



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

WEB 2.0 ARAÇLARININ İDKAB DERSLERİNDE KULLANIMI
HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Resul SANCAK

Danışman: Doç. Dr. Ramazan DİLER

TOKAT- 2023

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Ramazan DİLER danışmanlığında hazırlamış olduğum “WEB 2.0 ARAÇLARININ İDKAB DERSLERİNDE KULLANIMI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...

Resul SANCAK



JURİ KABUL VE ONAY SAYFASI

Resul SANCAK tarafından hazırlanan “**Web 2.0 Araçlarının İdkab Derslerinde Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 17.11.2023 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri’nde Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan) :Prof. Dr. Macid YILMAZ

.....

Üye (Danışman): Doç. Dr. Ramazan DİLER

.....

Üye : Doç. Dr. Mehmet AYAS

.....

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Dünya genelinde yaşanan Pandemi sonrası önemi artan eğitimde teknoloji kullanımını mümkün kılan uzaktan eğitim ve web 2.0 araçları hakkında ortaya çıkan tartışmalar bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada özellikle İDKAB (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar ile ilgili fikirleri incelenmek istenmiştir.

Bu kısımda kendinden istifade ettiğim hocalarıma, bana her daim desteklerini sunan arkadaşlarıma, aileme ve eşime teşekkürlerimi sunmak isterim. Öncelikle yüksek lisans çalışmamın her aşamasında bilgi, tecrübe ve fedakârlıklarıyla bana büyük destek veren danışman hocam sayın Doç. Dr. Ramazan DİLER'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Savunma sınavımda önerileriyle katkıda bulunan jüri üyesileri Hitit Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Macid YILMAZ ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Doç. Dr. Mehmet AYAS'a müteşekkirim. Bu süreçte ilmî birikiminden çok kez istifade ettiğim Dr. Öğr. Üyesi Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM'e, yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Kubatalı TOPCHUBAEV'e teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her noktasında varlıkları ile huzur bulduğum, maddî-manevi desteklerini ve dualarını hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli anne ve babam, Nezaket ve Yusuf SANCAK'a her birinin varlığı çok kıymetli olan abim Yunus SANCAK, ablam Hicret SANCAK ve kardeşim Yasin SANCAK'a sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Bütün süreç boyunca desteklerini her zaman hissettiren ve adı konmamış sayısız fadecarlıklarda bulunan yol arkadaşım kıymetli eşim Rümeyza ZADEGİL SANCAK'a yürekten teşekkür ederim.

Resul SANCAK

Tokat-2023

ÖZET

WEB 2.0 ARAÇLARININ İDKAB DERSLERİNDE KULLANIMI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Sancak, Resul

Yüksek Lisans / Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ramazan Diler

Kasım 2023, XI + 111 sayfa

Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarına entegrasyonu, öğretme ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek için yeni fırsatlar sunmaktadır. Bu nedenle son yıllarda büyük ilgi görmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini araştırmak; uzaktan eğitimi kolaylaştırmak için bu araçlardan yararlanma konusundaki algılarına, tutumlarına ve deneyimlerine odak oluşturmaktır.

Araştırma, İDKAB öğretmenlerinden kapsamlı veri toplamak için anket ve görüşmeleri birleştiren karma bir yöntem yaklaşımı kullanmıştır. Ankette öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına aşinalıkları, bu araçların kullanımıyla ilgili fayda ve zorluklara ilişkin algıları ve bu araçları İDKAB derslerine uyarlamaya yönelik tutumları ile ilgili maddeler yer almıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin deneyimlerini daha derinlemesine incelemeyi, öğretim uygulamalarını, Web 2.0 araçlarının algılanan etkinliğini ve iyileştirme önerilerini araştırmayı amaçlamıştır.

Bulgular, İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini, bu araçların öğrenci katılımını artırma, iş birliğini teşvik etme ve çeşitli öğrenme kaynaklarına erişim sağlama potansiyellerinin farkında olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik tutumları ile uzaktan eğitimin faydalarına ilişkin algıları arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Bulgulara dayanarak, İDKAB kurumlarının Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde entegre etmelerini desteklemek için öneriler sunulmuştur. Bu öneriler arasında kapsamlı mesleki gelişim programları, kaynaklar ve teknik yardım açısından kurumsal destek, müfredat uyumu, öğrenci eğitimi ve desteği, araştırma ve değerlendirme, iş birliği ve ortaklıklar ile politika ve finansman desteği yer almaktadır.

Genel olarak bu çalışmanın, ğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin bakış açılarının anlaşılmasına katkıda bulunmakta ve İDKAB sınıflarında uzaktan eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde eğitim paydaşları için değerli bilgiler sağladığı düşünölmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, İDKAB Eğitimi, Din Eğitimi Öğretmeni, Web 2.0, Web Araçları



ABSTRACT

TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF WEB 2.0 TOOLS İN İDKAB LESSONS

Sancak, Resul

Master's Thesis/Department of Philosophy and Religious Sciences, Branch of
Religious Education

Advisor: Assoc. Dr. Ramazan Diler

Nov 2023, XI + 111 pages

The integration of Web 2.0 tools in educational settings has garnered significant attention in recent years, offering new opportunities for enhancing teaching and learning experiences. This study aims to explore teachers' views on the use of Web 2.0 tools in İDKAB (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) lessons, focusing on their perceptions, attitudes, and experiences in utilizing these tools to facilitate distance education.

The research employed a mixed-methods approach, combining surveys and interviews to gather comprehensive data from İDKAB teachers. The survey questionnaire included items related to teachers' familiarity with Web 2.0 tools, their perceptions of the benefits and challenges associated with their use, and their attitudes towards integrating these tools into İDKAB lessons. The interviews aimed to delve deeper into the teachers' experiences, exploring their instructional practices, perceived effectiveness of Web 2.0 tools, and recommendations for improvement.

The findings revealed that İDKAB teachers generally possessed a positive attitude towards the use of Web 2.0 tools, recognizing their potential to enhance student engagement, promote collaboration, and provide access to diverse learning resources. Additionally, the study identified a correlation between teachers' attitudes towards Web 2.0 tools and their perceptions of the benefits of distance education. Based on the findings, recommendations are provided to support İDKAB institutions in effectively integrating Web 2.0 tools. These recommendations include comprehensive professional development programs, institutional support in terms of resources and technical assistance, curriculum alignment, student training and support, research and evaluation, collaboration and partnerships, and policy and funding support.

Overall, this study contributes to the understanding of teachers' perspectives on the use of Web 2.0 tools in İDKAB lessons and provides valuable insights for educational stakeholders in enhancing distance education practices in İDKAB classrooms.

Keywords: Religious Education, Religious Education, Religious Education Teacher, Web 2.0, Web Tools



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME	i
JURİ KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	viii
ABSTRACT	xi
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	iv
KISALTMALAR DİZİNİ	vi
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	4
1. ARAŞTIRMA TASARIMI.....	4
1.1. Araştırma Konusu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları.....	8
1.4.1. Araştırma Varsayımları:	8
1.4.2. Araştırma Sınırlılıkları:	9
İKİNCİ BÖLÜM	11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	11
2.1. Araştırmanın Kavramsal Çerçevesi.....	11
2.1.1. Uzaktan eğitim.....	11
2.1.2. Web.....	13
2.1.2.1. Web 1.0.....	13
2.1.2.2. Web 2.0 (Dünyada ve Ülkemizde).....	13

2.1.3.	Web 2.0'ın Öğretimde Kullanılması	19
2.1.4.	İDKAB Eğitimi	22
2.1.4.1.	Türkiye'de İDKAB Eğitimi.....	22
2.1.5.	Uzaktan Din Eğitimi.....	24
2.1.5.1.	Dünyada Uzaktan Din Eğitimi	25
2.1.5.2.	Ülkemizde Uzaktan Din Eğitimi	27
2.1.5.2.1.	İlahiyat Lisans Tamamlama Programları (İLİTAM).....	27
2.1.5.2.2.	Açık Öğretim Fakültesi İlahiyat Ön Lisans Programı	30
2.1.5.2.3.	Eğitim Bilişim Ağı (EBA).....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.1.6.	İDKAB Öğretmenliği	34
2.2.	İlgili Çalışmalar	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....		44
3.	ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	47
3.1.	Araştırmanın Örneklemi.....	47
3.2.	Araştırmanın Veri Toplama Araçları	47
3.2.1.	Görüşme Formu.....	48
3.2.2.	Anket Formu.....	50
3.2.2.1.	Demografik Bilgi Formu	46
3.2.2.2.	Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği.....	51
3.2.2.3.	Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği	52
3.2.3.	Veri Analizi	48
3.2.3.1.	Nitel Veri Analizi	48
3.2.3.2.	Nicel Veri Analizi.....	48
3.2.3.3.	Bulguların Entegrasyonu	49
3.2.4.	Etik Hususlar	49
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		50

4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLARI.....	50
4.1. Araştırmanın Nitel Bulguları ve Yorumları	50
4.2. Araştırmanın Nicel Bulguları ve Yorumları.....	59
4.2.1. Katılımcıların Demografik Dağılımları.....	59
4.2.2. Ölçeklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	60
4.2.2.1. Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği Bulguları ve Yorumları	61
4.2.2.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Bulguları ve Yorumları ...	71
4.2.2.3. Ölçekler Arası İlişkilere Dair Bulgular ve Yorumlar	78
SONUÇ, DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER	82
KAYNAKÇA	87
EKLER	107
ÖZGEÇMİŞ.....	111

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4.1 Katılımcıların Demografik Dağılımları	63
Tablo 4.2 Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği KMO ve Barlett Değerleri	65
Tablo 4.3 Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği Açıklanan Varyans	65
Tablo 4.5 Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.6 Katılımcıların Cinsiyetleri İle Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki	66
Tablo 4.7 Katılımcıların Mesleki Deneyim Süreleriyle Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki	69
Tablo 4.8 Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türü ile Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	71
Tablo 4.9 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği KMO ve Barlett Değerleri	74
Tablo 4.10 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Açıklanan Varyans.....	75
Tablo 4.11 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları	75
Tablo 4.12 Katılımcıların Cinsiyetleri İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki	75
Tablo 4.13 Katılımcıların Mesleki Deneyim Süreleriyle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	77
Tablo 4.14 Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türü ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	79
Tablo 4.15 Ölçekler Arası Korelasyon Bulguları.....	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1 Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Web 2.0 Araçları.....	55
Şekil 4.2 Öğretmenlerin Web 2.0 Kullanımında Karşılaştıkları Güçlükler	56
Şekil 4.3 Web 2.0 Araçlarının Sağladıkları Faydalar.....	60



KISALTMALAR DİZİNİ

İDKAB	:İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
s.	:Sayfa
DİB	:Diyanet İşleri Başkanlığı
İLİTAM	:İlahiyat Lisans Tamamlama Uzaktan Eğitim Programı
AÖF	:Açıköğretim Fakültesi
ÖSYM	:Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
DGS	:Dikey Geçiş Sınavı
EBA	:Eğitim Bilişim Ağı
VB.	:Ve Benzeri
VD.	:Ve Diğerleri
YÖK	:Yükseköğretim Kurumu
SPSS	:Statistical Package for the Social Sciences

GİRİŞ

Son yıllarda teknolojinin hızla ilerlemesi, eğitim dâhil hayatımızın çeşitli alanlarında devrim yapmıştır. Etkileşimli ve işbirlikçi yapılarıyla öne çıkan Web 2.0 araçlarının ortaya çıkışı, öğretme ve öğrenme için yeni olanaklar oluşturmuştur. Bu araçlar, öğrencilerin aktif, katılımcı ve yapılandırmacı öğrenme deneyimleri yaşamaları için fırsatlar sunmakta ve nihayetinde eğitim çıktılarını iyileştirmektedir. Web 2.0 araçlarının İDKAB (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) dersleri gibi eğitim ortamlarına entegrasyonu, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmüştür.

Türkiye'de ilköğretim müfredatının bir parçası olan İDKAB dersleri, öğrencilere din, kültür ve ahlak hakkında bilgi vermeye odaklanmaktadır. İDKAB müfredatı, öğrencilerin kendi din anlayışlarını inşa etmesine, farklı dinlere, ahlaki değerlere ve kültürel mirasa ilişkin anlayışlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bilecik, 2016). Dersler, öğrencileri dinler arası anlayışı geliştirmeye, etik değerleri benimsemeye ve toplumsal değerlerle uyumlu davranışlar sergilemeye teşvik etmektedir (Turan, 2013).

İDKAB dersi, öğrencilere dinlerin kökenleri, inançları, ibadetleri, kutsal metinleri ve dini liderleri gibi konuları öğretmeyi amaçlar. Ahlaki değerlerin önemini vurgular ve öğrencilere dürüstlük, adalet, hoşgörü, saygı gibi evrensel ahlaki değerleri benimsetmeyi hedefler (Bilecik, 2016). Bu ders aynı zamanda öğrencilerin farklı kültürlerin ve inanç sistemlerinin birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamalarına yardımcı olur. İDKAB dersi, din eğitimiyle birlikte öğrencilere kültürel farkındalık ve hoşgörü kazandırmayı hedefler. Öğrencilerin toplumda farklı dinlere ve inançlara sahip olan insanlarla daha iyi iletişim kurmalarını, anlayışlı olmalarını ve hoşgörülü davranmalarını sağlar. İDKAB dersi, öğrencilere evrensel insan hakları, demokrasi ve eşitlik gibi temel değerleri işleyerek, onları demokratik değerlere sahip bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar. İDKAB dersi, Türkiye'deki ilköğretim okullarında zorunlu bir ders olarak yer alır ve öğrencilere dinlerin temel bilgilerini öğretirken aynı zamanda ahlaki değerlerin gelişimine de katkıda bulunur. Bu ders, öğrencilerin hoşgörü,

anlayış ve saygı gibi önemli değerleri benimsemelerine yardımcı olarak, toplumda daha iyi bir uyum ve barış ortamının oluşmasına katkı sağlar (Turan, 2013).

İDKAB dersinin nitelikli işlenmesinde öğretmenlerin etkisi çok fazladır. Öğretmenler, öğrencilerin eğitim deneyimlerini şekillendirmede önemli bir etkiye sahip olabilir. Onların tutumları, inançları ve algıları, yenilikçi teknolojilerin sınıfa uyarlanmasını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini anlamak, bu araçları etkili bir şekilde uygulamak ve öğretmenleri mesleki gelişimlerinde desteklemek için gereklidir.

Öğretmenlerin teknolojinin eğitime entegrasyonuna ilişkin bakış açılarını inceleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur (Usluel, Mumcu & Demiraslan, 2007; Taş & Düz, 2016; Aksoğan & Özek, 2020); ancak Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerinde kullanımına özgü araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin bu bağlamda incelenmesi, uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar, fırsatlar ve potansiyel engeller hakkında değerli bilgiler sağlayabilir. Eğitim politikacıları, yöneticiler ve müfredat tasarımcıları, öğretmenlerin algılarını anlayarak, Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde uyarlanmasında öğretmenleri desteklemek için stratejiler geliştirebilirler.

Bu çalışmanın problem cümleleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin Web 2.0 Araçları Kullanımına yönelik motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır, varsa ne yönde bir ilişki vardır?

Bu araştırma temel probleme ek olarak aşağıdaki alt soruları cevaplamayı amaçlamaktadır:

İDKAB öğretmenlerinin derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin tutum ve inançları nelerdir?

Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerine entegrasyonu ile ilgili algılanan faydalar ve zorluklar nelerdir?

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını İDKAB derslerine uyarlama kararlarını etkileyen faktörler nelerdir?

Öğretmenler Web 2.0 araçlarını İDKAB derslerinde etkili bir şekilde kullanmak için ne tür desteğe ihtiyaç duymaktadırlar?

Bu araştırma sorularını yanıtlamak için nitel ve nicel yöntemlerden oluşan karma bir araştırma yaklaşımı; veri toplama yöntemleri olarak mülakatlar ve anketler kullanılmıştır. Çalışma, öğretmenlerin görüşlerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına olanak tanıyacak şekilde, farklı eğitim ortamlarından İDKAB öğretmenlerinden oluşan bir örnekleme kapsamaktadır. Toplanan veriler, veri setinde tekrar eden temaları ve örüntüleri belirlemek için tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA TASARIMI

Bu çalışma, öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini araştırmak ve analiz etmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin karması bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Veriler, ortaokul İDKAB öğretmenlerinden oluşan bir örnekleme görüşmeler ve anketler yoluyla toplanmıştır. Veri setinde tekrar eden temaları ve örüntüleri belirlemek için tematik analiz (Creswell, 2013; Braun ve Clarke, 2006) kullanılmıştır. Bu bölümde alt başlıklarda araştırmanın tasarımına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Konusu

Son yıllarda, Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarına entegrasyonu, bu araçların aktif, katılımcı ve yapılandırmacı öğrenme deneyimleri için fırsatlar sunması nedeniyle büyük ilgi görmektedir (Anderson ve Dron, 2011; Downes, 2005). Ancak, bu araçların İDKAB (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) dersleri gibi belirli eğitim bağlamlarında kullanımına ilişkin öğretmen görüş ve perspektiflerini anlamak, entegrasyonlarını etkili bir şekilde uygulamak ve desteklemek için çok önemlidir (Hew & Brush, 2007; Yıldırım, 2015). Bu çalışma, İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının derslerinde kullanımına ilişkin görüşlerini, tutumlarını, inançlarını, algılanan fayda ve zorlukları, etkileyen faktörleri ve gerekli desteği göz önünde bulundurarak araştırmayı ve analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın önemli bir yönü de İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını derslerinde kullanmaya ilişkin tutum ve inançlarını anlamaktır. Öğretmenlerin tutum ve inançları, öğretim uygulamalarını ve kararlarını şekillendirmede önemli bir etkisi olmaktadır (Ajzen, 1991; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich ve York, 2007). İDKAB öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, Web 2.0 araçlarını öğretim uygulamalarına uyarlamaya yönelik kabul, direnç ya da kararsızlıklarına dair içgörü sağlayacaktır (Mishra ve Koehler, 2006; Teo, 2009).

Öte yandan, web 2.0 araçlarının İDKAB derslerine entegrasyonu ile ilgili algılanan fayda ve zorlukların araştırılması, öğretmenler için pratik sonuçların anlaşılması açısından önemlidir (Picciano, 2017; Wang ve Hsu, 2008). İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmanın faydalarına ilişkin bakış açıları arasında gelişmiş öğrenci katılımı, artan motivasyon, gelişmiş bilgi erişimi ve işbirlikçi öğrenme fırsatı sayılabilir (Beldarrain, 2006; Junco, Heiberger ve Loken, 2011). Buna karşılık, teknik engeller, eğitim eksikliği, zaman kısıtlamaları ya da teknoloji ile içerik arasında uygun dengenin sağlanmasına ilişkin kaygılar nedeniyle zorluklar ortaya çıkabilir (Ertmer vd., 2007; Koehler ve Mishra, 2009).

İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını derslerine uyarlama kararlarını etkileyen faktörleri anlamak, etkili uygulama stratejileri için çok önemlidir (Fishbein & Ajzen, 2010; Hew & Brush, 2007). Öğretmenlerin kararlarını, algılanan öz yeterlilik, önceki deneyimler, pedagojik inançlar, kurumsal destek ve algılanan öğrenci ihtiyaçları gibi çeşitli faktörler etkileyebilir (Bandura, 1997; Guskey, 2002; Sang, Valcke, van Braak ve Tondeur, 2010). Bu faktörlerin incelenmesi, Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerinde benimsenmesi ve uygulanmasındaki karmaşıklıklara ışık tutabilir.

İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını derslerinde etkili bir şekilde kullanabilmeleri için ihtiyaç duydukları destek türlerinin belirlenmesi, başarılı bir entegrasyonun teşvik edilmesi için çok önemlidir (Ertmer vd., 2007; Wang ve Hsu, 2008). Öğretmenler mesleki gelişim programları, teknik yardım, ilgili kaynaklara erişim ve işbirlikçi öğrenme toplulukları şeklinde desteğe ihtiyaç duyabilir (Davis, 2013; Hew & Brush, 2007; Wang, 2004). Bu destek ihtiyaçlarının anlaşılması, eğitim politikacılarının, yöneticilerin ve öğretmen eğitimcilerinin İDKAB öğretmenlerini Web 2.0 araçlarını uyarlama konusunda güçlendirmek için hedefe yönelik müdahaleler tasarlamalarını sağlayabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin İDKAB (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini araştırmak ve analiz etmektir. Teknoloji ve iletişim araçlarının hızla ilerlemesi, fikir ve düşüncelerin yayılmasında önemli kolaylıklar getirmiştir. Ancak bu faydaların yanı sıra, bilgi bolluğu

aşırı bilgi yüklemesine ve yanlış bilgilendirmeye de yol açmıştır (Ajzen, 1991). Web 2.0 araçlarının kullanımının İDKAB derslerindeki öğretme ve öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini incelemek çok önemlidir.

Teknolojinin eğitime entegrasyonu son yıllarda giderek daha önemli hale gelmiştir (Hew & Brush, 2007). Geleneksel eğitim kurumları, teknolojik öğretim materyalleri kullanmanın yanı sıra, öğrencilerin günlük yaşamlarında kullandıkları çeşitli teknolojik cihazları da eğitim deneyimlerine dâhil etmektedir (Beldarrain, 2006). Teknoloji, toplumda önemli bir etkiye sahip olmaya devam ettikçe, İDKAB dersleri üzerindeki potansiyel etkisini araştırmak ve öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma perspektiflerini keşfetmek çok önemlidir.

Etkileşimli ve katılımcı yapılarıyla öne çıkan Web 2.0 araçları işbirliği, iletişim ve bilgi paylaşımı için fırsatlar sunmaktadır (Downes, 2005). Bu araçlar kullanıcıların içerik oluşturmaya, paylaşmaya ve içerikle etkileşime girmesine olanak tanıyarak onları eğitim alanında potansiyel olarak değerli kaynaklar haline getirmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini araştırarak, bu araçların uyarlanmasıyla ilgili tutumlarını, inançlarını, algılanan faydalarını ve zorluklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerini anlamak, inanç ve tutumları öğretim uygulamalarını büyük ölçüde etkilediği için çok önemlidir (Ertmer vd., 2007). Öğretmenlerin teknolojiyi kabul etmesi ve kullanması, algılanan kullanılabilirliğine ve kullanım kolaylığına bağlıdır (Davis, 2013). Bu çalışma, öğretmenlerin Web 2.0 araçları hakkındaki görüşlerini araştırarak, bu araçların İDKAB derslerine entegrasyonunu engelleyebilecek ya da kolaylaştırabilecek faktörleri belirlemeyi hedeflemektedir. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanma konusundaki mesleki gelişim ihtiyaçlarına dair içgörü sağlamayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi, özellikle de İDKAB bağlamında, son derece hassas bir çalışma alanıdır. Öğrencilerin dini inançlarını, ahlaki değerlerini ve etik perspektiflerini şekillendirmede çok önemli bir etkisi bulunmaktadır. İDKAB dersleri,

öğrencilere dinleri hakkında kapsamlı bir anlayış kazandırmak ve güçlü bir ahlaki pusula geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Yılmaz & Yeşilyurt, 2015; Özdemir, 2020). Konunun dini niteliği göz önünde bulundurulduğunda, Web 2.0 araçları gibi her türlü teknoloji kullanımına, İDKAB eğitiminin ilkeleri, değerleri ve hedefleriyle uyumlu olduğundan emin olmak için dikkatle yaklaşılması gerekmektedir.

İDKAB derslerinin hassasiyeti, Web 2.0 araçlarının kullanımının kapsamlı bir şekilde incelenmesini gerektirmektedir (Gülbahar & Madran, 2009). Bu araçlar, etkileşimli ve katılımcı yapılarıyla öğrencilerin ilgisini çekmek ve dini kavramları anlamalarını kolaylaştırmak için yeni olanaklar sunmaktadır. Ancak, teknolojinin öğrencilerin dini inançları, değerleri ve algıları üzerindeki potansiyel etkisini değerlendirmek çok önemlidir. Bu çalışma, içeriğin hassasiyetini göz önünde bulundurarak öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini araştırarak bu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır.

İDKAB öğretmenlerinin bakış açılarını anlamak, din eğitiminin birincil kolaylaştırıcıları oldukları için son derece önemlidir. Öğretmenlerin görüşleri, inançları ve tutumları, öğretim uygulamalarını ve teknolojinin entegrasyonuna ilişkin kararlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Kamışah, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin bakış açılarını araştırmak, din eğitiminin hassasiyetine ilişkin algıları, kaygıları ve düşünceleri hakkında fikir edinmek için gereklidir.

Bu çalışma, İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının entegrasyonuna ilişkin görüş ve deneyimleri hakkında değerli bilgiler sağlayarak mevcut bilgi birikimine katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin İDKAB derslerinde teknoloji kullanımıyla ilgili faydaları, zorlukları ve etik hususları nasıl algıladıklarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu nedenle araştırma, öğretmenlerin görüşlerini inceleyerek eğitim paydaşlarını, politika yapıcıları ve müfredat geliştiricileri, Web 2.0 araçlarını dini içeriğe duyarlı bir şekilde din eğitimine uyarlamanın potansiyel fırsatları ve riskleri hakkında dönütler sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın bulgularının İDKAB öğretmenleri ve eğitim kurumları için pratik sonuçlarının da olacağı tahmin edilmektedir. Çalışma, İDKAB derslerine teknoloji entegrasyonu ile ilgili algılanan fayda ve zorluklara dair içgörü sağlayabilir. Bu bilgiler,

eğitimcilerin bu araçları öğretim uygulamalarına dâhil etme konusunda bilinçli kararlar almalarına ve İDKAB derslerinin hassasiyetiyle uyumlu olmalarını sağlamalarına rehberlik edebilir.

Ayrıca bu çalışma, İDKAB öğretmenlerinin mesleki gelişimine de katkı sağlayabilir. Araştırma, öğretmenlerin görüş ve endişelerinden hareketle, Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerine etkili bir şekilde uyarlanmasında öğretmenleri desteklemeyi amaçlayan mesleki gelişim programlarının tasarımına rehberlik edebilir. Bu programlar, belirli pedagojik stratejileri, etik hususları ve İDKAB eğitiminin dini hassasiyetini ele alarak, öğretmenleri teknolojinin entegrasyonunu din eğitiminin değerlerine saygı duyacak ve bunları koruyacak şekilde yönlendirmeleri için güçlendirebilir.

Bu çalışmanın bulguları, Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerine entegrasyonuna ilişkin mevcut bilgi birikimine katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin bakış açılarından elde edilen içgörüler, politika yapıcılar, yöneticiler ve öğretmen eğitimcileri de dâhil olmak üzere eğitim paydaşlarını İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili zorluklar ve fırsatlar hakkında bilgilendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca çalışma, Web 2.0 araçlarını İDKAB derslerine etkili bir şekilde uyarlamak ve nihayetinde öğrencilerin eğitim deneyimlerini geliştirmek için öğretmenleri mesleki gelişimlerinde desteklemeye yönelik öneriler sunabilir. Çalışma, öğretmenlerin bakış açılarını keşfederek, içeriğin hassasiyetini göz önünde bulundururken Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerine uyarlanmasıyla ilgili potansiyel faydalar ve zorluklar hakkında değerli bilgiler sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Bu bölümde araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ele alınmış, çalışma sırasında yapılan temel varsayımların altı çizilecek ve bulguları ve yorumları etkileyebilecek potansiyel sınırlılıklar belirlenmiştir.

1.4.1. Araştırma Varsayımları:

Bu çalışmamız, İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının derslerde kullanımına ilişkin görüşlerinin, din eğitimi alanındaki eğitimciler olarak deneyimlerine

ve algılarına dayandığını varsaymaktadır. Onların bakış açılarının, teknolojinin İDKAB derslerine entegrasyonu konusunda değerli içgörüler sağlayacağını varsaymaktadır.

Çalışmamız, seçilen veri toplama yöntemlerinin, yani mülakat ve anketlerin, öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini, inançlarını ve deneyimlerini ortaya çıkarmada etkili olduğunu vurgulamak amacıyla yürütülmüştür. Bu yöntemlerin, öğretmenlerin konuya ilişkin bakış açılarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayacağını öngörmektedir.

Çalışmamızda, İDKAB öğretmenlerinden seçilen örneklemin daha geniş bir evreni temsil ettiği varsayılmaktadır. Katılımcıların farklı geçmişleri, öğretim deneyimleri ve görüşlerinin, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerine entegrasyonuna ilişkin bakış açılarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunacağını öngörmektedir.

1.4.2. Araştırma Sınırlılıkları:

Çalışma bulgularımız, İDKAB derslerinin özel bağlamı ve seçilen İDKAB öğretmenleri örneklemini nedeniyle genellenebilirlik açısından sınırlı olabilir. Çalışmamız belirli bir konu alanına ve belirli bir öğretmen grubuna odaklanmaktadır. Bu da bulguların diğer eğitim bağlamlarına veya farklı eğitimci gruplarına uygulanabilirliğini sınırlandırabilir.

Bu çalışmamız, öğretmenlerin görüşlerinin öznel olduğunu ve bireysel inançları, deneyimleri ve bağlamlarından etkilendiğini kabul etmektedir. Görüşmeler ve anketler yoluyla toplanan verilerimizden çıkarılan yorumlar ve sonuçlar, nesnelliği koruma çabalarımıza rağmen araştırmacıların bakış açılarından ve önyargılarından etkilenebilir.

Çalışmamız, önyargılara ve hafıza sınırlamalarına tabi olan görüşmeler ve anketler yoluyla elde edilen öz bildirim verilerine dayanmaktadır. Katılımcıların yanıtları, sosyal arzu edilebilirlik yanlılığı veya hatırlama yanlılığından etkilenebilir ve bu da topladığımız verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini potansiyel olarak etkileyebilir.

Çalışmamızda birincil veri toplama yöntemleri olarak mülakatlar ve anketler kullanılmıştır. Bu yöntemler öğretmenlerin görüşleri, inançları ve deneyimleri hakkında

değerli bilgiler sağlasa da Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerine entegrasyonunun tüm karmaşıklığını yakalayamayabilir. Sınıf gözlemleri veya öğrenci çıktılarının analizi gibi diğer hususlar çalışma tasarımına dâhil edilmemiştir.

Çalışmamız, zaman ve kaynak kısıtlamalarının araştırmanın derinliğini ve genişliğini sınırlayabileceğini kabul etmektedir. Örneklem büyüklüğü, veri toplama süresi ve mevcut kaynaklar, bulgularımızın kapsamlılığını etkileyebilir ve İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili tüm ilgili faktörleri keşfetme yeteneğini kısıtlayabilir.

Bu sınırlamalara rağmen çalışma, İDKAB öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının derslere entegrasyonuna ilişkin görüşleri hakkında değerli bilgiler sağladığı düşünülmektedir. Araştırma ulguların, mevcut bilgi birikimine katkıda bulunacağı ve araştırma tasarımının doğasında bulunan varsayım ve sınırlamaları kabul ederek eğitim uygulamaları hakkında bilgiler sunacağı tahmin edilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Araştırmamız kapsamında yürütülecek çalışma öncesinde bazı kavramların anlaşılması büyük önem arz etmektedir. Bu kavramlar; uzaktan eğitim, web, web 2.0, İDKAB eğitimi ve öğretimi, İDKAB öğretmenliği ve İDKAB eğitiminde kullanılan araçlardır. Bu bölümde bu kavramlarla ilgili önem arz ettiği düşünülen noktalar açıklanmıştır. Bunun yanı sıra araştırma konusuyla ilgili alan yazında daha önce yürütülmüş çalışmaların sonuçlarına değinilmiştir.

2.1. Araştırmanın Kavramsal Çerçevesi

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma konumuzun temelini oluşturan; uzaktan eğitim, web, web 2.0, İDKAB eğitimi ve öğretimi, İDKAB öğretmenliği ve İDKAB eğitiminde kullanılan araçlar gibi konularla ilgili önemli noktalar açıklanmıştır.

2.1.1. Uzaktan eğitim

Eğitim ve öğretimin özellikle yaygınlaşması, bir sosyal hak olan eğitime ulaşımında fırsat eşitliği gereğince farklı enstrümanları gerekli kılmıştır. Uzaktan eğitim de bu gerekliliğin sonucunda 20. yüzyılın özellikle son bölümlerinde, 1985 sonrasında yaygınlaşmaya başlamıştır. Eğitim uygulamalarında, sürekli öğrenme ihtiyacının ve benzersiz iletişim teknolojilerinin birleşimi, uzaktan eğitim yaklaşımlarını öne çıkarmıştır (Garrison, 2000, s. 7). Son yıllarda, uzaktan ve karma eğitim türlerine olan talep artmaktadır, çünkü yükseköğretimdeki taleplerin artması ve mesleki eğitimde sık sık değişiklik yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Fojtík, 2018, s. 20).

Uzaktan eğitimin tanımlanması konusunda bazı problemler bulunmaktadır (Rumble 2019). "Uzaktan" terimi, eğitimin sadece coğrafi anlamda uzaklıkla sınırlı olmadığı anlamına gelirken, başlangıçta bazı ülkelerde (Avustralya, Fransa gibi) ortaya çıkan uzaktan yöntemlerin şu anda fiziksel mesafenin bu eğitim için önemli bir faktör olmadığını göstermektedir. Tanımlar arasındaki ortak noktalar ve belirleyici unsurlar,

genellikle yapılandırılmış öğrenme materyalleri ve araçlarının kullanımına dayanan öğretim ve öğrenme etkinliklerinin mekân ve zamandan ayrılmasıdır. Uzaktan eğitim geleneksel sınıf tabanlı uygulamadan farklıdır. Ancak, işletmelerin doğrudan eğitim ortamı içerisinde bulunmadan eğitim alabilen öğrencilere ulaşmak için farklı öğretim araçları kullandığı noktada ayrışma yaşanmaktadır.

Picciano'ya göre (2001), uzaktan eğitim üç popüler medya biçiminden yararlanır: televizyon yayını, iki yönlü video konferans ve eşzamanlı öğrenme ağları (aktaran, Chaney, 2006). Portway ve Lane'e göre (1994), uzaktan eğitim, uzaktan öğretim ve süreçte öğrencinin rolünü içeren uzaktan öğrenmeyi kapsar (aktaran, Chaney, 2006). Moore ve Kearsley'e göre (2012), bu süreçten hem öğrencinin hem de öğretmenin etkilendiği bir kavram olarak bahsettiğimizde, doğru terimin uzaktan eğitim (distance education) olduğunu belirtmek daha uygun olacaktır. Bu terimin yanı sıra, elektronik araçların kullanıldığı e-öğrenme ve çevrimiçi öğrenme gibi ifadeler de kullanılmaktadır. Çiftçi (2015) ise uzaktan eğitimi, öğrenci ve öğretmenin bilgi alışverişini çeşitli kitle iletişim araçları ve bilgi iletişim teknolojileriyle gerçekleştirdiği örgün eğitimin alternatifi olarak tanımlar.

Uzaktan eğitim her dönem önemli bir eğitim-öğretim aracı olsa da en yaygın şekilde kullanımı, hatta bir zorunluluk haline gelmesi 2020 yılı itibariyle gerçekleşmiştir. COVID-19 hastalığının 2020'nin başlarında yayılmasıyla, dünyanın her yerindeki kurumlar hızla yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçmek zorunda kaldı. Bu değişiklik, her bölgede uzaktan eğitimin etkisinde değişiklikler ortaya çıkardı. Bazı şehirlerde ve bölgelerde, genel desteklerin sağlanmasıyla uzaktan öğrenmeye geçiş umulandan daha kolay oldu (Watson, 2020, s. 43). Ancak, bazı bölgelerde, engelli gençlerden ve internete güvenilir erişimi bulunmayan yoksul ailelerden gelen öğrenciler gibi ırksal ve etnik gruplardan mahrum edilen öğrenciler üzerinde aşırı olumsuz etkileri oldu. Bu nedenle, mevcut pandemi, uzaktan eğitimin senkron (eğitmen ve öğrencinin başka mekânlarda ve başka süre zarfında interaktifte bulunduğu uzaktan eğitim) veya asenkron (interaktifin eş zamanlı olarak yapıldığı uzaktan eğitim) şekillerinde hem faydalarını hem de zorluklarını gözler önüne sermektedir (Sullivan vd., 2020, s. 305).

Bu bölüm içerisinde uzaktan eğitimin web tabanlı ve web destekli öğretim bağlamında incelenmesi yapılacaktır.

2.1.2. Web

Web, internet üzerinde pek çok servisi barındırmakla beraber tüm dünya çapındaki ağ veya dünyayı saran ağ olarak ifade edilmektedir. Web sayesinde birçok yazı, grafik, resim, ses kayıtları ve hareketli pek çok görüntü birbirlerine bağlı bilgisayar arasında paylaşılmaktadır (Dilmen ve Öğüt, 2011). Web'in 1.0 ve 2.0 versiyonları vardır.

2.1.2.1. Web 1.0

Web 1.0 Webin ilk jenerasyonu şeklinde de tanımlandığı gibi doğrusal yapıya sahip olmuştur. Web 1.0 ilk başlarda bir isminin olmamasına rağmen, zaman içerisinde teknolojinin de ilerlemesiyle birlikte, Web 2.0 kavramı da gelişmiş ve Web 1.0 şeklinde anılmıştır (Deperlioğlu, 2010). Site içerisindeki içeriklere herhangi bir müdahalede bulunamayan kullanıcı pozisyonundaki bireyler pasif bir rol içerisindedirler. Yalnızca bu sistem dâhilinde oluşturulan siteler içerisinde girebilirler ve yalnızca okuma üzerine bir eylem gerçekleştirebilirler (Horzum, 2007, s. 104).

Web 1.0 sitelerinin neredeyse tamamı html (hyper text markup language) temellidir. Bu sebeple html diline hâkim olmadan Web 1.0'da web sitelerinin tasarlanması neredeyse imkansızdır (Deperlioğlu, 2010). Geçen zaman ve gelişen teknoloji ile birlikte internet sitelerinin tasarımlarını yapan ve bunları kullananların sayıları oldukça artmıştır. Böylelikle ulaşılmak istenen içeriklerin sayısının artması, birtakım bilgi eksiklikleri bulunması, manipüle edilmiş bilgilerin düzeltilme arzusunun artmasıyla birlikte Web 2.0 gerek bir zorunluluk olarak gerekse de bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.

2.1.2.2. Web 2.0

Web'in sonraki versiyonu Web 2.0. Web 2.0'in karşısında kullanıcılar Web 1.0'da olduğu gibi pasif bir alıcı yerine aktif bir kullanıcı rolüne kavuşabilmektedirler. Web 2.0'in ortalama özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Horzum, 2010);

Web 2.0'ın ortalama özelliklerini Şu Şekilde sıralayabiliriz (Horzum, 2010);

- Aktif olarak kullanıcılar okur ve yazar rolündedir.
- Kullanıcılar kendileri istediği eklemelerle içeriği deđiŐtirebilirler.
- Kullanıcıların içeriği geliŐtirebildikleri gibi bu içeriklerin paylaşılmasını da sağlayabilirler.
- Kullanıcıların yine rahatlıkla yapabilecekleri bir iŐlem sınıflandırmadır.
- KategorileŐtirerek içerikleri sıralayabilirler ve planlı bir Şekilde muhafaza edebilirler.

Görüldüğü gibi Web 2.0 kullanıcı yalnızca okuyarak değil, aynı zamanda içerikleri geliŐtirebilen, onları paylaşabilen dolayısıyla içeriklere katkı sağlayan aktif bir kullanıcı durumuna gelmektedir.

Web 2.0 araçlarının ana özgülükleri sosyal etkileŐimler, paylaŐımlar ve iş birlikleri olmakla birlikte birçok farklı araçları içermesinden dolayı sosyal yazılımlar Şeklinde de nitelendirildiğini görmekteyiz. Bloglar, wikiler, podcastler, sosyal paylaşım ve sosyal imlemeler, folksonomiler ile etiketlemeler, RSS- sendikasyonlar ve kümelemeler; sosyal yazılım veya Web 2.0 araçları dâhilinde sıkça kullanılmış olan araçlar Şeklinde bilinmektedir (Bartlett-Bragg, 2006:4-5).

Etkileşimin üst düzeylerde olması Web 2.0 teknolojisinin kullanım alanının gün geçtikçe genişlemesini sağlamaktadır. Böylelikle iŐlemlerin de gayet basit bir biçimde gerçekteŐtiđini söyleyebiliriz (Deperlioğlu, 2010).

Webin gelecekte nasıl olacağı konusuyla alakalı yapılan konferans içerisinde Web 2.0'ın da temelleri atılmıŐ bulunmaktadır. Sonuç olarak Web 2.0 Şu Şekilde meydana gelmiştir; (Levy, 2009: 123; akt. Vural, 2010)

- İnternet, gelişim hızı göz önüne alındığında son on yıl içerisinde çok üst düzeylere yükselmiŐtir.
- Dünyada internetin kullanım hacmi bir milyar insanı geçmiŐtir.
- Yazılım sektöründe ilerlemelerin arttığı görülmüştür.

- Web 2.0'la beraber (Baran ve Ata, 2013); html'den anlamlı dizi olan xml'e geçiş yapılmıştır.

- İnternet üzerinden sağlanan servislerde önemli gelişimler görölmüştür.
- İçerik sunumları içerisinde birtakım değişimlerin olduğu görölmüştür.
- Kontrolü kullanıcı ele almıştır.
- Tagging kavramıyla beraber kullanıcıların kendi başlıklarını kendilerinin oluşturmaları ilerlemiştir.

- Tasarımla yapının birbirinden ayrıldıkları görölmüştür.

2000 yılından sonra hayata gelen kişiler, henüz üst sınırın kesinleşmemesiyle beraber, Z kuşağı şeklinde isimlendirilmiştir. Z kuşağı; teknolojiye kolay bir şekilde ayak uydurabilmesiyle, özgüveninin ve analitik düşünebilme kabiliyetinin üst düzeylerde olmasıyla, isteklerini iyi tanımlayabilen, dikkat sürelerinin sınırlı olmasıyla buna rağmen eşzamanda birçok için yürütölmesi kabiliyetleri ile bütün bu açıkları kapatmayı başarabilen, yaratıcılıkla beraber yenilikçiliğin de önemsenmesini sağlayan kuşaktır. Seçkin özelliklerinden dolayı Z kuşağı öğrencisine geleneksel, standart metotlar talep edilen etkide bulunmamaktadır. Bu nedenle de yeni nesilin öğrencilerine yeni metot ve usullerin kullanılması gerekmektedir. Yeni nesil gençlerin bu metoda uyumlu eğitim ortamlarının oluşturulması konusunda da Web 2.0 teknolojisi yardıma yetişmektedir. (Munoz ve Towner, 2009, s.2623).

Değişimle birlikte teknolojinin de hızlı bir şekilde ilerlediği dünyamız içerisinde, modern eğitimde kullanabileceğimiz araçlarda ilk olarak Web 2.0 uygulamaları olabileceğine dair birçok araştırmalar yapıldığı sabittir. İnternetin kullanılma alanları öğrenciler üzerinde incelenmiş ve neticesinde; Facebook, bloglar, viki, podcast, ve MySpace vb. sosyal ağların, fotoğrafların, videoların paylaşım siteleriyle Web 2.0 teknolojisinden etkili bir şekilde faydalandıkları görölmüştür. İnternet kullanımı, öğrencilerin sosyal hayatlarında etki ettiği kadar eğitim yaşamlarında da birçok ciddi katkı sunmaktadır (Munoz ve Towner, 2009, s.2623).

Sosyal yaşamda kullanmış oldukları teknolojiyle eğitimi bütünleştiren öğrencilerin çalışmaları içerisinde, geleneksel eğitimin değiştiği, tüm seviyelerinde öğrencilere ait ürünlerin ortaya konulduğu kişisel deneyimler de gözlemlenmektedir. Mesela; verilmiş olan proje ödevlerinde tüm öğrencilerden çalışma yörüngelerine bağlı olarak birbirinden ayrı ürünlerin gelmesi de teknoloji çeşitliliğinin hayal dünyalarına yararıyla sağlanmıştır.

Araştırmalar neticesinde Web 2.0 teknolojisinin öğrencilerde çok etkili bir hükmü bulunduğu gözlemlenmiştir. Pek çok araştırmacının da bu etki konusunda merakı bulunmakta ve sahiden de bu denli ciddi bir etkinin varlığıyla eğitime sosyal ağların da dâhil olması hususunda birleşmektedirler. (Joly, 2007, s.71; Schroeder ve Greenbowe, 2009). 2008 senesinde EDUCAUSE ve Yeni Medya Konsorsiyumu'nun hazırlanmış olduğu Horizon Raporu içerisinde, eğitim maksadıyla sosyal ağlardan yararlanmak için stratejilerin geliştirilmesi gerektiğine önem verilmiştir.

Yalnızca gençler veya öğrenciler değil hangi yaş aralığında olursa olsun alaka duyulan alanda çalışmak, yapılmış olan işi iş olmaktan çıkararak bir hobi haline getirmektedir. Günümüzde birçok ailenin çocuğuyla alakalı en büyük serzenişleri bilgisayarın yüzünden öğrencinin çalışmaması olmuştur. Oysaki, bilgisayarlara bu denli merak duyan gençlerin almış oldukları eğitimlerin, ödevlerin ve projelerin günlük yaşamlarında kullanırken mutlu oldukları teknolojik ürünler ile yapmalı, bilgi kalıcılığının sağlanması adına teknolojiyi, stratejik bir yol haline getirebiliriz. Böylelikle de maksadına hizmeti sağlanmış Web 2.0 teknolojilerinin etkilerini madden de görebiliriz.

Deans (2008, s.81) tarafından belirtilen Web bloglarında, pratik kullanımlarla beraber önem taşıyan eğitimsel değerleri de kapsamaktadır. En genel anlamda bir eğitim bloğunun; limitlerinin olmamasıyla beraber, öğrencilerin nezdinde öğretim öğelerini, sınıf duyurularının okunmasını, düşünce yapıtı çalışmalar, ekip çalışmaları amacıyla iletişim olanağını, kurs ile alakalı belgelerin paylaşılmasını vb. kapsıyor olması gerekmektedir.

Web blogları ev ile okul arasında önemli bir parçadır. Öğrencilerin derste öğrendiği bilgilerin, materyallerin, okula ait Web bloglarında bulunan ders

sayfalarından ulaşılmak istenildiğinde, okula gelmediklerinde veya kaybettiklerinde bu şekilde ulaşabilirler. Bununla birlikte de teknolojinin bahaneleri ortadan kaldırdığını ve bilgiye nasıl yakın olduğumuzu göstermektedir.

Genç (2010) bir çeşit oynatıcı yayın abonelikleri olarak da “podcasts” lerden bahsetmiştir. “Dijital medya dosyalarının taşınabilir medya oynatıcılarda ya da bilgisayarlarda oynatılmak amacıyla internet üzerinden beslemelerle (akışlar) dağıtılma tekniğı” olarak bilinmektedir. Podcast’lerle öğrenciler kaçırdıkları dersleri tekrar dinleme imkânı bulmuşlar ve böylelikle uygulamalar, yükseköğretimde bir eğitsel bir araç olmuştur.

Ters-Yüz eğitim sistemine de Podcastler sayesinde imkân tanınmıştır. Ters-yüz eğitimin amacı öğrencilerin ulaşmalarını istedikleri bilgilere ilk başta ev içerisinde, videolar, ses kayıtları vb. dijital medya dosyaları vasıtasıyla ulaşarak, sonrasında da okullarında konularla alakalı alıştırmalar, akıllarına takılan konularla alakalı zaman üzerinden artırım yaptıkları, bilginin edinildiğı değil daha çok üretildiğı koşullar sağlanması durumudur.

Vikiler, öğrencilerin tamamına gayet basit bir şekilde kişisel web sitesi geliştirmelerine, proje geliştirme çalışmalarına, değerlendirmelerin yapılabilmesi ve analizlerine, pek çok araştırma ve grup çalışmalarına ve ilişikli bilgilerin gönderilmesine, düzeltilmesine ve paylaşılmasına olanak sağlanması ve öte yandan da sınıfların kendi içlerindeki deneyimlerin paylaşılmaları için gereken müsait ortamların oluşturmalarında kullanılmaktadır.

Temel Viki (Wiki) deyiminin tasarımcıları Leuf ve Cunningham’a (2001, s.32) göre ise bir viki, kullanıcıların web tarayıcısı içinde sıradan formlar aracılığı ile birçok bilginin eklenerek düzenledikleri, serbest bir şekilde genişleyen ayrıca bilgilerin depolandıkları birbirleriyle ilişkili olan web sayfalarını ifade etmekte kullanılır. Tüm dünya genelinde öğrencilerin, öğretmenlerin, akademisyenlerin eğitim esnasında Vikileri (Wikis) kullandıklarını ve kapsamlı bir biçimde yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Viki teknolojileri; sosyal etkinlikler, etkileşimlerin desteklenmesi, online koşullar oluşturabilme yetenekleri, işbirlikçi öğrenme faaliyetlerine teşvik edilmeleri vb. özellikleriyle ön plandadır (Augar vd., 2004, s.95, Schwartz vd., 2004).

İmler, web tabanlı bilgi aramaları yapılabilmesi amacıyla, Google daki gibi algoritma tabanlı sistem modellerinden daha yaygın kullanılmış olan bir araç şeklinde karşımıza çıkmıştır. Yer imleri (social bookmarking) sosyal ağların yan uygulamalarından biridir. Başka bir deyişle yer imleri dijital bilgileri basit bir şekilde anahtar kelimelerin vasıtasıyla yönetim ve yayınlanmasıdır. En çok bilinen sosyal konum imi sitelerinin içinde “del.icio.us sitesi” bulunmaktadır. Eğitim genelinde ele almış olursak, öğrencinin çalışması amacıyla bilgisayarını ev, okul, yurt, kütüphane gibi farklı ortamlarda kullanabilmektedir. Öğrenciler imler yardımıyla dijital bilgilerin bir etiket vasıtasıyla basit bir şekilde kaydedilmesini sağlayarak birçok farklı yerden de bu bilgilere ulaşabilirler. (Genç, 2010, s.10).

Etiketleme (tagging) veya kısaca etiket (tag), bir başka sosyal ağ uygulamasıdır. Deans'a göre etiket (tag), webde çok fazla miktardaki bilgilerin düzenlenmesinin sağlanması amacıyla yeni bir metot olarak geliştirilmiş bulunmaktadır. Web siteleri ile işbirlikçi ve sosyal ağlar ile de ilişkili olan bir Web 2.0 uygulaması şeklinde bilinmektedir. Etiketleme; birçok bilginin sınıflandırılması maksadıyla anahtar kelimeler kullanılarak oluşturulmaktadır (Deans, 2008, s.87). Eğitimde öğrencilerin bilgilere çok daha çabuk bir şekilde etiketleme (tagging) yöntemiyle ulaştıklarını söyleyebiliriz. Araştırmanın yapılırken gruplandırılmış bilgiler içinden araştırmaya devam etme fırsatı sunması bakımından da etiketleme (tagging) büyük kolaylıklar sağlamıştır.

Yukarıdaki kolaylıkların sağlanmasıyla da Web 2.0 teknolojisinin eğitimde kullanımının yeri gitgide artmıştır. Böylelikle artık Web 2.0 teknolojisinin eğitim kapsamında yeri sabitlenmiştir.

WEB 2.0 araçları ile bazı şeyler mümkün olmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir.

- LinkedIn, Facebook, Twitter benzeri sosyal ağlar kullanılabilir.
- Çevrimiçi içerikler yazabilir ve gönderilebilir.
- Çevrimiçi quiz ve anketler hazırlayarak; birçok bloğa yazılar yazılabilir, birçok yorum yapılabilir.

- Sunumlar ve çok çeşitli kişisel çalışmalar paylaşılabilir.
- Beğenilen web siteleri ve blogların linkleri sonrasında kullanılmak üzere sık kullanılanlara eklenilebilir. (Sosyal internet imi)
- RSS (Zengin Site Özeti) verileri takibe alınabilir. RSS bir blog veya sitelerin aktüel haber akışları veya yenilikler ile alakalı bilgiler sağlayan sunuculardır. Değişiklikler, güncellemeler ve son haberler aynı anda iletilebilir.
- Online oyun sağlayıcılarıyla hem eğitim amaçlı hem de eğlenme amaçlı oyunlar oynanabilir veya oluşturulabilir.
- eTwinning projeleri için birçok çevrimiçi video, sunu, e-kitap, dergi ve bülten oluşturulabilir ve yayınlanabilir.
- Ders esnasında hemen geri bildirim alınması, öğrencinin dikkatinin çekilmesi, konuların tekrarlarının yapılması, ders pekiştirme, uzaktan eğitim yapma vb. pek çok alan için Web 2.0 araçları kullanılabilir.

2.1.3. Web 2.0'ın Öğretimde Kullanılması

Gelişmiş teknolojiyle birlikte kafamızdaki birçok sorudan biri de; “Web 2.0 öğretimde kullanılabilir mi?” sorusu olmuştur. Web 2.0'ın öğretime katkılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Grup şeklinde çalışmak
- Etkili bir şekilde öğrenmek
- Düşünebilme yetilerinin üst düzeylere çıkabilmesi
- Bilgilerin okunabilir ve yazılabilir şekilde olabilmesi
- “Yapılandırmacı yaklaşım” ile problemlerin çözülebilmesi
- Öğrencilerin ilgisinin çekilebilmesi
- Bireylerin kişisel gelişimleri
- Sorumluluk alma duygusu

Genç (2010)'un araştırmaları neticesinde; kullanımı devam eden bir uygulama mevcuttur. Bu uygulama online olup iş birliği ile yapılmış olan faaliyetleri desteklemektedir. Öğrencilerle öğretim üyeleri bu teknolojiyi olumlu bulmuşlar ve desteklemişlerdir. Örneğin; Facebook sosyal etkileşmelerin olduğu ortam olmakla birlikte bir öğrenme ortamı da olmuştur (Genç, 2010). Web 2.0 araçlarını incelediğimizde kullanıcının sisteme dâhil edildiği ve öğrencilere akıl yürütebilme olanağı ve söz hakkı sunduğundan öğretim içerisinde kullanımı uygun görölmüştür. Teknoloji mekân ve zamandan özgürlük kazandırmış, büyük oranda zamandan tasarruf sağlamış, pek çok yeni bilgilere rahatça ulaşılabilir yollardan erişimler sağlamış; eğitim-öğretim toplumu için fevkalade bir imkân haline gelmiştir. Türkiye'deki üniversitelerde Web 2.0'ın aktif kullanılması ve sosyal medya üzerindeki etkinleşmeler; öğrenciye kolaylık ve ayrıcalıklar sunacaktır.

Sosyal siteler içinde devlet kurumlarının da yer aldığı görölmeye başlamıştır. Pek çok devlet kurumu ve bakanlıklar sosyal ortamlar içerisinde kendini temsil eden sayfalarla yer almaya başlamış bulunmaktadır.

Alan yazındaki çalışmalar değerlendirildiğinde Web 2.0 teknolojisi araçlarının eğitime verdiği katkıların ölçülebilir nitelikte olduğunu diyebilmek mümkündür (Almalı & Yeşiltaş, 2020; Çelebi & Satırlı, 2021; şengür & Anagun, 2021; Yalçın, 2022). Teknoloji bulunmadan gerçekteştirilen dersler ile kıyaslama yapıldığında Web 2.0 eğitimde birçok yeniliğe imza atmış bulunmaktadır. Web 2.0 birçok öğrencinin birbiri ile iletişim halinde oldukları, bilgileri paylaşarak yeni ürünler meydana getirebildikleri, öğrendikleri esnada da eğlenebildikleri, öğretmenler ve öğrencilerin aralarında bulunan köprünün giderek sağlamlaştırıldığı temeller kurmaya başlamıştır.

Bireylerin öğrenmeleri ve iş birliklerine odaklanarak teknolojinin hızla yayılması ve sayılardaki artış gündemde bulunmaktadır. Zaman ve mekân farkı olmaksızın erişim sağlanabilen ve üst düzey bağlanabilirliği bulunan bir ortam içinde; sağlanan eğitimin kapsamı, öğrencilerin aktif biçimde katılmaları, içeriklerini beraber ürettikleri toplumsal bir sürecin sürekli genişletilmesi gerekmektedir (McLoughlin ve Lee, 2007, s.95; 2008.).

Hartshorne ve Ajjan tarafından podcast, blog ve viki gibi Web 2.0 tabanlı sosyal medya araçlarının kullanıcılarının katılımları, etkileşimleri ile yönetildiği durumda, toplumsal ve de aktif öğrenilme bakımından gereken birçok bilginin paylaşımlarını ve iş birliklerini epeyce seçkin bir şekilde desteklediği görüşleri sunulmuştur (Ajjan ve Hartshorne, 2008, s.78). Eğitim-öğretim ortamı içinde sosyal ağların bir uygulama kapsamında kullanılmasının; öğrencilerle öğretmenler arasında daha etkileyici bir iletişim oluşturacağı, bununla birlikte her iki tarafın da birbirini tanmasına imkân sağlanacağı varsayılabilir.

Bireylere bilgi paylaşımı ve iletişimlerde Web 2.0 teknolojilerinin sunulduğu imkanların eğitimde de sunulması birçok avantajı ortaya çıkarmaktadır Grosbeck (2009, s.479). Bu avantajları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Eğitimde maliyetlerin azaltılması,
- Teknolojilerin seçilmesiyle meydana gelen esneklikler,
- Zaman ve mekân fark etmeksizin bilgilere kolaylıkla ve hızla erişim sağlanabilmesi,
- Çeşitli Web 2.0 uygulamaları ve araçlarının öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde bütünleşebilmesi,
- Sosyal servisler aracılığıyla bilgi ve işbirliklerine basit bir şekilde erişebilme fırsatı,
- Kimliklerin doğrulanabilmesi olanağıyla kullanıcıların istediği kaynağa erişiminin kontrol altında olması,
- Birikmiş deneyim ve kaynakların paylaşılabilme fırsatı,
- Herhangi bir alana bağımlı olunmaması şartı (internet bağlantısıyla tarayıcının aynı bilgisayar üzerinde bulunması yeterlidir),
- Kolaylıkla kullanıma sunulabilmesi (internet kullanımı kapsamında gerekli azami kabiliyetlerde olmak yeterlidir),
- Uzun süren kullanımda uygunluğun sağlanması,

- Bilgilerin aranması ve düzenlenmesinde işbirliği içinde harcanacak zaman ve enerjinin düşürülmesi (etiketlemelerin, RSS uygulamalarının katkıları),
- Son teknolojilerde bulunan çeşitlilik sebebiyle kullanılmış olan yöntem ve öğretici uygulamalardaki sayıların artışı,
- Var olan yöntemlerle öğretim uygulamalarında test yapılabilme fırsatı,
- Öğretim sebepleriyle dijital medya içeriğinin basit bir şekilde hazırlanabilmesi (videocast, podcast vb.).

2.1.4. İDKAB Eğitimi

Bu bölümde İDKAB eğitiminin ülkemizdeki ve dünyadaki gelişimi, bununla beraber din eğitiminin uzaktan gerçekleştirilmesine dair açıklamalara ve görüşlere yer verilmiştir.

2.1.4.1. Türkiye’de İDKAB Eğitimi

Eğitim alanı içerisinde Cumhuriyetin ilanı sonrasında birçok alanda gerçekleştiği üzere köklü pek çok değişikliklerin gerçekleştiği söylenebilir. 3 Mart 1924 ‘de kabul görülen Tevhidi Tedrisat kanunu ile ilk zamanlarda iktisadi ve siyasi ve taraftan ayrı kurumlarda bulunan birçok medrese, mektep, azınlık okulu, yabancı okullar ve askeri okullar yalnızca bir kurumda toplanmışlar ve Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlanmışlardır (Koç, 2015; Öcal, 1998). Bu kanunla birlikte din eğitimi ile alakalı birçok köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler içerisinde birincisi imam hatip okullarının eğitime sunulması ikincisiyse İstanbul Üniversitesi (Darülfünun) bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi eğitime sunulması olmuştur (Nazıroğlu, 2018).

Osmanlı dönemi içerisinde 6 yıllık ilkokulların 5 yıla indirilmesi ve lise ve ortaokullarda isim değişikliğinin yapılması Tevhidi tedrisat kanunuyla birlikte gerçekleşmiştir. Bu değişikliklerle birlikte ilkokullar programlarında Kur'an-ı Kerim ve Ahlak dersleri; ortaokul ve lisede Arapça, Siyer, Kur'an-ı Kerim ve Fıkıh gibi derslerin bulunmasına rağmen, bu dersleri aşamalı bir şekilde okul programları içerisinde çıkarılmışlardır. Özetle dile getirecek olursak, 1924’te liseler, 1927’de ortaokullar, 1929 ile 1931 aralarında ilkokullarda Öğretmen okulları programları içerisinde, dini

derslerin tamamı çıkarılmıştır. Yalnızca köy okullarındaki Din Bilgisi dersi 1939 yılına değin müfredatta yer almıştır. 1930 yıllarındaysa Türkiye içerisinde devlet ve müstakil okulların genelinde din eğitimiyle ve öğretiminin yapıldığı bir yer kalmamıştır. Aynı dönem içerisinde, yeni Türk eğitim sisteminde tümüyle din ve dini eğitim ve öğretim kaldırılmıştır (Öcal, 1998).

Bilhassa da tek parti dönemi zamanında din eğitimi uygulamaları bakımından pek çok sorunlar yaşanmıştır. Yüksek olasılıkla, seküler anlayışa bağlı bazı elit kesim üzerindeki etkisiyle yeni devletin kuruluşunun süreci içerisinde, geleneksel din anlayışını bir tehdit unsuru gördüklerinden, din eğitimi uygulaması bakımından aksi deneyimler yaşanması durumu gerçekleşmiştir (Arıcı, 2018). Din dersleri 1939-1946 yılları içinde köy okullarının da beraberinde hiçbir okulda okutulmamıştır.

Din eğitimi uygulamalarıyla farklı bir döneme geçiş çok partili hayata geçişle gerçekleşmiştir. 1949 yılı sonrasında yeni bir döneme girilmiştir. Bu süreçte imam hatip okulları ve kursları yeniden açılmıştır. İlkokul 4. ve 5. Sınıflarda seçmeli din bilgisi dersleri okutulmaya başlanmıştır. Ve Ankara'da İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. 1953'te ilkokulların süreçlerinde okutulan din dersleri sınıf öğretmenleri tarafından verilmiş bu sebeple de öğretmen okullarında bir ve ikinci yılda hafta içerisinde bir saat şeklinde mecburi Din Bilgisi dersi başlatılmıştır. 1956 senesinde ise ortaokul birinci ve ikinci sınıflarında seçmeli olacak şekilde hafta içerisinde 1 saat şeklinde okutulan Din Bilgisi dersi, 1967 senesinde lise 1 ve 2'de öğrencinin kendi seçimine bağlı şekilde okutulmuştur. 20 yıl sonrasında 1976 yılında Din Bilgisi dersi ortaokul ve liselerde 3. sınıfta da öğrencinin kendi seçimine bağlı olarak okutulmuştur (Ayhan, 2000; Öcal, 1998, s. 260-261; Aşlamacı, 2008: 101; Arıcı, 2018;).

Gençlerimizin milli değerlerimize, geleneklerimize ve göreneklerimize uyumlu yetiştirilmesi hedeflenerek 1974-1975 eğitim öğretim dönemi içerisinde ilkokul 4. sınıf itibarıyla, lise 2. Sınıf sonuna kadar, hafta içinde 1 saat olmakla beraber mecburi Ahlak derslerini de ekleyeceği tüm okullara duyurulmuştu. Alınan bu karar neticesinde bu dersleri okutacak öğretmenlerin de gereken bir takım vasıfları taşımasının gerekliliği de söz konusu olmuştur Liselerde üçüncü yıla da Ahlak derslerinin eklenmesi de iki yıl sonrasında olmuştur. Böylece isteğe bağlı olan din dersiyle beraber okullarda mecburi

olacak şekilde toplamda sekiz yılda hafta içerisinde tek saat verilmesi planlanan Ahlak derslerinin ek olarak okutulması sağlanmıştır (Öcal, 1998, s.263).

Modern Türkiye Cumhuriyeti, gelişen eğitim reformları açısından zengin bir tarihe sahiptir. Din eğitiminin önemi, İDKAB derslerini ilköğretimin zorunlu bir unsuru haline getiren Türkiye'nin 1982 Anayasası'nda açıkça görülmektedir (Karpas, 2001). Böyle bir kararın temelinde, din ve ahlak eğitiminin uyumlu bir toplum inşa etmede önemli bir etkisi olduğu, ortak değerleri ve etik davranışları vurguladığı inancı yatmaktadır (Akbulut ve Çardak, 2014). Din eğitiminin ilköğretimde zorunlu hale getirilmesi kararı tek başına alınmamıştır (Altay, 2011). Ulusal kimliği ve sosyal uyumu güçlendirmeyi amaçlayan daha geniş bir stratejinin parçasıydı. Türkiye'nin laik ve İslami geleneklerin karışımından oluşan çeşitli kültürel ve dini yapısı, politika yapıcılar için her zaman benzersiz bir zorluk teşkil etmiştir. Hükümet, din eğitimi uyarlayarak farklı topluluklar arasındaki uçurumu kapatmayı ve vatandaşlar arasında birlik duygusunu teşvik etmeyi amaçlamıştır (Kap, 2014).

İDKAB müfredatı, ağırlıklı olarak ülkenin çoğunluk inanç sistemini yansıtan Sünni İslam'a odaklansa da, öğrencilere farklı geleneklerden dini kültürler, inançlar ve etik hakkında geniş bir genel bakış sunmayı amaçlamıştır (Yılmaz, 2005). Bununla birlikte, dikkatli bir müfredat tasarımı ve dijital araçların etkin kullanımıyla, uzaktan eğitim gerçekten de zenginleştirici bir deneyim sunabilir. Örneğin, sanal platformlar küresel dinler arası diyalogları kolaylaştırarak öğrencilere farklı dini perspektifleri ilk elden deneyimleme fırsatı sunabilir (Gözüyeşil, 2019). Türkiye, din eğitimi teknolojik ilerlemeyle birleştirmenin karmaşıklığı içinde yol almaya devam ederken, İDKAB ruhunun korunmasını ve hatta geliştirilmesini sağlamak için kapsayıcı, çeşitli ve etkileşimli bir yaklaşıma öncelik vermek çok önemlidir.

2.1.5. Uzaktan Din Eğitimi

Dijital devrim ve 21. yüzyıldaki diğer sosyo-kültürel değişimlerle birlikte, eğitim uygulamalarının uyarlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yakın zamanda yaşanan COVID-19 salgını bu değişimi hızlandırmış ve uzaktan eğitimi Türkiye de dahil olmak üzere dünya genelinde önemli bir eğitim şekli haline getirmiştir (UNESCO, 2020). Uzaktan eğitimin din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri üzerindeki etkileri oldukça derin.

Büyük ölçüde kişisel düşünme, tartışma ve topluluk etkileşimine dayanan bu tür konuların özünün sanal ortamda kaybolmamasını sağlamak zor bir iştir (Öztürk & Dinç, 2021). Bu bölüm içerisinde dünya genelinde ve ülkemiz içerisinde faaliyet gösteren uzaktan din eğitimi uygulamalarının incelemesi yapılacaktır.

2.1.5.1. Dünyada Uzaktan Din Eğitimi Örnekleri

İslamiyet ilk emrinin gereğince okumaya ve bilgiye önem vermektedir. Bilgi edinebilme ve ulaşabilme, ayrıca sağlanan bu bilgiyle de eyleme geçmeyi öğütlemektedir. Böylelikle de İslamiyet medeniyetleri bilimdeki ilerlemelerle medeniyetlerinin şekillenmesini sağlamışlardır. Teknolojinin de gelişmesiyle beraber, İslam'ın da eğitim ve öğretim üzerine verdiği ciddiyet birleştiğinde uzaktan eğitim uygulamalarının başarıyla sonuçlanma olasılığının yüksek olduğu görülmektedir. Fakat koşullar ne denli başarıya ulaşmada cazip gibi görünse de Müslüman Arap toplumlarında birçok toplum uzaktan eğitim sistemleri uygulamalarına iyi bakmadığı bilinmektedir. Uzaktan eğitim gelişmekte olan teknolojiyle beraber Çin, Nijerya ve Endonezya'da ise İslami ideal ve değerler etrafında insani bilimlerin geliştirilerek kullanılmasının bir yolu şeklinde gözükmektedir. Uzaktan din eğitimi faaliyetlerinin sağlanmasında başlıca üniversiteler; Pakistan'daki "Allama Iqbal Open University", ABD merkezindeki "Islamic American University" ile "American Open University" ve Kuveyt merkezindeki "Arab Open University" sayılabilmektedir (Rogers ve Howell, 2004, ss. 7-8).

Hinduizm inancına göre geleneklerin parçasından biri de eğitimidir. Amerika'daki "Hindu Üniversitesi", "Bhaktivedanta Bilim Enstitüsü" ve pek çok "Veda Koleji" nin de uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürdüğü bilinmektedir. Seattle'da var olan "Ayurveda Akademisi", Ayurveda'da master eğitimi gören birçok öğrenciye uzaktan eğitim kurs fırsatı sağlamaktadır. "Sri Sathya Sai Veda Pratishtan" adında Hindistan'da çevrimiçi bir üniversite kurulmuştur. "Amerikan Hindu Üniversitesi", üç ana dalda (Yoga Felsefesi ve Meditasyon, Hinduizm, Hindu Felsefeleri) görev sağlayan master ve doktora alanlarında uzaktan eğitim programlarının başlatılmasını sağlamıştır.

Hindu inanç bağlantılarının da uzaktan din eğitimi ve geleceğiyle alakalı epey ümitli tavırlar takındıklarını söyleyebiliriz (Rogers ve Howell, 2004, ss. 8-9).

20. yüzyılla beraber Budizm mensuplarının da batı ülkeleri içinde bulunan üniversitelere eşdeğer yüksek öğrenim kurumları kurmaya başladıkları görülmektedir. Tayvan'ın merkezinde bulunan "Faju Üniversitesi" web sitesi içinde online kurslar bulunmaktadır. Kurslarla beraber Budist metinler de bulunmaktadır. Pek çok metine yine "Faju Üniversitesi" web sitesi üzerinden ulaşılabilir. Sri Lanka ve Tayland'da insanların dini bilgilerinin ölçüldüğü ve sonucunda sertifikalar verildiği uzaktan din eğitimi uygulamaları bulunmaktadır (Rogers ve Howell, 2004, ss. 9-10).

1995 senesinde Bahai öğretilerini kapsayan "Wilmette Enstitüsü" kurulmuştur. Uzaktan eğitim ve yüzyüze eğitim seçenekleriyle birçok kurs sunulmaktadır (Rogers ve Howell, 2004, s. 10).

Haham Joshua Heller Yahudi İlahiyat Semineri'nde, eğitimlerin Yahudilik adına seçkin bir önem taşıdığını belirtmiştir. Sonuçta Yahudilik dininde eğitimin ciddi önemi bulunmaktadır. Yahudi mensuplu uzaktan eğitime "Kaminer Uzaktan Eğitim Merkezi", örnek gösterilebilir. Bu merkezde online kurslar da bulunmaktadır. Diğer taraftan uzaktan din eğitimi konusunda çalışmalar yapan birçok Yahudi organizasyon ve üniversiteler de mevcuttur (Rogers ve Howell, 2004, s. 10).

Uzaktan eğitim alanında en aktif olan dinlerden birisi de hemen hemen 2 milyar civarlarında nüfus sahibi olan Hristiyanlık dini bulunmaktadır. Başpiskopos Martino ve Papa 2. John Paul tarafından internet ve teknolojinin kullanılmasıyla bilgi kaynaklarına erişim teşviki sağlanmıştır. Yakın zamanlarda online programlara başlayan "Katolik Uzaktan Eğitim Üniversitesi", 1983 yılı itibari ile 10.000 kişiden fazla öğrenciye ulaşmıştır. İlaveten Cizvit Cemiyetine bağlı 25 üniversite, "www.jesuit.net" internet sitesi aracılığıyla 35 program içerisinde 190 adet online kurs olanağı sağlayan sanal bir üniversite oluşturma amaçlı ortaklık yapmışlardır. "Yedinci Gün Adventistleri Kilisesi", dünyada en eski uzaktan eğitim programları içinde olan "Home Study International (HSI)"¹ oluşturmuştur. "Tanrı'nın Meclisleri Kilisesi", "Global Üniversite" isminde yaygın bir uzaktan eğitim sağlayıcısını oluşturarak dünya genelinde pek çok kurs sağlamaktadır. "Son Zaman Azizler Kilisesi" ise din adamlarının yetiştirilmesi amacıyla

yine dünya çapında uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirmekte ve din adamlarıyla üyelerine yönelik web tabanlı birçok eğitime de kaynağın sağlanmasını gerçekleştirmektedir. “Güney Baptist Konvansiyonu, Evanjelik Lüteriyen Kilisesi, Güney Hristiyan Üniversitesi ve Moody Bible Enstitüsü” de uzaktan eğitimlere katkısı bulunan pek çok çalışmalar yapmışlardır (Rogers ve Howell, 2004, ss. 10-12).

Dünyada genel olarak semavi veya beşerî dinleri kapsamında uzaktan din eğitimi uygulamalarına bakıldığında hemen hemen tamamında uzaktan din eğitimi uygulamalarının yürütüldüğü söylenebilir. Zaman içerisinde dini ortamlarda yapılan din eğitimi uygulamalarında bir takım uzaktan eğitim tekniklerinin kullanılmasıyla daha fazla gruplara ulaştığı görülmüştür. Zaten günümüz koşullarında internetin sayesinde saniyeler içinde dünyanın bir ucundan diğer ucuna ulaşabilmektedir. İnsanlar da teknoloji sayesinde dinlerle alakalı bilgilere erişebilmekte, eriştikleri bu bilgileri uzaktan din eğitimi uygulamalarının da katkılarıyla çoğaltabilmektedirler.

2.1.5.2. Ülkemizdeki Uzaktan Din Eğitimi Örnekleri

Dünyamızda genel olarak yoğun bir kitleye sahip olan uzaktan din eğitiminin Türkiye’de de yansımalarını görebilmekteyiz. Pek çok din eğitimi veren kurumlar; ilköğretim, ortaöğretim ve lisans derecelerinde öğrencilere uzaktan din eğitimi fırsatı sağlamaktadır. 2020 yılında araştırma yapılmış, dünyanın genelinde yayılmış olan Covid-19 salgınıyla, hala uzaktan eğitim uygulaması sağlamayan kurumlarca da öğrencilere bu fırsat sunulmaya başlanmıştır. Türkiye’de de uzaktan din eğitimi uygulamalarını yapan kurum ve programlar içinde: “İlahiyat Lisans Tamamlama Programları (İLİTAM), Açık Öğretim Fakülteleri (AÖF) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)” örnek gösterilebilmektedir. Bunları ayrıntılarıyla inceleyelim.

2.1.5.2.1. İlahiyat Lisans Tamamlama Programları (İLİTAM)

İLİTAM programları, İlahiyat Fakültesi akademik koordinatörlüğü ve Uzaktan Eğitim Merkezi iş birliğinde, Ankara Üniversitesi İlahiyat Lisans Tamamlama Uzaktan Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin, 18 Aralık 2005 tarihli ve 26027 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanması ile 2005-2006 öğretim yılında faaliyet göstermeye başlamıştır.

Bununla birlikte ilk döneminde programa 500 öğrenci tarafından kayıt gerçekleştirmişdir (Altaş, 2016, s. 17). Sonrasında dokuz ayrı üniversitenin daha programlarında İLİTAM programı yer almaya başlamıştır (Kaymakcan vd., 2015, s. 48).

Yönetmeliklere göre belli oranlarda yüz yüze veya derslerin tamamı yüz yüze etkileşim sağlanacak biçimde uzaktan eğitim metotlarıyla, üniversite yerleşkeleriyle bunlardan başka, farklı ülke ve şehirlerde meydana getirilen merkezler içerisinde yapılacaktır (Altaş, 2016, s. 17).

İLİTAM eğitim yönünden İlahiyat bölümü ön lisans mezunu öğrencilere lisans diplomasını alabilmeleri amacıyla gereken eğitimin verilmesini sağlayarak lisans diplomasına sahip olmalarını hedeflemiştir. Toplumsal olarak ise Ankara Üniversitesi'nin akademik ve bilimsel birikimlerini, eğitim bilimleri ve teknolojisinin fırsatlarıyla beraber hacimli gruplara yayıp, ülkemizde yükseköğrenimlerin genelleşmesine fayda sağlaması hedeflenmiştir. Lisans mezunlarının görev makamlarına atanabilmelerine, öğrencilerinin şahsi ve özlük haklarının iyileştirilmesi yönünde düzenlemelere ve lisansüstü eğitimlerini yapabilmelerine İLİTAM olanak sağlamaktadır (Altaş, 2016, s. 17).

İlahiyat lisans programı iki yıl gibi bir süreye yayılmıştır. “Felsefe, İslam Bilimlerinde Yöntem, Fıkıh, İslam Tarihi ve Medeniyeti, Din Bilimleri I, Sistematik Kelam, Türk Dili, Din ve Ahlak Felsefesi, Kuran ve Hadis İlimleri, Din Bilimleri II, İslam Düşünce Ekolleri Tarihi, Türk Dili ve Edebiyatı Tarihi, Arapça, Çağdaş ve Dini Metinler, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi” gibi toplamda 15 ders bulunmaktadır (Altaş, 2016, s. 17).

Ankara Üniversitesi bünyesi dâhilinde açılmış olan İLİTAM programıyla beraber, “2009-2010 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi”, “2010-2011 öğretim yılında Atatürk, İstanbul ve İnönü Üniversiteleri”, “2011-2012 öğretim yılından itibaren Cumhuriyet, Dicle, Dokuz Eylül, Fırat ve Ondokuz Mayıs Üniversiteleri İlahiyat Fakülteleri” İLİTAM programını açmış bulunmaktadır (Kaymakcan vd., 2013, s. 74).

İLİTAM programları, “Yüksek Öğretim Kurulunun 2010/3044 İLİTAM müfredat programları” konulu resmi yazısı ile 2011-2012 öğretim yılından itibaren İlahiyat ön lisans programları ile benzer hale getirilmesi sağlanmıştır. Bu düzenlemeyle ilahiyat programlarında üç ve dördüncü yıl dersleri bulunan iki yıllık bir lisans tamamlama programına dönüşümü sağlanmıştır. Düzenlemeler ile “Tefsir Usulü, Tefsir Tarihi, Hadis Usulü, Hadis Tarihi, Din Psikolojisi, Din Eğitimi ve İslam Mezhepleri Tarihi” derslerinin program içerisinden çıkarılması sağlanmıştır. “İslam Hukuku Usulü I-II, Kelam I-II, İlkçağ Felsefesi Tarihi ve Yeniçağ Felsefesi dersleri Fıkıh Usulü, Sistematik Kelam ve Felsefe Tarihi” isimleriyle dönemlik hale getirilmiştir (Kaymakcan vd., 2013, s. 74).

Türkiye’de İLİTAM programları karma öğretim modelini temel almakta ve uzaktan eğitim modelinin de uygulama bulduğu bir alandır. Ders video kayıtları, özet sunumlar, ders notlarının kayıtları, eş zamanlamasız forum ve e-kitaplar, eğitimciyle öğrenciyi başka mekân ve zamanlarda birleştirirken, canlı ders ve senkronik forumlar içerisinde etkileşimli öğrenmeye fayda sağlamaktadır. Vize sınavları çevrimiçi ortamlarda yapılıp, final sınavlarınınsa yüz yüze yapılması sağlanmıştır. Final sınavlarının öncelerinde öğrencileri fakültelerine birkaç hafta süren bir zaman içerisinde çağırarak uzaktan eğitimle almış oldukları dersleri hızlandırarak tekrar vermektedirler. Bu özellikleri sebebiyle İLİTAM programları “karma uzaktan eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamasıyla eğitim veren üniversitelerin yalnızca uzaktan eğitim için kurgulandıkları ve örgün öğrencileri kabul etmediği modele “singlemode model”, uzaktan eğitim ve örgün eğitimin birlikte olduğu modeleyse “dualmode model” denmektedir. Neticede İLİTAM programları da dualmode model ile yürütüldüğü görülmektedir (Kaymakcan vd., 2015, s. 49-50).

Ülkemizde Ankara Üniversitesi’yle 2005-2006 öğretim yılı başlangıcından itibaren çalışmalar sunmaya başlayan İLİTAM faaliyetlerinin günümüzdeyse 17 üniversite bünyesi dâhilinde bu yola devam ettiği incelemeler sonucunda söylenebilmektedir. 2012 yılında 4100 şeklindeki kontenjan sayısının (Kaymakcan vd., 2013, s. 74), bugün ÖSYM ‘nin açıkladığı kılavuzda 7600’e yükseldiği görülmektedir. Neticede İLİTAM faaliyetlerinin kontenjanlarının 8 yıl gibi bir süre içerisinde %85

dolaylarında artışı gözlemlenmiştir. İLİTAM programlarıyla; öğrenciler lisans diplomalarını alabilir, özlük haklarında iyileşmeleri talep edebilirler, yüksek lisans eğitiminin devamını ve lisans mezunu bireylerin ilgili görev ve makamlara atanabilmeleri sağlanabilmektedir. Dualmode yapısı sebebiyle İLİTAM faaliyetleri tam da uzaktan eğitim modeli sayılmayıp, işleyişle alakalı bilgiler ve içeriğinde bulunan dersler incelenerek yarı uzaktan din eğitimi uygulaması şeklinde adlandırılabilir.

2.1.5.2.2. Açık Öğretim Fakültesi İlahiyat Ön Lisans Programı

Türkiye 1981 yılında Yükseköğretim Kanunu, 5 ve 12'nci maddeleriyle açık öğretim ile tanışmıştır. 1982'de de Anadolu Üniversitesi (AÜ) bünyesi dâhilinde “Açık Öğretim Fakültesi (AÖF)” açılışı gerçekleşmiştir. Ülkemizde bu adım Yükseköğretim sağlayan Açık Öğretim program ve faaliyetlerinin meydana gelmesi sebebiyle önem taşımaktadır. 2010'da yani 28 yıl aranın sonrasında Erzurum Atatürk Üniversitesi bünyesinde başka bir Açık Öğretim Fakültesi daha kurulması gerçekleşmiştir. Erzurum ve Eskişehir'de yer alan bu iki Açık Öğretim Fakültesi de hemen hemen birbirlerinin aynısı olup Açık Öğretim Programları ile faaliyetlerini sürdürmektedir (Gül, 2017, s. 1912).

Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) personellerin talep edilen eğitim ve yeterlilik seviyesinde eksiklikler görülmesi sebebiyle ve personellerini arzu ettikleri dereceye ulaşmalarını sağlamak amacıyla birtakım çalışmalar başlatmıştır. Öncelikle İlahiyat Meslek Yüksekokullarının açılmasına sebebiyet vermiş fakat çok da başarılı bir adım olamamıştır. Sonrasında problemin çözülebilmesi amacıyla Atatürk Üniversitesi'yle iletişime geçilmiş ve “Sosyal Bilimler Ön Lisans Programı” başlatılması uygun görülmüştür. Ancak bu program içinden, ders ve içerikleri AÖF yetkilileri tarafından belirlenerek ve İlahiyat bölümüyle alaka ve ilgisinin yüksek olmaması sebebiyle istenilen yarar sağlanamamıştır. Prof. Dr. M. Sait Yazıcıoğlu başkanlığında 1997'de oluşturulmuş olan komisyonun değerlendirmelerinin neticesinde günümüzdeki faaliyetlere geçilmiştir. Ülkemizde cami hizmetleri ihtiyacının karşılanması maksadıyla, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın talep ve bilgileri doğrultusunda ve “Anadolu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi” ile ortaklık içinde “Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi”

kapsamında “İlahiyat Ön Lisans Programı (İÖP)” açılışı gerçekleşmiştir. 2017’de bu gelişmelerin akabinde aynı statü ve aynı fakülte kapsamında, ancak yabancı dil sınavları sonucunda yeteri kadar puan alan öğrencilerin kabulünün gerçekleştiği iki yıllık “İlahiyat Arapça Ön Lisans Programı (İAÖP)” açılışı gerçekleşmiştir. (Gül, 2017, s. 1914).

İlahiyat Ön Lisans Programındaki amaç: toplumda bulunan tüm kesimlerden insanları doğru dini bilgilerle buluşturarak aydınlatmaktır (Açıköğretim Fakültesi, 2020b). Liseler ve dengi okul mezunları yeni kayıtlı, Meslek Yüksekokulları ve Açık Öğretim Fakültesi ön lisanstan mezun olan/olacaklar dikey geçişle, örgün öğretim öğrencisiyken açık öğretimle öğrenimini tamamlamak isteyenler yatay geçiş, herhangi bir yükseköğretim programı bünyesinden mezuniyet almış veya bu programlar içerisinde öğrenimini sürdürenler ikinci üniversite yöntemi ile programda kaydını gerçekleştirebilirler (Açıköğretim Fakültesi, 2020c).

İlahiyat Ön Lisans Programı dersleri arasında “Arapça, İslam İnanç Esasları, İslam İbadet Esasları, İslam Ahlak Esasları, İlk Dönem İslam Tarihi, İslam Sanatları Tarihi, Tefsir Tarihi ve Usulü, Hadis Tarihi ve Usulü, İslam Hukukuna Giriş, İslam Kurumları ve Medeniyeti, Türk İslam Edebiyatı, Tefsir, Günümüz Fıkıh Problemleri, İslam Düşünce Tarihi, İslam Mezhepleri Tarihi, Din Psikolojisi, Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Din Sosyolojisi, Yaşayan Dünya Dinleri, Din Eğitimi ve Din Hizmetlerinde Rehberlik” dersleri mevcuttur (Açıköğretim Fakültesi, 2020b).

Açık Öğretim Fakültesi’nde derslerde birçok basılı materyal, televizyon yayını, bilgisayar destekli eğitimler, internet, video konferans vb. teknolojik materyallerden yararlanılmaktadır (Açıköğretim Fakültesi, 2020a). Sınavlarsa güz döneminde vize sınavları ve final sınavı, bahar dönemi vize sınavı ve final sınavı olmakla beraber dört adet sınav bulunmaktadır. Cumartesileri ve pazarları gerçekleştirilen bu sınavlar totalde dört oturum şeklinde olmaktadır. Sınav düzenlemesi yapılarak öğrencilerin belirli kriterler ile, sınav olacakları merkezi sınav kapsamında bulunan birçok okula yerleştirilmesi sağlanmaktadır (Açıköğretim Fakültesi, 2020d).

İlahiyat Önlisans Programı’ndan mezun olmak amacıyla öğrencilerin 120 AKTS kredi içeren ders almaları, bütün dersleri başarıyla tamamlamaları, DZ, FF, YZ vb.

notlarının bulunmaması, genel not ortalamasının minimum 2,00 olması ve diğer sorumlulukları da dikkate alarak yerine getirmesi gerekmektedir. Programı bitirip mezuniyeti olan öğrencilerinse, örgün öğretim veya AÖF lisans programları kapsamına 5. Yarıyıl itibariyle devamlarını sürdürmeleri amacıyla ÖSYM tarafından gerçekleştirilen “Dikey Geçiş Sınavına (DGS)” katılmaları gerekir (Açıköğretim Fakültesi, 2020a).

Türkiye’de Diyanet İşleri Başkanlığı çalışan personelin eğitim seviyelerini yükseltmek maksadıyla başlayan hareketlerle meydana geldiği belirtilen “Açık Öğretim Fakültesi İlahiyat Ön Lisans Programları”, uzaktan din eğitimi faaliyetleri yapan sistemlerin içinde sayılabilmektedir. Günümüz koşulları içerisinde “Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi” ve “Erzurum Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi” kapsamında “İlahiyat Ön Lisans Programları” bulunmaktadır. İLİTAM programları ile arasındaki nüansa örnek verecek olursak, ders uygulamaları uzaktan sunulmakta ve yüz yüze ders yapılmamaktadır. Sınavlarda ise İLİTAM programları genelinde olduğu gibi uzaktan vize – yüz yüze final sistemi şeklinde değil, İlahiyat Ön lisans Programlarında ‘da tüm sınavlar yüz yüze yapılmaktadır. İlahiyat Ön lisans Programlarıyla liseler ve dengi okul mezunları isteyen herkes sahih dini bilgileri mekân ve zamana bağılantılı kalmadan öğrenebilirler. Bu özellikleri sebebiyle İlahiyat Ön lisans Programları ülkemizde uzaktan din eğitimi faaliyetleri arasındadır.

2.1.5.2.3. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim hizmetlerinden sorumlu bakanlık olarak hizmet etmekte ve bu hizmetlerini okul öncesi düzeyiyle birlikte en yaygın olarak temel ve ortaöğretim düzeylerinde sürdürmektedir. Eğitimler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yüz yüze yapılırken, teknolojinin sağladığı yeniliklerden öğretmen ve öğrencilerin yararlanması için araştırmalar yapılıyor. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) bu tür araştırmalara örnek olarak verilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen eğitim hizmetleri arasında din kültürü ve ahlak bilgisi, peygamber hayatı, Kuran-ı Kerim, temel din bilgileri gibi din eğitimi dersleri yer almaktadır. Bu derslerin öğrencilere münhasıran uzaktan eğitim faaliyetleri ile verildiği söylenemezse de EBA sistemi aracılığıyla yürütülen çalışmalar uzaktan eğitim kapsamına alınabilir.

Ülkemizde Covid-19'un yayılmasından sonra Milli Eğitim Bakanlığı eğitimde uzaktan eğitim yöntemine geçilmesine karar vermiştir. Bu karardan sonra uzaktan eğitimde EBA'nın önemi bir hayli artmıştır.

EBA, 2012 yılında Yenilik ve Teknoloji Genel Müdürlüğü tarafından bireylere sunulan ücretsiz bir online sosyal eğitim platformudur. EBA, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından kullanılabilen bir eğitim araçları ve eğitim içerikleri sistemidir. Yazılı, sesli, grafik ve video ders kaynaklarını içerir. Okul çocukları tarafından kullanılmaktadır (Aktay ve Keskin, 2016, s. 28).

EBA sisteminde öğretmen kullanıcı olarak giriş yaptığınızda karşınıza "Sayfam" bölümü çıkıyor. Bu bölümde öğrencilerin, fakültelerin ve fakültenin veya atanmış kurumun yöneticilerinin gönderilerine erişebilirsiniz. Dersler bölümünde dersler sınıf düzeyine göre üniteler halinde listelenir. Bu bölümde ders kitaplarına, ünite için hazırlanan sunumlara, videolara, ses dosyalarına ve yazılı belgelere ulaşılabilir. Covid-19 Pandemisi sonrasında öğretmen ve öğrencilerin sanal sınıf ortamında ders vermek için Zoom programının altyapısını kullanabilecekleri uzaktan eğitim için canlı sınıf segmenti oluşturuldu. Öğretmenler sınav bölümünü kullanarak öğrencilerine kendileri, meslektaşları veya Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan birçok soru türünü çalıştırabilirler. Raporlar bölümü sayesinde öğretmenler, öğrencilerin gönderdikleri çalışmalarda nasıl performans gösterdiklerini görebilirler. Öğretmenler, mesleki gelişim bölümünde uzaktan kariyer eğitimine katılabilir. Ayrıca içerik oluşturma bölümü ile öğretmenler ders üniteleri bazında içerik oluşturabilmektedir.

MEB'in hazırlamış olduğu dersler arasında "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi", "Kuran", "Temel Din Bilgisi", "Peygamberin Hayatı" gibi dini içerikli dersler yer almaktadır (MEB, 2021b). Bu dersler EBA sisteminde yer almakta ve öğretmenler öğrenciler için materyaller üretebilmekte, örgün eğitimlerine destek olmak için öğrencilere ders çalışmaları göndermekte ve gönderdikleri öğrenmelerin tamamlanma oranlarını görüntüleyebilmektedir (MEB, 2021a).

2012 yılında ülkemizde ilk ve orta öğretim düzeyinde hayatımıza giren EBA sisteminin geçtiğimiz her sene sürekli iyileştirildiği ve yeni taç virüsün ilerlemesiyle birlikte öneminin de arttığı söylenebilir. Online ortamda faaliyetlerini sürdüren

televizyon kanalı Eba TV'nin EBA'ya eklenmesiyle 2020 yılında uzaktan eğitimin önemli bir adım daha attığı söylenebilir. Örgün öğretim sürecinde bazı öğretmenler kullanıp bazıları kullanmasa da (Aktay ve Keskin, 2016, s. 28) bu süreçte faydalı bir kaynak olduğu söylenebilir. Din derslerinin EBA sistemine uyarlanması, EBA'nın çalışmalarına dâhil edilmesini sağlar. Ders öğretmenleri, örgün eğitimde ders etkinliklerinden önce veya sonra EBA sisteminden öğrencilerine birçok dosya gönderebilirler. Öğrenci çalışmalarının raporlanması, örgün eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmasa da, öğretmenlere çalışılan konuyu öğretme başarısı hakkında bir fikir verebilir. EBA sistemi ile din eğitimi, canlı ders, video, ses dosyası, görsel içerik gibi teknolojinin kazandırdığı kolaylıklarla uzaktan yürütülebilmektedir.

2.1.6. İDKAB Öğretmenliği

Bu bölümde, din eğitiminin uzmanlaşmasına ilişkin literatür araştırmasına dayalı olarak, din kültürü ve ahlak bilgisi uzmanlığı derslerinde öğretmenlerin bakış açısının temel özellikleri açıklanmakta ve idealleri ifade etmek için uzmanlaşma kavramı kullanılmıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin zorunlu din derslerinde yani Türkiye bağlamında din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde sahip olması gereken temel tutum ve ilkelere dayanmaktadır. Bu durum ülkemizde zorunlu din dersi öğretmenliği yapan İDKAB öğretmenlerini de ilgilendirdiği için, bu konunun ifadesini sınırlamak İDKAB öğretmenlerinin profesyonelliği ile ifade edilecektir.

Türkiye'de din eğitiminin dönüşümü, özellikle ilköğretim düzeyinde din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri için öğretmen yetiştirme alanında bir dizi önemli gelişmeye sahne olmuştur (Kap, 2014). Bu dönüşümde kayda değer bir aşama, 1998-1999 akademik yılında ilahiyat bölümlerinin yeniden yapılandırılmasında kritik bir adım olan İDKAB öğretmenlik bölümlerinin kurulmasıdır. Bu hamle, din kültürü ve ahlak bilgisi alanında artan nitelikli eğitimci ihtiyacına stratejik bir yanıt niteliğindedir ve Türkiye'nin bu konuları milli eğitim sistemine dâhil etme kararlılığını yansıtıyordu (Çınar, 2016; Arıcı, 2018).

Açılımı "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği" olan İDKAB, Türkiye'de din eğitimine yönelik yaklaşımda önemli bir değişimi simgelemektedir. Bu

bölümler, ilköğretim düzeyinde din kültürü ve ahlak bilgisini etkili bir şekilde öğretebilecek eğitimciler yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. İDKAB öğretmenlik bölümlerinin kurulması, Türkiye'nin devlet okullarında din eğitiminin kalitesini ve uygunluğunu artırma konusundaki kararlılığının açık bir göstergesiydi (Çelik, 2010; Kimter, 2016).

İDKAB öğretmenlik bölümlerinin üniversitelerdeki Eğitim Fakültelerine entegre edilmesi kararı 26 Mayıs 2006 tarihinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından alınmıştır. Bu entegrasyon, din eğitimi öğretmenlerinin eğitimini Eğitim Fakültelerinin daha geniş eğitim standartları ve metodolojileri ile uyumlu hale getirmek için stratejik bir hamleydi. Bu sayede öğretmenlerin sadece dini ve ahlaki bilgilerle değil, aynı zamanda modern pedagojik becerilerle de donatılması amaçlanıyordu. Ancak YÖK, 17 Nisan 2014 tarihinde, 2014-2015 akademik yılı için İlahiyat Fakültesi bünyesindeki İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü'ne öğrenci alımını durdurma kararı aldı. Bu karar, bu bölümün fiilen kapatılması anlamına geliyor ve bu alanda eğitimci yetiştirmeye yönelik yaklaşımda büyük bir değişimin sinyalini veriyordu (Turan, 2013).

İDKAB öğretmenlik bölümlerinin karşılaştığı kritik zorluklardan biri, dini bilgi ihtiyacını Türk eğitim sisteminin seküler ilkeleriyle dengelemektir. Müfredat ve eğitim metodolojileri, dini eğitimin eğitimin laik ve bilimsel yönlerini gölgelememesini sağlayarak, bazen birbiriyle çatışan bu iki alan arasında gezinmek zorundaydı. İDKAB bölümlerinin kapatılması, Türkiye'deki eğitim reformunun dinamik ve bazen tartışmalı doğasını da vurgulamıştır. Bu durum, Türkiye'deki daha geniş toplumsal tartışmaları yansıtan bir mücadele olan dini ve laik eğitim arasında doğru dengeyi bulma mücadelesinin devam ettiğini göstermiştir.

İlköğretim kademesinde yer alan dinî kültürü ve ahlâk bilgisi müfredat programında, ders planı çerçevesinde çocuk ve ergenlerin öğrenim hayatını yönlendirmek veya yönlendirmek üzere görevlendirilen ve bunun için yetiştirilen kişilerdir. Araştırmamızda “ilköğretimde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri” ifadesi, İlköğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümünden mezun olan öğretmenleri ifade etmektedir.

2.2. İlgili Çalışmalar

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma konumuza dair yurt içinde ve yurt dışında yürütülmüş olan çalışmalara yer verilmektedir. Araştırma konusuyla alakalı daha önceki dönemlerde yürütülen araştırmalar incelendiğinde, İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime veya Web 1.0/2.0 araçlarının kullanımına yönelik tutumlarını araştıran herhangi çalışmaların yoğunlukta olmadığı görülmüştür. Ancak akademisyenlerin, diğer sektörlerde görev yapan öğretmenlerin ve öğrencilerin konuya yönelik tutumlarını ölçen araştırmalar da mevcuttur. Literatür taraması yöntemiyle elde edilen Türkiye ve yurt dışında uzaktan eğitim ile ilgili araştırma şu şekildedir:

Alakoç (2001a) tarafından yürütülmüş olan “Genel olarak Uzaktan Öğretim ve Konuya Öğretim Üyelerinin Bakış Açıları” başlıklı araştırmada, Cumhuriyet Üniversitesinde 2001-2002 öğretim yılında görevlerini yürüten öğretim üyelerinden 55 kişilik bir örnekleme nicel bir çalışma yürütülmüştür. Ortaya çıkan örnekleme uzaktan eğitim konusundaki bilgi seviyesi, uzaktan eğitim ile uzaktan eğitim uygulamasında hangi yöntemleri kullanmaktan yana oldukları, dersi verip vermemekle alakalı düşünceleri, hangi bölümlerin derslerinin uzaktan eğitimle verilmesinin daha verimli olacağı ve uzaktan eğitimin niteliği konularının ve soru çeşitlerinin bulunduğu “Uzaktan Öğretim, Öğretim Üyesi Anket Formu” nun uygulanması sağlanmıştır. Bu araştırma içerisinde birçok sonuca ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim konusuyla alakalı bilgi sahibi bireylerin sayısı olmayanlara göre daha azdır. Uzaktan eğitimde kullanımı talep edilen yöntemler içinde internet seçeneği yüksek bir orandadır. Katılımcılardan yarısı uzaktan eğitim ile ders vermek isterken diğer yarısı istememektedir. Uygulamalı dersler için uzaktan eğitim pek avantajlı sayılmazken, sözel ağırlıklı derslerde uzaktan eğitim daha verimli olduğu ortaya çıkmıştır.

Alakoç (2001b)’un 2001 senesinde yazdığı doktora tezi içerisinde uzaktan eğitim ile alakalı vermiş olduğu detaylı birçok bilginin ardından, 2001-2002 öğretim yılı içerisinde Cumhuriyet Üniversitesinde görevini yapmakta olan 55 öğretim üyesine “Uzaktan Öğretim, Öğretim Üyesi Anket Formu” ve 300 öğrenciye “Uzaktan Öğretim, Öğrenci Anket Formu” uygulandığı görülmektedir. Anket formu içerisinde katılımcılara yöneltilen; uzaktan eğitimle alakalı bilgi düzeylerinin, uzaktan eğitim ile ders vermek mi veya almak mı istediklerinin, uzaktan eğitim yöntemlerinin hangi çeşitlerini

kullanmayı istediklerinin, hangi bölümlerde ne türden derslerin uzaktan eğitiminin sağlanacağıyla alakalı düşüncelerinin ve uzaktan eğitim konusundaki yaklaşımlarının sorulduğu bu sorular katılımcılarla da paylaşılarak onlara sorulmuştur. Anketler yardımıyla toparlanan veriler SPSS programı desteğiyle yüzde ve frekans değerleri kullanılıp betimlenerek yoruma sunulmuştur. Tez içinde öğretim üyesi olan katılımcıların birçoğunun, öğrencilerinse %30 kadar bir kısmının bilgisayarının bulunduğu, öğrenci ve öğretim üyelerinin büyük ölçekte uzaktan eğitim hususunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları vb. neticeler meydana gelmiştir. İki grup da uzaktan eğitim yöntemi olarak internet kullanmak istemişlerdir. Öğretim üyelerinde yarısı uzaktan eğitim almayı tercih ederken yarısı bu durumu reddetmiştir. Öğrencilerde ise %54 oranındaki kısım uzaktan eğitim almayı istekle karşılamıştır. Öğretim üyelerinde %76,4'lük kısım ve öğrencilerden %50,3'lük kısım uzaktan eğitim faaliyetlerini yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Sosyal ağırlığı yüksek bölüm dersleriyle mesleki uygulamalı derslerin dışında bulunan dersler uzaktan eğitim ile verilebilecek derslerdir. Nitekim uzaktan eğitim geleneksel eğitim sistemleri üzerinde destek sağlamaktadır.

Horzum (2003), uygulamış olduğu 26 sorudan oluşan anketle öğretim üyelerinin internet destekli eğitimle (İDE) alakalı birçok düşüncesini saptamak üzere bir çalışma yürütmüştür. Araştırmaya Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde hizmet veren bütün öğretim üyeleri katılmış bulunmaktadır. Toplanmış olan bu verilerin t-testi, one-way anova gibi birtakım teknikler ile analizi sağlanmıştır. Analizi sağlanan veriler ışığında: kadın öğretim üyeleri İDE'nin klasik metotları destekleyen bir formda kullanabileceklerini düşünmüşlerdir. Yardımcı doçent doktorlar, araştırma görevlisi ve öğretim görevlilerinin diğer unvanlarla karşılaştırıldığında İDE kullanım oranını bazı dersler için desteklediği ve İDE konusunda bilgi sahibi olan öğretim elemanlarının gelişmiş olan yeni nesil teknolojilerle öğrenmeyi daha basit bir şekilde getirebileceği hususunda pozitif düşündükleri neticelere ulaşmışlardır.

Süer vd. (2005)'in yaptığı araştırmada Gazi Üniversitesi'nin uzaktan eğitim potansiyeli ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmada iki kademeli ilerleme yapılmıştır. Bu araştırma çalışmasının birinci seviyesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitime yönelik davranışlarını incelerken ikinci seviyede ise uzaktan eğitime hazır

bulunma düzeyi, insan gücü ve insan gücünden başka kaynaklar bakımından ne şekilde bir yapıyla oluşturulmakta olduğu konusudur. Toplamda 1379 öğretim üyesine, birçok araştırmacının geliştirdiği, 18 madde ile oluşturulmuş “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” uygulaması yapılmıştır. Araştırma içerisinde öğretim üyelerinin, uzaktan eğitime karşı hemen hemen olumlu bir davranışta buldukları fakat yine de bazı kaygılarının olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca uzaktan eğitime karşı güvenle de yaklaşarak olumlu yaklaşımlarda buldukları ancak hâlihazırda yaygınlaşması tamamlanmamış bir yaklaşım olduğundan birtakım tereddütler de yaşandığı görülmüştür. Uzaktan eğitimde ilgi boyutundaysa bu konuda var olan bir ilgi ve alakadan söz edilebilir fakat bu ilginin çok da üst düzeylere ulaşmadığı da aşikârdır. Yrd. Doç. Dr. unvanına sahip olan öğretim üyelerinin okutman öğretim üyelerine oranla uzaktan eğitime karşı daha iyimser yaklaştıkları ve Prof. Dr. ve Yrd. Doç. Dr. unvanına sahip olan öğretim üyelerinin okutman öğretim üyelerine kıyasla uzaktan eğitime daha çok güvendikleri şeklinde buluşlar sağlanmıştır. Uzaktan eğitim konusuyla alakalı öğretim üyelerine bilgilendirme yapılmasına ivedi bir şekilde başlanarak, uzaktan eğitimi verilecek derslerin içeriklerinin geliştirilmesi, öğretim malzeme ve gereçlerinin hazırlanması, öğretim teknolojileri kullanımlarıyla alakalı eğitim faaliyetleri düzenlemelerinin yapılması ve deneme amacıyla içerikleri uygun olan derslerde bu faaliyetlere yer verilmesi araştırmanın önermeleri şeklinde öne çıkmış bulunmaktadır.

Ağır (2007)’ın hazırlamış olduğu master tezi kapsamında, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı içerisinde Balıkesir’de 10 ayrı devlet ve özel okulda görev almış 238 adet ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” uygulaması yapılmıştır. Toplanmış olan bu verilerin SPSS 12 programı ile analizi sağlanmıştır. Çalışmanın önerileri, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusunda bir an önce bilgilendirilmeye başlanması, uzaktan eğitim için ders içeriklerinin hazırlanarak iyileştirilmesi, öğretim araç ve gereçlerinin geliştirilmeleri, öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik eğitim etkinliklerinin düzenlenebilmesi ve içerik temelli derslerde test amaçlı uygulamalara yer verilmesidir. Uzaktan eğitim; cinsiyete, tabana, kıdeme, eğitim düzeyine, sektöre ve uzaktan eğitim bilgisine göre değişim, t-testi ve varyans analizi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına

göre cinsiyet, kurum, eğitim durumu ve branş değişkeninde uzaktan eğitime yönelik tutumda gerekli bir değişiklik olmadığı, uzaktan eğitime yönelik tutumdaysa anlamlı bir değişim olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular neticesinde, göreve henüz başlayan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı daha iyimser bir tutumla yaklaştıkları görülmektedir. Araştırma içerisinde ayrıca uzaktan eğitim bilgisine sahip olmanın uzaktan eğitime yönelik tutumlarda anlam içeren ve ciddi bir farkı meydana getirdiği de görülmektedir.

Şimşek vd. (2010), tarafından Bilgisayar Eğitim ve Spor Yüksekokulu öğrencilerini incelediğimizde uzaktan eğitime karşı tutumlarında; cinsiyete, sınıf düzeyine, öğretim teknolojisine ve uzaktan eğitim kurslarına katılıma göre test etmeyi amaçladığı görülmektedir. Araştırmaya toplam 56 öğrenci katılmıştır ve araştırma veri toplama aracı olarak Ateş ve Altun (2008) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan bilgi formu kullanılmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi, katılımcıların UE'ye yönelik tutumlarında önemli bir bağımsız bulgu olsa da önceden uzaktan eğitim kurslarına katılmanın etkin bir unsur olduğu da gözlemlenmiştir.

Yıldırım ve Kaban (2010) tarafından Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 120 öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf seviyeleri ve gelir seviyelerine göre bilgisayar destekli eğitime göre davranışlarının incelenmesi sağlanmıştır. Araştırmada Arslan (2006)'ın geliştirmiş olduğu “Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak, SPSS 16 programı kullanılmış, analizi yapılan veriler üzerinde gelir düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre bilgisayar destekli eğitime yönelik yaklaşımlarda anlam içeren bir değişim bulunmamıştır. BDÖ'ye karşı en pozitif tutum yaşlılardan gelirken, üçüncü sınıflar en zayıf tutuma sahip grup olarak değerlendirilmiştir. Cinsiyet ile ilgili olarak, her iki cinsiyet grubu içerisinde de BDE'ye yönelik çok olumlu tutumlar gözlenmiştir. Gelir durumundaysa en yüksek pozitif tutum düşük gelir grubunda görülürken, en düşük yaklaşım puanı yüksek gelir grubu içinde görülmüştür.

Gök (2011), eğitim programlarında görev yapan öğretim elemanlarının internet tabanlı uzaktan eğitim algısını belirlemek için yaptığı araştırmasında mevcut literatürü gözden geçirerek araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir ölçek kullanmıştır. Çalışmaya 13 üniversiteden 81 profesör katıldı. Veriler SPSS 16 programı kullanılarak analiz edilmiş ve eğitimcilerin uzaktan eğitim konusundaki farkındalıklarının temel farkındalık ve kaynaklara erişim açısından orta, diğer faktörlerde yüksek olduğu söylenmiştir. Tüm faktörler açısından öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik algı düzeyi orta düzeyde kabul edilmektedir.

Yıldız (2011), web tabanlı senkron derslerin geleceğin öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve senkron teknolojiyi kabul etmeleri üzerinde bulunan etkisinin incelenmesine ve öğretmenlerin dört öğretim görevlisinden dört hafta sekiz saat ders almalarına olanak sağlamıştır. Bu süre içerisinde nicel veriler “Teknoloji Kabul Modeli”ne göre oluşturulan görüşme soruları aracılığıyla, nitel veriler ise “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” vasıtasıyla toplanmaktadır. Aday öğretmenlerin ön test ve son test tutumlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiş ve senkron sistemlerin sunduğu faydalar nedeniyle bu sistemin kullanılabilme isteklerinin arttığı tespit edilmiştir.

Horzum (2012) sürekli eğitimde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime güvenini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları” ölçeğinin bu konuda kullanılma sebebi, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı inançlarının cinsiyete, uzaktan eğitim alıp almadığına ve kıdeme göre nasıl değiştiğini belirlemek için kullanılmaktadır. Araştırma 2012-2013 öğretim yılı güz dönemi içerisinde Sakarya’da görevde olan 135 sınıf öğretmenin katılımıyla sağlanmıştır. SPSS 13 programı ile analiz edilen verilere göre erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışsal inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olması durumunda zorluk algılarının daha düşük olacağı belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin bağlamsal inançlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öte yandan, kariyer kıdeminin artışıyla, uzaktan eğitime ilişkin bağlamsal ve davranışsal inançlar azaltılmakta ve algılanmış olan güçlükleri

çoğaltmaktadır. Uzaktan eğitime ilişkin inançların daha önce uzaktan eğitim deneyimi yaşayıp yaşamadığına bağlı olarak benzer sonuçlar gösterdiği anlaşılmaktadır.

Gündüz (2013), öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarını cinsiyet, fakülte, sınıf, şahsi bilgisayara sahip olma ve internet bağlantısının bulunması gibi alternatiflere göre incelemesini yapmıştır. Araştırma çalışmasına Niğde Yüksek Öğretim Fakültesi'nden 692 aday öğretmen katılım sağlamıştır. Aday öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarını belirlemek amacıyla araştırmacının geliştirdiği ölçeğin kullanımı gerçekleştirilmiştir. Toplanmış olan veriler analiz edildiğinde cinsiyet, kişisel bilgisayar sahipliği ve internet bağlantısı değişkenleri anlamlı farklılığa yol açmazken, sınıf değişkenleri ve alt değişkenlerde anlam içeren birçok farklılık görülmüştür.

Barış (2015) tarafından Namık Kemal Üniversitesi'nde öğrenimi devam eden öğrencilerin uzaktan eğitime karşı yaklaşımlarının birçok değişkene göre incelenmesi hedeflenerek yapılan çalışmada, ilk olarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde 282 sınıf öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırma içerisinde Kışla (2005) tarafından geliştirilen “uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği” kullanımı sağlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sağlandığında öğrenci katılımcıların uzaktan eğitime karşı yaklaşımlarının genel anlamda düşük olduğu görünürken, cinsiyet değişkeninin yaklaşımlarda anlam içeren bir değişiklik sergilememiş olduğu görülmüştür. Fakat bilgisayar sahibi olan, devamlı internet erişiminde olan ve mobil cihaz sahibi olan katılımcı öğrencilerin yaklaşım puanlarının diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Şirin (2015)'in, İngilizce dersinde uzaktan eğitime karşı öğrencilerin görüşünü saptamak hedefiyle yaptığı çalışmaya, 2012-2013 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Gaziantep Üniversitesinde 368 öğrenci katılım sağlamıştır. Yapılan anket tüm katılımcılara uygulanmıştır. Sonuç olarak bilgisayar takviyeli uzaktan eğitim programının öğrencilerde başarıyı ne şekilde etkileyebileceği yönünde kararlı olmadıkları, geleneksel eğitim-öğretim metotlarından ayrı olan özelliklerine karşı da pozitif yaklaşımlar sundukları gibi sonuçlar sağlanırken, kız öğrencilerde öğretmen baskısının olmadığından B.D.U.E. programı kapsamında daha rahat olduklarını belirtmişlerdir.

Fidan (2016)'ın, uzaktan eğitime katılım sağlayan öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını ve bilgi felsefesi gereği inanç seviyelerini cinsiyetlerin ve bölümlerin değişkenlerine göre inceleyerek davranış ile epistemoloji inanç değişkenlerinin aralarında bulunan bağı araştırmak için yaptığı çalışmaya 330 öğrencinin katılımı gerçekleşmiştir. Araştırma içerisinde “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” kullanılarak, verilerin analitik yöntemler ile analizi sağlanmıştır. Araştırmanın neticesinde öğrencilerde, uzaktan eğitime karşı yaklaşımlarıyla bölümlerinde ve cinsiyetlerindeki değişkenler arasında mantıklı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Yavuz (2016) tarafından yapılan Eğitim Fakültesi'nde 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin İngilizce derslerinde kullanılmış olan uzaktan eğitime yönelik yaklaşımlarıyla öğrencilerin yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi maksadıyla yapılan araştırma kapsamında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 524 öğrenci katılmıştır. Araştırmada uzaktan eğitime karşı bir tutum amacıyla Ağır (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve İngilizce derslerine karşı tutum için Altunay (2004)'ın geliştirdiği “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanımı gerçekleştirilmiştir. Toplanmış olan veriler SPSS ve AMOS programlarının vasıtasıyla analiz edilmiş ve öğrencilerde uzaktan eğitime karşı tutumları ortalama düzeyde olup, cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, öğrenim görülen bölüme göre önemli ölçüde farklılıklar olduğu görülmüştür.

Yıldız (2016) tarafından 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı içinde Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde eğitimini sürdüren 653 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma, Pedagojik Formasyon eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Ağır (2007)'ın geliştirdiği “uzaktan eğitim tutum ölçeği” kullanımı sağlanmıştır. Analitik yöntemle analizi sağlanan veriler içerisinden eğitimi devam eden öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik yaklaşımlarının ortalama düzeylerde olduğu, cinsiyete göre tutumda ciddi bir farklılık olmadığı fakat alt değişkenlerle yaş açısından farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerden %49,5'i ileride uzaktan eğitim kurslarına katılmak istemediğini söylemişlerdir.

Fidan (2017), uzaktan eğitim çerçevesinde karma programlara kayıt yaptıran öğrencilerin uzaktan eğitim konseptine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak istemiştir. Bu sebeple Batı Karadeniz'deki bir üniversite içinden 130 öğrenci katılım göstermiş ve araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırma içerisinde "Uzaktan eğitim...gibidir çünkü..." ibaresini içeren yarım yapılandırma yapılmış elektronik form vasıtasıyla verilerin toplanması gerçekleşmiştir. Veriler, "içerik analizi" ve "ki-kare analizi" kullanılarak analiz edildi. Fidan (2017) analiz sonrasında metaforların "teknoloji", "eğitim türü", "yararlı", "olumsuz", "bağımsız" ve "diğer" gibi 6 alt tema altında toplandığını ve en gelişmiş metaforların da "açık öğretim", "boş iş", "meyve" ve "bilgisayar" şeklinde olduğunu öne sürmektedir. Geliştirilmiş olan metaforların öğrenimi devam eden bölümlere göre anlamlı farklılık gösterdiği fakat cinsiyetlere göre anlamlı bir fark göstermediği neticelendirilmiştir.

Ülkü (2018) ilköğretim okullarında hizmet veren öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı yaklaşımlarının belirlenmesini hedefleyerek bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya Bolu il merkezindeki 37 ilköğretim okulunda görev yapan 355 sınıf ve branş öğretmeni katılım sağlamıştır. Ülkü, veri toplama aracı olarak Ağır (2007) tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği"ni kullanmış ve topladığı verileri SPSS ve LISREL yazılımını kullanarak analizini tamamlamıştır. Araştırma kapsamında eğitim durumu değişkeni dışında uzaktan eğitime yönelik tutumlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni dâhilinde anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte öğretmenlerde kadınların erkeklere göre daha pozitif tutuma sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim durumunun değişkeni bakımından ise master mezunu öğretmenlerin tutumlarının lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha pozitif olduğu söylenmektedir.

Arslan ve Korkmaz (2019), çalışmalarında Amasya Üniversitesi uzaktan eğitim programında öğrenim gören 117 ilahiyat öğrencisinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve izleme kaygı düzeylerini değerlendirmişlerdir. Etkileşim kaygısı ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği kullanılarak yapılan araştırmada, öğrencilerin orta düzeyde etkileşim kaygısına sahip oldukları bulunmuştur. Cinsiyetler ya da farklı yaş grupları arasında etkileşim kaygısı ya da uzaktan eğitime yönelik tutum açısından anlamlı bir

fark bulunmamıştır. Ancak 20-29 yaş aralığındaki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları diğer yaş gruplarına göre daha olumludur. Etkileşim kaygısı ile uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumlar arasında küçük bir negatif korelasyon kaydedildi, ancak bu anlamlı değildi.

Başkonak (2021), Covid-19 pandemisi sırasında 38 din görevlisi üzerinde işitme engellilere uzaktan din eğitimi verme deneyimleri hakkında bir araştırma yürütmüştür. Bulgular, bu gruba yönelik din eğitiminin 8 yıldır devam etmesine rağmen, görevlilerin uzaktan öğretim deneyimine sahip olmadıklarını göstermektedir. Genç işitme engelli bireyler pandemi öncesinde Kur'an kurslarına aktif olarak katılmamış, yetişkinler ise iletişim sorunları, sınırlı aile desteği, teknolojik engeller ve çevrimiçi öğrenmenin etkinliğine ilişkin endişeler nedeniyle pandemi sırasında sınırlı ilgi göstermiştir. WhatsApp uygulaması, basitliği ve ücretsiz olması nedeniyle yaygın olarak kullanılan bir araç olarak ön plana çıkmıştır

Genç vd. (2021), tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinden 145 ilahiyat lisansüstü öğrencisinin Covid-19 salgını ve uzaktan eğitime geçiş sürecine ilişkin bakış açıları değerlendirilmiştir. Veriler, hem anketler hem de 11 öğrenciden oluşan bir alt gruba yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Pandemi nedeniyle çevrimiçi öğrenime ani geçiş başlangıçta zorlayıcı olsa da, bulgular hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin hızlı bir şekilde uyum sağladığını gösterdi. Genel olarak, ilahiyat yüksek lisans öğrencileri, pandemi koşullarında uzaktan eğitime olumlu bir bakış açısına sahipti.

Literatür tarama yöntemi kullanılarak ülkemizde yapılmış olan benzeri çalışmalar incelendiğinde, araştırma örnekleminin öğretmen adayları, üniversite öğrencileri, ilahiyat lisansüstü öğrencileri, din görevlileri, öğretmen ve öğretim elemanlarından oluştuğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, tüm bu araştırmalarda uzaktan eğitime karşı algı, düşünce, uyum süreci, memnuniyet düzeyi, yaklaşım ve hizmet içi eğitimler neticesinde uzaktan eğitimin konularına ve teşvik edici öğelere yoğunlaşıldığı da görülebilmektedir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar neticesinde bazen benzer olsa da bazen farklılık gösterdiği görülmektedir.

Gujar (2007), Pakistan'ın İslamabad kentindeki Allame Iqbal Open University (AIOU) tarafından hazırlanan uzaktan öğretmen eğitimi programlarına karşı öğrencilerin yaklaşımlarının incelenmesi maksadıyla yapılmış olan çalışmayı B. Ed. AIOU öğrencileri oluşturmuş, Sahiwal bölgesinden 300 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırma neticesinde veri toplama amacıyla anket metodu uygulanmıştır. Sağlanan veriler analiz edildikten sonra, öğrencilerin büyük çoğunluğunun programın genel katkılarından memnun olduklarını ancak ödevlerin değerlendirilmesine yönelik bazı olumsuz tutumlara sahip olduklarını belirlenmiştir.

Saroha (2014) Delhi ve Indira Gandhi Açık Üniversitesinden yaş aralıkları 18-25 arasında olan üniversitede uzaktan eğitim öğrencileri olarak kayıtları bulunan 30 katılımcıyla yapmış olduğu çalışmasında katılımcılara iki ekip olarak ayırma yapmıştır. Grup A, çeşitli master programlarına kayıtlı katılımcılardan oluşmaktadır. B Grubu ise lisans eğitimi alan katılımcılardan oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında planlanan açık uçlu anket her öğrenciye uygulanarak öğrencilerin uzaktan eğitimle alakalı yaklaşımlarını birçok etkene göre incelemeyi hedeflemiştir. Verilerin toplamı içerik analizi ile analiz edilmiştir. %60 oranındaki katılımcılar uzaktan eğitime ılımlı yaklaşmışlardır. %26,66'lık katılımcılar ise daha negatif yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Master öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre daha olumlu yaklaşımda bulunduğu ve katılımcılardan kadının erkeklere kıyasla uzaktan eğitime karşı yaklaşımlarının daha ılımlı olduğu neticesine varılmıştır.

S S. George (2015), Hindistan'da bulunan Indira Gandhi Open University, Uttar Pradesh Rajarshi Tandon Open University ve Swami Vivekanand Subharti University'de öğrenim gören master ve lisans öğrenimi gören 600 uzaktan eğitim öğrencisi katılımcısıyla bir çalışma yürütmüştür. 70 maddelik 8 alt ögeden meydana gelen tutum ölçeği ile yapılan çalışmada uzaktan eğitime karşı yaklaşımın ortalama değerden yüksek olduğu söylenmektedir. Bununla birlikte üniversite öğrencileri katılımcıların lisansüstü katılımcılara kıyasla daha ılımlı tutum puanlarına sahip oldukları ve erkek katılımcıların uzaktan eğitime karşı tutum puanlarının kadın katılımcılara kıyasla daha fazla olduğu gibi sonuçlar da elde edilmiştir.

Çalışmaya paralel olarak yurt dışında yapılan çalışmalarda da yurtiçinde yapılan çalışmalarda olduğu gibi benzer örnekler üstünde çalışılıp aynı metotların kullanılarak benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Uzaktan eğitimin olumlu yönleri zaman ve yer kısıtlaması olmadan teknolojinin faydaları ile eğitim sağlanması şeklinde iken, maliyetinin yüksek olması ve bilgi eksikliği ile olmakla birlikte, değerlendirmelerde ve ödevlerde karşılaşılan sorunlar olumsuz yönleri olmuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde katılımcıların seçimi, veri toplama yöntemleri ve araçları ve araştırma hedeflerine ulaşmak için kullanılan veri analizi prosedürleri açıklanmaktadır.

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel yaklaşımları birleştiren karma yöntemli bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 5 Ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 7. Maddesinde ifade edilen tanıma göre, dört yıl süren ilkokul ve dört yıl süren ortaokuldan meydana gelen ilköğretim kurumlarında çalışan İDKAB öğretmenlerin derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik görüş, deneyim ve tutumlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesine olanak sağlamıştır. Görüşmelerden oluşan nitel bileşen zengin ve derinlemesine içgörüler elde etmeyi amaçlarken, anketlerden oluşan nicel bileşen nitel bulguları desteklemek ve tamamlamak için istatistiksel veriler sağlamıştır (Creswell & Creswell, 2017; Tashakkori & Teddlie, 2010).

3.1. Araştırmanın Örneklemi

Derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanma deneyimi olan İDKAB öğretmenlerini seçmek için amaçlı ve kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılar, katılım konusundaki istekliliklerine ve İDKAB derslerindeki uzmanlıklarına göre seçilmiştir. Öğretmenlik deneyimleri, teknolojik yeterlilikleri ve İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin bakış açıları açısından çeşitlilik sağlamak için Sivas İlinde çeşitli orta okullarda görev yapan öğretmenler seçilmiştir.

3.2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında kullanılan karma yöntemde öncelikle araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme yüz yüze uygulanmıştır. Bunun ardından çalışma kapsamında demografik bilgi formu beraberinde, öğretmenlerin uzaktan eğitime dair tutumlarını ve web 2.0'a yönelik tutumlarını öğrenmeye yönelik iki ölçek kullanılmıştır. Coğrafi sınırlamalardan

bağımsız olarak, geniş bir katılımcı çevresine erişimi kolaylaştırması ve daha ekonomik olması gibi nedenlerden dolayı anket, Google Form aracılığı ile online uygulanmıştır.

3.2.1. Görüşme Formu

Öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşlerini, deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları keşfetmek için her bir katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, yakınlık kurmak, açık diyalogu teşvik etmek ve sondalama ve takip sorularına izin vermek için yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme kılavuzu, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına ilişkin algıları, bu araçları İDKAB derslerine uyarlama deneyimleri ve karşılaştıkları avantaj ve zorluklar gibi konuları kapsayan, önceden belirlenmiş açık uçlu sorulardan oluşmuştur.

Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanma deneyimine sahip İDKAB öğretmenlerini seçmek için amaçlı ve kolayda örnekleme tekniği kullanıldı.

Amaçlı Örneklem: Amaçlı örnekleme olarak da bilinen amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve olasılığa dayanmayan bir örnekleme tekniğidir. Bu yöntemde araştırmacılar, özellikle bilgilendirici olan veya araştırma sorusuyla ilgili belirli özelliklere sahip bireyleri veya vakaları seçerler (Creswell, 2013). Bu yöntem, araştırmacıların anlamlı içgörüler üretme olasılığı en yüksek vakalara odaklanmasına olanak tanıdığından, belirli olguların derinlemesine araştırılması için avantajlıdır (Patton, 2002).

Kolayda Örneklem: Kolayda örnekleme ise, örneklemin popülasyonun el altında bulunan bir bölümünden çekildiği, olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme türüdür (Babbie, 2010). Bu yöntem, katılımcılara erişim kolaylığı ile karakterize edilir ve genellikle araştırma konusunun temel olarak anlaşılmasını amaçlayan ön araştırmalarda kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Her ne kadar elverişli olsa da, bu yöntemin bulguların genellenebilirliğine ilişkin sınırlamaları vardır, çünkü daha geniş bir nüfusu yeterince temsil etmeyebilir (Robson ve McCartan, 2016).

Dolayısıyla, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla amaçlı ve kolayda örnekleme tekniği kullanılarak yeterince bilgi toplanabileceği tahmin edilen Sivas İlindeki orta okullarda görev yapan 8 öğretmen bu nitel araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırma sürecinin pandeminin devam ettiği bir döneme denk gelmesi nedeni ile öğretmenlerin araştırmaya katılımı beklenenden daha düşük olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin gizliliği korunmak amacıyla, öğretmenler: Ö1, Ö2, ... , Ö7 ve Ö8 şeklinde kodlanmıştır.

Katılımcılardan alınan yanıtlar, fenomenoloji yaklaşımıyla değerlendirilmiş ve tematizasyon çalışması yapılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları keşfetmeyi ve anlamayı amaçlayan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Katılımcıların öznel bakış açısına odaklanır ve onların bir olguya ilişkin benzersiz perspektiflerini, algılarını ve yorumlarını vurgular (Creswell, 2013; Giorgi, 2012). Fenomenolojik araştırma, araştırmacının önyargılı kavramları ve kişisel önyargıları bir kenara bırakarak olguya taze gözler ve açık bir zihinle yaklaştığı bir paranteze alma veya epoché sürecini içerir (Moustakas, 1994).

Fenomenolojik araştırmalarda, katılımcıların deneyimlerine ilişkin zengin betimlemeler elde etmek için genellikle mülakatlar, gözlemler ve yansıtıcı günlükler gibi veri toplama yöntemleri kullanılır (Creswell, 2013). Araştırmacı, açık uçlu ve keşfedici görüşmeler yaparak katılımcıların incelenen olguya ilgili düşüncelerini, duygularını ve yansımalarını özgürce ifade etmelerine olanak tanır (Moustakas, 1994). Odak noktası, olgunun özünü yakalamak ve katılımcılar tarafından ona atfedilen temel yapıları ve anlamları anlamaktır (Creswell, 2013).

Fenomenolojide veri analizi, önemli ifadeleri belirleme, anlam birimlerini çıkarma ve bunları temalar ve alt temalar halinde kategorize etme gibi sistematik bir süreci içerir (Moustakas, 1994). Araştırmacı, fenomenin altında yatan yapıları ve özleri ortaya çıkarmak için verilerin sürekli olarak incelendiği ve yorumlandığı bir fenomenolojik indirgeme sürecine girer (Creswell, 2013; Giorgi, 2012). Amaç, katılımcıların yaşadıkları deneyimlere dayanarak olgunun zengin ve ayrıntılı bir tanımını geliştirmektir.

Fenomenoloji genellikle psikoloji, eğitim, hemşirelik ve sosyal bilimler gibi öznel deneyimlerin, anlamların ve yorumların önemli bir etkisi olduğu araştırma alanlarında kullanılır (Creswell, 2013). Araştırmacıların incelenen olguya ilişkin derin

içgörüler elde etmesine ve ilgili bireylerin öznel gerçekliğini anlamasına olanak tanıyan benzersiz bir bakış açısı sunar (Giorgi, 2012).

Bu yöntem ışığında gerçekleştirilen analizlerle ilgili bulgular araştırmanın bulgularının sunulduğu dördüncü bölümde aktarılmıştır.

3.2.2. Anket Formu

Bir araştırma popülasyonunda örneklem yeterliliğinin hesaplanması, anket metodolojisinde kritik bir adımdır ve örneklem büyüklüğünün popülasyonu doğru bir şekilde temsil etmek için yeterli olmasını sağlar. Örneklem büyüklüğünün hesaplanması, 497 kişiden oluşan bir popülasyon için popülasyon büyüklüğünü, istenen güven düzeyini, hata payını ve biliniyorsa ilgilenilen özelliğin oranını dikkate alan bir formüle dayanabilir. Yaygın olarak kullanılan bir formül Cochran (1977) tarafından 20.000'den küçük popülasyonlar için verilmiştir ve bu formül bizim durumumuz için de geçerlidir.

Sonsuz bir popülasyon için hesaplanan başlangıç örneklem büyüklüğü yaklaşık 384,16'dır. Ancak bunu 497 kişiden oluşan (Sivas İlinde görev yapan İDKAB öğretmeni sayısı) sonlu bir popülasyon için ayarladığımızda, gerekli örneklem büyüklüğü yaklaşık 89,29 olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik algı ve tutumları hakkında nicel veri toplamak amacıyla 94 katılımcının bulunduğu anket uygulamamız örneklem büyüklüğü için yeterlidir.

Katılımcıların ölçekleri doldurması konusunda gönüllülük esası temele alınmıştır. Anket, katılımcılardan İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanmanın faydaları, zorlukları ve etkililiği ile ilgili ifadelere katılma veya katılmama düzeylerini derecelendirmelerinin istendiği Likert ölçekli sorulardan oluşmuştur. Ankette ayrıca katılımcıların ek yorum ve açıklama yapmalarına olanak tanıyan açık uçlu sorular da yer almıştır (Cohen vd., 2018).

3.2.2.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan anket formunun ilk bölümünde katılımcıların kişisel, mesleki ve web 2.0 teknolojisine dair bilgi birikimlerini öğrenmeye yönelik toplam 8

sorudan oluşan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formu çalışmanın ekler bölümünde anket formu içeriğinde sunulmuştur.

3.2.2.2. Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde, Teknoloji Kabul ve Kullanımı Birleştirilmiş Modeli'ne dayalı olarak Uğur (2017) tarafından geliştirilen ve kendisinden kullanım izni alınan "Teknoloji Kabul ve Kullanımı Birleştirilmiş Modeline Dayalı Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği" ve "Eğitimde Web 2.0 Araçları Kullanım Anketi" kullanılmıştır. Bu ölçekler, Web 2.0 araçlarının kullanımını değerlendirmek ve katılımcıların teknolojiyi kabul etme ve kullanma eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Uğur, 2017).

"Teknoloji Kabul ve Kullanımı Birleştirilmiş Modeline Dayalı Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği", Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin katılımcıların tutumlarını, algılanan faydalarını ve kullanım niyetlerini değerlendirmeyi amaçlar (Uğur, 2017). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, kapsamlı bir literatür taraması yapılarak uygun ölçek öğeleri oluşturulmuş ve uzman görüşleri alınmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur, bu da ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Uğur, 2017).

Diğer yandan, "Eğitimde Web 2.0 Araçları Kullanım Anketi", katılımcıların eğitim ortamlarında Web 2.0 araçlarını ne sıklıkla kullandıklarını, kullanım amaçlarını ve deneyimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirmiştir (Uğur, 2017). Anketin geliştirilmesi sürecinde, benzer çalışmalardan elde edilen bulgular ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği üzerine ayrıntılı bir analiz yapılmamış olmakla birlikte, Uğur (2017) çalışmasında anketin kullanımının uygun olduğu sonucuna varmıştır.

Bu ölçeğin kullanılması, katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerini ve teknolojiyi kabul etme eğilimlerini belirlemek açısından araştırmada önemli bir değer sağlamaktadır. Uğur (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanılması, araştırmada güvenilir ve geçerli verilerin elde edilmesini sağlamıştır.

3.2.2.3. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği

Anket formunun üçüncü kısmında kullanılan "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği" Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından bireylerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır.

Ölçek, eğitimin çevrimiçi platformlar, sanal sınıflar veya yazışma kursları gibi uzaktan araçlarla verilmesi anlamına gelen uzaktan eğitime ilişkin bireylerin tutumlarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Yazarlar, katılımcıların uzaktan eğitimin etkinliği, kolaylığı, etkileşimi ve genel memnuniyetine ilişkin görüşleri de dâhil olmak üzere uzaktan eğitime yönelik algılarını, inançlarını ve tutumlarını ölçmeyi amaçlamıştır. "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği"nin geliştirilmesi, güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için titiz bir süreç içermiştir.

Ölçek, katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili belirli ifadelerle katılma veya katılmama düzeylerini yansıtan Likert tipi bir ölçek üzerinde derecelendirdikleri çeşitli maddelerden oluşmaktadır. Ağır ve diğerleri (2007), ölçeğin psikometrik özelliklerini değerlendirmek ve gerekli revizyonları yapmak için katılımcılardan oluşan bir örnekleme pilot bir çalışma yürütmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için araştırmacılar Cronbach alfa katsayısı gibi iç tutarlılık ölçütlerini kullanmışlardır. Çalışmanın sonuçları, "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği" için tatmin edici bir güvenilirlik göstermiş, ölçeğin iç tutarlılığını ve zaman içindeki istikrarını ortaya koymuştur.

3.2.3. Veri Analizi

3.2.3.1. Nitel Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen nitel veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerin ses kayıtları ve deşifreleri dikkatle incelenmiş ve öğretmenlerin yanıtlarında yinelenen temaları ve örüntüleri belirlemek için kodlanmıştır. İlk kodlar açık kodlama yoluyla oluşturulmuş ve kodları temalar ve alt

temalar halinde rafine etmek ve düzenlemek için müteakip kodlama yinelemeleri yapılmıştır. Temalar daha sonra yorumlanmış ve katılımcılardan yapılan açıklayıcı alıntılarla desteklenmiştir.

3.2.3.2. Nicel Veri Analizi

Anketler aracılığıyla toplanan nicel veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Likert ölçekli yanıtlar tablolaştırılmış ve öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik algı ve tutumlarını özetlemek için merkezi eğilim (ör. ortalamalar, medyanlar) ve dağılım (ör. standart sapmalar, aralıklar) ölçüleri hesaplanmıştır. Açık uçlu yanıtlar tematik olarak analiz edilerek öğretmenlerin yorumlarındaki ortak örüntüler ve eğilimler belirlenmiştir.

3.2.3.3. Bulguların Entegrasyonu

Nitel ve nicel veriler, çalışma bulgularının yorumlanması ve tartışılması sırasında bütünleştirilmiştir. Nitel analizde belirlenen tema ve örüntüler nicel verilerle zenginleştirilip desteklenerek öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılması sağlanmıştır. Her iki yaklaşımdan elde edilen bulgular, araştırma sonuçlarının daha sağlam ve bütüncül bir şekilde yorumlanmasını sağlamak için üçgenleştirilmiştir.

3.2.4. Etik Hususlar

Araştırma süreci boyunca etik hususlara gereken özen gösterilmiştir. Tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış, gönüllü katılımları ve mahremiyetlerinin korunması sağlanmıştır. Katılımcılara benzersiz tanımlayıcılar atanarak ve veriler güvenli bir şekilde saklanarak gizlilik korunmuştur. Araştırma, katılımcıların refahını ve haklarını sağlamak için etik kurallara ve düzenlemelere (Cohen vd., 2018) bağlı kalmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLARI

Çalışmamız kapsamında veri toplama süreci daha önce değinildiği üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde veri toplama süreci ile elde edilen nitel ve nicel verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nitel Bulguları ve Yorumları

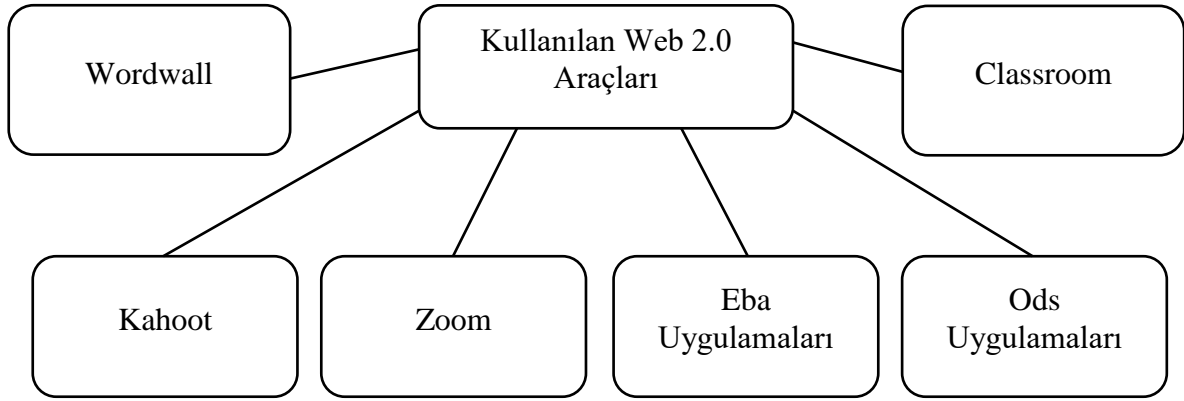
Araştırma çerçevesinde uygulanan görüşme formuna katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar fenomenoloji yaklaşımıyla tematize edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin görev sürelerine bakıldığında; Ö1 27 yıl, Ö2 17 yıl, Ö3 6 yıl, Ö4 18 yıl, Ö5 20 yıl, Ö6 7 yıl, Ö7 8 yıl ve Ö8 2 yıldır öğretmenlik yaptıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme formunda “Web 2.0 araçları hakkında bilginiz var mı?” sorusuna yöneltilen Web 2.0 araçlarına yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinde ise tüm öğretmenlerin olumlu yanıtlar verdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru olan “Web 2.0 araçlarını kaç senedir kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ise tüm öğretmenlerin uzun süredir, meslek yaşamı henüz kısa olan özellikle Ö8’in ise mesleğinin başından beri kullandığı görülmüştür.

Öğretmenlere yöneltilen “Web 2.0 ile ilgili düzenlenen meslek içi eğitimlere katılıyor musunuz?” sorusu ise konuyla ilgili meslek içi eğitimlere yönelik tutumlarını öğrenmek üzere yöneltilmiştir. Bu konuda da öğretmenlerin tamamının istekli ve katılımcı bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Soru: Derslerinizde hangi web 2.0 araçlarını kullanıyorsunuz?



Şekil 4.1 Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Web 2.0 Araçları

Alınan yanıtlar, çeşitli Web 2.0 araçlarının öğretmenler tarafından İDKAB derslerinde sıklıkla kullanıldığını ortaya koymuştur. Zoom web 2.0 aracını kullanan sekiz öğretmen, Kahoot web 2.0 aracını kullanan yedi öğretmen, Eba uygulamaları ve Classroom web 2.0 aracını kullanan dört öğretmen, Wordwall web 2.0 aracını kullanan 3 öğretmen, Ods uygulamaları web 2.0 aracını kullanan ise bir öğretmen bulunmaktadır. İdkab öğretmenlerinin derslerinde kullanma sıklığına göre araçlar çoktan aza doğru sıralanırsa: Zoom, Kahoot, Eba uygulamaları – Classroom, Wordwall ve Ods uygulamaları şeklindedir. Bu araçlar öğrenci katılımını, etkileşimi ve işbirlikçi öğrenme deneyimlerini artıracak çeşitli özellikler ve işlevler sunuyor.

Popüler bir oyun tabanlı öğrenme platformu olan Kahoot, öğretmenlerin etkileşimli sınavlar ve değerlendirmeler oluşturmasına olanak tanıyarak öğrenciler arasında aktif katılımı ve rekabeti teşvik ediyor. Çevrimiçi bir eğitim platformu olan Eba, İDKAB öğretimini destekleyebilecek çok çeşitli kaynaklar ve materyaller sağlar. Açık kaynaklı bir elektronik tablo programı olan Ods, veri analizi ve görselleştirme yetenekleri sunarak öğretmenlerin bilgileri düzenli ve görsel olarak çekici bir şekilde sunmalarını sağlar.

Google Classroom, iletişimi, içerik paylaşımını ve ödev yönetimini kolaylaştıran kapsamlı bir öğrenme yönetim sistemi olarak hizmet vermektedir. Bir web konferansı aracı olan Zoom, öğretmenlerin sanal sınıflar yürütmesine, öğrencilerle uzaktan etkileşim kurmasına ve eşzamanlı etkileşimleri kolaylaştırmasına olanak tanır.

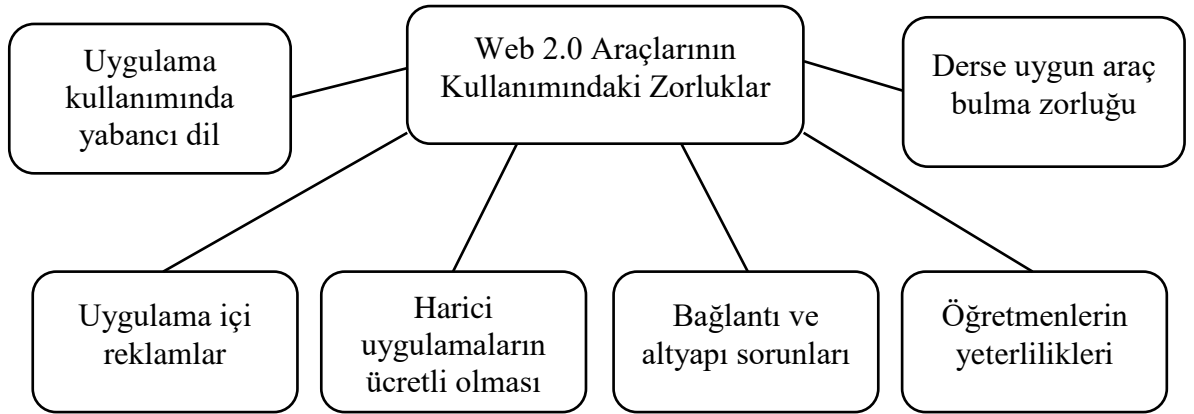
Wordwall, İDKAB kavramlarını pekiştirmek ve aktif öğrenmeyi teşvik etmek için kullanılabilir bir dizi interaktif etkinlik ve oyun sunmaktadır.

Öğretmenler tarafından İDKAB derslerinde kullanılan bu belirli Web 2.0 araçlarını tanımlayarak, çalışma din eğitimini geliştirmek için kullanılan pratik yaklaşımları ve kaynakları vurgulamaktadır. Bu araçların öğretmenlerin öğretim uygulamalarına dâhil edilmesi, öğrenci katılımını, iş birliğini ve aktif öğrenme deneyimlerini teşvik etmede teknolojinin potansiyel faydalarının farkında olduklarını yansıtmaktadır.

Bu Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerinde kullanımının anlaşılması, eğitimcilere, müfredat geliştiricilere ve politika yapıcılara teknolojiyi daha fazla keşfetmeleri ve etkili bir şekilde uyarlamaları için değerli bilgiler sağlamaktadır. Mevcut araçların çeşitliliğini gözler önüne sermekte ve teknoloji kullanımı yoluyla din eğitimine yenilikçi yaklaşımların daha fazla araştırılmasını teşvik etmektedir.

Genel olarak bulgularımız, Kahoot, Eba, Ods, Classroom, Zoom ve Wordwall gibi Web 2.0 araçlarının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek ve dinamik ve etkileşimli bir eğitim ortamını teşvik etmek için İDKAB derslerine dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Soru: Web 2.0 araçlarını kullanırken karşılaştığımız sorunlar nelerdir?



Şekil 4.2 Öğretmenlerin Web 2.0 Kullanımında Karşılaştıkları Güçlükler

İdkab öğretmenleri web 2.0 araçlarının kullanımında çeşitli zorlukların altını çizmiştir.

Belirlenen temel sorunlardan biri uygulamalardaki dil engelidir. Öğretmenlerden biri *"Web 2.0 araçlarının bazıları İngilizce arayüze sahip bu nedenle yabancı dil bilgisi gerektiriyor"* (Ö 3). ifadesiyle arayüzlerinin yabancı dilde olması nedeniyle araçlarda gezinmekte ve bunları kullanmakta zorlandığını beyan etmiştir. Bu dil engeli, araçların özelliklerini ve işlevlerini tam olarak keşfetme becerilerini engelledi.

Öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer zorluk da uygulama içi reklamların varlığıdır. Bu görüşe örnek olarak (Ö 5)'in *"İnterneti kullanırken reklamların çıkmasından kaynaklı problemler yaşıyoruz"* (Ö 5). ve bir diğer (Ö 6)'nın *"Uygunsuz reklamlardan dolayı bazı uygulamaları da kullanamıyorum. Reklam içermeyen uygulamaları kullanmaya çalışıyorum"* (Ö 6). şeklindeki ifadeleri verilebilir. Bu reklamlar dikkat dağıtıcı ve öğrenme sürecini kesintiye uğratan unsurlar olarak görülmüş, genel kullanıcı deneyimini ve araçlarla etkileşimi etkilemiştir.

Ayrıca, öğretmenlerden biri harici uygulamaların maliyetiyle ilgili endişelerini dile getirdi. Öğretmenin bu görüşüne ilişkin kendi ifadeleri *"Bazı internet siteleri ücretli abonelik istemektedir"* (Ö 5). şeklindedir. Bazı araçların ödeme gerektirmesi veya premium özelliklere sahip olması, öğretmenlerin İDKAB derslerinde bu araçlara tam olarak erişmesini ve kullanmasını zorlaştırmaktadır.

Bağlantı ve altyapı sorunları da önemli engeller olarak vurgulandı. *"Akıllı tahtalardan kaynaklı problem yaşadığımız ya da bağlantı sorunları ile karşılaştığımız oluyor. Bu aksaklıklarda öğrencilerin derse olan dikkati dağılabiliyor"* (Ö 1). cümlelerini kullanan bir öğretmen istikrarlı internet bağlantıları kurmakta zorluklarla karşılaşmış ve Web 2.0 araçlarının öğretim uygulamalarına sorunsuz entegrasyonunu sekteye uğratan teknik aksaklıklar yaşadığını belirtmiştir.

Öğretmenler ayrıca sınırlı teknoloji becerileri ve bilgileri konusunda öz eleştiri yaparak bu araçları etkin bir şekilde kullanma konusundaki eksikliklerini kabul etmişlerdir. *"Kahoot ile alakalı çok fazla sorun yaşamıyorum ama bazı uygulamaları kullanmak için yeterli donanıma sahip olmadığım için dolay faydalanamıyorum"* (Ö 2). ve *"Bazı web 2.0 araçlarını kullanmak için gerekli olan bilgiye sahip değilim. Ayrıca Zoom gibi uzaktan eğitim araçlarını kullanırken düzeltemeyeceğim hataları yapma noktasında endişelerim olabiliyor"* (Ö 3). cümleleri bu görüşleri yansıtır niteliktedir. Bu özeleştiri, teknolojik

yeterliliklerini artırmak için mesleki gelişim ve eğitim programlarına duyulan ihtiyacı vurgulamıştır.

Ayrıca öğretmenlerden biri *"Özellikle alan içeriklerine ve kazanımlarının ilişkilendirilmesinde zorluk çekiyorum. Yeterli sayıda materyal bulunmadığı için kendi içeriklerimi oluşturmak zaman kaybına neden olabiliyor. Çok fazla Web 2.0 aracı olması İDKAB derslerinin muhtevasına en uygun olan aracı bulmak zaman alabiliyor"* (Ö 4). ifadesini kullanarak İDKAB derslerinin özel gereksinimleri ve içeriğiyle uyumlu uygun araçlar bulmanın zorluğundan bahsetmiştir. Din eğitimi bağlamına uygun kaynak ve araç arayışının öğretmenler için bir zorluk olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu zorlukların üstesinden gelmek için çeşitli stratejiler ve yaklaşımlar uygulanabilir. Sorunların bazıları sistemik olsa ve daha geniş müdahaleler gerektirse de öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanırken karşılaştıkları zorlukları azaltmak için atabilecekleri adımlar vardır.

İlk olarak, eğitim teknolojisine adanmış sosyal medya hesaplarını ya da platformlarını aktif olarak takip etmek ve haberdar olmak, öğretmenlere mevcut kaynaklar, en iyi uygulamalar ve yeni trendler hakkında değerli bilgiler ve güncellemeler sağlayabilir. Bu sayede alandaki en son gelişmelerden haberdar olabilir ve kendi özel ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeni araçlar keşfedebilirler.

Web 2.0 araçlarının etkin kullanımına odaklanan mesleki gelişim ve eğitim programları son derece faydalı olabilir. Bu araçları din eğitimine dâhil etme konusunda rehberlik sağlayan seminerlere, atölye çalışmalarına veya çevrimiçi kurslara katılmak, öğretmenlerin becerilerini ve bunları kullanma konusundaki güvenlerini artırabilir. Bu tür eğitim oturumları uygun araçların seçilmesi, dil engellerinin aşılması, uygulama içi reklamların yönetilmesi ve bağlantı sorunlarının ele alınması gibi konuları kapsayabilir.

Öğrencileri Web 2.0 araçlarını kullanarak kendi materyallerini oluşturmaya aktif olarak katılmaya teşvik etmek verimli bir yaklaşım olabilir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme materyallerini geliştirmek için bu araçları kullanmalarını gerektiren görevler vererek öğrenciler arasında sahiplenme ve motivasyon duygusunu teşvik eder. Bu yaklaşım, öğrencilerin araçları yaratıcı ve etkileşimli bir şekilde keşfedip tanıyarak öğrenirken eğlenmelerini sağlar. Ayrıca, öğrencilere bilgisayarlarda çevrimiçi testleri

tamamlamalarını önermek, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirirken Web 2.0 araçlarının kullanımını teşvik edebilir.

Dersten önce proaktif önlemler almak da zorlukları en aza indirmeye yardımcı olabilir. Öğretmenler ders materyallerini önceden kontrol ve test ederek seçilen Web 2.0 araçlarıyla uyumluluğu sağlayabilir. Bilgisayarlar ve aksesuarlar gibi gerekli ekipmanların hazır ve çalışır durumda olmasını sağlayarak sınıf ortamını hazırlayabilirler.

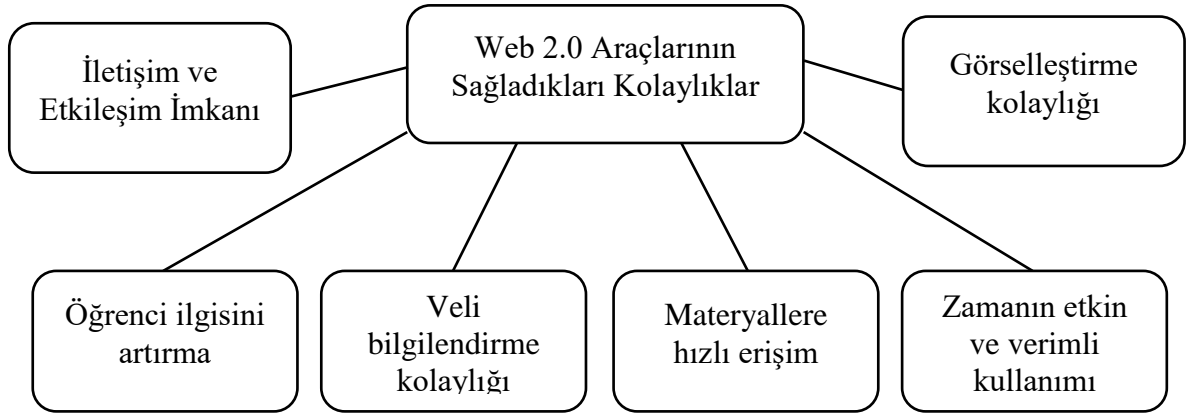
Bazı zorlukların öğretmenlerin kontrolü dışında olabileceğini unutmamak önemlidir. Web sitelerinin veya uygulamaların işleyişiyle ilgili sorunlar genellikle geliştiricilerin veya platform sağlayıcılarının sorumluluğundadır. Bu gibi durumlarda, öğretmenlerin daha güvenilir performans sunan alternatif araçlar veya kaynaklar aramaları gerekebilir.

Sonuç olarak, İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanırken karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek, öğretmen proaktifliği, sürekli mesleki gelişim, öğrenci katılımı ve eğitim teknolojisindeki yeni trendler hakkında bilgi sahibi olmanın bir kombinasyonunu gerektirir. Öğretmenler bu strateji ve yaklaşımları uygulayarak Web 2.0 araçlarının din eğitimi uygulamalarına etkin entegrasyonunu geliştirebilir ve öğrencileri için ilgi çekici öğrenme deneyimleri oluşturabilirler.

Genel olarak bulgularımız, öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanırken çeşitli zorluklar ve güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Bu zorluklar dil engelleri, uygulama içi reklamlar, maliyet sınırlamaları, bağlantı sorunları, yetersiz teknoloji becerileri ve uygun araç arayışından oluşmaktadır. Bu zorlukları anlamak, bu engelleri aşmak ve Web 2.0 araçlarının İDKAB sınıflarına etkili bir şekilde entegrasyonunu kolaylaştırmak için stratejiler ve destek sistemleri geliştirmek açısından çok önemlidir.

Öğretmenlere yöneltilen diğer soru Web 2.0 araçlarının kendilerine derslerinde sağladığını düşündükleri kolaylıkları daha çok öğrenmeye yönelik olmuştur.

Soru: Web 2.0 araçlarının sağladığı kolaylıklar nelerdir?



Şekil 4.3 Web 2.0 Araçlarının Sağladıkları Faydalar

İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanmanın algılanan faydalarını anlamayı amaçlayan soru, öğretmenler tarafından vurgulanan çeşitli kolaylıkları ortaya çıkarmıştır. Bu faydalar arasında gelişmiş iletişim ve etkileşim fırsatları, artan öğrenci katılımı, velileri çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirme kolaylığı, ders materyallerine hızlı erişim, zamanın verimli kullanımı ve görsel temsil kolaylığı yer almaktadır.

Öğretmenlerden biri "Covid 19 pandemisiyle öğrencilerimizle iletişim kurmak, öğrenmeye aktif olarak katmak için dijital teknolojileri kullanmak oldukça gerekliydi. Ayrıca online eğitim yaptığım dönemde öğrenci değerlendirmesinde web 2.0 araçlarından çok istifade ettim" (Ö 7). ifadesiyle web 2.0 araçlarının kullanımının, öğretmenlere öğrencileriyle daha iyi iletişim ve etkileşim araçları sağladığını beyan etmiştir.

Ayrıca, öğretmenler tarafından bu araçların gerçek zamanlı tartışmaları, iş birliğini ve geri bildirimini kolaylaştırarak daha dinamik ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sağladığı vurgulandı. Bu ifadelerden bazılarını aşağıda görmek mümkündür:

"Web 2.0 araçları öğrencilerin bakış açılarını sunmaları ve tartışmaları için forum ortamı sağlıyor. Web 2. 0 araçları işbirlikçi öğrenme ortamına da uygun. Web 2.0 araçlarını kullanırken öğrencilerin dünyanın farklı bölgelerinde farklı kültürlerde akranlarıyla etkileşimde olmaları sosyal gelişimi destekliyor. Ayrıca, web 2.0 araçları hızlı dönüt sağlama konusunda öğretmenlere oldukça faydalı oluyor. Örneğin kahoot uygulamasıyla kazanımları değerlendirmede yanıtların

ne kadar sürede olduğunu bile ölçme imkânı sunuyor" (Ö 1). ve "İDKAB dersimiz ile alakalı zoom uygulamasında oda kurarak soru çözme, ders çalışma gibi etkinlikler yapıyorum ve öğrencilerime forum ortamı sağlıyorum. Ayrıca öğrencilerime google classroom üzerinden ödevler vererek öğrencilerimin işbirlikçi çalışmalar gerçekleştirmesini sağlıyorum. Öğrencilerime verdiğim doğru zamandaki geri bildirimler ile de öğrencilerimin öğrenmesinde büyük bir etkiye sahip oluyor. Öğrencilerime web 2.0 araçlarını kullanarak düzenli bir şekilde ödevler veriyorum ve kontrolünü sağlıyorum. Bu sayede öğrenciler hem eğleniyor, bilgilerin kalıcılığı artıyor hem de bilgilerin öğrenip öğrenilmediğini kontrol edebiliyorum" (Ö 2).

Öğretmenler, Web 2.0 araçlarını derslerine dâhil etmenin öğrenci katılımını artırmaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu araçların sınavlar, oyunlar ve multimedya içeriği gibi interaktif yapısı öğrencilerin dikkatini çekmekte ve aktif katılımı teşvik ederek öğrenme deneyimini daha eğlenceli ve motive edici hale getirmektedir. *"Bir derse karşı öğrenciler nasıl bir tutum sergiliyorsa o derse olan ilgileri de o şekilde oluyor. İdkab dersine karşı olumlu bir tutum sergileyen öğrenci derse seyerek çalışıyor bu sayede de İdkab dersi ile ilgili bilgi ve becerileri geliştiriyor. Öğrencilerin İdkab dersine karşı tutumlarının olumlu olması için öğretmen olarak öğrencilerime iyi davranışlarda bulunarak kendimi sevdirmeye çalışıyorum. Ayrıca derslerimi zevkli hale getirmeye çalışıyorum. Bunu da web 2.0 araçlarını kullanarak hazırladığım materyaller ile dersi işleyerek yapıyorum. Öğrenciler görsellik olmayınca yani duylara hitap etmeyince dersten sıkıldıkları için bu materyallerden faydalaniyorum. Öğrenciler bu sayede derse aktif olarak katılım sağlıyor. Öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerilerin kalıcılığı da artmış oluyor" (Ö 6). ve "Kahoot programını kullanarak dersteki konular yarışmaya döküldüğü ve öğrenciler daha aktif olduğu için hem verimli geçmesi açısından hem de konuların akılda kalıcılığı daha da geliştiriyor. Soyut kavramları açıklama hususunda tam bir verim olmasa bile somut meselelerde daha verimli bir kullanımı oluyor" (Ö 2). cümleleri bu görüşleri yansıtır niteliktedir.*

Öğretmenlerden biri *"Veliler online sınıf uygulamalarının içerisindeki mail bilgilendirme sistemine dahil edilerek bilgi sahibi olabiliyor" (Ö 7).* ifadesiyle web 2.0 araçlarının veli iletişimi açısından da kolaylık sağladığını vurgulamıştır. Öğretmenler güncellemeleri, duyuruları ve öğrenci ilerleme raporlarını çevrimiçi platformlar

aracılığıyla velilerle kolayca paylaşabilir, okul ve aileler arasında etkili ve zamanında iletişim kurulmasını sağlar.

Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ders materyallerine erişim daha verimli hale geliyor. Öğretmenler e-kitaplar, videolar ve sunumlar gibi dijital kaynakları hızlı bir şekilde yükleyip dağıtabilmekte ve öğrencilerin internet bağlantısı olan herhangi bir yerden bu materyallere rahatça erişebilmelerini sağlamaktadır. *"Branşımız sözel olduğu için kullandığımız materyaller dersi monotonluktan kurtarıyor. Dersin konusu ile ilgili bir video, animasyon izlettiğimizde dikkati dağılan öğrencilerin derse katılımı artıyor diyebilirim. Özellikle bazı uygulama ile öğretilmesi gereken teorik konularda daha çok ihtiyaç duyuyoruz. Mesela abdest konusunu anlatırken abdestin alınışını teknik imkânlardan dolayı sınıfta uygulamalı olarak gösteremeyeceğimiz için videoda görsel olarak anlatıyorum. Bu sayede öğrencilere görsellik sağlıyor ve öğrencilerin öğrenmiş olduğu bilgilerin kalıcılığı da artmış oluyor"* (Ö 6). ve *"Web 2.0 araçları, internet bağlantısına erişimi bulunan her yerde kullanılabilme özelliğinin bulunmasından dolayı okul sonrası eğitime de önemli bir katkı sağlamaktadır. Aktiviteyle doğrudan etkileşimde bulunan öğrenci, eğlenceli deneyim ile öğrendiği bilgiyi daha hatırlanabilir hale getirmiştir. Web 2.0 araçları ile içerik açısından zengin bazı sunum programlarını kullanırken namaz, oruç, hac gibi hem görsel hem uygulamalı ibadetlerin öğretiminde destek olmaktadır"* (Ö 8). cümleleri bu görüşleri yansıtır niteliktedir.

Ayrıca, Öğretmenlerden biri *"Az zamanda çok iş yapma imkânı ile zamandan tasarruf elde ediyoruz"* (Ö 4). ifadesiyle web 2.0 araçlarının kullanımının sınıfta etkili zaman yönetimine katkıda bulunduğunu ifade etti. Öğretmenler, etkileşimli ve ilgi çekici etkinlikleri uyarlayarak, idari görevleri en aza indirerek ve ödevleri paylaşma ve toplama sürecini kolaylaştırarak öğretim zamanlarını optimize edebilirler.

Görsel temsil kolaylığı öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer avantajdır. Web 2.0 araçları, özellikle dini kavramlar ve sembolizm içeren İDKAB derslerinde, bilginin anlaşılmasını ve akılda tutulmasını artıran resimler, infografikler ve videolar gibi görsel unsurların dâhil edilmesine olanak tanıyor. Bu görüşe örnek olarak (Ö 3)'ün *"Günümüz çağındaki öğrencilerin teknolojiye olan ilgi oranları çok yüksek düzeydedir. Görsel işitsel materyallerden yazılı materyallere göre daha çok etkilenmektedirler. Günümüz çağındaki öğrencilerin bu özelliklerini göz önünde tutarak ahlaki değerlerin öğretiminde etkili olan filmler*

ve çizgi filmlerinin İdkab derslerinde kullanılmasının son derece gerekli olduğunu düşünüyorum. Web 2.0 araçlarını kullanarak derslerimde kullandığım bir uygulamadan sizlere bahsetmek istiyorum. Öğrencilerime Hz. Lokman'ın oğluna ve tüm insanlığa öğütlerine ilişkin bir çizgi film izlettim. Öğrencilerime izlemiş oldukları Hz. Lokman'ın öğütlerini konu alan çizgi filmde hangi değerlerin işlendiğini tespit etmelerini ve tespit ettikleri değerleri açıklanmalarını istedim. Bunun yanısıra öğrencilerimin derse olan ilgisinin azaldığını fark ettiğimde ahlaki değerleri konu alan kısa bir dramatisasyon videosu izletiyorum. Hem ahlaki değerlerin öğretimine fayda sağlıyor hem de öğrencilerin derse olan ilgisini artırıyor" (Ö 3). ve (Ö 7)'nin "İDKAB dersinde duaların öğretimi noktasında fotoğraf, video, müzik paylaşmamız çok önemli imkânlar sunuyor. Özellikle duaların öğretiminde farklı duyu organlarına hitap eden videolar sıkça paylaşıyorum" (Ö 7.) şeklindeki ifadeleri verilebilir.

Sonuç olarak, Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerine uyarlanması, öğretmenlere gelişmiş iletişim ve etkileşim, artan öğrenci katılımı, kolaylaştırılmış veli iletişimi, materyallere verimli erişim, etkili zaman kullanımı ve gelişmiş görsel temsil gibi çeşitli faydalar sunmaktadır. Bu avantajlar daha dinamik, etkileşimli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşmasına katkıda bulunarak İDKAB sınıflarında öğretme ve öğrenme sürecini desteklemektedir.

4.2. Araştırmanın Nicel Bulguları ve Yorumları

Araştırma kapsamında hazırlanan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde 8 soruyla öğretmenlerin kişisel, mesleki deneyim ve Web 2.0 kullanımlarına yönelik bilgiler alınmıştır. İkinci bölümde ise 31 maddeden oluşan "Teknoloji Kabul ve Kullanımı Birleştirilmiş Modeline Dayalı Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği" kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin özellikle yakın dönemde yaşanan Covid-19 Pandemisi sonrasında Web 2.0 araçlarını kullanımını artırmasından dolayı uzaktan eğitime yönelik tutumlarının da incelenmesi gereği önem arz etmiş, bu sebeple de "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

4.2.1. Katılımcıların Demografik Dağılımları

Tablo 4.1 Katılımcıların Demografik Dağılımları

Cinsiyetiniz	Kadın		Erkek	
	0-5	6-10	11-15	16 yıl ve üzeri
Mesleki Kıdeminiz? (Yıl)	12	82		

	7	27	33	27
Görev Yaptığınız Kurum Türü	Ortaokul	İmam Hatip Ortaokulu		
	42	52		
Öğrenim Durumunuz	Lisans	Lisansüstü		
	81	13		
Özel hayatınızda bilgisayar ve internet araçlarını kullanıyor musunuz?	Evet	Hayır		
	86	8		
Web 2.0 ilgili bilgi sahibi misiniz?	Evet	Hayır		
	94	-		
Web 2.0 araçlarına dair herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?	Evet	Hayır		
	87	7		
Web 2.0 araçlarının hayatınızı kolaylaştırdığını düşünüyor musunuz?	Evet	Hayır		
	80	14		

Tablo 4.1'de sunulan veriler katılımcıların demografik dağılımı hakkında bilgi vermektedir. Örnekleme, 12'si kadın ve 82'si erkek olmak üzere 94 katılımcıdan oluşmaktadır. Mesleki deneyim açısından katılımcılar farklı hizmet yıllarına sahiptir. Yedi katılımcı 0-5 yıl, 27 katılımcı 6-10 yıl, 33 katılımcı 11-15 yıl, 27 katılımcı ise 16 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Çalıştıkları kurum türü bakımından 42 katılımcı ortaokullarda, 52 katılımcı ise İmam Hatip ortaokullarında görev yapmaktadır.

Eğitim durumu açısından katılımcıların çoğunluğu (81) lisans derecesine sahipken, daha küçük bir kısmı (13) yüksek lisans derecesine sahiptir. Kişisel bilgisayar ve internet araçları kullanımları sorulduğunda, 86 katılımcı bunları kullandıklarını teyit ederken, 8 katılımcı kullanmadıklarını bildirmiştir. Web 2.0 araçlarına aşinalık açısından, katılımcıların çoğunluğu (94) bu araçlara aşina olduklarını belirtirken, az sayıda katılımcı (7) bu araçlar hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını bildirmiştir. Web 2.0 araçlarıyla ilgili hizmet içi eğitim konusunda ise 87 katılımcı eğitim aldığını, 7 katılımcı ise almadığını belirtmiştir. Web 2.0 araçlarının hayatlarını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığına dair algıları sorulduğunda, 80 katılımcı bu araçların hayatlarını kolaylaştırdığına inanırken, 14 katılımcı aksi yönde görüş bildirmiştir.

Genel olarak veriler, katılımcıların demografik özellikleri, Web 2.0 araçlarına aşinalık düzeyleri ve bu araçların yaşamları üzerindeki etkisine ilişkin algıları hakkında kapsamlı bir anlayış sağlamaktadır.

4.2.2. Ölçeklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma kapsamında kullanılan ölçeklere ilişkin elde edilen geçerlik ve güvenilirlik testlerine ve faktör dağılımlarına ilişkin bulgular bu bölümde sunulmuştur. Bunun yanı sıra demografik bilgi formunda yer alan değişkenlerle ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkilere dair yapılan test sonuçları da bu bölümde verilmiştir.

4.2.2.1. Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği Bulguları ve Yorumları

Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği'nin faktör yapısını incelemek amacıyla keşfedici faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz VARIMAX döndürme yöntemi kullanılarak tamamlanmıştır. Bunun yanı sıra KMO (Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü Testi) ve Bartlett'in Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) kullanılmıştır.

Tablo 4.2 Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği KMO ve Bartlett Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü		.918
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık ki-kare	4858.514
	sd	109
	Sig.	.000

Elde edilen sonuca göre KMO değeri .918, ki-kare değeri 4858.514 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerlerle örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu ve ölçeğin maddeleri arasında korelasyon ilişkilerinin faktör analizi için sorun teşkil etmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3 Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği Açıklanan Varyans

F	Başlangıç Özdeğerleri			Karesi Alınmış Toplamların Çıkarımı			Karesi Alınmış Toplamların Rotasyonu		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	7,753	41,734	41,734	7,753	41,734	41,734	3,739	33,850	33,850
2	1,709	11,391	53,135	1,709	11,391	53,135	3,473	33,833	38,583
3	1,357	8,338	71,483	1,357	8,338	71,483	3,343	14,580	53,353
4	,890	4,935	77,430	,890	4,935	77,430	1,973	13,145	77,430

Analiz neticesinde dört faktörden oluşan ve toplam varyansın %77.43'unu açıklayan bir faktör yapısına ulaşılmıştır.

Tablo 4.4 Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
F1	.907	5
F2	.902	4
F3	.892	3
F4	.867	3
Bütün Ölçek	.917	15

Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği'nin faktör yapısının keşfedilmesi sonrasında ölçeğin tamamının ve dört alt boyutun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları test edilmiştir. Yapılan test sonucunda, güvenilirlik katsayılarının bütün faktörler ve ölçeğin geneli için yeterli olduğu görülmüş ve kullanılabilirliğine karar verilmiştir.

Tablo 4.5 Katılımcıların Cinsiyetleri İle Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	t	sd	p
Kullanım Kolaylığı Alt Boyutu	1.443	438	.140
Kullanım İhtiyacı Alt Boyutu	1.646	406.684	.100
Algılanan Fayda Alt Boyutu	1.843	438	.043*
Kullanım Sıklığı Alt Boyutu	.063	438	.843

Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği'nin alt boyutları açısından cinsiyetler arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız gruplar t-testleri yürütülmüştür. Her bir alt boyut için analiz sonuçları aşağıda sıralanmıştır. Kullanım Kolaylığı toplam puanları açısından kadınlar ($N = 303$, $Ort = 4.44$, $SS = .66$) ve erkekler ($N = 338$, $Ort = 4.64$, $SS = .61$) arasında anlamlı fark bulunmamaktadır [$t(438) = 1.443$, $p = .140$]. Kullanım İhtiyacı Alt Boyutu toplam puanları açısından kadınlar ($Ort = 4.41$, $SS = .86$) ve erkekler ($Ort = 4.44$, $SS = .84$) arasında anlamlı fark bulunmamaktadır [$t(406.684) = 1.646$, $p = .100$]. Algılanan Fayda Alt Boyutu toplam puanları açısından

kadınlar ($Ort = 4.34$, $SS = .86$) ve erkekler ($Ort = 4.41$, $SS = .86$) arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olarak tespit edilmiştir [$t(438) = 1.843$, $p = .043$]. Erkek öğretmenlerin algılanan fayda alt boyutundaki düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kullanım Sıklığı Alt Boyutu puanları açısından kadınlar ($Ort = 3.64$, $SS = 1.31$) ve erkekler ($Ort = 3.64$, $SS = 1.38$) arasında anlamlı fark bulunmamaktadır [$t(438) = .063$, $p = .843$]

Yılmaz (2015) tarafından Türk yükseköğretiminde Web 2.0 araçlarının genel kullanımı üzerine yapılan bir çalışmada, her iki cinsiyetin de bu araçları faydalı olarak algıladığı, ancak kullanım biçimleri ve algılarında ince farklılıklar olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Ahmad & Lee (2017) tarafından Malezya'da yürütülen bir çalışma, Web 2.0 araçlarının kullanımı ve algılarında cinsiyete dayalı farklılıklar olduğunu ve erkeklerin eğitim ortamlarında bu araçlara yönelik daha olumlu tutumlar sergilediğini ortaya koymuştur.

Buna karşın, Birleşik Krallık'ta Web 2.0 araçlarının fen eğitimine entegrasyonu üzerine yapılan bir çalışma, bu araçların faydalarına ilişkin algılarda önemli bir cinsiyet farklılığı olmadığını ortaya koymuştur (Robinson & Cook, 2016).

Türkiye'de İDKAB eğitimi üzerine yapılan bu araştırmanın sonuçları, Yılmaz (2015) ve Ahmad & Lee'nin (2017) bulgularıyla Robinson & Cook'un (2016) bulgularından daha fazla örtüşmektedir. Türkiye bağlamında, özellikle de İDKAB eğitiminde algılanan faydalardaki cinsiyet farklılıklarının nedenleri çok yönlü olabilir.

Potansiyel nedenlerden biri toplumsal cinsiyet normları ve beklentileri olabilir. Türkiye modernleşse bile, teknoloji kullanımına ilişkin geleneksel roller ve beklentiler devam etmektedir ve bu da algıları etkileyebilir (Taşpınar ve Keser, 2020). Bu kültürel faktörler, ahlaki, etik ve manevi boyutları vurgulayan İDKAB eğitiminin benzersiz özellikleriyle birleştiğinde, cinsiyetler arasında algılanan faydaların farklılaşmasına neden olabilir.

Bir başka olası neden de maruz kalma ve eğitim olabilir. Erkek öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına daha fazla maruz kalmaları ya da daha aşına olmaları, daha fazla fayda algılamalarına yol açmış olabilir (Emre & Akgün, 2022).

Bu çalışmada gözlemlenen cinsiyet farklılıkları, Web 2.0 araçlarını İDKAB eğitimine uyarlarken daha hedefli ve cinsiyete duyarlı eğitim ve oryantasyon programlarına duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Kız öğrencilerin bu araçları destekleyici ve yargılayıcı olmayan ortamlarda keşfedebilecekleri alanlar yaratmak faydalı olabilir. Dahası, Web 2.0 araçlarının diyalogu ve anlayışı teşvik etmedeki faydaları göz önüne alındığında, her iki cinsiyetin de İDKAB eğitiminde bu araçlardan tam potansiyeliyle yararlanabilmesini sağlamak zorunludur (Gözüyeşil, 2019).

Akman (2021), İlkokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını anlamak için detaylı bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın ana odağı doğrudan Web 2.0 araçlarının kullanımı olmasa da, ağırlıklı olarak dijital araç ve platformlardan yararlanan uzaktan eğitimin öğretmenler tarafından nasıl algılandığına dair içgörüler sunmaktadır. Araştırmasında elde edilen cinsiyete özgü verileri incelemiş kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir (Akman, 2021).

Öte yandan, Başkonak'ın (2021) araştırması özel ve daraltılmış ama önemli bir alana giriyor: Covid-19 salgını sırasında engellilere yönelik yaygın din eğitimi sağlanmasının incelenmesi. Pandemi, tüm eğitim formatlarında dijital araçların kullanımının hızlandırılmasını zorunlu kıldı: ancak farklı engel türleri için karşılaşılan zorluklar çok çeşitlidir. Bu bağlamda Web 2.0 araçlarının uygulanması ve algılanan faydası, muhtemelen engelliliğin doğası ve ciddiyeti, aracın erişilebilirlik özellikleri ve genel müfredat uyarlanabilirliği gibi cinsiyetin ötesindeki faktörlerden etkilenecektir. İDKAB çalışmamız algılanan faydalarda cinsiyet farklılıklarını ortaya koyarken, Başkonak'ın çalışması engellilik ve eğitim ihtiyaçlarının birbirine benzerliği nedeniyle algı ve deneyimlerdeki diğer önemli eşitsizliklerin altını çizmektedir. Bu tür zıtlıklar, dijital araçların etkisinin çok yönlü olduğunu, çeşitli demografik ve bağlamsal faktörler tarafından şekillendirildiğini vurgulamaktadır (Başkonak, 2021).

Düzgün'ün (2022) araştırması, uzaktan eğitimde öğretmenlerin öz-düzenleyici öğrenme öz-yeterliklerini incelediği için belki de en doğrudan karşılaştırma zeminini sunmaktadır. Web 2.0'ın içsel bir boyutu olan öz-düzenlemeli öğrenme dijital

araçlarının etkili bir şekilde kullanımını içerir. Çalışmanın, farklı yaş gruplarından ve öğretim seviyelerinden öğretmenler arasında değişen öz-düzenlemeli öğrenme yeterliliği dereceleri gibi sonuçları, İDKAB çalışmasının cinsiyete özgü bulgularıyla birlikte analiz edildiğinde daha katmanlı bir anlayış sağlayabilir. Düzgün'ün çalışmasında, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlilikleri ile cinsiyetlerine göre ölçeğin genelinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Sadece Motivasyonel Beceri Öğretimi boyutunda kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuç, öz-düzenlemeli öğrenmenin içsel bir yönü olarak Web 2.0 da dâhil dijital araçlardan öğretmenler tarafından algılanan faydalarının cinsiyet unsurundan etkilenmediği anlamına gelmektedir (Düzgün, 2022).

Tablo 4.6 Katılımcıların Mesleki Deneyim Süreleriyle Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kullanım Kolaylığı Alt Boyutu	Gruplar içi	3.080	4	.686		
	Gruplar arası	336.433	98	.444	1.348	.388
	Toplam	338.433	94			
Kullanım İhtiyacı Alt Boyutu	Gruplar içi	8.344	4	3.648		
	Gruplar arası	344.366	98	.806	3.408	.068
	Toplam	343.411	94			
Algılanan Fayda Alt Boyutu	Gruplar içi	10.166	4	3.388		
	Gruplar arası	311.408	98	.630	4.646	.063
	Toplam	331.666	94			
Kullanım Sıklığı Alt Boyutu	Gruplar içi	1.338	4	.413		
	Gruplar arası	636.666	98	1.603	.343	.866
	Toplam	636.804	94			

Katılımcıların Mesleki Deneyim Süreleriyle Web 2.0 Araçları Kullanım tutumları arasındaki ilişkinin tespiti için tek yönlü anova testi uygulanmıştır. Yapılan Analizler neticesinde katılımcıların Mesleki Deneyim Süreleriyle Web 2.0 kullanımına yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p > .05$). Bu sebeple herhangi bir post hoc test uygulanmamıştır.

Mesleki deneyim ile teknoloji entegrasyonuna yönelik tutumlar arasındaki ilişki küresel çapta incelenmiştir. Bazıları, geleneksel pedagojilere alışkın olan deneyimli eğitimcilerin teknolojiye karşı direnç veya şüphecilik sergileyebileceğini öne sürmektedir (Kaya & Dag, 2019). Buna karşılık, 'dijital yerliler' olarak kabul edilen daha yeni eğitimcilerin teknolojiye daha yatkın olduğu varsayılmaktadır (Jones & Bunting, 2018). Ancak, çeşitli çalışmaların da gösterdiği üzere, bu tür varsayımlar aşırı basitleştirici olabilir.

Kaya ve Dag (2019) tarafından Türk eğitimcilerini farklı disiplinler açısından inceleyen bir çalışmada, mesleki deneyimin teknolojiye yönelik tutumlar üzerinde önemli bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Bu durum, İDKAB bağlamında mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, Yunanistan'da ilköğretime odaklanan bir başka çalışma, beş yıldan az deneyime sahip öğretmenlerin, deneyimli meslektaşlarına göre Web 2.0 araçlarına karşı daha olumlu bir eğilime sahip olduğunu göstermiştir (Theodorou ve Lambrinou, 2020).

Bunun aksine, ABD'de ortaöğretim üzerine yapılan bir çalışmada, daha yaşlı öğretmenler, teknolojik becerilerine daha az güvenmelerine rağmen, teknolojinin pedagojik potansiyeline karşı genç eğitimcilere göre daha olumlu tutumlar sergilemiştir (Nelson & Thompson, 2017).

Din eğitimi özelinde, Endonezya'da yapılan bir çalışmada nüanslı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki deneyim, teknolojiye yönelik tutumları önemli ölçüde etkilemezken, sınıflarda teknoloji kullanım sıklığını ve derinliğini etkilemiştir (Hassan & Abdullah, 2018).

Mevcut araştırmada anlamlı bir ilişkinin bulunmaması birkaç faktöre bağlanabilir.

Sürekli Mesleki Gelişim (SMG): Türkiye, son yıllarda eğitim teknolojilerine odaklanan SMG fırsatları sunma konusunda önemli adımlar atmıştır. Tüm deneyim seviyelerindeki eğitimciler benzer eğitime maruz kalarak sahayı eşitlemiş olabilir (Aydın, 2021).

İDKAB'ın Benzersiz Bağlamı: Din eğitimi genellikle kişisel inanç ve kanaatlerle iç içe geçmektedir. Bu tür bağlamlarda teknolojiye yönelik tutumlar, mesleki deneyimden çok kişisel ideolojiler tarafından şekillendirilebilir (Karim & Said, 2019).

Teknoloji Entegrasyonunun Genelleştirilmesi: Web 2.0 araçları eğitimde yaygınlaştıkça, bunların benimsenmesi artık yenilikçi olarak değil, mesleki kıdemden bağımsız olarak standart bir uygulama olarak görülebilir (Erol ve Şahin, 2020).

Akman (2021), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını keşfetmek için kapsamlı bir araştırma yürütmüştür. Birincil odak noktası Web 2.0 araçları olmasa da bu araştırma daha geniş bir dijital eğitim bağlamına yerleştirilmiştir. Akman'ın çalışmasında, İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu sonuç, mesleki kıdemin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilemediğini göstermiştir. Bu durum İDKAB çalışmamızdan elde edilen bulgular ile örtüşmekte ve tutarlı bir model sunmaktadır (Akman, 2021).

Bulgular, mesleki deneyimlerine dayanarak eğitimciler hakkında genel varsayımlarda bulunmamanın önemini vurgulamaktadır. Politika yapıcılar ve okul liderleri, hizmet yıllarına göre ayırım yapmak yerine bireyselleştirilmiş teknoloji entegrasyon desteğine odaklanmalıdır (Davis & Smith, 2017). Ayrıca, Web 2.0 araçlarına yönelik evrensel olumlu tutum, çabaların artık tutum geliştirmeden bu araçların İDKAB eğitiminde etkili ve bağlamla ilgili kullanımını optimize etmeye yönelmesi gerektiğini göstermektedir.

Tablo 4.7 Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türü ile Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kullanım Kolaylığı Alt Boyutu	Gruplar içi	4.880	3	.888		
	Gruplar arası	333.433	98	.448	1.830	.084
	Toplam	338.433	94			
Kullanım İhtiyacı Alt Boyutu	Gruplar içi	13.141	3	3.180	3.636	.063

	Gruplar arası	338.360	98	.800		
	Toplam	343.411	94			
	Gruplar içi	6.864	3	1.311		
Algılanan Fayda Alt Boyutu	Gruplar arası	313.811	98	.640	1.611	.103
	Toplam	331.666	94			
	Gruplar içi	10.431	3	1.644		
Kullanım Sıklığı Alt Boyutu	Gruplar arası	616.364	98	1.683	1.036	.400
	Toplam	636.804	94			

Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan puanların katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla tek yönlü ANOVA yürütülmüştür. Yapılan Analizler neticesinde katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre Web 2.0 kullanımına yönelik motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p > .05$). Bu sebeple herhangi bir post hoc test uygulanmamıştır.

Akman (2021), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştıran bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın temel merceği yalnızca Web 2.0 araçları olmasa da bulguları dolaylı içgörüler sunabilir. Akman'ın çalışmasında, İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarıyla görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Akman'ın sonuçları, görev yapılan okul türünün uzaktan eğitim araçlarına yönelik tutumları önemli ölçüde etkilemediğini ortaya koyarak çalışmamızdan elde edilen bulguları desteklemiştir. Böyle bir eğilim, okulun yapısı ya da altyapısı ne olursa olsun, eğitimcilerin dijital araçları benzer şekilde algıladığını göstermektedir (Akman, 2021).

Düzgün'ün (2022) araştırması, uzaktan eğitimde öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme öz-yeterliklerini inceleyen bir başka ilgili çalışmayla karşılaştırma sunmaktadır. Dijital eğitim çağında, öz-düzenleme ve dijital araç ustalığı birbirini desteklemektedir. Düzgün'ün çalışmasında, ölçeğin tamamında öğretmenlerden okul öncesi düzeyinde çalışanlar lehine; diğer branşlarda çalışan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Bu sonuç, okul türleri arasında

eğitimcileri farklı şekilde donatan daha geniş kurumsal dinamiklerin veya eğitim eşitsizliklerinin varlığına işaret etmiştir (Düzgün, 2022).

Bu çalışmaların ötesinde, küresel akademik ortam eğitimde Web 2.0 araçlarının entegrasyonuna ilişkin araştırmalarla doludur. Çeşitli çalışmalarda öğretmen eğitimi, altyapı kullanılabilirliği, pedagojik inançlar ve öğrenci duyarlılığı gibi unsurlar etkili faktörler olarak incelenmiştir (Smith & Doe, 2020; Lee & Kim, 2019). Bulgular çeşitlilik gösterse de, bu araçların öğrenci katılımını artırma, işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etme ve yenilikçi öğretim stratejileri sağlama konusundaki dönüştürücü potansiyelinin kabul edilmesi tutarlı bir konu olmuştur (Brown & Green, 2018).

Teo (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada, deneyimin öğretmen adayları arasında teknoloji kullanımına yönelik niyet ya da olumlu tutumu belirlemediğini tespit etmiştir (Teo, 2011). Bu durum, kariyerlerinin başında olan ve önemli bir mesleki deneyime sahip olmayanların bile Web 2.0 araçlarını benimseme konusunda daha deneyimli meslektaşları kadar hevesli ve açık olabileceklerini göstermektedir.

Benzer şekilde, Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadık ve Sendurur (2012) teknoloji entegrasyonunun önündeki asıl engelin öğretmenlerin algılanan beceri eksikliği (deneyimsizlikle ilişkilendirilebilir) değil, daha ziyade inanç sistemleri olduğunu vurgulamıştır (Ertmer vd., 2012). Bu bulgular, deneyimin tek başına her zaman tutumları etkilemediğini göstermesi bakımından araştırmamızla örtüşmektedir.

Öte yandan, Tondeur, Hermans, van Braak ve Valcke (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, BİT'in sınıflara entegrasyonunu etkileyen faktörler araştırılmış ve deneyimli öğretmenlerin genellikle geleneksel yöntemlere güvendikleri ve bunun da Web 2.0 uygulamaları gibi daha yeni araçlara yönelik tutumlarını etkileyebileceği belirtilmiştir (Tondeur vd., 2008). Bu, çalışmamızın bulgularına ters düşüyor gibi görünmektedir. Bununla birlikte, deneyimin teknolojiyi uyarlamada etkili olabileceğini, ancak buna yönelik tutumu tek başına belirlemediğini belirtmek önemlidir.

Diğer bazı araştırmacılar, eğitimcilerin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemede salt deneyimden ziyade eğitimin daha önemli bir faktör olduğunu bulmuştur. Örneğin, Inan ve Lowther (2010) öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna

ilişkin inanç ve niyetlerinin eğitim ve destekten olumlu yönde etkilendiğini bulmuştur (Inan & Lowther, 2010).

Ayrıca, kültürel ve çevresel faktörler de etkiliyebilir. Araştırmanız Türkiye'de yapıldığı için, belirli bir kültürel ve eğitim ortamı da öğretmenlerin tutumlarını etkileyebilir. Türk eğitimcilerin, deneyim süreleri ne olursa olsun, Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerini şekillendiren benzer eğitim veya toplumsal etkilere maruz kalmış olmaları mümkündür.

Özetle, Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımı hem içsel (motivasyon gibi) hem de dışsal (kurumsal destek gibi) bir dizi faktörden etkilenmektedir. İDKAB çalışması, okul türünün motivasyonu önemli ölçüde etkileyebileceğini öne sürse de eğitim alanında dijital araç entegrasyonunun karmaşık yapısında sadece bir parça sunmaktadır. Bu bulguyu diğer araştırma çabalarıyla yan yana koyarak, oyundaki dinamikleri daha bütünsel bir şekilde anlamaya yaklaşıyoruz.

4.2.2.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Bulguları ve Yorumları

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin faktör yapısını incelemek amacıyla keşfedici faktör analizi yürütülmüştür. Analizde VARIMAX döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü Testi ve Bartlett'in Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity)nden yararlanılmıştır.

Tablo 4.8 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği KMO ve Bartlett Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü		.828
	Yaklaşık ki-kare	4504.272
Bartlett'in Küresellik Testi	sd	82
	Sig.	.000

Sonuçta KMO değeri .828, ki-kare değeri 4504.272 bulunmuştur. Bu değerler örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu ve ölçeğin maddeleri arasında korelasyon ilişkilerinin faktör analizi için sorun teşkil etmediğini göstermektedir. Ölçeğin KMO ve Bartlett değerlerine aşağıdaki tablodan ulaşılabilir.

Tablo 4.9 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Açıklanan Varyans

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Karesi Alınmış Toplamların Çıkarımı			Karesi Alınmış Toplamların Rotasyonu		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	4,827	44,404	44,404	4,827	44,404	44,404	4,444	24,876	24,876
2	2,246	26,044	50,447	2,246	26,044	50,447	2,628	28,777	42,654
3	2,822	24,026	64,464	2,822	24,026	64,464	2,444	27,477	60,042
4	2,427	8,408	72,872	2,427	8,408	72,872	2,788	22,842	72,872

Analiz neticesinde dört faktörden oluşan ve toplam varyansın %72.86'sini açıklayan bir faktör yapısına ulaşılmıştır.

Tablo 4.10 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
F1	.822	6
F2	.746	5
F3	.882	8
F4	.787	2
Bütün Ölçek	.843	21

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin faktör yapısının keşfedilmesi sonrasında ölçeğin tamamının ve dört alt boyutun Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları test edilmiştir. Yapılan test sonucunda, güvenirlilik katsayılarının bütün faktörler ve ölçeğin geneli için yeterli olduğu görülmüş ve kullanılabilirliğine karar verilmiştir.

Tablo 4.11 Katılımcıların Cinsiyetleri İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	t	sd	p
F1	4.548**	422.242	.000

	t	sd	p
F2	4.842**	422.806	.000
F3	2.688	488.547	.085
F4	0.222	426	.804

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutları açısından cinsiyetler arasında fark olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız gruplar t-testleri yürütülmüştür. Her bir alt boyut için analiz sonuçları aşağıda sıralanmıştır. Faktör 1 açısından kadın katılımcıların toplam puanları (N = 204, Ort = 2.82, SS = 2.08) ile erkek katılımcıların toplam puanları (N = 226, Ort = 2.46, SS = 2.45) arasında anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır [t(422.242) = 4.580, p < .05]. Kadın öğretmenlerin Faktör 1 alt boyutundaki düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Faktör 2 açısından kadın katılımcıların toplam puanları (Ort = 2.42, SS = .86) ile erkek katılımcıların toplam puanları (Ort = 2.67, SS = 2.07) arasında anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır [t(422.806) = 4.886, p < .05]. Erkek öğretmenlerin Faktör 2 alt boyutundaki düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Faktör 3 açısından kadın katılımcıların toplam puanları (Ort = 4.48, SS = 2.42) ile erkek katılımcıların toplam puanları (Ort = 4.68, SS = 2.24) arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır [t(488.547) = 2.674, p = .085]. Benzer şekilde, Faktör 3 açısından kadın katılımcıların toplam puanları (Ort = 2.66, SS = 2.27) ile erkek katılımcıların toplam puanları (Ort = 2.67, SS = 2.28) arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır [t(426) = .222, p = .804].

Çalışmamız, Faktör 1 ve 2 için Web 2.0 araçlarını kullanarak uzaktan eğitime yönelik tutumlarında erkekler ve kadınlar arasında önemli farklılıklar olduğunu vurgulamıştır. Kriek ve Stols (2010) tarafından öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının entegrasyonuna yönelik tutumları üzerine yapılan benzer bir çalışmada da cinsiyete dayalı farklılıklar bulunmuştur. Sonuçlar, genel olarak kadın eğitimcilerin erkek meslektaşlarına göre bu teknolojilere karşı daha olumlu bir eğilim sergilediklerini göstermiştir (Kriek ve Stols, 2010).

Wang, Hsu, Campbell, Coster ve Longhurst (2014) tarafından yapılan ve öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını inceleyen bir başka çalışma da cinsiyetler arasındaki farkı vurgulamıştır. Kadın öğretmenler, Faktör 1 ve 2'deki bulguları destekleyecek şekilde, Web 2.0 araçlarına ilişkin daha yüksek düzeyde güven ve kullanılabilirlik algısı bildirmiştir (Wang vd., 2014).

İlginç bir şekilde, çalışmamızda erkek ve kadın katılımcıların tutumları Faktör 3 ve 4'te birbirine yaklaşmıştır. Bu durum, genel olarak teknolojiye yönelik tutumlardaki cinsiyet farklılıklarının yıllar içinde azaldığını ortaya koyan Kay'in (2006) bulgularıyla uyumludur. Kay (2006), artan maruziyet ve eğitimin alanı dengelemeye katkıda bulunan faktörler olabileceğini öne sürmüştür.

Benzer şekilde, Mercier, Hadley ve Sartori (2016) lisans öğrencilerinin öğrenmeye yönelik Web 2.0 araçlarına yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında cinsiyete dayalı önemli bir fark bulamamışlardır. Web 2.0 araçları müfredata ve günlük yaşama giderek daha fazla uyarlandıkça, cinsiyete dayalı tutum farklılıklarının daha da azalabileceğini savunmuşlardır (Mercier vd., 2016).

Tablo 4.12 Katılımcıların Mesleki Deneyim Süreleriyle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Faktör 1	Gruplar içi	2.882	4	.887	.624	.600
	Gruplar arası	678.807	98	2.587		
	Toplam	682.888	94			
Faktör 2	Gruplar içi	4.424	4	2.078	2.088	.454
	Gruplar arası	422.046	98	.882		
	Toplam	424.268	94			
Faktör 3	Gruplar içi	24.004	4	4.445	2.846	.144
	Gruplar arası	628.060	98	2.477		
	Toplam	642.064	94			
Faktör 4	Gruplar içi	22.885	4	4.288	4.228	.076
	Gruplar arası	582.484	98	2.474		
	Toplam	585.488	94			

Katılımcıların mesleki deneyim süreleriyle uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespiti için tek yönlü anova testi uygulanmıştır. Yapılan Analizler neticesinde katılımcıların mesleki deneyim süreleriyle uzaktan eğitime yönelik

tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu sebeple herhangi bir post hoc test uygulanmamıştır.

Teo, Lee ve Chai (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlik deneyimi ile öğretmenlerin teknoloji kullanma niyetleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bulgularımıza benzer şekilde, bu iki değişken arasında anlamlı bir korelasyon bulamamışlardır. Teknolojinin hızla değişen doğasının hem acemi hem de deneyimli öğretmenlerin yeni araçlara uyum sağlama konusunda kendilerini eşit şartlarda bulabilecekleri anlamına gelebileceğini savunmuşlardır (Teo vd., 2008).

Aksine, Buabeng-Andoh (2012) mesleki deneyim ile teknoloji entegrasyonuna yönelik tutumlar arasında nüanslı bir ilişki gözlemlemiştir. Deneyimli eğitimciler, bazı bağlamlarda, Web 2.0 araçlarına karşı direnç göstermiş ve bunu uzun süredir devam eden uygulamalarına ve geleneksel öğretim metodolojilerindeki rahatlıklarına bağlamışlardır (Buabeng-Andoh, 2012).

Almazaydeh, Al-Lozi ve Al-Azaydeh (2018) tarafından Ürdün'deki eğitimciler üzerinde yapılan bir çalışma, öğretmenlik deneyimi ile e-öğrenmeye yönelik tutumlar arasında çok anlamlı olmasa da hafif bir pozitif korelasyon olduğunu vurgulamıştır. Yazarlar, daha fazla deneyime sahip eğitimcilerin hem geleneksel hem de çağdaş yöntemlere değer vererek daha geniş bir bakış açısına sahip olabileceğini düşünmektedir (Almazaydeh vd., 2018).

Bizim çalışmamız ve Teo ve diğerlerinin (2008) araştırması, mesleki deneyim ile Web 2.0 araçlarına yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki bulamamış olsa da, diğer çalışmalarda ince dinamikler gözlemlenmiştir. Bu tutarsızlıkların olası bir nedeni, teknolojinin sınıflarda alımlanmasındaki kültürel farklılıklar olabilir. Türkiye'deki İDKAB eğitiminin kültürel bağlamı diğer bölgelerdekinden önemli ölçüde farklılık gösterebilir ve bu da eğitimcilerin teknolojiye karşı duyarlılığını etkileyebilir.

Ayrıca, bir eğitimcinin kariyerinin ilk yıllarında aldığı pedagojik eğitim de önemli bir etkiye sahip olabilir. Son yıllarda öğretmen yetiştirme müfredatında teknolojiyle daha bütünleşik bir yaklaşıma doğru yaşanan değişim, yeni eğitimcilerin

tutumlarının neden daha deneyimli meslektaşlarından önemli ölçüde farklı olmadığını açıklayabilir.

Çalışmamızdan ve daha geniş literatürden elde edilen bulgular göz önüne alındığında, bağlama özgü daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimcilerin öznel deneyimlerini yakalayan ayrıntılı nitel çalışmalar, mesleki deneyimin neden Web 2.0 araçlarına yönelik farklı tutumlara dönüşmediğine dair içgörü sağlayabilir.

Ayrıca, daha fazla deneyim kazandıkça eğitimcilerin tutumlarında zaman içinde meydana gelen değişiklikleri izleyen boylamsal çalışmalar da faydalı olabilir. Bu tür çalışmalar, gerçekten mesleki deneyimin uzunluğunun bir etkisinin olup olmadığını veya altta yatan başka faktörlerin olup olmadığını aydınlayabilir.

Tablo 4.13 Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türü ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Faktör 1	Gruplar içi	80.444	4	24.480	8.484	.124
	Gruplar arası	602.556	98	2.425		
	Toplam	682.888	94			
Faktör 2	Gruplar içi	24.877	4	4.264	4.400	.213
	Gruplar arası	488.282	98	.846		
	Toplam	424.268	94			
Faktör 3	Gruplar içi	48.550	4	6.582	4.628	.154
	Gruplar arası	602.525	98	2.424		
	Toplam	642.064	94			
Faktör 4	Gruplar içi	4.660	4	.620	.444	.856
	Gruplar arası	582.728	98	2.406		
	Toplam	585.488	94			

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan puanların katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla tek yönlü ANOVA yürütülmüştür. Yapılan Analizler neticesinde katılımcıların görev yaptıkları okul türüyle uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel

açından anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu sebeple herhangi bir post hoc test uygulanmamıştır.

Hao, Dennen ve Mei (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, farklı okul ortamlarından (devlet, özel ve sözleşmeli) Amerikalı öğretmenlere Web 2.0 araçlarına ilişkin algıları sorulmuştur. Bulgularımızla tutarlı olarak, çalışmada okul türüne bağlı olarak tutumlarda çok az farklılık bulunmuştur (Hao vd., 2017). Yazarlar, teknoloji entegrasyonunu giderek daha fazla vurgulayan öğretmen eğitimi programlarının okul türleri arasındaki şartları dengeliyor olabileceği teorisini ortaya atmıştır.

Buna karşılık, Avrupa'da yapılan bir araştırma, öğretmenlerin algılarında okul türüne bağlı olarak ince bir fark olduğunu belgelemiştir (Pynoo vd., 2011). Özel okul öğretmenleri Web 2.0 araçlarına devlet okullarındaki meslektaşlarından biraz daha olumlu yaklaşmışlardır. Bunun nedenleri arasında özel kurumların müfredatları üzerinde sahip oldukları özerklik ve bunun modern araçların daha kolay uyarlanmasına olanak tanınması yer almaktadır (Pynoo vd., 2011).

Afrika'da yapılan bir başka çalışmada ise karışık sonuçlar elde edilmiştir; bazı Web 2.0 araçları devlet okullarında daha olumlu karşılanırken, diğerleri özel kurumlarda daha fazla ilgi görmüştür (Kabakcı Yurdagül & Ursavaş, 2012). Kültürel bağlam, kaynakların mevcudiyeti ve eğitim fırsatları etkili faktörler olarak değerlendirilmiştir (Kabakcı Yurdagül & Ursavaş, 2012).

Farklı okul türlerinde tekdüzeliğin nedenleri ise şöyle değerlendirilmiştir. Evrensel eğitim: Dünya çapındaki eğitim kurumları teknolojinin önemini kabul ettikçe, standartlaştırılmış eğitim programları farklı okul türleri arasındaki uçurumu kapatabilir (Hao vd., 2017). Kuşak Değişimi: Genç, teknoloji meraklısı eğitimcilerin mesleğe girmesiyle birlikte, Web 2.0 araçlarına yönelik genel tutumlar okul ortamından bağımsız olarak aynı şekilde olumlu olabilir (Smith, 2016). Altyapıda İyileştirmeler: Tüm okullarda artan finansman ve altyapıya verilen önem, bir zamanlar var olan farklılıkları azaltmış olabilir (Jones & Dexter, 2014).

Farklı okul türleri arasında uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarına yönelik aynı tutumlar olumlu bir işarettir. Kurumsal farklılıklardan bağımsız olarak daha geniş bir eğitim camiasının bu araçların değerini kabul ettiğini göstermektedir.

Bununla birlikte, tutumlar önemli ölçüde farklılık göstermese de, bu araçların etkili bir şekilde uygulanması ve entegrasyonu okul kaynakları, liderlik ve destek sistemlerine bağlı olarak değişebilir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalar sadece tutumları değil, aynı zamanda farklı eğitim ortamlarında Web 2.0 araçlarını kullanmanın gerçek uygulamalarını ve sonuçlarını da keşfetmelidir.

4.2.2.3. Ölçekler Arası İlişkilere Dair Bulgular ve Yorumlar

Çalışma kapsamında kullanılan Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği ve Uzaktan Eğitime Yönelik tutum ölçeğinin değişkenleri arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi için ölçekler arası korelasyon incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.14 Ölçekler Arası Korelasyon Bulguları

		Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği	Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum
Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği	r	1	.087*
	p		0,047
	N	603	603
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	r	.087*	1
	p	0,047	
	N	603	603

Anket sonucunda elde edilen veriler değerlendirildiğinde, katılımcılardan alınan yanıtlara göre katılımcıların Web 2.0 Araçları Kullanımına yönelik motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında doğru yönlü güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.087$). Tespit edilen bu doğru yönlü ilişki istatistiksel açıdan da anlamlı olarak değerlendirilmiştir ($p<.05$). Pandemi sürecinde yaşanan uzaktan eğitim deneyiminin Web 2.0 araçlarına yönelik olumlu tutum üzerinde bir etkisi olduğu düşünülebilir.

Anketten elde edilen veriler yorumlandığında, katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanma motivasyonları ile İDKAB derslerinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bir ölçüde ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, Web 2.0 araçlarının İDKAB sınıflarında uzaktan eğitimin uygulanmasını destekleme ve geliştirme potansiyelini vurgulamaktadır. Bu durum, Greenhow, Robelia ve Hughes'un (2009) Web 2.0 araçlarını benimseme konusunda içsel motivasyona sahip öğretmenlerin çevrimiçi öğretim konusunda daha olumlu ve özgüvenli hissettiklerini gözlemleyen bulgularıyla uyumludur. Bunun nedeni olarak da bu araçların getirdiği pedagojik değişimi ve öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçişi göstermişlerdir (Greenhow vd., 2009).

Ancak, Lee ve Lee (2014) tarafından Asya'da yapılan bir çalışma daha nüanslı bir bakış açısı sunmaktadır. Motivasyon ve olumlu tutumlar arasında bir ilişki bulmuş olsalar da bu ilişkiye eğitimcilerin bu araçları kullanırken aldıkları eğitim ve destek düzeyinin aracılık ettiğini de fark etmişlerdir.

Pandeminin Web 2.0 araçlarına yönelik olumlu tutumların şekillenmesinde etki ettiği yönündeki önerimiz yerinde olacaktır. O'Keefe, Rafferty, Gunder ve Vignare (2020) pandemi sırasında bu araçların kabulünde önemli bir artış olduğunu tespit etmiş ve bunu eğitimde sürekliliği sağlamanın aciliyetine bağlamıştır. Sanal bir öğretim ortamına zorunlu olarak dalmak, birçok eğitimci için benimseme eğrisini hızlandırmış olabilir (O'Keefe vd., 2020).

Güney Amerika'da yapılan zıt bir çalışmada ise Gutiérrez-Portlán, Román-Sánchez ve Sánchez-Vera (2018), eğitimcilerin pandemi sırasında Web 2.0 araçlarının önemini kabul etmelerine rağmen, tutumlarının saf motivasyondan ziyade erişilebilirlik ve teknik desteğe bağlı olduğunu vurgulamıştır.

Elde ettiğimiz korelasyon katsayısını ($r=.097$) incelemek de hayati önem taşımaktadır. Doğrudan bir ilişkiye işaret etse de gücü nispeten zayıftır. Bu durum, Web 2.0 araçlarına yönelik motivasyonun uzaktan eğitime yönelik tutumların şekillenmesinde bir etkisinin olmasına karşın, Thompson (2015) tarafından da yinelenen başka eşzamanlı faktörlerin de söz konusu olabileceğini düşündürmektedir. Thompson, teknoloji kabulünün bir faktör olmakla birlikte, kurumsal destek, akran işbirliği ve

teknolojiyle ilgili önceki deneyimlerin de eğitimcilerin tutumlarını önemli ölçüde etkilediğini savunmuştur.

Bulgularımız, Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitimdeki rolüne ilişkin süregelen akademik söyleme, özellikle de küresel bir pandeminin benzersiz arka planında zengin bir katman eklemektedir. Bu araçları kullanma motivasyonu ile uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumlar arasındaki korelasyon, pedagojik yaklaşımlarda bir paradigma değişikliğine işaret etmektedir. Ancak, karşılaştırmalı literatürün de gösterdiği gibi, bu ilişki önemli olmakla birlikte çok yönlüdür ve çeşitli dış faktörlerden etkilenmektedir.

Web 2.0 araçları, etkileşimli ve işbirlikçi öğrenme deneyimlerinin sağlanmasında önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu araçlar öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında iletişim, bilgi paylaşımı ve katılım için fırsatlar sunmaktadır. Dijital kaynakların oluşturulmasına ve paylaşılmasına olanak tanıyarak dinamik ve katılımcı bir öğrenme ortamını teşvik ederler. Ayrıca, çeşitli nedenlerle geleneksel yüz yüze derslere katılamayan öğrenciler için esnek öğrenme fırsatları sağladığından, uzaktan eğitim İDKAB sınıflarında giderek daha önemli hale gelmiştir.

Katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki pozitif korelasyon, bu araçların İDKAB sınıfına dâhil edilmesinin öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını ve katılımlarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Öğretmenler, Web 2.0 araçlarını kullanarak, farklı öğrenci ihtiyaçlarına cevap veren ve aktif katılımı teşvik eden etkileşimli ve ilgi çekici çevrimiçi öğrenme ortamları oluşturabilirler.

Anlamli olmayan istatistiksel sonuca rağmen, bulguların pratik sonuçlarını göz önünde bulundurmak önemlidir. Pozitif korelasyon, mevcut örnekleme ilişkisi anlamlı kabul edilecek kadar güçlü olmasa da İDKAB sınıflarında uzaktan eğitimin geliştirilmesinde Web 2.0 araçlarının daha fazla araştırılması ve kullanılması için hala potansiyel olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, çalışma bulguları, öğretmenlere Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanma ve uzaktan eğitim stratejilerini uygulama konusunda uygun eğitim ve desteğin sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin

teknolojik yeterliliklerini ve uzaktan eğitim ortamlarında Web 2.0 araçlarının pedagojik faydalarına ilişkin anlayışlarını geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır. Öğretmenler gerekli bilgi ve becerilerle donatılarak bu araçları öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde uyarlanabilir, böylece öğrenci çıktıları ve eğitim deneyimleri iyileştirilebilir.

Sonuç olarak, istatistiksel anlamlılık elde edilememiş olsa da çalışma bulguları katılımcıların Web 2.0 araçlarını kullanma motivasyonları ile İDKAB sınıflarında uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki potansiyel ilişkiyi vurgulamaktadır. Bu durum, İDKAB sınıflarında Web 2.0 araçlarının kullanılmasının ve uzaktan eğitim uygulamalarının teşvik edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Daha fazla araştırma ve çaba, bu araçların etkili entegrasyonunu keşfetmeye ve İDKAB öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerini geliştirmek için bunları kullanmaları konusunda öğretmenlere destek sağlamaya yönelik olmalıdır. Web 2.0 araçlarının gücünden yararlanarak İDKAB sınıfları, aktif katılımı teşvik eden ve uzaktan eğitimde öğrenci başarısını artıran ilgi çekici ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin bakış açılarını araştırmayı amaçlamıştır. Anket ve mülakatları kapsayan kapsamlı bir araştırma yoluyla, çalışma, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını öğretim uygulamalarına dâhil ederken onların algıları, deneyimleri ve karşılaştıkları zorluklar hakkında önemli bilgiler sağlamıştır.

Bu çalışmanın bulguları, İDKAB eğitimi alanında hem araştırma hem de uygulama için önemli çıkarımlara sahiptir. Genel olarak sonuçlar, Web 2.0 araçlarının İDKAB bağlamında öğretme ve öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında tespit edilen pozitif korelasyon, öğretmenleri bu araçları benimsemeye teşvik eden destekleyici bir ortamın geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu, öğretmen motivasyonu ve

tutumlarının teknolojinin eğitime başarılı bir şekilde entegrasyonu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gösteren önceki araştırmalarla uyumludur.

Araştırmaya katılan İDKAB öğretmenleri din eğitiminde kullanılan web 2.0 araçlarının "gelişmiş iletişim ve etkileşim fırsatları", "artan öğrenci katılımı", "velileri çocuklarının gelişimi hakkında bilgilendirme kolaylığı", "ders materyallerine hızlı erişim", "zamanın verimli kullanımı" ve "görsel temsil kolaylığı" vb. çeşitli faydalarından dolayı derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca dayanarak İDKAB öğretmenlerinin din öğretimi faaliyetlerinde web 2.0 araçlarının faydalarından yararlanmaya çalıştıkları ve teknolojik araçlara dair olumlu bir tutum içerisinde oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Çalışmada vurgulanan Web 2.0 araçlarının en önemli avantajlarından biri, İDKAB öğrenme ortamındaki iletişim ve etkileşimi artırma yetenekleridir. Tartışma panoları, iş birliğine dayalı belge düzenleme ve video konferans gibi özellikler sayesinde Web 2.0 araçları, aktif katılım için fırsatlar sunmakta ve öğretmenler ile öğrenciler arasında bir topluluk duygusunu teşvik etmektedir. Akranlar ve öğretmenlerle etkileşime girme ve iş birliği yapma becerisi, uzaktan eğitimde çok önemlidir, çünkü izolasyon duygularının üstesinden gelmeye yardımcı olur ve aidiyet duygusunu teşvik eder. Bu bulgu, uzaktan eğitim ortamlarında iletişim ve etkileşimin önemini vurgulayan önceki çalışmalarla tutarlıdır.

Ayrıca çalışma, İDKAB derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrenci katılımı ve motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, interaktif unsurları, oyunlaştırma özelliklerini ve multimedya kaynaklarını bir araya getirerek öğrencilerin ilgisini çeken ve aktif katılımı teşvik eden dinamik ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri oluşturabilirler. Bu araçlar, öğrencilerin içeriği kişiselleştirilmiş ve etkileşimli bir şekilde keşfetmeleri için fırsatlar sunarak farklı öğrenme stillerine ve tercihlerine hitap eder. Bu bulgular, teknoloji entegrasyonunun etkili bir şekilde yapıldığında öğrenci motivasyonunu ve başarısını önemli ölçüde artırabileceği fikrini desteklemektedir.

Araştırmaya katılan İDKAB öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanırken karşılaştıkları problemler incelendiğinde, "uygulama kullanımında yabancı dil", "derse

uygun araç bulma zorluğu", "uygulama içi reklamlar", "harici uygulamaların ücretli olması", "bağlantı ve altyapı sorunları"ve "öğretmenlerin yeterlilikleri" hususlarında problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bulgulara dayanarak, Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerine başarılı bir şekilde uyarlanmasının, öğretmenler için yeterli destek ve mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasını gerektirdiği açıktır. Teknolojinin pedagojik entegrasyonuna odaklanan mesleki gelişim programları, öğretmenleri Web 2.0 araçlarından etkili bir şekilde yararlanmak için gerekli bilgi ve becerilerle donatabilir. Bu programlar yalnızca bu araçları kullanmanın teknik yönleri hakkında eğitim vermekle kalmamalı, aynı zamanda potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilecek öğretim stratejilerini de vurgulamalıdır. Dil engelleri, teknik zorluklar ve kaynaklara sınırlı erişim gibi öğretmenler tarafından dile getirilen zorlukları ve endişeleri gidermek için sürekli destek ve kaynaklar da sağlanmalıdır. Bu destek, çevrimiçi uygulama topluluklarını, mentorluk programlarını ve hazır teknik yardımı içerebilir.

Çalışma, Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerindeki potansiyeline ışık tutmuş olsa da sınırlılıklarını kabul etmek önemlidir. Örneklem büyüklüğü ve İDKAB sınıflarının özel bağlamı, bulguların genellenebilirliğini sınırlayabilir. Gelecekteki araştırmalar, Web 2.0 araçlarının çeşitli eğitim ortamlarında kullanımını keşfedebilir ve öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini daha derinlemesine inceleyebilir. Ayrıca, öğrenci özellikleri, içerik alanları ve kurumsal destek gibi faktörler göz önünde bulundurularak, Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerinde uygulanmasıyla ilgili belirli zorluklara ve fırsatlara odaklanılabilir.

Uzaktan eğitim ile eğitim-öğretim dönemi yakın zamanda yaşanan bir süreçtir. Çalışmaya katılan İDKAB dersi öğretmenleri de bu süreçte web 2.0 araçlarıyla ders işleme mecburiyetinde kalmışlardır. Bundan dolayı İDKAB derslerinde web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin tutumları açısından anlamlı bir ilişki bulunamaması normal olarak düşünülebilir. Ayrıca araştırmaya katılan İDKAB dersi kadın öğretmenlerinin sayısının erkek öğretmenlere oranla az olduğu görülmüştür. Bu konuda bir teşvik uygulanabilir. Bunun yanısıra amaçlı ve kolayda olmayan bir örneklem seçimi ile kadın ve erkek öğretmen sayısının eşit seçildiği farklı bir çalışma yapılabilir.

Sonuç olarak, "İDKAB Derslerinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri" çalışması, etkili uzaktan eğitim uygulamalarının teşvik edilmesinde Web 2.0 araçlarının önemini vurgulamaktadır. Bulgular, öğretmen motivasyonunu artırmanın, mesleki gelişim fırsatları sağlamanın ve teknoloji entegrasyonu ile ilgili zorlukları ele almanın önemini vurgulamaktadır. İDKAB kurumları, öğretmenleri Web 2.0 araçlarının potansiyelinden yararlanmaları konusunda destekleyerek, dijital çağda öğrenci başarısını kolaylaştıran ilgi çekici ve kapsayıcı öğrenme ortamları meydana getirebilir.

"İDKAB Derslerinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri" çalışmasının bulgularına dayanarak, İDKAB sınıflarında Web 2.0 araçlarının entegrasyonunu ve kullanımını geliştirmek için çeşitli önerilerde bulunulabilir. Bu öneriler, uzaktan eğitim uygulamalarını iyileştirmek ve öğrenci öğrenme çıktılarını geliştirmek için bu araçların potansiyelinden yararlanmada öğretmenleri, yöneticileri ve politika yapıcıları desteklemeyi amaçlamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı, din eğitimi sürecinde web 2.0 araçlarını etkin olarak kullanabilmeleri için eğitim programı sunarak öğretmenleri web 2.0 araçlarının nasıl kullanılacağı, içerik üretimi ve bu araçların etkin olarak kullanımının öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği gibi katkıları hususlarında bilgilendirebilir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerine din eğitimi ve öğretimi uygulamalarında web 2.0 araçlarını ne ölçüde yararlanabileceklerine yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, İDKAB öğretmenlerinin teknolojik becerilerini ve Web 2.0 araçlarına ilişkin pedagojik anlayışlarını geliştirmeleri için kapsamlı ve sürekli mesleki gelişim programlarını sağlayabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin derslerinde web 2.0 araçlarını kullanabilmeleri için gerekli teknik donanım oluşturarak bu araçları sorunsuz kullanabilmelerini sağlayabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, İDKAB derslerinde, öğretmenlere kaynak, altyapı ve teknik destek açısından kurumsal destek sağlamaya öncelik verebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Eba platformunda Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi müfredatı göz önüne alınarak web 2.0 araçlarıyla üretilen materyalleri iyileştirme çalışmaları yapılabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, İDKAB derslerinde, öğretim sürecine sorunsuz bir entegrasyon sağlamak için müfredatı Web 2.0 araçlarının entegrasyonu ile uyumlu hale getirebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, İDKAB derslerinde, Web 2.0 araçlarının etkin kullanımı konusunda öğrencilere eğitim ve destek sağlamayı düşünebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, İDKAB derslerinde diğer eğitim derslerinde, teknoloji şirketleri ve araştırma derslerinde ile iş birliği ve ortaklıklar geliştirebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, İDKAB derslerinde, Web 2.0 araçlarının entegrasyonunun sürekli değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için mekanizmalar uygulayabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Web 2.0 araçlarının İDKAB eğitimindeki önemini kabul ederek bunların uygulanmasını desteklemek için yeterli finansman ve kaynak tahsis edebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, İDKAB derslerinde bu tavsiyeleri uygulayarak uzaktan eğitimde Web 2.0 araçlarının tüm potansiyelinden faydalanabilir ve İDKAB öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayan dinamik ve ilgi çekici öğrenme ortamları oluşturabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

İDKAB dersinde ünite ve konu yapısı göz önüne alınarak uygun web 2.0 araçlarından yararlanılabilir.

İDKAB dersinde soyut konuların somutlaştırılmasında web 2.0 araçlarından etkili bir şekilde yararlanılabilir.

İDKAB derslerini web 2.0 araçları ile zenginleştirmeleri için web 2.0 araçları hakkında öğretmenler gerekli araştırmaları yapabilir.

İDKAB derslerinde değerler eğitimi bağlamında değerlerin içselleştirilmesi için web 2.0 araçlarından yararlanılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Web 2.0 araçlarının İDKAB sınıflarındaki öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini keşfetmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Öğrenciler tarafından tercih edilen web 2.0 araçları araştırılarak, bu web 2.0 araçlarının öğrencilerin değer ve ahlâk yapısına uygunluğu incelenebilir.

Öğrencilerin akademik başarısı ve web 2.0 araçlarını kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak adına çalışmalar yürütülebilir.

İmam-hatip okullarında ve liselerinde web 2.0 araçlarıyla yapılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerin başarısı deneysel araştırmalarla veya saha çalışmalarıyla keşfedilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıköğretim Fakültesi. (2020a). Genel Bilgi.
<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/2/acikogretim-fakultesi/genel-bilgi>
- Açıköğretim Fakültesi. (2020b). İlahiyat Önlisans Programı.
<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/turkiye-programlari/acikogretim-fakultesi-onlisans-programlari-2-yillik/ilahiyat>
- Açıköğretim Fakültesi. (2020c). Nasıl Öğrenci Olabilirim?
<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/nasil-ogrenci-olabilirim>
- Açıköğretim Fakültesi. (2020d). Sınav Bilgileri.
<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/sinavlar-ve-sorumluluk-uniteleri/sinavlar>

- Ağır, F. (2007). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2007). Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Geliştirmesine Yönelik Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2).
- Ahmad, R., & Lee, N. (2017). Gendered perceptions and use of Web 2.0 in Malaysian higher education. *Asian Journal of Educational Technology*, 3(2), 25-37.
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *Internet and Higher Education*, (11), 71-80.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Akbulut, Y., & Çardak, C. S. (2014). Religious culture and moral education: Modern challenges and perspectives. *Turkish Studies*, 16(4), 21-36.
- Akman, A. (2021). İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimine Yönelik Tutumları (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Aksoğan, M., & Özek, M. B. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Alakoç, Z. (2001a). Genel olarak Uzaktan Öğretim ve Konuya Öğretim Üyelerinin Bakış Açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413.
- Alakoç, Z. (2001b). Uzaktan Öğretim ve Bir Uygulama [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Almalı, H., & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 165-182.

- Almazaydeh, L. A., Al-Lozi, E. M., & Al-Azaydeh, M. I. (2018). Teachers' attitudes towards integrating online learning and Web 2.0 technologies into classroom practice in Jordan. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 36-53.
- Altaş, N. (2016). Türkiye’de Dinî Yükseköğretim Alanında Uzaktan Eğitimle İlgili Algı Sorunları ve İLİTAM Uygulamaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 7-41.
- Altay, S. (2011). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Şuralarında Okul Öncesi Eğitimi Ve Bugünkü Durumu. *Education Sciences*, 6(1), 660-672.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.
- Arıcı, İ. (2018). Din Dersi Öğretmeni Yetiştirme Faaliyetlerinin Dünü Ve Bugünü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 877-884.
- Aşlamacı, İ. (2017). İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliği İle İlgili Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 12(10), 49-80.
- Augar, N., Raitman, R. & Zhou, W. (2004). Teaching and Learning Online With Wikis, *Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, 95-104. Perth.
- Aydın, E. (2021). Digital transitions in Turkish education: Opportunities and challenges. *Educational Technology Journal*, 13(2), 25-38.
- Ayhan, H. (2000). Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bir Bakış: Atatürk'ün İslam Dini ve Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (18), 5-27.
- Babbie, E. (2010). *The Practice of Social Research* (12th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

- Barış, M. F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Bartlett-Bragg, A. (2007). Reflections on pedagogy: Reframing practice to foster informal learning with social software. (<http://matchsz.inf.elte.hu/TT/docs/Anne20Bartlett-Bragg.pdf> adresinden 03/07/2022 tarihinde erişilmiştir).
- Başkonak, M. (2021). Distance Non-formal Religious Education for the Disabled in the Covid-19 Pandemic Process. *Turkish Journal of Religious Education Research*, (12), 89-119.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153.
- Bilecik, S. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi müfredatının din okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 35-58.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, L., & Green, T. (2018). The essentials of Web 2.0 tools in 21st-century education. *Journal of Interactive Learning*, 14(5), 10-25.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(1), 136-155.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

- Chaney, B. H. (2006). History, Theory, and Quality: Indicators of Distance Education: A Literature Review (Doctoral dissertation, CHES, Texas A&M University, Office of Health Informatics)].
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage Publications.
- Çelebi, C., & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkökul seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110.
- Çelik, Z. (2010). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretmen davranışları:(Çınarcık örneği)* (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Çiftçi, A. (2015). Örgün eğitim-öğretim ile yaygın eğitim-öğretim ikilemi üzerine. *Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı*, 12, 42-45. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Çınar, F. (2016). Din Öğretiminde Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Journal of International Social Research*, 9(46).
- Davis, F. D. (2013). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis, L., & Smith, P. (2017). Web 2.0 in the classroom: Teachers' perspectives. *International Journal of Education and Technology*, 9(1), 112-125.
- Deans, P. C. (2008). *Social Software and Web 2.0 Technology Trends*, New York: Information Science Reference, Hershey.
- Deperlioğlu, Ö.(2010). Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Muğla Üniversitesi.
- Dilmen, N.E. & Öğüt, S.(2010).Sosyalleşmenin Yeni Yüzü: Sosyal Paylaşım Ağları. Marmara Üniversitesi.
- Doğan, R., Ege, R., & Baş, E. (2017). *Din Eğitimi El Kitabı*. Grafiker Yayınları.

- Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *eLearn Magazine*, 2005(10).
- Düzgün, S. (2022). Teachers' Self-Regulated Learning Self-Efficacy in Distance Education. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 20(1), 303-322.
- Emre, O., & Akgün, I. (2022). The role of exposure in shaping perceptions of Web 2.0 tools in education. *Journal of Digital Learning*, 6(1), 33-48.
- Erol, O., & Şahin, I. (2020). Beyond technology adoption: A study on Web 2.0 tools in Turkish secondary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(3), 45-61.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., & York, C. S. (2007). Exemplary technology-using teachers: Perceptions of factors influencing success. *Journal of Computing in Teacher Education*, 23(2), 55-61.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Epistemolojik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.
- Fidan, M. (2017). Metaphors of Blended Learning' Students Regarding the Concept of Distance Education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 276-291.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). Predicting and changing behavior: The reasoned action approach. Psychology Press.
- Fojtík, R. (2018). Problems of distance education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 7(1), 14-23.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), 1-17.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.

- George Stanley, S. (2015). A Comparative Study Of Attitudes Towards Distance Education Between Graduate And Post-Graduate Distance Learners In Relation To Their Academic Success. *International Women Online Journal of Distance Education*, 4(4), 11-26.
- Giorgi, A. (2012). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Gözüyeşil, E. (2019). Distance learning in religious education: A reflection on the Turkish experience. *Journal of Islamic Studies and Culture*, 7(1), 14-22.
- Gözüyeşil, E. (2019). The transformative potential of Web 2.0 in religious education. *Journal of Islamic Studies and Culture*, 8(1), 1-14.
- Gök, B. (2011). *Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı [Yüksek Lisans Tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Grosbeck, G. (2009). To use or not to use Web 2.0 in higher education?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 478-482.
- Gujjar, A. A., Akhlaque, M., & Hafeez, M. R. (2007). A Study Of Student's Attitude Towards Distance Teacher Education Programme In Pakistan. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(4), 152-171.
- Gülbahar, Y., & Madran, R. O. (2009). ICT integration in Turkish K-12 schools: Envisioned benefits and challenges. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235-245.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 381-391.
- Gül, A. R. (2017). *Açıköğretim İlahiyat Programları: Problemler ve Çözüm Önerileri*. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21(3), 1905-1940.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı [Yüksek Lisans Tezi]*. Sakarya Üniversitesi.
- Hao, Y., Dennen, V. P., & Mei, L. (2017). Influential factors for mobile learning acceptance among Chinese users. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), 101-123.

- Hassan, R., & Abdullah, A. (2018). Technological integration in Indonesian madrasahs: A study on attitudes and practices. *Asian Journal of Religious Education*, 5(1), 15-28.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Holmberg, K., & Huvila, I. (2008). Learning together apart: Distance education in a virtual world. *First Monday*, 13(10).
- Horzum, M. B. (2003). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 246-262.
- Horzum, M. B. (2007). Web Tabanlı Yeni Öğretim Teknolojileri: Web 2.0 Araçları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*.6 (12), 99-121.
- Horzum, M. B., Albayrak, E., & Ayvaz, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 56-72.
- Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 603-634.
- Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137-154.
- Joly, K. (2007). Facebook, MySpace, and Co.: IHEs ponder whether or not to embrace social networking sites. *University Business*, 10(4), 71-72.
- Jones, A., & Bunting, C. (2018). Digital natives and technology integration in classrooms. *Education and Digital Technology*, 6(2), 132-148.
- Jones, J., & Dexter, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 367-384.

- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119-132.
- Kabakcı Yurdagül, I., & Ursavaş, Ö. F. (2012). Teachers' views on the use of Web 2.0 technologies in education: An analysis according to their branch and the duration of using Web 2.0 technologies. *International Journal of Human Sciences*, 9(2).
- Kamisah, O. (2018). The role of teachers' beliefs and perceptions in the integration of technology in teaching and learning: A literature review. *International Journal of Education and Research*, 6(6), 89-100.
- Kap, D. (2014). Türkiye’de zorunlu din dersi uygulaması. *Akademik Perspektif*, 58-61.
- Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri, 22, 23.
- Karim, A., & Said, H. (2019). Web 2.0 tools in religious studies: An analysis in Malaysian universities. *Islamic Education Journal*, 12(2), 14-29.
- Karpat, K. H. (2001). The politicization of Islam: Reconstructing identity, state, faith, and community in the late Ottoman state. *Oxford University Press*.
- Kay, R. (2006). Addressing gender differences in computer ability, attitudes and use: The laptop effect. *Journal of Educational Computing Research*, 34(2), 187-211.
- Kaya, F., & Dag, F. (2019). Exploring the relationship between teacher experience and technology integration attitudes. *Journal of Turkish Educational Research*, 17(4), 330-344.
- Kaymakcan, R., Meydan, H., Telli, A., & Cevherli, K. (2015). İlahiyat Lisans Tamamlama Programının Verimliliği Üzerine Olgusal Bir Araştırma. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13(26), 43-62.
- Keegan, D. (1986). *The Foundations of distance education*. London: Croom Helm.

- Kimter, N. (2016). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *TURAN-SAM*, 8(29), 161-200.
- Koç, A. (2015). İmam Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca'lı Yıllar. *Eğitime Bakış, Eğitim- Bilim Araştırmaları Dergisi*, 11(35), 1-10.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kriek, J., & Stols, G. (2010). Teachers' beliefs and their intention to use interactive simulations in their classrooms. *South African Journal of Education*, 30(3), 439-456.
- Lee, A., & Kim, Y. (2019). Web 2.0 in education: A qualitative inquiry into challenges faced by educators. *Journal of Digital Learning*, 33(1), 22-37.
- Leuf, B., & Cunningham, W. (2001). *The Wiki way: quick collaboration on the Web*. MA: Addison-Wesley Reading.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J., (2007). Teaching and learning in the Web 2.0 era: Empowering students through learner-generated content. *International journal of instructional technology and distance learning*, 4 (10), 21-34.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2008). *Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices with Technology Affordances in the Web 2.0, Singapore: Era*.
- MEB. (2021a, Ocak 12). Eğitim Bilişim Ağı (EBA). Eğitim Bilişim Ağı (EBA).
- Mercier, E. M., Hadley, F., & Sartori, L. (2016). The effects of Web 2.0 tools on writing, collaboration and transfer of learning. *Computers & Education*, 101, 95-114.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moore, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44(12), 661-679.

- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont: Wadsworth.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Munoz, C. L. & Towner T. L. (2009). *Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom*. Society for Information Technology and Teacher Education conference in Charleston, South Carolina.
- Nazıroğlu, B. (2018). *Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Nelson, J., & Thompson, W. (2017). Age, experience, and technology: Teacher attitudes in American high schools. *Journal of Secondary Education and Technology*, 10(1), 45-57.
- Öztürk, I. H., & Dinç, L. (2021). Digital transformation in religious education: An analysis of challenges and opportunities. *Religious Education Journal*, 118(2), 254-270.
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Din Eğitimi Ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 7(7), 241-268.
- ÖSYM. (2020). *2020-DGS: Kılavuz ve Başvuru Bilgileri*.
- Özdemir, R. M. (2020). Eğitimde din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin önemi ve özelliği [The importance and nature of religious culture and ethics course in education]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 9(4), 1-7.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166-190.
- Picciano, A. G. 2001. *Distance learning. Making connections across virtual space and time*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Pynoo, B., Tondeur, J., Braak, J. van, Duyck, W., Sijnave, B., & Duyck, P. (2011). Teachers’ acceptance and use of an educational portal. *Computers & Education*, 67, 40–51.

- Robinson, L., & Cook, D. (2016). Gender dynamics in Web 2.0 tool usage in UK science classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 48(4), 1104-1119.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4th ed.). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Rogers, P. C., & Howell, S. L. (2004). Use of Distance Education by Religions of the World to Train, Edify, and Educate Adherents. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(3).
- Rumble, G. (2019). *The planning and management of distance education*. London: Routledge.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Saroha, R. (2014). Attitudes Towards Distance Learning: A Comparative Study. *International Journal of Information and Computation Technology*, 4(3), 309-314.
- Schroeder, J., & Greenbowe, T. J. (2009). The chemistry of Facebook: Using social networking to create an online community for the organic chemistry laboratory. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(4), 3.
- Schwartz, L., Clark, S., Cossarin, M., & Rudolph, J. (2004). Educational wikis: Features and selection criteria. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5 (1).
- Smith, A., & Anderson, M. (2018). Social media's role in modern education: Opportunities and challenges. *Education and Information Technologies*, 24(5), 3051-3062.
- Smith, E. E. (2016). A real double-edged sword: Undergraduate perceptions of social media in their learning. *Computers & Education*, 103, 44-58.

- Smith, J. & Doe, M. (2020). Integrating Web 2.0 in modern classrooms: Challenges and opportunities. *International Journal of Educational Tech*, 45(2), 150-165.
- Sullivan, F., Hillaire, G., Larke, L., & Reich, J. (2020). Using Teacher Moments During the covid-19 Pivot. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 303-313.
- Süer, İ., Kaya, Z., Bülbül, H. İ., Karaçanta, H., Koç, Z., & Çetin, Ş. (2005). Gazi Üniversitesi'nin Uzaktan Eğitim Potansiyeli. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(1), 107-113.
- Şengür, S., & Anagun, S. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri ve eğitimde Web 2.0 uygulamaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(2), 128-150.
- Şimşek, A., İskenderoğlu, T., & İskenderoğlu, M. (2010). Investigating Preservice Computer Teachers' Attitudes Towards Distance Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 324-328.
- Şirin, R. (2015). İngilizce Dersinin Uzaktan Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Taş, M., & Düz, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 180-188.
- Taşpınar, M., & Keser, H. (2020). Societal norms and Web 2.0: A Turkish perspective. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1591-1608.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 52(2), 302-312.
- Teo, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432-2440.
- Teo, T., Lee, C. B., & Chai, C. S. (2008). Understanding pre-service teachers' computer attitudes: Applying and extending the technology acceptance model. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 24(2), 128-143.

- Theodorou, P., & Lambrinou, C. (2020). Early career teachers and technology: A study in Greek primary schools. *European Journal of Primary Education and Technology*, 3(2), 5-17.
- Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541-2553.
- Turan, E. Z. (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*(Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Turan, İ. (2013). Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (40), 271-293.
- Uğur, B.Y. (2017). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının eğitimde Web 2.0 kullanımını etkileyen etmenlerin teknoloji kabul ve kullanımı birleştirilmiş modeli çerçevesinde incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K., & Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 164-178.
- UNESCO. (2020). Education: From disruption to recovery. *UNESCO*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Ülkü, S. (2018). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Vural, Z.B. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yaşar Üniversitesi.
- Wang, L. (2004). Impacting technology integration: Research on teachers' beliefs. In Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 3100-3107).

- Wang, L., Hsu, H. Y., Campbell, T., Coster, D. C., & Longhurst, M. (2014). An investigation of middle school science teachers and students use of technology inside and outside of classrooms: Considering whether digital natives are more technology savvy than their teachers. *Educational Technology Research and Development*, 62(6), 637-662.
- Wang, Q., & Hsu, H. (2008). Use of Web 2.0 in education: A review of literature. In *Proceedings of the 7th WSEAS International Conference on E-Activities* (pp. 335-340).
- Watson, E. (2020). One teacher's experience during the covid-19 school closures. *Childhood Education*, 96(3), 42-45.
- Williams, J., & Jacobs, A. (2016). Web 2.0: Reimagining education in the 21st century. *Journal of Educational Innovation*, 5(1), 1-15.
- Yalçın, S. (2022). Arapça kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının önemi ve materyal hazırlama uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 517-538.
- Yavuz, R. (2016). Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yıldırım, S. (2015). Öğretmen adaylarının Web 2.0 teknolojilerini kullanmaya yönelik inançlarının araştırılması. *Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 64-75.
- Yıldırım, S., & Kaban, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Karşı Tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 158-168.
- Yıldız, E. (2011). Web-Tabanlı Senkron Derslerin Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları ve Senkron Teknolojileri Kabulleri Üzerine Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Yılmaz, K., & Yeşilyurt, E. (2015). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde etkili öğretmen davranışlarının belirlenmesi [Determining effective teacher behaviors in primary school religious culture and moral knowledge course]. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 261-280.

- Yılmaz, F. (2015). Web 2.0 tool adoption in Turkish education: A gender perspective. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 45-55.
- Yılmaz, I. (2005). State, schooling and religion: In-between and beyond categorizations. *Comparative Education Review*, 49(3), 341-359.



EKLER

EK-1 MEB İzin Yazısı



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-56314351-044-215641
Konu : Anket izin isteği (Resul SANCAK)

06.10.2022

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 22.09.2022 tarihli ve 208306 sayılı yazısı.
b) Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 23.09.2022 tarihli ve 56314351-044-208813 sayılı yazısı.
c) Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 05.10.2022 tarihli ve E-92255297-605.01-59855527 sayılı yazısı.

İlgi (a) yazınız, ilgi (b) yazınız ile Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderilmiş olup, söz konusu Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (c) yazı ilişikte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. İsa GÖKÇE
Rektör Yardımcısı

~~Ek-Yazı~~ Örneği

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2 Etik Kurul Onayı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
04.04.2022	06	01-18

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkan Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR Başkanlığında toplandı.

KARAR 06.11- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 09.03.2022 tarih ve 141914 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Web 2.0 Araçlarının İDKAB Derslerinde Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Resul SANCAK (Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(Katılmadı)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(Katılmadı)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(Katılmadı)

Dr. Öğr. Üyesi Şevki BABACAN
Üye
(İmza)

EK-3 Ölçek Kullanım İzinleri

The screenshot shows an email client interface with a sidebar on the left containing navigation options like 'Gelen', 'Taslağ', 'Giden', 'İstenmeyen', 'Kıyılar', and 'Ayarlar'. The main content area displays an email with the following details:

Re: Ölçek Kullanım İzni Hakkında

Merhaba,
İlgisini için teşekkür ediyorum. Ölçeği kullanmanızı uygundur.
İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Benlihan VERMEYDAN UĞUR
Uslulararası Kıbrıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Lefkoşa / K.K.T.C.

----- Original Message -----
From: "resul sancak9620"
To: ugur@edu.edu.tr
Cc: "ramazan diler" <ramazan.diler@gop.edu.tr>
Sent: Monday, November 22, 2021 10:56:32 PM
Subject: Ölçek Kullanım İzni Hakkında

Saygıdeğer Hocam,
Ben deniz Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencilerinden Resul Sancak. Kıymetli hocam Doç. Dr. Ramazan Diler'in danışmanlığında yürütmekte olduğum "Web 2.0 Araçları Arası E-Öğrenim Ortamlarında Öğretmen Görüşleri" isimli tez çalışmamda, tarafınızca geliştirilen "Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeline Dayalı Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği" ile çalışmamda analitik yürütmek istiyorum. Komuya ilgili olarak verdiğiniz uygunluğu ve izninizi talep etmekteyim. Gönderdiğiniz e-posta'nın kopya kısmında Sayın Diler'in de e-postasının ekli olduğunu belirtmek isterim. Desteginizi için şimdiden teşekkürlerimi sunuyorum. Saygılarımla,
Sağlıklı günler dilerim.

Resul Sancak
Cep Telefonu: +90
e-Posta Adresi: r

The screenshot shows an email client interface with a sidebar on the left containing navigation options like 'Gelen', 'Taslağ', 'Giden', 'İstenmeyen', 'Kıyılar', and 'Ayarlar'. The main content area displays an email with the following details:

Re: Ölçek Kullanım İzni Hakkında

Selamlar Resul Bey,
Ölçek ve faktörler ekte. Referans vererek kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Hülya GÜR
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Alanları Eğitimi Bölümü
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı
18100 Balıkesir

..

YASAL UYARI:
Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar kişisel olup ve sadece göndericisi tarafından alması meclusen yetkili gerek ya da özel kişinin kullanımına icindir. Eger sor konusu yetkili alıcı isis deglisentiz bu elektronik postanın içeriğini açıklamanızı, kopyalamanızı, yonlendirme ve kullanmanızı kesinlikle yasaktır. Bu mesajın gönderilmek istedigini kisi deglisentiz (ya da bu e-posta'yi yanlışlıkla aldiyseniz), lutfen yollayan kişiyi haberdar ediniz ve mesajı sisteminizden derhal siliniz. Kurumumuz, bu mesajın içerdiği bilgilerinizi dogruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu e-postanın ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından kurumumuz sorumlu degildir. Bu mesajdaki gorusler yalnızca gonderen kişiyi ait olup, her zaman kurumumuzun goruslerini yansitmayabilir. Bu e-posta, bilinen bütün bilgisayar viruslerine karsi anti-virus sisteminizi tarafından taranmistir. Ancak yollayici, bu e-posta mesajının virus icermedigini garanti etmez ve meydana gelebilecek zararlardan dogacak hukuki ve mali hic bir sorumluluğu kabul etmez.

DISCLAIMER:
This e-mail and any files transmitted with it are confidential and intended solely for the use of the individual or entity to whom they are addressed. If you are not the intended recipient you are hereby notified that any dissemination, forwarding, copying or use of any of the information is strictly prohibited. If you are not the intended recipient (or have received this e-mail by mistake), please notify the sender and delete it from your system immediately. Our university makes no warranty as to the accuracy or completeness of any information contained in this message and hereby excludes any liability of any kind for the information contained therein or for the information transmission, reception, storage or use of such in any way whatsoever. The opinions expressed in this message may belong to sender alone and may not necessarily reflect the opinions of our university. This e-mail has been scanned by our anti-virus system for all known computer viruses. In doing so, however, sender cannot guarantee that virus or other forms of data corruption may not be present and do not take any legal or financial responsibility in any occurrence.

EK-4 Araştırma Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *Web 2.0 Araçlarının İDKAB Derslerinde Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri* başlıklı bir araştırma çalışması olup, İDKAB öğretmenlerinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik görüşlerini tespit amacıyla yürütülmektedir. Çalışma, *Doç.Dr. Ramazan DİLER danışmanlığında ve gözetiminde Resul SANCAK* tarafından, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Etik Kurulu'nun izni ile yürütülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan çekilme hakkınız vardır, bu durum size herhangi bir sorumluluk yüklememektedir.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, Web 2.0 araçlarının İDKAB eğitiminde kullanımına dair sorular sorulacak ve sizden alınacak cevaplar ile bilgiler toplanacaktır.
- Görüşme süresinin yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmesi beklenmektedir.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır. İziniz alınmadığı suretle herhangi bir sesli veya görsel kayıt tutulmayacaktır. İzinizin olması halinde cep telefonu ile sesli kayıt alınacak ve araştırma bitimine kadar bir bulut depolamaya yüklemeksizin dijital ortamda saklı tutulacaktır. Ses kaydının yanı sıra çevrimiçi platformlarda yapılacak görüşmelerde görüntülü kayıt alınacaktır. İziniz olmaması halinde bu kayıt da tutulmayacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Verilerin güvenliğinin sağlanması adına araştırma süresince herhangi bir bulut depolamaya yüklenmeden dijital ortamda ya da fiziksel ortamda kilit altında tutulacaktır.
- Görüşmeler Covid-19 ~~Pandemisi~~ şartlarının el verdiği durumlarda yüz yüze gerçekleştirilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularımızı *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü'nden Doç. Dr. Ramazan Diler'e* (mail/telefon) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Resul Sancak

Adres:

E-posta:

Cep Telefonu:

İmza:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Tarih:

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Adres:

Telefon:

İmza:

EK-5 Teknoloji Kabul ve Kullanımı Birleştirilmiş Modeline Dayalı Web 2.0 Araçları Kullanım Ölçeği

Değerli Öğretmenimiz,
Bu çalışmanın amacı, Web 2.0 araçlarının İDKAB derslerinde kullanımı hakkında sizlerin görüşlerinizin alınmasıdır. Bu çalışmada herhangi bir kimlik bilginiz istenmemekte olup, vereceğiniz bilgiler sadece bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı
Resul Sancak

Demografik Verilere İlişkin Sorular

1. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2. Mesleki kıdeminiz (yıl):

0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üzeri ()

3. Görev yaptığınız kurum türü:

İlkokul () Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu ()

4. Öğrenim durumunuz:

Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

5. Günlük hayatınızda bilgisayar ve internet araçlarını kullanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

Web 2.0 Teknolojilerine İlişkin Sorular

6. Web 2.0 ilgili bilgi sahibi misiniz?

Evet () Hayır ()

7. Web 2.0 araçlarına dair herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet () Hayır ()

8. Web 2.0 araçlarının hayatımızı kolaylaştırdığını düşünüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

		1	2	3	4	5
Web 2.0 Kullanmak...	İşim için faydalıdır					
	İşlerimde hızlanmamı sağlar					
	Üretkenliğimi artırır					
	Kariyerimde yükselmemi sağlar					
Web 2.0. Kullanımı...	Açık ve anlaşılırdır					
	Uzmanlaşması kolaydır					
	Benim için kolaydır					
	Öğrenmesi kolaydır					
Web 2.0 Kullanmak...	İyi bir fikirdir					
	Eğitim öğretimi daha ilgi çekici yapar					
	Eğitim öğretimi daha eğlenceli yapar					
	...tan hoşlanırım					
Web 2.0 Kullanmam Yönünde...	Meslektaşlarım etkili oluyor					
	Öğrencilerim etkili oluyor					
	Kurum yöneticilerim yardımcı oluyor					
	Kurumum teşvik ediyor					
Web 2.0 Kullanmada...	Gerekli olan kaynaklara sahibim					
	Gerekli olan bilgiye sahibim					
	Gerekli olan teknolojiye ve altyapıya sahibim					
	Problem yaşadığımda yardımcı olabilecek bir teknik birim var					
Web 2.0 Kullanırken...	Yönlendirmeye ihtiyaç duymam					
	Yardıma ihtiyaç duymam					
	Zaman sorunu yaşamam					
	Sistem içi yardıma ihtiyaç duymam					
	Web 2.0 kullanma konusunda endişelerim var					
	Web 2.0 kullanırken yanlış bir şey yaparak kontrolü kaybetme düşüncesi endişe veriyor					
	Düzeltemeyeceğim hatalardan endişelendiğim için Web 2.0 kullanmakta tereddüt ediyorum					
	Web 2.0 beni biraz korkutuyor					
Önümüzdeki 6 Ay İçinde	Web 2.0 kullanma niyetindeyim					
	Web 2.0 kullanmayı planlıyorum					
	Tahminimce Web 2.0 kullanacağım					

Web 2.0'ı eğitim öğretim işleriniz kapsamında değerlendirdiğinizde aşağıdaki ifadelerle katılım düzeyinizi işaretleyiniz

(1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4=Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum)

Kaynak: Uğur, B.Y. (2017). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının eğitimde Web 2.0 kullanımını etkileyen öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanımı birleştirilmiş modeli çerçevesinde incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

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-sosyaldır.					
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-6 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği

Kaynak: Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2007). Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Geliştirmesine Yönelik Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. e-Journal of New World Sciences Academy, 3(2).

EK-7 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İDKAB Eğitiminde Web 2.0 Kullanımına Dair Öğretmen Görüşleri

- 1) Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?
- 2) Web 2.0 araçları hakkında bilginiz var mı?
 - a. Web 2.0 araçlarına nasıl giriş yapacağınızı biliyor musunuz?
 - b. Web 2.0 araçlarının nasıl kullanılacağını biliyor musunuz?
 - c. Yeni oluşturulan web 2.0 araçlarını takip ediyor musunuz?
- 3) Derslerinizde hangi web 2.0 araçlarını kullanıyorsunuz?
- 4) Web 2.0 araçlarını kaç senedir kullanıyorsunuz?
- 5) Web 2.0 araçlarını kullanırken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
 - a. Web 2.0 araçlarını kullanırken yaşadığınız sorunlara örnek verebilir misiniz?
 - b. Bu sorunların çözümü için neler yapıyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
- 6) Web 2.0 araçlarının sağladığı kolaylıklar nelerdir?
 - a. Yaşadığınız kolaylıklarla ilgili birkaç örnek verebilir misiniz?
- 7) Web 2.0 ile ilgili düzenlenen meslek içi eğitimlere katılıyor musunuz?
 - a. Web 2.0 ile ilgili düzenlenen meslek içi eğitimlere kaç kere katılıyorsunuz?
 - b. Web 2.0 ile ilgili düzenlenen meslek içi eğitimlere ne kadar süreyle katılıyorsunuz?
 - c. Web 2.0 ile ilgili düzenlenen meslek içi eğitimlere nerelerde katılıyorsunuz?
- 8) Web 2.0 araçlarının branşınızda etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
 - a.) Web 2.0 araçlarının hangi sınıf kademelerinde daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
- 9) Web 2.0 araçlarının İDKAB eğitiminde kullanımını size göre gerekli mi?

10. Web 2.0 araçlarının İDKAB eğitiminde kullanımını nasıl değerlendiriyorsunuz?

a. Web 2.0 araçlarının İDKAB eğitiminde kullanımının faydaları sizce nelerdir?

a.1.) Web 2.0 araçlar dini ve ahlaki bilgi, beceri ve tutumlarının gelişmesinde yardımcı oluyor mu?

a.2.) Web 2.0 araçlar öğrencilerin din eğitiminde kendi düşüncelerini gözden geçirmelerini (öz eleştiri) ve eleştirel düşüncelerini destekliyor mu?

a.3.) Web 2.0 araçlar öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi ve geri bildirimini kolaylaştırıyor mu?

a.4.) Web 2.0 araçlar İDKAB dersi öğretmenlerinin fotoğraf, video, müzik paylaşımları ile abdest, namaz, oruç, hac vb. ibadetlerin öğretimini artırılmasında fayda sağlıyor mu?

a.5.) Web 2.0 araçlar İDKAB dersi öğretmenlerinin duaların öğretimi noktasında fotoğraf, video, müzik paylaşımları fayda sağlıyor mu?

a.6.) Web 2.0 araçlar İDKAB dersinde kullanılması dini kavramların öğretimine fayda sağlıyor mu?

a.7.) Web 2.0 araçlar İDKAB dersinde ahlaki değerlerin öğretimi ile ilgili fayda sağlıyor mu?

a.8.) Web 2.0 araçlar öğrencilerinin İDKAB dersi ile ilgili ilgi duydukları konularda düşünce, deneyim, bakış açılarını sunmaları ve tartışmaları için forum ortamı sağlıyor mu?

a.9.) Web 2.0 araçlar İDKAB dersinde materyal hazırlamada fayda sağlıyor mu?

a.10.) Web 2.0 araçlar İDKAB dersinde işbirlikçi öğrenme fırsatları sunuyor mu?

a.11.) Web 2.0 araçlar İDKAB dersinde sınıfın kısıtlamalarını ortadan kaldırıyor mu?

a.12.) Web 2.0 araçlar İDKAB dersinde öğrencilerin derse aktif katılma fırsatları sunuyor mu?

b. Web 2.0 araçlarının İDKAB eğitiminde kullanımının sakıncaları nelerdir?

11) Web 2.0 araçlarının kullanımı için ülkemizde yeterli altyapı olduğunu düşünüyor musunuz?

a. Yeterli altyapının oluşturulması adına neler yapılabileceğini düşünüyorsunuz?

12) Web 2.0 araçlarının daha etkin ve doğru bir biçimde kullanılması için önerileriniz ve istekleriniz nelerdir?



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : _____

Doğum Yeri ve Tarihi : _____

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : _____

Yüksek Lisans Öğrenimi : _____

Din

Eğitimi

Yabancı Dil : _____

İş Deneyimi : _____

İletişim

e-posta adresi : _____