



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI VE DİJİTAL
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ferhan Seda ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En iyiye...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI VE DİJİTAL
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS
'ATTITUDES TOWARDS DIGITAL EDUCATION AND DIGITAL LITERACY LEVELS

Ferhan Seda ÖZDEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ferhan Seda ÖZDEMİR'in hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Özlem BAŞ	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Bilge GÖK	İmza
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Cengiz Kesik	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 11 / 12 / 2023 tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ve dijital okuryazarlık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumu ve dijital okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş merkez ilçelerinde bulunan devlet okullarında görev yapan toplam 379 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ile toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre uzaktan eğitime yönelik tutumunun ve dijital okuryazarlık düzeyinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ve dijital okuryazarlık düzeyi ile mesleki kıdem, eğitim düzeyi, günlük internet kullanım süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılığın bulunduğu; dijital okuryazarlık düzeyi ile teknolojiyi kullanma konusunda yeterlik düzeyi ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılığın bulunduğu ancak uzaktan eğitime yönelik tutumunda anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ve dijital okuryazarlık düzeyi ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin, uzaktan eğitime yönelik tutumunu yordama gücünü tespit etmek için yapılan analiz sonucunda dijital okuryazarlık düzeyinin uzaktan eğitime yönelik tutumu üzerinde düşük düzeyde, pozitif, anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: uzaktan eğitim, dijital okuryazarlık, tutum, sınıf öğretmeni

Abstract

In this study, it was aimed to examine classroom teachers' attitudes towards distance education and their digital literacy level in terms of various variables and to determine whether there is a significant relationship between teachers' attitudes towards distance education and their digital literacy level. The research was conducted according to the relational screening method, one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of a total of 379 classroom teachers working in public schools in Kahramanmaraş central districts in the 2021-2022 academic year. In the research, data were collected with the "Attitude Scale towards Distance Education" and the "Digital Literacy Scale". According to the data obtained from classroom teachers, it was determined that their attitude towards distance education and digital literacy level were at a medium level. There is a significant difference between classroom teachers' attitudes towards distance education and digital literacy level and the variables of professional seniority, education level, and daily internet usage time; It was determined that there was a significant difference in digital literacy level, proficiency level in using technology and receiving in-service training, but there was no significant difference in attitude towards distance education. It was determined that there were low-level, positive and significant relationships between classroom teachers' attitudes towards distance education and the sub-dimensions and total scores of the digital literacy level scale. As a result of the analysis conducted to determine the predictive power of classroom teachers' digital literacy level on their attitude towards distance education, it was determined that the digital literacy level had a low, positive and significant effect on their attitude towards distance education.

Keywords: distance education, digital literacy, attitude, classroom teacher

**Kahramanmaraş merkezli depremde hayatını kaybeden
şehit öğretmenlerimize ve öğrencilerine ithafen...**

Teşekkür

Yüksek lisans dönemi boyunca yanımda olan özellikle danışman hocam olmasından dolayı çok fazla gurur duyduğum, umutsuzluğa kapıldığım zamanlarda bir telefon kadar bana yakın olan, yanımda olduğunu bilmemden dolayı beni her zaman cesaretlendiren, bana her konuda destek ve örnek olan canım öğretmenim Doç. Dr. Bilge GÖK'e

Araştırmamda değerli görüşlerini sunarak tezimin son hâlini almasına katkı sağlayan jüri üyelerimden Prof. Dr. Özlem BAŞ'a ve Dr. Öğretim Üyesi Cengiz Kesik'e,

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana her türlü katkı sağlayan hepsi birbirinden değerli ve kıymetli Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan öğretmenlerime,

Verilerin toplanması sürecinde her türlü desteği sağlayan, meslektaşları olmaktan mutluluk duyduğum halam Gülizar ÇETİNBAŞ'a, Mehmet SARI'ya, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerimize özellikle 06.02.2023 tarihinde maalesef aramızdan ayrılan meslektaşlarıma,

Tez yazım aşaması dâhil her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen kıymetli hocalarım ve dostlarım Dr. Öğretim Üyesi Kenan GÖZLÜ'ye, Araştırma Görevlisi Mehmet GÖZLÜ'ye, Dr. Öğretim Üyesi Erkin ARTANTAŞ'a,

Özellikle yüksek lisans ders döneminde çocuklarımı emanet edebildiğim ve ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan Hatice ve Fatih KÖKOĞLU'na,

Hayatımın her döneminde bana destek olan, her türlü fedakârlığı gösteren canım anne ve babama, tez dönemi de dâhil her zaman yanımda olan kardeşlerime,

Araştırma sürecinin yanı sıra her zaman en büyük destekçim olan eşime ve hayatımın vazgeçilmez parçaları olan evlatlarım Aysima, Ahmet Levent ve Zeynep'e, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	vi
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
Araştırma Problemi	5
Sayıltılar	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Uzaktan Eğitim ve Tanımı	7
Uzaktan Eğimin Tarihsel Gelişimi.....	9
Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	10
Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	13
Uzaktan Eğimin Amacı ve Özellikleri.....	16
Uzaktan Eğitimin Faydaları	18
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	20
Uzaktan Eğitimde Öğretmenin Rolü.....	23
Uzaktan Eğitimde Etkileşim Türleri.....	29
Okuryazarlık.....	30
Dijital Okuryazarlık	32

Dijital Okuryazarlık ve Uzaktan Eğitim	34
İlgili Araştırmalar	37
Bölüm 3 Yöntem.....	45
Araştırmanın Türü	45
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	45
Veri Toplama Araçları	47
Ölçme Araçlarının Güvenirlik Analizleri	49
Veri Toplama Süreci.....	51
Verilerin Analizi	52
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	54
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	54
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	54
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	61
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	69
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	71
Sonuç ve Tartışma	71
Öneriler	81
Kaynaklar	83
EK-A: Kişisel Bilgiler Formu.....	106
EK-B: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği.....	107
EK-C: Dijital Okuryazarlık Ölçeği	108
EK-Ç: Ölçek Kullanım İzinleri	111
EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	112
EK-E: Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Yazısı	113
EK-F: Araştırma Uygulama İzni	114

EK-G: Etik Beyanı	115
EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	116
EK-I: Thesis Originality Report	117
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	118

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri</i>	46
Tablo 2 <i>Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Genel Boyutunun İç Tutarlılık Analizi ..</i>	50
Tablo 3 <i>Dijital Okuryazarlık Düzeyi Ölçeğinin Genel ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılık Analizleri.....</i>	50
Tablo 4 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumuna Dair Betimsel İstatistikler</i>	54
Tablo 5 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları</i>	55
Tablo 6 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Mesleki Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....</i>	56
Tablo 7 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	57
Tablo 8 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Eğitim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	58
Tablo 9 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Teknolojiyi Kullanma Konusunda Yeterlilik Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları ...</i>	59
Tablo 10 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Teknoloji İle İlgili Hizmet içi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .</i>	60
Tablo 11 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler.....</i>	61
Tablo 12 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 13 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Mesleki Kıdem Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları</i>	63
Tablo 14 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Mesleki Kıdem Yılına Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	64
Tablo 15 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....</i>	65
Tablo 16 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojiyi Kullanma Konusunda Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....</i>	66
Tablo 17 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Teknoloji İle İlgili Hizmet içi Eğitim Alma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları</i>	67

Tablo 18 <i>Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Ve Dijital Okuryazarlık Düzeyi Toplam Puanı Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	68
Tablo 19 <i>Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları</i>	69
Tablo 20 <i>Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	70

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Uzaktan Eğitimin Dönem ve Evreleri</i>	10
--	----

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ALA: American Library Association

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

CLQ: The Centre for Literacy of Quebec

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

IALS: International Adult Literacy Survey

NCES: National Center of Education Statistics

NCES: National Center of Education Statistics

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

WHO: World Health Organization

YAYKUR: Yaygın Yükseköğretim Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Problem Durumu

Doğal afetler, hastalıklar ve göç gibi olaylar insan yaşamını derinden etkileyen ve değişimlere zorlayan önemli olaylardır. Bu bağlamda Çin'in Wuhan kentinden yayılan Covid-19 salgını, insanlığı derinden etkileyen son yılların en önemli olayı olarak kabul edilebilir. Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) tarafından Covid-19 salgını pandemi olarak ilan edilmiş, dünyada ciddi sorunlara ve endişelere yol açmıştır (Lin, 2020). Covid-19 salgını, dünya genelinde sağlık başta olmak üzere sosyal hayat, eğitim ve ekonomi gibi birçok alan üzerinde çok büyük değişimlere ve olumsuz etkilere sebep olmuştur.

DSÖ'nün küresel salgın ilanı, birçok ülkenin konunun önemini anlamasına ve salgınla mücadele için daha ciddi önlemler almasına yol açmıştır (Sari ve Nayır, 2020). Küresel yaşam tarzını tamamen değiştiren bu salgın nedeniyle her alanda olduğu gibi eğitim öğretim alanında da ciddi kararlar alınmış ve ardından değişikliklere gidilmiştir (Miks ve McIlwaine, 2020). Salgın hastalıklarla mücadelede karantina, tecrit, halka açık toplantıların yasaklanması, kademeli çalışma saatleri ve maske kullanma gibi çeşitli ilaç dışı müdahaleler bulunmaktadır. Bu müdahalelerin en önemlileri ise karantina ve sosyal izolasyon uygulamaları olarak görülmektedir (Sari ve Nayır, 2020).

Salgınla mücadele kapsamında, karantina ve sosyal izolasyonun sağlanması amacıyla birçok ülkenin geçici olarak okulları kapatması eğitim alanındaki en önemli değişiklik olarak karşımıza çıkmaktadır (Miks ve McIlwaine, 2020). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) verilerine göre, 24 Mart 2020 tarihi itibarıyla, Covid-19 salgını nedeniyle 161 ülkede okullar kapanmasıyla yüz yüze eğitime ara verilmiştir (UNESCO, 2021). Dünya genelinde öğrencilerin neredeyse tamamına denk gelen yaklaşık 1,6 milyar çocuk ve gencin yüz yüze eğitime ara verdikleri ve eğitim ortamlarından uzak kaldıkları görülmektedir (Miks ve McIlwaine, 2020).

Salgının yayılım hızının önlenmesi amacıyla ülkelerde bölgesel ya da genel olarak örgün eğitime ara verilmesi sonrasında pek çok hükümet, neredeyse bir gecede çevrim içi öğretime ve sanal eğitime geçme kararı almıştır (Can, 2020; Daniel, 2020; Sarıçam ve diğerleri, 2020). Bunun sonucu olarak öğrencilerin eğitim ihtiyacının karşılanması için tüm dünyada alternatif yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye’de ise 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitim sistemine geçilerek, Eğitim Bilişim Ağı [EBA] ve TRT EBA TV aracılığıyla bu süreç devam ettirilmiştir (Sarıçam ve diğerleri, 2020).

Uzaktan eğitim, öğretmenin ve öğrencinin zaman ve mekâna göre ayrı olduğu yapılandırılmış bir öğrenme süreci olarak ifade edilebilir. Uzaktan eğitim sistemi günümüzde yurt içi ve yurt dışı eğitimin en hızlı büyüyen şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel olmayan sunum sistemlerini kullanan uzaktan eğitimin artık günümüzde eğitimle bütünleşmiş bir hâl aldığı görülmektedir (Birkök, 2006; Parahakaran, 2018). Uzaktan eğitim modelinin öğrenmedeki en önemli özelliği esnek olmasıdır. Uzaktan eğitime esnek erişim sadece mekân ve zaman sınırlamaları engellerini ortadan kaldırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenciler ile öğrenme metaryelleri arasındaki fiziksel engelleri de ortadan kaldırmayı başarır (Bozkurt, 2019). Esnek erişimi kolaylaştıran bu yeni teknolojiler, daha uygun bir ekonomik maliyetle eğitime ve bilgiye erişim fırsatı sunmaktadır (Petracchi, 2000).

Bireylere yaşam boyu öğrenme fırsatı sunan uzaktan eğitimin başarısı ekonomik, sosyal ve teknolojik açıdan değişen koşullarla bağlantılıdır. Daha iyi okuryazarlık düzeyi ve daha kapsamlı eğitim programlarına ihtiyaç duyan uzaktan eğitim uygulamaları için, gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı son derece önemlidir. Uygun yöntem ve teknolojilerin kullanıldığı uzaktan eğitim süreçleri, geleneksel eğitim süreci kadar verimli olabilmektedir (Kiryakova, 2009). Öğrenme ortamı, uzaktan eğitim sürecini normal eğitim sürecinden ayıran en genel özelliktir. Öğrenme ortamlarındaki farklılaşmalar kuşkusuz kişilerin kullanabildiği becerileri etkilemektedir. Öğrenme sürecinde, bireylerin kullandığı becerilerin kapsamı genişler veya bireyler yeni kavramlar ortaya çıkartırlar. Bu bağlamda dijital okuryazarlık, yeni nesil

öğrenme ortamlarıyla bütünleşen ve önemi giderek artan bir beceri olarak ifade edilebilir (Aydın ve Erol, 2021).

Okuryazarlık, okuma ve yazma becerisinin etkin bir biçimde iletişim amacıyla kullanılması şeklinde ifade edilebilir (Yılmaz ve Erim, 2023). Dijital okuryazarlık kavramı ise, merkezindeki okuma ve yazma becerileri ile bilgi almak ve iletmek için kullanılan teknolojik gelişmeleri dikkate alan geniş bir kapsamı ifade eder. Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association [ALA]), dijital okuryazarlığı “Hem bilişsel hem de teknik beceri gerektiren bilgileri keşfetmek, değerlendirmek, anlamlandırmak ve bunları iletmek için bilgiyi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeteneğidir.” olarak tanımlamaktadır (Heitin, 2016). Yapılan bu tanıma göre, güncel olup değişen teknolojileri takip edebilen, dijital araçları kullanabilen ve yeni bilgiler üreten, ürettiği bu bilgileri yorumlayıp analiz eden, doğru ve kendisine yarayacak olan bu bilgileri değerlendirip süzebilen ve sanal ortamlarda güvenliğini sağlayan kişilerin dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek olacağı ifade edilmektedir (Öçal, 2017).

Covid-19 salgınının küresel etkisi nedeniyle 2020’den itibaren uzaktan eğitim uygulamalarının ve dijital okuryazarlığın öneminin artması, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini kontrol ettikleri, kendi kendine öğrenme üzerine düşündükleri ve öğrenme sorumluluğunu aldıkları dijital eğitim ortamlarının öne çıkmasına neden olmuştur (Aydın ve Erol, 2021). Bu dijital eğitim ortamlarının başarısı için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma potansiyelleri geliştirilerek dijital okuryazarlık düzeyinin artırılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimin, iletişimin güçlendirilmesi, özellikle öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin artırılması yönünde çalışmaların yapılması önem taşımaktadır (Parahakaran, 2018).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, uzaktan eğitimde rol alan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ile dijital okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bununla birlikte

araştırmada uzaktan eğitime y6nelik tutum ve dijital okuryazarlık d6zeyinin 7eşitli demografik değişkenlere g6re farklılık g6sterip g6stermediği de incelenmiştir. Yaşantımızın her alanında kullanmaya başladığımız teknolojik gelişmelerin eğitim 6đretim ortamlarında da etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi i7in, 6zellikle 6đrencilerin ilk yıllarında tanıştığı sınıf 6đretmenlerinin uzaktan eğitime y6nelik tutumunun ve dijital okuryazarlık d6zeyinin belirlenmesi gerekmektedir.

K6resel salgın nedeniyle geleneksel eğitime ara verilip ardından uzaktan eğitim sistemine mecburen ge7ilmesi, 6đrencilerin ve 6đretmenlerin hemen hemen hi7 deneyimlemediği 7evrim i7i ortamlarda ders işlemesine neden olmuştur. T6rkiye'de mevcut olan EBA sistemi salgın s6recinden itibaren b6t6n 6đretmenlerin hayatında 6nemli bir rol almıştır. Kullanılan 7evrim i7i 6đrenme ortamlarının daha etkin kullanılmasında 6đretmenlerin dijital okuryazarlık d6zeyinin ve uzaktan eğitime y6nelik tutumunun belirlenmesinin olduk7a 6nem arz ettiği d6ř6n6lmektedir. Sınıf 6đretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumu ve dijital okuryazarlık seviyesinin belirlenmesi gelecekte salgın, doğal afet ve kriz gibi yaşanabilecek zorluklara karşı uzaktan eğitim s6recinde 6nlemler alınarak 6nemli bir katkıda bulunacağı d6ř6n6lmektedir. Yakın zamanda yaşanılan Covid-19 salgını ve ardından y6zyılın felaketi olarak tarihe ge7en 6 şubat Kahramanmaraş merkezli depremde bu zorlukların yaşandığı g6r6lmektedir. Uzaktan eğitim sistemini kullanan 6đretmenlerin, bu sisteme olan tutumunun olumlu olması ve dijital okuryazarlık d6zeyinin y6ksek olmasının verilen eğitimin sonu7larını iyi y6nde etkileyeceği ve bu durumda eğitimin kalitesini arttıracağı d6ř6n6lmektedir. Yapılan 7alışmalar incelendiğinde sınıf 6đretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumu ve dijital okuryazarlık d6zeyini birlikte ele alan bir 7alışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırma konusunda sınıf 6đretmenleri ile ilgili 7ıkacak sonu7ların alanyazındaki boşluğu doldurmasının yanı sıra araştırmacılara, eğitimcilere katkı sağlayacağı d6ř6n6lmektedir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ve dijital okuryazarlık düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu;
 - a. Cinsiyet
 - b. Mesleki kıdem
 - c. Eğitim düzeyi
 - d. Teknolojiyi kullanma konusunda yeterlilik düzeyi
 - e. İnternet kullanım süresi
 - f. Teknoloji eğitimi alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi;
 - a. Cinsiyet
 - b. Mesleki kıdem
 - c. Eğitim düzeyi
 - d. Teknolojiyi kullanma konusunda yeterlilik düzeyi
 - e. İnternet kullanım sıklığı
 - f. Teknoloji eğitimi alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ve dijital okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu, dijital okuryazarlık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sayıtlılar

- Öğretmenlerin veri toplama aracındaki sorulara samimi cevaplar verecekleri,
- Veri toplamada araştırmacının kullandığı “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”nin araştırmanın amacına uygun olduğu,
- Veri toplamada araştırmacının kullandığı “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği”nin araştırmanın amacına uygun olduğu öngörülmüştür.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş merkez ilçelerinde bulunan devlet okullarında görev yapan 379 sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Teknolojik araçlar yardımıyla, öğretimin normal eğitim ortamlarından farklı bir yerde gerçekleştiği formal öğrenmedir (Moore ve Kearsley, 1996).

Dijital Okuryazarlık: Bilişsel ve teknik beceri gerektiren bilgileri bulmak, değerlendirmek ve bilgileri iletmek için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeteneğidir (Heitin, 2016).

Tutum: Belirli bir nesne veya kavrama karşı tutarlı bir şekilde davranmaya yönelik kalıcı, öğrenilmiş bir yatkınlıktır (Altmann, 2008).

Sınıf Öğretmeni: Öğrencilere eğitim müfredatında bulunan konuları aktarmasının yanında onları araştırmaya, yaratıcı fikirler sunmaya, etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmeye, kendisine ve diğer insanlara karşı olumlu davranışlar sergilemesine yardımcı olan kişidir (Tok ve Bozkurt, 2010).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Uzaktan Eğitim ve Tanımı

Bireylerin toplumda yer edinebilmesi için gerekli bilgi, beceri, tutuma sahip olması ve kişiliğini geliştirmesi sürecine büyük katkısı olan eğitim, yaşamın her döneminde ve koşulunda dikkat edilmesi ve üzerinde uzunca tartışılması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yağız, 2021). Türk Dil Kurumu [TDK] tarafından “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiyedir.” şeklinde tanımlanan eğitim, toplumların ilerlemesi için çok önemli bir konuma sahip olan ve kesintisiz bir biçimde devam ettirilmesi gereken bir süreçtir (Karatepe ve diğerleri, 2020; TDK, 2022). Eğitim ve öğretimin kesintisiz bir şekilde devam edilebilmesi adına, kullanılan yöntem ve tekniklerde bazı olağanüstü durumlarda değişikliklere gidilebilmektedir. 2019 yılı sonlarından itibaren hayatımıza giren Covid-19 salgını, bu olağanüstü durumlara örnek olarak gösterilebilir. Bulaşma riski yüksek olan Covid-19 salgını sebebiyle, ülkelerin çoğunun eğitim öğretim faaliyetlerine ara verdiği ve milyonlarca öğrencinin yüz yüze eğitimden uzak kaldığı görülmüştür (Yağız, 2021). Karşılaşılan bu olağanüstü durum karşısında, eğitim ve öğretimin kesintiye uğramadan devam etmesi için eğitim yöntemlerinde değişikliğe gidilerek alternatif bir yol olan uzaktan eğitim yöntemi kullanılmaya başlanmıştır (Karatepe ve diğerleri, 2020; Kaya, 2002). Yüz yüze eğitimin yetersiz kaldığı bu durumlarda, teknolojik gelişmeleri fırsata çevirerek alternatif bir yol olarak kullanılabilen uzaktan eğitim, bu ihtiyaçlara cevap veren eğitim sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kozan ve diğerleri, 2021).

21. yüzyılda teknolojinin hızlı gelişimi ve özellikle Covid-19 salgını sürecinde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan uzaktan eğitimin birçok tanımı bulunmaktadır (Karatepe ve diğerleri, 2020; Gunawardena ve McIsaac, 1996). Alanyazına bakıldığında uzaktan eğitimin birçok yazar tarafından tanımının yapıldığı görülmektedir. Tanımlar, her

ülkenin uzaktan eğitim faaliyetlerine göre değişse de pek çok yönüyle ortak tanımların olduğu görülmektedir (Gunawardena ve Mclsaac, 1996; Yılmaz ve Özkan, 2014). En genel tanımıyla, öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmek için teknolojinin kullanılması (Mubarak ve Al-Arimi, 2014) olan uzaktan eğitimin diğer genel bir tanımı, öğretmen ve öğrencilerin mesafe veya zamana göre sınırlandırılmadan gerçekleştirdikleri bir eğitim şekli olarak karşımıza çıkmaktadır (Moore ve Kearsley, 1996; Salman ve diğerleri, 2013; Tiene, 2002).

Kiryakova (2009) uzaktan eğitimi “Eğitim sürecindeki katılımcıların (öğretmen ve öğrencilerin) fiziksel olarak aynı yerde bulunmadığı, farklı araçlarla ve farklı zamanlarda iletişim kurduğu bir eğitim şekli.” olarak tanımlarken; Casey (2008) “Öğretmenin öğrenciyle aynı anda aynı yerde olmadığı bir öğretim modelidir.” olarak tanımlamıştır. Genellikle birbirinden uzak öğrenciler ve öğretmenler arasında teknolojik dijital araç ve gereçlere dayalı etkileşimli veri alışverişi olarak görülen (Odabaş, 2003) ve tanımlarda öğrenci ile öğretmen arasındaki fiziksel mesafeye vurgu yapılan uzaktan eğitimin benzer bir tanımı Greenberg (1998) tarafından yapılmış ve okullarda bulunamayan öğrencilere ulaşmak için çeşitli teknolojik araçları kullanan, öğrenci etkileşimini artırmak, öğrenmeye cesaretlendirmek ve teşvik etmek için tasarlanmış planlı bir öğretme öğrenme süreci olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerle eş zamanlı veya eş zamansız iletişim kurulabilen uzaktan eğitim, eğitimin öğrenciye aktarılmasına etkin bir biçimde dâhil edilen eğitim bilimi ve teknolojiyle ortak uyum sağlayan, öğretim sistemine odaklanan bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (King ve diğerleri, 2001; Mubarak ve Al-Arimi, 2014).

Yazarların yanı sıra çeşitli kurumlar da uzaktan eğitimin tanımlarını yapmışlardır. Kurumların tanımlarına bakılacak olursa; Türk Dil Kurumu (2022) uzaktan eğitimi “Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanarak belirli bir merkezden yapılan eğitim biçimidir.” olarak tanımlarken, Avrupa Toplulukları Komisyonu (Commission Of The European Communities [COM]), uzaktan eğitim eylem planında ise “Eğitim faaliyetlerinin niteliğini artırmak için internet aracılığıyla çeşitli teknolojik araçları kullanarak kaynaklara ulaşım, bilgi alışverişi ve iş birliğinin sağlanmasıdır.” şeklinde tanımlanmıştır (COM, 2001). Benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Araştırma ve Geliştirme Departmanı, uzaktan

eğitimi “Öğretmenlerin ve öğrencilerin uzak yerlerden eğitim almalarını sağlayan telekomünikasyon uygulaması” olarak tanımlamaktadır (Bruder, 1989).

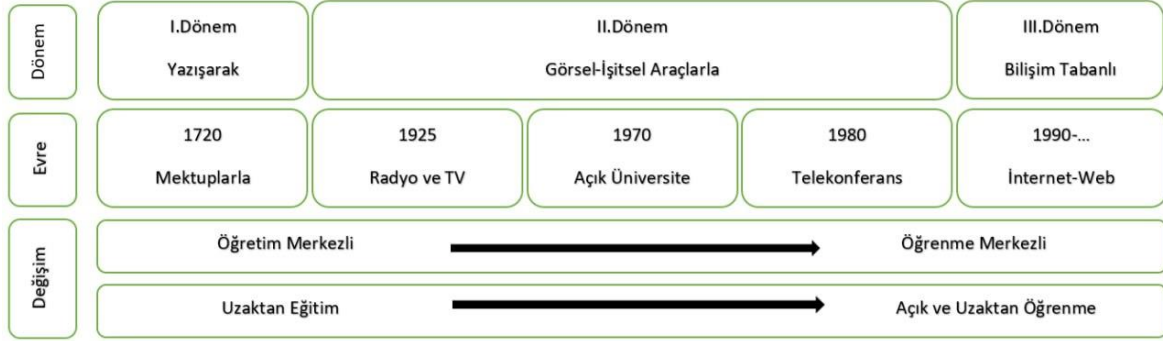
Uzaktan Eğimin Tarihsel Gelişimi

Tarihsel gelişimi açısından farklı dönüşümler geçirerek bugünkü halini alan uzaktan eğitim uygulamalarının geçmişı araştırıldığında şaşkırtıcı bir gerçekte karşılaşmaktadır. Özellikle küresel olarak yaşadığımız salgın döneminde gündemin ön sıralarında yer alan uzaktan eğitim, aslında araştırmacıların çok eski yıllardan beri üzerinde çalıştığı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarının başlangıcının genel olarak eski bir tarihe dayandığı kabul edilmekle birlikte alanyazına bakıldığında bu uygulamaların ortaya çıkış zamanı ile ilgili farklı tarihlerin ifade edildiği görölmektedir (Gümüşel ve Dölen, 2022). Örneğin Saykılı (2018) ve İşman (2011) uzaktan eğitim geçmişinin 18. yüzyıla dayandığını belirtirken Toker-Gökçe (2008) ise uzaktan eğitimin 19. yüzyılın ortalarında ortaya çıktığını belirtmiştir.

Herhangi bir eğitim kurumunda yüz yüze eğitim alma fırsat ve kaynaklarına sahip olmayan kişilerin eğitime eşit erişim hakkına sahip olmalarını sağlamak amacıyla uzaktan eğitim uygulamaları kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarının gelişimsel sürecini incelediğimizde her dönemde yaygın olan teknolojik araçların eğitim öğretim süreçlerinde kullanıldığı ve bu teknolojik araçların uzaktan eğitimin evre ve dönemlerini şekillendirdiği görölmektedir (Bozkurt, 2017; Saykılı, 2018). Bu evre ve dönemler Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Uzaktan Eğitimin Dönem ve Evreleri (Bozkurt, 2017; Saykılı, 2018).



Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitimin 1800'li yıllarda, iletişim teknolojisi olarak kabul edilen posta yoluyla yazışmayı kullanarak başladığı kabul edilmektedir (Kiryakova, 2009). Uzaktan eğitimin önderlerinden olarak tanınan Isaac Pitman, 1840 yılında İngiltere Bath'de posta yoluyla yazışma ve hızlı yazı yazma (stenografi) dersleri vermeye başlamıştır (Kentnor, 2015; Kiryakova, 2009; Uyar, 2020). Pitman öğrencilere kartpostallar gönderip, onlara İncil'den metinleri stenografiye çevirmelerini ve gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra posta yoluyla geri göndermelerini istemiştir (Barbashina, 2020; Kaya, 2002). Pitman tarafından başlatılan posta yolu ile stenografi eğitimi, 1843'te kurulan Fonografik Yazışmalar Derneği tarafından yürütülmeye devam etmiş ve bu sayede uzaktan eğitim uygulamaları sistemli bir yapıya dönüşmüştür. Dernek daha sonra Sir Isaac Pitman'a Yazışma Kolejinin kurmasına öncülük etmiştir (Kentnor, 2015).

1882'de William Rainey Harper, Chicago Üniversitesi öncülüğünde ilk mektupla öğretim yazışma programını geliştirmiştir (Erazo ve Derlin, 1995; Harting ve Erthal, 2005; Scott, 1999). Bu yazışma programlarının niteliğini artırmak ve devamını sağlamak için 1883'te New York'ta "Yazışma Üniversitesi" kurulmuştur (Erazo ve Derlin, 1995). 1850'lerin ortalarında Almanya'da ise Gustav Langenscheidt ve Charles Toussaint tarafından öğretim materyalleri hazırlayan ve

yazışma yoluyla dil öğretimi gerçekleştiren bir okul kurulmuştur. Almanya'da kurulan bu dil okulu, uzaktan eğitim adına atılan ilk resmi girişim olarak kabul edilmektedir (Bozkurt, 2019). Aynı şekilde 1886'da Hans Hermod ise İsveç'te yazışma yoluyla İngilizce öğretmeye başlamış ve 1898'de ise o zamanlar dünyanın en büyük ve en etkili uzaktan öğretim programlarını uygulayan Hermods Lisesini kurmuştur (Bozkurt, 2019; Kaya, 2002). Diğer yandan 1873'te Amerika Birleşik Devletleri'nde "Evde Çalışmaları Teşvik Etme Derneği"ni kurarak kadınlara evlerinde öğrenme fırsatları sunan Anna Eliot Ticknor, yazışma eğitim programı geliştirmiştir (Erazo ve Derlin, 1995; Kiryakova, 2009). 1892'de, Chicago Üniversitesinde ilk defa uzaktan eğitim bölümü kurulmuştur (Moore ve Kearsley, 1996).

Avustralya uzaktan eğitim uygulamalarını, yükseköğretim düzeyinde 1910 yılında başlatmıştır. Queensland Üniversitesinde başlatılan bu uygulama sürecinde, üniversitenin kendi öğrencilerine uyguladığı normal standartlar, uzaktan eğitim aracılığıyla üniversiyeye devam eden öğrencileri için de uygulanmıştır. Avustralya 1920'lere geldiğinde uzaktan eğitim uygulamalarını ilk ve ortaöğretim basamağına kadar genişleterek bu kademelerde uzaktan eğitimi ilk uygulayan ülke olmuştur. (Bozkurt, 2019; Kaya, 2002). Yeni Zelanda ise 1922'de "Yeni Zelanda Mektupla Öğretim Okulu" ile uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır (Kaya, 2002).

Basılı materyallerin yanı sıra ilerleyen zamanlarda sesli materyaller de eğitimin bir parçası haline gelmeye başlamıştır. Posta yolu ile başlayan uzaktan eğitim uygulamaları radyonun icadı ile farklı bir boyut kazanmış ve uzaktan eğitim uygulamalarında yeni bir aşama oluşturmuştur (Kiryakova, 2009; Gunawardena ve Mclsaac, 1996). Radyo, posta yolu ile eğitimin birçok sınırlamasını, özellikle de teslim süresini kısaltarak öğrenme süreçlerini aracısız hale getirmiştir (Casey, 2008). Birinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra, lise ve üniversitelere ait radyo istasyonlarının çoğalması ve yeni iletişim teknolojilerinin sunduğu faydalarla birlikte öğrenciler eğitime erişimde bağımsızlık kazanmaya başlamışlardır (Bozkurt, 2019; Pittman, 1986a). Bu gelişmeler sonucunda ilk eğitsel radyo yayını 1920 yılında ABD'de gerçekleşmiş ve ardından 1921 yılında, ABD'deki yükseköğretim kurumlarına eğitim radyosu lisansları

verilmeye başlanmıştır (Casey, 2008; Pittman, 1986a). Radyo ile ilk eğitsel yayınlarını gerçekleştiren ABD'den sonra diğer ülkelerde de eğitim amaçlı radyo yayıncılığı kullanılmaya başlanmıştır (Kırık, 2014). 1936 yılına gelindiğinde, ABD'de 202 okul eğitim sunmak amacıyla radyo lisanslarını almayı başarmış ancak yeterli ilgi göremediklerinden dolayı devamlılık sağlayamamışlardır. 1940'lara gelindiğinde ise radyo aracılığı ile eğitim yerini televizyon aracılığı ile eğitime bırakmıştır (Pittman, 1986a).

Televizyon aracılığıyla eğitim verilmeye başlanmasıyla birlikte bu uygulama eğitimin görselleştirilmesine fırsat vermiş ve eğitimin niteliğini artırmıştır (Kiryakova, 2009; Moore ve Kearsley, 1996). Radyo ve televizyonun icadı, iletişim ve etkileşimin hızını artırmıştır. Bu yıllarda öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşim başlangıçta minimum düzeyde olsa da ilerleyen yıllarda etkileşim düzeyinde, öğretmen ve öğrenci katılım sayısında artış sağlanmıştır (Bozkurt, 2019). 1930'ların başında, yayıncılar televizyonda çeşitli konularda eğitim programları vermeye başlamıştır. (Simonson ve diğerleri, 2012). 1934 yılında Iowa Eyalet Üniversitesi, ağız hijyeni ve astronomi gibi konularda dünyanın ilk eğitsel televizyon programını yayınlarken, 1939'a kadar yaklaşık 400'e yakın eğitim programı vermeyi başarmıştır. 1950'lerde ise yükseköğretim kurumları tarafından kredili dersler verilmeye başlanmıştır (Simonson ve diğerleri, 2012). 1956'da Chicago Koleji televizyon aracılığıyla eğitim vermeye öncülük etmiştir (Moore ve Kearsley, 1996). 1970 yılında, derslerin tamamını televizyonda sunma imkânı sağlayan ilk kurum ise Coastline Community Koleji olmuştur (Casey, 2008).

Yükseköğretim kurumlarını televizyon aracılığıyla eğitim içeriği sunmaya teşvik eden açık üniversite projeleri, İngiltere'de bulunan Açık Üniversitesinde (Open University), Almanya'da Fern Üniversitesinde, İspanya'da Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi ve Avustralya'da uygulanmıştır (Casey, 2008). Açık üniversitelerin kurulması ve 1970 yılında Charles Wedemeyer'in, Wisconsin Üniversitesinde medyayı yenilikçi bir şekilde kullanmasını takiben, uzaktan eğitimin daha etkin verilebilmesi için ilk defa sesli telekonferans kullanılmaya başlanmıştır. Radyo ve televizyondan sonra kullanılmaya başlanan sesli telekonferansın amacı, televizyon ve radyo yayınlarındaki tek taraflı etkileşimin önüne geçmeyi sağlamak ve

eğitimin kalitesini artırmaya çalışmaktır. Sesli telekonferanslar, devlet okullarında, yükseköğretimde, orduda, ticaretle ve endüstride eğitim verilmesini sağlamıştır (İşman, 2011; Gunawardena ve Mclsaac, 1996).

1980'lere gelindiğinde, telekomünikasyon uydusuna sahip olan ülkeler, eğitimlerini uydu aracılığıyla sesli ve görüntülü telekonferans sistemi ile vermeye başlamıştır (Saba, 2013). 1985 yılında ilk defa Ulusal Teknoloji Üniversitesi (NTU), hem lisans hem de lisansüstü eğitim vermek için sesli ve görüntülü tekekonferans kullanarak çevrim içi kurslar başlatmıştır. 1989'da Phoenix Üniversitesi, çevrim içi kurslar açarak açıköğretim kurumu olarak eğitim vermeye başlamıştır. Oklahoma Eyalet Üniversitesi tarafından 1980'lerin sonlarında Teksas'ta fen, matematik ve yabancı dil alanlarındaki öğretmen yetersizliği nedeniyle ülkenin kırsal bölgelerindeki okullara uydu aracılığıyla kurslar verilmeye başlanmıştır (Casey, 2008).

Uzaktan eğitimin kullanımı 1800'lü yıllarda yazışmalı eğitim şeklinde başlamasına rağmen, hızlı büyümesi 1990'ların sonlarında çevrim içi teknolojilerin gelişmesiyle sağlanmıştır (Kentnor, 2015). Geleneksel programlar aracılığıyla ağ tabanlı esnek öğrenim sunmak isteyen kurumların sayısında hızlı bir artış görülmüştür (Gunawardena ve Mclsaac, 1996). 1991'de World Wide Web'in ortaya çıkmasından kısa bir süre sonra, üniversiteler ve liseler çevrim içi eğitim kursları vermeye başlamıştır (Kentnor, 2015). Örneğin, New York Üniversitesi (NYU) 1998'de NYU Online'ı kurmuştur. Aynı yıl, Western Governors Üniversitesi ve California Virtual Üniversitesi de eğitimi daha erişilebilir hale getirmek için ağ tabanlı uygulamaları kullanmışlardır (An, 2021).

Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Yirminci yüzyılın tanınmış eğitim öncülerinden olan John Dewey, 1924 yılında yeni uygulamaya geçirilecek olan Türk eğitim sistemine ilişkin fikirlerinin alınması için Türkiye'ye davet edilmiştir. Türkiye'de uzaktan eğitim fikri ilk kez John Dewey'in, Türkiye'ye davet edilmesiyle birlikte ortaya çıkmıştır. John Dewey'in Türkiye için hazırlamış olduğu "Öğretmen Eğitimi Raporu " öncülüğünde, 1927 yılında eğitim problemlerinin görüşülmesi için yapılan

toplantıda uzaktan eğitim kavramı gündeme gelmiştir. Yapılan bu toplantıda halkın okuryazarlık oranının artırılması için mektupla öğretim şeklini kullanarak uzaktan eğitimden faydalanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak hayata geçirilen harf inkılabı ile birlikte nüfusunun neredeyse tamamına yakın okuryazar olmayan bir ülkede, öğretmen desteği olmadan okuma yazma öğretilmeyeceği düşüncesinden dolayı uzaktan eğitim uygulamaları başlatılamamıştır. 1956 yılına kadar olan süreç, Türkiye’de uzaktan eğitimin sadece bir fikir olarak konuşulup tartışıldığı bir dönem olarak geçmiştir. 1955 yılının sonuna kadar belli bir program çerçevesi dâhilinde uzaktan eğitim uygulamaları hayata geçirilememiştir (Kaya, 2002; Güçlüol, 1985).

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitimin ilk ne zaman uygulandığına dair farklı görüşler vardır. Örneğin Kaya (2002), ilk uygulamanın 1956 yılında başladığını belirtirken; Özer (1989) ise ilk girişimin 1960 yılında başladığını belirtmiştir. Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları, 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi bünyesinde bulunan Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünün Ankara dışında yaşayan bankacılara mektupla öğretim yöntemiyle gerçekleştirdiği bankacılık kursu ile başlamıştır (Kaya, 2002; Karayalçın, 1959, akt. Duman, 1992). Mektupla eğitim uygulaması, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından verimli bir çalışma olarak bulunmuş ve ardından ilk defa 1960 yılında “Mektupla Öğretim” başlığında, deneme öğretimi başlatılarak uzaktan eğitim uygulamaları Bakanlıkça desteklenmeye başlanmıştır. Ardından Millî Eğitim Bakanlığı “Mektupla Öğretim Merkezi”ni kurmuştur. Bu merkez sayesinde ilerleyen zamanla çeşitli alanlarda öğretim verilmiştir. Bu gelişmelerle birlikte merkez, genel müdürlük düzeyine getirilerek 1966 yılında Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Mektupla öğretimin “Mesleki ve Teknik Öğretim Mektupla Öğretim Okulu” adı altında kurumsallaşmasıyla birlikte örgün eğitime herhangi bir sebepten dolayı katılamayan öğrenciler ile mesleki ve teknik okulları dışarıdan bitirmek isteyenler için önemli bir gelişme olmuştur (Devran ve Elitaş, 2017; Kaya, 2002). Okulda mesleki ve teknik kursların yanında, üç yıllık eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları programları uygulamaya konulmuştur (Kaya, 2002).

Mektupla Öğretim Merkezi 1975 yılında Millî Eğitim Bakanlığı izniyle kurulan Yaygın Yükseköğretim Kurumu bünyesine dâhil olmuştur. Yaygın Yükseköğretim Kurumu [YAYKUR] toplumun ihtiyaç duyduğu alanlar doğrultusunda eğitim teknolojisinin bütün olanaklarını kullanarak, lise ve dengi okullardan mezun olmuş ancak bir üniversite veya yüksekokul programına dâhil olma olanağı bulamayan öğrencilere hedef ve programlar dâhilinde öğretim olanağı sunmak amacıyla kurulmuştur. 1981 yılına kadar YAYKUR'un bünyesinde bulunan açıköğretim ve örgün öğretim programlarıyla birlikte uzaktan eğitim çalışmaları uygulanmıştır. 1982 yılında çıkan kanun hükmünde kararname ile YAYKUR'un görevleri Anadolu Üniversitesine devredilmiştir (Devran ve Elitaş, 2017; Kaya, 2002). 1982 yılında ilgili yasanın yürürlüğe girmesi ile Anadolu Üniversitesi dâhilinde "Açıköğretim Fakültesi" açılmıştır. Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde çeşitli programlarla uzaktan eğitim uygulamaları ilk olarak Açıköğretim Fakültesinde gerçekleşmiştir. MEB tarafından ise 1992 yılında Açıköğretim Lisesi ve ardından 1998 yılında Açık İlköğretim Okulu kurulmuştur. Açıköğretim Okulu dersleri; radyo, televizyon programları ve basılı materyaller aracılığı ile kullanıcılara sunulmuştur (Kaya, 2002).

Teknolojideki gelişmeler devam ederken internetin icat edilmesiyle birlikte uzaktan eğitim uygulamaları farklı bir nitelik kazanmıştır. Türkiye'de, internet üzerinden uzaktan eğitim çalışmalarını başlatmak amacıyla 1997'de Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından Enformatik Enstitüsü kurulmuştur. Enstitü liderliğinde web üzerinden bilişim alanında sertifika programlarına yönelik dersler başlatılmıştır. Dersler yüz yüze ve uzaktan eğitim ile birlikte devam etmiştir. Uzaktan eğitimi resmi olarak başlatan ilk vakıf üniversitesi ise İstanbul Bilgi Üniversitesi olmuştur (Varol, 2002).

1996 yılında Bilkent Üniversitesi video konferans sistemi aracılığı ile bazı dersleri New York'ta bulunan Profesör Jonas Prager tarafından almıştır. Yine 1996 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi Uzaktan Öğretim Merkezi senatonun kararıyla kurulmuş ve kurulduğu tarihten itibaren üniversitenin uzaktan eğitim uygulamalarını yürütmektedir (Bozkurt, 2017). Sakarya Üniversitesi ise 2000 yılında bilgisayar destekli öğretime geçmeye karar vermiştir (Kaya,

2002). Uzaktan eğitim çoğu üniversite ve kurum tarafından yaygın bir biçimde kullanılan bir sistem haline gelmiştir (Cabı ve Ersoy, 2017).

Uzaktan Eğitimin Amacı ve Özellikleri

Çağımızın gereği olarak, hayatımızın her döneminde bilgiye ulaşmak yaşamsal bir ihtiyaç haline gelmiştir (Ayvaz-Güven, 2017). Teknolojide yaşanan gelişim ve değişikliklerle birlikte uzaktan eğitim uygulamaları kullanılmaya başlanmış olup, kişilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere bireysel ve kitlesel eğitim vermek adına pek çok imkân ve olanaklar ortaya çıkmıştır (Karataş, 2003; Haghghi ve Tous 2014).

Eğitim uygulamalarının amacı insanlara her koşulda eğitim sunabilmektir. İnsanlara eğitim sunarken kullanılan öğretim araçlarının planlı amaçları bulunmaktadır. Her öğretim aracında olduğu gibi uzaktan eğitimin de belli amaçları vardır. Bu amaçlardan biri; herhangi bir nedenden dolayı örgün eğitimden faydalanma fırsatı bulamayan kişilere eğitimden yararlanma fırsatı sunmaktır. Yaşam boyu öğrenme ilkesiyle, uzaktan eğitim sadece örgün eğitim kapsamına dâhil olan kişilerin ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp ayrıca farklı yaş ve meslek gruplarındaki tam ve yarı zamanlı işlerde çalışmak zorunda olan bireylerin de eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı uzaktan eğitim, geleneksel eğitime dâhil olamayanlar için büyük bir fırsat sunmaktadır. Farklı meslek türlerine sahip olan bu bireylerin uzaktan eğitime dâhil olmasıyla daha nitelikli bireyler haline gelmesi sağlanarak, toplumların başta ekonomik olmak üzere her alanda gelişimi hız kazanabilir (Ayvaz-Güven, 2017; Bradshaw ve Hinton 2004; Cavanaugh, 2001; David, 1996; Ilgaz, 2014; Odabaş, 2003; Toker-Gökçe, 2008).

Uzaktan eğitimin diğer amacı, yüz yüze eğitim alma fırsatı bulabilen öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmak ve öğrencilerin bilgiye daha etkili bir şekilde erişmelerini ve okulda öğrendiklerini yaşamlarında uygulama fırsatını sunmaktır. (Ayvaz-Güven, 2017; Cavanaugh, 2001; Odabaş, 2003). Öğrendiklerini uygulama fırsatı bulan öğrenciler için öğrenme daha motive edici bir hâl alıp, öğrencilerin güdülenmelerini

sağlayacaktır (Dolmacı ve Dolmacı, 2020). Hızla gelişen ve dijitalleşen dünyada uzaktan eğitim; toplumda var olan kişilerin sürekli kendilerini geliştirme ve her konuda birikimlerini artırma fırsatları da sunmayı amaçlamaktadır (Toker-Gökçe, 2008; Tuncer ve Taşpınar, 2008).

Eğitimde teknoloji kullanımının amacını Bates (1997) eğitim ve öğretime erişimi sağlama, öğrenmenin verimliliğini artırma, eğitim maliyetlerini azaltma ve eğitimde kullanılacak teknolojik etkinlikleri geliştirme nedenlerine bağlamıştır. Kullanılan bu teknolojiler insanların bilgiye uygun maliyetle erişme fırsatlarını sunmuştur (Siegel ve diğerleri, 1998). Eğitim alanında da bu fırsatlardan yararlanılarak uzaktan eğitim çalışmaları uygulamaya başlanmış ve geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak eğitim sürecinin mekân ve zaman gözetmeksizin, formal olarak yürütülmesi sağlanmıştır (Petracchi, 2000; Sarıçam ve diğerleri, 2020).

Uzaktan eğitimin tanımları, genellikle özellikleri üzerinde yoğunlaşırken bu özelliklerin en önemli ve ortak olanlarından bir tanesi eğitimde teknolojinin kullanılması ve teknolojik gelişmelerle ilgili boyutu olduğu görülmektedir (Bates, 1997; Devran ve Elitaş, 2017). Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim için başka temel bileşenler ve özellikler de vurgulanmaktadır. Bu özellikler;

- Küresel düzeyde eğitimin gerçekleştirilebilmesi (Sherry, 1995).
- Öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırması (Birkök, 2006; İslam ve Ferdowsi, 2014; Jones, 1996; Möwes, 2005).
- Öğretmen ve öğrencilerin mekân ve zaman kısıtlamasının bulunmaması (Birkök, 2006; Garrison ve Shale, 1987; Mubarak ve Al-Arimi, 2014).
- Diğer eğitim sistemlerine göre daha uygun maliyetli olması (Sherry, 1995; Toker-Gökçe, 2008).
- Öğrenci merkezli olması, öğrenciler için bireyselleştirilebilmesi (İşman, 2011; Sherry, 1995).

- Eğitim kurumları tarafından dijital öğrenme materyallerinin planlanması ve hazırlanması. Öğretmen ve öğrenciler arasında eğitim sürecini kolaylaştırması, eğitimi desteklemek ve iki yönlü iletişimin kurulması için teknolojiye yararlanılması ve farklı dijital teknolojilerinin kullanılması (Garrison ve Shale, 1987; Islam ve Ferdowsi, 2014; Jones, 1996; Möwes, 2005; Mubarak ve Al-Arimi, 2014; Tait, 1995; Toker-Gökçe, 2008).
- Öğrenme sürecinin öğretmenden çok öğrenciler tarafından kontrol edilmesi (Mubarak ve Al-Arimi, 2014).
- Davranış, farklı zekâ ve öğrenme yeteneklerine göre esnek ve çeşitli olma imkânı sunması (Sherry, 1995).
- Öğrencilerin, teknolojik araçlar sayesinde yer ve zaman fark etmeksizin çalışmalarını gönderebilmesi ve sonuçlarını hemen aynı şekilde dönütlerini alabilmesi şeklinde sıralanabilir (Toker-Gökçe, 2008).

Uzaktan Eğitimin Faydaları

Uzaktan eğitim uygulamaları, günümüzde teknolojinin oldukça hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte hayatımıza girmiş ve yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanılmıştır. Hem bireyler hem de eğitim sistemleri açısından birçok faydasının olduğu bilinen uzaktan eğitim uygulamalarının en önemli faydalarından birisi eğitimde esneklik ve maliyetlerin düşürülmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (McBurnie, 2002). Öğrencilerin eğitime katılması için herhangi bir yere gitmesine gerek kalmadığı için zaman, mekân, maliyet ve eğitimci ihtiyacını azaltarak tasarruf sağlayan uzaktan eğitim uygulamaları sayesinde dünyanın her yerinden katılımcılar, istedikleri saatte ve istedikleri yerde derslerine esnek olarak erişim sağlayabilmektedir (Bodain ve Robert, 2000; Draves, 2002; Mubarak ve Al-Arimi, 2014; Starr, 1998). Bu sayede öğrenenler ve eğitim veren kurumların giderleri azalmaktadır (Bodain ve Robert, 2000; Kiryakova, 2009). Ayrıca geleneksel eğitime kıyasla çok sayıda öğrenciye ulaşarak bu kalabalık öğrenci grupları kolaylıkla yönetilebilmektedir (Bodain ve Robert, 2000; Mubarak ve Al-Arimi, 2014).

Uzaktan eğitimin diğer önemli faydası ise öğrenme içerik ve yöntemlerin kolay ve hızlı bir şekilde güncellenebilmesiyle birlikte öğrenciler için zor olan konuların uzaktan eğitimle daha kolay ve ilgi çekici hale gelmesidir (Draves, 2002; Gunawardena ve Mclsaac, 1996; Mubarak ve Al-Arimi, 2014). Gelişmiş grafikler, animasyon, etkileşim ve görselleştirme imkânları ile öğretme ve öğrenme süreci güncel teknolojik araçlar kullanılarak zenginleştirilebilir (Draves, 2002). Kolayca erişilebilen etkileşimli etkinlikler, öğrencilerin zorlandığı konulara katılımını artırabilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilir. Bu sayede öğrenciler, yaşamlarında ihtiyaç duyacakları öz disiplin, öz motivasyon ve içsel güdülenme alışkanlıkları gibi becerileri de elde ederek öğrendikleri bilgiler, daha anlamlı ve kalıcı hale gelebilecektir (Baruah, 2018; Irish National Teachers' Organisation [INTO], 2020).

Öğrenci ve öğretmenlere çevrim içi olarak daha fazla kaynak ve konuya ulaşma imkânı sunan uzaktan eğitim uygulamaları, öğrencilere daha fazla öğrenme deneyimi sunabilmektedir. Diğer yandan öğrencilerin iş birliği öğrenme etkinliklerine katılmalarına fırsat vererek aynı zamanda akran grubu desteği sağlamaya olanak tanır (Baruah, 2018; Brown ve diğerleri, 1989; Riel, 1993). Bu yönüyle, uzaktan eğitim eleştirel ve tartışma yoluyla öğrenmeyi desteklemektedir (Draves, 2002; Mubarak ve Al-Arimi, 2014). Uzaktan eğitim öğrencilere ihtiyaç duydukları zamanda öğretmenlerine erişebileceklerini bilmenin verdiği güvenceyle, çevrim içi olarak bağımsız ve kendi hızlarında çalışabilme ve öğrenme olanağı sunarak öğrencinin kendi öğrenme şeklini belirlemesini sağlar (INTO, 2020; Mubarak ve Al-Arimi, 2014).

Uzaktan eğitim, özerkliği desteklediği ve öğrenmeye yönelik öz denetimli yaklaşımları teşvik ettiği için öğrencilere en büyük yararı, öğrenme ortamları üzerinde bir kontrol duygusunu oluşturabilmesidir (Beaudoin, 1990; Islam ve Ferdowsi, 2014; Parker, 1999; Sherry, 1995). Örneğin uzaktan eğitim materyallerinden olan görsel ve işitsel öğrenmeye imkân sağlayan eğitim videoları sayesinde öğrenciler videoları kendi gereksinimlerine göre kontrol edebilir, tekrar izlemek için duraklatabilir ve geri alıp izleyebilirler (Draves, 2002; Kiryakova, 2009; Mubarak ve Al-Arimi, 2014; Petracchi, 2000; Riding ve Rayner 1995). Öğrenciler bu sayede

kendi çalışmalarında seçim yapabilecekleri aşamaya gelerek, çalışmaları esnasında öğrencilerin motive olmalarını sağlar (İlter ve diğerleri, 2005).

Uzaktan eğitim örgün eğitim alma imkânı olmayan bireyler için de (yaşlılar ve engelliler; uzak yerlerde yaşayan insanlar, çalışan ve iş yerinden izin alamayan insanlar) sınırlılıkların üstesinden gelerek hayat boyu öğrenme fırsatı ve farklı alanlarda çalışma imkânı sunarak (Bodain ve Robert, 2000; Phipps ve Merisotis, 1999; Kiryakova, 2009), bu kişilerin mesleklerinde uzman kişilerle tanışmalarına yardımcı olur (Bodain ve Robert, 2000; Draves, 2002). Eğitim öncesi ve sonrası kariyer danışmanlık hizmeti sunar (Baruah, 2018; Tait, 2000). Farklı sosyal, kültürel ve ekonomik gruplardan insanlar tanımaya fırsat verir (Kiryakova, 2009). Böylelikle sınıflarda yaşanan ayrımcılığın ve ön yargılı davranışların en aza indirilmesine yardımcı olur (Wegerif, 1998).

Sınıf ortamında akranlarının önünde soru sorma konusunda isteksiz olabilecek çekingen öğrenciler, daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duyabilirler. Uzaktan eğitim bu davranışı sergileyen öğrencilerin tartışma ortamına katılımını kolaylaştırarak, topluluk karşısında kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayabilir (INTO, 2020). Uzaktan eğitim ayrıca öğretmenlere geleneksel ortamlardan bağımsız olarak kurs, özel ders, yabancı dil desteği verme imkânı sağlar (McBurnie, 2002; Tait, 2000; Baruah, 2018). Öğretmenler kendileri için uygun zamanlarda öğrencilerle bire bir veya daha küçük gruplar halinde etkileşime girerek onlara belirli kavramlar, beceriler, sorular çözdürerek, problem çözme alıştırmaları yaptırarak, onlara yardımcı olmak için daha fazla zaman ayırabilir (INTO, 2020). Ardından eğitim ve öğretim sırasında anında dönüt ve düzeltmeler yapılarak, yapılması gerekenler hakkında öğrencilere geri bildirimde bulunulmasını sağlar (Tait, 2000; Baruah, 2018).

Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Uzaktan eğitimin yukarıda bahsedilen birçok faydasının yanında çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır (Siegel ve diğerleri, 1998). Bu sınırlılıkların en önemlilerinden ve en çok karşılaşılanlarından birisi, uzaktan eğitime etkin bir şekilde katılım ve erişim problemidir.

Teknolojik araçlar ve güçlü internet altyapısı gibi faktörler uzaktan eğitime katılım ve etkin erişimin belirleyicileridir. Gerekli teknolojik araçlara ve alt yapıya sahip olamayan kişilerin eğitime erişememesi veya ders esnasında yaşanan teknolojik sorunlar nedeniyle öğrenme süreci kesintiye uğrayabilmektedir (Bartolic-Zlomislic ve Bates, 1999). Öğrenciler ve öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda yetersiz kalabilmesi ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyması uzaktan eğitimin diğer bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitimin öğrencilerde teknolojik bağımlılık yarattığı ve öğrencilerin interneti güvenli bir şekilde ya da çocuk dostu web sayfalarını kullanmadığı takdirde eğitim sırasında uygun olmayan içeriklere ulaşmasının mümkün olduğu da ifade edilmektedir (Beaudoin, 1990; INTO, 2020; Islam ve Ferdowsi, 2014).

Dil engelleri veya çeviri sorunları, ülkeler arası saat farklılıkları, kütüphane kaynaklarına erişim sıkıntısı, telif hakkı sorunları, yeni öğretim metotlarına uyum sağlamanın zaman alabilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin donanım edinmelerinin maliyetli olabilmesi, bilgi iletimi için gerekli olan teknolojinin geliştirilmesi ve satın alınması, stüdyolar inşa edilmesi, öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları için eğitilmesi ve yardımcı destek hizmetleri sağlanması gibi çeşitli unsurlar uzaktan eğitimde sık karşılaşılan sınırlılıklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Islam ve Ferdowsi, 2014; Mubarak ve Al-Arimi, 2014; Siegel ve diğerleri, 1998).

Uzaktan eğitimde öğrenme sürecinin öğretmenden çok öğrenciler tarafından kontrol edilmesi ve süreçteki öğretmen etkisinin azalması nedeniyle öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişki zarar görebilmektedir (Kiryakova, 2009). Bu durum eğitim sürecinin en önemli unsurlarından birisi olan öğretmenlerin motivasyonunun düşmesine neden olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin eğitimi tam olarak tamamlayıp tamamlamadığının veya eğitimden fayda sağlayıp sağlamadığının öğretmen tarafından ölçülmesinin zor olması, öğretmenin eğitim sürecindeki etkisini azaltan diğer önemli bir unsur olarak görülmektedir (Mubarak and Al-Arimi, 2014). Bu durum ise, öğrencilere geri bildirim anında yapılmamasına veya bu geri

bildirimlerin anlamlı, yeterli, uygun ve teşvik edici olmamasına neden olabilmektedir (David, 1996).

Eğitim süreçlerinde oldukça önemli olduğu düşünülen beden dilinin uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimdeki kadar etkin kullanılmaması uzaktan eğitimin diğer önemli bir sınırlılığı olarak görülmektedir. Uzaktan eğitim derslerinde öğrenciler, öğretmenlerden uzakta olduğu ve diğer katılımcılarla fiziksel etkileşim kuramadığı için bazen bu durumdan rahatsız olabilmektedirler (Bodain ve Robert, 2000; Kiryakova, 2009). Öğrencilerin öğretmenlerinin yüz ifadesini tam göremediği ve ses tonunu duyamadığı durumlarda öğretmen ile öğrenci arasında iletişim engelleri ortaya çıkabilir. Yüz yüze temasın olmaması, özellikle küçük yaş grubu çocuklara verilen eğitimlerde sorunlar oluşturabilmektedir. Öğrencilerin gelişim yıllarında, eğitimlerinde böylesine büyük bir aksama yaşaması sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini etkileyebilir. Uzaktan eğitimin öğrenme üzerindeki bağımsızlığı, öz-denetimli öğrenmeyi desteklemedeki yararlarından bahsedilmiş olsa da küçük yaş grubu ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler söz konusu olduğunda, öğretmenlerin ve yetişkinlerin düzenli gözetimi ve desteği olmadan ilerlemeleri göz ardı edilmemelidir. Ek desteğe ihtiyacı olan çocuklar için uzaktan eğitim yöntemleri son derece zordur (INTO, 2020). Bu öğrencilerin bir sorunla karşılaşması durumunda bunun hızla çözülmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, öğrencinin çalışma motivasyonu kaybolabilir hatta okula karşı olumsuz tutum sergileyebilirler (David, 1996).

Uzaktan eğitim döneminde fiziksel etkileşimin azalması ile bazı zorluklar ortaya çıkmıştır (Karakuş ve diğerleri, 2020). Öğretmenlerin öğrencileriyle fiziksel etkileşimlerinin olmaması veya sınırlı olması, kendilerini öğrencilerinden soyutlanmış hissetmesine neden olabilir. Bununla birlikte geleneksel sınıfta üstlendikleri rollere kıyasla mesleki açıdan kendilerinin yetersiz kaldıklarını düşünebilirler (Hawkins ve diğerleri, 2012). Uzaktan eğitim öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşime zarar verdiği gibi öğrenciler arasındaki sınıf etkileşiminin de azalmasına neden olabilir. Öğrenciler gruptaki diğer öğrenciler ile istenilen düzeyde etkileşime geçemedikleri zaman farklı davranış ve düşünce tarzını

benimseyebilmektedir (Siegel ve diğeri, 1998; Toker-Gökçe, 2008). Bu durum öğretmenlerin sadece öğrencileriyle olan iletişimsizliklerinin yanı sıra meslektaşları ile iş birliğine dayalı bir ilişki kurma konusunda kendilerini yetersiz görmelerine ve birbirlerinden soyutlanmış hissine kapılabilmelerine neden olabilir. Öğretmenler, öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla etkileşimlerin miktarını ve sıklığını artırmak için çaba göstermelidir. Bu çaba daha iyi bir öğretmen rolüne sahip olmalarını sağlayacaktır (Hawkins ve diğeri, 2012).

Uzaktan eğitim, içinde uygulamalı eğitim süreçlerini barındıran programlar açısından da sınırlılıkları bulunmaktadır. Özellikle uygulama derslerinde pratik yapma imkânı olmadığından öğrencilerin kazanması gereken becerileri elde edinmesi oldukça zor hale gelmektedir (Siegel ve diğeri, 1998). Uzaktan eğitim uygulamaları, verilen derslerin süreleri açısından yüz yüze eğitimden farklılık göstermektedir. Çevrim içi olarak verilen dersler yüz yüze derslerden daha kısa olabilmekte ve bu yüzden öğretmenlerin, çevrim içi ve yüz yüze eğitim arasında doğru dengeyi bulmak için ders süresi ile içeriği gözden geçirmeleri ve daha fazla çaba göstermeleri gerekmektedir. Öğrenme içeriğinin daha kısa sürede özümsemesini gerektirecek olan bu durum bazı öğrenciler için süreci zor hale getirebilmektedir (Kiryakova, 2009).

Uzaktan Eğitimde Öğretmenin Rolü

Öğretmenlik mesleği, beceri ve özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslektir (Şişman, 2001). Öğretmenlerin etkin ve verimli bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri için meslek, genel kültür, konu alanı bilgisi ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekir (Gündüz ve Can, 2013). Öğretmenlik mesleğini tercih eden kişilerin, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bu yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Şişman, 2001). Öğretmenlerin sahip olması gereken bu yeterliliklere “öğretmen rolleri” denmektedir. Öğretmenlerden sahip olduğu bu rolleri etkin bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir (Ersoy ve Toprakçı, 2008).

Geleneksel eğitimin yanı sıra uzaktan eğitimin de en etkili ve önemli unsuru öğretmenlerdir (Beaudoin, 1990). Uzaktan eğitimin başarılı olmasında en büyük pay

öğretmenlere düşmektedir (Ersoy ve Toprakçı, 2008). Eğitim uygulamalarındaki farklılaşmalarla birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde; öğrenme kaynağı olarak teknolojiyi etkili kullanmalarının eğitimde büyük rolü olduğu kabul edilmektedir (Beaudoin, 1990). Uzaktan eğitimde sınıfı etkin bir şekilde yönetmek için; derslerin planlanması, öğrenci davranışlarının etkili bir şekilde yönetilmesi ile ders esnasında öğretmenler tarafından kullanılan teknolojik araçların etkili bir şekilde kullanımı ve yönetilmesi gerekmektedir. Bu yeterliklerin öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetiminde başarılı olması açısından gerekli ve önemli olduğu belirtilmektedir (Can, 2020).

Uzaktan eğitimin öğrenciler adına daha faydalı olması için öğretmenlerin teknolojiyi ve eğitim bilimini uygun bir şekilde bütünleştirmesi ve eğitimde önemli olan bu iki bileşene uyum sağlamaya özen göstermesi gerekmektedir (Hara ve Kling, 2003). Uzaktan eğitimin neden olduğu öğrenenler, öğretmenler ve öğrenme kaynakları arasındaki mekânsal ve zamansal uçurumu kapatmak büyük ölçüde öğretmenlere ve iletişim teknolojilerine bağlıdır (Saykılı, 2018). Öğretmenlerin eğitim esnasında sadece notlarını veya sunumlarını paylaşmaları öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabilir ve istenilen düzeyde sınıf başarısı elde edilemeyerek öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine neden olabilir (Holcomb ve diğerleri, 2004; Moore ve Kearsley, 1996). Ayrıca, uzaktan eğitimle öğrenim yapan öğretmenlerin, sunuş yolu aracılığıyla içeriği paylaşmakla yetinen öğretmenlerin aksine, öğrencileri öğrenme sürecine daha fazla katarak öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmakta rehber olmalıdırlar (Beaudoin, 1990).

Gelişen teknolojiler sonrasında oluşan bu yeni süreçte öğretmenlerin, daha fazla görev ve sorumluluk üstlendikleri görülmekte ve öğretmenlere yeni roller yüklendiği ortaya çıkmaktadır (Demir ve Özdaş, 2020; Ferdig ve diğerleri, 2009). Bu yeniliklerle birlikte çevrim içi sınıf ortamlarında öğretmen rollerinde değişiklik yapılması gerektiği düşünülmektedir (Davis ve Roblyer, 2005; Murphy ve Rodriguez-Manzanares, 2008). Çünkü uzaktan eğitimde, teknolojik aletlerin etkili kullanılması, eğitimin öğrenci merkezli olması, bireysel farklılıkların ön plana çıkması ve öğrencilerin daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyması gibi çeşitli özellikleri

nedeniyle geleneksel öğretmen rollerinden daha fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır (Ersoy ve Toprakçı, 2008). Özellikle ilkokul dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminde olduğu göz önüne bulundurulurken sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreçlerinde daha fazla aktif rol alması gerektiği söylenebilir (Çetin, 2022). Alanyazın incelendiğinde öğretmen rolleri ile ilgili pek çok sınıflama yapılmıştır. Öğretmen rollerini ana başlıklar olarak sınıflandıracak ve üstlenmeleri gereken görevleri inceleyecek olursak;

Eğitici öğretmen rolleri: Tüm eğitim süreçleri ve programlarında olduğu gibi uzaktan eğitim uygulamalarında da öğretmenlerin en temel ve önemli rolü eğitici rolüdür. Uzaktan eğitim uygulamalarında bu rol belli oranda farklılık gösterse de genel anlamda tüm eğitim programları için eğitici öğretmen rolleri benzerlikler göstermektedir (Ersoy ve Toprakçı, 2008). Uzaktan eğitimdeki eğitici öğretmen rolleri şunlardır:

- Uzaktan eğitimin önemini anlamak (Altun, 2020).
- Öğrenci özelliklerini belirlemek (İşman ve diğerleri, 2004).
- Bireysel farklılıkları kabul etmek (İşman ve diğerleri, 2004).
- Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak (Thach ve Murphy, 1995).
- Öğrenme sorumluluğu almak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak (Davis ve diğerleri, 2007).
- Öğrencinin öğrenmeye hazır olup olmadığını tespit etmek (Schlosser ve Anderson, 1993; Thach ve Murphy, 1995; Uğur, 2014).
- Güncel bilgileri kullanmak (Uğur, 2014).
- Sınıf yönetimini etkili bir şekilde kullanarak öğretim içeriklerini öğrencilere sunmak ve sunulan etkinliklerin ilerleme hızını yönetmek (İşman ve diğerleri, 2004).
- Öğrenciyi eğitim öğretim sürecine aktif olarak dâhil edebilmek, öğrenciye anlamadığı konuda sorular sordurmaya cesaretlendirmek, çevrim içi teknolojik araçlarla öğrenciyle etkileşime geçmek (Thach ve Murphy, 1995).

- İstenilen hedeflere yönelik öğrencilerin ilerlemesini izlemek (Ferdig ve diğerleri, 2009; İşman ve diğerleri, 2004; Schlosser ve Anderson, 1993).
- Öğrencinin öğrenme güçlüklerini tanımak ve keşfetmek (Ferdig ve diğerleri, 2009; Schlosser ve Anderson, 1993; Thach ve Murphy, 1995).
- Öğrencilerin başarılı olmaları için onları daha fazla çaba göstermesine teşvik ve motive etmek (Davis ve diğerleri, 2007; Ferdig ve diğerleri, 2009; Thach ve Murphy, 1995).
- Öğrenciler ile ihtiyaç duyduğunda veya onların ihtiyaç duyduklarında etkileşime girmek (Ferdig ve diğerleri, 2009; Schlosser ve Anderson, 1993).
- Uzaktan eğitim programı dâhilinde öğrenciye destek sağlamak (Thach ve Murphy, 1995).
- Öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrencilere hızlı ve doğru geri bildirim sağlamak (Thach ve Murphy, 1995).
- Öğrencilerin öğrenim düzeylerini değerlendirmek ve öğrenme sonuçlarına göre not vermek. Çeşitli araçlarla değerlendirme ve derecelendirme yapmak (Schlosser ve Anderson, 1993),
- Öğrenci başarısı ve tutumlarını değerlendirmek (Schlosser ve Anderson, 1993; Thach ve Murphy, 1995).

Tasarımcı öğretmen rolleri: Tasarımcı rolleriyle öğretmenler, öğrencilerin kolay, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlayabilmek için uygun ortamı hazırlayarak, dersin hedeflerine göre ders içeriklerini uzaktan eğitime uygun olarak tasarlayan uzman görevini üstlenir (Uğur, 2014).

Uzaktan eğitimdeki tasarımcı öğretmen rolleri şunlardır:

- Öğretim materyalleri tasarlayarak, seçilen materyallerin öğrenciye uygun olup olmadığını kontrol etmek ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak (Schlosser ve Anderson, 1993).

- Öğrencilerin önkoşul becerilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek ve bu düzeyleri yeni bilgi oluşturmak için kullanmak (Thach ve Murphy, 1995).
- Etkili öğrenme ve tasarım stratejilerini kullanmak (Uğur, 2014).
- Dersin işleyişine en uygun teknolojik araçları seçmek (Altun, 2020).
- Her teknolojiye uyumlu olacak şekilde etkileşimli eğitim yazılımı tasarlamak ve geliştirmek ve eğitim esnasında uygulanacak öğretim stratejilerini belirlemek (Schlosser ve Anderson, 1993).
- Bağımsız çalışmaya uygun bir formatta öğretim kaynaklarını organize etmek (Davis ve diğerleri, 2007, Ferdig ve diğerleri, 2009).
- İletişim sistemlerinin kullanımı için eğitim alarak onların uygulamalarını yapmak, diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak eğitim öğretim planlamasına ve karar vermeye dâhil olmak şeklinde sıralanır (Davis ve diğerleri, 2007, Ferdig ve diğerleri, 2009; Schlosser ve Anderson, 1993; Thach ve Murphy, 1995).

Rehber öğretmen rolleri: Uzaktan eğitimde rehberlik rolü oldukça büyük önem taşımaktadır. Uzaktan eğitimde rehberlik, öğrencinin bilgiyi bulmasını kolaylaştırmayı sağlayan bir rehberliğe dönüşmektedir. Öğretmen uzaktan eğitimle öğrenciye yol gösterir, neyi nasıl yapması gerektiğine yardımcı olur, öğrenci ile birlikte düşünerek onların karşılaştıkları çeşitli sorunlara beraber çözüm ararlar. Hem rolün uygulanma nedeni hem de uygulanış şekliyle uzaktan eğitim ve geleneksel eğitimdeki öğretmenin rehberlik rollerinde farklılıklar olduğu belirtilmektedir (İşman, 2001; Ersoy ve Toprakçı, 2008). Uzaktan eğitimdeki rehber öğretmen rolleri şunlardır:

- Öğrenciler için eğitim koçluğu ve danışmanlık yapmak (Thach ve Murphy, 1995; Uğur, 2014).
- Öğrencinin uzaktan eğitim derslerine kaydolmasına ve bunlara erişmesine yardımcı olmak (Ferdig ve diğerleri, 2009; İşman ve diğerleri, 2004).

- Hem eğitimciler hem de öğrenciler için teknik destek sağlamak (İşman ve diğerleri, 2004).
- Donanım ve yazılım alanında teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek ve bu yeni teknolojileri uzaktan eğitim esnasında kullanmak. Kullanılan etkileşim sistemlerini etkili bir şekilde kavramak ve bu etkileşim sistemlerini kullanarak ulaştırılması gereken bilgileri ilgili kişilere doğru bir şekilde göndermek (Schlosser ve Anderson, 1993; Thach ve Murphy, 1995).
- Teknik beceri sahibi olmak ve teknik sorunlara müdahale edebilmek (Davis ve diğerleri, 2007; Uğur, 2014).
- Eğitimde sunulan ders içeriği ile ilgili gerekli bilgileri öğrencilere sunmak ve öğrencileri motive ederek düzenli olarak sisteme giriş yapmasını sağlamak (Davis ve diğerleri, 2007).
- Derste kullanılan kaynakları araştırmak ve bu kaynakları öğrencilere açıklayarak onlarla paylaşmak (Davis ve diğerleri, 2007; Thach ve Murphy, 1995).
- Öğrencinin motivasyonunu arttırmak ve öğrenciye sorumluluk vererek onları cesaretlendirmek (Altun, 2020; Davis ve diğerleri, 2007).
- Öğretim liderliği yapmak (Uğur, 2014).
- Öğrencileri gözlemlemek ve gözlem sonuçlarını not almak (Thach ve Murphy, 1995).
- İş birlikli öğrenme, etkileşimli tartışma grupları, bireysel öğrenme ve araştırma için ortam ve materyal sağlayarak öğrencilere rehberlik yapmak (Davis ve diğerleri, 2007; Ferdig ve diğerleri, 2009; İşman ve diğerleri, 2004; Schlosser ve Anderson, 1993; Thach ve Murphy, 1995).

Öğretmenlerin salgın döneminde oluşan bu yeni süreçte birçok sorumluluk aldıkları, görevler üstlendikleri ve eğitimde anahtar kişi oldukları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitimi ve öğretimi kesintiye uğratmaması ve öğrencileri motive etmeleri açısından ne kadar

önemli bir rol aldıklarını göstermektedir. Bu bağlamda üstlendikleri rolleri yerine getirebilmeleri için öğretmenlerin desteklenmesi ve motive edilmesi gerekmektedir (Demir ve Özdaş, 2020).

Uzaktan Eğitimde Etkileşim Türleri

Geleneksel eğitim sürecinde olduğu gibi uzaktan eğitimde de başarılı bir öğrenme deneyimi sunulması ve öğretimin daha etkili, verimli olması için öğretmenlerin rollerini iyi uygulamalarının yanı sıra katılımcılar arasında istenilen düzeyde etkileşimin olması gerekli bir bileşen olarak kabul edilmektedir (Beldarrain, 2006; Hawkins ve diğerleri, 2012; Can, 2020). Uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci katılımını ve motivasyonunu artıracak şekilde tasarlanması, öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmelerini olumlu yönde etkileyecektir (Ergüleç ve Eren, 2021). Yapılan araştırmalarda katılımcılar arasındaki etkileşim eksikliği nedeniyle uzaktan eğitimin öğrenci performansı ve derslere katılımı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğuna dair bulgular ortaya çıkmaktadır (Hawkins ve diğerleri, 2012).

Etkileşimin derecesi uzaktan eğitimin verimliliğini belirlemektedir. Moore (1989) bu verimliliği artıracak üç tür etkileşim olduğunu belirtmiştir. Bu etkileşimler hakkında aşağıda bilgi sunulmuştur.

Öğrenci-öğretmen etkileşimi: Bu etkileşim sayesinde katılımcılar arasında gerçekleşen eğitim, geri bildirimler sağlanarak ve karşılıklı iletişim kurarak motivasyon artırımı sağlanır. Öğrenciler eğitim sırasında öğretmenleriyle çeşitli konularda bilgi alışverişinde bulunurlar. Ayrıca yapılan bu bilgi alışverişinde geri bildirim çok önemlidir ve öğretmenlere öğrencilerin öğrenme düzeyi hakkında fikir verir. Öğretmenlerin öğrenme içeriğini koşullara ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzeltebilmeleri ve uyarlayabilmeleri için geri bildirim zamanında yapılması önemlidir (Moore, 1989).

Öğrenci-öğrenci etkileşimi: Bu etkileşim öğrenciler arasındaki resmi ve gayri resmi iletişimi içerir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin dersten kendini soyutlaması önemli bir sorun olarak görülmektedir. Öğrenciler arasında bilgi alışverişinin yapılması, tartışmalara katılması ve iş

birlikçi çalışmalara katılımı sağlanarak derslerden soyutlanmasının üstesinden gelinebilir (Moore, 1989).

Öğrenci-içerik etkileşimi: Bu etkileşim öğrencilerin içerik sunma yöntemlerini bulmaları, içeriğe ulaşmada çeşitli yolları denemeleri ve ulaşmaya çalıştıkları bilgileri aramalarını içerir (Moore, 1989).

Okuryazarlık

Bireylerin yaşama aktif olarak katılımlarını ve yaşam niteliklerini arttırmayı sağlayabilecek, tarihin ilk dönemlerinden bu yana en etkili yeni bilgiler edinme ve yayma yöntemi olarak görülen okuma-yazma becerisini bir cümlede tanımlamanın zor olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda alanyazına bakıldığında okuma ve yazma becerileri ile ilgili “okuma yazma” ve “okuryazarlık” şeklinde iki farklı terim karşımıza çıkmaktadır. En genel anlamda okuma yazma, alfabe yardımıyla yazılı metinlerin okunması ve yazılması şeklinde tanımlanırken okuryazarlık, anlam eşleştirme ve kod çözmenin ötesinde daha üst düzey bir bilişsel süreç olan “anlamlandırma ve yorumlama” olarak ifade edilmektedir. Okuma yazma, belli bir harf sistemini çözmeye yarayan durağan bir durum iken okuryazarlık, iletisi olan şeyleri anlamlandırmaya yarayan geliştirilmesi mümkün dinamik bir beceri olarak görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Bugünün hızla değişen, politik ve sosyal katılımın hem sanal hem de fiziksel olarak gelişim gösterdiği bilgi temelli toplumlarında, okuryazarlık becerilerinin kazanılması, uygulanması ve geliştirilmesi büyük önem kazanmaktadır (UNESCO, 2017). Özellikle sanayileşmiş ve gelişmiş ülkelerde, okuryazarlık kavramının giderek daha önemli hale geldiği görülmektedir. Toplumlarda yaşanan kültürel, ekonomik ve toplumsal değişimlerle birlikte zamanla okuryazarlık ile okuma kavramlarının tanımları da değişmeye başlamıştır. Geçmiş yıllarda kişilerin okuryazar olarak kabul edilebilmesi için sadece adını soyadını yazması ve imza atabilmesi yeterli görülürken, günümüzde artık okuryazarlığın tanımı ve boyutları daha geniş hale gelmiştir. Bireylerin toplumdaki görevlerinin giderek daha karmaşık hale gelmesi ve

düşük bilgi ve beceri gerektiren işlerin hızla ortadan kalkmaya başlaması nedeniyle, kişilerin hem temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri hem de toplumdaki görev ve sorumluluklarını eksiksiz ve doğru bir şekilde yerine getirebilmelerinin yolu yüksek okuryazarlık düzeylerine sahip olmalarından geçmektedir (Kirsch ve diğerleri, 1997).

Hayat boyu öğrenmenin öneminin gittikçe artması ve toplum tarafından kabul görmesi, okuma ve okuryazarlık hakkındaki talepleri ve görüşleri daha da genişletmiştir. Günümüzde artık okuryazarlık, sadece erken okul dönemlerinde geliştirilen bir beceri olarak görülmemektedir. Aksine, bireylerin tüm yaşamları boyunca içerisinde yaşadıkları çeşitli toplumlar, etkileşimde buldukları kişiler ve çeşitli yollarla elde ettiği bilgi ve birikimden oluşan gelişmiş yetenek, bilgi ve stratejiler dizisi olarak görülmektedir (Kirsch, 2001). Alanyazına bakıldığında, en temel anlamıyla okuma ve yazma becerisi şeklinde tanımlanan okuryazarlık kavramı üzerine oldukça fazla çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalara bakıldığında okuryazarlık kavramının birçok tanımının yapıldığı ve bu tanımlar üzerinde çeşitli görüş ayrılıklarının olduğu görülmektedir (The Centre for Literacy of Quebec [CLQ], 2008).

Kanj ve Mitic (2009), okuryazarlıkla ilgili genel bir tanım yaparak: “Bir dili okuma, yazma, konuşma, anlama ve dinleme yeteneği” şeklinde ifade ederken, UNESCO okuryazarlık kavramına geniş bir perspektiften bakarak daha kapsamlı bir tanım yapmıştır. UNESCO yaptığı bu tanımda okuryazarlığı “Kişilere hayat boyu öğrenme imkânı sağlayan, iş hayatı, toplumsal ve sosyal yaşama tam katılımı sağlayan ve güçlendiren, zamanla artan teknolojik sorunları çözme yeteneklerinin yanı sıra, bireylerin iletişim kurma, okuma, yazma, hesaplama, yazılı ve basılı materyalleri kullanma kabiliyetlerini de kapsayan yetkinlikler düzeyi ve sürekli öğrenme sürecidir.” şeklinde tanımlamıştır (UNESCO, 2016). Hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturan okuryazarlık, temel insan haklarından biri olarak görülür. UNESCO, yaptığı bu tanımla özellikle öğrenme sürecinin sürekliliğine vurgu yapmaktadır.

Amerikan Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (National Center of Education Statistics [NCES]) tarafından desteklenen ve ABD’de ilk kez uygulanan, geniş ölçekli bir okuryazarlık araştırması olan Uluslararası Yetişkin Okuryazarlık Araştırması (International Adult Literacy

Survey [IALS]) komitesi okuryazarlığın tanımını; bireylerin kendi bilgi ve potansiyelini geliştirmesi, amaçlarına ulaşması ve toplumdaki görevlerini yerine getirmesi için yazılı ve basılı her türlü bilgiyi kullanma kabiliyeti şeklinde yapmıştır (Kirsch ve diğerleri, 2002). Yapılan bu tanım ile kişilerin evlerinde, iş yerlerinde veya buldukları toplum içerisindeki farklı tipteki görevlerini yerine getirirken kullanabilecekleri bilgi işleme süreçlerinin tümünün kapsanması amaçlanmaktadır (Kirsch ve diğerleri, 1997).

Bireylerin bilgi ve potansiyelini geliştirerek gerekli yeterlilik düzeyine sahip olmasını sağlayan okuryazarlık kavramı, kişilerin amaçlarına ulaşabilmesi ve toplumdaki görevlerini tam anlamıyla yerine getirebilmesi için temel öneme sahip bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyleri, aileleri ve dolayısıyla tüm toplumu güçlendirerek toplumların yaşam kalitesinin yükseltilmesini sağlayan okuryazarlık kavramı (Mancuso, 2008), “çarpan etkisi” sayesinde, toplumlarda barış ve demokrasinin tesis edilmesi, refah düzeyinin artırılması, sürdürülebilir kalkınma ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması gibi hedeflerin gerçekleşmesine katkıda bulunurken, nüfus artışının kontrol altına alınması, yoksulluğun ve çocuk ölümlerinin azaltılması gibi birçok konuda oldukça önemli rol oynamaktadır. Okuryazar toplumlar; fikir alışverişinin olduğu ve tartışmaların yürütüldüğü dinamik toplumlardır (UNESCO, 2017).

Dijital Okuryazarlık

Bilgisayar ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve bilgisayarlar arasında kurulan hızlı ağ bağlantısı yeni dönüşümlere neden olmuştur. Yaşanan bu dönüşümle birlikte, dijital teknolojiler ve dijital medya yaş aralığı fark etmeksizin birçok insanın yaşamının merkezi haline gelmiştir. Bu gelişmeler, toplumların yapısının değişmesine ve dönüşmesine sebep olmuştur. Yaşanan bu hızlı değişimlerle birlikte, yeni olgular ve kavramlar ortaya çıkmıştır (Karabulut, 2015; MEB, 2020).

Yaşanan teknolojik dönüşümle birlikte ortaya çıkan ve hayatımıza giren kavramların en önemlilerinden birisi ise dijital okuryazarlık kavramıdır. Dijital okuryazarlığın temel bileşenleri bilgi okuryazarlığı ve dijital iletişim becerileridir. Bilgi okuryazarlığı, bilginin nasıl depolandığını

ve paylaşıldığını anlamayı ve dijital metinleri verimli ve etkili bir şekilde okuyup anlayabilmeyi içerir; dijital iletişim ise dijital programlar kullanarak anlaşılır metin ve içerik üretebilmeyi ve bu araçları kullanarak dijital platformlarda başkalarıyla etkileşim kurmayı içermektedir. Dijital okuryazarlık, yalnızca dijital kaynakları kullanma becerisi değil, aynı zamanda çeşitli çoklu ortam kaynaklarından elde edilen bilgiler hakkında etkili bir şekilde düşünme becerisini içerir (Lestari ve diğerleri, 2020; Karagözoğlu ve Gezer, 2022; Parks, 2012).

Dijital okuryazarlık kavramı ilk kez 1997 yılında Paul Gilster'in "Dijital Okuryazarlık" eserinde kullanılmış olup "İnternete erişmek, dijital bilgileri bulmak, yönetmek ve düzenlemek için bir dizi beceri; dijital kaynakları, araçları ve hizmetleri düzgün bir şekilde kullanma ve değerlendirme, yaşam boyu öğrenme süreçlerine uygulama yeteneğidir." olarak tanımlanmıştır. Dijital okuryazarlık, sürekli gelişmekte olan bir kavramdır. Çünkü Gilster bu tanımı yaptığında birçok teknolojik araç hayatımıza dâhil olmamıştı. Bu nedenle dijital okuryazarlığın literatürdeki tanımı değişkenlik göstermektedir. Zaman içinde gelişen teknolojik değişmelerle birlikte dijital okuryazarlığın tanımı da değişmiş ve genişlemiştir. Ancak çoğu yazar dijital okuryazarlığın birtakım beceriler gerektirdiği konusunda ortak fikre sahiptir (Churchill, 2016). Dijital okuryazarlık, insanların teknolojiyi kullanarak bilgiyi bulması, bulunan bilgileri organize etmesi, eleştirel bir şekilde değerlendirmesi, dijital içerik oluşturma becerileri ve teknolojik çeşitlilik açısından zengin ortamlarda bu becerileri kullanarak problemleri çözme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Leu ve diğerleri, 2017). Dijital okuryazarlık, değişen teknolojik araçların doğru kullanılabilmesi ile birlikte doğru bilgiye ulaşma, sentezleme, bilgi paylaşımında bulunabilme ve eğitim öğretim süreçlerinde teknolojiyi verimli kullanabilme yeteneğine sahip olmayı gerektirmektedir (Hamutoğlu ve diğerleri, 2017).

Dijital okuryazarlıkla ilgili alanyazın incelendiğinde "dijital okuryazarlık" kavramının yerine farklı ifadelerin de kullanıldığı görülmektedir. Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu (2010) dijital okuryazarlık kavramı yerine sayısal okuryazarlık kavramını kullanmayı tercih etmiş ve sayısal okuryazarlığı dijital araçları kullanarak bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi düzenleme, çözümlenme, açıklama, değerlendirme, bu bilgileri üretip iletme süreciyle birlikte, dijital metinlerin okunup

yazılmasını da içermesi olarak tanımlarken, Buckingham (2015) ise dijital okuryazarlık kavramı yerine dijital okuryazarlığın başlangıcı olan bilgisayar okuryazarlığı kavramını kullanmıştır. Bu kavrama göre, kullanıcının yazılım araçlarıyla etkili bir şekilde bilgi edinmeye çalışırken minimum bir dizi beceriye sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Dijital okuryazarlık, teknolojik cihazları kullanma yeteneğinden daha fazlası olup dijital ortamlarda kullanılabilmesi gereken birçok beceriyi içerir. Kişinin dijital bir ortamda görevleri etkin bir şekilde yerine getirme yeteneğini temsil eder. Dijital okuryazarlık, dijital ortamdaki metin, grafik ve ses verilerini okuyup anlama, bu dijital verileri işleyerek yeni veriler oluşturma ve dijital ortamlarda edindiği yeni bilgileri yorumlayıp kullanma kapasitesini içermektedir (Hargittai, 2005; Jones-Kavalier ve Flannigan, 2006). İlk defa dijital okuryazarlık ölçeğini geliştiren Ng (2012) ise dijital okuryazar bir kullanıcının bilgileri doğru yerde araştıran, ulaştığı bilgiyi tanımlayan, değerlendiren, problemleri çözmek için en kullanışlı teknolojik aracı kullanan, etik kurallara dikkat eden, günlük kullanıma yönelik çalışmalara erişebilen ve teknolojik destekli işleri yapabilen özelliklerinin olması gerektiğini ifade etmektedir.

Dijital Okuryazarlık ve Uzaktan Eğitim

Covid-19 salgını ve Kahramanmaraş merkezli depremin yaşanması süreciyle birlikte, dijital teknoloji kullanımı ve dijital okuryazarlık becerileri uzaktan eğitiminle bir bütün haline gelmiş; öğretmenler eğitim öğretim hayatını çevrim içi ortama taşımak ve süreci dijital teknolojilere uyarlamak zorunda kalmışlardır (Li ve Yu, 2022). Uzaktan eğitimin zorunlu hale gelmesi ve dijital platformların kullanılmaya başlanmasıyla birlikte, uzaktan eğitimin başarısında önemli bir etken olarak görülen dijital okuryazarlık kavramı oldukça önemli hale gelmiştir. Uzaktan eğitimde etkin şekilde kullanılan dijital teknolojiler hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarmış ve dijital teknolojilerin okullarda etkin kullanımı ile birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyinde de köklü değişiklikler yapılmasını gerektirmiştir (Dizlek, 2022; Genlott ve diğerleri, 2019).

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi, her geçen gün yeni teknolojik araçların hayatımıza dâhil olması, öğrencilerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin farklılaşmasına neden olmuştur (Yontar, 2019). İçinde yaşadığımız 21. yüzyılda öğrencilerin çağa ayak uydurması için edinmeleri gereken bilgi ve becerilerden birisi de dijital okuryazarlık becerisine sahip olmalarıdır (Şahin ve diğerleri, 2022). Dijital okuryazarlık becerisi elde eden bir öğrenci, hem teknolojinin imkânlarından verimli bir şekilde faydalanacak hem de yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilecektir (Starr, 2012). Öğrenciler teknolojiden faydalanırken dijital dünyadan zarar görmemek için günlük hayatlarında aldıkları sorumlulukları, dijital dünyada da uygulamaya geçirmeli ve yaşanabilecek tehlikelerin farkında olmalıdırlar. Bu sebeple dijital okuryazarlığın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini fazlalaştırmak için öğrencilere destek olmak gerekmektedir (Kaya, 2020).

Öğrencilerin sanal ortamda doğru ve nitelikli bilgiye en hızlı ve güvenilir şekilde ulaşma yollarını öğrenebilmeleri ve karşılaşılabileceği siber zorbalık risklerine karşı farkındalığına sahip öğrencilerin yetiştirilmesi için öğretmen desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilerin geleceğe daha sağlam adımlar atmasında kritik role sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi ve yeni neslin ihtiyaç duyduğu etkileşimi kurabilmesi için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu ihtiyaç ve beklentilerin tam anlamıyla karşılanabilmesi için öğretmenlere sunulan dijital okuryazarlık eğitimlerinin bu gelişmeleri yakından takip ederek yapılandırılması ve gerekli güncellenmelerin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin sınıflarını daha çekici hale getirecek dijital materyalleri hazırlayabilmeleri ve kullanabilmeleri önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilere her ortamda dijital okuryazarlık becerisini kazandırıp, bu beceriyi geliştirebilmeleri için onlara destek olmaları büyük öneme sahiptir. Aksi takdirde öğrencilerin internette ulaştığı herhangi bir site daha cazip hale gelerek bu teknolojiler, öğretmen rollerini üstlenip, onların yerini alacaklardır (Karagözoğlu ve Gezer, 2022; Starr, 2012; MEB, 2020; Yontar, 2019).

Uzaktan eğitim uygulamaları kullanılırken öğretmenlerin sadece bilgi ve beceriye sahip olmaları yeterli değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin bazı duyuşsal özelliklere de sahip olması gerekmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmeyi etkileyen en önemli duyuşsal özelliklerinden birisi de tutumdur. Duyuşsal özellikler, öğrenmenin niteliğini ve öğrenme motivasyonunu doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle eğitim vermek amacıyla teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen tutumunun da olumlu yönde olmasına ihtiyaç vardır. (Sanders ve Morrison-Shetlar, 2001). Ancak bazı faktörler, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumunu olumsuz anlamda etkileyebilir. Örneğin öğretmenler dijital beceriler edinme konusunda isteksiz olabilir, uzaktan eğitimi zahmetli ve zaman alıcı bulabilir ve mevcut teknolojileri kullanma becerisi yönünden kendilerini yetersiz hissedebilirler. Öğretmenlerin çevrim içi eğitim ortamlarında deneyimlerinin olmaması, teknolojik araç kullanım yetersizliği, teknolojik altyapı eksikliği ve artan sorumlulukları sebebiyle motivasyonlarının düştüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili deneyimleri, teknolojiye yaklaşımları ve tutumları eğitim öğretimde teknolojiyi kullanma düzeylerini etkilemektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde zorunlu olarak kullanılmaya başlanan dijital teknolojilerle birlikte daha fazla sorumluluk üstlenmeye başlayan öğretmenlerin, öğrencilerine daha iyi bir eğitim sağlamaları ve iyi bir örnek model olmaları adına yüksek düzeyde dijital okuryazarlık becerisine sahip olması gerekmektedir (Aksoy ve diğerleri, 2021; Çağıltay ve diğerleri, 2001; Li ve Yu, 2022; Monteiro ve Leite, 2021; Rasmitadila ve diğerleri, 2020; Starr, 2012; Wong ve diğerleri, 2021).

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde olumlu bir tutum sergilemeleri ve dijital okuryazarlık seviyelerini geliştirebilmeleri için öncelikle öğretmenlerin dijital okuryazarlığın önemini kabul etmeleri ve dijital okuryazar olmalarını sağlayacak gerekli beceri, bilgi ve tutuma sahip olmaları gerekmektedir (Chase ve Laufenberg, 2011; Pettersson, 2018; Porat ve diğerleri, 2018; Şahin ve Kalkan, 2022). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları, bilgileri yönetmeleri ve görevleri iş birliği içinde, verimli ve etkin bir şekilde yerine getirmeleri için dijital araçları kullanmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanması ile birlikte uzaktan eğitim sistemi uygulamaları zenginleşecek ve sınıfta

öğrenme verimliliği artacaktır. Uzaktan eğitimde kullanılan bu dijital teknolojiler öğrenme öğretme sürecini somut hale getirerek, kalıcı öğrenmeyi artıracaktır (Baki, 2022). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi ne kadar yüksek olursa eğitimde o kadar yetkin olacaklardır. Son araştırmalar, okullarda öğretmenlerin dijital okuryazarlığının etkili bir şekilde kullanılmasının öğretme ve öğrenme sürecini etkilediğini göstermektedir (Kuru, 2019; Altun ve Bangir-Alpan, 2021; Doğan ve Birişçi, 2022). Dijital okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmen ve öğrencilerin dijital teknolojiyi doğru, etkin ve yaygın bir biçimde kullanmaları halinde uzaktan eğitimde olumlu bir etki dönüşü sağlanacak ve bu durum öğretim etkinliğinin artmasına sebep olacaktır (Dizlek, 2022; Li ve Yu, 2022; Genlott ve diğerleri, 2019; Rapanta ve diğerleri, 2020).

İçinde bulunduğumuz çağda öğrencilerin artık hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olan teknoloji kullanımında uzmanlaşmalarını, dijital dünyada başarılı olmalarını, dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek olmasını istiyorsak öncelikle öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumunun olumlu düzeyde olması ve dijital okuryazarlık becerisinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, günümüzün gelişen ve yenilenen ihtiyaçlarına ait özelliklere sahip çocukların yetiştirilmesi için yetkin dijital öğrenenler olmalarını desteklemek, teknolojideki değişim ve gelişmeleri kucaklamaya hazır olmalarını sağlamak ve yeni kuşakların geleceğe yön vermesi adına nitelikli olarak yetiştirilmeleri önem taşımaktadır (Çetin, 2022; INTO, 2020).

İlgili Araştırmalar

Gedik ve Erol (2022) çalışmalarında sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan adayların salgın döneminde uzaktan eğitime karşı tutumunu incelemişlerdir. Çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada veriler sosyodemografik form ve uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği aracılığı ile toplanmış ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 305 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, teknolojik ürünlere sahip olma ve kendine ait odasının olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmazken, öğrenci yaşı ve sınıf seviyesi değişkenleri bakımından anlamlı

farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Alt sınıfta bulunan ve yaşları diğer öğrencilere göre küçük olan grubun diğer öğrencilere göre tutumunun daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kaya Özgül, Aktaş ve Çetin'in (2022) yaptığı çalışmalarında dijital okuryazarlık düzeyini çeşitli değişkenler bakımından incelenmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmış olup, veriler ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu, farklı illerin ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma sonunda, görevde olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin sınıf öğretmeni öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda erkek öğretmenlerin, yaşı daha genç olan öğretmenlerin, mesleki tecrübesi daha az olan öğretmenlerin, özel okulda görev yapan öğretmenlerin, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ve kişisel bilgisayara sahip olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni öğrencilerinin cinsiyetinin dijital okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, dijital okuryazarlık puanlarının en yüksek 3. sınıf öğrencilerinde tespit edildiği, bilgisayara sahip olan sınıf öğretmeni öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çoğaltay, Ramazanoğlu ve Gücün (2022) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi ile uzaktan eğitime yönelik tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma Siirt ilinin farklı okul türlerinde görev yapan rastgele seçilmiş 213 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerini Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği" ve "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanım düzeyi yüksek, uzaktan eğitime yönelik tutumu ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin BİT kullanım becerisi cinsiyet, medeni durum ve okul türü değişkenlerine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmazken, kıdem yıllarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumu incelendiğinde cinsiyet, kıdem ve medeni durum

değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken, okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin BİT kullanım becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumu arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Menşan ve Çemrek (2022) tarafından yapılan araştırmada salgın sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumu cinsiyet, eğitim durumu, kıdem yılı, çalışmakta olduğu kurum ve uzaktan eğitim konusunda yeterlilik açısından incelemek için Türkiye’de görev yapan 457 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve uzaktan eğitime karşı tutumu orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğu kendini uzaktan eğitim konusunda yeterli gördüğü ve kıdem yılına göre incelendiğinde ise anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Kıdem yılı daha fazla olan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime olan tutumunun daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeninin kıdem yılı fazla olan sınıf öğretmenlerinin teknolojik gelişmeler konusunda kendilerini yetersiz görmesinden dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aşkan (2022) yine aynı şekilde salgın sürecinde sınıf öğretmenleri ile birlikte yaptığı çalışmada karma araştırma yöntemini kullanarak sonuçlara ulaşmaya çalışmıştır. Araştırmanın ölçek ve formları 350 ilkokul öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin salgın döneminde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumu yaş, branş, mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; zaman tasarrufu kazandırmasından dolayı uzaktan eğitime olumlu bakılırken, ekonomik şartlardan dolayı yaşanan olumsuzluktan dolayı yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dizlek (2022) beden eğitimi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ilişki düzeylerini belirlemek için sosyodemografik değişkenler açısından karşılaştırmalar yapmıştır. Çalışmaya Konya ilinde bulunan özel ve resmî kurumlarda çalışan 309 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumu ile dijital okuryazarlık düzeyinin cinsiyet ve yaş bakımından farklılık olmadığı, mesleki kıdem yılı 5-10 yıl arasında

olan öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumunun olumlu olduğu ve dijital okuryazarlık düzeyinin diğer kişilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Ulutaş (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Gaziantep merkez ilçelerinde ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 407 öğretmene ulaşılmıştır. Anket verilerine dijital araçlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık arasında incelenen değişkenler arasında demografik yapı arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Çalışmanın değişkenleri arasında pozitif ve orta seviyede ilişki bulunmuştur.

Çiftcioğlu (2022) ise çalışmasında tabakalı ve uygun örnekleme yöntemleri ile 400 öğretmen adayına ulaşmıştır. Veriler sosyodemografik bilgi formu, “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Adayların uzaktan eğitime karşı tutumunun orta düzeyde olumlu ve dijital becerisinin ise yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Demiröz'ün (2022) yaptığı çalışmasına Bursa ilinde bulunan özel ve kamuda çalışan 432 branş ve sınıf öğretmeni katılmıştır. Cinsiyet, yaş düzeyinde uzaktan eğitime yönelik tutumunda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Devlet ve özel kurumlarda çalışan öğretmenler ile çalıştıkları sınıf düzeyi farklı olan öğretmenler arasında uzaktan eğitime yönelik tutumunda farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Farklılık lise ve ilkokulda çalışan öğretmenlerde gözlenirken ortaokulda çalışan öğretmenlerde farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Çalışmanın dijital okuryazarlık düzeyi tespit edildiğinde ise öğretmen düzeyinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülürken görev yaptığı kurum değişkenine göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Polat (2021) çalışmasında Covid-19 salgın sürecinde yükseköğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi, uzaktan eğitime bakışı ve üniversite öncesi okul anıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu nedenle çalışmasının temel amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi ile uzaktan eğitime bakışı ve üniversite öncesi okul anıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde uygulanmıştır. Örneklem grubunu 234 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri çevrim içi olarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde bir kişisel bilgi formu ve üç ölçek formu bir arada

kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyi ile uzaktan eğitime bakış açısı ve üniversite öncesi okul anıları arasında bazı anlamlı ve pozitif ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyinin, üniversite öncesi okul anılarının ve uzaktan eğitime bakış açısının değişen derecelerde anlamlı etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Özden ve Günay (2021) çalışmalarında Kanada'da bulunan bir Türk öğrencinin deneyimlerini çözümlmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırmasını kullanmayı tercih etmişlerdir. Veriler görüşme yoluyla toplanıp tematik analizle değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada Kanada'da eğitimde ne düzeyde teknoloji kullanımı olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Dijital okuryazarlığın lisede temel derslerden biri olarak müfredata alındığı, yükseköğretimde çevrim içi laboratuvar derslerinde etkileşimli dersler işlendiği, bilgisayarın temel araç gereç olarak kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Aksoy vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya Türkiye'nin her bölgesinde bulunan gönüllü 329 sınıf öğretmeni katılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyini çeşitli değişkenlere göre belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerini yüksek düzeyde dijital okuryazar bulduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılaşma görülmemekle birlikte göre her iki cinsiyet açısından benzer düzeyde dijital okuryazarlığa sahip oldukları belirlenmiştir. Yaş değişkeni bakımından incelendiğinde ise yaşı 20-30 yaş arasında olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi 31-40 yaş arasında olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu, 31-40 yaş arasında olan sınıf öğretmenlerin ise yaşı 41 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerine göre dijital okuryazarlık düzeyinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kıdem yılı fazla olan sınıf öğretmenlerinin ise diğer sınıf öğretmenlerine göre dijital okuryazarlık düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi günlük internet kullanım süresine göre incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı, benzer düzeyde dijital okuryazarlık puanına sahip oldukları belirlenmiştir.

Bilen ve Kaban'ın (2020) çalışmasında uzaktan eğitimle dijital okuryazarlık dersi alan üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya

Bayburt Üniversitesinden 2018-2019 eğitim öğretim bahar döneminde şartları taşıyan öğrenciler katılmıştır. Veriler e-öğrenmeye dayalı tutum ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Öğrenci tutumunun orta seviyede olduğu belirlenmiş; cinsiyetin, öğrenim gördükleri bölümün ve dijital okuryazarlık dersi vize notlarının tutumlara etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilere farklı derslerin de uzaktan eğitimle sunulabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Ülkü'nün (2018) yaptığı çalışmada ise öğrenim durumu değişkeni bakımından ilköğretim öğretmenlerinin tutumunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ayrıca lisansüstü mezunu öğretmenlerinin ön lisans mezunu öğretmenlerinin tutumuna göre olumlu bir fark olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni olarak kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre az bir farkla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Aluko ve Ooko (2022) Covid-19 salgın sürecinde eğitime yönelik uzaktan eğitim uygulamaları kullanılmasına yönelik öğretmenlerin dijital okuryazarlık deneyimini araştırmışlardır. Güney Afrika'da bulunan kentsel, yarı kentsel ve kırsal alanlardan toplam 840 katılımcı seçilmiştir. Veriler çevrim içi anket ve odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Öğretmenlerin, eğitim müfredatını ülkenin ihtiyacıyla uyumlu hale getirmesi ve öğretmenlere gerekli dijital desteğin sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Yulia, Erita, Henita ve Gustiawan (2022) çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin karakter eğitimlerini geliştirme ve güçlendirmede dijital okuryazarlığın rolünü belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmada, literatür araştırması yaklaşımı ile betimsel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmanın analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin karakter eğitimini güçlendirmede, dijital okuryazarlığın destekleyici bir ortam olarak önemli bir rol oynadığı çünkü öğrencilerin teknoloji, internet, sosyal medya ile daha fazla ilgilenme eğiliminde olduğu yönündedir. Bu çalışmada, ebeveyn ve öğretmenlerinin denetimi altında dijital platform kullanan öğrencilerin, dijital okuryazarlığın olumlu yönde rolü olacağı ve öğrencilerin karakter değerini güçlendirebileceği sonucuna varılmıştır.

DeCoito ve Estaiteyeh (2022) ise karma yöntem çalışması aracılığıyla, Kanada'da bulunan STEM öğretmenlerinin çevrim içi öğretim hakkındaki görüşlerini, tutumunu ve çevrim içi öğretimde karşılaşılan başarıları ve zorlukları araştırmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin çevrim içi öğretime yönelik tutumunu ve görüşünü olumsuz etkileyen çok çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ve alınan desteğin beklentileriyle paralel olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin çevrim içi deneyimleri, öz-yeterlik, teknolojik yeterlilik, çevrim içi öğretime ilişkin görüşlerini olumlu yönde biraz artırdığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte çalışmada öğretmenlerin çevrim içi öğretime geçişini kolaylaştırmak, çevrim içi öğretime yönelik kişisel görüşlerini geliştirmek için öğretmenlere yönelik desteğin artırılması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Mukaromah ve Wardoyo (2022) dijital okuryazarlığın ve öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin çevrim içi öğrenme etkinliği üzerindeki etkisini ölçmeyi ve analiz etmeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmaya 11. sınıf mali müşavirlik dersine giren 190 öğrenci katılmıştır. Dijital okuryazarlığın çevrim içi öğrenme üzerinde olumlu bir etkiye sebep olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarındaki etkinliği mesleki yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etkiye sebep olduğu tespit edilmiştir.

Pruit (2022) çalışmasında, rehberlik ve psikolojik danışman öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğretme öz-yeterliğini, inançlarını ve ayrıca öz-yeterliğe aracılık eden ilişkileri belirlemek için etkili faktörleri ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma uzaktan eğitimde öğretme öz-yeterliği ile eğitimcilerin öğrenci yetkinliği hakkındaki inançları, uzaktan eğitim deneyimleri ve kurumsal destek arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, eğitimcilerin öğrencilerin yeterliliği hakkındaki inançları, uzaktan eğitim öğretimi öz yeterliliği ile olumlu ilişki gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Dashtestani ve Hojatpanah (2020) karma yöntem kullandıkları çalışmalarında, ortaokul öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya toplam 364 ortaokul öğrencisi, 20 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarından, öğretmen ve öğrencilerin düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin orta düzeyde dijital okuryazarlığa sahip olduğunu

göstermiştir. Öğretmenler ve öğrenciler, ortaokul öğrencilerinin teknolojiyi eğlence ve eğitim dışı amaçlarla kullandıklarına inanmaktadırlar.

İlgili araştırmalar incelendiğinde dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitimle ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmaların çeşitli değişkenlerle incelendiği sonucuna varılmıştır. İlgili araştırmalara bakıldığında çalışmaların farklı branş öğretmen ve öğretmen adayları ile yapıldığı görülmektedir. Uzaktan eğitim ve dijital okuryazarlık ile ilgili birçok araştırma yapılmasının sebebi günümüzde bu kavramların öneminin arttığından dolayı olduğu düşünülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumu ve dijital okuryazarlık düzeyini çeşitli değişkenlere göre etkisini belirlemek üzere nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında bulunan ilişkinin hiçbir şekilde değişkenlere müdahale edilmeden incelenen araştırmalar olup ilişkilerin düzeyini ya da düzeyinin hangi seviyede var olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma türü ilişkilerin düzeyini belirlemeye yardımcı olmakla birlikte daha ileri seviyede yapılacak olan araştırmalara gerekli ipuçlarını vermeyi sağlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde kullanılan veri toplama araçlarının kullanılabilir ve yüksek seviyede geçerli ve güvenilir olmasına dikkat edilmelidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş merkez ilçelerine bağlı devlet okullarında görev yapan toplam 379 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler toplandıktan sonra Kahramanmaraş merkezli depremde araştırmaya katılan bazı öğretmenlerimizin maalesef hayatını kaybettiği öğrenilmiştir. Örneklem seçiminde ulaşılabilirlik açısından devlet okulları tercih edilmiş olup özel okullar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Okul seçiminde kolay ulaşılabilir olmasının yanı sıra her iki merkez ilçeyi temsil etmesine dikkat edilmiştir. Bu nedenlerden dolayı araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme göre seçilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmada verilerin en kolay ve ekonomik şekilde elde edileceği bireylerin seçildiği örneklem belirleme türüdür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Araştırmada katılımcılara ait cinsiyet, mesleki kıdem yılı, eğitim düzeyi, teknolojiyi kullanma konusunda yeterlilik düzeyi, günlük internet kullanım süresi, hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin demografik bilgilerin bulguları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişken adı	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	267	70.4
	Erkek	112	29.6
Mesleki Kıdem Yılı	0-5 yıl	51	13.4
	5-10 yıl	70	18.5
	11-15 yıl	99	26.1
	16-20 yıl	62	16.4
Eğitim Düzeyi	21 yıl ve üstü	97	25.6
	Önlisans	14	3.7
	Lisans	301	79.4
Teknolojiyi Kullanma	Lisansüstü	64	16.9
	Yetersiz	15	4.0
Konusunda Yeterlilik	Orta Düzey	189	49.8
	Düzeyi	Yeterli	175
Günlük İnternet	0-2 saat	110	29.0
	2-4 saat	150	39.6
	4-6 saat	80	21.1
Kullanım Süresi	6 saat ve üzeri	39	10.3
	Teknoloji ile İlgili Hizmet	Evet	259
İçerik	Hayır	120	31.7
Toplam		379	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %70.4 gibi büyük bir kısmının kadınlardan oluştuğu, %29.6'sının ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Mesleki kıdem yılına göre dağılımlara bakıldığında, %26.1 oranla en fazla 11-15 yıl, %13.4 oranla en az 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin katıldığı tespit edilmiştir. Eğitim düzeyleri açısından incelendiğinde ise katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunu iken (%79.4) önlisans mezunlarının araştırmaya katılım oranının %3.7 gibi düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Önlisans mezunu sınıf öğretmenlerinin katılım oranının çok az olması, İlk Öğretmen Okulu (Köy Enstitüsü vb.) mezunu sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımcıların hemen hemen yarısı (%49.8) teknolojiyi kullanma konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördüğünü ancak %4.0 gibi çok düşük bir oranla ise yetersiz düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Günlük internet kullanım süresindeki dağılımları incelendiğinde katılım oranının 2-4 saat arası (%39.6) öğretmen grubunun en fazla, 6 saat ve üzeri (%10.3) öğretmen grubunun ise en düşük yüzde oranına sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlasının (%68.3) ise teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarında “Kişisel Bilgi Formu” ve iki ölçek olmak üzere toplamda üç kısımdan oluşan form kullanılmıştır. Bunlardan ilki kişisel bilgi formu, ikincisi katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumunu ölçmeyi sağlayan Ağır (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” ve üçüncü veri toplama aracı ise öğretmenlerin teknolojiyi kullanma düzeyinin ölçümünü sağlayacak olan Sulak (2019) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Düzeyi Ölçeği” dir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar ile bu çalışma kapsamında ölçeklerin kullanılabilmesi için elektronik posta yoluyla iletişime geçilerek gerekli izinler alınmış olup, izinlere EK-Ç’de yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, sınıf öğretmenlerinin sosyodemografik özelliklerini ortaya koymak ve demografik özelliklerine göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ve dijital okuryazarlık düzeyi arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda 6 adet kapalı uçlu soru (cinsiyet, mesleki kıdem yılı, eğitim düzeyi, teknolojiyi kullanma konusunda yeterlilik düzeyi, günlük internet kullanım süresi ve teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma durumu) bulunmaktadır.

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

Bu araştırmada veri toplama aracının ikinci bölümünde öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını ölçmek amacı ile Ağır (2007) tarafından geliştirmiş olan “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Balıkesir ilinde görev yapan ve uzaktan eğitimle ilgili bilgiye sahip olan 200 öğretmene uygulanarak geliştirilen ölçeğin, öncelikle uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği ve ardından da yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi, madde toplam korelasyonu ve maddelerin ayırt edici özellikleri incelenmiştir. Ölçeğin yapılan incelemeler sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.814 ve Barlett Testi sonuçlarının ise anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin ayırt edici özelliklerini hesaplamak için uygulanan “bağımsız gruplar için t testi” sonucunda her bir maddenin alt ve üst grubu anlamlı şekilde ayırt ettiği tespit edilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık katsayısı 0.835 olarak tespit edilmiş ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

“Uzaktan Eğitimin Avantajları” ve “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” olmak üzere iki alt boyuttan ve 21 maddeden oluşan bu ölçekte 14 olumlu ve 7 olumsuz madde bulunmaktadır. 5’li likert olarak oluşturulan ölçekte olumlu olan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 18, 20 ve 21. maddelerin puanlaması ise sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 olarak “Kesinlikle Katılıyorum”dan başlayarak “Kesinlikle Katılmıyorum”a doğru, olumsuz olan 11, 12, 13, 14 15, 17 ve 19. maddelerin puanlaması ise sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 olarak “Kesinlikle Katılıyorum”dan başlayarak “Kesinlikle Katılmıyorum”a doğru yapılarak puanlanmıştır. Ölçek sonucunda ortaya çıkacak puan aralığı en düşük 21, en yüksek 105 olacak şekilde hesaplanmıştır. Hesaplanan puan ne kadar

yüksekse öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri ifade edilebilir.

Dijital Okuryazarlık Düzeyi Ölçeği

Bu araştırmada veri toplama aracının üçüncü bölümünde ise öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyini ölçmek amacı ile Sulak (2019) tarafından geliştirmiş olan “Dijital Okuryazarlık Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Ng (2012) ve Noh (2017) tarafından yapılan çalışmaların Türkçeye uyarlamaları temel alınarak geliştirilmiştir. 44 maddeden oluşan, maddelerin katılım düzeyi 5’li likert tipi şeklinde derecelendirilen, “hiç”, “zayıf”, “orta”, “iyi” ve “çok iyi” şeklinde cevaplandırılan bir ölçek geliştirilmiştir. Maddelerin tamamı olumlu ifadelerden oluşup, tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek; öğretim teknolojileri (1-18), bilgi ve iletişim (19-33), teknik (34-44) olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır.

Maddelerin yapı geçerliğini hesaplamak için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analiz çalışmaları yapılmıştır. Öğretim teknolojileri faktöründe bulunan toplam 18 maddenin faktör yükleri 0.367 ile 0.803, bilgi ve iletişim faktöründe bulunan toplam 15 maddenin faktör yükleri 0.482 ile 0.675, teknik faktöründe bulunan toplam faktör yüklerinin 0.509 ile 0.742 arasında değer aldığı tespit edilmiştir. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise öğretim teknolojilerinin iç tutarlılık katsayısı 0.92, bilgi ve iletişimin iç tutarlılık katsayısı 0.90, tekniğin iç tutarlılık katsayısı ise 0.91 olarak belirlenmiş olup ölçeğin yüksek iç tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin maddelerinin toplam korelasyonları 0.30 değerinden yüksek olduğu gözlenmiş olup öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerisini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılabilir.

Ölçme Araçlarının Güvenirlik Analizleri

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık değerlerine bakılmıştır. Bu süreçte ölçme araçları ve her bir alt boyutu için iç tutarlılık (α) değerleri hesaplanmıştır. Ölçme araçlarına ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık değerleri Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2*Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Genel Boyutunun İç Tutarlılık Analizi*

Boyut/Ölçek	Güvenirlilik	Soru Sayısı
Uzaktan Eğitimin Avantajları	0.90	14
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	0.77	7
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	0.91	21

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda genel olarak ölçeğin güvenirlilik indeksi yüksek olarak belirlenmiştir. Uzaktan eğitim ölçeğinin alt boyutlarından olan “Uzaktan Eğitimin Avantajları”nın iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak hesaplanmış, ölçeğin diğer alt boyutu olan “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları”nın iç tutarlılık kat sayısı ise 0.77 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik indeksi 0.70 ve 0.70 üzerinde olan ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda uzaktan eğitim tutum ölçeğinin ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık değerlerinin yeterli olduğu ve veri toplama aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3*Dijital Okuryazarlık Düzeyi Ölçeğinin Genel ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılık Analizleri*

Boyut/Ölçek	Güvenirlilik	Soru Sayısı
Öğretim Teknolojileri	0.97	18
Bilgi ve İletişim	0.96	15
Teknik	0.94	11
Toplam	0.96	44

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin genel toplam iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyi ölçeğinin alt boyutlarından olan “Öğretim Teknolojileri”nin iç tutarlılık katsayısı 0.97 olarak hesaplanırken, ölçeğin diğer alt boyutu olan

“Bilgi ve İletişim”in iç tutarlılık kat sayısı ise 0.96 olarak, diğer bir alt boyut olan “Teknik”in iç tutarlılık katsayısı ise 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda dijital okuryazarlık ölçeğinin ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık değerlerinin yeterli olduğu ve veri toplama aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerini toplamaya başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu bir form ve dilekçe aracılığıyla bilgilendirilmiş ve 30.12.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001947237 sayılı izin alınmıştır. Daha sonra Ağır (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve Sulak (2019) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”nin araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren yazarlardan elektronik posta aracılığı ile kullanım izni alınmıştır. Ardından çalışmanın Kahramanmaraş merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarda uygulanabilmesi için Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 14.12.2021 tarihli ve E-35776031-605.01-39009954 sayılı izin alınmıştır. Alınan resmi izinler sonrasında Kahramanmaraş merkez ilçelerinde ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine ulaşmak için bütün okulların yöneticileriyle telefonla görüşülmüştür. Veri toplama formuna son şekli verildikten sonra öğretmenlere çevrim içi ortam (elektronik posta, whatsapp, Google form) ile ulaştırılmıştır. Çevrim içi ortamda verilerin toplanması ulaşılabilirlik, ekonomik ve zaman açısından kolaylık sağlamıştır.

Araştırmanın etiği gereğince çalışmanın gönüllülük esasına dayalı bir şekilde yapılması için anket formuna gönüllü olarak katılıyorum butonu eklenmiştir. Araştırmaya katılan gönüllülerden kişisel bilgiler alınmamıştır. Veriler 15 Aralık 2021 ile 15 Mart 2022 tarihleri arasında Kahramanmaraş merkez ilçelerinde yer alan ilkokullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılı döneminde görev yapan 379 sınıf öğretmenlerinden müsait oldukları zaman arasında toplanmıştır. Araştırma süreci ve veri toplama araçlarının uygulanma sürecinin tümü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması ve uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerinden gelen sorular telefon ya da elektronik posta yoluyla cevaplandırılmıştır.

Araştırmacının bilgileri ve araştırmanın amacı veri toplama aracının ilk sayfasında ölçek sorularına geçmeden önce bilgilendirme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış olup önceden tanımlanmış istatistiksel yöntemler uygulanarak bulgulara ulaşılmıştır. Analizlerde %95 güven aralığı ve %5 anlamlılık düzeyinde çalışılmıştır. Katılımcıların demografik değişkenlerine göre dağılım frekansları hesaplanmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, en düşük ve en yüksek değer vb.) kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye önce, kullanılan iki ölçek için ayrı ayrı verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine dair Kolmogorov–Smirnov Testi, basıklık ve çarpıklık değerleri, ortalama, mod ve medyan sonuçları incelenmiştir. Katılımcı sayısının 50’den fazla olduğu çalışmalarda normallik tespiti için Kolmogorov–Smirnov Testi kullanılması önerilmektedir. Ayrıca normallik testinde çarpıklık ve basıklık değerleri de önem arz etmektedir. Her iki ölçeğin verileri incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,-1 aralığında olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ve -1 değer aralığında bulunan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemenin diğer yollarından biri ise ortalama, mod ve medyan değerlerini karşılaştırmaktır. Bu veriler birbirine yaklaştıkça dağılım normale yaklaşmaktadır (Büyüköztürk, 2019). Bu ölçütler doğrultusunda her iki ölçek verilerinin toplam puanları normal değerler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan iki ölçeğin ve bağımsız değişkenlerin varyanslarının homojen dağılıp dağılmadığının tespitine “Levene’s Test of Equality of Error Variances (Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi)” ile bakılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre homojen ve normal dağılım gösteren, değişkenler açısından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için iki boyutlu gruplarda “bağımsız örneklem t- testi (Independent-Sample T-Testi)”, ikiden

fazla boyut içeren gruplarda ise “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda farklılığa sebep olan grubu belirlemek için Post Hoc “Scheffe” Testi analizi uygulanmıştır. Fakat her iki ölçek için bağımsız değişkenler arasında yapılan normallik testi sonucu verilerin normal dağılmadığı gruplarda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi ve anlamlı farklılığı oluşturan grupları belirlemek için ise Mann Whitney U Testleri kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu toplam puanları ile dijital okuryazarlık düzeyi toplam puanları arasındaki ilişkinin yönü ve büyüklüğü “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” incelenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin, uzaktan eğitime yönelik tutumunu yordama gücünü tespit etmek için basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Bu analizler yapılmadan önce değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan araştırmada uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık değişkenlerinin arasındaki ilişkinin gücünü belirlemede etki değeri (cohen d) ve etki büyüklükleri (eta-kare) ile hesaplanmıştır. Etki değeri (d) için 0.2-0.5 arası küçük, 0.5-0.8 arası orta ve 0.8 ve üzeri değerler büyük etki olarak kabul edilmiştir (Cohen, 1998). Etki büyüklükleri (eta-kare) için 0.01-0.06 arası küçük, 0.06-0.14 arası orta ve 0.14 ve üzeri değerler büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda I. tip hatayı tespit etmek için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi anlamlılık düzeyi, grup sayısına bölünerek tespit edilmektedir (Vialatte ve Cichocki, 2008). Yapılan araştırmada Bonferroni düzeltmesi ile anlamlılık düzeyi grup sayısının 2 olduğu yerlerde 0.025, grup sayısının 3 olduğu yerlerde 0.016, grup sayısının 4 olduğu yerlerde 0.012 ve grup sayısının 5 olduğu yerlerde ise 0.01 olarak tespit edilmiştir. Gruplar arası farkın kontrol edilebilmesi için kullanılan anlamlılık düzeyi grup sayısına göre farklılaşmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunu belirlemeye yöneliktir. Analiz sonuçlarına göre betimsel istatistik puanları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumuna Dair Betimsel İstatistikler

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Toplam	379	53.73	13.73	21	95

Tablo 4 incelendiğinde, uzaktan eğitim tutum ölçeğinden en yüksek alınabilecek puan 105 iken, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçeğin toplamından aldıkları puanın en fazla 95 olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamasının 53.73 olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun genel olarak orta düzeyde olumlu olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem yılı, eğitim düzeyi, teknoloji kullanma konusunda yeterlilik düzeyi, günlük internet kullanım süresi ve teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutumunu belirlemeye yöneliktir. Değişkenler sırasıyla normalliklerine ve varyansların dağılımlarına göre uygun ölçme araçlarıyla incelenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için istatistiksel olarak dağılımların normal olmasından dolayı “bağımsız gruplar için t Testi” yapılmıştır. Yapılan t Testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Kadın	267	53.59	13.97	0.31	0.75
Erkek	112	54.07	13.21		

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(379)}=0,31$, $p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutumunun birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ancak, çok fazla belirgin olmamakla birlikte erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=54.07$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=53.59$) göre tutumunun daha olumlu olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Mesleki Kıdem Yılına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterip göstermediğine, dağılımların istatistiksel olarak normal dağılım göstermesinden dolayı “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” ile değerlendirilmiştir ve yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Mesleki Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	Etki Büyüklüğü (η^2)
Gruplararası	4031.111	4	1007.778			0-5 yıl-16-20 yıl	
Gruplarıçi	67306.974	374	179.965	5.60	.00*	0-5 yıl-21 yıl ve üstü	0.06
Toplam	71338.084	378					

*p<0.01

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumu mesleki kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(4-374)} = 5.60$, $p < 0.01$). Yapılan analizler sonucunda ANOVA Testi için etki büyüklükleri incelendiğinde, etki büyüklüğü (η^2) 0.06 olarak bulunmuştur. Buna göre etki orta düzeyde olup uzaktan eğitime karşı tutumu arasındaki farkın %6'sı mesleki kıdem yılı değişkeniyle açıklanabilir.

Mesleki kıdemde anlamlı farklılığı oluşturan grubu tespit etmek amacıyla Scheffe Testi uygulanmış olup yapılan analiz sonucunda farkın 0-5 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü mesleki kıdem yılına sahip olan öğretmen grubundan kaynaklandığı tespit edilmiştir. 16-20 yıl arası ($\bar{X} = 50.11$), 21 yıl ve üstü ($\bar{X} = 50.91$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmen gruplarının uzaktan eğitime yönelik tutumu, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmen grubundan ($\bar{X} = 59.78$) daha düşük olduğu görülmüştür. 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdem aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinden anlamlı, daha düşük puanlar aldıkları görülmüş olup mesleki kıdem yılı arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumun azaldığı tespit edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği, dağılımların normal olmadığından dolayı Kruskal Wallis Testi ile değerlendirilmiş ve yapılan test sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Önlisans	14	148.39			
Lisans	301	182.10			
Yüksek Lisans	64	236.27	2	15.01	.00
Toplam	379				

*p<0.016

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumu eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (p<0.016). Yapılan test analizinde etki büyüklüğü incelendiğinde, etkinin düşük düzeyde olduğu ($\eta^2=0.04$) ve eğitim düzeyinin, uzaktan eğitime yönelik tutumu puanlarındaki varyansın %4’ünü açıkladığı söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi arttıkça uzaktan eğitime yönelik puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Eğitim düzeyinde oluşan anlamlı farklılığı oluşturan grubu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır ve yapılan test sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Eğitim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Önlisans	14	24.36	341.00	236.00	.00*
Lisansüstü	64	42.81	2740.00		
Lisans	301	173,87	52334.00	6883.00	.00*
Lisansüstü	64	225,95	14461.00		

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, önlisans ve lisans gruplarında anlamlı farklılık oluşmazken, önlisans ve lisans ile lisans üstü (p<0.05) eğitim düzeyine sahip olan öğretmen grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Anlamlı farklılığın lisansüstü eğitime sahip sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Değerlendirmenin sonucunda eğitim düzeyi arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumun arttığı tespit edilmiştir. Tablo 8’de aralarında anlamlı fark olan değişkenler yorumlanmış olup aralarında anlamlı fark bulunmayanlar tabloya aktarılmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Teknolojiyi Kullanma Konusunda Yeterlilik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun teknolojiyi kullanma konusunda kendilerini ne kadar yeterli düzeyde gördüklerine dair farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Testi ile değerlendirilmiştir ve yapılan test sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Teknolojiyi Kullanma Konusunda Yeterlilik Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yeterlilik Düzeyi	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Yetersiz	15	163.70			
Orta Düzey	189	187.39	2	1.34	.50
Yeterli	64	195.08			
Toplam	379				

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumu kendilerini teknolojiyi kullanma konusunda ne düzeyde yeterli gördüklerine dair değerlendirme yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$). İstatistiksel olarak hesaplanan puanlara göre sınıf öğretmenlerinin çoğu kendilerini teknolojiyi kullanma konusunda yeterli görmektedir. Teknolojiyi kullanma konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gören sınıf öğretmenlerinin puanları, kendilerini yeterli gören sınıf öğretmenlerinin puanlarına kısmen yakın olup, kendilerini teknolojiyi kullanma konusunda yetersiz gören sınıf öğretmenlerinin puanları ise diğer gruplara göre daha düşüktür.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun günlük internet kullanım sürelerine göre alınan istatistiksel verilere göre varyansların homojen dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Tamhane Testi uygulanmıştır. Farkı oluşturan grupların günlük 0-2 saat ($p<0.01$) ve 4-6 saat ($p<0.01$) süre geçiren sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca sonuçlara göre, günlük 4-6 saat ($\bar{X}=58.06$) internet kullanan sınıf

öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumunun 0-2 saat (\bar{X} =50.24), 2-4 saat (\bar{X} =53.49), 6 saat ve üzeri (\bar{X} =55.67) olan gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Günlük 0-2 saat saat (\bar{X} =50.24) internet kullanan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun diğer gruplara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test analizinde etki büyüklüğü incelendiğinde, etkinin düşük düzeyde olduğu ($\eta^2=0.04$) ve günlük internet kullanım sürelerinin, uzaktan eğitime yönelik tutumu puanlarındaki varyansın %4'ünü açıkladığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Teknoloji İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun öğretmenlerin teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği varyansların homojen olarak dağılım göstermediğinden dolayı Mann Whitney U Testi ile değerlendirilmiştir ve yapılan test sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumunun Teknoloji İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Teknoloji ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	259	189.88	49179.50	15509.50	0.97
Hayır	120	190.25	22830.50		
Toplam	379				

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumunu teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre incelediğimizde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (U=15509.50, p>0.05). Sınıf öğretmenlerinin tutum düzeyinin benzer olduğu söylenebilir. Ancak, belirgin bir fark olmamakla birlikte teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim

almayanların ($\bar{X} = 190.25$), hizmet içi eğitim alanlara göre ($\bar{X} = 189.88$) uzaktan eğitime yönelik tutumunun daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyini belirlemeye yöneliktir. Yapılan betimsel istatistik sonuçları tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler

Dijital Okuryazarlık Düzeyi Ölçeği	N	Ortalama	Mod	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Toplam	379	157.24	136	31.35	70	220

Tablo 11 incelendiğinde, dijital okuryazarlık düzeyi ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 220 olmakla birlikte araştırmaya katılan bazı sınıf öğretmenlerinin en yüksek puana ulaştıkları görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamasının 157.24 olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin orta seviyede olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem yılı, eğitim düzeyi, teknoloji kullanma konusunda yeterlilik düzeyi, internet kullanım süresi ve teknoloji ile ilgili eğitim alma değişkenlerine göre dijital okuryazarlık düzeyini belirlemeye yöneliktir. Değişkenler sırasıyla uygun ölçme araçlarıyla incelenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği dağılımların normal olmasından dolayı “bağımsız gruplar için t Testi” ile değerlendirilmiştir. Yapılan t Testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p*
Kadın	267	156.63	31.63	-0.57	0.56
Erkek	112	158.68	30.76		

Tablo 12 incelendiğinde, cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(379)} = -0.57$; $p > 0,05$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin benzer olduğu söylenebilir. Ancak, fazla bir fark olmamakla birlikte erkeklerin ($\bar{X} = 158.68$) kadınlara ($\bar{X} = 156.63$) göre dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Mesleki Kıdem Yılına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterip göstermediği, dağılımların normal olmamasından dolayı Kruskal Wallis Testi ile değerlendirilmiştir ve sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Mesleki Kıdem Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
0-5 Yıl	51	229.96			
6-10 Yıl	70	207.66			
11-15 Yıl	99	209.39	4	38.64	.00
16-20 Yıl	62	196.21			
21 Yıl ve Üstü	97	132.48			
Toplam	379				

*p<0.01

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi mesleki kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<0.01). Yapılan test analizinde etki büyüklüğü incelendiğinde, etkinin orta düzeyde olduğu ($\eta^2=0.10$) ve mesleki kıdem yılının dijital okuryazarlık düzeyi puanlarındaki varyansın %10'unu açıkladığı söylenebilir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Testin sonuçları tablo 14'te değerlendirilmiştir.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Mesleki Kıdem Yılına Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
0-5 yıl	51	99.28	5063.50	1209.50	.00*
21 yıl ve üstü	97	61.47	5962.50		
6-10 yıl	70	104.06	7284.00	1991.00	.00*
21 yıl ve üstü	97	69.53	6744.00		
11-15 yıl	99	118.09	11691.00	2862.00	.00*
21 yıl ve üstü	97	78.51	7615.00		
16- 20 yıl	62	95.67	5931.50	2035.50	.00*
21 yıl ve üstü	97	69.98	6788.50		

* $p < 0.05$

Tablo 14 incelendiğinde, dijital okuryazarlık düzeyinde mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösteren grubun 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Yapılan analizler sonucunda mesleki kıdem yılı arttıkça sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. 0-5 yıl arasında mesleki kıdem yılına sahip olan sınıf öğretmenleri puanlarının diğer gruplardan daha yüksek, 21 yıl ve üstü mesleki kıdem yılına sahip olan sınıf öğretmenleri puanlarının ise diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Tablo 14'te aralarında anlamlı fark olan değişkenler yorumlanmış olup aralarında anlamlı fark bulunmayanlar tabloya aktarılmamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir ve yapılan ANOVA sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15*Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü (η^2)
Gruplararası	19979.36	2	9989.68			Önlisans	
Gruplarıçi	351643.26	376	935.22	10.68	.00*	Lisans	0.05
Toplam	371622.62	378				Lisansüstü	

*p<0.016

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0.016$). Yapılan test analizinde etki büyüklüğü incelendiğinde, etkinin düşük düzeyde olduğu ($\eta^2=0.05$) ve eğitim düzeylerinin dijital okuryazarlık düzeyi puanlarındaki varyansın %5'ini açıkladığı söylenebilir.

Eğitim düzeylerinde oluşan anlamlı farklılığı oluşturan grubu tespit etmek amacıyla Scheffe Testi uygulanmış olup analiz sonucunda, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin önlisans, lisans ve lisanüstü eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0.05$). Lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan sınıf öğretmeni puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu ve önlisans eğitim düzeyine sahip olan sınıf öğretmeni puanlarının ise diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Teknolojiyi Kullanma Konusunda Yeterlilik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda kendilerini ne kadar yeterli düzeyde gördüklerine dair farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir ve yapılan ANOVA sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Teknolojiyi Kullanma Konusunda Yeterlilik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü (η^2)
Gruplararası	121918.76	2	60959.38			Yetersiz	
Gruplarıçi	249703.86	376	664.10	91.79	.00	Orta Düzey	0.33
Toplam	371622.62	378				Yeterli	

* $p < 0.016$

Tablo 16 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin teknolojiyi kullanma konusunda yeterlilik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < 0.016$). Yapılan test analizinde etki büyüklüğü incelendiğinde, etkinin düşük düzeyde olduğu ($\eta^2 = 0.33$) ve teknolojiyi kullanma konusunda yeterlilik düzeyinin dijital okuryazarlık düzeyi puanlarındaki varyansın %33'ünü açıkladığı söylenebilir.

Teknolojiyi kullanma konusunda yeterlilik düzeyinde oluşan anlamlı farklılığı oluşturan grubu tespit etmek amacıyla Scheffe Testi uygulanmış olup analiz sonucunda, dijital okuryazarlık düzeyinin kendilerini teknolojiyi kullanma konusunda yetersiz, orta düzey ve yeterli düzeyde gören sınıf öğretmenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < 0.05$). Teknolojiyi kullanma konusunda yeterli düzeye sahip olan sınıf öğretmeni puanlarının en yüksek, yetersiz düzeye sahip olan sınıf öğretmeni puanlarının ise en düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin günlük internet kullanım sürelerine dair farklılık gösterip göstermediği varyansların homojen olarak dağılmadığından dolayı Tamhane Testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan test sonucunda sınıf öğretmenlerinin dijital

okuryazarlık düzeyinin günlük internet kullanım sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (* $p<0,01$). Farkı oluşturan grubun internette günlük 0-2 saat, 4-6 saat, 6 saat ve üzeri ($p<0.01$) süre geçiren sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca sonuçlara göre, günlük 6 saat ve üzeri ($\bar{X}=172.95$) internet kullanan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin; günlük internet kullanım süresi 0-2 saat ($\bar{X}=145.34$), 2-4 saat ($\bar{X}=157.71$), 4-6 saat ($\bar{X}=165.06$) olan gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Günlük 0-2 saat ($\bar{X}=145.34$) internet kullanan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Günlük internet kullanım süresi arttıkça dijital okuryazarlık düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan test analizinde etki büyüklüğü incelendiğinde, etkinin orta düzeyde olduğu ($\eta^2=0.08$) ve günlük internet kullanım sürelerinin, uzaktan eğitime yönelik tutumu puanlarındaki varyansın %8'ini açıkladığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Teknoloji İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Ait Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin öğretmenlerin teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı “bağımsız gruplar için t Testi” ile değerlendirilmiştir ve yapılan test sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Teknoloji İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Hizmet içi Eğitim	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p*
Evet	259	160.51	30.77	3.01	0.00
Hayır	120	150.18	31.56		

* $p<0.025$

Tablo 17 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin öğretmenlerin teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < 0.025$). Yapılan değerlendirme sonucu teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alan ($\bar{X} = 160.51$) sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almayan ($\bar{X} = 150.18$) sınıf öğretmenlerine göre dijital okuryazarlık düzeyi daha yüksektir. Yapılan test analizinde t testi için etki büyüklüğü incelendiğinde, etki değeri (d) 0,33 olarak hesaplanmış olup etkinin küçük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etki büyüklüğünün ($\eta^2 = 0.02$) ise küçük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlık düzeyi arasındaki farkın sadece %2'si teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkeniyle açıklanabilir. Yapılan bağımsız örneklem t Testi sonucunda teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan sınıf öğretmenleri arasında küçük düzeyde etki değeri olan bir anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ve dijital okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu toplam puanı ve dijital okuryazarlık düzeyi toplam puanı arasındaki ilişkiye "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı" ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu ve Dijital Okuryazarlık Düzeyi Toplam Puanı Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	UEYT	Öğretim Teknolojileri	Bilgi ve İletişim	Teknik	DOYÖ (Toplam puan)
UEYT	1	0.20**	0.13*	0.13**	0.19**

* $p < 0.01$

** $p < 0.05$

Tablo 18 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ile dijital okuryazarlık ölçeğinin “Öğretim Teknolojileri”, “Bilgi ve İletişim” ile “Teknik” alt boyutları ve toplam puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0.20$, $r=0.13$, $r=0.19$; $p<0,05$; $r=0.13$; $p<0,01$).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problem, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin, uzaktan eğitime yönelik tutumunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin, uzaktan eğitime yönelik tutumunu yordama gücünü tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumun Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata	β	T	p	İkili korelasyon	Kısmi korelasyon
Sabit	40.99	3.55	-	11.53	0.00		
Dijital Okuryazarlık Becerileri	0.08	0.02	0.18	3.65	0.00	0.18	0.18

$R=0.18$ $R^2=0.03$ $F=13.346$ $p=0.00$

Tablo 19 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin uzaktan eğitime yönelik tutumu üzerinde istatistiksel olarak pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ($F=13.346$, $p<0.05$) bir etkisi vardır. Bu modele göre sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin uzaktan eğitime yönelik tutumundaki varyansın %3’ünü açıklamaktadır ($R=0.18$, $R^2=0.03$). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin uzaktan eğitime yönelik tutumu etkilediği görülmekle birlikte “Öğretim Teknolojileri”, “Bilgi ve İletişim” ve “Teknik” alt boyutlardan hangisinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını daha net olarak yordadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20*Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart hata	β	T	p	İkili korelasyon	Kısmi korelasyon
Sabit	43.712	4.189		10.435	.00		
Öğretim Teknolojileri	.150	.053	.177	2.855	.00*	.197	.146
Bilgi ve İletişim	.017	.114	.013	.148	.88	.125	.008
Teknik	.033	.128	.023	.261	.79	.134	.013

R=0.20 $R^2_{\text{adjusted}}=0,03$ F=5.165 p=0.00

Tablo 20 incelendiğinde, yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi toplam puanının uzaktan eğitim yönelik tutumunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı ($F_{(3-375)}=5.165$, $p<0.05$) tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlık düzeyinin; öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik alt boyutları ile birlikte uzaktan eğitime yönelik tutumundaki varyansın %3'ünü açıklamaktadır ($R=0.20$, $R^2_{\text{adjusted}}=0.03$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumu üzerindeki görece önem sırası; öğretim teknolojileri, bilgi ve iletişim, teknik değişkenleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t Testi sonuçları incelendiğinde, dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarından olan öğretim teknolojilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Diğer dijital okuryazarlık düzeyi alt boyutlarından olan bilgi ve iletişim, teknik boyutlarının uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğuna yönelik bulguya rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ve dijital okuryazarlık düzeyini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada alt problemler analiz edilerek ortaya çıkan bulgulardan, aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır. Aşağıda alt problemlerin sırasına göre ulaşılan sonuçlara, ilgili alanyazın tartışmalarına ve ilerde yapılabilmesi muhtemel olan çalışmalara dair önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunu belirlemek üzere “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; uzaktan eğitime yönelik tutum ile ilgili çalışmalarda aynı ya da benzer ölçeklerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu sebeple araştırmada kullanılan ölçeğin çalışma için uygun olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunu belirlemek amacıyla uzaktan eğitim tutum ölçeğinden elde edilen toplam puanların aritmetik ortalaması hesaplanmış ve sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun genel olarak orta düzeyde olumlu olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Gedik ve Erol (2022), Çetin (2022), Balci (2022), Demirden (2022), Kartal Alpdoğan (2022) ve Yassıbaş (2021) yaptıkları araştırmalarda; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunun olumlu ve ortalama düzeyin üzerinde olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan incelemelerde farklı sonuçlar bulan çalışmalara da rastlanılmıştır. Örneğin; Şahin (2023) ve Koşan (2022) sınıf öğretmenleri tutumunun düşük düzeyde olduğunu sonucuna ulaşımlardır. Farklı branşlarda yapılan çalışmalara bakıldığında, Köroğlu (2022) fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında uzaktan eğitime yönelik tutumunun düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Akman (2021), öğretmenlerin genel tutum puanlarının orta değerinin altında kaldığını, olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Yardımcı Çelebi (2022) Covid-19 salgınında fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında genel tutumun orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşırken; Ercoşkun (2022) ve Yumbul (2021) ise uzaktan eğitim yönelik tutum toplam puanlarının orta düzeyin üstünde olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya (2023), Kara (2022), Organ Ulus (2022) ve Arık (2022) ise öğretmenlerin tutumunda kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Özellikle dünyada ve Türkiye’de yaşanan Covid-19 salgını sürecinde ve Kahramanmaraş merkezli depremde zorunlu olarak eğitim öğretim hayatına dâhil edilen ve eğitimde devrim niteliği taşıyan uzaktan eğitim uygulamaları neticesinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumlu, olumsuz ya da kararsız tutum sergilemeleri bir neden olarak gösterilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunu cinsiyet değişkenine göre incelediğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili alanyazına bakıldığında, Akarsu (2023), Altun (2023) ve Döner (2022) çalışmalarında cinsiyetin uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde anlamsal bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde sınıf, branş ve öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda uzaktan eğitime yönelik tutumun cinsiyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koyan araştırmalar görülmektedir (Gedik ve Erol, 2022; Çetin, 2022; Çetinkaya, 2023; Kartal Alpdoğan, 2022; Yassıbaş, 2021; Koşan, 2022; Balci, 2022; Zulfıkar, 2023; Kütükcü, 2020; Koçak, 2022; Güney, 2021; Cimbar, 2022; Yardımcı Çelebi, 2022). Öğretmenlerin 21.yüzyıl yaşam koşullarına uyum sağlamaları, teknolojik gelişmeleri takip etmeleri cinsiyet değişkeni açısından, uzaktan eğitime yönelik tutumunu değiştirmedeği söylenebilir. Bunun yanı sıra yapılan alan yazın incelemelerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucunu bulan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Arık (2022), Şahin (2023), Ulutaş (2022) ve Yumbul (2021) uzaktan eğitime yönelik tutumun erkeklerin lehine istatistiksel olarak yüksek ve anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna varmıştır. Erkek öğretmenlerin tutumunun istatistiksel olarak kadın öğretmenlere göre daha olumlu olmasının

nedeni teknolojik gelişmeleri daha yakından takip etmeleri, teknolojiye olan ilgi ve yatkınlıklarının daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer yandan Demir (2021) ve Kara (2022) ise farklılaşmanın kadın öğretmenler lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Kadın öğretmenlerin derslerde teknolojiyi daha aktif kullanmaları ayrıca uzaktan eğitimin esnek olması sebebiyle günlük hayatlarını kolaylaştırmasından dolayı uzaktan eğitime yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunu mesleki kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem yılı arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumun olumsuzlaştığı tespit edilmiştir. Yapılan alan yazın incelemelerinde araştırmancının sonucu ile benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanılmıştır (Çetin, 2022; Kartal Alpdoğan, 2022; Demir, 2021; Kütükcü, 2020; Güney, 2021; Koca, 2021; Küçükler, 2021; Koçak, 2022; İpekli ve Titrek, 2022; Aşkan, 2022; Yumbul, 2021; Tunç Toptaş, 2022). Mesleki kıdem yılı az olan öğretmenlerin, teknolojiyle daha erken zamanlarda tanışmaları, günlük hayatta teknolojik ürünleri daha aktif kullanmaları, lisans döneminde teknolojik ürünlerle desteklenen ve değerlendirilen çalışmalar yapmaları, eğitim sürecinde teknolojik araç gereç kullanımına daha yatkın olmalarından dolayı tutumlarının daha olumlu olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre uzaktan eğitime yönelik tutumun farklılaşmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Çetinkaya, 2023; Demirden, 2022; Yassıbaş, 2021; Koşan, 2022; Balci, 2022; Şahin, 2023; Kılıç, 2022; Zulfıkar, 2023; Cimbar, 2022; Yardımcı Çelebi, 2022).

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunu eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kişilerin eğitim seviyeleri arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumunun arttığı tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde araştırmayla uyumlu olarak anlamlı farklılığın lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden kaynaklandığı alanyazın incelemelerinde karşımıza çıkmaktadır (Altun, 2023; Çetin, 2022; Tunç Topbaş, 2022; Ercoşkun, 2022; Koşan,

2022; Kartal Alpdoğan, 2022). Lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerde anlamlı farklılığın oluşmasının nedeni lisansüstü öğretim programlarında teknolojik yaklaşımları içeren ders almış olmaları, lisansüstü derslerde yapılan araştırmalarda teknolojik araçları sık kullanmaları böylelikle teknolojinin öneminin farkına vararak teknoloji kullanımını mesleğinin bir gerekliliği olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak eğitim düzeyine göre öğretmenlerin tutumunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Demir, 2021; Zulfıkar, 2023; Koçak, 2022; Koca,2021; Yardımcı Çelebi, 2022; Dönmez ve diğerleri, 2022; Yumbul 2021; Yasıbaş 2021; Kütükcü, 2020; Şahin, 2023).

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunu teknolojiyi kullanma konusunda yeterlilik düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Genel anlamda sınıf öğretmenleri teknolojiyi kullanma bakımından kendilerini yeterli düzeyde görmektedir. Aynı şekilde araştırmayı destekleyen Koçak (2022), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerde teknolojiyi kullanma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonuca ulaşmıştır. Diğer yandan Kütükcü (2020), teknoloji kullanımına yatkınlığı az olan ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin tutumunun daha olumsuz olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Kartal Alpdoğan (2022) ve Demir (2021) teknoloji kullanım düzeyi iyi ve çok iyi olan öğretmenlerin lehine, uzaktan eğitime yönelik tutumunun istatistiksel olarak anlamlı bir oluştuğunu tespit etmişlerdir. Teknolojiyi kullanma konusunda kendini yeterli gören öğretmenlerin teknolojik ürünleri kullanma ve benimseme bakımından daha az sorun yaşayacaklarından dolayı tutumunun daha olumlu olacağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunu günlük internet kullanım süresi değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnternette günlük 4-6 saat vakit geçiren grubun, 0-2 saat vakit geçiren gruba göre uzaktan eğitime karşı tutumunun daha anlamlı ve olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer şekilde Kara (2022) yaptığı çalışmasında günde 6-10 saat arası internet kullanan ya da internet kullanmayan öğretmenlerin, günde 1-5 saat arasında internet kullanan gruba göre

tutumunun daha olumlu ve anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varmışlardır. Şahin (2023) yaptığı araştırmasında ise 4 saat ve üstü internette vakit geçiren öğretmenlerin, 1-3 saat internette vakit geçiren öğretmenlere göre tutum puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek seviyede olduğu sonucuna varmıştır. Koçak (2022), ortaokul öğretmenlerinin internette geçirdikleri zamana paralel olarak tutumunun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeninin internette geçirilen süre zarfında öğretmenlere daha iyi bir nitelik kazandırdığı ve uzaktan eğitime yönelik tutumun daha olumlu olduğu yönünde değerlendirme yapılabilir. Ancak Dönmez, Ekmekçi ve Aydın (2022), fen bilimleri öğretmenlerinin internette geçirilen süre ile tutum arasında anlamlı bir fark oluşmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca Dönmez ve diğerlerinin çalışma sonucuna paralel olarak Küçükler (2021) de internet kullanım süresi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Bunun sebebinin internette geçirilen sürenin sadece nicelikten ibaret olduğu, öğretmenlere uzaktan eğitime yönelik tutumunda herhangi bir katkı sağlamadığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumunu teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna varılmıştır. Özkan (2023) ve Yardımcı Çelebi (2022) de çalışmalarında araştırmayı destekleyecek paralel sonuçlara ulaşmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin hizmet içi eğitim alsın ya da almasın kendilerine ders anlatım sürecinde düşen sorumlulukları tam anlamıyla yerine getirmeleri gerektiğini düşünmelerinden kaynaklı olabilir. Diğer yandan Kılıç (2022) ve Güney (2021) hizmet içi eğitime katılma durumunun uzaktan eğitime yönelik tutumda anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ve bu farklılığın hizmet içi eğitim alanların lehine daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Gelişen ve çağın ihtiyaçlarına göre yenilenen teknolojik ürünler eğitim alanında kullanılmaktadır. Teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin teknolojik ürünleri daha verimli kullandıkları ve eğitim alanında yaşanan yeniliklere daha kolay ayak uydurdukları düşünülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyi İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyini belirlemek üzere “Dijital Okuryazarlık” ölçeği kullanılmış olup yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerini dijital okuryazarlık düzeyinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazılar incelediğinde araştırmaların bulgularını destekleyecek, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanılmıştır (Kosdak, 2022; Doğan, 2022). Bunun yanı sıra öğretmenlerin ya da sınıf öğretmenleri adaylarının dijital okuryazarlık düzeyinin orta altı/zayıf bulunan çalışmalar da karşımıza çıkmaktadır (Ateş, 2023; Yunlu, 2023). Akıncan (2022), Bingöl (2022), Mazlum (2022), Özer (2021), Şeyranlı (2022) ve Tel (2023) ise öğretmen ya da öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmalarda dijital okuryazarlık genel puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Örnek (2023) ve Yavuziğitoğlu (2023) ise öğretmenlerin kendilerini genel olarak dijital okuryazarlık konusunda iyi, yeterli seviyede bulduklarını tespit etmişlerdir. Bu sonucun nedenleri, özellikle bir anda Covid-19 sebebiyle uzaktan eğitimin hayatlarına dâhil olması ile birlikte bu süreç içerisinde öğrencilerine daha faydalı olmak adına farklı teknolojik ürünleri araştırmaları ve kullanmaları olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin yeni nesil ile birlikte değişen ve gelişen teknolojiye ayak uydurması, yaşanan gelişmeleri yakından takip etmesi ve bu gelişmeleri teknolojik ürünler yardımıyla derslerinde kullanmaları gerekmektedir. Dijital okuryazarlık seviyesi iyi olan öğretmenlerin mesleki ya da sosyal hayatlarında kullandıkları teknolojik ürünler ile karşılaştıkları problemleri, teknolojik yenilikleri yakından takip etmesinden dolayı kolayca çözümledikleri düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin artmasıyla birlikte teknolojiden elde edilen bilgilerin doğruluğunu ya da yanlışlığını ayırt edebilen ve teknolojiyi en verimli bir şekilde kullanacak nesillerin yetişeceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapılan benzer konulu çalışmalarda da araştırmayı destekleyen yani dijital okuryazarlık düzeyinin cinsiyet üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı

sonuçlarına ulaşılmıştır (Ateş, 2023; Örnek, 2023; Şeyranlı, 2022; Yunlu, 2023). Günümüzde cinsiyet farkı olmaksızın, öğretmenlerin teknolojik ürünlere kolayca ulaşabilmesi ve eşit imkânlardan faydalanabiliyor olması düzeylerinde bir fark oluşturmadığı şeklinde düşünülmektedir. Ancak bu çalışmalarının yanı sıra erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin kadın öğretmenlere göre yüksek ve anlamlı bir farklılık oluşturduğu çalışmalar da tespit edilmiştir (Bingöl, 2022; Kalıncol, 2023; Korkmaz, 2020; Kosdak, 2022; Özer, 2021; Özkurt, 2022; Tel, 2023). Erkek öğretmenlerin teknolojik ürünlerle daha fazla vakit geçirmeleri ve teknolojik ürünlere olan ilgilerinin daha fazla olmasından dolayı farkın olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin iş hayatının yanı sıra sosyal yaşamlarında da aldıkları farklı sorumluluklardan dolayı teknolojik gelişmelere erkek öğretmenler kadar vakit ayıramamaları bu farklılığa neden olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. 0-5 yıl arasında mesleki kıdem yılına sahip olan sınıf öğretmenlerin lehine dijital okuryazarlık düzeyinde anlamsal bir farklılık olduğu tespit edilmekle birlikte yapılan analizler sonucunda 21 yıl ve üstü mesleki kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerinin puanları diğer gruplara göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Akıncan (2022), Ateş (2023), Bingöl (2022), Örnek (2023) ve Tel (2023) yaptığı çalışmalarda araştırmayla ilgili aynı sonuca ulaşmışlardır. Türkiye’de teknolojik gelişmelerinin yaşanması ve yaygınlaşması mesleki kıdemlerinin başlarında olan öğretmenlere denk gelmesinden dolayı farkın olduğu düşünülmektedir. Teknolojiyle meslek hayatlarına başlamadan önce tanışan ve teknolojik ürünleri yaşamlarına daha erken dâhil eden genç öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olması muhtemeldir. Ayrıca genç öğretmenlerin öğrenim hayatlarında kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha fazla teknoloji ile ilgili ders aldığı varsayılmaktadır. Teknolojik ürünler ve internetle daha erken tanışan öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri daha kolay benimsediği ve bu gelişmeleri daha istekli olarak uyguladıkları düşünülmektedir. Mesleki kıdem yılı 21 ve daha üstü olan öğretmenlerin teknoloji ile daha geç tanışması ve yılların verdiği ders anlatım

alışkanlıkları düşünülduğünde teknolojik ürünleri kullanmada uyum sorunu yaşadıkları ve alışkanlıklarını değiştirmekte zorlanabileceği düşünülmektedir. Ancak bu bulguların aksine Yavuzyiğitoğlu (2023) ve Kosdak (2022) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin mesleki kıdem yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılık lisansüstü eğitime sahip olan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu ayrıca eğitim düzeyi azaldıkça dijital okuryazarlık düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde Kalıncol (2023), Kosdak (2022) ve Korkmaz (2020) yüksek lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans ve önlisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlere göre dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin akademik çalışmalarında teknolojik ürünleri kullanmaları, kullanım sırasında daha çok araştırma yapmaları ve gelişmeleri yakından takip etmelerinden kaynaklı farklılaşmanın olabileceği düşünülmektedir. Üniversitelerin verdiği akademik çalışmalarda öğretmenlerin sunum hazırlarken dijital araçlardan faydalanmaları ve lisansüstü eğitimde faydalandığı bu bilgileri sahada ders anlatımları esnasında dijital araçları kullanmaları dijital okuryazarlık düzeyini artıracakı düşünülmektedir. Bingöl (2022) ve Özkurt (2022) ise eğitim düzeyinin dijital okuryazarlık düzeyini etkilemediğini yani değişkenler arasında anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemişlerdir. Bunun nedeni, eğitim düzeyine bakılmaksızın her öğretmenin dijital okuryazarlık becerisini etkin bir şekilde kullanmaları gerektiği düşüncesinden kaynaklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyini teknolojiyi kullanma konusunda yeterlilik düzeyi değişkenine göre incelediğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Anlamlı farklılığı kendini teknolojiyi kullanma konusunda yeterli düzeyde gören sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Buzkurt (2021) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında teknolojiyi iyi ve çok iyi düzeyde kullananların, teknolojiyi orta düzeyde kullanan öğretmenlere göre genel toplam puanlarının arasında yüksek ve anlamlı bir farklılık olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Teknolojiyi yaşamlarının her alanında verimli kullanan ve bu dijital araçların kullanımına hâkim olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek olacağı tahmin edilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre incelediğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Anlamlı farklılığı günlük 0-2 saat, 4-6 saat, 6 saat ve üzeri internette vakit geçiren sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca günlük internette vakit geçirme süresi ile dijital okuryazarlık düzeyi puanlarının doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Akıncan (2022) ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında dijital okuryazarlık düzeyinin internet kullanım süresine göre değiştiğini, 1 saatten az internet kullananlar ile 1-3 saat, 4- 5 saat ve 5 saat üzerinde günlük internet kullanan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Buzkurt (2021) günlük 3 saat ve üstü internette vakit geçiren okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin diğer gruplara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Şeyranlı (2022) günlük internette 4-5 saat vakit geçiren öğretmen adaylarının, 2-3 saat vakit geçiren öğretmen adaylarına göre karşılaştıkları teknolojik problemleri teknik olarak daha iyi çözümlediklerini belirtmiştir. İnternet kullanım süresi arttıkça öğretmenlerin daha fazla dijital eğitim platformlarıyla karşılaşması, eğitimde kullanılabilecek dijital araçların farkına varması ve sosyal medya hesaplarından takip ettikleri meslektaşlarından faydalanarak sınıf içi teknolojik uygulamaları denemeleri sayesinde dijital okuryazarlık düzeyinin arttığı düşünülmektedir. Kosdak (2022), Tel (2023) ve Yunlu (2023) ise öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarında günlük internet kullanım sürelerinin dijital okuryazarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmışlardır. Bunun nedeni ise internette geçirilen vaktin sadece nicelikten ibaret olduğu, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyine verimli bir nitelik kazandırmadığı olarak yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna

varılmıştır. Anlamlı farklılığı hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin puanları hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Ateş (2023) ve Kosdak (2022) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında, araştırmayla aynı sonuca ulaşmışlardır. Tel (2023) üçten fazla hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hiç hizmet içi eğitim almamış diğer öğretmenlere göre dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Okul öncesi öğretmenleri üzerinde araştırma yapan Buzkurt (2021), 6 ve üzeri hizmet içi eğitim ya da projeye katılan grubun dijital okuryazarlık puanlarının 1-3 ve 4-6 arası hizmet içi eğitime/projeye katılan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, özel kurumlar ya da sosyal platformlar öğretmenler için özellikle dijital araçlar olmak üzere birçok alanda eğitim düzenlemektedir. Özellikle Covid-19 sürecinden sonra başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere bu eğitimler dijital platformlara taşınmıştır. Teknolojide yaşanan gelişmeler sayesinde dijital platformlara taşınan bu eğitimler dijital araçlara olan ilgiyi artırmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin, uzaktan eğitime yönelik tutumunu yordama gücünü saptamak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda istatistiksel olarak pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin uzaktan eğitime yönelik tutumunu “Öğretim Teknolojileri”, “Bilgi ve İletişim” ve “Teknik” alt boyutlardan hangisinin uzaktan eğitime yönelik tutumu daha net olarak açıkladığını anlamak için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi toplam puanının uzaktan eğitim yönelik tutumunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarından olan öğretim teknolojilerinin ise uzaktan eğitime yönelik tutumu üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Diğer dijital okuryazarlık düzeyi alt boyutlarından olan bilgi ve iletişim, teknik boyutlarının uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğuna yönelik bulguya rastlanmamıştır. Araştırmayla aynı konu üzerinde öğretmenlerle birlikte çalışma yapan Ulutaş (2022) iki

değişken arasında orta düzeyde ve pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık puanlarının, tutumu pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı konu üzerinde okul öncesi öğretmen adaylarıyla birlikte yaptığı çalışmasında Çiftcioğlu (2022), yaptığı basit doğrusal regresyon analizinde dijital okuryazarlık becerisinin uzaktan eğitime yönelik tutumunda doğrusal bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumunun olumlu olarak artmasıyla birlikte dijital okuryazarlık seviyelerinin yükseldiği düşünülmektedir.

Öneriler

Uzaktan eğitime karşı tutumu ve dijital okuryazarlık düzeyini artıracak uygulamalar için, öğretmenlerin mevcut tutum ve düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı branşlarda öğretmen ve öğretmen adayları ile benzer çalışmalar yapılarak, sonuç karşılaştırması yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma, deneysel ya da nitel araştırma yöntemleri ile elde edilecek bulgularla desteklenebilir.

Farklı sosyodemografik özelliklerle ya da farklı illerde yeni çalışmalar yapılabilir. Ayrıca devlet okullarının yanı sıra özel kurumlarda da çalışmalar yapılmasının farklılık oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmada her iki değişken için cinsiyetin anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısının daha fazla olmasından dolayı kadın ve erkek dağılımının eşit olduğu çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada mesleki kıdem yılı arttıkça uzaktan eğitime karşı tutumun ve dijital okuryazarlık düzeyinin düştüğü görülmektedir. Mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin teknolojik ürünleri kullanma konusunda kaygı düzeyi artacağından mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlere uygulamalı teknolojik eğitimler verilebilir.

Araştırmada analizi yapılan mesleki kıdem yılı değişkeni incelendiğinde, aralarında kuşak farkı bulunan öğretmenler ile yeni çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada eğitim düzeyi hem uzaktan eğitime karşı tutum hem de dijital okuryazarlık seviyesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edildiğinden öğretmenlerin lisanüstü eğitimiye teşvik edilerek eğitim düzeylerinin artırılmasının uygun olacağı düşünölmektedir.

Öğretmenlerin teknolojiyi aktif ve verimli kullanabilmeleri için daha fazla deneyim sahibi olmaları sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin müfredat dersleri ile ilgili dijital uygulamaları kullanması teşvik edilerek, ders içeriklerine uygun teknolojiyi nasıl bütünleştirebilecekleri yönünde eğitimler verilebilir.

Araştırmada günlük internet kullanım süresi ile puanların artışı doğru orantılı bir ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin dijital platform kullanım süreleri arttırılabilir ve ders içeriklerinin bu dijital platformlarda etkin olarak kullanılması teşvik edilebilir.

Araştırmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin dijital okuryazarlık puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere yönelik, derslerinde verimliliğin de arttırılacağı yönünde dijital okuryazarlık ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

Kaynaklar

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ağır, F., Gür, H., ve Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirilmesine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128-139.
- Akarsu, Ö. (2023). *Spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile kariyer planları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Iğdır Üniversitesi, Iğdır.
- Akıncan, E. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık dijital bağımlılık ve bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Akkoyunlu, B., ve Yılmaz-Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir alışma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(4), 748-768.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., ve Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(2), 859-894.
- Altmann, T. K. (2008). Attitude: A concept analysis. *Nursing Forum*, 43(3), 144-150.
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Altun, N., ve Bangir-Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Journal of Research in Education and Society*, 8(2), 280-294.

- Altun, T. (2023). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Aluko, F. R., & Ooko, M. (2022). Enhancing the digital literacy experience of teachers to bolster learning in the 21st century. *Journal of Learning for Development*, 9(3), 420-435.
- An, Y. (2021). A history of instructional media, instructional design, and theories. *International Journal of Technology in Education*, 4(1), 1-21.
- Arık, B. E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Aşkan, T. (2022). *Pandemi sürecinde ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ve motivasyonlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ateş, S. (2023). *Öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydın, E., ve Erol, S. (2021). The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during covid-19 pandemic. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(1), 60-71.
- Ayvaz-Güven C. (2017). *Uzaktan eğitimin önemi ve örnek bir dersin sınav uygulaması*. 7th International Conference of Strategic Research on Scientific Studies and Education (ICoSReSSE). Antalya.
- Baki, Y. (2022). Web 2.0 araçlarının dijital okuryazarlık becerilerinin ve web pedagojik içerik bilgisinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 671-695.
- Balci, Ş. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının değişik faktörler açısından belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Barbashina, E. (2020). *Problems of on-line education in modern Russia and ways to minimize them*. Proceedings of The 11th International Conference on Society and Information Technologies (ICSIT), USA, 55-60.
<https://www.iiis.org/CDs2020/CD2020Spring/papers/EB661TS.pdf>
- Bartolic-Zlomislic, S., & Bates, A. W. (1999). Assessing the costs and benefits of telelearning: A case study from the University of British Columbia. The University of British Columbia.
<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/econ/bates99.pdf>
- Baruah, T. D. (2018). E-Learning as a medium for facilitating learners' support services under open and distance learning: an evaluative study. In Anjana (Eds.), *Technology for efficient learner support services in distance education* (pp. 93-112). Springer.
- Bates, A. W. T. (1997). The impact of technological change on open and distance learning. *Distance Education*, 18(1), 93-109.
- Beaudoin, M. (1990). The instructor's changing role in distance education. *American Journal of Distance Education*, 4, 21-29.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139–153.
- Bilen, Ö., ve Kaban, A. (2020). Dijital Okuryazarlık dersini uzaktan eğitim yöntemiyle alan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları. *Turkish Studies-Applied Sciences*, 15(3), 389-400.
- Bingöl, H. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki motivasyonlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Birkök, M. C. (2006). Uzaktan eğitimin sosyolojik kavramlarla analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Bodain, Y., & Robert J. M. (2000, September 6). *Investigating distance learning on the internet*. Internet Society- INET Conferences, Yokohama Japan.

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: a holistic evaluation of history, definitions, and theories. In S. Şişman-Uğur, ve G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). IGI Global.
- Bradshaw, J., & Hinton, L. (2004). Benefits of an online discussion list in a traditional distance education course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(3), 1-8.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Bruder, I. (1989). Distance learning: What’s holding back this boundless delivery system? *Electronic Learning*, 8(6), 30-35.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(4), 21–34.
- Buzkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cabı, E., ve Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 419-429.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Journal of Open Education Applications and Research*, 6(2), 11-53.

- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 251-295.
- Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *Techtrends*, 52(2), 45-51.
- Cavanaugh, C. S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in k-12 learning: A meta-analysis. *International JI. of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.
- Chase, Z., & Laufenberg, D. (2011). Embracing the squishiness of digital literacy. *Journal of Adoles-cent & Adult Literacy*, 54(7), 535-537.
- Churchill, N. (2016). *Digital storytelling as a means of supporting digital literacy learning in an upper-primarieschool English language classroom* (Doctoral dissertation). Edith Cowan University, Australia.
- Cimbar, D. C. (2022). *Covid-19 pandemisinde fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) ile uzaktan eğitime yönelik tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Commission Of The European Communities. (2001). *The e-learning action plan*.
- Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N., ve Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 19-28.
- Çetin, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, özyeterlik ve motivasyonlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Çetinkaya, M. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Çiftcioğlu, M. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çoğaltay, N., Ramazanoğlu, M., ve Gücün, O. (2022). The relationship between teachers' skills in using information and communication technologies and their attitudes towards distance education. *International Technology and Education Journal*, 6(2), 37-50.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the Covid-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91–96.
- Dashtestani, R., & Hojatpanah, S. (2020). Digital literacy of EFL students in a junior high school in Iran: voices of teachers, students and Ministry Directors. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 1-31.
- David, J. L. (1996). The who, what and why of site-based management. *Educational Leadership*, 53(4), 4–9.
- Davis, N., & Roblyer, M. D. (2005). Preparing teachers for the “schools that technology built”: Evaluation of a program to train teachers for virtual schooling. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(4), 399-409.
- Davis, N., Roblyer, M. D., Charania, A., Ferdig, R., Harms, C., Compton, L. K. L., & Cho, M. O. (2007). Illustrating the “virtual” in virtual schooling: Challenges and strategies for creating real tools to prepare virtual teachers. *Internet and Higher Education*, 10(1), 27-39.
- DeCoito, I., & Estaiteyeh, M. (2022). Transitioning to online teaching during the covid-19 pandemic: an exploration of stem teachers' views, successes, and challenges. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 340–356.

- Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demir, T. (2021). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Demirden, K. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demiröz, U. (2022). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık durumlarının incelenmesi: Bursa ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Devran, Y., ve Elitaş, T. (2017). Uzaktan Eğitim: Fırsatlar ve Tehditler. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 8(27), 31-40.
- Dizlek, A. (2022). *Beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Doğan, C., ve Birişçi, S. (2022). Covid-19 süreciyle birlikte öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 53-76.
- Doğan, T. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile eğitim bilişim ağı (eba)'na yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dolmacı, M., ve Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir Covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 706-732.

- Döner, K. (2022). *Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgileri ve uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Dönmez, A., Ekmekçi, S., ve Aydın, M. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(56), 349-373.
- Draves, W. A. (2002). *Advance teaching online*. Learning Resources Network (LERN).
- Duman, A. (1992). Yetişkin eğitimi açısından Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarına bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-293.
- Erazo, E., & Derlin, R. L. (1995). *Distance learning and libraries in the cyberspace age*. (ED382159). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398917.pdf>
- Ercoşkun, D. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ergüleç, F., ve Eren, E. (2021). Emergency remote teaching from the perspective of pre-service teachers: An evaluation through digital stories. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 61-77.
- Ferdig, R. E., Cavanaugh, C., DiPietro, M., Black, E. W., & Dawson, K. (2009). Virtual schooling standards and best practices for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(4), 204-226.
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Gedik, O., ve Erol, M. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-11.

- Genlott, A. A., Grönlund, A., & Viberg, O. (2019). Disseminating digital innovation in school-leading second-order educational change. *Education and Information Technologies*, 24, 3021–3039.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley.
- Greenberg, G. (1998). Distance education technologies: Best practices for K-12 settings. *IEEE Technology and Society Magazine*, 36-40.
- Gunawardena, C. N. ve Mclsaac, M. S. (1996). Distance Education. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 355–395). Simon & Schuster Macmillan.
- Güçlüol, K. (1985). John Dewey Raporun'dan esintiler. *Eğitim ve Bilim*, 9(53), 4-7.
- Gümüşel, G., ve Dölen, H. (2022). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitime tarihsel bir bakış ile gelecek eğilimler. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8(15), 152-166.
- Gündüz, Y., ve Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 419-446.
- Güney, İ. (2021). *Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Haghighi, S., & Tous, M. D. (2014). Attitudes towards student support system in distance learning: A questionnaire survey. *Styles Of Communication*, 6(1), 54-72.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hara, N., & Kling, R. (2003). Students' distress with a web-based distance education course: An ethnographic study of participants' experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 4(2), 1-27.

- Hargittai, E. (2005). Survey measures of web-oriented digital literacy. *Social Science Computer Review*, 23(3), 371-379
- Harting, K., & Erthal, M. J. (2005). History of distance education. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 23(1), 35–44.
- Hawkins, A., Barbour, M. K., & Graham, C. R. (2012). "Everybody is their own island": Teacher disconnection in a virtual school. *Research Articles*, 13(2), 124-144.
- Heitin, L. (2016). What is digital literacy? Digital literacy: An evolving definition. *Education Week*, 36(12), 5-6.
- Holcomb, L. B., King, F. B., & Brown, S. B. (2004). Student traits and attributes contributing to success in online courses: Evaluation of university online courses. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(3), 1-17.
- Irish National Teachers' Organisation (2020). *Digital learning and the primary school, draft background paper*. https://www.into.ie/app/uploads/2020/11/Digital-learning-and-the-primary-school_Background-paper.pdf
- Islam, A., & Ferdowsi S. (2014). Meeting the needs of distance learners of m ed program: Bangladesh Open University perspective. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2-13), 175-193.
- İlter, B. G., Aksu, M. B., ve Yılmaz, N. (2005). Students' views of distance education provision at one university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(4), 128-137.
- İpekli, N., ve Titrek, O. (2022). Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi öncesi ve sonrasındaki uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Sakarya ili örneği). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-49.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- İşman, A., Altınay, F., ve Altınay, Z. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(4), 1-9.

- Jones, D. (1996). Computing by distance education: problems and solutions. *ACM SIGCUE Outlook*, 24(1-3), 139–146.
- Jones-Kavalier, B. R., & Flannigan, S. L. (2006). Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century. *Educase Quarterly*, 2(9), 8-10.
- Kalinkol, C. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık durumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kanj, M., & Mitic, W. (2009, October 26-30). *Promoting health and development: Closing the implemetion gap*. 7th Global Conference on Health Promotion. Nairobi, Kenya.
- Kara, T. (2022). *Beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Elâzığ ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23.
- Karagözoğlu, N., ve Gezer, U. (2022). An investigation of the relationship between digital literacy levels of social studies teacher candidates and their attitudes towards distance education. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 218-235.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241.
- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2(3), 91-104.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kartal-Alpdoğan, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

- Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Kaya-Özgül, B., Aktaş, N., ve Çetinkaya-Özdemir, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 204-221.
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2), 21–34.
- Kılıç, Y. (2022). *Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- King, F. B., Young, M. F., Drivere-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001). Defining distance learning and distance education. *Educational Technology Review*, 9(1), 1-14.
- Kirsch, I. S. (2001). *The international adult literacy survey (IALS): Understanding what was measured*. Princeton: Educational Testing Service, i-61. <https://doi:10.1002/j.2333-8504.2001.tb01867.x>
- Kirsch, I. S., Jangeblut, A., Jenkins, L., & Kolstad, A. (2002). *Adult literacy in America. A first look at the findings of the national adult literacy survey*. National Center For Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A. & Mosenthal, P. B. (1997). The measurement of adult literacy. In Murray, T. S., Kirsch, I. S., Jenkins, L.B. (Eds.), *Adult literacy in OECD countries: technical report on the first international adult literacy survey* (pp.105-134). U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. *Trakia Journal of Sciences*, 7(3), 29-34.

- Koca, M. F. (2021). *Pandemi sürecinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları: Osmaniye ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye.
- Koçak, S. (2022). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kosdak, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Koşan, D. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kozan E. H., Çolak M., ve Demirhan B.S. (2021). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim: Hemşirelik eğitimine yansımaları. *Journal of Education and Research in Nursing*, 18(1), 60-64.
- Koroğlu, Z. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojiye hazırlık, dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim ortamlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 1629-1648.
- Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilim Araştırmaları*, 28, 283-298.
- Küçüker, M. S. (2021). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Kütükcü, G. (2020). *İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretim motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lestari, H., Siskandar, R., & Rahmawati, I. (2020). Digital literacy skills of teachers in elementary school in the revolution 4.0. *Global Perspective on 21st Elementary Education*, 2(1), 302–311.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1–18.
- Li, M., & Yu, Z. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the covid-19 pandemic. *Sustainability*, 14, 1121, 1-19.
- Lin, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (Covid-19). *Social Health and Behaviour*, 3, 1-2.
- Ilgaz, H. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eşzamanlı öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 187-204.
- Mancuso, J. M. (2008). Health literacy: A concept/dimensional analysis. *Nursing and Health Sciences*, 10, 248-255.
- Mazlum, Y. (2022). *Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve dijital okuryazarlıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- McBurnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve ulus-aşırı eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 169-190.
- Menşan, N. Ö., ve Çemrek, F. (2022). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Temel Eğitim Dergisi*, 15, 23-33.

- Miks, J., & McIlwaine, J. (2020, April). Keeping the world's children learning through Covid-19. Research report, UNICEF. <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Güvenli internet kullanımı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Siber zorbalık*. Ankara.
- Monteiro, A. R., & Leite, C. (2021). Digital literacies in higher education: Skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation. *Revista de Educación a Distancia*, 65(21), 1-20.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Wadsworth.
- Möwes, D. L. (2005). *An evaluation of student support services in open and distance learning at the university of Namibia* (Doctoral dissertation). Stellenbosch University, South Africa.
- Mubarak, A., & Al-Arimi, A. (2014). Distance Learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 152, 82-88.
- Mukaromah, L., & Wardoyo, C. (2022). Online learning effectiveness: through digital literacy and teacher's professional competence. *Assets: Jurnal Akuntansi Dan Pendidikan*, 11(1), 10-20.
- Murphy, E., & Rodriguez-Manzanares, M. A. (2008). Contradictions between the virtual and physical high school classroom: A third-generation activity theory perspective. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1061-1072.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065- 1078.

- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Organ-Ulus, S. (2022). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Örnek, Z. S. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına ilişkin farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Özden, M., ve Günay, G. (2021). Bir Türk öğrencinin dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim bağlamında Kanada'da eğitim deneyimi: Bir anlatı araştırması. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 5(2), 218-235.
- Özer, B. (1989). *Uzaktan eğitim yaklaşımıyla uygulanan eğitim önlisans programının öğretmenlik meslek bilgisini kazandırma yönünden etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Özkurt, L. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Parahakaran, S. (2018). Tackling challenges for higher education: learner support services for distance learning for sustainable collaborative learning communities. In Anjana (Eds.), *Technology for efficient learner support services in distance education* (pp. 243–258). Springer.

- Parker, A. (1999). Interaction in distance education: The critical conversation. *Educational Technology Review*, 1, 13-17.
- Parks, A. (2012). *Understanding the central themes of the Common Core Standards and the need to develop digital literacy and 21st century skills in today's classrooms*. <http://www.eschoolnews.com/files/2013/08/Digital-Literacy-Common-Core-white-paper.pdf>
- Petracchi, H. E. (2000). Distance education: What do our students tell us? *Research on Social Work Practice*, 10(3), 362-376.
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts-a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23, 1005–1021.
- Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. (ED 429 524). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429524.pdf>
- Pittman, V. V. (1986a). *Pioneering instructional radio in the us: Five years of frustration at the University of Iowa, 1925-1930*. (ED297104). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297104.pdf>
- Polat, M. (2021). Pre-service teachers' digital literacy levels, views on distance education and preuniversity school memories. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 299-314.
- Porat, E., Blau, I., & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: Junior high-school students'perceived competencies versus actual performance. *Computers& Education*, 126, 23-36.
- Pruit, A. G. (2022). *Counselor educators' online teaching self-efficacy and its relationship to beliefs about online student competency in the wake of the covid-19 pandemic* (Doctoral dissertation). Adams State University, Colorado.

- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2, 923–945.
- Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the Covid-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109.
- Riding, R. J., & Rayner, S. (1995) The information superhighway and individualised learning. *Educational Psychology*, 15(4), 365-378.
- Riel, M. (1993). Global education through learning circles. In L. M. Harasim (Ed.), *Global networks* (pp. 221–236). The MIT Press.
- Saba, F. (2013). *Introduction to distance education: Telecommunications systems*. Distance-educator.com. <https://distance-educator.com/in-1962-launch-of-a-beach-ball-sized-satellite-revolutionized-educational-telecommunications/>
- Salman, A. A., Omopupa T. K., & Oluwakemi-Oyeniya J. (2013). Online distance learning programme in university of ilorin using 89.3 fm radio station. *Journal of Balkan Libraries Union*, 1(1), 18-23.
- Sanders, D. W., & Morrison-Shetlar, A. I. (2001). Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(3), 251-262.
- Sarıçam, İ., Özdoğan, Ü., ve Topçuoğlu-Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim bünyesindeki Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(4), 2943-2959.
- Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.

- Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Schlosser, C. A., & Anderson, M. L. (1994). Distance education: Review of the literature (ED382159). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382159.pdf>
- Scott, J. C. (1999). The Chataqua movement: Revolution in popular higher education. *The Journal of Higher Education*, 70(4), 389–412.
- Sherry, L. (1995). Issues in distance learning. *International JI. of Educational Telecommunications*, 1(4), 337-365.
- Siegel, E., Jennings, J. G., Conklin, J., & Flynn, S. A. N. (1998). Distance learning in social work education: Results and implications of a national survey. *Journal of Social Work Education*, 34, 71-80.
- Simonson M., Smaldino, S, Albright, M., & Zvacek, S. (2012). Teaching and learning at a distance: foundations of distance education. Pearson Education.
- Starr, D. R. (1998). Virtual education: Current practices and future directions. *The Internet and Higher Education*, 1(2), 157–165.
- Starr, L. (2012). *Encouraging teacher technology use*. http://www.educationworld.com/a_tech/tech159.shtml
- Sulak, S. E. (2019). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(31): 1329-1342.
- Şahin, A., Asal Özkan, R., ve Turan, B. N. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 619-630.
- Şahin, H., ve Kalkan, M. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 26-38.

- Şahin, U. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, iletişim becerileri ve empatik eğilimleri* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Şeyranlı, B. (2022). *Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tait, A. (1995). Student support in open and distance learning. In F. Lockwood (Ed.), *Open and distance learning today* (pp. 232-241). Routledge
- Tait, A. (2000). Planning student support in distance and open learning. *Open Learning*, 15(3), 287-299.
- Tel, O. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile kültürel sermaye yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Thach, E. C., & Murphy, K. L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57-79.
- The Centre for Literacy of Quebec (2008). *ESL and literacy: Finding common ground, serving learners' needs*. Quebec: The Centre for Literacy.
- Tiene, D. (2002). Exploring current issues in educational technology using a problem-based approach to instruction. *Educational Technology*, 1, 14-22.
- Tok, H., ve Bozkurt, A. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin 1. 2. 3. Sınıflar İçin Ayrı ve 4. 5. Sınıflar İçin Ayrı Yetiştirilmeleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 759-778.
- Toker-Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.

- Toprakçı, E., ve Ersoy, M. (2008, Nisan 16-18). *Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri*. II.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiriler Kitabı (pp. 1165-1172). İzmir.
- Tuncer, M., ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi X(1)*, 125-144.
- Tunç-Toptaş, H. (2022). *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu, (2022). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14.
- Uğur, S. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmede öğretmenlerin rolleri. In A. E. Özkul, C. H. Aydın, E. Genç-Kumtepe ve E. Toprak (Eds.), *Açıköğretimle 30 yıl*. (pp.234-244). Anadolu Yayınları.
- Ulutaş, A. (2022). *Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamaları ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Literacy for all*. <http://en.unesco.org/themes/literacy-all>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Promoting Health and Literacy For Women's Empowerment*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Education: from school closure to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Uyar, E. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.

- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Varol, A. (2002). YÖK enformatik milli komitesinin görevleri ve Türkiye’de uzaktan eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 41-53.
- Vialatte, F., & Cichocki, A. (2008). Split-test Bonferroni correction for QEEG statistical maps. *Biol Cybern*, 98(4), 295–303.
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2(1), 34-49.
- Wong, S., Laidlaw, L., & Liu, Y. N. (2021). Reimagining professional development for digital literacies: Old, new and pandemic. *Language and Literacy*. 23(2), 49–60.
- Yağız, E. (2021). Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Elektrik Mühendisliği Dergisi*, 468, 43-52.
- Yardımcı-Çelebi, N. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi (Van ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yassıbaş, E. C. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuziğitoğlu, F. (2023). *Okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Yılmaz, Ö., ve Özkan, B. (2014). Uzaktan eğitim böte öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 85-94.
- Yılmaz, Ö., ve Özkan, B. (2014). Uzaktan eğitim böte öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1-21), 85-94.

- Yılmaz, Ş. S., ve Erim, A. (2023). Annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık gelişimlerine yönelik bilgi ve uygulamalarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 160-173.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Yulia, R., Erita, Y., Henita, N., & Gustiawan, R. (2022). Efforts to strengthen character education for elementary school students by utilizing digital literacy in era 4.0. *Journal of Digital Learning and Distance Education*, 1(6),240-249.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yunlu, E. (2023). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuma tutumlarının dijital okuryazarlıklarını yordama gücü* (Yüksek lisans tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Zulfıkar, E. (2023). *Covid-19 salgını sürecinde devlet okullarında çalışan lise öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kültür Üniversitesi, İstanbul.

EK-A: Kişisel Bilgiler Formu

1- Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2- Mesleki Kıdeminiz:

0-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 yıl 16-20 Yıl 21 Yıl ve üstü

3- Öğrenim durumunuz:

Önlisans (Köy Enstitüleri vb., iki yıllık eğitim enstitüsü veya eğitim yüksek okulu)

Lisans (dört yıllık eğitim fakültesi ve dört yıllık yüksek okulu)

Lisans üstü (Yüksek Lisans, Doktora)

4- Kendinizi teknolojiyi kullanma konusunda ne düzeyde yeterli görüyorsunuz?

Yetersiz

Orta Düzey

Yeterli

5- Günlük internet kullanım süreniz ne kadardır?

0-2 saat 2-4 saat 4-6 saat 6 saat ve üzeri

6- Teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet

Hayır

7- Çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum

EK-B: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

Aşağıda uzaktan eğitime yönelik tutum ifadeleri bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi belirtiniz	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.					
2.Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.					
3.Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.					
4.Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.					
5.Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.					
6.Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.					
7.Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.					
8.Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.					
9.Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.					
10.Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.					
11.Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.					
12. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
13.Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.					
14.Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.					
15.Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
16.Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.					
17.Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.					
18.Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.					
19.Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.					
20.Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.					
21.Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.					

EK-C: Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Nu	Ölçek Maddeleri	Hiç	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
1	İnternet sitesi oluşturma araçlarını (Weebly, Wix gibi) kullanabilirim.					
2	Beyin fırtınası ve grup çalışması yapmaya olanak veren teknolojileri (Coggle, Dropbox Paper gibi) kullanabilirim.					
3	Şema/grafik oluşturma teknolojilerini (Wordle, Wordart(Tagul), Draw.io gibi) kullanabilirim.					
4	Web tasarım programlarını (Fronpage, Dreamweaver gibi) kullanabilirim.					
5	Ölçme ve değerlendirme araçlarını (Quizbean, Google Forms gibi) kullanabilirim.					
6	E-portfolyo ve blog oluşturma araçlarını (Kidblog, Weebly gibi) kullanabilirim.					
7	Animasyon araçlarını (Powtoon, Moovly, Brainpop gibi) kullanabilirim.					
8	Sunu hazırlama/yapma araçlarını (Prezi, Slideshare gibi) kullanabilirim.					
9	Etkileşimli öğrenme ortamı oluşturma teknolojilerini (Edpuzzle gibi) kullanabilirim.					
10	Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknolojilerini (Kahoot, Plickers gibi) kullanabilirim.					
11	Video düzenleme programlarını (Moviemaker, Sony Vegas gibi) kullanabilirim.					
12	Bulut bilişim teknolojilerini (Dropbox, Google Drive gibi) kullanabilirim.					

13	Fotoğraf/resim işleme teknolojilerini (Photoshop, Paint gibi) kullanabilirim.					
14	Bilgisayara Windows, Pardus gibi işletim sistemlerini kurabilirim (format atmak).					
15	Arama motorları için AND, FILETYPE gibi filtreleme kodlarını kullanabilirim.					
16	MEB tarafından sağlanan teknolojileri (EBA, Vitamin gibi) kullanabilirim.					
17	Hesap tablosu programlarını (Excel, Calc gibi) kullanabilirim.					
18	Dijital karikatür/dijital hikaye araçlarını (Toondoo gibi) kullanabilirim.					
19	Anlık mesajlaşma teknolojilerini (Whatsapp, Line, Skype gibi) kullanabilirim.					
20	Dijital teknolojiler ile görüntülü konuşma yapabilirim.					
21	Sosyal ağ araçlarını (Facebook, Twitter gibi) kullanabilirim.					
22	Video sosyal ağları (Youtube, Vimeo gibi) kullanabilirim.					
23	İnternet tarayıcılarını (Chrome, Firefox gibi) kullanabilirim.					
24	İnternet üzerinde oyun oynayabilirim.					
25	Arama motorlarında bilgiyi aramak için anahtar kelimeler veya cümleler kullanabilirim.					
26	İnternet üzerinden alışveriş yapabilirim.					
27	Dijital teknolojiler ile elde edilen bilgileri paylaşabilirim.					
28	Müzik dinleme teknolojilerini (Soundcloud, Fizy gibi) kullanabilirim.					
29	Okulun internet sitesine erişmek için internet sitesine bağlanabilirim.					

30	E-posta gönderme/alma teknolojilerini (Gmail, Hotmail gibi) kullanabilirim.					
31	Arama motorlarında ulaşılan bilginin doğru olup olmadığını değerlendirebilirim.					
32	Arama motorlarını (Google, Yandex gibi) kullanabilirim.					
33	Dijital teknolojiler ile film/dizi izleyebilirim.					
34	USB bellek (flash bellek) ya da harici disk kullanabilirim.					
35	Mikrofon bağlantısı yapabilirim.					
36	Kablosuz Mouse bağlantısı yapabilirim.					
37	Hafıza kartından bilgi kopyalayıp-yapıştırabilirim.					
38	Web kamerası bağlantısı yapabilirim.					
39	CD/DVD yazdırabilirim.					
40	Dijital teknolojiler (Akıllı telefon-bilgisayar gibi) arasında dosya aktarımı yapabilirim.					
41	Bilgisayara hafıza kartı (SD kart gibi) takıp, çıkartabilirim.					
42	Bilgisayara yazıcı bağlantısı yapabilirim.					
43	Kelime işlemci programlarını (Word, Writer gibi) kullanabilirim.					
44	Sunum yapma teknolojilerini (PowerPoint, Impress gibi) kullanabilirim.					

EK-Ç: Ölçek Kullanım İzinleri

← Re: Ölçek Kullanım İzni

 Kime: Siz


Merhaba hocam
 Ölçeği kullanabilirsiniz, ölçek tezimin eklerinde mevcut (yök tez merkezi web sitesi arşivinde Fatma Ağır yazar adıyla aratarsanız ulaşabilirsiniz), çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim



[Android için Outlook'u](#) edinin

Sayın Fatma Hoca'm,

Ben, Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Programı yüksek lisans öğrencisi Ferhan Seda ÖZDEMİR. Doç. Dr. Bilge GÖK sorumluluğunda ,öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutumu üzerine tez çalışması yapmayı planlıyoruz. Bunun için çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz ölçeği kullanmama izin verirsiniz çok memnun olacağım. Uygun görmeniz durumunda ölçeğinizi de gönderirseniz çok sevinirim. İlginiz için çok teşekkür ederim.

← Re: Ölçek Kullanım İzni

 Bu iletiyi 7.04.2021 Çar 10:20 tarihinde iletiniz

  dijital okuryazarlık ölçeği (1) k...
18 KB

Sayın hocam, ölçeğimi araştırmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ektedir.

Saygılarımla.
 Doç.Dr.Süleyman Erkam Sulak

iPhone'umdan gönderildi

Sayın Süleyman Erkam Hoca'm,

Ben, Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Programı yüksek lisans öğrencisi Ferhan Seda ÖZDEMİR. Doç. Dr. Bilge GÖK sorumluluğunda ,öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları üzerine tez çalışması yapmayı planlıyoruz. Bunun için (Sulak, 2019 "Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 5(31): 1329-1342.) çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz ölçeği kullanmama izin verirsiniz çok memnun olacağım. Uygun görmeniz durumunda ölçeğinizi de gönderirseniz çok sevinirim. İlginiz için çok teşekkür ederim.

EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001891813
Konu : Ferhan Seda ÖZDEMİR (Etik Komisyon İzni)

30.11.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.11.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001860387 sayılı yazı.

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim yüksek lisans programı öğrencilerinden **Ferhan Seda ÖZDEMİR**'in Doç. Dr. Bilge GÖK danışmanlığında yürüttüğü “**Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **23 Kasım 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 180118AE-510A-460B-B268-F68EA854A31C

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/lu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Selda TOPAL

E-posta yazımı: hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kap: hacettepeuniversitesi@hs01.kap.tr



EK-E: Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Yazısı



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-35776031-605.01-39009954
Konu : Uygulama İzni Talebi
(Ferhan Seda ÖZDEMİR)

14.12.2021

Sayın Ferhan Seda ÖZDEMİR
Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
06800, Beytepe-ANKARA

İlgi : a) 10.12.2021 tarihli dilekçeniz.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi (a) dilekçe ile başvuru olan “Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu araştırmanıza veri oluşturmak amacıyla, İlimize bağlı Omikışabat, Dulkadiroğlu İlçelerinde bulunan İlkokul Öğretmenlerine yönelik ilgi (a) dilekçeniz ekindeki anket ve ölçeklerinin uygulanabilmesi ile ilgili talebiniz Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2021-2022 Eğitim Öğretim döneminde okulların açılması halinde eğitim öğretim aksatılmadan, pandemi kurallarına uygun olarak veya online olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerimize rica ederim.

Yusuf KAHRAMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Veri Toplama Araçları (5 sayfa)

Adres : Yunuspaşır Mah. Cahit Zarifoğlu Cad. 46060/
Dulkadiroğlu/Kahramanmaraş
Telefon No : 0 (344) 216 46 91
E-Posta: arga46@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@hs01.kop.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: B. ÇAĞLARSU
Uyruan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:3442164709

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 95ab-ed12-37c2-ad19-6810 kodu ile teyit edilebilir.

EK-F: Araştırma Uygulama İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-51944218-300-00001947237
Konu : Uygulama İzni (Ferhan Seda ÖZDEMİR)

30.12.2021

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 06.12.2021 tarihli ve E-77278857-903[A9300-HAŞMET GÜRÇAY]-00001903580 sayılı yazınız.

Anabilim Dalınız Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ferhan Seda Özdemir'in, Doç. Dr. Bilge Gök danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında talep edilen uygulama izni ile ilgili, Kahramanmaraş Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 14.12.2021 tarih ve E35776031 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Enstitü Müdürü

Ek: 6 sayfa

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: C136E782-0D76-4042-9E7B-02A371217C6F
Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Modürliğine 06800
Beştepe-ANKARA
E-posta: ebe@hacettepe.edu.tr Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: (0 312) 297 85 70-71 Faks:(0 312) 299 85 66
Kop:

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/lu-ebys>

Bilgi için: Gölgen İLKDOĞAN

Şef

Telefon: 2978571



EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

06/02/2024

(İmza)

Ferhan Seda ÖZDEMİR

EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

07/02/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI VE DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
07/02/2024	118	27668	11/12/2023	%19	2285933274

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ferhan Seda ÖZDEMİR

Öğrenci No.: N20138937

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Sınıf Eğitimi Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Bilge GÖK

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-I: Thesis Originality Report

07/02/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Elementary Education

Thesis Title: EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS 'ATTITUDES TOWARDS DIGITAL EDUCATION AND DIGITAL LITERACY LEVELS

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
07/02/2024	118	27668	11/12/2023	%19	2285933274

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ferhan Seda ÖZDEMİR
Student No.: N20138937
Department: Elementary Education
Program: Primary Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Doç. Dr. Bilge GÖK

(Title, Name Lastname, Signature)

EK-İ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

06 /02/2024

(imza)

Ferhan Seda ÖZDEMİR

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

