyici öğrenme modelleri**

Yapıları ve işleyişleri farklı olan birçok öz düzenleyici öğrenme modelleri bulunmakla birlikte bu modellerin öğrenme ve düzenleme açısından birçok ortak

varsayımı bulunmaktadır. Bu bölümde “Zimmerman’ın Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli” ve “Pintrich’in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli” incelenmiştir.

Zimmerman’ın öz düzenleyici öğrenme modelinde, öz düzenleyici öğrenmenin sosyal öğrenme psikologlarının bahsettiği üç aşamadan (öngörü, performans ve öz yansıtma) oluştuğu ifade edilmiştir. Zimmerman’ın üç aşamalı öz düzenleyici öğrenme modeli Şekil 2.3’te gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Zimmerman’ın Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli (Zimmerman, 2002)

Bu modelde öngörü, performans ve öz yansıtma aşamaları mevcuttur.

1. Öngörü Aşaması: Bu aşama görev analizi ve öz güdülenme inançları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Görev analizinde hedef belirleme ve stratejik planlama mevcutken, öz güdülenme inançlarında öz yeterlik, sonuç beklentileri, içsel değerler ve öğrenme hedeflerine yönelme mevcuttur.
2. Performans Aşaması: Bu aşama öz kontrol ve öz gözlem olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Öz kontrolde hayal kurma, öz öğretim, dikkat toplama ve görev stratejileri mevcutken, öz gözlemlerde öz kayıt ve öz deneyim mevcuttur.
3. Öz Yansıtma Aşaması: Bu aşamada öz yargılar ve öz tepki olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır. Öz yargılar bölümünde öz değerlendirme ve nedensel tutumlar mevcutken öz tepki bölümünde öz memnuniyet/etki ve uyum sağlama mevcuttur.

Zimmerman'ın modeline benzeyen "Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli" zaman sırasıyla dört aşamadan oluşur. Bu aşamalar planlama ve harekete geçme, izleme, kontrol ve tepki ve yansıtma'dır. Her aşama bilişsel, güdülenme, davranışsal ve çevresel olmak üzere dört alandaki öz düzenleyici etkinlikleri içermektedir. Modelin aşamaları, düzenleme alanları ve etkinlikleri Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli

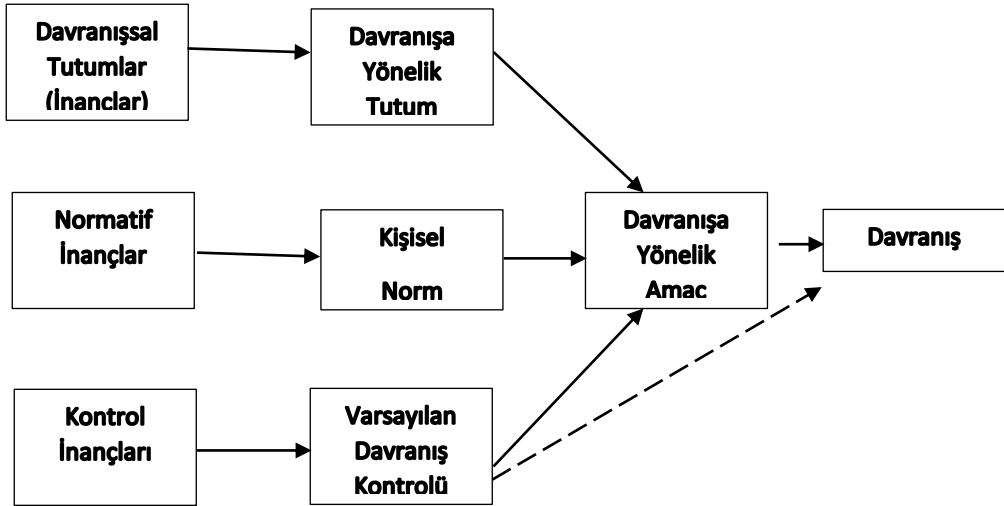
Aşamalar	Düzenleme Alanları			
	Bilişsel	Güdülenme ve Duyuşsal	Davranışsal	Çevresel
Öngörü , Planlama ve Harekete Geçme	Hedefe ulaşma	Hedefe uyum sağlama	Zamanın ve harcanacak çabanın planlanması	Göreve alışma
	Harekete geçme	Yeterlik algıları	Davranışların gözlemlenmesi için plan yapma	Çevreye alışma
İzleme	Önceki bilgilerin etkinleştirilmesi	Zor görevlere karşı yargılarının olumlu olması	Farkındalık, harcanacak çabanın ve kullanılacak zamanın gözlemlenmesi	Zor görevlerin ve çevre şartlarının gözlenmesi
	Üst bilişin etkinleştirilmesi	Görev değeri aktifleştirilmesi	Davranışların gözlemlenmesi	
Kontrol	İlginin etkinleştirilmesi		Duruma göre gösterilen çabanın artırılması ya da azaltılması	Görevi değiştirme ya da yeniden düzenleme
			Süreklilik gösterme ya da vazgeçme	Şartları değiştirme
Tepki ve Yanıtma			Yardım arama davranışları	
	Bilişsel yargılar	Duyuşsal tepkiler	Davranışın seçimi	Görevin değerlendirilmesi
	Tutumlar	Tutumlar		Şartların değerlendirilmesi

#### 2.1.4. Planlanmış Davranış Teorisi (Ajzen, 1991)

Planlanmış Davranış Teorisi (PDT) ilk defa Fishbein ve Ajzen (1977) tarafından ortaya atılmış olup Ajzen (1991) tarafından yeniden düzenlenmiştir (Erten, 2002). Ajzen'e göre insan davranışını tüm karmaşık yapısı ile açıklamak oldukça zordur. Davranışın nedenlerini açıklamak için fizyolojik açıdan, sosyal ve psikolojik açıdan yaklaşımlar geliştirilmiştir. Psikologlar davranışı etkileyen faktörleri biyolojik ve çevresel olarak incelemişlerdir. Bir psikolog olan Ajzen de davranış, davranışı etkileyen tutumlar ve tutumları etkileyen inançlar hakkında çalışmalar yapmış ve PDT'ni öne sürmüştür.

Bu çalışmadaki davranışsal inanç (program yaklaşımları), davranışa yönelik tutum (web tabanlı öğretime yönelik tutum), davranışa yönelik amaç ve davranış (öz düzenleyici öğrenme becerileri) değişkenleri PDT'ne göre test edilerek model önerisi sunulmaya çalışılmıştır.

Teoriyi oluşturan maddeler Şekil 2.4'te gösterilmiştir.



Şekil 2.4. Planlanmış Davranış Teorisi (Ajzen, 1991; Erten, 2002)

Ajzen (1991)'e göre davranışa yönelik amaç ile davranış arasında çok yakın bir ilişki bulunmaktadır. Eğer davranışa yönelik amaç belirlenirse davranış hakkında yorum yapmak kolaylaşacaktır. PDT'ne göre davranışın oluşması için



öncelikle davranışa yönelik amacın oluşması gerekir. Davranışa direkt olarak varsayılan davranış kontrolü de etki edebilmektedir.

Davranışa direkt etki eden davranışa yönelik amaca ise davranışa yönelik tutumlar, kişisel normlar ve varsayılan davranış kontrolü etki etmektedir. Davranışsal tutumlar (inançlar) davranışa yönelik tutuma etki etmektedir. Normatif inançlar kişisel normlara, kontrol inançları ise varsayılan davranış kontrolüne etki etmektedir (Erten, 2002). Davranışa yönelik amaca etki eden davranışa yönelik tutum incelendiğinde karşımıza olumlu veya olumsuz tutumlar çıkmaktadır. Kişi davranışı gerçekleştirmesinin kendisi için pozitif sonuç doğurduğuna inanıyorsa davranışa yönelik olumlu bir tutuma; negatif sonuç doğurduğuna inanıyorsa ise davranışa yönelik olumsuz bir tutuma sahip olacaktır.

Ajzen (1991)'e göre yapılmış olan birçok çalışmada davranışsal tutumlar ile davranışa yönelik tutum arasında, normatif inançlar ile kişisel normlar arasında ve kontrol inançları ile varsayılan davranış kontrolü arasındaki anlamlı ilişkilere yönelik bulgu edilmiş olsa da tüm bu değişkenler arasındaki ilişki hala belirsizliğini korumaktadır.

Bu çalışmada BÖTE öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin anlamlı yordayıcıları, Ajzen (1991)'in Planlanmış Davranış Teorisi yollarına uygun olacak yol analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili ana değişkenleri oluşturan web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları, öz düzenleyici öğrenme hakkında yapılmış yurtdışı ve yurtiçi araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.2.1. Web Pedagojik İçerik Bilgisi İle İlgili Araştırmalar**

#### **2.2.1.1. Yurtdışında yapılan araştırmalar**

Lee ve Tsai (2010), “*Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgilerinin İnternetin Eğitimsel Kullanımına Göre Araştırılması*” (Exploering Teachers' Perceived Self Efficay And Technological Pedagogical Content Knowledge With Respect To Educational Use Of World Wide Web) isimli araştırmalarında, öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik İçerik

Bilgisi-Web (TPCK-W)'e göre öz yeterlik algılarının araştırılması amacıyla 6'lı likert tipinde 30 maddelik “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni geliştirerek Taiwan’da 558 öğretmene uygulamışlardır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu ölçeğin yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin web tabanlı öğretime yönelik tutumları ile diğer faktörler (genel web, iletişimsel web, web içerik bilgisi, web pedagojik içerik bilgisi) arasında pozitif yönlü yüksek ilişki bulunmuştur. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin yaşları ile web pedagojik içerik bilgisi öz yeterlik algı düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Buna göre yaşça daha tecrübeli öğretmenler daha az web pedagojik içerik bilgisi öz yeterlik algı düzeyine sahiptirler.

Akayuure, Nabie ve Sofu (2013), “*Ganali Matematik Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisine Yönelik Öz Yeterlik Alguları*” (Ghanaian Prospective Mathematics Teachers’ Perceived Self-Efficacy Towards Web Pedagogical Content Knowledge) isimli çalışmalarında matematik öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin araştırılması amacıyla Lee, Tsai ve Chang (2008) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından 5’li likert tipine dönüştürülmüş (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) ve 18 madde ve 3 faktöre düşürülmüş (web içerik, web pedagojik içerik ve webe yönelik tutum) “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni 172 matematik öğretmen adayına uygulamışlardır. Güvenirlik çalışmaları için ölçeğin ‘Cronbach’s Alpha’ değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizi sonucu, öğretmen adaylarının web içerik bilgileri ve web tabanlı kaynaklara yönelik tutumlarının web pedagojik içerik bilgisi öz yeterliklerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Web pedagojik içerik bilgisi ile ilgili yurtdışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde sadece iki araştırmaya rastlanmıştır. Çalışmaların genellikle yurtiçinde yapılmış çalışmalar olduğu belirlenmiştir.

### **2.2.1.2. Yurtiçinde yapılan araştırmalar**

Horzum (2011), “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması*” isimli çalışmasında Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*” Türkçeye uyarlanarak, Sakarya Üniversitesi BÖTE bölümünde öğrenim gören 232 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçeye

çevrilmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri sonrası ölçek 6’lı likert tipten 5’li likert tipe çevrilmiştir (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum). Ölçeğin zgn ölçekle eş değer olup olmadığını anlamak amacıyla ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları 2 hafta arayla 30 BÖTE ğrencisi tarafından doldurulmuştur. Türkçe ve İngilizce formlar arası korelasyon ,87 olarak bulunmuş, madde ve faktör puan ortalaması arasında istatistiki olarak anlamlı sonuç bulunmadığından Türkçe form, özgün ölçekle eş değer kabul edilmiştir. İkinci aşamada ölçek 232 öğrenciye uygulanmış, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği; Cronbach’s Alpha katsayısı ve test tekrar test ile da güvenirliği hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin Türkçe formunun araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gömleksiz ve Fidan (2011), “*Pedagojik Formasyon Programı ğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin z-Yeterlik Alđı Düzeyleri*” isimli çalışmalarında pedagojik formasyon ğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterliklerine ilişkin alđı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 2011-2012 Eğitim ğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Programı’na kayıtlı 359 ğretmen adayına Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5’li likert tipinde (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi leği*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu cinsiyet değişkenine göre sadece iletişimsel web alt boyutunda erkek ğretmen adayları lehine istatiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca bölüm değişkenine göre tüm alt boyutlarda, bölümler arası istatiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kaya, zdemir, Emre ve Kaya (2011), “*Bilişim Teknolojileri ğretmen Adaylarının Web-Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi z Yeterlik Algularının Araştırılması*” (Exploring Preservice Information Technology Teachers’ Perception of Self-Efficacy in Web-Technological Pedagogical Content Knowledge) isimli çalışmalarında Bilişim Teknolojileri ğretmen adaylarının sahip oldukları web destekli teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlik seviyelerinin farklı değişkenler açısından araştırılması amacıyla 177 Bilişim Teknolojileri ğretmen adayına Lee ve Tsai (2010) tarafından geliştirilmiş 6’lı likert tipinde (1=Tamamen Gvenmiyorum, 6=Tamamen Gveniyorum) ve 30 sorudan oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi leği*”ni uygulamıştır. Verilerin

analizi sonucu, cinsiyet değişkenine göre web iletişim alt boyutunda erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılmıştır. Sınıf boyutuna göre 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre, web-genel, web-iletişim ve web temelli öğretime karşı tutum alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla öz yeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü fakülte boyutuna göre eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre web-alan bilgisi ve web temelli öğretim karşı tutum alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla öz yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kazu ve Erten (2011), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Görüşleri” isimli çalışmalarında 2010-2011 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerine Lee ve Tsai (Lee ve Tsai, 2010; Lee ve diğerleri, 2008) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5’li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf ve internet kullanım sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Horzum (2012), “*Web Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Akademik Başarı ve Genel Memnuniyetlerine Etkisi*” (The Effect of Web Based Instruction on Students’ Web Pedagogical Content Knowledge, Course Achievement and General Course Satisfaction) isimli çalışmasında ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak çalışmayı 29 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Verilerin analizi sonucu, deneysel çalışma sonunda öğrencilerin web içerik bilgilerinin her iki grupta da anlamlı şekilde değiştiiği, deney grubu web pedagojik içerik bilgisi ve web tabanlı öğretime yönelim tutum alt boyut puanlarının uygulama sonrası kontrol grubundan yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca deney grubu akademik başarısının kontrol grubundan yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Horzum ve Güngören (2012), “*Bilim ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Web Tabanlı Öğretime Yönelik İnanç, Araç-Gereç Kabulü ve Web Pedagojik İçerik Bilgileri Modeli*” (A Model for Beliefs, Tool Acceptance Levels and Web

Pedagogical Content Knowledge of Science and Technology Preservice Teachers towards Web Based Instruction) isimli çalışmalarında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen ve Teknoloji Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 363 öğretmen adayına Yang ve Tsai (2008) tarafından geliştirilmiş “*Web Tabanlı Öğretim İnançları Ölçeği*”ni, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş “*Web Tabanlı Öğretim Araçları Kabul Düzeyi Ölçeği*”ni ve Lee ve Tsai (2010) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu web tabanlı öğretime yönelik inancın web tabanlı öğretim araçları kabul düzeyini etkilediği; web tabanlı öğretim araçları kabul düzeyinin de web pedagojik içerik bilgisini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün (2013), “*Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgileri ve Öğretmen Öz-Yeterlik Alguları ile İlişkisi*” isimli çalışmada öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi ve öğretmen öz-yeterlik algısı ile ilişkisinin ortaya konulması amacıyla 2011-2012 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören 214 son sınıf öğrencisine Lee ve Tsai (2010) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış 5’li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*” ve Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış 9’lu likert tipinde (1=Yetersiz, 9=Çok Yeterli) 24 maddeden oluşan “*Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*”ni uygulamıştır. Verilerin analizi sonucu cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri diğer bölümlere göre fazla; sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri diğer bölümlere göre daha azdır. İnternet kullanım sıklığına göre günde birkaç saat internet kullanan öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri haftada birkaç saat ve ayda birkaç saat internet kullanan öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fazladır. Çalışmada ayrıca web pedagojik içerik bilgisi ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çağırğan Gülten (2013), “*Matematik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim ve Web Pedagojik İçerik Bilgileri Hakkındaki Görüşleri*” (Preservice Mathematics Teachers’ Views on Distance Education and Their Web Pedagogical Content Knowledge) isimli çalışmasında ilköğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve web pedagojik içerik bilgileri hakkındaki görüşlerinin araştırılması amacıyla, 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören 46 son sınıf öğrencisine Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5’li likert tipinde (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni uygulamıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach’s Alpha değeri incelenmiştir. Verilerin analizi sonucu öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi puanlarına göre uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre daha az etkili olduğu görüşünde olan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılmıştır.

Hiğde, Uçar ve Demir (2014), “*Fen Bilimleri ve Fizik Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Alışkanlığına İlgili Web Pedagojik İçerik Bilgisine Yönelik Öz-Yeterliklerinin Araştırılması*” (The Investigation of Self-Efficacy of Pre-Service Science Teachers and Pre-Service Physics Teachers towards Web Pedagogical Content Knowledge Regarding Internet Use Habits) isimli çalışmalarında Dicle Üniversitesi’nde öğrenim göre 150 öğretmen adayına Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5’li likert tipinde (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu fen bilimleri öğretmen adaylarının web pedagojik içerik toplam puanları internet kullanım sıklığı ve kişisel bilgisayara sahip olup olmama değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre internete her gün giren ve kişisel bilgisayara sahip olan fen bilimleri öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterlikleri, internete her gün giremeyen ve kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazladır.

Arabacıoğlu ve Dursun (2015), “*Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisi Algı Düzeylerinin İncelenmesi*” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının internet kullanımına ilişkin alışkanlıkları ve web pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi amacıyla Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

son sınıf ve pedagojik formasyon eğitimini sürdüren 343 öğretmen adayına Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5’li likert tipinde (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu öğrencilerin devam ettikleri program değişkenine göre pedagojik web alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda eğitim fakültesi son sınıf öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Bilgisayara sahip olma değişkenine göre iletişimsel web hariç tüm boyutlarda bilgisayara sahip olan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. İnternet kullanım sıklığına göre ise tüm alt boyutlarda interneti her gün ya da neredeyse her gün kullananlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sosyal ağ kullanımlarına göre sadece iletişimsel web boyutunda sosyal ağ kullanan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Son olarak sosyal ağ kullanma sıklığına göre sosyal ağları her gün neredeyse her gün kullanan öğretmen adayları lehine tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir.

Barış (2015), “*Avrupalı Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi ve Web Teknolojilerinin Eğitsel Olarak Kullanımı*” (European Teachers’ Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) and Educational Use of Web Technologies) isimli çalışmasında Avrupa Birliği ülkeleri öğretmenlerinin web tabanlı öğretim ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi tutumlarının ölçülmesi amacıyla 19 ülkeden 33 öğretmene Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş 5’li likert tipinde (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni uygulamıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgisi-web öz yeterliklerinin yüksek ve tutumlarının pozitif olduğu, yaş, cinsiyet ve tecrübeye göre farklılaşma göstermediği belirlenmiştir.

Ekici, Ekici ve Altunışık (2015), “*Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisi Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 2014-2015 eğitim öğretim yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 730 öğretmen adayına Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5’li likert tipinde (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) 30

maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerinin iletişimsel web hariç tüm boyutlarda erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olduğu bulunmuştur. Son olarak bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı derece farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf değişkenine göre 1.-4. ve 2.-4. sınıflar arasında web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kavanoz, Yüksel ve Özcan (2015), “*Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisine Yönelik Öz Yeterlik Alguları*” (Pre-Service Teachers’ Self Efficacy Perceptions on Web Pedagogical Content Knowledge) isimli çalışmalarında İngilizce öğretmenliği adaylarının web pedagojik içerik bilgisi ve web tabanlı öğretime yönelik öz yeterlik algılarının araştırılması amacıyla 113 öğretmen adayına Lee ve Tsai (2010) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5’li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu öğretmen adaylarının en fazla genel web ( $X=4,67$ ); en az ise iletişimsel web ( $X=4,15$ ) puan ortalamasına sahip olduğu ve tüm alt boyutlar arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre sadece iletişimsel web alt boyutunda erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmayan çalışmada interneti kullanım sıklığına göre anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre sadece web pedagojik içerik bilgisi alt boyutunda interneti ayda birkaç kez kullananların puanları interneti haftada birkaç kez ve günde 1-4 saat kullananların puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derece azdır.

Yazar ve Şimşek (2015), “*Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Web Destekli Öğretim Bağlamında İncelenmesi*” isimli çalışmalarında bilgisayar dersini Web Destekli Öğretim (WDÖ) yöntemiyle ve sadece bilgisayar laboratuvarında alan öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgilerini incelemeye amacıyla bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nde Bilgisayar 2 dersini alan 637 öğretmen adayına Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş



ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5'li likert tipinde (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Deneme öncesi deneysel desenlerden statik grup karşılaştırmalı desenin kullanıldığı çalışmada deney grubundaki öğretmen adayları için açık kaynak kodlu bir öğretim yönetim sistemi (MOODLE) kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu WDÖ uygulamalarına katılma durumlarına göre öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi puanlarının iletişimsel web ve web tabanlı öğretime yönelik tutum hariç diğer alt boyutlarda WDÖ uygulamalarına katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar içerdiği belirlenmiştir. İnterneti kullanma amaçlarına göre interneti sıklıkla iletişim amaçlı kullananlar lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Günlük internet kullanım durumlarına göre ise interneti daha fazla kullananlar lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Oskay ve Odabaşı (2016), “*Çevrimiçi Kursa Katılan Öğretmenlerin Web Pedagojik İçerik Bilgisine Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Belirlenmesi*” (Determination of Self Efficacy Perception Levels of Teachers' Attending an Online Course toward Web Pedagogical Content Knowledge) isimli çalışmalarında çevrimiçi kimya dersi kursuna katılan öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 250 öğretmen adayına Lee ve Tsai (2010) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik çalışmaları yapılmış 5'li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Kullanıcıların çevrimiçi doldurduğu verilerin analizi sonucu cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır. Bölüm değişkenine göre ise tüm alt boyutlarda fen ve teknoloji öğretmenliği bölümü lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının tüm boyutlarda yüksek öz yeterlik seviyesine ( $\bar{X}>4,50$ ) sahip olduğu belirlenmiştir.

Turan ve Koç (2016), “*Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik Alan Bilgisine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri*” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının web pedagojik alan bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 96 öğretmen adayına Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5'li likert tipinde (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) 30 maddeden oluşan ‘*Web Pedagojik İçerik Bilgisi*

*Ölçeği*'ni uygulamışlardır. Ölçeğin güvenilirliği için 'Cronbach's Alpha' değeri incelenmiştir. Verilerin analizi sonucu, bilgisayara sahip olma değişkenine göre bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarına göre web pedagojik alan bilgisi ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olduğu belirlenmiştir. Bilgisayar kullanım süresine göre, çok sık bilgisayar kullanan öğretmen adaylarının web pedagojik alan bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin sıklıkla ya da nadiren bilgisayar kullanan öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar kullanım süresine göre ise bir yıldan az süredir bilgisayar kullanan öğretmen adaylarının web pedagojik alan bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin 4-6 yıl ve 6 yıldan fazla kullanan öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha az olduğu belirlenmiştir. Yine internet kullanım sıklığına göre, çok sık internet kullanan öğretmen adaylarının web pedagojik alan bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin sıklıkla internet kullanan öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca bölüm değişkenine göre web pedagojik alan bilgisi alt boyutlarında anlamlı farklara ulaşılmıştır.

Yeşiltaş (2016), "*Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisine İlişkin Algı Düzeylerinin Analizi*" (An Analysis of Social Studies Teachers' Perception Levels Regarding Web Pedagogical Content Knowledge) isimli çalışmasında sosyal bilimler öğretmenlerinin web pedagojik içerik bilgisine ilişkin algı düzeylerinin analizi amacıyla Türkiye'nin 76 ilinden 601 sosyal bilimler öğretmenine Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye çevrilmiş 5'li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan "*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*"ni uygulamıştır. Güvenirlik çalışması için ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri incelenmiş ve ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucu erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, genel web, iletişimsel web, pedagojik web ve web tabanlı öğretime yönelik tutum alt boyutlarına göre istatistiksel olarak daha fazla anlamlı öz yeterlik algısına sahip olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim geçmişine göre lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin sadece web pedagojik içerik bilgisi alt boyutunda lisans eğitimi almış öğretmenlere göre istatistiksel olarak daha fazla anlamlı öz yeterlik algısına sahip olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre ilköğretim sosyal bilimler öğretmenlerinin ortaöğretim sosyal bilimler

öğretmenlerine göre iletişimsel web, pedagojik web, web pedagojik içerik bilgisi ve web tabanlı öğretime yönelik tutum alt boyutlarında istatistiksel olarak daha fazla anlamlı öz yeterlik algısına sahip olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilgisayar kullanım geçmişlerine göre de istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca tüm alt boyutlarda öğretmenlerin yüksek seviyede öz yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökçearslan, Karademir ve Korucu (2017), “Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisi Düzeyleri: Bireysel Yenilikçilik ile Değerlendirme” (Preservice Teachers’ Level of Web Pedagogical Content Knowledge: Assessment by Individual Innovativeness) isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profillerinin web pedagojik içerik bilgisi alt boyut değişkenlerinin anlamlı yordayıcı değişkeni olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Ankara’da bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi’nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 170 öğretmen adayına Hurt ve diğerleri (1977) tarafından geliştirilmiş ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış 20 sorudan oluşan “*Bireysel Yenilikçilik Ölçeği*” ve Lee ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış 5’li likert tipinde (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profillerinin anlamlı derecede en yüksek genel web, iletişimsel web ve pedagojik web alt boyutlarını yordadığı belirlenmiştir.

Web pedagojik içerik bilgisi ile ilgili yurtdışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde çalışmaların tamamının makale çalışması olduğu belirlenmiştir. Literatürde lisansüstü araştırmaya rastlanmamıştır.

## **2.2.2. Program Yaklaşımları/Yönelimleri/İnançları İle İlgili Araştırmalar**

### **2.2.2.1 Yurtdışında yapılan araştırmalar**

Jones (1978), “*Arizona’da Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Program Yaklaşım Alguları*” (Secondary Teacher And Administrator Perceptions Of Curriculum Orientations In Arizona) isimli doktora tezi çalışmasında Arizona eyaleti Maricopa Kontluğu’nda bulunan rassal olarak seçilmiş 6 ilçede bulunan okullarda görevli 742 öğretmen ve yöneticiye araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve çoktan seçmeli 24 sorudan oluşan “*Program Yaklaşımları Anketi*”ni

uygulamıştır. Ölçme aracının geçerliği için 4 program geliştirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ölçekte bulunan maddeler Eisner ve Vallance (1974)'in program yaklaşım sınıflandırmasına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Araştırma sonucu öğretmen ve yöneticilerin en çok bilişsel süreçlerin gelişimi yaklaşımını; en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri bulunmuştur. Yöneticilerin öğretmenlere göre bilişsel süreçlerin gelişimi ve akademik rasyonalizm yaklaşımlarının programda daha etkin bir role sahip olduğu, öğretmenlerin ise yöneticilere göre sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımının programda daha etkin bir role sahip olduğu bulunmuştur.

Babin (1979), "*Program Yaklaşımı Profili*" (A Curriculum Orientation Profile) isimli çalışmasında program geliştiricileri ve karar vericilerine program yaklaşım sınıflandırmaları hakkında yardımcı olması amacıyla 57 maddeden oluşan "*Program Yaklaşımı Profili*"ni geliştirmiştir. Ölçme aracı Eisner ve Vallance (1974)'in program yaklaşım sınıflandırmasına uygun bir şekilde hazırlanmış olup hangi maddenin hangi yaklaşıma ait olduğu belirtilmiş ve madde sonlarına "Katılıyorum" ve "Katılmıyorum" sütunları eklenmiştir. Ayrıca katılımcılardan ölçeğin ikinci aşamasında yer alan çizgi grafiğine hangi yaklaşımdan kaçar adet "Katılıyorum" seçeneğini işaretlediklerinin belirtilmesi istenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve bulguları hakkında bir bilgiye yer verilmemiştir.

Cunningham, Johnson ve Carlson (1992), "*Ev Ekonomisi Öğretmenlerinin Program Yaklaşımları*" (Curriculum Orientations Of Home Economics Teachers) isimli çalışmalarında ABD'de Nebraska eyaletindeki ev ekonomisi öğretmenlerinin program yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla 152 öğretmene 45 maddeden oluşan 6'lı likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) Babin (1979) tarafından geliştirilmiş Carlson (1991) tarafından revize edilmiş "*Program Yaklaşımları Profili*"ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin en çok bilişsel süreçler yaklaşımını, en az ise akademik rasyonalizm yaklaşımı benimsediklerine ulaşılmıştır.

Wyatt (1994), "*Ev Ekonomisi Liderlerinin Program Yaklaşımları Ve Önerilmiş Ev Ekonomisi Programı Belgelerinin Karakteristik Özellikleri*" (Curriculum Orientations of Home Economics Leaders and Characteristics of Recommended Home Economics Curriculum Documents) isimli doktora tezi çalışmasında

Amerika Birleşik Devletleri genelinde Ev Ekonomisi Bölümü'nde görevli 127 eyalet amiri ve 397 öğretmen yetiştiricisine ulaşılması hedeflenmiştir. Program yaklaşım sınıflandırması olarak Eisner (1985)'in program yaklaşım sınıflandırması kullanılmış olup ölçme aracı olarak Cunningham (1992) tarafından geliştirilmiş “*Bireysel Program Yaklaşımları Profili*” ve Wyatt tarafından geliştirilmiş “*Kişisel Ve Profesyonel Bilgi Profili*” ve “*Eyalet Program Yaklaşımları Profili*” kullanılmıştır. “*Bireysel Program Yaklaşımları Profili*”nin geçerlik çalışması için ölçek 10 program uzmanının görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach's Alpha değerleri incelenmiştir. Akademik rasyonalizm faktörü hariç tüm faktörlerin yüksek güvenilirlik değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklerdeki maddeler 6'lı likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Verilerin analizi sonucu çoğu ev ekonomisi belgesinin bilişsel süreçler yaklaşımı merkezinde olup düşünme ve problem çözme öğrenmelerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ev ekonomisi liderlerinin en çok bilişsel süreç yaklaşımında; en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımında olduğu, bilişsel süreçler yaklaşımında öğretmen yetiştiricileri ve eyalet amirleri arasında öğretmen yetiştiricileri lehine anlamlı bir fark olduğu, yaş ve meslekte geçirilen yıl ile akademik rasyonalizm yaklaşımı arasında ve meslekte geçirilen yıl ve çalışılması planlanan yıl ile teknolojik yaklaşım arasında anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır. Çoklu regresyon analizine göre ise meslekte kalan yıl değişkeninin akademik rasyonalizm puanlarına göre toplam varyansın %6'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ryu (1998), tarafından “*Kore'de Ortaokul Ev Ekonomisi Dersi Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Yetiştiricilerinin Program Yaklaşımları Ve Mesleki Eğitim Uygulamaları*” (Curriculum Orientations and Professional Teaching Practices Reported by Korean Secondary School Home Economics Teachers and Teacher Educators) isimli doktora tezi çalışmasında Kore'de ortaokul ev ekonomisi dersi öğretmenlerinin ve öğretmen yetiştiricilerinin program yaklaşımlarını, mesleki eğitim uygulamalarını ve ikisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 286 ev ekonomisi öğretmeni ve 46 öğretmen yetiştiricisine 6'lı likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) 45 maddeden oluşan “*Bireysel Program Yaklaşımları Profili*” (Cunningham, 1992), 5'li likert tipinde

45 maddeden oluşan “*Mesleki Öğretim Uygulamaları Ölçeği*” (Laster, 1996) ve öğretmen ve öğretmen yetiştiricilerine farklı sorularla uygulanan (sırasıyla 12 ve 11 açık ve kapalı uçlu soru) “*Kişisel Ve Mesleki Karakteristikler Ölçeği*” uygulanmıştır. İlk iki ölçeğin geçerlik çalışmaları ölçeği geliştirenler tarafından daha önce yapılmış olup son ölçeğin çeviri geçerliği için Ohio Eyalet Üniversitesi’nde Yabancı Diller Bölümü’nde lisansüstü programa kayıtlı 2 öğrenci ve doktorasını tamamlamış 1 Ev Ekonomisi Dersi öğretmen yetiştiricisinin görüşlerine başvurulmuş, ölçek görüşler neticesinde revize edilmiştir. İlk 2 ölçeğin güvenilirliği için ise ‘Cronbach’s Alpha’ değerleri incelenmiştir. Akademik rasyonalizm faktörü hariç tüm faktörlerin yüksek güvenilirlik değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiricilerin en çok bilişsel süreçler yaklaşımında; en az ise akademik rasyonalizm yaklaşımında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik rasyonalizm, kendini gerçekleştirme ve teknolojik yaklaşımlarda öğretmen ve öğretmen yetiştiricileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre akademik rasyonalizm ve teknolojik yaklaşım, öğretmen yetiştiricileri için daha önemli; kendini gerçekleştirme yaklaşımı ise öğretmenler için daha önemlidir. Öğretmenlerin yaş, branş, okul tipi ve öğretmenlikte geçen yıl değişkenleri ile program yaklaşımları arasında; öğretmen yetiştiricilerinin ise yaş, branş, okul tipi ve verilen dersler değişkenleri ile program yaklaşımları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Korelasyon değerlerine göre ev ekonomisi öğretmenlerinin öğretim uygulamalarının program yaklaşımları ile anlamlı ilişki içinde olduğu bulunsa da mesleki öğretim uygulamalarındaki güvenilirlik değerinin sadece %17,9’u 5 program yaklaşımları ile açıklanmaktadır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiricilerinin program yönelimlerinin ve öğretim uygulamalarının kişisel değer sistem ve eğitimsel inançlarından, toplumda meydana gelen değişimden, öğretim tecrübelerinden, branş ve derslerden, mesleki toplantılara ilgiden, yararlı kaynakları okumadan ve yaşam tecrübelerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cheung (2000), “*Öğretmenlerin Eğitim Programları Yaklaşımlarının Ölçülmesi: Hiyerarşik Doğrulamalı Faktör Analizinin Uygulanması*” (Measuring Teachers’ Meta-Orientations to Curriculum: Application of Hierarchical Confirmatory Factor Analysis) isimli çalışmasında öğretmenlerin program yaklaşımlarını belirlemek amacıyla bir envanter geliştirmiştir. Envanteri oluşturmak için McNeil (1996) tarafından oluşturulan program yaklaşımları

sınıflandırması dikkate alınmıştır. Her bir yaklaşım için 8 maddelik ve toplamda 32 maddelik bir envanter hazırlanmıştır. Envanter, Hong Kong'ta bir üniversitede görevli ve yüksek lisans derecesine sahip ve program geliştirme dersi vermiş 6 okutmana gönderilmiştir. Tüm maddelerin kabul edilebilir onayı alındıktan sonra deneme çalışması için envanter, Hong Kong'ta bir ilköğretim okulunda görevli 11 öğretmene uygulanmıştır. Ölçekteki maddeler 8'li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde oluşturulmuştur. Öğretmenlerden gelen geri bildirimler sonucu envanterde açık olmayan 2 maddede düzeltilmiştir. Envanter daha sonra 675 kişi ve 2 gruptan oluşan (337 ve 338) ilköğretim öğretmene uygulanmıştır. 337 kişilik birinci grubun verileri madde analizi için, 338 kişilik ikinci grubun verileri ise hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin en çok teknolojik, en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir.

Cheung ve Ng (2000), "*Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarımı İnançları*" (Science Teachers' Beliefs about Curriculum Design) isimli çalışmalarında Fen bilgisi öğretmenlerinin program yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla Hong Kong'ta görevli 810 öğretmene araştırmacılar tarafından geliştirilen "*Fen Bilimleri Program Yaklaşımları Envanteri*"ni uygulamışlardır. Ölçekteki maddeler 8'li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum) şeklindedir. Kapsam geçerliği çalışmaları sonucu 35 maddeden 2'si envanterden çıkarılmış ve envanter 33 madde olarak uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları sonucu madde-toplam korelasyonu ,40'tan düşük olan 4 madde envanterden çıkarılmış ve hiyerarşik doğrulayıcı faktör analizi 29 madde ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu envanterin 5 faktörden oluştuğu ve faktörler arası ilişkinin pozitif olduğuna ulaşılmıştır.

Cheung ve Wong (2002), "*Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Programları Tasarımları Hakkındaki İnançlarının Ölçülmesi*" (Measuring Teacher Beliefs about Alternative Curriculum Designs) isimli çalışmalarında öğretmenlerin demografik özellikleri ile program yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Cheung (2000) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından revize edilmiş 8'li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan "*Program Yönelimleri Envanteri*"ni Hong Kong'ta görev yapan 648 ilkokul ve ortaokul öğretmenine uygulamıştır. Ölçekteki 30 maddenin madde-toplam korelasyonu ,43 ile ,68 arasında; faktörlerin Cronbach's Alpha katsayısı ise ,77 ile ,83 arasında değişmektedir. Verilerin analizi sonucunda

öğretmenlerin teknolojik yaklaşım puanlarının diğer 4 yaklaşıma göre anlamlı fark içerdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az ise akademik yaklaşıma sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet faktörüne anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre ise İngilizce öğretmenlerinin Fen Bilimleri öğretmenlerine göre anlamlı şekilde insancıl yaklaşıma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ng ve Cheung (2002), “*Öğretmen Adaylarının Temel Fen Bilimleri Eğitim Programı Yönelimleri Hakkındaki İnançları*” (Student-Teachers’s Beliefs about Primary Science Curriculum Orientations) isimli çalışmalarında öğretmenlik eğitimlerinde ilk yıllarında olan 437 öğretmen adayına 41 maddeden oluşan 8’li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum) ölçeği uygulamışlardır. Ölçeğin güvenilirliği için madde-toplam korelasyon değerlerine ve Cronbach’s Alpha değerleri incelenmiştir. Çalışmada örneklem sayısı yeterli olmadığı için yapı geçerliği yerine içerik geçerliği hesaplanmış ve ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmen adaylarının en çok bilişsel süreçler; en az ise akademik yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının hiçbir yaklaşımı reddetmediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Crummey (2007), “*Alternatif Eğitim Öğretmenlerinin Program Yaklaşımları*” (Curriculum Orientations of Alternative Education Teachers) isimli doktora tezi çalışmasında, alternatif eğitim programı öğretmenlerinin program yaklaşımlarını belirlemek amacıyla ABD’de Virginia eyaletinde çalışan 95 alternatif eğitim programı öğretmeni ve normal eğitim programı öğretmenine 36 maddeden oluşan ve 5’li likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Emin Değilim, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) “*Modifiye Edilmiş Program Yaklaşımları Envanteri*” (Rice ve Mahlios, 2003)’ni uygulamıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach’s Alpha ve madde-toplam korelasyon değerleri incelenmiş olup ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin en çok insancıl yaklaşıma; en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma sahip olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre teknolojik yaklaşımda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla teknolojik yaklaşıma sahiptirler. Yine teknolojik yaklaşımda, meslekte geçirilen yıl değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre meslekte 8-10 yıl geçirmiş alternatif eğitim programı öğretmenleri, meslekte 1-3, 4-7 ve 16 yıldan fazla geçirmiş öğretmenlere göre daha fazla teknolojik yaklaşıma sahiptirler. Alternatif eğitim programı



öğretmenleri ve normal eğitim programı öğretmenleri arasında bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı ve eklektik yaklaşımlarda anlamlı fark belirlenmiştir. Bilişsel süreçler yaklaşımında, normal eğitim programı öğretmenleri; sosyal yeniden yapılandırmacı ve eklektik yaklaşımlarda ise alternatif eğitim programı öğretmenleri istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla puana sahiptir.

Jenkins (2007), “*Öğretmenlerin Program Yaklaşımları Hakkındaki İnançlarının Modifiye Edilmiş Program Yaklaşımları Envanteri Kullanılarak Ölçülmesi*” (Measuring Teacher Beliefs about Curriculum Orientations Using the Modified-Curriculum Orientations Inventory) isimli doktora tezi çalışmasında, Cheung ve Wong (2002) tarafından oluşturulmuş ve Rice ve Mahlios (2003) tarafından son hali verilmiş “*Modifiye Edilmiş Program Yaklaşımları Envanteri*”nin ABD’deki öğretmenlerin program inançları için geçerli bir ölçme aracı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla 308 ortaokul ve lise öğretmenine 36 maddeden oluşan ve 5’li likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Emin Değilim, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) “*Modifiye Edilmiş Program Yaklaşımları Envanteri*” (Rice ve Mahlios, 2003)’ni uygulamıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucu uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir değerin (.95) dışında olduğu orta çıkmış ve açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre akademik rasyonalizm, sosyal yeniden yapılandırmacılık ve insancıl yaklaşımlar için kabul edilebilir bir yapı geçerliği mevcutken, davranışçı (teknolojik) ve bilişsel süreçler yaklaşımlar için daha az belirgin bir yapı geçerliği mevcuttur. Yaklaşımlar arası ilişkiler incelendiğinde ise tüm yaklaşımlar arası pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en çok insancıl yaklaşımı; en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program yaklaşımlarının cinsiyet, okul düzeyi, mesleki tecrübe ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar içerdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre, kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla insancıl ve eklektik yaklaşıma sahiptirler. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin daha fazla bilişsel süreçler ve teknolojik yaklaşıma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Foil (2008), “*Devlet Okulu Yöneticilerinin Program Yaklaşımlarının Modifiye Edilmiş Program Yaklaşımları Envanteri İle Belirlenmesi*” (Determining The Curriculum Orientations of Public School Administrators Using the Modified Curriculum Orientation Inventory) isimli doktora tezi çalışmasında, ABD’de

çeşitli eyaletlerdeki devlet okullarında görevli 889 okul yöneticisine 36 maddeden oluşan ve 5’li likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Emin Değilim, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) “*Modifiye Edilmiş Program Yaklaşımları Envanteri*” (Rice ve Mahlios, 2003)’ni uygulamıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Cheung ve Wong (2002), Mahlios, Friedman-Nimz ve Peyton (2007) ve Jenkins (2007) tarafından yapılan ve değerlendirmeler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılan ölçek kullanılarak elde edilen verilerin analizi sonucu yöneticilerin tüm yaklaşımları benimsediğine ve yöneticilerin en çok bilişsel süreçler yaklaşımında; en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımında olduğu belirlenmiştir. Yaklaşımlar arası anlamlı fark ve ilişki olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır. Yaklaşımlar arası en yüksek ilişki insancıl ve eklektik yaklaşım arasında (,652); en düşük ilişki ise sosyal yeniden yapılandırmacı ve tekolojik yaklaşım arasındadır (,168). Cinsiyet değişkenine göre sadece eklektik yaklaşımda anlamlı fark bulunmuş olup, erkek yöneticilerin kadın yöneticilerden daha fazla eklektik yaklaşıma sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca yüksek öğrenci nüfuslu bölgelerde çalışan okul yöneticilerinin daha çok bilişsel süreçler, insancıl ve sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımında olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Reding (2008), “*Katolik Okul Öğretmen Ve Yöneticilerinin Program Yaklaşımları*” (Curriculum Orientations of Catholic School Teachers and Administrators) isimli doktora tezi çalışmasında, Katolik öğretmen ve okul yöneticilerinin program yaklaşımlarını belirlemek amacıyla 36 maddeden oluşan “*Modifiye Edilmiş Program Yaklaşımları Envanteri*” (Rice ve Mahlios, 2003) ve 25 maddeden oluşan “*Öğretim İnanç Ve Uygulamaları Tarama Ölçeği*” (Friedman-Nimz, 2007)’ni ABD’de Kansas şehrinde ortaokul ve liselerde çalışan 380 öğretmen ve okul yöneticisine uygulamıştır. 5’li likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Emin Değilim, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) uygulanan ölçeklerin güvenilirliği için madde analizi yapılmış olup faktörlerin ‘Cronbach’s Alpha’ değerleri ve madde-toplam korelasyon değerlerine göre ölçeklerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmen ve yöneticilerin en çok bilişsel süreçler yaklaşımına; en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma sahip olduğu belirlenmiştir. Tüm yaklaşımlar arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı çalışmada en yüksek ilişki sistem yaklaşımı ile eklektik yaklaşım arasında (,73); en düşük ilişki ise sistem yönelimi ile sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım arasında (,27)

bulunmuştur. Cinsiyet değişğine göre sadece insancıl yaklaşımda kadın öğretmen ve yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre kadın öğretmen ve yöneticiler erkek öğretmen ve yöneticilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla insancıl yaklaşıma sahiptirler. Mensup oldukları okul türlerine göre ise yine insancıl yaklaşımda anlamlı fark belirlenmiştir. Bu sonuca göre ortaokul öğretmen ve yöneticileri lise öğretmen ve yöneticilere göre; yine diğer okul türlerine mensup öğretmen ve yöneticiler lise öğretmen ve yöneticilerine göre daha fazla insancıl yaklaşıma sahiptirler. Öğretmen ve yöneticilerin eğitim düzeylerine göre bilişsel süreçler, sistem ve eklektik yaklaşımda anlamlı fark bulunmuştur. Post hoc analizine göre “Diğer” kategorisini seçen öğretmen ve yöneticiler doktora mezunu öğretmen yöneticilere göre daha fazla sistem ve eklektik yaklaşıma sahiptirler. Bilişsel süreçler yaklaşımında ise gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Devlet okulu ve Katolik okul sınıflandırmasına göre ise insancıl ve eklektik yaklaşımda anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre devlet okullarındaki öğretmen ve yöneticiler Katolik okullardaki öğretmen ve yöneticilere göre daha fazla insancıl ve eklektik yaklaşıma sahiptirler. Öğretmen ve yöneticilerin öz yeterlik algı düzeyleri ile program yaklaşımları arasında bilişsel süreçler, sistem ve insancıl yaklaşımda pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kamil, Mukminin, Jamin, Yusuf ve Idrus (2013), “*Endonezya’da İslami Devlet İlköğretim Okulları Öğretmenleri Arasında Program Yaklaşımları Ve Öğretimsel Kavram: Bir Rasch Analizi Yaklaşımı*” (Curriculum Orientation and Teaching Conception among Islamic Elementary Public School Teachers in Indonesia: A Rasch Analysis Approach) isimli çalışmalarında Endonezya’da 65 İslami devlet okulu öğretmenine “*Program Yaklaşımları Envanteri*” (Cheung, 2000) ve “*Öğretimsel Bakış Açısı Envanteri*” (Pratt ve Collins, 2011)’ni uygulamıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin en çok teknolojik yaklaşıma; en az ise sosyal yeniden yapılandırıcı yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Meslekte geçirilen yıl değişkeni ve sosyal yeniden yapılandırıcı yaklaşım arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Singleton (2013), “*Sanal Öğretmenlerin Program Yaklaşımları*” (Curriculum Orientations of Virtual Teachers) isimli doktora tezi çalışmasında sanal öğretmenlerin program yaklaşımlarını belirlemek amacıyla ABD’de Kansas şehrinde 47 sanal öğretmene 36 maddeden oluşan ve 5’li likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Emin Değilim, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) “*Modifiye Edilmiş Program Yaklaşımları Envanteri*” (Mahlios ve

diğ. 2007)'ni uygulamıştır. Ölçeğin daha önce yapılmış çalışmalar sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır. Verilerin analizi sonucu sanal öğretmenlerin en çok bilişsel süreçler, ardından teknolojik; en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Zhang (2015), “*Kuzeydoğu Çin'deki K-12 Okullardaki Çinli İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Hazırbulunuşluk Algıları*” (Perceptions Of Chinese EFL Teachers On Their Professional Readiness In K-12 Schools In Northeastern China) isimli doktra tezi çalışmasında Çin'deki 246 İngilizce öğretmenine 36 maddeden oluşan ve 5'li likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Emin Değilim, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum) “*Modifiye Edilmiş Program Yaklaşımları Envanteri*” (Jenkins, 2009)'ni uygulamıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin çok davranışçı/teknolojik yaklaşımı benimsediklerine ulaşılmıştır. Mezun olunan üniversitelere göre akademik rasyonalizm, bilişsel süreçler ve davranışçı/teknolojik yaklaşımda anlamlı fark olduğuna ve mezuniyet düzeylerine göre ise eklektik ve sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımlarda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğuna ulaşılmıştır.

Program yaklaşımları ile ilgili yurtdışı araştırmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle öğretmen ve okul yöneticileri ile yapıldığı, çalışmaların genellikle makale ve doktora tezi çalışmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **2.2.2.2.Yurtiçinde yapılan araştırmalar**

Eren (2010), “*Öğretmen Adaylarının Program İnançlarının Görünüm Analizi*” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının program inançlarına ilişkin görünümünün incelenmesi amacıyla Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilmiş 8'li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Program Yönelimleri Envanteri*”ni 647 öğretmen adayına uygulamıştır. Ölçeğin orijinal formu Türkçeye çevrilmiştir. Geçerlik çalışmaları için doğrulayıcı faktör analizi; güvenilirlik çalışmaları için ise iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucu, öğretmenlerin program inançlarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik düzeylerde incelenebileceği, tüm yaklaşımlar arası pozitif ve anlamlı ilişki bulunduğuna ulaşılmıştır.

Geçitli (2011), “İlköğretim Öğretmenlerinin Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin uygulamadaki öğretim programlarına göre yönelim düzeylerinin ortaya kanması amacıyla Manisa ili Merkez İlçe ilköğretim okullarında görevli 433 ilköğretim okulu öğretmenine Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilmiş 8’li likert tipinde 30 maddeden oluşan “*Program Yönelimleri Envanteri*”ni uygulamıştır. Ölçek yurtdışı deneyimine sahip 3 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Deneme için ölçek İzmir ili Merkez ilçelerine bağlı 672 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları için ölçeğin ‘Cronbach’s Alpha’ ve madde-toplam korelasyonu incelenmiş olup elde edilen sonuçlar sonucu ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucu tüm yaklaşımların cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve mezun olunan eğitim programına göre anlamlı sonuçlar içermediği belirlenmiştir.

Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir (2012) “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarının Analizi” isimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının sahip oldukları program yaklaşımlarının analizinin yapılması amacıyla Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Üniversitesi ilköğretim bölümünde öğrenim gören 297 öğretmen adayına Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilmiş ve Eren (2010) tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılarak Türkçeye uyarlanmış 5’li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Program Yönelimleri Envanteri*”ni uygulamışlardır. Ölçeğin güvenilirliği için ‘Cronbach’s Alpha’ değeri incelenmiş; geçerliği için ise yeniden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmen adaylarının en çok insancıl yaklaşımı; en az ise akademik yaklaşımı benimsedikleri belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre gruplar arasındaki anlamlı fark bulunamamıştır. Bölüm değişkenine göre ise Türkçe bölümü öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarına göre daha fazla bilişsel süreçler yaklaşımına sahip oldukları belirlenmiştir. Korelasyon analizine göre tüm yaklaşımlar arası pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu, en yüksek ilişkinin sosyal yeniden yapılandırıcı yaklaşım ile bilişsel süreçler yaklaşımı arasında; en düşük ilişkinin ise sosyal yeniden yapılandırıcı ile insancıl yaklaşım arasında olduğu belirlenmiştir.

Yeşilyurt (2013), “*Bir Eğitim Programının Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Adayı İnançları*” isimli çalışmasında bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen adaylarının inançlarının belirlenmesi amacıyla 415 öğretmen adayına Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilmiş ve Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış 8’li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Program Yönelimleri Envanteri*”ni uygulamıştır. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach’s Alpha) incelenmiş; geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin kabul edilebilir bir boyuta sahip olduğu belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucu, öğretmen adayları, bir eğitim programının en çok akademik faktöre; en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı faktöre sahip olması gerektiği inancına sahiptirler. Cinsiyet değişkenine göre bilişsel süreçler faktöründe istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulunmuştur. Buna göre, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre, bir eğitim programında bilişsel süreçler faktörünün bulunmasında daha fazla inanca sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca hemen hemen tüm faktörler arasında anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Aktemur (2014), “*Öğretmenlerin Öğretim Program Yaklaşımlarının Analizi (Ankara İli Örneği)*” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında öğretmenlerin sahip olduğu öğretim program yaklaşımlarının analizinin yapılması amacıyla Ankara ilinde bulunan ilkokullarda görevli 125 öğretmene Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilmiş ve Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış 8’li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Program Yönelimleri Envanteri*”ni uygulamıştır. Ölçeğin güvenilirliği için ‘Cronbach’s Alpha’ değeri incelenmiş ve ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin en çok insancıl yaklaşımı; en az ise akademik yaklaşımı benimsedikleri belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sadece insancıl yaklaşımda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha fazla insancıl yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslekteki deneyim sürelerine göre bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı ve insancıl yaklaşımlarda anlamlı farklılıklar ulaşılmıştır. Korelasyon analizine göre ise en yüksek ilişkinin akademik ve bilişsel süreçler yaklaşımı arasında; en düşük ilişkinin ise insancıl ve teknolojik yaklaşım arasında olduğu belirlenmiştir.

Işık (2014), “Ortaokul Öğretmenlerinin Program Yönelimleri İle Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini görev süreleri, branş, mezun oldukları yüksek öğrenim kurumu gibi değişkenler açısından inceleyip program yönelimleri ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi amacıyla 388 öğretmene Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilmiş ve Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış 8’li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Program Yönelimleri Envanteri*”ni uygulamıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach’s Alpha değerleri incelenmiş ve ölçek yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin en çok akademik yaklaşıma; en az ise insancıl yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin sahip olduğu akademik yaklaşımlar ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıverdi ve Apak (2014), “*Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımları Hakkındaki İnançları*” (Pre-service Teachers’ Beliefs About Curriculum Orientations) isimli çalışmalarında 5 program yaklaşımı (akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik) hakkındaki öğretmen inançlarının ölçülmesi amacıyla 805 öğretmen adayına Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilmiş ve Eren (2010) tarafından Türkçeye çevirilmiş ve uyarlanmış 8’li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum) 30 maddeden oluşan “*Program Yönelimleri Envanteri*”ni uygulamıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmen adaylarının en çok insancıl yaklaşımı; en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerine ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha fazla bilişsel süreçler, insancıl ve teknolojik yaklaşıma sahiptirler. Sınıf değişkenine göre tüm yaklaşımlarda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha fazla akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik yaklaşıma sahiptirler. Bölüm değişkenine göre de tüm yaklaşımlarda anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, okul öncesi öğretmen adayları, Türkçe, matematik, fen

bilgisi, sınıf ve İngilizce öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha fazla akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik yaklaşıma sahiptirler. Korelasyon analizine göre yaklaşımlar arasında pozitif yönlü orta derecede ilişki bulunmuştur. Sadece teknolojik ve insancıl yaklaşım arasında yüksek ilişki bulunmuştur.

Program yaklaşımları ile ilgili yurtiçinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde araştırmaların genellikle makale ve yüksek lisans tezi şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.2.3. Öz Düzenleyici Öğrenme İle İlgili Araştırmalar**

#### **2.2.3.1 Yurtdışında yapılan araştırmalar**

Rijavec ve Brdar (2002), “*Coping With School Failure and Self-Regulated Learning*” isimli çalışmalarında öğrencilerin okul başarısızlığı ile başa çıkma stratejileri ile çeşitli öz düzenleyici öğrenme bileşenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 15-18 yaş aralığındaki 470 öğrenciye “*Okul Başarısızlığı ile Başa Çıkma Ölçeği*” ve “*Öz Düzenleyici Öğrenme Bileşenleri Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu okul başarısı ve öz düzenleyici öğrenme bileşenlerinde farklılaşma belirlenmiştir. Ayrıca faktörler arası pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişki belirlenmiş olup en yüksek ilişkinin benlik saygısı ile yetenekler arasında olduğu belirlenmiştir.

Lombaerts, Engels ve Van Braak (2009), “*Determinants of Teachers’ Recognitions of Self-Regulated Learning in Elementary Education*” isimli çalışmada ‘öğretmen özellikleri’, ‘çevresel faktörler’ ve ‘öz düzenleyici öğrenmenin tanınması’ olmak üzere üç faktör arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Brüksel’de ilköğretim okulunda çalışan 172 öğretmene “*Öz Düzenleyici Öğrenmede Öğretmen İnançları Ölçeği*” ve “*Öz Düzenleyici Öğrenme Çevresel Etkiler Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu öz düzenleyici öğrenmenin tanınmasının öğretmen özellikleri ile bağlantılı olduğu ve iki ölçek arasında anlamlı yol analizi sonuçlarına ulaşıldığı belirlenmiştir.

Vrugt ve Oort (2010), “*Effective Self-Regulated Learning of Novice University Students*” isimli çalışmalarında psikoloji eğitiminde ilk yılında olan 952 öğrenciye ‘çaba düzenlemesi’, ‘başarı hedefleri’, ‘üstbilişsel faaliyetlere katılım’ ve ‘çalışma stratejileri’ hakkında önermeler içeren üç ayrı ölçek uygulamışlardır.



Yapısal eşitlik modeli ile analiz edilen verilerin incelenmesi sonucu üniversite öğrencilerinin üstünlük hedefleri ile performans-yaklaşım hedefleri arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu ve performans hedeflerinin derin bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Yang ve Park (2010), “*Applying Strategies of Self-Regulation and Self-Efficacy to the Design and Evaluation of Online Learning Programs*” isimli çalışmalarında, katılımcıların öz düzenleyici öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla Zimmerman ve Martinez-Pons (1986) ve Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Yang ve Park (2000) tarafından uyarlanan ve 5’li likert tipinde 84 maddeden oluşan “*Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Ön-test ve son-test sonuçları için t-test kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkılarak çevrimiçi öğrenme ortamlarına öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin eklenmesinin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımını geliştirdiği fikri savunulmuştur.

Barbosa, Silva, Ferreira ve Severo (2016), “*Transition from Secondary School to Medical School: The Role of Self-Study and Self-Regulated Learning Skills in Freshman Burnout*” isimli çalışmalarında 102 adet 1. sınıf tıp öğrencisine Turan (2009) tarafından geliştirilen “*Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu öğrencilerin %12’sinin akademik tükenmişlik içinde olduğu, ortaöğretimdeki öğrenme bağımlılık ve yükseköğretimdeki strateji kullanımı ve değerlendirme seviyelerinin ve öğrenmede bağımlılık seviyelerinin akademik tükenmişliği önlemede koruyucu faktörler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öz düzenleyici öğrenme ile ilgili yapılmış yurtdışı araştırmalar incelendiğinde çalışmaların makale ve lisansüstü tez çalışması şeklinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar nitel, nicel ve karma desende olmakla beraber bu araştırmada genellikle nicel çalışmalar incelenmiştir.

### **2.2.3.2 Yurtiçinde yapılan araştırmalar**

Gündoğdu (2006), “*Bir Durum Çalışması: İlköğretim Birinci Kademedeki Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Desteklenmesi*” (A Case Study: Promoting Self-Regulated Learning in Early Elementary Grades) isimli çalışmasında öğrenme

ortamı verimli şekilde düzenlendiğinde öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmelerini nasıl desteklediklerinin araştırılması amacıyla İngiltere’de bulunan bir ilköğretim okulundaki öz düzenleyici öğrenme etkinliklerini gözlem, çeşitli okul dokümanları ve anketler yolu ile incelemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öz düzenleyici öğrenmenin, öğretmenlerin bilgiyi kolaylaştırıcı rol üstlenmeleri durumunda; öğrencilerin öz-yeterlik, sorumluluk ve yönlendirmelerini desteklediklerinde ve öğrencilerin otonomilerini destekleyici sınıf ortamları yarattıklarında amacına ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Turan (2009), “*Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler*” isimli doktora tezi çalışmasında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumları, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve üstbilişi nasıl işe koştuklarını betimleme amacıyla Hacettepe Üniversitesi klinik öncesi dönemde öğrenim gören 810 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen “*Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği*”ni uygulamıştır. Deneme uygulamasının ardından açımlayıcı faktör analizi ile son hali verilen ölçek 5’li likert tipinde 4 faktörlü 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte alınabilecek puanlar 41 ile 205 arasında değişmektedir. Verilerin analizi sonucu öğrencilerin devam ettikleri döneme göre “Planlama ve Amaç Belirleme” ve “Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme” alt boyutlarında 1. ve 3. dönem öğrencileri arasında 1. dönem öğrencileri lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sadece “Planlama ve Amaç Belirleme” alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Öğrenim görülen dil ve mezun olunan lise türü (daha önce öğrenim görülen okul) değişkenine göre anlamlı fark belirlenmemiştir. Ortaöğretimde öğrenen merkezli uygulamaya yer verilme durumuna göre “Planlama ve Amaç Belirleme” ve “Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme” ve “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” alt boyutlarında ortaöğretimde öğrenen merkezli uygulamaya yer verilen öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı fark gözlenmiştir.

Turan, Demirel ve Sayek (2009) “*Farklı Tıbbi Programdaki Tıp Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri*” (Metacognitive Awareness and Self-Regulated Learning Skills of Medical Students in Different Medical Curricula) isimli çalışmalarında farklı program modeli kullanan tıp öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin araştırılması amacıyla 4 farklı okuldaki 862 öğrenciye

Turan (2009) tarafından geliştirilen “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Tıbbi aşama değişkenine göre “Planlama ve Amaç Belirleme” ve ölçeğin genelinde klinik dönem öğrencileri lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. Program dili değişkenine göre “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda İngilizce öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. Ortaöğretimde öğrenen merkezli uygulamaya yer verilme durumuna göre “Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme” alt boyutunda ortaöğretimde öğrenen merkezli uygulamaya yer verilen öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Çelik (2012), “Matematik Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerilerinin ve Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenme amacıyla 731 matematik öğretmen adayı ve 235 matematik öğretmenine Turan (2009) tarafından geliştirilen “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği”ni uygulamıştır. Verilerin analizi sonucu cinsiyet değişkenine göre “Planlama ve Amaç Belirleme” alt boyutunda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken sınıf değişkenine göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Mezun olunan lise türü değişkenine göre “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” alt boyutunda genel lise mezunları lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre tüm alt boyutlar arası pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu ulaşılmıştır.

Gömleksiz ve Demiralp (2012), “Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkini görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla Fırat Üniversite Eğitim Fakültesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören 301 öğrenciye Turan (2009) tarafından geliştirilen “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken öğrenim görülen bölüm değişkenine göre “Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme” ve “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı fark belirlenmiştir. Üniversiteye giriş puan türüne göre ise “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutu hariç

tüm alt boyutlarda ölçeğin genelinde sözel, sayısal ve eşit ağırlık türlerine göre eşit ağırlık aleyhinde anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Altay (2013), “*İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık, Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecindeki bilişsel farkındalık, dil öğrenme süreci, eleştirel düşünme öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 608 öğrenciye Turan (2009) tarafından geliştirilen “*Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği*”ni uygulamıştır. Verilerin analizi sonucu cinsiyet değişkenine göre “Planlama ve Amaç Belirleme” ve “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Öğretim türü değişkenine “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda anlamlı fark belirlenmiştir. Buna göre 2. öğretim öğrencilerinin 1. öğretim öğrencilerine göre öğrenmede daha fazla bağımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak bölüm değişkenine göre de “Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme” ve “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Ercoskun ve Köse (2014), “*İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*” (Investigation of Self-Regulation and Problem Solving Skills of Prospective Elementary Teachers) isimli çalışmalarında eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla 626 öğretmen adayına Turan (2009) tarafından geliştirilen “*Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği*” ve “Heppner ve Petersen (1989) tarafından geliştirilen ve Taylan (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Problem Çözme Envanteri*”ni uygulamışlardır. Verilerin analizi sonucu öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerinin iyi düzeyde olduğu ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. ‘Planlama ve amaç belirleme’, ‘strateji kullanımı ve değerlendirme’, ‘öğrenmede bağımlılık’ ve ‘öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeği’nin tümünde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Sınıf değişkenine göre ‘planlama ve amaç belirleme’, ‘öğrenmede bağımlılık’ ve ölçeğin tümünde 1. ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. Mezun olunan lise türü değişkenine göre ise ‘güdülenme ve öğrenme için harekete geçme’, ‘strateji kullanımı ve değerlendirme’ ve ölçeğin tümünde

meslek lisesi mezunları lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca öz düzenleyici öğrenme becerileri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cabı (2015), “*Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Stratejileri ve Akademik Başarısı*” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının lisans eğitim sürecinde akademik başarı ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla lisans eğitimin ilk döneminde olan 32 ve 4 yıl sonra ilk aşamaya katılan 27 BÖTE öğrencisine Büyüköztürk ve arkadaşları (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Motivasyon ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği*”ni uygulamıştır. Verilerin analizi sonucu görev değeri, açıklama, yardım arama, akran işbirliği ve meta-bilişsel stratejiler alt faktörlerde öntest ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerinin akademik başarılarının da arttığı belirlenmiş ve akademik başarı ile öz düzenleme stratejileri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki belirlenmiştir.

Demirören, Turan ve Öztuna (2016), “*Tıp Öğrencilerinin Problem Tabanlı Öğrenme Öz Yeterlikleri ve Öz Düzenleyici Öğrenmeyle İlişkisi*” (Medical Students’ Self-Efficacy in Problem-Based Learning and its Relationship with Self-Regulated Learning) isimli çalışmalarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 561 öğrenciye Turan (2009) tarafından geliştirilen “*Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği*”ni uygulamışlardır. Cinsiyet değişkenine göre sadece “Planlama ve Amaç Belirleme” alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Sınıf değişkenine göre “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda 2. sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin problem tabanlı öğrenme öz yeterlikleri ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Öz düzenleyici öğrenme ile ilgili yurtiçinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde çalışmalar nicel, nitel ve karma desende makale ve lisansüstü tez çalışmaları şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada incelenen çalışmalar karşılaştırma yapılması amacıyla nicel çalışmalardır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreciyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada BÖTE öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin, aralarındaki ilişkilerin ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde nicel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve neden-sonuç arasında ipuçları aranması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2014).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki 14 ADIM Üniversitesinde 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümüne devam etmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemiyle seçilen Türkiye'deki ADIM Üniversitelerinden Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ), Pamukkale Üniversitesi (PAÜ), Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) BÖTE bölümüne devam eden ve toplam 458 öğrenciden oluşan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem için seçilecek üniversitelerin belirlenmesinde öncelikli olarak seçilecek üniversitelerin dört kurucu ADIM Üniversitesi (ADÜ, SDÜ, PAÜ ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) olmasına ve kuruluş yıllarının yakın olmasına dikkat edilmiş; ancak Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'ne devam eden yeterli sayıda BÖTE öğrencisi olmaması sebebiyle örnekleme MAKÜ ve ÇOMÜ BÖTE öğrencileri dahil edilmiştir. Evren ve örnekleme ait bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Evren ve Örnekleme Ait Sayısal Bilgiler (Öğrenci Sayısı)

Üniversite	Evren	Örneklem
Adnan Menderes Üniversitesi	196	111
Afyon Kocatepe Üniversitesi	261	-
Balıkesir Üniversitesi	259	-
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	-	-
Celal Bayar Üniversitesi	-	-
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	297	50
Dumlupınar Üniversitesi	-	-
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	251	-
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	243	118
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	29	-
Pamukkale Üniversitesi	255	79
Süleyman Demirel Üniversitesi	175	100
Uluslararası Antalya Üniversitesi	-	-
Uşak Üniversitesi	89	-
<b>Toplam</b>	<b>2.055</b>	<b>458</b>

Tablo 3.1'e göre 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı YÖK verilerine göre (<https://yokatlas.yok.gov.tr>) 14 ADIM Üniversitesi'nde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü'ne kayıtlı toplam 2.055 öğrenci bulunmaktadır. Örnekleme alınan 5 üniversitede ise toplam 458 öğrenci bulunmaktadır. Örneklem evrenin yaklaşık %22'sini oluşturmaktadır. %95 güven seviyesi ve  $\pm\%5$ 'lik kabul edilebilir hata ile 2055 kişilik bir evrende minimum 324 kişilik örneklemin yeterli olması ve bu çalışmada 458 kişilik örneklemin var olması sonucu %22'lik oranın evreni temsil etmede yeterli bir oran olduğu görülmektedir (Cochran,1962; akt. Balcı, 2015). Örneklemdaki katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

<b>Kategori</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Öğrenim Görülen Üniversite</b>		
MAKÜ	118	25,8
ADÜ	111	24,2
SDÜ	100	21,8
PAÜ	79	17,2
ÇOMÜ	50	10,9
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	217	47,6
Erkek	239	52,4
<b>Sınıf</b>		
1. Sınıf	65	14,2
2. Sınıf	128	27,9
3. Sınıf	153	33,4
4. Sınıf	112	24,5
<b>Mezun Olunan Lise Türü</b>		
Genel Lise	50	11,0
Anadolu Öğretmen Lisesi	18	3,9
Fen Lisesi	4	0,9
Anadolu Lisesi	67	14,7
Meslek Lisesi	316	69,5
<b>Yaş</b>		
18	9	2,1
19	58	13,4
20	93	21,5
21	114	26,4
22	75	17,4
23	44	10,2
24	15	3,5
25	7	1,6
26	2	0,5
27	5	1,2
28	4	0,9
31	1	0,2
32	1	0,2
35	2	0,5
36	2	0,5
<b>Sosyo-Ekonomik Durum</b>		
Alt	44	9,7
Orta	404	88,5
Üst	8	1,8



### 3.3. Verileri Toplanması ve Veri Toplama Araçları

#### 3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla Türkiye'deki ADIM Üniversitelerinden Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BÖTE bölümüne devam eden 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine Lee, Tsai ve Chang (2008) tarafından geliştirilen, Lee ve Tsai (2010) tarafından öğretmenlerde uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılan ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak açımlyıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılan “*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği (WPİBÖ)*”, Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanarak açımlyıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılan “*Program Yönelimleri Envanteri*” (PYE) ve Turan (2009) tarafından geliştirilen “*Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği*” (ÖDÖBÖ) gönüllük esasına uyularak uygulanmıştır.

##### 3.3.1.1. Web pedagojik içerik bilgisi ölçeği (WPİBÖ)

Lee, Tsai ve Chang (2008) tarafından geliştirilen ölçek, Lee ve Tsai (2010) tarafından öğretmenlerde uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin özgün formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Tayvan'da 558 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe öncelikle varimax döndürmeli açımlyıcı faktör analizi yapılarak ölçek 6'lı likert tipinde (1=Hiç Katılmıyorum, 6= Tamamen Katılıyorum) 30 madde ve 5 alt boyuttan oluşacak şekilde bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası uyum indekslerinin yapıyı doğruladığı sonucuna ulaşılmıştır. Horzum (2011) tarafından uyarlama amacıyla ölçek öncelikle Türkçeye çevrilmiş, uzman görüşleri doğrultusundan düzenlendikten sonra 5'li likert (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) tipine çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları 30 öğrenci tarafından iki hafta arayla doldurulmuş ve Türkçe ve İngilizce formlar eş değer kabul edilmiştir. Açımlyıcı faktör analizi sonucu ölçek özgün ölçeğe benzer bir yapıda bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analiz sonrası ise değerlendirmeye alınan tüm uyum indekslerinin iyi uyum ya da iyi uyuma yakın değerler gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçek 30 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut “Genel Web” boyutu olup 1.-7. maddeleri, ikinci boyut “İletişimsel Web” boyutu olup 8.-11. maddeleri, üçüncü boyut “Web İçerik Bilgisi” boyutu

olup 12.-16. maddeleri, dördüncü boyut “Web Pedagojik İçerik Bilgisi” boyutu olup 17.-24. maddeleri ve son boyut “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum” boyutu olup 25.-30. maddeleri içermektedir. Güvenirliğe ilişkin bilgiler Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. ‘WPİBÖ’ne ait ‘Cronbach’s Alpha’ Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Lee ve Tsai (2010)	Horzum (2011)	Uysal (2017)
Genel Web	,94	,88	,92
İletişimsel Web	,96	,91	,87
Web İçerik	,94	,95	,91
Web Pedagojik İçerik	,95	,90	,94
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	,92	,92	,93
Ölçeğin Tümü	,96	,94	,97

Tablo 3.3. incelendiğinde boyutlara yönelik olarak araştırmacı tarafından hesaplanan ‘Cronbach’s Alpha’ güvenirlik katsayıları ölçeğin tümünde ,97 ve alt boyutlara göre sırasıyla ,92, ,87, ,91, ,94 ve ,93 olarak bulunmuş olup bu değerler ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

### 3.3.1.2. Program yönelimleri envanteri (PYE)

Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin özgün formu Hong Kong’ta 648 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek 30 maddelik 8’li likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum) 5 alt boyutlu bir ölçektir. Ölçekteki 1.-6. maddeler “Akademik”, 7.-12. maddeler “Bilişsel Süreçler”, 13.-18. maddeler “Sosyal Yeniden Yapılandırıcı”, 19.-24. maddeler “İnsancıl” ve 25.-30. maddeler ise “Teknolojik” alt boyutlarını içermektedir. Ölçek, Eren (2010) tarafından uyarılama amacıyla öncelikle Türkçe diline çevrilmiş ve yabancı diller bölümünde görev yapan 2 uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Düzeltmeler sonrası doğrulayıcı faktör analizi yapılan ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bilgiler Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. ‘PYE’ne ait ‘Cronbach’s Alpha’ Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Cheung ve Wong (2002)	Bay ve diğ. (2012)	Uysal (2017)
Akademik	,78	,57	,89
Bilişsel Süreçler	,77	,76	,92
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	,83	,77	,88
İnsancıl	,78	,81	,93
Teknolojik	,79	,71	,93
Ölçeğin Tümü	-	,90	,98

Tablo 3.4. incelendiğinde boyutlara yönelik olarak araştırmacı tarafından hesaplanan ‘Cronbach’s Alpha’ güvenirlilik katsayıları ölçeğin tümünde ,98 ve alt boyutlara göre sırasıyla ,89, ,92, ,88, ,99 ve ,93 olarak bulunmuş olup bu değerler ölçeğin yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

### 3.3.1.3. Öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeği (ÖDÖBÖ)

‘ÖDÖBÖ’ Turan (2009) tarafından geliştirilmiş ve 41 maddeden oluşan 5’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin hazırlanmasında gerek öğrencilerden gerekse ilgili araştırmalardan yararlanılmış olup başlangıçta 95 ifadeli bir taslak geliştirilmiştir. Daha sonra araştırmacı ve 2 uzman tarafından ifadeler gözden geçirilmiş ve anlaşılması güç olan ifadeler çıkarılarak ölçek taslağı 64 maddeye düşürülmüştür. Deneme çalışmaları sonrası açımlayıcı faktör analizi yapılarak faktör yük değeri 45’in altında olan ifadeler ve birden fazla faktörde yer alan ifadeler elenerek özdeğeri 1,5’ten büyük olan 4 faktörlü ve 41 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte 7 maddeden oluşan (1,2,4,5,6,8,9) “Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme”, 8 maddeden oluşan (10,11,13,14,15,16,17,18) “Planlama ve Amaç Belirleme”, 19 maddeden oluşan (19,21,23,24,25,26,27,28,29,30,31,33,34,35,36,37,38,40,41) “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” ve 7 ters maddeden oluşan (3,7,12,20,23,32,39) “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutları bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin bilgiler Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. ‘ÖDÖBÖ’ne ait ‘Cronbach’s Alpha’ Güvenirlik Katsayıları

Boyut	Turan (2009)	Çelik (2012)	Uysal (2017)
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	,79	,70	,86
Planlama ve Amaç Belirleme	,86	,75	,92
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	,89	,84	,94
Öğrenmede Bağımlılık	,78	,70	,88
Ölçeğin Tümü	,92	,85	,92

Tablo 3.5. incelendiğinde boyutlara yönelik olarak araştırmacı tarafından hesaplanan ‘Cronbach’s Alpha’ güvenirlilik katsayıları ölçeğin tümünde ,92 ve alt boyutlara göre sırasıyla ,86, ,92, ,94 ve ,88 olarak bulunmuş olup bu değerler ölçeğin yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

### 3.3.2. Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmada ölçme aracı uygulamaları için öncelikle ölçek sahipleri ile e-posta yolu ile iletişime geçilmiştir. Ölçekleri kullanma izinleri alındıktan sonra sonra ilgili üniversite rektörlükleri ile resmi izin yazışmaları yapılmıştır. İlgili Üniversite rektörlüklerinden gerekli izinler alındıktan sonra 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında öğrencilerin bağlı buldukları üniversitelerde, duruma göre bazen sınıf ortamında basılmış formlar ile bazen de çevrimiçi formlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin 319 tanesi basılmış formlar ile; 139 tanesi ise çevrimiçi formlar ile elde edilmiştir. Çevrimiçi formlar “Google Formlar” yardımıyla, basılmış formlardaki açıklama ve ölçek sırasına göre hazırlanmış olup basılmış formlardan farkı katılımcıların herhangi bir bölümü tamamen doldurmadan yeni bölüme geçememeleridir. Çevrimiçi formlar ayrıca madde ve önermelerin cevapsız bırakılmasını önleyecek şekilde hazırlanmıştır. İlgili bölümlerde öğretim yapan öğretim elemanları ile önceden iletişime geçilmiştir ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin tümünün bu çevrimiçi formları doldurmaları bakımından öğretim elemanlarının büyük yardımları olmuştur. Araştırmacı tarafından bizzat ziyaret edilerek her bir sınıfa dağıtılan basılı formların katılımcılar tarafından doldurulması ise ortalama 20-30 dakika sürmüştür. Öğrencilere basılmış formlar dağıtılmadan önce çalışmanın yalnızca

bilimsel amaç doğrultusunda yapıldığı, gönüllülük esasına bağlı olduğu ve istemeyen öğrencilerin formları doldurmak zorunda olmadıkları belirtilmiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla veriler bilgisayar ortamına günün gününe kaydedilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada formlar yoluyla elde edilen veriler kodlanarak istatistiksel ölçümlerin yapılacağı SPSS 23.00 istatistik paket programına tek tek girilmiştir. Aynı bilgileri yoklayan basılı ve çevrimiçi formlar yolu ile elde edilen 460 veri incelenmiş ve 2 veride ölçeklerden en az birinin doldurulmadığı tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde gibi betimsel istatistiklere ve her ölçekte bulunan alt boyutların betimsel istatistikleri için verilerin minimum ve maksimum değerleri, ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Verilerin normallik analizi sonucu (Test of Normality) Kolmogorov-Smirnov katsayılarına bakılmış ve verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarına ve basıklık/basıklık standart hatası ve çarpıklık/çarpıklık standart hatası değerleri incelenmiş olup bu değerlerin  $\pm 1,96$  aralığında olmamasından dolayı verilerin normal dağılım içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Veri setinde aykırı ve uç değerlerin çıkartılması yoluna da gidilmiş; fakat yüksek sayıda veri silinmesine rağmen verilerin normal dağılım göstermediği sonucundan dolayı veri silme işleminden vazgeçilmiştir ve veriler parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir.

Verilerin cinsiyet, üniversite, sınıf, mezun olunan lise değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark içermediğini ölçmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U ve Bonferroni düzeltilmeli Mann-Whitney U testlerine başvurulmuştur. Verilerin anlamlılık fark katsayısı olarak  $p < ,05$  değeri ve Bonferroni düzeltmeleri için ise  $p < ,05/\text{test sayısı}$  değeri incelenmiştir. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni ile ilgili grup frekansları arasında yüksek oranda fark olmasından dolayı (büyük çoğunluğun orta düzeyde olması) herhangi bir istatistiksel işlem yapılmamıştır.

Ölçeklerdeki alt boyutların yaş değişkeni ile ilişkisi ve tüm alt boyutların kendi aralarındaki ilişkileri için parametrik olmayan korelasyon testi olan

Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyonun anlamlılık katsayısı  $p < ,05$  olarak belirlenmiştir.

Yol analizi için ise AMOS 24.00 programından yararlanılmış olup çok değişkenli normalliğin sağlanamamasından dolayı, yol analizi “*Asymptotically Distribution Free*” yöntemi ile yapılmıştır. Asymptotically Distribution Free yöntemi (*Asimptotik Dağılımdan Bağımsız Yöntem*) çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Van Praag ve diğ., 1985; Johns ve Wallar, 2015). Yol analizinde ayrıca  $\chi^2/sd$ , AGFI, GFI, CFI, NFI, IFI, RMSEA ve SRMR uyum indekslerinin mükemmel uyum ya da kabul edilebilir uyum gösterip göstermediğine dikkat edilmiştir. Verilerin güvenilirlik katsayıları için ise Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda alt problemlere ait bulgular tablolar halinde sunulmuş olup yorum ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

### 4.1. Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği Alt Boyut Ortalama Puanları

BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” alt boyut ortalama puanları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği Ortalama Puanları

Boyut	n	$\bar{x}$	SS
Genel Web	458	4,6563	,58
İletişimsel Web	458	4,3532	,82
Web İçerik	458	4,4921	,69
Web Pedagojik İçerik	458	4,4380	,67
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	458	4,4945	,67

Tablo 4.1’e göre BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” puanlarının incelenmesi sonucu en yüksek ortalamanın “Genel Web” alt boyutunda ( $\bar{x}=4,6563$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun (5’li likert değer aralıkları dikkate alındığında) yüksek ortalama değerine sahip olduğu ileri sürülebilir

### 4.2. Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Cinsiyet değişkenine göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Genel Web	Kadın	217	224,25	48662,50	25009,500	-,697	,486	
	Erkek	239	232,36	55533,50				
İletişimsel Web	Kadın	217	209,71	45507,00	21854,000	-	,003	-0,14
	Erkek	239	245,56	58689,00				
Web İçerik	Kadın	217	226,99	49257,00	25604,000	-,243	,808	
	Erkek	239	229,87	54939,00				
Web Pedagojik İçerik	Kadın	217	225,85	49008,50	25355,500	-,419	,675	
	Erkek	239	230,91	55187,50				
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	Kadın	217	226,43	49136,00	25483,000	-,333	,739	
	Erkek	217	230,38	55060,00				
Ölçeğin Tümü	Kadın	217	218,55	47426,00	23773,000	-	,123	
	Erkek	239	237,53	56770,00				

\*p<,05

Tablo 4.2’ye göre BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi” puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu sadece “İletişimsel Web” alt boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark (U=21854,000; Z=-2,996; p=,003 r=-0,14) bulunmuştur.

### 4.3. Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılığı

Üniversite değişkenine göre BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.



Tablo 4.3. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Üniversite	n	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p*	Anlamlı Farkın Kaynağı
Genel Web	MAKÜ	118	224,80	0,911	4	,923	
	ADÜ	111	236,58				
	SDÜ	100	232,94				
	PAÜ	79	228,38				
	ÇOMÜ	50	219,78				
İletişimsel Web	MAKÜ	118	223,71	2,257	4	,689	
	ADÜ	111	241,18				
	SDÜ	100	227,20				
	PAÜ	79	234,95				
	ÇOMÜ	50	212,56				
Web İçerik	MAKÜ	118	204,58	9,214	4	,056	
	ADÜ	111	250,67				
	SDÜ	100	237,70				
	PAÜ	79	237,39				
	ÇOMÜ	50	212,45				
Web Pedagojik İçerik	MAKÜ	118	195,13	13,075	4	,011	ADÜ>MAKÜ
	ADÜ	111	254,42				
	SDÜ	100	237,41				
	PAÜ	79	237,09				
	ÇOMÜ	50	227,46				
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	MAKÜ	118	198,84	13,491	4	,009	ADÜ>MAKÜ
	ADÜ	111	259,56				
	SDÜ	100	230,06				
	PAÜ	79	236,77				
	ÇOMÜ	50	222,52				
Ölçeğin Tümü	MAKÜ	118	203,49	8,125	4	,087	
	ADÜ	111	250,08				
	SDÜ	100	234,98				
	PAÜ	79	238,76				
	ÇOMÜ	50	219,61				

\*p<,05

Tablo 4.3’e göre BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi” puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre incelenmesi sonucu “Web Pedagojik İçerik” ve “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum” alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi yapılarak belirlenmiştir (0.05/10=0.005). Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Web Pedagojik İçerik	MAKÜ	118	100,29	11834,00	4813,000	-	,000	-
	ADÜ	111	130,64	14501,00				
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	MAKÜ	118	100,17	11820,50	4799,500	-	,000	-0,23
	ADÜ	111	130,76	14514,50				

\*Gruplar arası istatistiksel fark  $p < 0.005$ .

“Web Pedagojik İçerik” alt boyutunda ADÜ ve MAKÜ öğrencileri arasında ( $U=4813,000$ ;  $Z=-3,524$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,23$ ) ADÜ öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum” alt boyutunda ise yine ADÜ ve MAKÜ öğrencileri arasında ( $U=4799,500$ ;  $Z=-3,630$   $p=,000$ ;  $r=-0,23$ ) ADÜ öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.4. Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı

Sınıf değişkenine göre BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Sınıf Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p*	Anlamlı Farkın Kaynağı
Genel Web	1.sınıf	65	180,60	14,236	3	,003	3>1 4>1
	2.sınıf	128	228,34				
	3.sınıf	153	233,90				
	4.sınıf	112	253,20				
İletişimsel Web	1.sınıf	65	178,56	16,513	3	,001	3>1 4>1
	2.sınıf	128	222,30				
	3.sınıf	153	236,57				
	4.sınıf	112	257,63				
Web İçerik	1.sınıf	65	169,42	29,779	3	,000	2>1 3>1 4>1 4>2 4>3
	2.sınıf	128	222,60				
	3.sınıf	153	226,88				
	4.sınıf	112	275,83				
Web Pedagojik İçerik	1.sınıf	65	170,52	25,331	3	,000	2>1 3>1 4>1 4>2 4>3
	2.sınıf	128	226,15				
	3.sınıf	153	226,72				
	4.sınıf	112	271,36				
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	1.sınıf	65	187,18	13,696	3	,003	4>1
	2.sınıf	128	221,56				
	3.sınıf	153	232,79				
	4.sınıf	112	258,64				
Ölçeğin Tümü	1.sınıf	65	164,38	28,731	3	,000	2>1 3>1 4>1 4>2
	2.sınıf	128	220,64				
	3.sınıf	153	232,65				
	4.sınıf	112	273,12				

\*p<,05

Tablo 4.5'e göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde sınıf değişkenine göre sınıflar arası anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi yapılarak belirlenmiştir (0.05/6=0.008). Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Sınıf Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Genel Web	1.sınıf	65	91,38	5939,50	3794,500	-	<b>,004</b>	-
	3.sınıf	153	117,20	17931,50		2,891		
	1.sınıf	65	70,85	4605,50	2460,500	-	<b>,000</b>	-0,28
	4.sınıf	112	99,53	11147,50		3,785		
İletişimsel Web	1.sınıf	65	88,97	5783,00	3638,000	-	<b>,001</b>	-0,22
	3.sınıf	153	118,22	18088,00		3,199		
	1.sınıf	65	69,94	4546,00	2401,000	-	<b>,000</b>	-0,29
	4.sınıf	112	100,06	11207,00		3,893		
	1.sınıf	65	82,02	5331,50	3186,500	-	<b>,007</b>	-0,20
	2.sınıf	128	104,61	13389,50		2,711		
	1.sınıf	65	90,35	5872,50	3727,500	-	<b>,003</b>	-0,20
	3.sınıf	153	117,64	17998,50		2,993		
Web İçerik	1.sınıf	65	63,05	4098,00	1953,000	-	<b>,000</b>	-0,40
	4.sınıf	112	104,06	11655,00		5,374		
	2.sınıf	128	107,41	13748,00	5492,000	-	<b>,001</b>	-0,21
	4.sınıf	112	135,46	15172,00		3,315		
	3.sınıf	153	121,07	18523,00	6742,000	-	<b>,002</b>	-0,20
	4.sınıf	112	149,30	16722,00		3,148		
	1.sınıf	65	80,81	5252,50	3107,500	-	<b>,004</b>	-0,21
	2.sınıf	128	105,22	13468,50		2,900		
Web Pedagojik İçerik	1.sınıf	65	90,75	5898,50	3753,500	-	<b>,004</b>	-0,20
	3.sınıf	153	117,47	17972,50		2,900		
	1.sınıf	65	64,97	4223,00	2078,000	-	<b>,000</b>	-0,37
	4.sınıf	112	102,95	11530,00		4,887		
	2.sınıf	128	108,98	13949,00	5693,000	-	<b>,005</b>	-0,18
	4.sınıf	112	133,67	14971,00		2,839		
	3.sınıf	153	122,21	18697,50	6916,500	-	<b>,006</b>	-0,17
	4.sınıf	112	147,75	16547,50		2,775		
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	1.sınıf	65	72,15	4690,00	2545,000	-	<b>,000</b>	-0,26
	4.sınıf	112	98,78	11063,00		3,503		

Tablo 4.6. Sınıf Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U Testi Sonuçları (Devamı)

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Ölçeğin Tümü	1.sınıf	65	81,64	5306,50	3161,500	-	<b>,006</b>	-0,20
	2.sınıf	128	104,80	13414,50		2,726		
	1.sınıf	65	86,39	5615,50	3470,500	-	<b>,000</b>	-0,24
	3.sınıf	153	119,32	18255,50		3,531		
	1.sınıf	65	62,35	4052,50	1907,500	-	<b>,000</b>	-0,40
	4.sınıf	112	104,47	11700,50		5,290		
	2.sınıf	128	107,89	13810,00	5554,000	-	<b>,003</b>	-0,20
	4.sınıf	112	134,91	15110,00		3,023		

\*Gruplar arası istatistiksel fark.  $p < ,008$

Bonferroni düzeltilmeli Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre “Genel Web alt boyutunda 1. ve 3. sınıf öğrencileri arasında ( $U=3794,500$ ;  $Z=-2,891$ ;  $p=,004$ ;  $r=-0,20$ ) 3. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=2460,500$ ;  $Z=-3,785$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,28$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

“İletişimsel Web” alt boyutunda 1. ve 3. sınıf öğrencileri arasında ( $U=3638,000$ ;  $Z=-3,199$ ;  $p=,001$ ;  $r=-0,22$ ) 3. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=2401,000$ ;  $Z=-3,893$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,29$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

“Web İçerik” alt boyutunda 1. ve 2. sınıf öğrencileri arasında ( $U=3186,500$ ;  $Z=-2,711$ ;  $p=,007$ ;  $r=-0,20$ ) 2. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; 1. ve 3. sınıf öğrencileri arasında ( $U=3727,500$ ;  $Z=-2,993$ ;  $p=,003$ ;  $r=-0,20$ ) 3. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=1953,000$ ;  $Z=-5,374$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,40$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine orta etki düzeyinde; 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=5492,000$ ;  $Z=-3,315$ ;  $p=,001$ ;  $r=-0,21$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=6742,000$ ;  $Z=-3,148$ ;  $p=,002$ ;  $r=-0,20$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

“Web Pedagojik İçerik” alt boyutunda 1. ve 2. sınıf öğrencileri arasında ( $U=3107,500$ ;  $Z=-2,900$ ;  $p=,004$ ;  $r=-0,21$ ) 2. sınıf öğrencileri lehine düşük etki

düzeyinde; 1. ve 3. sınıf öğrencileri arasında ( $U=3753,500$ ;  $Z=-2,900$ ;  $p=,004$ ;  $r=-0,20$ ) 3. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=2078,000$ ;  $Z=-4,887$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,37$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine orta etki düzeyinde; 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=5693,000$ ;  $Z=-8,839$ ;  $p=,005$ ;  $r=-0,18$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=6916,500$ ;  $Z=-2,775$ ;  $p=,006$ ;  $r=-0,17$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

“Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum” alt boyutunda 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=2545,000$ ;  $Z=-3,503$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,26$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Ölçeğin tümünde ise 1. ve 2. sınıf öğrencileri arasında ( $U=3161,500$ ;  $Z=-2,726$ ;  $p=,006$ ;  $r=-0,20$ ) 2. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; 1. ve 3. sınıf öğrencileri arasında ( $U=3470,500$ ;  $Z=-3,531$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,24$ ) 3. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=1907,500$ ;  $Z=-5,290$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,40$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine orta etki düzeyinde; 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=5554,000$ ;  $Z=-3,023$ ;  $p=,003$ ;  $r=-0,20$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

#### **4.5. Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığı**

Mezun olunan lise türü değişkenine göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Lise Türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Genel Web	Diğer							
	Lise	139	190,70	26507,50	16777,500	-	<b>,000</b>	-
	Meslek Lisesi	316	244,41	77232,50				
İletişimsel Web	Diğer							
	Lise	139	199,15	27682,50	17952,500	-	<b>,001</b>	-0,15
	Meslek Lisesi	316	240,69	76057,50				
Web İçerik	Diğer							
	Lise	139	190,15	26431,00	16701,000	-	<b>,000</b>	-
	Meslek Lisesi	316	244,65	77309,00				
Web Pedagojik İçerik	Diğer							
	Lise	139	192,20	26716,00	16986,000	-	<b>,000</b>	-
	Meslek Lisesi	316	243,75	77024,00				
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	Diğer							
	Lise	139	210,98	29326,50	16596,500	-	,056	
	Meslek Lisesi	316	235,49	74413,50				
Ölçeğin Tümü	Diğer							
	Lise	139	188,38	26185,50	16455,500	-	<b>,000</b>	-
	Meslek Lisesi	316	245,43	77554,50				

\*p<,05

Tablo 4.7’ye göre “Genel Web” (U=16777,500; Z=-4,260; p=,000; r=-0,20), “İletişimsel Web” (U=17952,500; Z=-3,203; p=,001; r=-0,15), “Web İçerik” (U=16701,000; Z=-4,236; p=,000; r=-0,20), “Web Pedagojik İçerik” (U=16986,000; Z=-3,937; p=,000; r=-0,18) ve ölçeğin tümünde (U=16455,500; Z=-4,275; p=,000; r=-0,20) diğer lise ve meslek lisesi mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.6. Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

BÖTE öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisi Düzeyleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Web Pedagojik İçerik Bilgisi ile “Yaş” Değişkeni Arasındaki İlişki

<b>Spearman</b>	<b>Boyut</b>	<b>n</b>	<b>r</b>	<b>p*</b>
Yaş	Genel Web	432	,125	<b>,009</b>
	İletişimsel Web	432	,158	<b>,001</b>
	Web İçerik	432	,229	<b>,000</b>
	Web Pedagojik İçerik	432	,196	<b>,000</b>
	Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	432	,122	<b>,011</b>
	Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği	432	,188	<b>,000</b>

\*Spearman Sıra Farkları Korelasyonu  $p < ,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.8’e göre yaş değişkeni ile “Genel Web” alt boyutu arasında ( $r = ,128$ ;  $p = ,009$ ) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; “İletişimsel Web” alt boyutu arasında ( $r = ,158$ ;  $p = ,001$ ) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; “Web İçerik” alt boyutu arasında ( $r = ,229$ ;  $p = ,000$ ) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; “Web Pedagojik İçerik” alt boyutu arasında ( $r = ,196$ ;  $p = ,000$ ) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum” alt boyutu arasında ( $r = ,122$ ;  $p = ,011$ ) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ve “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği Ortalama Puanları” arasında ( $r = ,188$ ;  $p = ,000$ ) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.7. Program Yönelimleri Envanteri Alt Boyut Ortalama Puanları

BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” alt boyut ortalama puanları Tablo 4.9’da verilmiştir.



Tablo 4.9. “Program Yönelimleri Envanteri” Ortalama Puanları

Boyut	n	$\bar{x}$	SS
Akademik	458	6,3799	1,29
Bilişsel Süreçler	458	6,4858	1,31
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	458	6,2467	1,27
İnsancıl	458	6,5666	1,27
Teknolojik	458	6,5928	1,26

Tablo 4.9’a göre BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” puanlarının incelenmesi sonucu en yüksek ortalamanın “Teknolojik” alt boyutunda ( $\bar{x}=6,5928$ ) olduğu; en düşük ortalamanın ise “Sosyal Yeniden Yapılandırıcı” alt boyutunda ( $\bar{x}=6,2467$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun (8’li likert değer aralıkları dikkate alındığında) yüksek ortalama değerine sahip olduğu ileri sürülebilir

#### 4.8. Program Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Cinsiyet değişkenine göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Cinsiyet Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Akademik	Kadın	217	217,26	47145,00	23492,000	-	,082	
	Erkek	239	238,71	57051,00				
Bilişsel Süreçler	Kadın	217	232,20	50386,50	25129,500	-,572	,567	
	Erkek	239	225,14	53809,50				
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	Kadın	217	221,14	47987,00	24334,000	-	,255	
	Erkek	239	235,18	56209,00				

Tablo 4.10. Cinsiyet Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları (Devamı)

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
İnsancıl	Kadın	217	227,48	49362,50	25709,500	-,158	,874	
	Erkek	239	229,43	54833,50				
Teknolojik	Kadın	217	227,34	49333,00	25680,000	-,179	,858	
	Erkek	217	229,55	54863,00				
Ölçeğin Tümü	Kadın	217	223,72	48546,50	24893,500	-,739	,460	
	Erkek	239	232,84	55649,50				

\*p<,05

Tablo 4.10’a göre BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark içermemektedir.

#### 4.9. Program Yaklaşımlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılığı

Üniversite değişkenine göre BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Üniversite	n	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p*	Anlamlı Farkın Kaynağı
Akademik	MAKÜ	118	225,64	5,758	4	,218	
	ADÜ	111	237,31				
	SDÜ	100	235,28				
	PAÜ	79	241,78				
	ÇOMÜ	50	190,32				
Bilişsel Süreçler	MAKÜ	118	235,70	17,000	4	<b>,002</b>	MAKÜ>ÇOMÜ ADÜ>ÇOMÜ SDÜ>ÇOMÜ PAÜ>ÇOMÜ
	ADÜ	111	249,18				
	SDÜ	100	236,48				
	PAÜ	79	227,96				
	ÇOMÜ	50	159,65				
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	MAKÜ	118	229,67	2,721	4	,605	
	ADÜ	111	234,59				
	SDÜ	100	240,34				
	PAÜ	79	224,03				
	ÇOMÜ	50	204,78				
İnsancıl	MAKÜ	118	244,86	13,808	4	<b>,008</b>	MAKÜ>ÇOMÜ ADÜ>ÇOMÜ
	ADÜ	111	241,75				
	SDÜ	100	239,58				
	PAÜ	79	212,86				
	ÇOMÜ	50	172,18				
Teknolojik	MAKÜ	118	229,06	9,948	4	<b>,041</b>	ADÜ>ÇOMÜ
	ADÜ	111	242,63				
	SDÜ	100	243,07				
	PAÜ	79	227,47				
	ÇOMÜ	50	177,45				
Ölçeğin Tümü	MAKÜ	118	232,40	9,221	4	,056	
	ADÜ	111	241,56				
	SDÜ	100	239,39				
	PAÜ	79	228,54				
	ÇOMÜ	50	177,63				

\*p<,05

Tablo 4.11’e göre BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre incelenmesi sonucu “Bilişsel Süreçler”, “İnsancıl” ve “Teknolojik” alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi yapılarak belirlenmiştir (0.05/10=0.005). Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Bilişsel Süreçler	MAKÜ	118	93,53	11036,00	1885,000	-	<b>,000</b>	-
	ÇOMÜ	50	63,20	3160,00		3,704		
	ADÜ	111	90,13	10004,00	1762,000	-	<b>,000</b>	-0,29
	ÇOMÜ	50	60,74	3037,00		3,709		
SDÜ	100	83,52	8352,00	1698,000	-	<b>,001</b>	-0,26	
ÇOMÜ	50	59,46	2973,00		3,204			
İnsancıl	PAÜ	79	72,75	5747,50	1362,500	-	<b>,003</b>	-0,26
	ÇOMÜ	50	52,75	2637,50		2,969		
	MAKÜ	118	93,19	10996,50	1924,500	-	<b>,000</b>	-0,28
	ÇOMÜ	50	63,99	3199,50		3,566		
ADÜ	111	88,38	9810,50	1955,500	-	<b>,003</b>	-0,24	
ÇOMÜ	50	64,61	3230,50		3,001			
Teknolojik	ADÜ	111	88,13	9782,00	1984,000	-	<b>,004</b>	-0,23
ÇOMÜ	50	65,18	3259,00	2,899				

\*Gruplar arası istatistiksel fark.  $p < ,005$

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre “Bilişsel Süreçler” alt boyutunda MAKÜ ve ÇOMÜ öğrencileri arasında ( $U=1885,000$ ;  $Z=-3,704$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,29$ ) MAKÜ öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; ADÜ ve ÇOMÜ öğrenciler arasında ( $U=1762,000$ ;  $Z=-3,709$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,29$ ) ADÜ öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; SDÜ ve ÇOMÜ öğrencileri arasında ( $U=1698,000$ ;  $Z=-3,204$ ;  $p=,001$ ;  $r=-0,26$ ) SDÜ öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; PAÜ ve ÇOMÜ öğrencileri arasında ise ( $U=1362,500$ ;  $Z=-2,969$ ;  $p=,003$ ;  $r=-0,26$ ) PAÜ öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. “İnsancıl” alt boyutunda MAKÜ ve ÇOMÜ öğrencileri arasında ( $U=1924,500$ ;  $Z=-3,566$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,28$ ) MAKÜ öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; ADÜ ve ÇOMÜ öğrencileri arasında ( $U=1955,500$ ;  $Z=-3,001$ ;  $p=,003$ ;  $r=-0,24$ ) ADÜ öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. “Teknolojik” alt boyutunda ise ADÜ ve ÇOMÜ öğrenciler arasında ( $U=1984,000$ ;  $Z=-2,899$ ;  $p=,004$ ;  $r=-0,23$ ) ADÜ öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.10. Program Yaklaşımlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı

Sınıf değişkenine göre BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Sınıf Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p*	Anlamlı Farkın Kaynağı
Akademik	1.sınıf	65	198,78	5,058	3	,168	
	2.sınıf	128	243,99				
	3.sınıf	153	230,12				
	4.sınıf	112	229,93				
Bilişsel Süreçler	1.sınıf	65	210,63	2,777	3	,427	
	2.sınıf	128	238,47				
	3.sınıf	153	223,36				
	4.sınıf	112	238,58				
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	1.sınıf	65	202,45	3,442	3	,328	
	2.sınıf	128	237,45				
	3.sınıf	153	229,73				
	4.sınıf	112	235,80				
İnsancıl	1.sınıf	65	195,42	6,094	3	,107	
	2.sınıf	128	232,42				
	3.sınıf	153	229,61				
	4.sınıf	112	245,79				
Teknolojik	1.sınıf	65	202,40	3,559	3	,313	
	2.sınıf	128	230,53				
	3.sınıf	153	232,27				
	4.sınıf	112	240,26				
Ölçeğin Tümü	1.sınıf	65	199,34	4,304	3	,230	
	2.sınıf	128	238,26				
	3.sınıf	153	229,44				
	4.sınıf	112	237,07				

\*p<,05

Tablo 4.13’e göre BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” puanları sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark içermemektedir.

#### 4.11. Program Yaklaşımlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığı

Mezun olunan lise türü değişkenine göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Lise Türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Akademik	Diğer							
	Lise	139	215,26	29921,00	20191,000	-	,170	
	Meslek Lisesi	316	233,60	73819,00				
Bilişsel Süreçler	Diğer							
	Lise	139	207,40	28828,50	19098,500	-	<b>,026</b>	-0,10
	Meslek Lisesi	316	237,06	74911,50				
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	Diğer							
	Lise	139	212,14	29488,00	19758,000	-	,088	
	Meslek Lisesi	316	234,97	74252,00				
İnsancıl	Diğer							
	Lise	139	203,39	28271,00	18541,000	-	<b>,008</b>	-
	Meslek Lisesi	316	238,83	75469,00				
Teknolojik	Diğer							
	Lise	139	210,39	29244,00	19514,000	-	,057	
	Meslek Lisesi	316	235,75	74496,00				
Ölçeğin Tümü	Diğer							
	Lise	139	206,36	28683,50	18953,500	-	<b>,020</b>	-
	Meslek Lisesi	316	237,52	75056,50				

\*p<,05

Tablo 4.14’e göre “Bilişsel Süreçler” (U=19098,500; Z=-2,221; p=,026 r=-0,10), “İnsancıl” (U=18541,000; Z=-2,654; p=,008; r=-0,12) ve ölçeğin tümünde (U=18953,500; Z=-2,329; p=,020; r=-0,11) diğer lise ve meslek lisesi mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.12. Program Yaklaşımları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

BÖTE öğrencilerinin program yaklaşımları ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir

Tablo 4.15. Program Yaklaşımları ile ‘Yaş’ Değişkeni Arasındaki İlişki

Spearman	Boyut	n	r	p*
Yaş	Akademik	432	,041	,391
	Bilişsel Süreçler	432	,057	,234
	Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	432	,032	,504
	İnsancıl	432	,117	,015*
	Teknolojik	432	,068	,159
	Program Yönelimleri Envanteri	432	,059	,218

\*Spearman Sıra Farkları Korelasyonu  $p < ,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.15'e göre sadece “İnsancıl” alt boyutu ile yaş değişkeni arasında ( $r = ,117$   $p = ,015$ ) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.13. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyut Ortalama Puanları

BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” alt boyut ortalama puanları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Ortalama Puanları

Boyut	n	$\bar{x}$	SS
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	4,2782	0,61
Planlama ve Amaç Belirleme	458	4,1769	0,68
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	4,1587	0,59
Öğrenmede Bağımlılık	458	2,6915	1,01

Tablo 4.16'ya göre BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” puanlarının incelenmesi sonucu en yüksek ortalamanın “Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme” alt boyutunda ( $\bar{X}=4,2782$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun (5'li likert değer aralıkları dikkate alındığında) yüksek ortalama değerine sahip olduğu ileri sürülebilir. En düşük ortalamanın ise “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda ( $\bar{X}=2,6915$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun (5'li likert değer aralıkları dikkate alındığında) orta dereceye sahip olduğu ileri sürülebilir

#### 4.14. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Cinsiyet değişkenine göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Cinsiyet Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Kadın	217	221,60	48087,00	24434,000	-	,284	
	Erkek	239	234,77	56109,00				
Planlama ve Amaç Belirleme	Kadın	217	230,71	50065,00	25451,000	-,343	,731	
	Erkek	239	226,49	54131,00				
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Kadın	217	225,97	49034,50	25381,500	-,392	,695	
	Erkek	239	230,80	55161,50				
Öğrenmede Bağımlılık	Kadın	217	249,43	54126,00	21390,000	-	,001	-
	Erkek	239	209,50	50070,00				
Ölçeğin Tümü	Kadın	217	234,67	50922,50	24593,500	-,952	,341	
	Erkek	239	222,90	53273,50				

\*p<,05

Tablo 4.17'ye göre BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde sadece “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda kadın öğrenciler lehine (U=21390,000; Z=-3,235; p=,001; r=-0,15) düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu



sonuca göre kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre öğrenmede daha az bağımlıdır.

#### 4.15. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılığı

Üniversite değişkenine göre BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Üniversite	n	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p*	Anlamlı Farkın Kaynağı
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	MAKÜ	118	229,12	3,343	4	,502	
	ADÜ	111	222,92				
	SDÜ	100	232,81				
	PAÜ	79	217,20				
	ÇOMÜ	50	257,83				
Planlama ve Amaç Belirleme	MAKÜ	118	230,68	7,371	4	,118	
	ADÜ	111	210,62				
	SDÜ	100	248,26				
	PAÜ	79	213,97				
	ÇOMÜ	50	255,65				
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	MAKÜ	118	214,56	10,026	4	,040	
	ADÜ	111	219,27				
	SDÜ	100	247,22				
	PAÜ	79	216,53				
	ÇOMÜ	50	272,53				
Öğrenmede Bağımlılık	MAKÜ	118	272,89	24,651	4	,000	MAKÜ>SDÜ MAKÜ>PAÜ MAKÜ>ÇOMÜ
	ADÜ	111	238,32				
	SDÜ	100	212,09				
	PAÜ	79	206,28				
	ÇOMÜ	50	179,04				
Ölçeğin Tümü	MAKÜ	118	239,86	5,845	4	,211	
	ADÜ	111	224,02				
	SDÜ	100	236,64				
	PAÜ	79	200,99				
	ÇOMÜ	50	247,97				

\*p<,05

Tablo 4.18’e göre BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre

incelenmesi sonucu “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme”, ve “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi yapılarak belirlenmiştir (0.05/10=0.005). Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Üniversite Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
	MAKÜ	118	122,38	14440,50	4380,500	-	,001	-
	SDÜ	100	94,31	9430,50				
Öğrenmede Bağımlılık	MAKÜ	118	111,31	13134,00	3209,000	-	,000	-0,26
	PAÜ	79	80,62	6369,00				
	MAKÜ	118	94,13	11107,00	1814,000	-	,000	-0,30
	ÇOMÜ	50	61,78	3089,00				

\*Gruplar arası istatistiksel fark.  $p < .005$

Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda MAKÜ ve SDÜ öğrencileri arasında ( $U=4380,500$ ;  $Z=-3,278$ ;  $p=,001$ ;  $r=-0,22$ ) MAKÜ öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; MAKÜ ve PAÜ öğrencileri arasında ( $U=3209,000$ ;  $Z=-3,707$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,26$ ) MAKÜ öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; MAKÜ ve ÇOMÜ öğrencileri arasında ise ( $U=1814,000$ ;  $Z=-3,946$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,30$ ) MAKÜ öğrencileri lehine orta etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.16. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılığı

Sınıf değişkenine göre BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Sınıf Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p*	Anlamlı Farkın Kaynağı
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	1.sınıf	65	224,28	3,897	3	,273	
	2.sınıf	128	220,73				
	3.sınıf	153	223,51				
	4.sınıf	112	250,74				
Planlama ve Amaç Belirleme	1.sınıf	65	205,20	7,395	3	,060	
	2.sınıf	128	220,08				
	3.sınıf	153	228,31				
	4.sınıf	112	255,99				
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	1.sınıf	65	216,06	1,894	3	,595	
	2.sınıf	128	222,01				
	3.sınıf	153	234,38				
	4.sınıf	112	239,20				
Öğrenmede Bağımlılık	1.sınıf	65	204,28	19,619	3	,000	2>1
	2.sınıf	128	256,30				2>3
	3.sınıf	153	199,38				4>3
	4.sınıf	112	254,67				
Ölçeğin Tümü	1.sınıf	65	204,01	8,378	3	,039	
	2.sınıf	128	230,75				
	3.sınıf	153	218,88				
	4.sınıf	112	257,37				

\*p<,05

Tablo 4.20’ye göre BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” puanlarının sınıf değişkenine göre incelenmesi sonucu “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda ve ölçeğin tümünde anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi yapılarak belirlenmiştir (0.05/6=0.008). Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Sınıf Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Bonferroni Düzeltmeli Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
	1.sınıf	65	81,88	5322,50	3177,500	-	<b>,007</b>	-
	2.sınıf	128	104,68	13398,50		2,682		0,19
Öğrenmede Bağımlılık	2.sınıf	128	160,84	20588,00	7252,000	-	<b>,000</b>	-0,22
	3.sınıf	153	124,40	19033,00		3,748		
	3.sınıf	153	120,17	18386,00	6605,000	-	<b>,001</b>	-0,20
	4.sınıf	112	150,53	16859,00		3,189		

\*Gruplar arası istatistiksel fark.  $p < ,008$

Bonferroni düzeltilmeli Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda 1. ve 2. sınıf öğrencileri arasında ( $U=3177,500$ ;  $Z=-2,682$ ;  $p=,007$ ;  $r=-0,19$ ) 2. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; 2. ve 3. sınıf öğrencileri arasında ( $U=7252,000$ ;  $Z=-2,682$ ;  $p=,000$ ;  $r=-0,22$ ) 2. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde; 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında ( $U=6605,000$ ;  $Z=-3,189$ ;  $p=,001$ ;  $r=-0,20$ ) 4. sınıf öğrencileri lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.17. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığı

Mezun olunan lise türü değişkenine göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre BÖTE Öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Lise Türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Diğer Lise Meslek Lisesi	139 316	189,23 245,05	26303,50 77436,50	16573,500	- 4,191	,000	- 0,20
Planlama ve Amaç Belirleme	Diğer Lise Meslek Lisesi	139 316	189,97 244,73	26406,00 77334,00	16676,000	- 4,107	,000	-0,19
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Diğer Lise Meslek Lisesi	139 316	199,46 240,55	27725,50 76014,50	17995,500	- 3,074	,002	- 0,14
Öğrenmede Bağımlılık	Diğer Lise Meslek Lisesi	139 316	235,33 224,78	32710,50 71029,50	20943,500	-7,789	,430	
Ölçeğin Tümü	Diğer Lise Meslek Lisesi	139 316	194,19 242,87	26992,00 76748,00	17262,000	- 3,639	,000	- 0,17

\*p<,05

Tablo 4.22’ye göre “Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme” (U=16573,500; Z=-4,191; p=,000; r=-0,20), “Planlama ve Amaç Belirleme” (U=16676,000; Z=-4,107; p=,000; r=-0,19), “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” (U=17995,500; Z=-3,074; p=,002; r=-0,14) ve ölçeğin tümünde (U=17262,000; Z=-3,639; p=,000; r=-0,17) diğer lise ve meslek lisesi mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

#### 4.18. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

BÖTE öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerileri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.23’te verilmiştir

Tablo 4.23. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile “Yaş” Arasındaki İlişki

<b>Spearman</b>	<b>Boyut</b>	<b>n</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Yaş	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	432	,089	,064
	Planlama ve Amaç Belirleme	432	,080	,099
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	432	,068	,157
	Öğrenmede Bağımlılık	432	,059	,220
	Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği	432	,102	,034*

\*Spearman Sıra Farkları Korelasyonu  $p < ,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.23’e göre “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” ile “yaş” değişkeni arasında ( $r = ,102$ ;  $p = ,034$ ) düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.19. Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

BÖTE öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

<b>Spearman</b>	<b>Boyut</b>	<b>n</b>	<b>r</b>	<b>p*</b>
Genel Web	İletişimsel Web	458	,663	,000
	Web İçerik	458	,662	,000
	Web Pedagojik İçerik	458	,629	,000
	Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	458	,560	,000
	Akademik	458	,343	,000
	Bilişsel Süreçler	458	,365	,000
	Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	458	,280	,000
	İnsancıl	458	,376	,000
	Teknolojik	458	,376	,000

	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,337	<b>,000</b>
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,328	<b>,000</b>
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,309	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,040	,388
İletişimsel Web	Web İçerik	458	,631	<b>,000</b>
	Web Pedagojik İçerik	458	,605	<b>,000</b>
	Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	458	,528	<b>,000</b>
	Akademik	458	,292	<b>,000</b>
	Bilişsel Süreçler	458	,291	<b>,000</b>
	Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	458	,261	<b>,000</b>
	İnsancıl	458	,296	<b>,000</b>
	Teknolojik	458	,302	<b>,000</b>
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,285	<b>,000</b>
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,225	<b>,000</b>
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,254	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,057	,223
	Web Pedagojik İçerik	458	,806	<b>,000</b>
	Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	458	,665	<b>,000</b>
Web İçerik	Akademik	458	,359	<b>,000</b>
	Bilişsel Süreçler	458	,367	<b>,000</b>
	Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	458	,301	<b>,000</b>
	İnsancıl	458	,393	<b>,000</b>
	Teknolojik	458	,391	<b>,000</b>
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,385	<b>,000</b>
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,377	<b>,000</b>
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,361	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,084	,072
	Web Pedagojik İçerik	Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	458	,777

	Akademik	458	,396	<b>,000</b>
	Bilişsel Süreçler	458	,397	<b>,000</b>
	Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	458	,335	<b>,000</b>
	İnsancıl	458	,403	<b>,000</b>
	Teknolojik	458	,413	<b>,000</b>
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,403	<b>,000</b>
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,406	<b>,000</b>
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,430	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,032	,501
	Akademik	458	,408	<b>,000</b>
	Bilişsel Süreçler	458	,402	<b>,000</b>
	Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	458	,349	<b>,000</b>
	İnsancıl	458	,399	<b>,000</b>
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	Teknolojik	458	,430	<b>,000</b>
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,378	<b>,000</b>
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,344	<b>,000</b>
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,393	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,028	,543
	Bilişsel Süreçler	458	,755	<b>,000</b>
	Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	458	,711	<b>,000</b>
	İnsancıl	458	,667	<b>,000</b>
	Teknolojik	458	,712	<b>,000</b>
Akademik	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,321	<b>,000</b>
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,400	<b>,000</b>
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,359	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,018	,695
	Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	458	,741	<b>,000</b>
	İnsancıl	458	,781	<b>,000</b>
Bilişsel Süreçler	Teknolojik	458	,793	<b>,000</b>
	Güdülenme ve Öğrenme İçin	458	,315	<b>,000</b>



Harekete Geçme				
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,358	<b>,000</b>
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,309	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,179	<b>,000</b>
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	İnsancıl	458	,727	<b>,000</b>
	Teknolojik	458	,727	<b>,000</b>
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,358	<b>,000</b>
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,376	<b>,000</b>
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,376	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,024	<b>,607</b>
İnsancıl	Teknolojik	458	,837	<b>,000</b>
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,345	<b>,000</b>
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,360	<b>,000</b>
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,315	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,176	<b>,000</b>
Teknolojik	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,358	<b>,000</b>
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,402	<b>,000</b>
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,361	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,094	<b>,044</b>
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,686	<b>,000</b>
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,686	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,140	<b>,003</b>
Planlama ve Amaç Belirleme	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,819	<b>,000</b>
	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,162	<b>,001</b>
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,260	<b>,000</b>

\*Spearman Sıra Farkları Korelasyonu  $p < ,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.24'e göre BÖTE öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutu ile “Sosyal Yeniden Yapılandırıcı Yaklaşım”, “Akademik Yaklaşım”, “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği Ortalama Puanları”, “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum”, “Web Pedagojik İçerik”, “Web İçerik”, “İletişimsel Web” ve “Genel Web” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın diğer tüm boyut kombinasyonları arasında düşük, orta ve yüksek seviyede, pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. İlişkilerin katsayısı ve anlamlılık değerleri tabloda ayrıntılı olarak verilmiştir. En yüksek ilişki “İnsancıl” alt boyutu ile “Teknolojik” alt boyutu arasında ( $r=,837$ ;  $p=,000$ ); en düşük ilişki ise “Teknolojik” alt boyutu ile “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutu arasında ( $r=,094$ ;  $p=,044$ ) görülmüştür.

#### **4.20. Yol Analizi**

BÖTE öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin belirleyicilerini saptamak ve bu belirleyicilerin etki büyüklüğünü hesaplamak amacıyla AMOS 24.00 programı ile yol analizi yapılmıştır. Yol analizinde çok değişkenli normal dağılımın sağlanması durumunda “Maximum Likelihood” yöntemi tercih edilmelidir (Klina,2011). “Asymptotically Distribution Free” yöntemi ise çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Van Praag ve diğ., 1985, Johns ve Wallar, 2015). “Asymptotically Distribution Free” (Asimptotik Olarak Dağılımdan Bağımsız Yöntem) yöntemi çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı durumlarda LISREL programında kullanılan “Weight Least Squares (WLS)” ya da “Robust Maximum Likelihood (RML)” yöntemlerinin AMOS programındaki karşılığıdır. Çok değişkenli normallik değerleri için model öncelikle “Maximum Likelihood” yöntemi ile denenmiş ve çoklu normalliğin sağlanmadığı belirlenmiştir. Modelin çok değişkenli normallik değerleri Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Çok Değişkenli Normallik Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişken	skewness	c.r.	kurtosis	c.r.
Teknolojik	-1,487	-12,987	2,941	12,847
İnsancıl	-1,465	-12,802	2,968	12,967
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	-1,090	-9,527	1,576	6,885
Bilişsel Süreçler	-1,382	-12,070	2,374	10,369
Akademik	-1,236	-10,800	1,963	8,577
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	-1,977	-17,270	5,254	22,950
Planlama ve Amaç Belirleme	-1,142	-9,974	2,077	9,072
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	-1,111	-9,709	3,366	14,704
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	-1,524	-13,314	4,604	20,113
Öğrenmede Bağımlılık	,204	1,779	-,849	-3,709
<b>Multivariate</b>			<b>77,398</b>	<b>53,459</b>

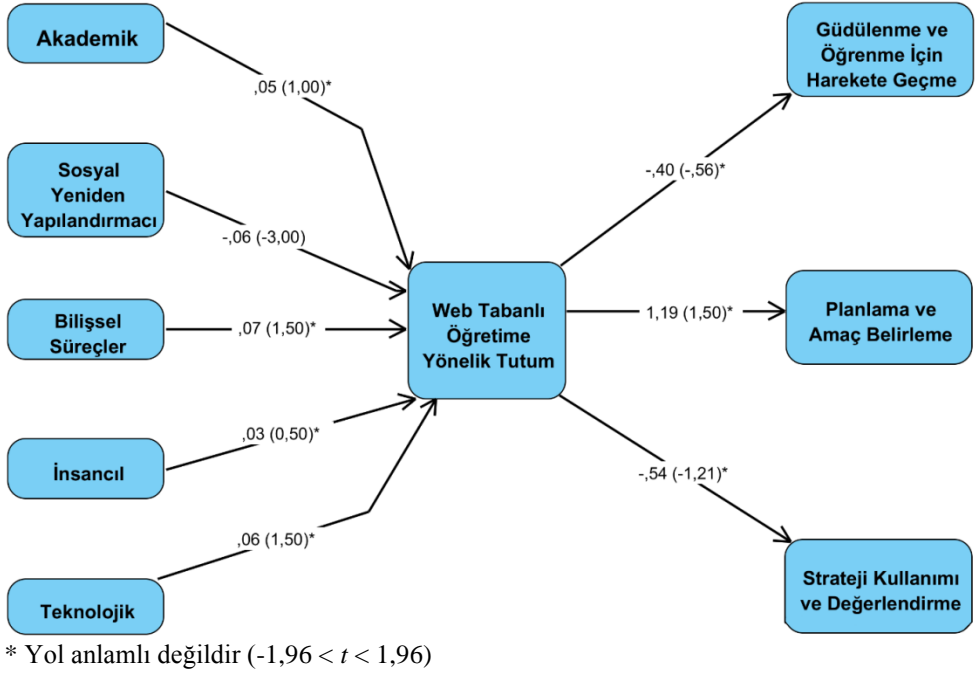
Tablo 4.25'e göre çarpıklık ve basıklık (skewness ve curtosis) değerlerinin  $\pm 1$  aralığında olmaması tek değişkenli normal dağılımın sağlanmadığı anlamına gelmektedir (Muthén ve Kaplan, 1985). Aynı zamanda Multivariate kritik oranının (Mardia katsayısı) 1,96'dan büyük olması sebebiyle çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı belirlenmiştir (Mardia, 1970). Veri setinde yer alan ve normal dağılımı bozan 100 verinin silinmesine rağmen kabul edilebilir değerlere ulaşamaması ve yol analizinde kullanılacak veri sayısının yüksek seviyede olması gerektiğinden normal dağılımın sağlanması için veri silme yönteminden vazgeçilmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği varsayılmıştır. Model "Asymptotically Distribution Free" yöntemi ile oluşturulmuştur. Model oluşturulurken öncelikle kuramsal modele dayandırılarak (Planlanmış Davranış Teorisi, Ajzen, 1991) hazırlanmıştır; ancak modelin uyum indekslerinin kabul edilen değerlerden uzak olması ve yolların anlamlı sonuçlar içermemesinden dolayı ( $-1,96 < t < 1,96$ ) model üzerinde kuramsal yapıyı bozmayacak şekilde düzenlemelere gidilmiştir. Kuramsal ve özelleştirilmiş model yolları ve modellerin uyum indeksleri Tablo 4.26, Şekil 4.1. ve Şekil 4.2'de gösterilmiştir. Özelleştirilmiş modele ilişkin doğrudan, dolaylı ve toplam yol katsayıları Tablo 4.27'de gösterilmiştir. Özelleştirilmiş modelin etki büyüklüğü değerleri Tablo 4.28'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Yol Analizi Model Uyum İndeksleri

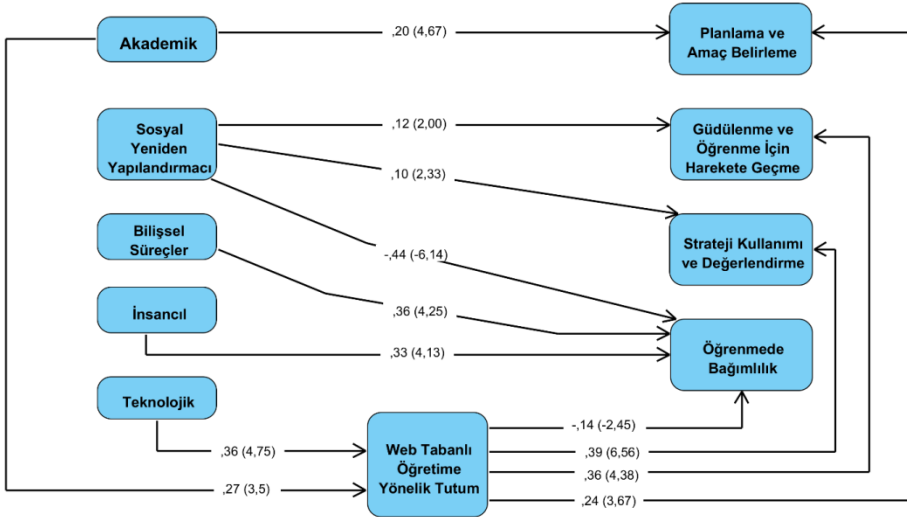
Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Kuramsal Model	Özelleştirilmiş Model
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	3,457	1,968
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$	,72	,90
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1.00$	$,90 \leq GFI \leq 95$	,92	,97
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1.00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	,85	,95
NFI	$,95 \leq NFI \leq 1.00$	$,90 \leq NFI \leq ,95$	,82	,90
IFI	$,95 \leq IFI \leq 1.00$	$,90 \leq IFI \leq ,95$	,87	,95
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	,073	,046
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	,31	,08

Uyum indeksleri

Tablo 4.26'ya göre özelleştirilmiş modelin uyum indekslerinin büyük çoğunluğu mükemmel uyum indekslerini sağlamıştır ( $\chi^2/sd=1,968$ , AGFI=,90 , GFI=,97 , CFI=,95 , NFI=,90 , IFI=,95 , RMSEA=,046 ve SRMR=,08)



Şekil 4.1. Kuramsal Model Yol Katsayıları ve  $t$  Değerleri



$$\chi^2 = 33,456 \quad sd = 17$$

Şekil 4.2. Özelleştirilmiş Model Yol Katsayıları ve  $t$  Değerleri

Tablo 4.27. Özelleştirilmiş Model Yol Katsayıları ( $\beta$ )

Değişkenler	Teknolojik			İnsancıl			Sosyal			Bilişsel			Akademik			Tutum		
	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.	Doğ.	Dol.	Top.
Tutum	,36	-	,36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,27	-	,27	-	-	-
Plan	-	,09	,09	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,20	,07	,27	,24	-	,24
Strateji	-	,14	,14	-	-	-	,10	-	,10	-	-	-	-	,11	,11	,39	-	,39
Güdülenme	-	,13	,13	-	-	-	,12	-	,12	-	-	-	-	,10	,10	,36	-	,36
Bağımlılık	-	-,05	-,05	,33	-	,33	-,44	-	-,44	,36	-	,36	-	-,04	-,04	-,14	-	-,14

(Tutum=Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum, Plan=Planlama ve Amaç Belirleme, Strateji=Strateji Kullanımı ve Değerlendirme, Güdülenme=Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme, Bağımlılık= Öğrenmede Bağımlılık, Doğ=Doğrudan Etki, Dol=Dolaylı Etki, Top=Toplam Etki)

Model sonuçları incelendiğinde BÖTE öğrencilerinin akademik ve teknolojik program yaklaşımlarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının %34,3'ünü açıkladığı bulunmuştur. Akademik program yaklaşımının ( $\beta=,27$ ) öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını doğrudan, pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca teknolojik program yaklaşımının ( $\beta=,36$ ) öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını doğrudan, pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin akademik ve teknolojik program yaklaşımlarının ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının öz düzenleyici öğrenme becerilerinden planlama ve amaç belirleme boyutunun %15,3'ünü açıkladığı bulunmuştur. Akademik program yaklaşımının ( $\beta=,20$ ) ve web tabanlı öğretime yönelik tutumun ( $\beta=,24$ ) ise planlama ve amaç belirleme boyutunu doğrudan, pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca akademik program yaklaşımının ( $\beta=,07$ ) ve teknolojik program yaklaşımının ( $\beta=,09$ ) planlama ve amaç belirleme boyutunu dolaylı olarak, pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin akademik, teknolojik ve sosyal yeniden yapılandırıcı program yaklaşımlarının ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının öz düzenleyici öğrenme becerilerinden strateji kullanımı ve değerlendirme boyutunun %20,3'ünü açıkladığı bulunmuştur. Sosyal yeniden yapılandırıcı program yaklaşımının ( $\beta=,10$ ) ve web tabanlı öğretime yönelik tutumun ( $\beta=,39$ ) strateji kullanımı ve değerlendirme boyutunu doğrudan, pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca teknolojik program yaklaşımının ( $\beta=,14$ ) ve akademik program yaklaşımının ( $\beta=,11$ ) strateji kullanımı ve değerlendirme boyutunu dolaylı olarak, pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik, teknolojik ve sosyal yeniden yapılandırıcı program yaklaşımlarının ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının öz düzenleyici öğrenme becerilerinden güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutunun %18,1'ini açıkladığı bulunmuştur. Sosyal yeniden yapılandırıcı program yaklaşımının ( $\beta=,12$ ) ve web tabanlı öğretime yönelik tutumun ( $\beta=,36$ ) strateji kullanımı ve değerlendirme boyutunu doğrudan, pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca teknolojik program yaklaşımının ( $\beta=,13$ ) ve akademik program yaklaşımının ( $\beta=,10$ ) strateji kullanımı ve değerlendirme

boyutunu dolaylı olarak pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak tüm program yaklaşımlarının ve web tabanlı öğretime yönelik tutumun öz düzenleyici öğrenme becerilerinden öğrenmede bağımlılık boyutunun %13,8'ini açıkladığı bulunmuştur. İnsancıl program yaklaşımı ( $\beta=,33$ ) ve bilişsel süreçler yaklaşımı ( $\beta=,36$ ) öğrenmede bağımlılık boyutunu doğrudan, pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordarken, sosyal yeniden yapılandırmacı program yaklaşım ( $\beta=-,44$ ) ve web tabanlı öğretime yönelik tutum ( $\beta=-,14$ ) öğrenmede bağımlılık boyutunu doğrudan, negatif yönde ve anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca, teknolojik program yaklaşımın ( $\beta=-,05$ ) ve akademik program yaklaşımın ( $\beta=-,04$ ) öğrenmede bağımlılık boyutunu dolaylı olarak, negatif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.28 Özelleştirilmiş Model Etki Büyüklük Değerleri

Değişkenler	R <sup>2</sup>
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	0,343
Planlama ve Amaç Belirleme	0,153
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	0,203
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	0,181
Öğrenmede Bağımlılık	0,138



## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yönelik tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

### **Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği Alt Boyut Ortalama Puanlarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği”nden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde öğrencilerin tüm alt boyutlarda yüksek ortalamaya sahip olduklarına ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Lee ve Tsai (2010), Kaya *vd.* (2011), Akgün (2013), Barış (2015), Kavanoz *vd.* (2015), Oskay ve Odabaşı (2016), Turan ve Koç (2016) ve Yeşiltaş (2016) da öğretmen ve öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda katılımcıların yüksek seviyede web pedagojik içerik bilgisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Akayuure *vd.* (2013) ve Ekici *vd.* (2015) yaptıkları çalışmada katılımcıların web pedagojik içerik bilgisi seviyelerinin düşük ya da orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Web Pedagojik İçerik Bilgisi” alt boyutları ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın “Genel Web” alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Lee ve Tsai (2010), Barış (2015), Kavanoz *vd.* (2015), Turan ve Koç (2016) ve Yeşiltaş (2016) da yaptıkları çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının en yüksek “Genel Web” alt boyutu ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### **Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği”nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma sonuçları incelendiğinde sadece “İletişimsel Web” alt boyutunda erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre erkek öğrenciler, kadın öğrencilere göre “İletişimsel Web” alt boyutunda kendilerini daha yeterli görmektedir. Bu sonuca benzer olarak Gömleksiz ve Fidan (2011), Kaya *vd.* (2011), Kavanoz *vd.* (2015) yaptıkları çalışmalarda da erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adayları arasında sadece “İletişimsel Web” alt boyutunda erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yeşiltaş (2016) ise yaptığı

çalışmada “Genel Web”, İletişimsel Web”, “Pedagojik Web” ve “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum” alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Buna karşın Ekici *vd.* (2015) ise yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre “İletişimsel Web” alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

### **Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği”nden aldıkları puanların üniversite değişkenine göre incelenmesi sonucu sadece “Web Pedagojik İçerik” ve “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum” alt boyutlarında anlamlı fark görülmüştür. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucu ADÜ öğrencilerinin MAKÜ öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha fazla “Web Pedagojik İçerik” ve “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum” ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir. Alan yazın tarandığında web pedagojik içerik bilgisinin üniversite değişkenine göre incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır.

### **Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği”nden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre incelenmesi sonucu tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Anlamlı farkın kaynağı 2. ve 3. sınıflar arası hariç tüm sınıf kombinasyonları arasında büyük sınıf öğrencileri lehinedir (2>1, 3>1, 4>1, 4>2 ve 4>3). Buna benzer olarak Ekici *vd.* (2015) ise yaptıkları çalışmada sınıf değişkenine göre 1.-4. ve 2.-4. sınıflar arasında web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerinin 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Barış (2015) ise benzer bir çalışmada sınıf değişkenine göre “Genel Web”, İletişimsel Web” ve “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum” alt boyutlarında 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıflar lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Buna karşın Kazu ve Erten (2011) ve Kavanoz *vd.* (2015) yaptıkları çalışmalarda sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farka rastlamamışlardır.

## **Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği”nden aldıkları puanların mezun olunan lise türü değişkenine göre incelenmesi sonucu “Genel Web”, “İletişimsel Web”, “Web İçerik”, “Web Pedagojik İçerik” ve ölçeğin tümünde meslek lisesi mezunları ve diğer lise mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Alan yazın tarandığında web pedagojik içerik bilgisinin mezun olunan lise değişkenine göre incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır.

## **Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde tüm alt boyutlar ve ölçeğin tümü ile yaş değişkeni arasında zayıf, pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Buna karşın Lee ve Tsai (2010) öğretmenler ile yaptıkları çalışmada yaş değişkeni ile “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” puanları arasında negatif bir ilişki belirlemişlerdir.

## **Program Yönelimleri Envanteri Alt Boyut Ortalama Puanlarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri”nden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde öğrencilerin tüm alt boyutlarda yüksek ortalamaya sahip olduklarına ulaşılmıştır. Bu sonuç BÖTE öğrencilerinin hiçbir program yaklaşımını reddetmediği sonucunu doğurmaktadır. Yaklaşımlar arası ortalama puanlar incelendiğinde ise BÖTE öğrencilerinin en çok teknolojik; en az ise sosyal yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuca benzer olarak Cheung (2000) ve Kamil *vd.* (2013) de öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin en çok teknolojik; en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Yine Cheung ve Wong (2002) ve Zhang (2015), çalışmalarında öğretmenlerin en çok teknolojik yaklaşıma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Jones (1978), Wyatt (1994), Crummey (2007), Jenkins (2007), Foil (2008), Reding (2008), Singleton (2013), Yeşilyurt (2013) ve Tanrıverdi ve Apak (2014) de çalışmalarında öğretmen ve

öğretmen adaylarının en az sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

### **Program Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri”nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cheung ve Wong (2002), Geçitli (2011) ve Bay vd. (2012) de yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark belirlememişlerdir. Buna karşın Crummey (2007), Jenkins (2007), Foil (2008), Reding (2008), Yeşilyurt (2013), Aktemur (2014) ve Tanrıverdi ve Apak (2014) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

### **Program Yaklaşımlarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri”nden aldıkları puanların üniversite değişkenine göre incelenmesi sonucu “Bilişsel Süreçler”, “İnsancıl” ve “Teknolojik” alt boyutlarında anlamlı fark görülmüştür. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucu, ÇOMÜ öğrencilerinin diğer üniversite öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha az bilişsel süreçler yaklaşımına sahip olduğu ADÜ ve MAKÜ öğrencilerine göre daha az insancıl yaklaşıma sahip olduğu ve ADÜ öğrencilerine göre daha az teknolojik yaklaşıma sahip olduğu belirlenmiştir. Alan yazın tarandığında program yaklaşımlarının üniversite değişkenine göre incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır.

### **Program Yaklaşımlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri”nden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre incelenmesi sonucu sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu sonuca göre 1., 2., 3. ve 4. sınıf BÖTE öğrencileri benzer program yaklaşımlarına sahiptir. Benzer

olarak Yeşilyurt (2013) da 3. ve 4.sınıf öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada program yaklaşımlarının sınıf değişkenine göre anlamlı fark içermediği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Tanrıverdi ve Apak (2014) yaptığı çalışmada 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha fazla akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik yaklaşıma sahip olduklarını belirlemişlerdir.

### **Program Yaklaşımlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri”nden aldıkları puanların mezun olunan lise türü değişkenine göre incelenmesi sonucu bilişsel süreçler, insancıl ve ölçeğin tümünde meslek lisesi mezunları ve diğer lise mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılmıştır. Buna meslek lisesi mezunu BÖTE öğrencileri diğer lise mezunlarına göre daha fazla bilişsel süreçler ve insancıl program yaklaşımına sahiptirler. Alan yazın tarandığında program yaklaşımlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır.

### **Program Yaklaşımları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Program Yönelimleri Envanteri”nden aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde sadece insancıl yaklaşımla yaş değişkeni arasında pozitif ve zayıf seviyede anlamlı ilişki belirlenmiştir. Wyatt (1994), ev ekonomisi dersi ve eyalet amirleriyle yaptığı çalışmada yaş ve meslekte geçirilen yıl akademik yaklaşım arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ryu (1998) ise ev ekonomisi öğretmenleri ve öğretmen yetiştiricileri ile yapmış olduğu çalışmada ev ekonomisi öğretmenlerinin ve öğretmen yetiştiricilerinin program yaklaşımları ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki belirlemişlerdir.

### **Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği Alt Boyut Ortalama Puanlarına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği”nden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde puanların “Öğrenmede Bağımlılık” alt

boyutu hariç tüm alt boyutlarda yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. En yüksek ortalama ise “Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme” alt boyutundadır.

### **Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği”nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu sadece “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Benzer çalışmalarda Ercoşkun ve Köse (2014), yapmış oldukları çalışmada ‘Planlama ve Amaç Belirleme’, ‘Strateji kullanımı ve Değerlendirme’, ‘Öğrenmede Bağımlılık’ ve ölçeğin tümünde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklara ulaşmışlardır. Turan *vd.* (2009) ve Gömleksiz ve Demiralp (2012) ise yapmış oldukları çalışmalarda öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Turan (2009) ve “Demirören *vd.* (2016) yapmış oldukları çalışmalarda “Planlama ve Amaç Belirleme” alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşmış, Altay (2013) ise “Planlama ve Amaç Belirleme” ve “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Buna karşın Çelik (2012) ise “Planlama ve Amaç Belirleme” boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı fark belirlemiştir. Sonuçlar arasında bu kadar farklılaşmanın sebebi olarak çalışmalardaki örneklemin farklı bölgelerde ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden oluşması fikri savunulabilir.

### **Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği”nden aldıkları puanların üniversite değişkenine göre incelenmesi sonucu “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda anlamlı farklara ulaşılmıştır. Buna göre MAKÜ öğrencileri SDÜ, PAÜ ve ÇOMÜ öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede öğrenmede daha az bağımlıdır. Alan yazın tarandığında öz düzenleyici öğrenme becerilerinin üniversite değişkenine göre incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır.

## **Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği”nden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre incelenmesi sonucu “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda anlamlı farklara ulaşılmıştır. Buna göre 2. sınıf öğrencileri 1. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerine göre; 4. sınıf öğrencileri ise 3. sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede öğrenmede daha az bağımlıdır. Çelik (2012), yaptığı çalışmada öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin sınıf değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklar içerdiği, “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı fark içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Ercoşkun ve Köse (2014), yapmış oldukları çalışmada sınıf değişkenine göre ‘planlama ve amaç belirleme’, ‘öğrenmede bağımlılık’ ve ölçeğin tümünde 1. ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı farka ulaşmışlardır. Demirören vd. (2016), yaptıkları çalışmada 2.sınıf ve 3. sınıf tıp öğrencileri arasında “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutunda 2. sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark belirlemişlerdir. Turan (2009) ise farklı dönemlerdeki tıp öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin sınıf değişkenine göre “Planlama ve Amaç Belirleme” ve “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” alt boyutlarında 1. dönem ve 3. dönem öğrencileri arasında 1. dönem öğrencileri lehine anlamlı fark içerdiği sonucuna ulaşmıştır.

## **Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği”nden aldıkları puanların mezun olunan lise türü değişkenine göre incelenmesi sonucu “Öğrenmede Bağımlılık” hariç tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde meslek lisesi mezunu ve diğer lise mezunları arasında meslek liseleri mezunları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Ercoşkun ve Köse (2014), mezun olunan lise türü değişkenine göre ise ‘güdülenme ve öğrenme için harekete geçme’, ‘strateji kullanımı ve değerlendirme’ ve ölçeğin tümünde meslek lisesi mezunları lehine anlamlı farka ulaşmışlardır. Bu sonuçtan farklı olarak Çelik (2012), yaptığı çalışmada mezun olunan lise türü değişkenine göre “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” alt boyutunda genel lise mezunları lehine anlamlı farka ulaşmıştır.

## **Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin “Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin genelinde düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki belirlenmiştir. Alan yazın tarandığında öz düzenleyici öğrenme becerileri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır.

## **Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutu ile “Sosyal Yeniden Yapılandırıcı Yaklaşım”, “Akademik Yaklaşım”, “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum”, “Web Pedagojik İçerik”, “Web İçerik”, “İletişimsel Web” ve “Genel Web” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer tüm boyut kombinasyonları arasında düşük, orta ve yüksek seviyede, pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Ölçeklerin kendi alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği” alt boyutları arasında orta ve yüksek seviyede, pozitif ve anlamlı ilişki belirlenmiştir. En yüksek ilişki “Web İçerik” alt boyutu ile “Web Pedagojik İçerik” alt boyutu arasında; en düşük ilişki ise “İletişimsel Web” ile “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum” alt boyutları arasındadır.

“Program Yönelimleri Envanteri” alt boyutları arasında orta ve yüksek seviyede, pozitif ve anlamlı ilişki belirlenmiştir. En yüksek ilişki “Teknolojik” ve “İnsancıl” alt boyutları arasında; en düşük ilişki ise “Akademik” ve “İnsancıl” alt boyutları arasındadır. Bu sonuca benzer olarak Tanrıverdi ve Apak (2014) da yapmış oldukları çalışmada yaklaşımlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve sadece “Teknolojik” ve “İnsancıl” alt boyutları arasında yüksek ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer çalışmalarda Reding (2008), Eren (2010), Bay vd. (2012) ve Yeşilyurt (2013) tüm yaklaşımlar arası pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.



“Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği” alt boyutları arasında düşük, orta ve yüksek seviyede pozitif ve negatif yönde, anlamlı ilişki belirlenmiştir. En yüksek ilişki “Planlama ve Amaç Belirleme” alt boyutu ile “Strateji Kullanımı ve Değerlendirme” alt boyutu arasında; en düşük ilişki ise “Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme” alt boyutu ile “Öğrenmede Bağımlılık” Alt boyutu arasındadır.

### **Yol Analizine Yönelik Sonuçlar**

BÖTE öğrencilerinin program yaklaşımlarının ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının öz düzenleyici öğrenme becerilerini ne derecede yordadığının belirlenmesi amacıyla yol analizi yapılmıştır. Yol analizinin kuramsal çerçevesi Ajzen (1991) tarafından geliştirilen *Planlanmış Davranış Teorisi*'ne dayandırılmıştır. Yol analizinde yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin bazı ölçek maddeleri ve puan ortalamaları Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bazı Ölçek Maddeleri ve Ortalamaları

Değişken	Maksimum Değer	Ortalama Değeri
<b>Akademik Yaklaşım</b>		
Program öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesine önem vermelidir.	8,00	6,59
<b>Bilişsel Süreçler Yaklaşımı</b>		
Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere problemler hakkında düşünme olanağı vermek çok önemlidir.	8,00	6,67
<b>Sosyal Yeniden Yapılandırmacı Yaklaşım</b>		
Programın içeriği çevre kirliliği, nüfus artışı ve enerji sıkıntısı ve suç gibi toplumsal problemlerle ilgili olmalıdır.	8,00	5,76
<b>İnsancıl Yaklaşım</b>		
Öğretim süreci esnasında, öğretmenler öğrencilerine bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda gelişimsel fırsatların sağlanıp sağlanmadığını sıklıkla kontrol etmelidirler.	8,00	6,65
<b>Teknolojik Yaklaşım</b>		
Öğretim, önceden belirlenmiş bir öğrenme hedefleri kümesine ulaşmak için internet ve tam öğrenme gibi etkili yöntem ve araçlara odaklanmalıdır.	8,00	6,53
<b>Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum</b>		
Web tabanlı öğretim öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını geliştirebilir.	5,00	4,48
<b>Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme</b>		
Bir problemle karşılaştığımda bu problemi çözmek için harekete geçerim.	5,00	4,34
<b>Planlama ve Amaç Belirleme</b>		
Öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğimi planlarım.	5,00	4,19
<b>Strateji Kullanımı ve Değerlendirme</b>		
Belirlediğim amaçlara ulaşip ulaşmadığımı kontrol ederim.	5,00	4,19
<b>Öğrenmede Bağımlılık (Ters Maddeler)</b>		
Öğrenirken yapmam gerekenleri çevremdekilerin bana söylemesini beklerim.	5,00	2,70

Model sonuçları incelendiğinde BÖTE öğrencilerinin akademik ve teknolojik program yaklaşımlarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının %34,3'ünü açıkladığı bulunmuştur. Bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı ve insancıl yaklaşım ile web tabanlı öğretime yönelik tutum arasında anlamlı bir yol bulunamamıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı ve insancıl yaklaşıma yönelik ölçek maddelerinin doğrudan öz düzenleyici öğrenme becerileri ile ilişkili olduğu fikri savunulabilir.

Öğrencilerin akademik, teknolojik, sosyal yeniden yapılandırmacı program yaklaşımlarının ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının öz düzenleyici öğrenme becerilerinden planlama ve amaç belirleme boyutunun %15,3'ünü, strateji kullanımı ve değerlendirme boyutunun %20,3'ünü ve güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutunun %18,1'ini açıkladığı bulunmuştur. Bu durumun ortaya çıkmasında, Tablo 5.2'de görüldüğü üzere “programın öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmesi gerektiği”, “önceden belirlenmiş öğrenme hedefleri kümesine ulaşmanın gerekliliği” ve “web tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme motivasyonları geliştirebildiği” maddelerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinde etkili olduğu fikri savunulabilir.

Son olarak tüm program yaklaşımlarının ve web tabanlı öğretime yönelik tutumun öz düzenleyici öğrenme becerilerinden öğrenmede bağımlılık boyutunun %13,8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Özellikle insancıl ve bilişsel süreçler yaklaşımının öğrenmede bağımlılığı azaltması durumunun ortaya çıkmasında, Tablo 4.29'da görüldüğü üzere “öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere problemler hakkında düşünme olanağı vermenin önemli olduğu” ve “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimsel fırsatların sağlanıp sağlanmadığının sıklıkla kontrol edilmesinin gerekliliği” maddelerinin öğrencilerin öğrenmede bağımlılıklarını azalttığı fikri savunulabilir.

### **Sonuçların Değerlendirilmesi**

Verilerin analizi sonucu BÖTE öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf, öğrenim görülen üniversite ve mezun olunan lise türüne istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar içerdiği belirlenmiştir. “Öğrenmede Bağımlılık” alt boyutu hariç tüm alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmiştir. Yol analizi

sonuçlarına göre ise öğrencilerin program yaklaşımlarının ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının öz düzenleyici öğrenme becerilerini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar neticesinde BÖTE öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirmek için web tabanlı öğrenme yönteminin daha sık kullanımının sağlanması gerekliliği fikri savunulabilir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini doğrudan etkileyen bilişsel süreçler, insancıl ve sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim programlarının geliştirilmesinin gerekliliği fikri savunulabilir.

Bu çalışma ile literatürde daha önce araştırılmayan eğitim programı yaklaşımları ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişki ve etki incelenmiş olup, elde edilen tüm sonuçların “Eğitim Programları ve Öğretim” ve “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi” anabilim dallarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara yönelik şu öneriler sunulmuştur:

1. Web pedagojik içerik bilgisi ölçeği “İletişimsel Web” boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine anlamlı çıkmasının nedenleri nitel araştırmalar ile araştırılabilir. Kadın BÖTE öğrencilerine ‘web’in iletişimsel olarak kullanımı için dersler verilebilir. Bunun yanında, öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeği “Öğrenmede Bağımlılık” boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine anlamlı çıkmasının nedenini ortaya çıkarmak nitel araştırmalar yapılabilir.
2. Tüm ölçeklerde alt boyut puanlarının meslek lisesi öğrencileri lehine anlamlı çıkmasının nedenini ortaya çıkarmak nitel araştırmalar yapılabilir. Diğer lise mezunu BÖTE öğrencilerine web tabanlı öğretim için dersler verilebilir.
3. Bu çalışmadaki değişkenler yaş, cinsiyet, üniversite, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelenmiştir. İncelenen değişkenler farklı araştırmalarda olduğu gibi internet kullanım sıklığı, kişisel bilgisayara sahip olma, sosyal ağ kullanım sıklığı vb. değişkenlerle de incelenebilir.

4. Bu çalışmanın örneklemini BÖTE öğretmen adayları oluşturmuştur. Benzer bir çalışma bilişim teknolojileri öğretmenleri ve diğer öğretmenlik programları ile de yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Akayuure, P., Nabie, J. M., & Sofo, S. (2013). Ghanaian Prospective mathematics teachers' perceived self-efficacy towards Web pedagogical content knowledge. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 1(3), 132-140.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Aktemur, B., (2014). *Öğretmenlerin Öğretim Program Yaklaşımlarının Analizi (Ankara İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep) Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altay, B. (2013). *İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık, Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arabacıoğlu, T., & Dursun, F. (2015). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi algı düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 197-210.
- Babin, P. (1979). A curriculum orientation profile. *Education Canada*, 19(3), 38-43.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 11. Baskı. Pegem Akademi
- Bamberg, S., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2003). Choice of travel mode in the theory of planned behavior: The roles of past behavior, habit, and reasoned action. *Basic and applied social psychology*, 25(3), 175-187.
- Barış, M. F. (2015). European Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) and Educational Use of Web Technologies. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 149-155.
- Barbosa, J., Silva, Á., Ferreira, M. A., & Severo, M. (2016). Transition from Secondary School to Medical School: The Role of Self-Study and Self-Regulated Learning Skills in Freshman Burnout. *Acta Médica Portuguesa*, 29(12), 803-808.

- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D., ve Özdemir, D. (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarının Analizi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 15-29
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (20014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarısı: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 489-506.
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *The Journal of experimental education*, 68(2), 149-165.
- Cheung, D., & Ng, P. H. (2000). Science teachers' beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30(4), 357-375.
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum journal*, 13(2), 225-248.
- Crummey, M. A. (2007). *Curriculum orientations of alternative education teachers*. University Of Kansas. ProQuest Dissertations & Theses. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304860138?accountid=15331>
- Cunningham, R., Johnson, J. & Carlson, S. (1992). Curriculum Orientations of Home Economics Teachers.
- Çağiltay, K., & Göktaş, Y. (2016). *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*, 2. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Çağırğan G. D. (2013). Preservice Mathematics Teachers' Views on Distance Education and Their Web Pedagogical Content Knowledge. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 126-139.
- Çelik, N. (2012). *Matematik Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerilerinin ve Öz-yeterlik Algularının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum) Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- De la Fuente, J., & Eissa, M. A. (2010). *International Handbook on applying self-regulated learning in different settings*. Almería: Education & Psychology I+ D+ i, e-Publishing Series.

- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirören, M., Turan, S., & Öztuna, D. (2016). Medical Students' Self-Efficacy in Problem-Based Learning and its Relationship with Self-Regulated Learning. *Medical Education Online*, 21.
- Eisner, E. (1985). Five basic orientations to the curriculum, *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2. Baskı) içinde (s. 61-86) New York: Mcmillan
- Eisner, E. W. & Vallance, E. (ed.) (1974) *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Ekici, M., İnel Ekici, D., & Altunışık, S. (2015). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik
- Bilgisi Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(41), 960-967.
- Ercoskun, N. Ç., & Köse, E. (2014). Investigation of Self-Regulation and Problem Solving Skills of Prospective Elementary Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 413-428.
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 379-388.
- Erten, S. (2002). Kız ve Erkek Öğrencilerin Evde Enerji Tasarrufu Yapma Davranış Amaçlarının Planlanmış Davranış Teorisi Yardımıyla Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 67-73
- Foil, J. (2008). Determining the curriculum orientations of public school administrators using the modified curriculum orientation inventory. University Of Kansas. ProQuest Dissertations & Theses. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304617098?accountid=15331>
- Geçitli, E. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir) Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gökçearsan, Ş., Karademir, T., & Korucu, A. T. (2017). Preservice Teachers' Level of Web Pedagogical Content Knowledge: Assessment by Individual Innovativeness. *Journal of Educational Computing Research*, 55(1), 70-94.
- Gömlüksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Web Pedagojik içerik bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 6(4), 593-620.



- Gömlüksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Gündoğdu, K. (2006). A Case Study: Promoting self-regulated learning in early elementary grades. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 47-60.
- Hiğde, E., Uçar, M. B., & Demir, C. (2014). The investigation of self-efficacy of pre-service science teachers and pre-service physics teachers towards web pedagogical content knowledge regarding internet use habits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3395-3399.
- Horzum, M. B. (2011). Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması. *İlköğretim Online*, 10(1), 257-272.
- Horzum, M. B. (2012). The Effect of Web Based Instruction on Students' Web Pedagogical Content Knowledge, Course Achievement and General Course Satisfaction. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 41(1), 25-40.
- Horzum, M. B., & Canan Güngören, O. (2012). A model for beliefs, tool acceptance levels and web pedagogical content knowledge of science and technology preservice teachers towards web based instruction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 50-69.
- Işık, Y. (2014). *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Yönelimleri İle Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli) Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Jenkins, S. B. (2007). *Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified curriculum orientations inventory*. University Of Kansas. ProQuest Dissertations & Theses Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304858900?accountid=15331>
- Jones, J. A., & Waller, N. G. (2015). The normal-theory and asymptotic distribution-free (ADF) covariance matrix of standardized regression coefficients: theoretical extensions and finite sample behavior. *Psychometrika*, 80(2), 365-378.
- Jones, R. M. (1978). *Secondary teacher and administrator perceptions of curriculum orientations in Arizona*. Arizona State University. ProQuest Dissertations & Theses, Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/288098795?accountid=15331>

- Kamil, D., Mukminin, A., Jamin, A., Yusuf, M., & Idrus, A. (2013). Curriculum Orientation and Teaching Conception among Islamic Elementary Public School Teachers in Indonesia: A Rasch Analysis Approach. *Asia-Pacific Collaborative Education Journal*, 9(1), 1-13.
- Kavanoz, S., Yüksel, H. G., & Özcan, E. (2015). Pre-service teachers' self-efficacy perceptions on Web Pedagogical Content Knowledge. *Computers & Education*, 85, 94-101.
- Kaya, Z., Özdemir, T. Y., Emre, İ., & Kaya, O. N. (2011, May). Exploring preservice information technology teachers' perception of self-efficacy in web-technological pedagogical content knowledge. In *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11)*, Elazığ.
- Kazu, İ. Y., & Erten, P. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının web pedagojik içerik bilgisine ilişkin görüşleri. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology And Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, 38(1), 1-21.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1044
- Muthén, B., & D. Kaplan. (1985) A comparison of methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, Vol. 38, No. 1, pp. 171-189
- Ng, P. H., & Cheung, D. (2002). Student-teachers' beliefs on primary science curriculum orientations. *New Horizons in Education*, 45, 42-53.
- Oskay, Ö. Ö., & Odabasi, Z. (2016). Determination of Self Efficacy Perception Levels of Teachers' Attending an Online Course toward Web Pedagogical Content Knowledge. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2651-2655.
- Pintrich, P. R. (2005). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. İçinde Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*

- Reding, C. A. (2008). *Curricular orientations of catholic school teachers and administrators*. University of Kansas. ProQuest Dissertations & Theses, Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304616634?accountid=15331>
- Rijavec, M., & Brdar, I. (2002). Coping With School Failure and Self-Regulated Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 177-194.
- Ryu, S. (1998). *Curriculum orientations and professional teaching practices reported by korean secondary school home economics teachers and teacher educators*. Ohio State University. ProQuest Dissertations & Theses Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304471512?accountid=15331>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Singleton, N. Y. (2013). *Curriculum orientations of virtual teachers*. University Of Kansas. ProQuest Dissertations & Theses. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1415460346?accountid=15331>
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2014). Pre-service Teachers' Beliefs about Curriculum Orientations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 842-848.
- Turan, M., & Koç, I. (2016). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik alan Bilgisine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 13-3, (26), 67-82
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Turan, S., Demirel, Ö., & Sayek, İ. (2009). Metacognitive Awareness and Self-Regulated Learning Skills of Medical Students in Different Medical Curricula. *Medical Teacher*, 31(10), 477-483.
- Van Praag, B. M., Dijkstra, T. K., & Van Velzen, J. H. C. M. (1985). Least-squares theory based on general distributional assumptions with an application to the incomplete observations problem. *Psychometrika*, 50(1), 25-36.
- Vrugt ve Oort (2010), "Effective Self-Regulated Learning of Novice University Students" *International Handbook on applying self-regulated learning in different settings* içinde (319-344) Almería: Education & Psychology I+ D+ i, e-Publishing Series.

- Wyatt, M. J. (1994). *Curriculum orientations of home economics leaders and characteristics of recommended home economics curriculum documents*. The Ohio State University, ProQuest Dissertations & Theses, Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304103237?accountid=15331>
- Yang ve Park (2010), “*Applying Strategies of Self-Regulation and Self-Efficacy to the Design and Evaluation of Online Learning Programs* *International Handbook on applying self-regulated learning in different settings* içinde (413-424) Almería: Education & Psychology I+ D+ i, e-Publishing Series.
- Yazar, T., & Şimşek, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Web Destekli Öğretim Bağlamında İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 207-218
- Yeşiltaş, E. (2016). An analysis of social studies teachers’ perception levels regarding web pedagogical content knowledge. *International Education Studies*, 9(4), 108-123
- Yeşilyurt, E. (2013). Bir Eğitim Programının Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Adayı İnançları. *E-journal of New World Sciences Academy*. 8, (1), 133-145.
- Zhang, L. (2015). *Perceptions of chinese EFL teachers on their professional readiness in K-12 schools in northeastern china*. New Mexixo State University. ProQuest Dissertations & Theses Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1759279185?accountid=15331>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

## EKLER

### Ek 1. Kullanılan Ölçme Araçları

#### Değerli Öğretmen Adayları,

Aşağıdaki veri toplama araçlarında ilgili madde ve önermelerin karşısına katılma düzeyinizi belirtiniz. Madde ve önermeler doğru veya yanlış olmadığı için lütfen içten cevap veriniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Bu araştırma yalnızca bilimsel amaç doğrultusunda yapılmaktadır. Katkılarınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

#### Kişisel Bilgiler Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği

Cinsiyetiniz:	K ( )	E ( )	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum			
Sınıfınız:	1.Sınıf ( )	2.Sınıf ( )						3.Sınıf ( )	4.Sınıf ( )	
Mezun Olduğunuz Lise Türü:	Genel Lise ( )	Anadolu Öğretmen Lisesi ( )						Fen Lisesi ( )	Anadolu Lisesi ( )	Diğer ( ) (Belirtiniz)
Yaşınız:	.....									
Ailenizin Sosyo-Ekonomik Durumu	Alt ( )	Orta ( )						Üst ( )		
Maddeler			Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum			
1. Diğer web sitesine bağlanmak için köprüye tıklayabilirim.	1	2	3	4	5					
2. Belirli bir web sitesine bağlanmak için web sitesinin adresini girebilirim.	1	2	3	4	5					
3. Bir web sitesinin içeriğinin çıktısını alabilirim.	1	2	3	4	5					
4. Web'de bilgi aramak için anahtar kelimeler kullanabilirim.	1	2	3	4	5					
5. Web'den resim indirebilirim.	1	2	3	4	5					
6. Web'de arama motorlarını kullanabilirim.	1	2	3	4	5					
7. Web'de yer alan metinleri Word programına kopyalayabilirim.	1	2	3	4	5					
8. Bir sohbet odasında diğerlerinin mesajlarını okuyabilirim.	1	2	3	4	5					
9. Bir sohbet odasında kendi kendime bir takma ad (nickname) alabilirim.	1	2	3	4	5					
10. Bir sohbet odasında diğerleriyle bire bir konuşabilirim.	1	2	3	4	5					
11. Bir Bülten Tahtası Sisteminde bir başkasına cevap verebilirim ya da bilgi sağlayabilirim.	1	2	3	4	5					
12. Web teknolojisinin, ders içeriğini zenginleştirecek çeşitli materyaller sağlayabileceğini bilirim.	1	2	3	4	5					
13. Ders içeriği için internet kaynaklarını araştırabilirim.	1	2	3	4	5					
14. Web kaynaklarından uygun içeriği seçebilirim.	1	2	3	4	5					
15. Ders içeriğiyle ilişkili çevrimiçi materyaller arayabilirim.	1	2	3	4	5					
16. Ders içeriğine entegre edilebilecek Web'de yer alan çeşitli materyalleri araştırabilirim.	1	2	3	4	5					

17. Web'deki öğretim modüllerini derslerde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
18. Öğretimi geliştirmek için Web teknolojilerini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
19. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını geliştirmek için Web'i kullanabilirim.	1	2	3	4	5
20. Öğretimi desteklemek için mevcut web tabanlı derslerden uygun olanını seçebilirim.	1	2	3	4	5
21. Belirli bir ders ünitesinde çoklu öğretim stratejilerini kullanmak için Web teknolojisini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
22. Belirli bir ders ünitesini öğrenmek için Web kaynaklarını kullanmada öğrencilere rehberlik yapabilirim.	1	2	3	4	5
23. Belirli bir ders ünitesinin öğrenme etkinliklerinde öğrencilere rehberlik yaparken web kaynaklarını kullanabilirim.	1	2	3	4	5
24. Özel bir ders ünitesinin içeriği için öğretimi desteklemek amacıyla Web teknolojisini kullanabilirim.	1	2	3	4	5
25. Web teknolojisi gerçekte öğretim uygulamalarında kullanılabilir.	1	2	3	4	5
26. Web'in özellikleri, öğretime destek olabilir.	1	2	3	4	5
27. Web teknolojisi öğretim becerilerini geliştirebilir.	1	2	3	4	5
28. Web'le ilgili kaynaklar ders içeriğini geliştirebilir.	1	2	3	4	5
29. Web tabanlı öğretim öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını geliştirebilir.	1	2	3	4	5
30. Web tabanlı öğretim, eğitimde geleceğe yönelik bir eğilimdir.	1	2	3	4	5

### Program Yönelimleri Envanteri

Maddeler	Katılma Düzeyi							
	Kesinlikle Katılmıyor							Kesinlikle Katılıyor
1. Öğrencilerin kültürümüzün en önemli değerlerini kazanmalarına olanak sağlamak, bir eğitim programının birincil önceliğidir.	1	2	3	4	5	6	7	8
2. İlköğretim ve ortaöğretim kademesindeki öğrenciler için programın içeriği konu bilgilerinden oluşmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Program, öğretmenlerin öğrencilerine konu içeriklerinin en iyi ve en önemli olanlarını aktarmalarını gerektirmelidir.	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Öğrencilerin temel alan bilgilerini ne oranda edindiklerini değerlendirmek önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Alan bilgisi, yüksek nitelikli bir program düzenlemenin temelini oluşturur.	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Program öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesine önem vermelidir.	1	2	3	4	5	6	7	8

7. Programın temel amacı, öğrencilerin her şeyi öğrenmede kullanabilecekleri tekrar, varsayımda bulunma, problem çözme, analiz ve sentez yapma gibi bilişsel becerilerinin geliştirilmesi olmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Araştırma yöntemleri ilk ve ortaöğretim programlarının en önemli öğrenme alanıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
9. Program ilk olarak öğrencilerin bilişsel becerileri kazanmasına olanak sağlamalıdır (çıkarımda bulunma, analiz yapma, eleştirel düşünme vb.); öğretmen bunun ardından kavramsal bilgileri öğretebilir.	1	2	3	4	5	6	7	8
10. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere problemler hakkında düşünme olanağı vermek çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7	8
11. Öğrencilerin düşünce düzeyi ve biçimlerinin yanı sıra bilgiyi keşfetme yetilerinin de değerlendirilmesi çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Program, öğretmenlerin düşünme becerilerini sistemli bir biçimde öğretmelerini gerekli kılmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
13. Öğrencilerin değerlendirilmesinde yurttaşlık bilinci, problem çözme becerileri ve karar alma becerileri dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
14. Öğrenciler en iyi, gerçek toplumsal problemleri analiz etme, sorgulama ve değerlendirmelerine izin verildiğinde öğrenirler.	1	2	3	4	5	6	7	8
15. Toplumumuzda var olan problemler programın özünü oluşturmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
16. Programın içeriği çevre kirliliği, nüfus artışı ve enerji sıkıntısı ve suç gibi toplumsal problemlerle ilgili olmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
17. Programın en önemli amacı öğrencilerin toplumsal problemleri eleştirel olarak analiz etme becerisini geliştirmektir.	1	2	3	4	5	6	7	8
18. Program öğrencilerin toplumsal problemleri anlamasına ve toplumsal gelişimi sağlamak için harekete geçmelerine olanak sağlamalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
19. Öğretmenler programın içeriğini öğrencilerinin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmelidirler.	1	2	3	4	5	6	7	8
20. Öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları program oluşturmada merkez olmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
21. Öğretim süreci esnasında, öğretmenler öğrencilerine bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda gelişimsel fırsatların sağlanıp sağlanmadığını sıklıkla kontrol etmelidirler.	1	2	3	4	5	6	7	8
22. Öğrenciler en iyi, sevgi ve duygusal desteğin sağlandığı bir öğrenme çevresinde öğrenirler.	1	2	3	4	5	6	7	8
23. Öğretimsel değerlendirme, akademik başarıya ilave olarak, öz-güven, ilgiler, motivasyon ve öz-kavramı gibi öğrencilerin bireysel gelişimiyle ilgili kavramları da vurgulamalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
24. Program her öğrenci için tatmin edici öğrenme	1	2	3	4	5	6	7	8

yaşantıları sağlamalıdır.								
25. Her ders için program içeriği ve aktivitelerin seçimi öğrenme hedeflerine dayalı olmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
26. Programın organizasyonu öğrenme hedeflerinin aşamalı bir biçimde sıraya konulması ile yapılmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
27. Öğretim, önceden belirlenmiş bir öğrenme hedefleri kümesine ulaşmak için internet ve tam öğrenme gibi etkili yöntem ve araçlara odaklanmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
28. Program oluşturmada öğretimsel değerlendirmenin esas fonksiyonu, öğrencilerin istenilen öğrenme hedeflerine ne oranda ulaştıklarının belirlenmesidir.	1	2	3	4	5	6	7	8
29. Öğrenme belli sistematik yollarla oluşmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8
30. Program oluşturmaya öğrenme hedeflerinin ifade edilmesiyle başlanmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	8

### Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği

Önermeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Meraklarım doğrultusunda öğrenmek için harekete geçerim.	1	2	3	4	5
2. Yeni şeyler öğrenmemi sağlayacak olanakları araştırırım.	1	2	3	4	5
3. Öğrenirken yapmam gerekenleri çevremdekilerin bana söylemesini beklerim.	1	2	3	4	5
4. Bir problemle karşılaştığımda bu problemi çözmek için harekete geçerim.	1	2	3	4	5
5. Yeni şeyler öğrenmek için olanakları zorlarım.	1	2	3	4	5
6. Gördüğüm/okuduğum/duyduğum şeylerin nedenlerini merak ederim.	1	2	3	4	5
7. Bir konuyu nasıl çalışmam gerektiğini belirlemede güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
8. Çevremde olup bitenleri dikkatle incelerim.	1	2	3	4	5
9. Çevremde gözlediklerimden kendime yeni öğrenme görevleri çıkarırım.	1	2	3	4	5
10. Amacıma ulaşmak için kaynakları ve izleyeceğim yolu nasıl kullanacağımı planlarım.	1	2	3	4	5
11. Öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğimi planlarım.	1	2	3	4	5
12. Öğreneceğim önemli bilgiyi bana çevremdeki kişilerin söylemesini beklerim.	1	2	3	4	5
13. Amaçlarımı öncelik sırasına dizerim.	1	2	3	4	5
14. Öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için zamanı nasıl kullanacağımı planlarım.	1	2	3	4	5
15. Öğrenme kaynaklarından en etkili şekilde yararlanabilmek için plan yaparım.	1	2	3	4	5



16. Öğrenme için ihtiyaç duyacağım kaynakları belirlerim.	1	2	3	4	5
17. Öğrenme sonunda ulaşacağım hedefleri açık bir şekilde belirlerim.	1	2	3	4	5
18. Öğrenmeme yardımcı olacak materyalleri belirlerim.	1	2	3	4	5
19. Yeni durumlarda öğrenmemi kolaylaştıracak yolları araştırırım.	1	2	3	4	5
20. Bir problemi çözerken güçlük yaşadığımda başkasının çözmelerini isterim.	1	2	3	4	5
21. Bir öğrenme görevini tamamladıktan sonra tam olarak öğrenip öğrenmediğimi kontrol ederim.	1	2	3	4	5
22. Öğrendiklerimin kalıcı olması için değişik öğrenme yolları kullanırım.	1	2	3	4	5
23. Öğrenmemden asıl sorumlu olan kişi eğitimidir.	1	2	3	4	5
24. Planımı uygularken izlediğim yol yetersiz kalırsa yeni yollar araştırırım.	1	2	3	4	5
25. Öğrendiklerimi anlamlı hale getirmek için değişik öğrenme yolları kullanırım.	1	2	3	4	5
26. Belirlediğim amaçlara ulaşip ulaşmadığımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
27. Öğrenirken karşılaştığım güçlükleri ortadan kaldırmak için çaba harcarım.	1	2	3	4	5
28. Problem çözme yollarımı sürekli geliştiririm.	1	2	3	4	5
29. Öğrenmede zayıf olduğum yönlerimi geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
30. Amacıma ulaşmak için uygun öğrenme yolunu seçerim.	1	2	3	4	5
31. Öğrenirken yaptığım hataları değerlendirip kendime dersler çıkarırım.	1	2	3	4	5
32. Nasıl çalışacağımı birinin bana söylemesini beklerim.	1	2	3	4	5
33. Bir öğrenme hedefine ulaştıktan sonra, ulaşacağım yeni hedefler belirlerim.	1	2	3	4	5
34. Öğrenme sırasında izlediğim yolun öğrenmemi sağlayıp sağlamadığını değerlendiririm.	1	2	3	4	5
35. Öğrenme için kendime özgü öğrenme yolları kullanırım.	1	2	3	4	5
36. Elde ettiğim bilgiyi yeni problem durumuna uygularım.	1	2	3	4	5
37. Öğrenmemi tam olarak sağlayıncaya kadar yeni öğrenme yolları denerim.	1	2	3	4	5
38. Öğrenirken yaptığım çalışmalarını nesnel olarak yargılarımla değerlendiririm.	1	2	3	4	5
39. Çalışmaya nasıl başlayacağımı belirlemede sorun yaşarım.	1	2	3	4	5
40. Başkalarının problem çözme yollarını araştırırım.	1	2	3	4	5
41. Başkalarının problem çözme stratejilerini kendi çözüm stratejilerimle karşılaştırırım.	1	2	3	4	5

Bilime yaptığınız katkılar için teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

## Ek 2. Uygulama İçin Ölçek Sahiplerinden Alınan İzinler

**Mehmet Barış Horzum** <mhorzum@sakarya.edu.tr> 3.10.2016 ★

Alıcı: bana

Ölçeği kullanmanız bizi mutlu edecektir

3 Ekim 2016 Pazartesi tarihinde, Selami Selami <selami.uysal@adu.edu.tr> yazdı:

Merhaba Hocam,  
Ben Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yüksek lisans eğitimi almaktayım. "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımını ve Öz Düzeneleme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezimde size ait olan Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeğini kaynak belirtmek koşulu ile kullanma izninizi rica ediyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Selami UYSAL  
ADU Eğitim Programları ve Öğretim YL Öğrencisi

Dr. Mehmet Barış HORZUM  
Sakarya University Faculty of Education

**Altay EREN** <eren\_a@ibu.edu.tr>

Alıcı: bana

Sayın Uysal, ölçme aracı mesaj ekinde yer almaktadır. Ölçme aracında yer alan maddeler ve ilgili oldukları faktörler sırasıyla şu şekildedir: 1-6 (akademik), 7-12 (bilişsel süreçler), 13-18 (sosyal yeniden yapılanmacı), 19-24 (insancıl) ve 25-30 (teknoloji). Yönergede araştırmanın amacı doğrultusunda değişiklik yapabilirsiniz. Ölçme aracıyla ilgili detayları gerek benim makalemden (Eren, 2010), gerekse Cheung ve Wong (2002)'un makalesinde bulabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Altay Eren,  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü, Gökkyö Yerleşkesi, 14280 Bolu, Türkiye.



**Sevgi Turan** <sevgigunalturan@gmail.com>

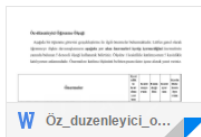
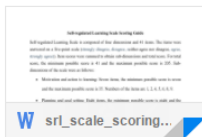
Alıcı: bana

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarım. Ölçek ve puanlamasına ilişkin bilgi ekte bulunmaktadır. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Doç.Dr.Sevgi Turan

2 Ek



### Ek 3. Uygulama İçin Üniversite Birimlerinden Alınan İzinler

*Evrak Tarih ve Sayısı: 03/11/2016-E.49501*



T.C.  
**MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ**  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 52793143-044-E.49501  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

03/11/2016

**MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12/10/2016 tarihli, 45706 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selami UYSAL'ın, "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin Web Pedagogik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları ve Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı anket çalışmasını Fakültemiz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerine uygulama isteği öğretim programlarını aksatmadan kendisi tarafından uygulama yapılması koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim. Saygılarımla.

Prof. Dr. Sibel KARAKELLE  
Dekan V.

**Evrak Doğrulamak İçin** : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Dogrula/LM35Z50>

İstiklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR  
Telefon: +90 248 213 40 00 Faks: +90 248 213 41 60  
e-Posta: [egitim@mehmetakif.edu.tr](mailto:egitim@mehmetakif.edu.tr) Elektronik Ağ: <http://egitim.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için iritibat: İknur Patır  
Evrak Pin Kodu: 98681

**KeP Adresi** : [maku@hs01.kep.tr](mailto:maku@hs01.kep.tr)





T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :93282220-302.08.01/19973  
Konu :Araştırma İzni

27/10/2016

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
AYDIN

İlgi :Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 25/10/2016 tarihli, 66209 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selami UYSAL'ın "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Web Pedagogik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları ve Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerine uygulamasının uygun görüldüğüne ilişkin ilgi yazı ve alınan karar ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Erdiç DURU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EKLER :

İlgi yazı ve eki (11 Sayfa)

**Evrakı Doğrulamak İçin :** <http://dys.pau.edu.tr/enVision/DoGrula/A940RHH>

Kırsıklı Kampüsü Rektörlük Binası 20160/DENİZLİ

Tel: 0 (258) 296 21 51  
E-Posta: [oid@pau.edu.tr](mailto:oid@pau.edu.tr)

Faks: 0 (258) 296 23 32

Elektronik Ağ:<http://www.pau.edu.tr/oidb>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Emine ŞİMARİK





T.C.  
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



07 -11- 2016


Sayı : 77685823-302.08.01-1092  
Konu : Anket Çalışması (Selami UYSAL)

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 31.10.2016 tarihli ve 70335962-302.08.01-2681/20110 sayılı yazınız.  
b) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm Başkanlığı'nın 03.11.2016 tarihli ve 98390428-302.08.01-80 sayılı yazısı

İlgi (a)'da kayıtlı yazınız gereği, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selami UYSAL'ın "*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları ve Öz Düzeneleme Becerilerinin İncelenmesi*" başlıklı tez çalışması kapsamında ölçme araçlarının Fakültemiz öğrencilerine uygulanması ilgi (b)'de kayıtlı yazıyla ve Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

  
Yrd. Doç. Dr. Kağan BÜYÜKKARCI  
Dekan a.  
Dekan Yardımcısı

Ek: İlgi (b) Yazı Sureti (1 sayfa)

ELEKTRONİK ORTAMDA GÖNDERİLEN EVRAK

SDÜ Doğu Yerleşkesi 32260 65090 1YA  
Telefon No: (0 246) 211 38 91 Faks No: (0 246) 211 45 05  
e-Posta : [egitim@sdu.edu.tr](mailto:egitim@sdu.edu.tr) İnternet Adresi : [egitim.sdu.edu.tr](http://egitim.sdu.edu.tr)

Bilgi İçin: Ali TAFLICI  
Bilgisayar İşletmeni  
Telefon No: (0 246) 211 38 94



Evrak Tarih ve Sayısı: 13/12/2016-E.54779



T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 96145263-605.01  
Konu : Tez Çalışması Hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selami UYSAL'ın "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları ve Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Fakültemizde uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.  
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Yrd.Doç.Dr. Soner ALADAĞ  
Dekan a.  
Dekan Yardımcısı

12/12/2016 Memur  
12/12/2016 Fakülte Sekreteri V.

: Nurdan KELEŞ  
: Yrd.Doç.Dr. Mustafa AKKAYA

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs Kepez Mevki 09010  
Efeleler/Aydın  
Telefon No: 0256 214 20 23 Faks No: 0256 214 10 61  
E-Posta: egitim@adu.edu.tr İnternet Adresi:  
<http://www.akademik.adu.edu.tr/fakulte/egitim/>  
*Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır*

Bilgi İçin: Nurdan Keleş

Unvan: Memur

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Selami UYSAL  
Doğum Yeri ve Tarihi : Çameli/DENİZLİ – 13/02/1984

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilgisayar ve  
Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği 2009-  
2014

Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim  
Programları ve Öğretim  
2015-....(Devam

Ediyor)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma  
Projeleri Koordinasyon Birimi 2012-....  
(Çalışmaya Devam Ediyor)

### PROJELER

Devam Eden Projeler : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi  
(BÖTE) Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları ve Öz  
Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi (ADÜ BAP tarafından desteklenmiştir.  
Proje Kodu: EĞF-17008 10/03/2017-10/03/2020)

### İLETİŞİM

E-posta Adresi : selami.uyosal@adu.edu.tr  
Telefon : 0505 302 5009  
Tarih : 19/06/2017