



**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM KABUL DÜZEYLERİ İLE
DİJİTAL OKURYAZARLIKLARININ TEKNOLOJİ KABUL
MODELİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARİF AYDIN

MAYIS

**ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM KABUL DÜZEYLERİ İLE
DİJİTAL OKURYAZARLIKLARININ TEKNOLOJİ KABUL MODELİ
ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ**

Arif AYDIN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Danışman

Doç. Dr. Volkan KUKUL

**AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS 2022

Yüksek Lisans Tezi Kabul ve Onay Sayfası

Arif AYDIN tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Kabul Düzeyleri İle Dijital Okuryazarlıklarının Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OYBİRLİĞİ ile Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Volkan KUKUL

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Başkan : Doç. Dr. Mehmet KARA

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Amasya Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fatih ERDOĞDU

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum

Tez Savunma Tarihi: 09/05/2022

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Ümit YILDIRIM

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

(İmza)

Arif AYDIN

09/05/2022

**ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM KABUL DÜZEYLERİ
İLE DİJİTAL OKURYAZARLIKLARININ TEKNOLOJİ KABUL MODELİ
ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Arif AYDIN

AMASYA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs 2022

ÖZET

Covid-19 salgını sürecinde yüzyüze eğitim ve öğretime ara verilmiştir. Bu süreçte üniversitelerde ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2020 yılı bahar yarıyılında derslerin uzaktan eğitim araçları ile işlenmesi kararı alınmıştır. Bu uzaktan eğitim sürecinde en büyük rol öğretmenlere düşmüştür. Yapılan alan yazın taramasında öğretmenlerin teknolojik okuryazarlıkları ile uzaktan eğitim kabul düzeylerinin ele alındığı çalışmalara rastlanmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri teknoloji kabul modeline göre incelenerek, uzaktan eğitim kabul düzeyleri teknoloji kabul modeli çerçevesine incelenmesidir. Bu sebeple çalışmada nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini katılımcılara erişim kolaylığı sağlaması nedeniyle uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde görev yapan 670 öğretmen katılım sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Dijital Okuryazarlık Ölçeği (Üstündağ, Güneş & Bahçivan, 2017), Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği (İlgaz, 2008) kullanılmıştır. Öğretmenlerden veri toplama işlemi covid-19 salgını sebebi ile internet ortamı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler ile çalışmanın bulgular kısmında şu alt problemlere cevap aranmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği ve çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeğine ilişkin vermiş oldukları yanıtları demografik bilgilerine göre karşılaştırmalara ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile uzaktan eğitim kabul düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca her boyutta farklı değişkenler açısından elde edilen veriler bulgular kısmında detaylıca paylaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimlerine yönelik düzenlenecek olan hizmet içi eğitimlere ve araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayfa Adedi	: 98
Anahtar Kelimeler	: Uzaktan Eğitim, Dijital Okuryazarlık, Teknoloji Kabul Modeli
Danışman	: Doç Dr. Volkan KUKUL

INVESTIGATION OF TEACHERS' DISTANCE EDUCATION ACCEPTANCE
LEVELS AND DIGITAL LITERACY IN THE FRAMEWORK OF TECHNOLOGY
ACCEPTANCE MODEL

(M. Sc. Thesis)

Arif AYDIN

AMASYA UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES
MAY 2022

ABSTRACT

During the Covid-19 epidemic, face-to-face education and training were suspended. In this process, it was decided to teach the courses with distance education tools in the spring semester of 2020 in universities and schools affiliated to the Ministry of National Education. In this distance education process, the biggest role has fallen to the teachers. In the literature review, it was determined that there were no studies on teachers' technological literacy and distance education perceptions. In this study, teachers' digital literacy levels are examined according to the technology acceptance model, and their distance education acceptance levels are examined within the framework of Technology Acceptance Model. For this reason, the relational survey model, one of the quantitative researches, was used in the research. The research sample was determined by convenience sampling method, since it provides ease of access to the participants. 670 teachers working in Amasya province participated in the research in the 2020-2021 academic year. As a data collection tool; Personal Information Form, Digital Literacy Scale (Üstündağ, Güneş & Bahçivan, 2017), Online Learning Systems Acceptance Scale (İlgaz, 2008) were used. Data collection from teachers was done using the internet environment due to the covid-19 epidemic. With the data obtained, answers to the following sub-problems were sought in the findings part of the study. Teachers' responses to the digital literacy scale and online systems acceptance level scale were correlated to the comparisons according to their demographic information. As a result of the research, there is a positive, moderate and significant relationship between teachers' digital literacy levels and distance education acceptance levels. In addition, the data obtained in terms of different variables in each dimension are shared in detail in the findings section. It is thought that the results obtained in the research will contribute to the in-service training and research that will be organized for the professional and individual development of teachers.

Number of pages : 98
Keywords : Distance Learning, Digital Literacy, Technology Acceptance Model
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Volkan KUKUL

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın oluşumunda, yazılmasında, planlanmasında ve tez sürecimin her aşamasında karşılaştığım zorlukları bilgi ve tecrübesi ile aşmamda yardımcı olan tez danışmanım Doç. Dr. Volkan KUKUL'a çok teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında akademik bir dile uygun olması için desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Mehmet KARA ve Dr. Öğretim Üyesi Fatih ERDOĞDU hocama katkılarından dolayı teşekkürü borç bilirim.

Lise öğrenimim boyunca beni bu alana seçmeme ve en iyisi olmamız için çabalayan lise meslek öğretmenim Uğur Hamdi KOÇAN'a emekleri için çok teşekkür ederim.

Lisans eğitim boyunca beni bu alanda yüksek lisans yapmaya teşvik eden Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi değerli Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümü hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince manevi yardımlarını esirgemeyen, her türlü desteği ile sürekli yanımda olan, sonsuz sabrı ve sevgisi için değerli eşim Ayşe'ye sevgilerimi sunar, çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim süresince bana alanımın zenginliklerini öğreten ve tez çalışmama katkılarından dolayı Amasya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezin idari makamlarca yazışma süresinde her türlü kolaylığı ve desteği sağlayan Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü ve Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Teknoloji Kabul Modeli.....	11
2.2. Uzaktan Eğitimin Kabulü.....	13
2.3. Dijital Okuryazarlık	15
2.4. İlgili Araştırmalar.....	17
3. YÖNTEM.....	20
3.1. Araştırma Modeli	20
3.2. Çalışma Grubu	21

	Sayfa
3.3. Veri Toplama Aracı.....	27
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	27
3.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği.....	27
3.3.3. Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği.....	28
3.4. Veri Toplama Süreci	28
3.5. Verilerin Analizi.....	29
4. BULGULAR	30
4.1. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki	30
4.2. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	32
4.2.1. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının cinsiyete göre değişimi	32
4.2.2. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının yaşlarına göre değişimi	32
4.2.3. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının öğrenim durumlarına göre değişimi	34
4.2.4. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının branşlarına göre değişimi.....	34
4.2.5. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının görev yılına göre değişimi	36
4.2.6. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının görev yapılan okul türüne göre değişimi	38
4.2.7. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının görev yapılan okul konumuna göre değişimi.....	39
4.2.8. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde uzaktan eğitimle ders alma durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki	40
4.2.9. Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitimle seminere katılma durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki	41
4.2.10. Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitime katılım durumları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki	41

	Sayfa
4.2.11. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki	42
4.2.12. Öğretmenlerin internette geçirdikleri süre ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki	43
4.2.13. Öğretmenlerin sosyal medyada geçirdikleri süre ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki	44
4.3. Öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi	45
4.3.1. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki.....	45
4.3.2. Öğretmenlerin yaşları ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki.....	46
4.3.3. Öğretmenlerin öğrenim durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki	48
4.3.4. Öğretmenlerin branşları ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki.....	49
4.3.5. Öğretmenlerin görev yılı ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki.....	51
4.3.6. Öğretmenlerin görev yapılan okul konumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki.....	54
4.3.7. Öğretmenlerin görev yapılan okul türü ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki	55
4.3.8. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde uzaktan eğitimle ders alma durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki	57
4.3.9. Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitimle seminare katılma durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki.....	58
4.3.10. Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitime katılma durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki	59
4.3.11. Öğretmenleri üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki	60

	Sayfa
4.3.12. Öğretmenlerin internette geçirdikleri süre ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki	61
4.3.13. Öğretmenlerin sosyal medya geçirdikleri süre ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki	64
5. TARTIŞMA	66
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	76
6.1. Sonuçlar.....	77
6.2. Öneriler	78
KAYNAKLAR	80
EKLER.....	94
EK-1: Nihai Ölçek Formu	95
EK-2: Etik Kurul Kararı.....	96
EK-3: MEB Anket İzni	97
ÖZGEÇMİŞ	98

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 3.1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı	21
Çizelge 3.2. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı	23
Çizelge 3.3. İnternette ve sosyal medyada geçirilen günlük süre	24
Çizelge 3.4. Öğretmenlerin kullandıkları dijital teknoloji/teknolojiler	24
Çizelge 3.5. Katılımcıların hangi sosyal medya araçların kullanma durumu	25
Çizelge 3.6. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ile düzenlenen eğitimlere katılım durumu	25
Çizelge 3.7. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliklerine katkı durumu	26
Çizelge 3.8. Öğretmenlerin kendilerini dijital araçlara göre 1-5 arasında puanlandırma durumu	26
Çizelge 4.9. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasında ilişkiye ilişkin korelasyon	31
Çizelge 4.10. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	32
Çizelge 4.11. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre betimsel istatistikleri.....	33
Çizelge 4.12. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre anova testi sonuçları.....	33
Çizelge 4.13. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	34
Çizelge 4.14. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının branş gruplarına göre betimsel istatistikleri.....	34
Çizelge 4.15. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının branş gruplarına göre anova testi sonuçları	35
Çizelge 4.16. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre betimsel istatistikleri	36

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.17. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre anova testi sonuçları	37
Çizelge 4.18. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yapılan okul türü gruplarına göre betimsel istatistikleri.....	38
Çizelge 4.19. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yapılan okul türü gruplarına göre anova testi sonuçları	38
Çizelge 4.20. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yapılan okul konumu gruplarına göre betimsel istatistikleri.....	39
Çizelge 4.21. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yapılan okul konumu gruplarına göre anova testi sonuçları	40
Çizelge 4.22. Öğretmenlerin üniversitede uzaktan eğitim ile ders alma durumuna göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	40
Çizelge 4.23. Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile seminere katılma durumuna göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	41
Çizelge 4.24. Öğretmenlerin mesleklerinde uzaktan hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	42
Çizelge 4.25. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	42
Çizelge 4.26. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının internette geçirilen süre gruplarına göre betimsel istatistikleri.....	43
Çizelge 4.27. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının internette geçirilen sürelerine gruplarına göre anova testi sonuçları	43
Çizelge 4.28. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının sosyal medya geçirilen sürelerine göre betimsel istatistikleri	44
Çizelge 4.29. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının sosyal medya geçirilen sürelerine gruplarına göre anova testi sonuçları	45
Çizelge 4.30. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	46

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.31. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre betimsel istatistikleri	46
Çizelge 4.32. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre anova testi sonuçları.....	47
Çizelge 4.33. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	49
Çizelge 4.34. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının branş gruplarına göre betimsel istatistikleri	50
Çizelge 4.35. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının branş gruplarına göre anova testi sonuçları.....	51
Çizelge 4.36. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre betimsel istatistikleri.....	51
Çizelge 4.37. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre anova testi sonuçları	53
Çizelge 4.38. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeği puanlarının görev yapılan okul konumu gruplarına göre betimsel istatistikleri	54
Çizelge 4.39. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yapılan okul konumu gruplarına göre anova testi sonuçları	55
Çizelge 4.40. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yapılan okul türü gruplarına göre betimsel istatistikleri	56
Çizelge 4.41. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yapılan okul türü gruplarına göre anova testi sonuçları.....	57
Çizelge 4.42. Öğretmenlerin üniversitede uzaktan eğitim ile ders alma durumuna göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları.....	58
Çizelge 4.43. Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile seminere katılma durumuna göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	59
Çizelge 4.44. Öğretmenlerin mesleklerinde uzaktan hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	59

Çizelge	Sayfa
Çizelge 4.45. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumlarına göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları	61
Çizelge 4.46. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının internette geçirilen sürelerine gruplarına göre betimsel istatistikleri.....	61
Çizelge 4.47. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının internette geçirilen sürelerine gruplarına göre anova testi sonuçları	63
Çizelge 4.48. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının sosyal medya geçirilen süreleri gruplarına göre betimsel istatistikleri.....	64
Çizelge 4.49. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre anova testi sonuçları	65

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 2.1. Teknoloji Kabul Modeli (Davis ve diğerleri,1989)	12
Şekil 2.2. Çalışmanın kuramsal çerçevesi.....	20
Şekil 3.3. Veri Toplama Süreci.....	28
Şekil 3.4. Veri analiz süreci	29



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Bu çalışmada kullanılmış bazı simgeler ve kısaltmalar, yanda açıklamaları verilmek üzere aşağıda listelenmiştir.

Kısaltmalar	Açıklama
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu
UZEM	Uzaktan Eğitim Merkezi
EBA	Eğitimde Bilişim Ağı
TKM	Teknoloji Kabul Modeli
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknoloji Eğitimi
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri

1. GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ifade edilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çin'in Wuhan şehrinde meydana gelen ve bütün dünyaya hızla yayılan Covid-19 virüsünden dolayı insanlar evlerinden çıkamamış, birçok ülkede kamu işleyişi, ticaret, eğitim-öğretim, sosyal ortamlar vb. birçok alanın faaliyetlerine ara verilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü 11 Mart 2020 tarihinde Covid-19 virüsünü pandemi olarak ilan etmiştir. Bu sebeple pandeminin yayılım hızını azaltmak için 191 ülkede ilkökul, ortaokul, lise, üniversite ile diğer eğitim kurumlarının geçici olarak kapatıldığı ve 1.724.657.870 öğrencinin bu süreçten etkilendiği belirtilmiştir (UNESCO, 2020). Ülkemizde ise 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın tespit edilmesinden sonra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde 16 Mart 2020 tarihinde, Yüksek Öğretim Kuruluna bağlı üniversitelerde ise 25 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitim faaliyetlerine geçici süre ile kapatılma kararı alınmıştır (MEB, 2020; YÖK, 2020). Ara verilen bu süreçte eğitim kurumları, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden yararlanması için uzaktan eğitim ile derslerin işlenmesi için kararlar almıştır. Üniversiteler bünyelerindeki Uzaktan Eğitim Merkezleri (UZEM) aracılığıyla, Milli Eğitim Bakanlığı ise Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) ve TRT EBA ilkökul, ortaokul ve lise TV kanalları sayesinde dijital hale dönüştürülen ders içeriklerinin sunumunu bu platformlardan sağlayarak ders işleyişini uzaktan eğitim sayesinde gerçekleştirmiştir. Ülkemizde acil kriz durumunda uzaktan eğitim faaliyeti deneyimi ilk kez 24 Ocak 2020'de Elazığ ve Malatya'da meydana gelen deprem sebebi ile deneyimlenmiş ve pandemi sürecinde tüm eğitim kademelerinde geniş ve kapsamlı olarak uygulanmıştır (Can, 2020).

Pandemi veya doğal afet gibi acil kriz durumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin işleyişinin aksamaması için yapılandırılmış "acil uzaktan eğitim" adı verilen bir yapı oluşturulmuştur (Keskin & Özer, 2020). Acil yapılandırılmış uzaktan eğitim, acil durum ilan edilen süreç bittikten sonra eski formatına devam ederek yüz yüze eğitim faaliyetlerinin tamamen uzaktan eğitim ile kullanılarak derslerin işlenmesini içerir (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Burada asıl amaç, uzun süreli kullanımdan ziyade eğitim-

öğretim faaliyetlerinin geçici bir süre aksatılmadan işleyişinin sürdürülebilirliğidir (Erbaş, 2020). Bu sayede pandemi sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin işleyişi için hızlı çözümler üretilmiş ve faaliyete geçirilerek derslerin uzaktan eğitim ile işleyişi sağlanmıştır (Gewin, 2020; Buldaç, 2021).

Her ne kadar uzaktan eğitim pandemi sürecinde popülaritesini artırmış olsa da aslında tarihçesine bakıldığında yaklaşık üç yüz yıl kadar bir geçmişe sahiptir. Dünyada ilk uzaktan eğitim çalışmasının 1728 yılında Boston gazetesinin “Steno dersi” ile başlamıştır. İsveç, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletlerinde mektup ile devam etmiştir (Akyürek, 2020). Karaca ve diğerleri (2021) yapmış oldukları araştırmalarda uzaktan eğitimin aslında bir ihtiyaç doğrultusunda doğduğunu belirtmişlerdir. Okula devam etmenin zorlaştığı, zaman ve mekân ayrımı içermeyen eğitimin devam etmesinin uzaktan eğitim ile gerçekleşebileceği görülmüştür. Bu sebeple uzaktan eğitim ile ders işleyişi için Clark (2020)’ ın da belirtmiş olduğu gibi geçmişten beri mektup, radyo, kitap, gazete vb. haberleşme araçları ile yürütülmekteydi. Gelişen teknoloji ile haberleşme araçları da gelişmiş ve uzaktan eğitimde kullanılan araçlar da değişime uğrayarak TV, bilgisayar, cep telefonu vasıtasıyla fiziki etkileşim olmadan ders işleyişine devam edilmiştir (Karakuş ve diğerleri, 2020).

Öğrencilerin belirlenen veya hedeflenen ihtiyaçlara göre yetiştirilmesi eğitim ile gerçekleşebileceği (Ekici, 2003) için eğitim ortamları ile öğretim materyalleri, yöntem ve teknikler, sınıf ortamı, öğrenme ve öğretme sürecinin tüm kavramları güncellenmektedir (Sarıkaya, 2019). Bundan dolayı pandemi sürecinde öğrencilerin eğitim faaliyetlerinde teknolojiden yararlanılarak gerekli güncellemeler yapıldıktan sonra acil uzaktan eğitime geçiş gerçekleşmiştir. Bu değişimin uygulama sürecinde ise doğrudan öğretmenler etkilenmektedir. Çünkü öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ders içeriklerinin ne olacağı, bu içeriğe nasıl erişebilecekleri gibi önemli sorunlar doğmuştur (OECD, 2020). Bu sebeple uzaktan eğitimin kullanılarak eğitim-öğretim sürecinin kolaylaştırılması, verimliliğinin artırılması ve öğrencilere geleneksel eğitimde olduğu gibi rehberlik etmeleri (Yurdakul, 2015) için en büyük rol öğretmenlere düşmüştür. Bu süreçte uzaktan eğitim ile yeni tanışan öğrenci ve velilerin uyum sağlamasında öğretmenler destekte bulunmuşlardır (Demir ve Özdaş, 2020). Ancak birçok öğretmenin hizmet öncesi öğrenim süreci de dahil olmak üzere pandemi sürecine kadar uzaktan eğitim deneyimi bulunmamaktadır (Çardak ve Güler, 2020; De Jong, 2020).

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; Ateş ve Altun (2008) öğretmenlerin hizmet öncesi öğrenim süreçlerinde, uzaktan eğitime karşı tutumlarının daha önce bir uzaktan eğitime katılma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin daha önce uzaktan eğitim uygulamasına katılma durumları ile uzaktan hizmet içi eğitime yönelik inançlarının yakın çıktığı belirtilmektedir (Ağır, Gür & Okçu, 2008; Horzum, Albayrak & Ayvaz, 2012).

Öğretmenlerin çevrimiçi eğitimlere ilişkin esnek öğretim ortamı sağlaması ve eğitmen-öğrenen etkileşiminin de hızlı olması bir avantaj, katılımcıların fazla sayıda olup yeterince uygulama imkânı bulamaması ise dezavantaj olarak bildirilmiştir (Sezer, Karaoğlan Yılmaz & Yılmaz, 2017). Karakaş (2020) öğrenci ve eğitmen arasındaki etkileşimin uzaktan eğitimde kısıtlı olmasını başlıca gelen sorunlar arasında olduğunu söylemiştir.

Uzaktan eğitimin görseller, videolar ve animasyonlar ile zenginleştirilmesi öğrenme faaliyetinde öğretmenlerde olumlu etki bırakmış, motivasyon ve kalıcılığın artmasını desteklemiştir (Shepherd ve Martz, 2006; Hixon ve So, 2009; Vasu ve Öztürk, 2009; Hartnett, St George ve Dron, 2011; akt: Taşlıbeyaz, Karaman & Göktaş, 2014). Bunun ile birlikte Çoklar ve Dinç (2021) uzaktan eğitimin öğretmen adaylarında zamandan tasarruf, istenildiği zaman tekrar edilebilir ve kaynaklara hızlı erişim fırsatı sağladığını tespit etmiştir.

Öğretmenler, uzaktan eğitim sistemleri ile bilgisayar, internet ve iletişimde teknik sorunların doğması sonucu uzaktan eğitimde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir (Taşlıbeyaz, Karaman & Göktaş, 2014). Salgın döneminden önce öğretmenler bilişim araçlarını derslerde sunum yapmak gibi sade işlemler için kullanıyorlardı (Çardak ve Güler, 2020). Salgın süreci ile birlikte bilişim araçlarının kullanım sıklığı ve amaçları değişmiştir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi öğrenim süreçlerinde almış oldukları uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin branşa bağlı olarak farklılık gösterdiği ve Bilgisayar Bölümündeki öğretmen adaylarının Türkçe, Sosyal Bilimler ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir (Boz, 2019). Ayrıca alanyazında bilişim teknolojileri branşındaki öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının diğer branşlara göre yüksek olduğuna yönelik araştırmalar mevcuttur (Çok ve Günbatar, 2022; Başar vd.,

2019; Korkmaz ve Altun, 2013; Çoklar, 2008). Bilgisayar branşındaki öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik öz yeterliklerinin yüksek olmasının bilgi ve iletişim teknolojilerini mesleki olarak sıklıkla kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler bilişim teknolojilerinin sürekli yeni teknolojiler ile yenilendiğini ve buna yönelik kullanımların belli bir seviyede fayda sağladığını vurgulamıştır (Şahin, 2019).

Yılmaz ve Güven (2015) uzaktan eğitim sistemlerine yönelik olumlu görüşlerin artması için öğretmen ve öğrencilere uzaktan eğitim uygulamaları hakkında kısa bilgilendirmeler yapılması, teknik problemlerin en aza indirildiği ortamların geliştirilmesi gerektiğini önermiştir. Öğretmenler de katılacakları hizmet içi eğitimlerin kendilerine teknolojik yetkinlik sağlayacak eğitimler olması gerektiğini belirtmiştir (Cemaloğlu, Kukul, Üstündağ, Güneş & Arslangilay, 2018). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik dersler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin meslek hayatlarında teknolojik yeterliklerini geliştirebilmeleri için okullarında hizmet içi bilgisayar eğitimleri önemli bir role sahiptir. Ülkemizde bazı üniversitelerin ortak zorunlu derslerin uzaktan eğitim ile işlenmesi öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerine olumlu katkı sağlamıştır (Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

Uzaktan eğitim sistemlerine yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında daha çok yalın bir kullanım ortamı ile amaca uygun karmaşık olmayan sistem deneyimi yaşamak istedikleri anlaşılmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemlerinin kullanım becerilerinde dijital yetkinliklerinin önemli olduğu görülmüştür (Dobson & Willinsky, 2009; Yılmaz & Güven, 2015). Öztürk (2021), pandemi sebebi ile uzaktan eğitime geçilmesi kararı sonrasında öğretim elemanlarının dijitalleşen ders ortamları ve içeriklerinin kullanımında kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemlerini kullanabilmesi için de dijital okuryazarlık düzeylerinin belli bir düzeyde olması gerekmektedir. Eğitimcilerin belli bir kesiminin uzaktan eğitim sistemlerine yönelik dijital becerilere sahip olmadığı ve bu durumun onları zorladığı da bilinmektedir (Durak ve diğerleri, 2020; Bozkurt, 2020).

Dijital okuryazarlık gelişen teknoloji ile oluşan dijital içeriklere erişim ve bu içerikleri doğru bir biçimde kullanma yetkinliği olarak tanımlanmıştır (Karabacak & Sezgin, 2019). Eshet-Alkalai (2004) dijital okuryazarlığı en kısa “dijital çağda hayatta kalma becerisi” olarak

tanımlasa da bir insanın dijital okuryazar olabilmesi için yeni veya gelişmekte olan teknolojilere adaptasyonu da önemlidir (Ng, 2012). 21. yüzyılda bireylerde bu beceriler zorunlu hale gelmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve deneyimlerine yönelik alanyazına bakılma ihtiyacı doğmuştur.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre (Gürbüz & Ocak, 2019; Keskin, 2021) ve öğrenim gördükleri bölümlere göre dijital okuryazarlık düzeylerinin değişiklik gösterdiğini tespit edilmiştir (Kocadağ, 2012; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri görev yapmakta oldukları branşlara göre farklılık göstermektedir. Bilgi ve teknoloji branşlarına yakın branştaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer branşlara göre yüksek olduğunu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Akkoyunlu ve Soylu, 2010; Kozan, 2018). Bununla birlikte teknoloji yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin de deneme yanılma yoluyla teknolojik yeterliliklerini geliştirdikleri görülmektedir (Seferoğlu & Akbıyık, 2005).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etki edecek eğitimlere, kendilerine teknolojik yetkinlikler sağlayacak araçlarla ve kendi branşına yönelik, eğitim teknolojilerinin kullanımına, yeni eğitim yöntem ve tekniklerine yönelik eğitimlere ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Cemaloğlu, Kukul, Üstündağ, Güneş & Arslangilay, 2018; Yıldırım, 2013; Günel & Tanrıverdi, 2014). Çalışan öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik edindikleri bilgiler, onlara meslek hayatlarında kolaylık sağlamaktadır. Çalışma hayatlarında karşılaştıkları sorunlara daha hızlı çözüm üretmelerini ve yeni ortamlara uyum sağlamalarını kolaylaştırır. Ayrıca okul verimliliğinin artmasına da büyük ölçüde katkı sağlar (Yabanova, Bacak & Yabanova, 2016).

Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin orta (Yurtseven, 2021) ve yüksek (Işık, 2021) olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi öğrenim sürecindeki dijital okuryazarlık düzeylerinin orta (Yontar, 2019) ve yüksek (Üstündağ ve diğerleri, 2017; Kozan ve Bulut-Özek, 2019; Ocak ve Karakuş, 2019; Özdurak-Sıngın & Gökbulut, 2020) olduğuna yönelik araştırmalara rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerine yönelik bir araştırmada teknoloji okuryazarlık düzeylerinin bilgisayar teknolojilerini ve internet tabanlı uygulamaları yeteri kadar kullanmadıkları ve bu sebeple teknoloji kullanımında

istenilen yeterlikte olmadığı belirtilmiştir (Ulaş & Ozan, 2010). Öğretmenlerin öğretim teknolojilerine yönelik eksiklerinden kaynaklı bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımlarının olumsuz etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır (Hakkari, Tüysüz, & Atalar, 2016). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek olduğu tespit edilmiştir (Özbek, 2020; Aksoy ve diğerleri, 2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri zaman ilerledikçe yükseliş göstermiştir.

Eğitim teknolojilerinin etkili kullanımı sayesinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri daha da iyileşebilecektir. Yılmaz (2007) öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanımındaki eksiklerinin lisans öğreniminde eğitim teknolojilerinin müfredata entegre edilmesi veya hizmet içi kurslar ile giderilebileceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin bazı ülkelerdeki eğitimleri ise şu şekildedir.

Finlandiya’da öğretmenlerin hükümet tarafından oluşturulan Ulusal Eğitim Kurulu önderliğinde, üniversiteler ve STK’lerin düzenlediği birçok eğitime katılım olanağı vardır. Bu eğitimler zorunlu olmayıp öğretmenlerin araştırmacı rolünün ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır (Elçiçek & Yaşar, 2016). ABD ve İsviçre’de öğretmenlerin mesleğe devam edebilmeleri için hizmet içi eğitimlere katılmaları zorunludur. Avustralya’da hizmet içi eğitimlere katılım zorunlu olmayıp eğitim almayanların terfi işlemleri yapılmamaktadır. Fransa’da öğretmenlerin meslekleri süresince en az otuz altı hafta boyunca bir hizmet içi eğitime katılmaları şarttır. İngiltere’de öğretmenler iş başında imzaladıkları sözleşme ile hizmet içi eğitimlere katılmayı kabul etmektedirler. Avustralya ve Fransa’da hizmet içi eğitimler uzaktan eğitim veya açık öğretim ile verilebilmektedir (Yazıcı & Gündüz, 2011).

Ülkemizde öğretmenlere yönelik eğitimler hizmet içi eğitimler ile düzenlenmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmı Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenmekte ya da bakanlığın protokol yapmış olduğu sivil toplum kuruluşları veya üniversitelerce hazırlanan projeler kapsamında yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenen hizmet içi eğitime katılım, düzenlenen eğitimin amaç ve özelliğine göre isteğe bağlı veya katılımcının statüsü gereği zorunlu olabilmektedir (Yazıcı & Gündüz, 2011). Hizmet içi eğitime katılacak liste onaylandıktan sonra öğretmenlerin düzenlenen eğitime katılması zorunludur. Taşra teşkilatındaki hizmet içi eğitimler çoğunlukla yarıyıl tatili, hafta sonları veya hafta içi ders saatleri dışındaki sürelerde gerçekleştirilmektedir. Bakanlık

merkez teşkilatı tarafından düzenlenen eğitimler çoğunlukla yaz tatilinde yapılmaktadır. Taşra teşkilatınca düzenlenen hizmet içi eğitimler yüz yüze eğitim olarak düzenlenmektedir. Bakanlık tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimler son yıllarda çoğunlukla uzaktan eğitim ile düzenlenmektedir.

Gelişmekte olan ülkeler öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerini uzaktan eğitim yolu ile alabilecekleri platformlar geliştirmekte ve bunu eğitim politikalarına dahil etmektedir. Uzaktan öğrenim sisteminde alınan eğitimde öğrenilenler, yüz yüze sistemlerinde alınan eğitim kadar kalıcı olmaktadır (Karataş, 2006). Bugüne kadar yüz yüze verilen hizmet içi eğitimlerin son yıllarda online ortamlarda verildiği ve hedeflenen başarıya da ulaştığı söylenebilir (Sezer, Karaoğlu Yılmaz & Yılmaz, 2017). Yüz yüze eğitimde yaşanan insan kaynağı ve doküman yetersizliğinin giderilmesi için teknoloji ile birlikte uzaktan eğitimin çözüm olabileceği düşünülmektedir (Yılmaz & Horzum, 2005). Uzaktan eğitimde yer ve zaman dilimi fark etmeksizin eğitim ortamına erişim sağlandığı için öğretmen istediği vakit öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilmekte veya yineleyebilmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemleri ile tanışmasında, her bireyde olduğu gibi yeni bir teknolojiyi kullanma veya kullanmama davranışının etkileri vardır. Kullanıcıların teknolojiyi kabul etme sebeplerin ve alanyazındaki en geniş teorik çerçeveyi Davis (1986) Teknoloji Kabul Modeli (TKM) ile açıklığa kavuşturmuştur. Teknoloji Kabul Modelinin kavramlarından birisi olan “algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı” kavramları sayesinde öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarını kullandıklarındaki faydaları incelenebilir. Algılanan fayda, insanın bir teknolojinin işteki performansına katkısına yönelik inancı olup algılanan kullanım kolaylığı ise bireyin teknolojiyi kullanmada ne kadar az çaba gerektiğine yönelik algısıdır (Bolat, Aydemir & Karaman, 2017). Algılanan kullanım kolaylığı kavramının dolaylı olarak algılanan faydayı etkilediği görülmektedir. Bunun yanı sıra algılanan kullanım kolaylığı, öz yeterlik tarafından belirlenmektedir (İslamoğlu, 2019). Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi insanların hızlı bir şekilde de uyum sağlamasını gerektirmektedir. Çünkü insanların teknolojiye karşı tutumları, gerçek sistemlerin kullanımının kabulünü veya reddini belirleyen faktör olarak düşünülebilir (Davis, 1989). Teknolojinin kullanımında harcanan çabanın azalması ise kullanıcının davranış performansını etkileyebileceği için önemlidir.

İnsanların teknolojiyi kabul etmeleri ne kadar hızlı olursa gelişen teknolojilere de uyumları o kadar hızlı olabilir. Teknolojik gelişimler eğitim ortamlarına da dahil edilerek eğitim kalitesi artırılmaya çalışılmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin yeni teknolojileri kabul etmeleri gerekmektedir. Bilgi çağı olarak adlandırdığımız bu dönemde, yer ve zaman fark etmeksizin hızlı bir şekilde bilgiye ulaşmak istemektedirler (Prensky, 2001; Reigeluth, 2013). Bundan dolayı öğretmenlerin bilgiye ulaşmada zaman ve mekâna bağlı kalmadan ihtiyaçlarını uzaktan eğitim ortamları ile karşılayabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemlerini kabul etmesi ile birlikte ders materyallerinin dijitalleştirilmesi ve dijitalleşen materyallerin ders esnasında kullanımı öğrenenlere daha anlamlı öğrenme deneyimi elde etme imkânı sunabilmektedir (Çivril, 2017).

Uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımının hedeflenen düzeye ulaşabilmesi için sistem ara yüzünün kullanıcılara sunduğu eğitim, hizmet ve bilgi kalitesi üzerinde iyileştirme çalışmalarına gidilmesi gerektiği Efiloğlu Kurt (2015) tarafından vurgulanmıştır. Pandemi döneminde öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimlerine katkı sağlayacak eğitimlere ise MEB tarafından ara verilmeyerek uzaktan hizmet içi eğitim çalışmaları ile sürdürülmüştür (Selçuk, 2020). Öğretmenlere yönelik düzenlenen bu hizmet içi eğitimler uzaktan eğitim araçları ile işlenmeye devam edilmiştir. Ateş ve Altun (2008)'un da öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sistemlerine yönelik tutumlarına ilişkin çalışmada vurguladığı gibi bireyin teknolojik yeterliklerin kullanımı da önemli bir etkidir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik araştırmaların çoğunda yüz yüze eğitim sürecindeki deneyimlerinin odaklanılmaktadır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ve uzaktan eğitim arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalarda ise örneklem grubunu öğretmen adaylarının oluşturduğu gözlemlenmiştir (Aydın ve Erol, 2021; Tuncer ve Pakiş, 2021; Yılmaz, 2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve uzaktan eğitim kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaya rastlanmaması araştırmanın önemini açıklamaktadır. Pandemi sürecinde öğretmenlerin aniden acil uzaktan eğitim sisteminin kabulünün etkisinin alanyazında belirtildiği gibi farklı teknolojilerin kabulüne yönelik birçok çalışmada kullanılan Teknoloji Kabul Modeli (TKM) temel alınmıştır (Ursavaş ve diğerleri, 2014). Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeyleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin Teknoloji Kabul Modeli (TKM) çerçevesinde ele alınmasının anlamlı olduğu düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeyleri ile dijital okuryazarlıklarının teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile uzaktan eğitim kabul düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları düzeyleri:
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Öğrenim düzeyi,
 - d. Görev yılı,
 - e. Görev yapılan okulun konumu,
 - f. Görev yapılan okulun türü,
 - g. İnternette geçirilen sürenin,
 - h. Sosyal medyada geçirilen sürelerin,
 - i. Uzaktan eğitim ile düzenlenen dersleri alma,
 - j. Uzaktan hizmet içi eğitime katılma,
 - k. Mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile düzenlenen seminere katılma faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeyleri:
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Öğrenim düzeyi,
 - d. Görev yılı,
 - e. Görev yapılan okulun konumu,
 - f. Görev yapılan okulun türü,

- g. İnternette geçirilen sürenin,
- h. Sosyal medyada geçirilen sürelerin,
- i. Uzaktan eğitim ile düzenlenen dersleri alma,
- j. Uzaktan hizmet içi eğitime katılma,
- k. Mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile düzenlenen seminere katılma faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada salgın sürecinin seyrini yavaşlatmak için alternatif olarak kullanılan acil yapılandırılmış uzaktan eğitim sisteme maruz kalan öğretmenlerin uzaktan eğitimi kabul düzeylerini incelenecektir. Alanyazında yeni bir teknolojinin kullanımında bireylerin davranış sebeplerini inceleyen en kapsamlı ve yaygın olarak kullanılan Teknoloji Kabul Modeli çerçevesinde öğretmenlerin uzaktan eğitimi kabul sebepleri açıklanmaya çalışılacaktır. Nitekim uzaktan eğitimin kabul görebilmesi için bireyin teknoloji kullanım bilgisinin de olması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin, uzaktan eğitimi kabul düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına ilişkin inceleme yapılabilmesi TKM tercih edilmiştir.

Teknoloji Kabul Modelinde bireyin temel değişkenleri onun o teknolojide algıladığı kullanım kolaylığı ve faydayı da etkilemektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, uzaktan eğitimin kullanmadaki niyet ve tutumlarını etkileyerek kabul etme davranışının gerçekleşmesini etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi kabul düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin TKM çerçevesinde incelenerek aniden maruz kalınan bu sürecin sonuçları incelenecektir. Her ne kadar alanyazında benzer çalışmalar olsa da örneklem gruplarında genelde öğretmen adaylarına yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Bu sebeple çalışmanın örneklem grubunda öğretmenlerin olması çalışmanın da önemini açıklamaktadır. Ayrıca çalışmanın bu alanda daha sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada veri toplama sürecinde katılım sağlayan öğretmenlerin yanıt verirken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap verdikleri için bağımsız ve tarafsız olarak yanıt verdikleri kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ile güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçeklerdir ve ölçeklerin geçerlik ile güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

1. Verileri açısından;
2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve çevrimiçi sistemleri kabul ölçeklerine vermiş oldukları yanıtlarla sınırlıdır.
2. Amaçlar açısından;
Araştırmada belirtilen amaç ve alt amaçlar ile sınırlıdır.

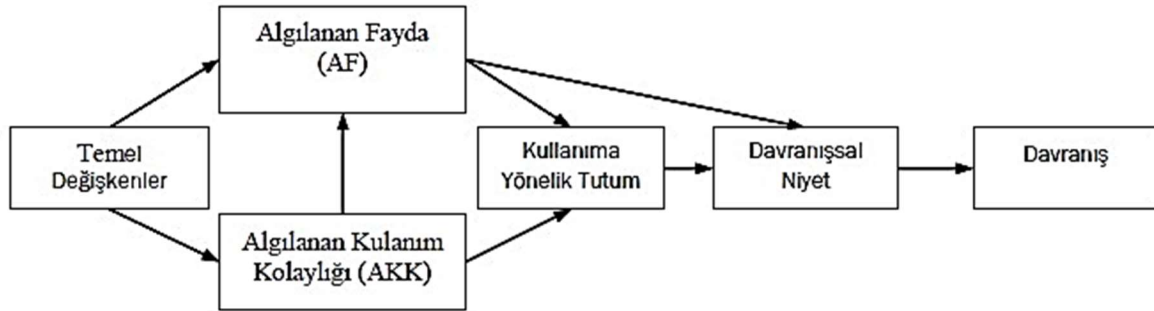
2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın benimsediği teknoloji kabul modeli, dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim kabul düzeylerine yönelik alanyazına yer verilmiştir.

2.1. Teknoloji Kabul Modeli

Bilişim teknolojilerinin eğitim ortamlarına dahil edilmesi ile bireylerin kullanım deneyimlerine yönelik alanyazında birçok araştırma mevcut iken teknolojiyi kabul etme sebeplerini alanyazında en geniş teorik çerçevesiyle Davis (1986) Teknoloji Kabul Modeli (TKM) ile açıklığa kavuşturmuştur. TKM kullanıcıların bilişim teknolojileri kullanımını kabullenmelerini etkileyen sebepleri değerlendirmek üzere tasarlanmıştır (Selçuk ve diğerleri, 2019). Bu model basit ve anlaşılabilir olduğu için bilişim teknolojileri modellerinde en geniş kullanıma sahip olan kuramsal yaklaşımdır (Qiu ve Li, 2008). TKM

temelinde algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı olan iki kavram yer almaktadır (Turan-Güntep ve Dönmez-Usta, 2022). Bu iki kavram bireylerin yeni bir teknolojiyi kabullenme veya reddetmelerine sebep olan değişkenlerin belirlenmesinde TKM kullanılarak davranış değişikliğinin sebeplerini açıklığa kavuşmasını sağlamıştır. Teknoloji Kabul Modelinin şekilsel gösterimi Şekil 2.1.'de yer almaktadır.



Şekil 2.1. Teknoloji Kabul Modeli (Davis ve diğerleri, 1989)

Davis ve diğerleri (1989), TKM'yi tutum, niyet, algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı ve davranış kavramları ile açıklığa kavuşturmuştur. Algılanan fayda kullanıcıların yeni teknolojinin kendi performansını artıracığına inanması, algılanan kullanım kolaylığı ise yeni teknolojiyi az çaba harcayarak kullanabilmesine ilişkin algısıdır (Mazman, 2009). TKM'de kolay kullanımın, yeni teknolojilerin kullanıcılar tarafından yararlı olarak algılanması üzerinde de etkili olacağı belirtilmektedir (Sırakaya, 2019). Bireyin herhangi bir olaya karşı davranış gösterme eğilimini sergilediği tutum, verdiği karar ise onun birinci derecede niyetine bağlıdır (Çivici & Kale, 2007). TKM'ye göre davranış, niyet ve tutum sonrasında gerçekleşen kullanımdır (Avcı ve Yıldız, 2021). Özetle TKM'de algılanan kullanım kolaylığı ve faydanın, ikisi birlikte kullanıma karşı tutumu etkilediği, tutumun ise niyeti niyetin ise kullanım davranışını etkilemektedir (Polat, 2018).

Öğretmen adaylarının web kullanımlarını “Bilişsel Kapılma Kuramı” ve “Teknoloji Kabul Modeli” çerçevesinde inceleyen Vural (2007) araştırma sonucunda Web'de yarar algısının en çok bilişsel kapılmayı yordadığını, kullanım kolaylığı algısında da merak olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kabul ve kullanım niyetlerine yönelik yapılan diğer bir çalışmada ise kullanım kolaylığı, algılanan fayda, sosyal etki ve öz-yeterlik faktörleri ile bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım amacının yüksek olduğunu

belirtmiştir (Koca ve Usluel, 2007). Ursavaş ve diğerleri tarafından (2014) öğretmen adaylarının Teknoloji Kabul Modeli (TKM) kapsamında teknoloji kabul düzeylerine yönelik yapılan çalışmada kullanıma yönelik tutum, algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığının davranışsal niyet değişkenini sırasıyla etkileyen değişkenler olduğunu belirtmiştir.

Bununla birlikte dış pekiştirenlerin ve uyarıcıların da insan davranışlarını etkilediği bir gerçektir (Büdün, 2018). İnsan davranışlarının nedenlerini inceleyebilmek için bireyin geçmiş yaşam deneyimlerini ve bireyin farkında olduğu ve tepki verdiği uyarıcıları (çevre) dikkate almak gerekmektedir (Korkmaz, 2003). Dolayısıyla çalışmanın temelinde yer alan öğretmenlerin pandemi sürecinde maruz kaldıkları uzaktan eğitim sistemlerine yönelik kabul düzeyleri incelenmiştir.

2.2. Uzaktan Eğitimin Kabulü

Uzaktan eğitim ilk olarak yüz yüze eğitime alternatif olarak görülürken, eğitim ortamlarının reforma uğraması ile günümüzde örgün eğitim sisteminin tamamlayıcısı olarak görülmeye başlanmıştır. Teknolojinin eğitim ortamında kullanılmaya başlaması ile birlikte ders içeriklerinin işlenişi basitleştirilerek kolaylaşmış, dersin tekrar etme imkânı sağlanmış ve öğrenenlerin öğrenme düzeylerine yönelik dijitalleştirmiş içerikler geliştirilme imkânı sağlanmıştır. Bu imkanların uygulanması için en uygun ortamlar uzaktan eğitim araçları olmuştur. Anlaşılacağı üzere uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı için belli bir düzey bilişim teknolojileri bilgisi gerekmekte olduğu aşikardır. İşman'ın da belirttiği gibi uzaktan eğitim en genel anlamıyla öğretene ve öğrenenin aynı mekânda bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim-öğretim etkinliklerinin bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde yürütüldüğü eğitim modelidir (İşman, 2011). Öğretene ve öğrenen arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmene büyük rol düşmektedir. Örneğin fen bilimleri dersindeki bir deneyin sanal laboratuvarla gerçekleştirilmesi ile öğrencinin başarısına olumlu yönde etkisi olduğu belirtilmektedir (Günlü, 2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemleri kabul etmeleri onların ders işleyişlerini ve meslek hayatlarını doğrudan etkileyecektir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve senkron sistemlerin kabulüne yönelik bir çalışmada, geleneksel eğitime yakın materyallerden ve tele-konferans gibi teknolojilerin uzaktan eğitimi etkilediğini belirtmiştir (Yıldız, 2011).

İnsanların gelişen teknolojik araçlar ile bilgiye ulaşması da hızlı bir gelişim göstermiştir. Eğitim ortamlarına teknolojinin dahil edilmesi ile gelişen uzaktan eğitim ortamları sayesinde öğrenenlerin bilgiye ulaşması daha hızlıdır. Uzaktan eğitim, öğretene ve öğrenenlerin farklı mekânlarda zaman fark etmeksizin, teknoloji temelli iletişim araçlarını kullanarak devam ettirdiği eğitim faaliyetleridir (Bolat, Aydemir & Karaman, 2017). Uzaktan eğitim, yaşanan zamandaki iletişim araçlarının etkisi altında kendini geliştirmiş ve teknolojik gelişmelerden geri kalmamıştır. Uzaktan eğitim sistemlerinde kullanılan teknolojiler kendi başına öğrenmeyi gerçekleştirememektedir. Bu sebeple öğretene ve öğrenen iş birliği, teknoloji ile birlikte yüz yüze eğitim kadar etkili olabilmektedir (Karataş, 2006; Sezer, Karaoğlu Yılmaz & Yılmaz, 2017; Ağır, Gür & Okçu, 2008; Horzum, Albayrak & Ayvaz, 2012).

Bilgiye ulaşımın saniyeler içerisinde olduğu bu çağda insanlar da eğitim ortamlarına hızlı bir şekilde ulaşmak istemektedir. Çünkü zaman artık çok hızlı bir şekilde teknolojik reform geçirmektedir. Bu sebeple öğrenenlerin teknolojiye adaptasyonu öğretmenlerin ne kadar hızlı bir şekilde uyum sağladığı ile dolaylı yoldan bağlantılıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bireyler tarafından nasıl kabullenilip, kullanıldığını inceleyen Teknoloji Kabul Modeli'nin uzaktan eğitimin kabulünde de bireyler açısından da oldukça önemlidir. Uzaktan eğitim de teknolojinin en önemli araç olduğu göz önüne alındığında uzaktan eğitime maruz kalan bireylerin TKM'de ki algılanan yarar ve algılanan kullanım kolaylığı inançları bu bireylerin teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumlarını ve davranışlarını etkilemede merkez konumundadır (İlgaz, 2008). Bireylerin uzaktan eğitime yönelik belirtmiş oldukları algıları Teknoloji Kabul Modeli'ni karşılanması durumunda uzaktan eğitimin kabuledilir olduğunu açıklamaktadır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarına bakıldığında; yetersiz doküman zenginliğinin giderilmesi için etkili bir yöntem (Yılmaz & Horzum, 2005), esnek öğretim ortamı sağlanması ve eğitmen öğrenen etkileşiminin de hızlı olması (Sezer, Karaoğlu Yılmaz & Yılmaz, 2017), uzaktan eğitimin görseller, videolar ve animasyonlar ile zenginleştirilmesinin öğrenme faaliyetinde olumlu etkisi olduğu (Taşlıbeyaz, Karaman & Göktaş, 2014), ders materyallerinin dijitalleştirilmesi ve dijitalleşen materyallerini ders esnasında kullanımı öğrenenlere daha anlamlı öğrenme deneyimi elde etme imkanı

sunabilmekte (Çivril, 2017) olduğuna ilişkin görüşleri mevcuttur. Dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitimde belirtmiş oldukları algıların TKM'nin iki temel kavramı olan algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan yararın oluşmasında etkili unsurlar olduğu gözlemlenmektedir. TKM'ye göre algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan yararın yanı sıra da bireyin temel/dışsal değişkeni de önemlidir. Bu sebeple uzaktan eğitimin kabulünde bireylerin dışsal değişkeni olan dijital okuryazarlık düzeylerinin de ele alınması gerekmektedir.

2.3. Dijital Okuryazarlık

Gilster'e (1997) göre dijital okuryazarlık, dijital teknolojilerin etkin kullanım sonucu üretilen bilginin eleştirel bir bakış açısıyla kullanılarak değerlendirilmesidir. Gilster tarafından dijital okuryazarlık becerileri doğru kullanım, anlama ve üretme olmak üzere üç başlık altına ele alınmıştır. Doğru kullanma, internet tarayıcısını, mail sunucusunu ve diğer internet teknolojilerini kullanabilecek teknik bilgiye sahip olmayı kapsar. Anlama boyutu ise dijital medyanın kullanıcıya iletmek istediği mesajı anlama, pekiştirmeye ve eleştirel bakış açısıyla değerlendirmemizi sağlayan beceridir. Doğru kullanım ve anlama ile dijital ortamlarda karşılaşacağımız problemlere çözüm üretebiliriz. Bu sayede dijital medya ortamlarında içerik oluşturarak blog, form vb. sayfalarda aktif birer kullanıcı haline gelerek dijital okuryazarlık becerilerinin eksiksiz gerçekleşmesi imkânı doğar.

Dijital okuryazarlık için yapılmış en kısa tanım “dijital çağda hayatta kalma becerisi” şeklindedir (Eshet-Alkalai, 2004). İnsanların dijital okuryazar olmasında en büyük etken teknolojiye olan uyum sağlama sürecidir. Bu uyum ne kadar iyi olursa dijital çağ olarak adlandırdığımız şu süreçte bireylerin dijital becerileri daha gelişebilecektir. Alanyazında dijital okuryazarlığına paralel olarak teknoloji okuryazarlık kavramı da kullanılmaktadır.

Teknoloji okuryazarlığı Uluslararası Teknoloji Eğitimi Derneği (1996) tarafından en kapsamlı olarak şu şekilde ele alınmıştır. Bireyin yaşamakta olduğu zaman içerisinde yer alan sistemleri başarılı bir şekilde kullanabilen, teknolojik faaliyetlerin uygun ve etkili bir biçimde işlevlerini gerçekleştirebilecek kadar yönetebilme becerisidir. Teknoloji kullanımının değerlendirme boyutunda alınan kararlarda, duygusal olmaksızın mantıklı ve şuurlu hareket etme anlamına gelmektedir. Yiğit (2011) teknolojiyi anlamının ise bilgilerin

ve olayların apayrı bakış açılarından ele alınarak kavranması ve analizlerinin yapılması olarak özetlemiştir.

Dijital okuryazar bireyde, internet ortamında güvenilir ve doğru bilgiye ulaşarak, öğrenme-öğretme sürecinde bilişim teknolojilerinin profesyonelce kullanılarak ve gerektiğinde bu teknolojinin öğrenciye etkisinin de farkında olma yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Salgın sürecinde insanlar istemsizde olsa dijital araçların kullanımını yaşantılarına dahil etmek zorunda bırakılmıştır. Nitekim teknoloji kullanımı istek değil zorunluluk haline gelerek bireylerin dijital okuryazarlık becerilerini de etkilemiştir (Genç, 2021). Bu dönemde teknolojinin yoğun kullanımdan dolayı dijital okuryazarlık becerilerinin de yoğun kullanımına başlanmıştır (Aldemir ve Avşar, 2020).

Dijital okuryazarlık geleneksel okuryazarlık ile birleştirildiğinde günümüz dünyasında çalışma ve öğrenme için gerekli hale gelmiştir (Churchill ve diğerleri, 2008). Ayrıca dijital okuryazarlığın bilinen okuryazarlıktan bile çok daha önemli hale gelmeye başlamıştır (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Bireylerin dijital okuryazarlıklarının gelişmesinin ise alacakları eğitimler ile mümkündür. Dijital okuryazarlık eğitimlerinin gerçekleştirilmesinde de öğretmenlere büyük ölçekte pay düşmektedir. Son yıllarda MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarının içeriklerinde dijital okuryazarlık düzeylerinin dahil edilmesine ilişkin çalışmalar olduğu bilinmektedir (Çelik, 2020). Öğretmenlerin gelişen teknoloji ile hayatın bir parçası olan internette geçirdikleri süre onların dijital okuryazarlık düzeylerini artırmaktadır (Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012; Öçal, 2017; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Yaman, 2019; Kara, 2021).

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri görev yapmakta oldukları branşlara göre farklılık göstermektedir. Bilgi ve teknoloji branşlarına yakın branştaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer branşlara göre yüksek olduğunu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Akkoyunlu ve Soylu, 2010; Kozan, 2018). Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) Türkiye ve Kazakistan'daki öğretmen adaylarına yönelik yapmış oldukları araştırmada, Türkiye'deki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini daha yüksek bulmuşlardır. Çetin (2016) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin internet kullanım sıklığına göre değişkenlikler gösterdiğini belirtmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik başlatılan teknoloji kullanım kurslarına katılan

öğretmenlerin hiç katılmayanlara göre dijital okuryazarlık seviyeleri daha yüksektir (Akçay, 2020).

2.4. İlgili Araştırmalar

Uzaktan eğitim sistemlerin kullanımı ve deneyimlerine ilişkin ülkemizde birçok araştırmaya alanyazında rastlanmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında örneklem gruplarında uzaktan eğitimin paydaşı olan öğretmen veya öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar ele alınmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sistemlerine yönelik algı (Çok ve Günbatar, 2022; Karaca ve diğerleri, 2021), tutum (Kocayigit ve Uşun, 2020; Kara, 2021; Karalar ve Sidekli, 2021), görüş (Demir ve Özdaş, 2020; Er-Türküresin, 2020; Karakuş ve diğerleri, 2020; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Şanlı, 2021; Karaevli ve Levent, 2022) süreç değerlendirmesi (Demir ve Kale, 2020), ölçek geliştirilmesi (Karatepe ve diğerleri, 2020) ve sistem kullanım deneyimlerine (Çoklar ve Dinç, 2020; Doğan ve Koçak, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021) yönelik çalışmalar yürütülmüştür.

Uzaktan eğitimin öğreten ve öğrenen arasındaki ilişki sürecin ilerlemesinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Böylece salgın sürecinde uzaktan eğitimden yararlanılarak hem eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmemiş öğrenci, veli ve öğretmen ilişkisine etki etmiştir (Demir ve Özdaş, 2020). Salgın sürecinde öğretmenler ders veren olarak uzaktan eğitime aktif katılım sağlamış olsa da öğrencilerin çeşitli nedenlerle derse katılım sağlayamamış olması öğrenenler açısından verimli geçmediğini belirten görüşlerin de olduğu belirtilmektedir (Canpolat ve Yıldırım, 2021).

Uzaktan eğitim sistemlerinin bireylerdeki etkileri incelenirken teknolojik bilgi düzeyi ve bireyin kendi nitelikleri araştırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıladığı yarar ve tutumun değişiklik göstermesinde, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve görev yılının etkilediği gözlemlenmiştir (Er-Türküresin, 2020; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020; Karaca ve diğerleri, 2021). Çok ve Günbatar (2022) uzaktan eğitim öz-yeterlilik algılarının ise cinsiyet ve öğrenim durumuna göre değişiklik göstermediğini vurgulamıştır.

Uzaktan eğitime yönelik daha önce eğitim alma durumlarının ise öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımına olumlu etkisini olduğu tespit edilmiştir (Doğan ve Koçak,

2020; Çok ve Günbatar, 2022). Ancak uzaktan eğitim sistemine dahil olmuş öğrenenin olumsuz bir tutum sergilemesi durumunda sebeplerinin araştırılması gerekmektedir. Uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımın da iyileştirmelerin zengin etkileşim, teknik destek, içerik güncelliğinin giderilmesi ile olacaktır (Başaran ve diğerleri, 2020;  oklar ve Din , 2020). Bireylerin uzaktan eğitim sürecindeki öğretimin daha etkili ve sağlıklı gerçekleştirilmesinde dijital okuryazarlık düzeyleri önemli bir yere sahiptir (Dobson & Willinsky, 2009).

Eğitim alanındaki dijitalleşmeler sayesinde uzaktan eğitim kullanımı yaygınlaşmasını tetiklemiştir. Uzaktan eğitimin parçası olan teknoloji kullanımının etkisi bireyde fazladır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri uzaktan eğitimi kabul etmelerine de etki sağlamıştır. Bilişim teknolojilerinin her geçen gün daha hızlı gelişmesi bireylerin dijital okuryazarlık düzeyleri önemini yükselmiştir (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemlerini şekillendirebilmeleri, öğrenme faaliyetinde planlama, uygulama ve değerlendirme yapabilmeleri için dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri belirlenmelidir.

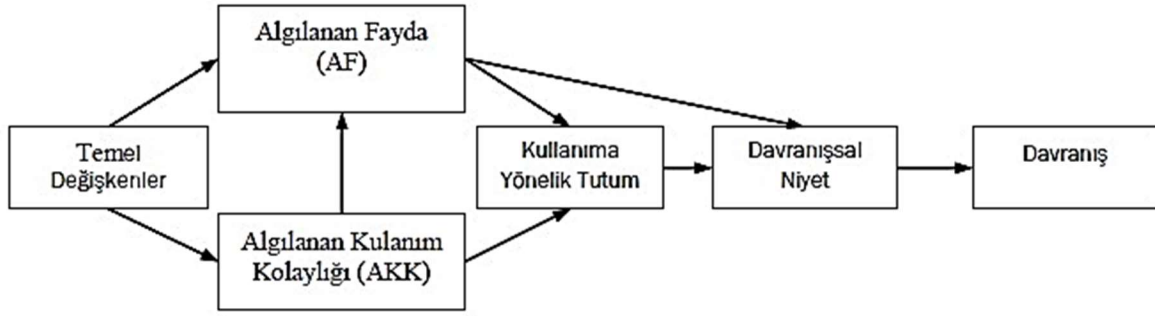
Bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için ilk olarak ölçek araçların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuş ve çalışmalar gerçekleştirilmiştir ( st ndağ ve diğerleri, 2017; Hamutoğlu ve diğerleri, 2017). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri öğrencileri ile eğitim- ğretim faaliyetini gerçekleşmesinde kullanılacak olan eğitim teknolojilerinin aktif kullanım deneyimi de sağlayacaktır. Dijital okuryazar olmak bireyin dijital sorumlulukları arasında olup dijital ebeveyn olma koşulları olan farkında olma, kontrol, etik ve yenilikçilik ile beşinci bileşen olarak kullanılmaktadır. Aslan ve Karakuş-Yılmaz (2017) her ebeveynin dijital okuryazarlık becerilerini edinmesi gerektiğini, çocuğunun dijital ortamda karşılaşabileceği risklerin farkında olarak onlara karşı yönlendirme yapabilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin dijital içerikler tasarlama süreci ve özgün ürünler ortaya koymalarında dijital okuryazarlık becerilerinin etkisi olduğu görülmektedir (Aksoy ve diğerleri, 2021). Böylece  ğretmenlerin dijitalleştirmiş olduğu ders materyallerinin bir sonraki kuşaklara aktarımı için öncelikle bu becerinin öğretmenlerde olması gerekir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, yaş ve kıdem yılına bağlı olarak farklılık gösterdiği araştırmalar

mevuttur (Çetin, 2016; Kozan, 2018; Yeşildağ, 2018; Gökbulut, 2021). Akkoyunlu (2002) ilköğretim öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu çalışmada; bilgisayar ve interneti etkili kullanma oranının düşük olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebinin 2000’li yılların başında bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygın kullanılmaması olduğu düşünülmektedir (Aksoy ve diğerleri, 2021). Sınıf öğretmenlerine yönelik bir araştırmada teknoloji okuryazarlık düzeylerinin bilgisayar teknolojilerini ve internet tabanlı uygulamaları yeteri kadar kullanmadıkları ve bu sebeple teknoloji kullanımında istenilen yeterlikte olmadığı belirtilmiştir (Ulaş & Ozan, 2010). Son yıllarda yapılan benzer çalışmalara bakıldığında ise teknolojik gelişmeler ve ilerlemeler doğrultusunda eğitimcilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta (Yurtseven, 2021) ve yüksek (Işık, 2021) olduğu belirtilmektedir. Alanyazında dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde yüz yüze eğitim süreci kapsamında yapılan araştırmalarla sınırlıdır (Yılmaz, 2021).

Dijital okuryazarlık düzeyleri ve uzaktan eğitim arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalarda ise örneklem grubunu öğretmen adaylarının oluşturduğu gözlemlenmiştir (Aydın ve Erol, 2021; Tuncer ve Pakiş, 2021; Yılmaz, 2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve uzaktan eğitim kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaya rastlanmaması araştırmanın önemini açıklamaktadır. Pandemi sürecinde öğretmenlerin aniden acil uzaktan eğitim sisteminin kabulünün etkisinin alanyazında belirtildiği gibi farklı teknolojilerin kabulüne yönelik birçok çalışmada kullanılan Teknoloji Kabul Modeli (TKM) temel alınmıştır (Ursavaş ve diğerleri, 2014).

Teknoloji Kabul Modeli çerçevesinde öğretmenlerin teknoloji kabulünün orta düzey olduğu belirtilmiştir (Avcu ve Gökdaş, 2012; Sarıkaya, 2019). Aktürk ve Delen (2020) öğretmenlerin teknoloji kabul etmeleri ve derslerinde kullanabilmelerinin, yaşından mesleki öz-yeterliliğine, aldığı eğitimden teknolojik algısına kadar birçok faktörün etkisinin olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kabullenmelerinde branşlarında önemli bir etkidir. Bilişim teknolojilerinde görev yapan öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerine göre teknoloji kabulleri daha yüksektir (Sarıkaya, 2019). Avcu ve Gökdaş (2012) öğretmenlerin öğretme faaliyetinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin tercih edilmesinin yararlı olduğuna ilişkin yüksek inanca sahip olduklarını vurgulamıştır. İlgili araştırmalar ışığında araştırmanın kuramsal çerçevesi Şekil 2.2’de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Çalışmanın kuramsal çerçevesi.

Yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ve uzaktan eğitim kabul düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi kanaatine varılmıştır. Bunun ise yeni bir teknolojinin kullanımında bireylerin davranış sebeplerini inceleyen en kapsamlı ve yaygın olarak kullanılan Teknoloji Kabul Modeli ile incelenecektir. Teknoloji Kabul Modeli'nde bireyin dijital okuryazarlık düzeyi (temel değişken), uzaktan eğitimi kabul edebilmesi için algıladığı kullanım kolaylığını ve yararı etkilemektedir. Böylece tutum ve niyetini açıklığa kavuşturularak davranışın gerçekleşmesi gözlemlenmektedir. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin kabulünü gerçekleştirebilmeleri için dijital okuryazarlık düzeylerine etki eden unsurlarda (demografik bilgi, bilgi ve iletişim araçları kullanımı eğitimi ile uzaktan eğitime maruz kalma durumu) derinlemesine incelenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklere katılım sağlayan öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların demografik değişkenlere göre farklılaşıp-farklılaşmadığı araştırılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin kabul düzeyleri ile dijital okuryazarlıklarının teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi amaçlandığından nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çok fazla katılımcıdan oluşan örneklem gruplarında tarama araştırmaları elde edilen birçok bilgiyi araştırmacıya sunduğu için önemli bir avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Geçmişte veya günümüzde halen var olan bir olay/durum olduğu gibi ortaya konmasında tarama modeli kullanılmaktadır (Karasar, 2018).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme katılımcılara erişim kolaylığı sağlaması nedeniyle uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi (Creswell, 2015) ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme alanyazında araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması şeklinde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015).

Bu kapsamda araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde görev yapan 595 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Çizelge 3.1’de paylaşılmıştır.

Çizelge 3.1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	254	42.7
	Kadın	341	57.3
Yaş Grubu	22-40 yaş	321	53.9
	41-58 yaş	249	41.8
	58-75 yaş	25	4.2
Öğrenim Düzeyi	Lisans	525	88.2
	Yüksek Lisans	70	11.8
Görev Yılı	5 Yıldan az	77	12.9
	5 - 10 yıl	111	18.7
	10 - 15 yıl	104	17.5
	15 - 20 yıl	94	15.8
	20 - 25 yıl	83	13.9
	25 yıl üzeri	126	21.2

Çizelge 3.1. (devamı) Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	N	%
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	181	30.4
	Ortaokul	158	26.6
	İmam Hatip Ortaokulu	13	2.2
	Genel Lise	97	16.3
	İmam Hatip Lise	19	3.2
	Mesleki Lise	80	13.4
	Hayat Boyu Öğrenme	34	5.7
	Özel Eğitim ve Rehberlik	13	2.2
Görev Yapılan Okul Konumu	İl Merkezi	344	57.8
	İl Merkezine Bağlı Köy	30	5.0
	İlçe Merkezi	195	32.8
	İlçe Merkezine Bağlı Köy	26	4.4

Cinsiyetlerine göre dağılım gösteren çizelge 3.1'deki verilerden de anlaşılacağı üzere katılımcıların (%57.3) kadın, yarısından daha azı ise (%42.7) erkektir. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde (%53.9) 22-40 yaş aralığındadır. İkinci sırada ise 41-58 yaş aralığındakilerin (%41.8) yer aldığı ve son olarak 58 yaş üzeri katılımcıların olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların öğrenim düzeylerine göre dağılımına bakıldığında çizelge 3.1'de lisans mezunu (%88.2) öğretmenin çoğunlukta olduğu ve %11.8'inin yüksek lisans mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %12.9'unun öğretmenlikteki görev süresi 5 yıldan az, %18.7'sinin 5 -10 yıl, %17.5'inin 10 - 15 yıl, %15.8'inin 15 - 20 yıl, %13.9'unun 20 - 25 yıl ve %21.2'sinin 25 yıl üstüdür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine bakıldığında %30.4'ünün ilkokul, %26.6'sının ortaokulda, %2.2'sinin imam hatip ortaokulunda, %16.3'ünün genel lisede, %3.2'sinin imam hatip lisesinde, %13.4'ünün mesleki lisede, %5.7'sinin hayat boyu öğrenme ve %2.2'sinin özel eğitim ve rehberlik kurumunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların %57.8'inin il merkezinde, %5'inin il merkezine bağlı köyde, %32.8'inin ilçe merkezinde ve %4.4'ünün ilçe merkezinin bağlı köyde çalışmakta olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.2. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı

Branşlar	N	%
Beden Eğitimi	38	6.4
Bilişim Teknolojileri	13	2.2
Coğrafya	11	1.8
Din Kült. ve Ahl.Bil.	23	3.9
Felsefe	11	1.8
Fen Bilimleri	14	2.4
Fizik	10	1.7
İlköğretim Matematik	13	2.2
İngilizce	45	7.6
Kimya/Kimya Teknolojisi	14	2.4
Matematik	26	4.4
Okul Öncesi Öğrt	56	9.4
Rehberlik	26	4.4
Sınıf Öğretmenliği	113	19.0
Sosyal Bilgiler	18	3.0
Türk Dili ve Edebiyatı	25	4.2
Türkçe	29	4.9
Diğer Branşlar	110	18.5
Toplam	595	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 3.2’de paylaşılmıştır. Araştırmaya 46 branşta toplam 595 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya Büro Yönetimi, Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik, Hayvan Sağlığı/Hayvan Yetiştiriciliği, Konaklama ve Seyahat Hizmetleri, Makine Tek./Makine ve Kalıp ile Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme branşlarında katılım 10’unun altında olduğu için diğer branşlar başlığında birleştirilmiş ve %18.5’inin oluşturulduğu gözlemlenmiştir. En fazla katılım ise Sınıf Öğretmenliği (%19.9) branşında olmuştur. En fazla katılım 113 (%19) kadar öğretmen ile sınıf öğretmenliğinden olmuştur.

Çizelge 3.3. İnternette ve sosyal medyada geçirilen günlük süre

Gruplar	N	%
İnternet	1 saatten az	4.4
	1-3 saat	39.5
	4-6 saat	40.5
	7 saatten fazla	15.6
	Toplam	100
Sosyal Medya	0-30 dk	18.0
	30-60 dk	26.7
	1-2 saat	32.6
	2-3 saat	12.8
	3 saat üzeri	5.0
	sosyal medya kullanmıyorum	4.9
	Toplam	100

Katılımcıların internet ve sosyal medya da geçirilen sürelerle ilişkin veriler Çizelge 3.3'te yer almaktadır. Öğretmenlerin 569'u (%95.6) internette 1 saatten fazla vakit geçirdikleri, 566'sının (%95.1) ise sosyal medya her gün vakit geçirdikleri tespit edilmiştir.

Çizelge 3.4. Öğretmenlerin kullandıkları dijital teknoloji/teknolojiler

Dijital Teknoloji/Teknolojiler	f
Masaüstü Bilgisayar	189
Dizüstü Bilgisayar (Laptop)	448
Akıllı Telefon	507
Akıllı Tahta	185
Projeksiyon	63
Grafik Tablet	28
Tablet	108

Öğretmenlerin günlük yaşantılarında tercih ettikleri dijital teknoloji/teknolojiler Çizelge 3.4’de paylaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital teknoloji/teknolojiler sırasıyla Akıllı Telefon (f=507). Dizüstü Bilgisayar (Laptop) (f=448). Masaüstü Bilgisayar (f=189). Akıllı Tahta (f=185). Tablet (f=108). Projeksiyon (f=63) ve Grafik Tablet (f=28)’dir.

Çizelge 3.5. Katılımcıların hangi sosyal medya araçların kullanma durumu

Sosyal Medya Aracı	N
Facebook	379
Twitter	243
Instagram	425
Snapchat	10
Youtube	366
Linkedln	20
Kullanmıyorum	49

Çizelge 3.5’de öğretmenlerin günlük hangi sosyal medya araçlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok Instagram (f=425), en az Linkedln (f=20)’si kullandıklarını ve 49 öğretmen hiçbir sosyal medya aracını kullanmadığını belirtmişlerdir.

Çizelge 3.6. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ile düzenlenen eğitimlere katılım durumu

Gruplar		N	%
Üniversite uzaktan eğitim ile ders alma durumu	Evet	82	13.8
	Hayır	513	86.2
	Toplam	595	100
Öğretmenlik hayatındaki mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile seminer katılma durumu	Evet	339	57.0
	Hayır	256	43.0
	Toplam	595	100
Öğretmenlik hayatında uzaktan hizmetiçi eğitime katılma durumu	Evet	296	49.7
	Hayır	299	50.3
	Toplam	595	100

Öğretmenlerin meslek öncesi öğrenim süreçlerinde ve meslek hayatlarında uzaktan eğitim ile düzenlenen eğitimlere katılma durumları Çizelge 3.6’da ele alınmıştır. Öğretmenlerin üniversite öğrenim hayatlarında uzaktan eğitim ile düzenlenen eğitimlere %13.8’i katıldığını %86.2 katılmadığı belirtmiştir. Öğretmenlik hayatında mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile seminere faaliyetlerine yarısından fazla (f=339) öğretmenin katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlik hayatında katıldıkları hizmetiçi eğitimlere uzaktan eğitim ile katılma durumlarına vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde yarı yarıya yanıt verdikleri gözlemlenmiştir.

Çizelge 3.7. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliklerine katkı durumu

Dijital Yeterlik Gözlemi		N	%
Alınan öğretmenlik eğitiminin dijital yeterlik geliştirme durumu	Evet	159	26.7
	Hayır	436	73.3
	Toplam	595	100

Öğretmenlerin üniversite almış oldukları öğretmenlik eğitiminin onların yaşantılarında dijital yeterlik olarak katkı sağlama durumuna ilişkin yanıtları Çizelge 3.7’de paylaşılmıştır. Öğretmenlerin %73.3’ ünün üniversite eğitimlerinin dijital yeterliklerine katkı sağlamadığını belirttiği tespit edilmiştir.

Çizelge 3.8. Öğretmenlerin kendilerini dijital araçlara göre 1-5 arasında puanlandırma durumu

Dijital Yeterlik Gözlemi		N	%
Dijital araçlara karşı yeterlilik puanları	1	5	.8
	2	29	4.9
	3	202	33.9
	4	264	44.4
	5	95	16.0
	Toplam	595	100

Öğretmenlerin kendilerini dijital araçları kullanımlarına göre 1 ile 5 aralığında puanlandırılmaları istendiğinde; En çok aza doğru sırası 4 puan (%44.4), 3 puan (%33.9), 5 puan (%16), 2 puan (%4.9) ve 1 puan (%0.8) şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, Üstündağ, Güneş & Bahçivan (2017) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve Ilgaz (2008) tarafından geliştirilen “Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği” ile toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda katılımcıları tanımaya yönelik cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, görev süresi, görev yapılan okul türü, görev yapılan okul türü, internet ve sosyal medyada geçirilen günlük süreler, en çok kullanılan dijital ortamlar, hangi sosyal medya araçlarını kullandıkları ve uzaktan eğitim ortamlarına ilişkin soruları yer almaktadır.

3.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

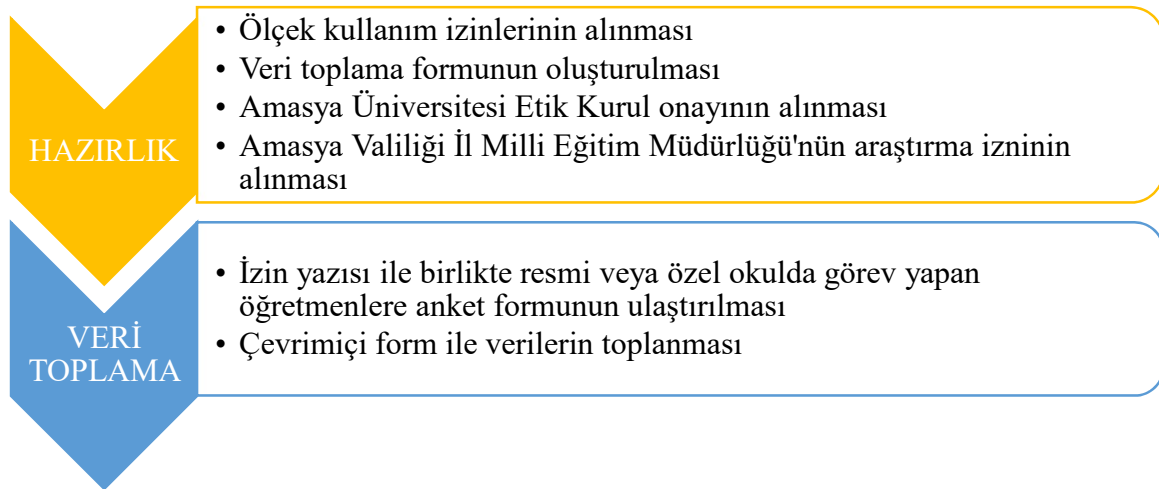
Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Ng (2012) tarafından geliştirilen, Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dijital Okuryazarlık ölçeği” uygulanmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1-Kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere 5’li likert yapıdadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasına 13 üniversiteden 979 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık kat sayısı (Cronbach Alpha) .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geliştiricisi faktör yüklerinin 0.46 ile 0.74 arasında değişkenlik göstermekte olduğunu, tek faktörde 10 maddenin yer aldığını ve toplam değişkenliğin %40’ını açıklamakta olduğunu belirtmiştir. Büyüköztürk’ e (2010) göre, bir ölçeğin iç tutarlılık kat sayısının .70 ve üzeri değere sahip olmasının güvenilir düzeyde bir ölçek kabul edilmesi için yeterlidir. Buna göre Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan araştırmanın elde edilen bulgulara göre geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3.3.3. Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği

Öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeylerini belirlemek için Ilgaz (2008) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Davis'in (1989) teknoloji kabulü için hazırlanmış olduğu ölçeğin temel alınarak hazırlandığı, teknoloji kabul modelinde yer alan algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan yarar boyutları ile ele alındığı belirtilmiştir. Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği 1-Hiç katılmıyorum ve 7-Tamamen katılıyorum olmak üzere 7'li likert yapıdaki 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliğini ve güvenirliğini belirlemek için 574 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık kat sayısı (Cronbach Alpha) .89 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının faktör puanlarına bakıldığında ise algılanan kullanım kolaylığı için .90, algılanan yarar için .93 olarak bulunmuştur. Faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %54.3'ünü, ikinci faktör ise %31.8'ini açıklamaktadır. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans %86.1'dir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada kullanılacak ölçekler geliştiricileri tarafından ve öğretmenlerde uygulanmak üzere izinleri alınmıştır. İkinci aşamada ise pandemi sebebi ile çevrimiçi form aracılığı ile öğretmenlerden anketleri uygulanmak üzere görev yaptıkları okula ulaştırılmıştır.



Şekil 3.3. Veri Toplama Süreci

Üstündağ, Güneş & Bahçivan (2017) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve Ilgaz (2008) tarafından geliştirilen “Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği” nin araştırmada kullanılabilmesi için sorumlu yazarlardan e-posta aracılığı ile kullanım izin alınmıştır. Veri toplama formu son şeklini aldıktan sonra öğretmenlere çevrimiçi ortam ile ulaştırılmıştır. Bu sayede öğretmenlerden verilerin toplanması ekonomik, ulaşılabilir ve zaman açısından kolaylık sağlamıştır. Anket formunun uygulanabilmesi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurul onayına müracaat edilmiştir. Etik açıdan uygun değerlendirilen anket formu Amasya ilinde görev yapan öğretmenlere uygulanabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı’na resmi yazışma süreci başlatılmıştır. Amasya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulama izni alındıktan sonra yaklaşık iki ay süresince Amasya ilindeki tüm kademelerde görev yapan öğretmenlere izin onayı ile birlikte araştırma formu gönderilmiştir. Covid-19 salgını sebebi ile anket formu okul idarelerine dijital ortamlar da ulaştırılmış olup, katılımcılara da okul idaresi tarafından yine dijital ortamda iletilmiştir. Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya ilinde görev yapan 46 branştan 670 öğretmen katılmıştır. Uygulama sonrasında 75 verinin eksik ve hatalı olduğu için araştırmada 595 katılımcının değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 25.0 programından yararlanılmıştır. Bu amaçla veri toplama aracından elde edilen veriler SPSS’e aktarılmıştır. Veri analiz süreci şekil 3.4’ te sunulmuştur.



Şekil 3.4. Veri analiz süreci

SPSS ortamına aktarılan verilerin eksik veya hatalı olanları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Öğretmenlerin branş dağılımına ilişkin istatistikler yapılırken 10'un altında katılım sağlanan branşlar diğer branşlar altında gruplanarak analizler yapılmıştır. Araştırma kapsamında verilen yanıtların normallik dağılımına bakıldıktan sonra normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesinin yanısıra frekans, ortalama ve standart sapma değerleride incelendikten sonra parametrik testler uygulanmıştır. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik olan t-testi ve one way anova testleri uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Uzaktan eğitim kabul düzeyleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki için korelasyon analizi uygulanmıştır. Cinsiyet, öğrenim düzeyi, uzaktan eğitim ile düzenlenen dersleri alma, uzaktan hizmet içi eğitime katılma mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile düzenlenen seminere katılma soruları için t-testi uygulanmıştır. Yaş, görev yılı, görev yapılan okulun konumu, görev yapılan okulun türü, internette geçirilen sürenin, sosyal medyada geçirilen süreleri soruları için one way anova uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği ve çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeğine ilişkin vermiş oldukları yanıtları demografik bilgilerine göre karşılaştırmalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.9'da öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile uzaktan eğitim kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.9. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasında ilişkiye ilişkin korelasyon

		Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	Çevrimiçi Algılanan Yarar
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	r (korelasyon) P (anlamlılık) N	1 595			
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	r (korelasyon) P (anlamlılık) N	.465 0.000 595	1 595		
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	r (korelasyon) P (anlamlılık) N	.616 0.000 595	.694 0.000 595	1 595	
Çevrimiçi Algılanan Yarar	r (korelasyon) P (anlamlılık) N	.294 0.000 595	.938 0.000 595	.401 0.000 595	1 595

$p < .05$

Çizelge 4.9 incelendiğinde, öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.465$, $p<.05$). Büyüköztürk'e (2020) göre korelasyon katsayısı .40 ve .69 arasında ise değişkenler arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon vardır.

Dijital okuryazarlık ölçeği ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, çevrimiçi kullanım kolaylığı ($r=.616$, $p<.05$) korelasyonunun çevrimiçi algılanan yarar ($r=.294$, $p<.05$) korelasyonundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği ölçeğine ilişkin vermiş oldukları yanıtları demografik bilgilerine göre karşılaştırmalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının cinsiyete göre değişimi

Çizelge 4.10'da öğretmenlerin cinsiyet faktörü ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki değişime yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.10. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Erkek	254	3.517	.670	593	2.224	0.026*
Kadın	341	3.403	.571			

*p < 0.05 anlamlı

Yapılan analizlere göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(593)}=2.224$; $p<0.05$). Ölçekten alınan puan ortalamaları incelendiğinde erkeklerin ($\bar{X}=3.5173$) kadınlara göre ($\bar{X}=3.4038$) dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının yaşlarına göre değişimi

Çizelge 4.11'de öğretmenlerin yaşlarına göre dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki değişime yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.11. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	A.22-40	321	3.565	.618
	B.41-58	249	3.336	.597
	C.58 üstü	25	3.148	.496
	Toplam	595	3.452	.617

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeğine göre yaş grupları arasında 22-40 yaş aralığının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Dijital Okuryazarlık Ölçeği: $\bar{X}$ = 3.5654). Çizelge 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlığı puanları yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.12’de verilmektedir.

Çizelge 4.12. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Gruplar Arası	9.736	2	4.868	13.286	.000	A-B, A-C
	Gruplar İçi	216.909	592	.366			
	Toplam	226.644	594				

*p <0.05 anlamlı

Çizelge 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir ($F(2,592)=13.286$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği yaş grupları bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğinden Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir ($p<0.05$).

Varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre 22-40 yaş aralığı ile 41-58 ve 58 yaş üstü grupları arasında 22-40 yaş aralığı lehine farklılık gözlemlenmiştir.

4.2.3. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının öğrenim durumlarına göre değişimi

Çizelge 4.13'te öğretmenlerin öğrenim mezuniyetleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki değişime yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.13. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Lisans	525	3.429	.614	592	-2.444	0.015
Lisansüstü Eğitim	69	3.621	.625			

*p< 0.05 anlamlı

Öğretmenlerin öğrenim durumlara yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(592)} = -2.444; p < 0.05$). Lisansüstü eğitim mezunu ($\bar{X}=3.6217$) öğretmenlerin lisans mezunu ($\bar{X}=3.4291$) öğretmenlerden daha fazla dijital okuryazar oldukları verdikleri yanıtların ortalamasından anlaşılmaktadır.

4.2.4. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının branşlarına göre değişimi

Çizelge 4.14'de öğretmenlerin görev yapmakta oldukları branşları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki değişime yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.14. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının branş gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Branş Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Dijital	A. Beden Eğitimi	38	3.239	0.807
Okuryazarlık	B. Bilişim Teknolojileri	13	4.184	0.333
Ölçeği	C. Coğrafya	11	3.490	0.773

Çizelge 4.14. (devamı)Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının branş gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Branş Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Dijital	D. Din Kült. ve Ahl.Bil.	23	3.395	0.651
Okuryazarlık	E. Felsefe	11	3.281	0.433
Ölçeği	F. Fen Bilimleri	14	3.514	0.540
	G. Fizik	10	3.160	0.531
	H. İlköğretim Matematik	13	3.438	0.615
	İ. İngilizce	45	3.626	0.521
	J. Kimya	14	3.607	0.423
	K. Matematik	26	3.426	0.674
	L. Okul Öncesi Öğrt	56	3.323	0.482
	M.Rehberlik	26	3.492	0.557
	N. Sınıf Öğretmenliği	113	3.396	0.644
	O. Sosyal Bilgiler	18	3.422	0.494
	P. Türk Dili ve Edebiyatı	25	3.200	0.725
	Q. Türkçe	29	3.403	0.467
	R. Diğer Branşlar	110	3.588	0.610
	Toplam	595	3.452	0.617

Çizelge 4.14'te öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeğine göre branşları arasında bilişim teknolojilerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Dijital Okuryazarlık Ölçeği: $\bar{X}=4.1846$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı puanları görev yaptıkları branşa göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.15'te verilmektedir.

Çizelge 4.15. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının branş gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Dijital	Gruplar	16.769	17	0.986	2.712	0.000*	B-A,B-
Okuryazarlık	Arası						D,B-E, B-
Ölçeği	Gruplar İçi	209.875	577	0.364			G,B-K,

Çizelge 4.15. (devamı) Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının branş gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Toplam	226.644	594				B-L, B-N,B-P,B-Q

*p <0.05 anlamlı

Çizelge 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği branşlarına göre farklılık göstermektedir ($F(17,577)=2.712$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeği branş grupları bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğinden Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre Beden Eğitimi, Din Kült. ve Ahl.Bil., Felsefe, Fizik, Matematik, Okul Öncesi Öğrt, Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe branşlarını Bilişim Teknolojileri branşının lehine farklılık gözlemlenmiştir.

4.2.5. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının görev yılına göre değişimi

Çizelge 4.16'de öğretmenlerin görev yılı ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki değişime yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.16. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Görev Yılı Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	A. 0-5	77	3.835	0.605
	B. 5-10	111	3.508	0.598
	C. 10-15	104	3.480	0.596
	D. 15-20	94	3.391	0.549

Çizelge 4.16. (devamı) Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Görev Yılı Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Dijital	E.20-25	83	3.389	0.577
Okuryazarlık	F.25 üzeri	126	3.232	0.625
Ölçeği	Total	595	3.452	0.617

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeğine göre görev yılı grupları arasında 0-5 yıl aralığının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (*Dijital Okuryazarlık Ölçeği*: $\bar{X}= 3.8351$). Çizelge 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlığı puanları görev yılı gruplarına göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.17’de verilmektedir.

Çizelge 4.17. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Dijital	Gruplar	18.475	5	3.695	10.455	0.000*	A-B,A-C,
Okuryazarlık	Arası						A-D,A-E,
Ölçeği	Gruplar İçi	208.170	589	0.353			A-F,B-
	Toplam	226.644	594				F,C-F

*p <0.05 anlamlı

Çizelge 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği görev yılı gruplarına göre farklılık göstermektedir ($F(5,589)=10.455$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeği görev yılı grupları bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğinden Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre 5-10,10-15,15-20 ile 25 yıl üzeri görev yapanların 0-5 yıl aralığında görev yapanların lehine farklılık sonuçlanmıştır. Ayrıca 25 yıl üzeri görev yapanların aleyhinde farklılık ise 5-10 ve 10-15 yıl görev yapanların olduğu gözlemlenmiştir.

4.2.6. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının görev yapılan okul türüne göre değişimi

Çizelge 4.18’de öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki değişime yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.18. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yapılan okul türü gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	A. İlkokul	181	3.366	0.604
	B. Ortaokul	171	3.502	0.593
	C. Lise	196	3.444	0.650
	D. Diğer	47	3.627	0.579
	Total	595	3.452	0.617

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeğine göre görev yapılan okul türü arasında diğer kurumlarda görev yapan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Dijital Okuryazarlık Ölçeği: $\bar{X}$ = 3.6277). Çizelge 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlığı puanları görev yapılan okul türüne göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.19’de verilmektedir.

Çizelge 4.19. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yapılan okul türü gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Dijital	Gruplar Arası	3.216	3	1.072	2.835	0.038	D-A
Okuryazarlık	Gruplar İçi	223.429	591	0.378			
Ölçeği	Toplam	226.644	594				

*p < 0.05 anlamlı

Çizelge 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermektedir ($F(7,587)=2.417$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı

ölçeği görev yapılan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık gözlemlendiği için ($p<0.05$) Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir. Varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre diğer okul türünde görev yapan öğretmenlerin ile ilkokuldakilerin lehine farklılık sonuçlanmıştır.

4.2.7. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının görev yapılan okul konumuna göre değişimi

Çizelge 4.20’de öğretmenlerin görev yaptığı okul konumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki değişime yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.20. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yapılan okul konumu gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Konum Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Dijital	A. İl Merkezi	344	3.443	0.625
Okuryazarlık	B. İl Merkezine Bağlı Köy	30	3.376	0.814
Ölçeği	C. İlçe Merkezi	195	3.433	0.566
	D. İlçe Merkezine Bağlı Köy	26	3.796	0.551
	Total	595	3.452	0.617

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeğine göre görev yapılan okul konumu arasında ilçe merkezine bağlı köyde görev yapanların en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Dijital Okuryazarlık Ölçeği: $\bar{X}= 3.7962$). Çizelge 4.20 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlığı puanları görev yapılan okul konumuna göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.21’de verilmektedir.

Çizelge 4.21. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının görev yapılan okul konumu gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Gruplar Arası	3.342	3	1.114	2.948	0.032	D-A,D-C
	Gruplar İçi	223.303	591	0.378			
	Toplam	226.644	594				

*p <0.05 anlamlı

Çizelge 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği görev yapılan okul konumuna göre farklılık göstermektedir ($F(3,591)=2.948$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeği görev yapılan okul konumu bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğinden Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre ilçe merkezine bağlı köyde görev yapanlar ile il merkezi ve ilçe merkezi grupları arasında ilçe merkezine bağlı köyde görev yapanların lehine farklılık gözlemlenmiştir.

4.2.8. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde uzaktan eğitimle ders alma durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.22’de öğretmenlerin üniversite eğitiminde uzaktan eğitimle ders alma durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.22. Öğretmenlerin üniversitede uzaktan eğitim ile ders alma durumuna göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ders Alma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	82	3.801	.646			
Hayır	513	3.396	.594	593	5.651	0.000*

*p <0.05 anlamlı

Öğretmenlerin üniversitede uzaktan eğitim ile ders alma durumuna yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(593)}=5.651; p<0.05$). Öğretmenlerden üniversite eğitim süreçlerinde uzaktan eğitim ile ders alanların ($\bar{X}=3.8012$) dijital okuryazarlık düzeyleri uzaktan eğitim ile ders almayanlara ($\bar{X}=3.3965$) göre daha fazladır.

4.2.9. Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitimle seminere katılma durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.23'te öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitimle seminere katılma durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.23. Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile seminere katılma durumuna göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	339	3.557	0.600	593	4.859	0,000*
Hayır	256	3.313	0.613			

*p <0.05 anlamlı

Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile seminere katılma durumuna yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(593)}=4.859; p<0.05$). Öğretmenlerden mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile seminere katılanların ($\bar{X}=3.5572$) dijital okuryazarlık düzeyleri yüksektir.

4.2.10. Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitime katılım durumları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.24'te öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitime katılma durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.24. Öğretmenlerin mesleklerinde uzaktan hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	296	3.622	0.591	593	6.956	0.000*
Hayır	299	3.283	0.597			

*p < 0.05 anlamlı

Öğretmenlerin öğrenim durumlara yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(593)}=6.956; p<0.05$). Öğretmenlerin uzaktan eğitim ile düzenlenen hizmet içi eğitime katılanların ($\bar{X}=3.6226$) dijital okuryazarlık düzeyleri daha fazladır.

4.2.11. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.25'te öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.25. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Yanıt Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evet	159	3.772	0.531	593	8.030	0.000*
Hayır	436	3.335	0.605			

*p < 0.05 anlamlı

Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumuna yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(593)}=8.030; p<0.05$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini, üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini arttırmada ($\bar{X}=3.7723$) yüksek bir katkı sağladığı düşüncesindedir.

4.2.12. Öğretmenlerin internette geçirdikleri süre ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.26’da öğretmenlerin internette geçirdikleri süre ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.26. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının internette geçirilen süre gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Süre Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	A. 1 saatten az	26	3.180	0.596
	B. 1-3 saat	235	3.340	0.573
	C. 4-6 saat	241	3.517	0.623
	D. 7 saatten fazla	93	3.641	0.644
	Total	595	3.452	0.617

Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeğine göre internette geçirilen sürelerine grupları arasında 7 saatten fazla kullananların en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (*Dijital Okuryazarlık Ölçeği: $\bar{X}$ = 3.6419*). Çizelge 4.26 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin internette geçirilen süreye göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.27’de verilmektedir.

Çizelge 27. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının internette geçirilen sürelerine gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Gruplar Arası	9.190	3	3.063	8.325	0.000*	C-A,C-B, D-A,D-B
	Gruplar İçi	217.455	591	0.368			
	Toplam	226.644	594				

*p < 0.05 anlamlı

Çizelge 4.27 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin internette geçirilen süreye göre farklılık göstermektedir ($F(3,591)=8.325$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeği internet ortamında geçirilen süreler bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğinden Post Hoc analizi yapılmıştır ($p<0.05$). Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiş olup, varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre 4-6 saat ve 7 saatten fazla kullananların sırası ile 1 saatten az ve 2-3 saat kullananların lehine farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

4.2.13. Öğretmenlerin sosyal medyada geçirdikleri süre ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.28’de öğretmenlerin sosyal medyada geçirdikleri süre ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.28. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının sosyal medya geçirilen sürelerine göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Süre Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	A. 0-30 dk	107	3.348	0.619
	B. 30-60 dk	159	3.441	0.563
	C. 1-2 saat	194	3.471	0.590
	D. 2-3 saat	76	3.514	0.646
	E. 3 saat üzeri	30	3.740	0.763
	F. sosyal medya kullanmıyorum	29	3.303	0.746
	Total	595	3.452	0.617

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeğine göre sosyal medya geçirilen süreler arasında 28 saat üzerinde kullananların en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (*Dijital Okuryazarlık Ölçeği: $\bar{X}= 3.7400$*). Çizelge 4.28 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlığı puanları yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.29’de verilmektedir.

Çizelge 4.29. Dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının sosyal medya geçirilen sürelerine gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Gruplar Arası	4.661	5	0.932	2.474	0.031*	E-A
	Gruplar İçi	221.983	589	0.377			
	Toplam	226.644	594				

*p < 0.05 anlamlı

Çizelge 4.29 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği sosyal medya geçirilen sürelerine gruplarına göre farklılık göstermektedir $F(5,589)=2.474$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeği sosyal medya geçirilen sürelerine grupları bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğinden Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre 3 saatten fazla kullananların 0-30 dakika aralığında kullananlara göre lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

4.3. Öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği ölçeğine ilişkin vermiş oldukları yanıtları demografik bilgilerine göre karşılaştırmalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.30'da öğretmenlerin cinsiyetleri ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.30. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Çevrimiçi Sistemleri	Erkek	254	5.141	.990	59 3	-1.340	0.181
Kabul Düzeyleri	Kadın	341	5.252	.998			
Ölçeği Bütünü							
Çevrimiçi Kullanım	Erkek	254	5.151	1.116	59	2.615	0.009*
Kolaylığı	Kadın	341	4.907	1.132	3		
Çevrimiçi Algılanan	Erkek	254	5.136	1.168	59	-2.977	0.003*
Yarar	Kadın	341	5.424	1.163	3		

*p < 0.05 anlamlı

Yapılan analizlere göre öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerinin puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t_{(593)} = -1.340$; $p < 0.05$). Ölçekten alınan puan ortalamaları incelendiğinde kadınların ($\bar{X} = 5.2522$) erkeklere göre ($\bar{X} = 5.1417$) daha çok çevrimiçi sistemleri kabul ettikleri belirlenmiştir.

4.3.2. Öğretmenlerin yaşları ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.31’de öğretmenlerin yaşları ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.31. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Çevrimiçi	A.22-40	321	5.326	0.940
Sistemleri Kabul	B.41-58	249	5.113	1.025
Düzeyi Ölçeği	C.58 üstü	25	4.560	1.076
Bütünü	Toplam	595	5.205	0.995
Çevrimiçi Kullanım	A.22-40	321	5.227	1.033
Kolaylığı	B.41-58	249	4.821	1.186
	C.58 üstü	25	4.140	1.036
	Toplam	595	5.011	1.131

Çizelge 4.31. (devamı) Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Çevrimiçi Algılanan Yarar	A.22-40	321	5.376	1.122
	B.41-58	249	5.259	1.213
	C.58 üstü	25	4.770	1.300
	Toplam	595	5.301	1.173

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeğine göre yaş grupları arasında 22-40 yaş aralığının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyleri Ölçeği: $\bar{X}$ = 5.3266). Ölçeğin alt boyutu olan çevrimiçi kullanım kolaylığı ($\bar{X}$ =5.2274) ve çevrimiçi algılanan yararda ($\bar{X}$ =5.3762) da en yüksek ortalamaya sahibin 22-40 yaş aralığının olduğu gözlemlenmektedir. Çizelge 4.31 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri puanları yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.32’de verilmektedir.

Çizelge 4.32. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyleri Ölçeği Bütünü	Gruplar Arası	17.248	2	8.624	8.937	0.000	A-B, A-C
	Gruplar İçi	571.237	592	0.965			
	Toplam	588.485	594				
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	Gruplar Arası	42.962	2	21.481	17.737	0.000	A-B, A-C
	Gruplar İçi	716.956	592	1.211			
	Toplam	759.918	594				

Çizelge 4.32. (devamı) Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Çevrimiçi Algılanan Yarar	Gruplar Arası	9.301	2	4.650	3.404	0.034	A-C
	Gruplar İçi	808.797	592	1.366			
	Toplam	818.098	594				

$p < 0.05$ anlamlı

Çizelge 4.32 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeği yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir ($F(2,592)=8.937$). Öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeği yaş grupları bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğinden Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre 22-40 yaş aralığı ile 41-58 ve 58 yaş üstü grupları arasında 22-40 yaş aralığı lehine farklılık göstermiş ve ölçeğin alt boyutu olan çevrimiçi kullanım kolaylığından alınan puanında aynı sonuç elde edildiği gözlemlenmiştir. Çevrimiçi algılanan yararda ise göre 22-40 yaş aralığının 58 yaş üstüne göre lehine farklılık göstermiştir.

4.3.3. Öğretmenlerin öğrenim durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.33'te öğretmenlerin öğrenim durumları ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.33. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyleri Ölçeği Bütünü	Lisans	525	5.191	1.014			
	Lisansüstü Eğitim	69	5.314	.840	592	.959	0.338*
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	Lisans	525	4.977	1.136			
	Lisansüstü Eğitim	69	5.260	1.062	592	1.963	0.050*
Çevrimiçi Algılanan Yarar	Lisans	525	5.299	1.203			
	Lisansüstü Eğitim	69	5.340	0.921	592	0.276	0.782*

*p < 0.05 anlamlı

Yapılan analizlere göre öğretmenlerin öğrenim durumları ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t_{(592)}=.959$; $p>0.05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutları olan çevrimiçi kullanım kolaylığı ($t_{(592)}=1.963$; $p>0.05$) ve çevrimiçi algılanan yarardan ($t_{(592)}=.276$; $p>0.05$) alınan puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerden lisansüstü eğitim ($\bar{X}=5.3140$) mezunlarının çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri lisans ($\bar{X}=5.1917$) mezunlarına göre fazladır.

4.3.4. Öğretmenlerin branşları ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.34’de öğretmenlerin görev yaptığı branşları ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.34. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının branş gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Branş Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği	A. Beden Eğitimi	38	4.771	1.091
	B. Bilişim Teknolojileri	13	6.115	0.393
	C. Coğrafya	11	5.409	1.241
	D. Din Kült. ve Ahl.Bil.	23	5.087	0.947
	E. Felsefe	11	4.287	1.105
	F. Fen Bilimleri	14	5.381	0.743
	G. Fizik	10	5.500	0.618
	H. İlköğretim Matematik	13	5.576	0.840
	İ. İngilizce	45	5.407	1.019
	J. Kimya	14	5.464	0.989
	K. Matematik	26	5.179	1.005
	L. Okul Öncesi Öğrt	56	5.235	0.995
	M.Rehberlik	26	5.294	0.848
	N. Sınıf Öğretmenliği	113	5.284	1.009
	O. Sosyal Bilgiler	18	5.472	1.065
	P. Türk Dili ve Edebiyatı	25	4.920	0.793
	Q. Türkçe	29	5.166	0.922
	R. Diğer Branşlar	110	5.053	0.989
	Total	595	5.205	0.995

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeğine göre branşları arasında Bilişim Teknolojileri branşının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Dijital Okuryazarlık Ölçeği: $\bar{X}$ = 6.1154). Çizelge 4.34 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi puanları branş gruplarına göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.35’te verilmektedir.

Çizelge 4.35. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının branş gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği	Gruplar Arası	40.713	17	2.395	2.523	0.001*	B-A, B-E, B-P, B-R
	Gruplar İçi	547.772	577	0.949			
	Toplam	588.485	594				

*p <0.05 anlamlı

Çizelge 4.35 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi Ölçeği branş gruplarına göre farklılık göstermektedir ($F(17,577)=2.523$). Öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği branş bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğinden Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre Beden Eğitimi, Felsefe, Türk Dili ve Edebiyatı ile diğer branşların Bilişim Teknolojileri branşının lehine farklılık gözlemlenmiştir.

4.3.5. Öğretmenlerin görev yılı ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.36'de öğretmenlerin görev yılı ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.36. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Kıdem Yılı Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	A. 0-5	77	5.551	0.850
	B. 5-10	111	5.162	0.948
	C. 10-15	104	5.373	0.892
	D. 15-20	94	5.202	1.053

Çizelge 437.36. (devamı) Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Kıdem Yılı Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Çevrimiçi	E. 20-25	83	5.104	0.990
Sistemleri Kabul	F. 25 üzeri	126	4.960	1.088
Düzeyi Ölçeği	Total	595	5.205	0.995
Bütünü				
	A. 0-5	77	5.616	0.935
	B. 5-10	111	5.112	1.028
Çevrimiçi	C. 10-15	104	5.062	1.020
Kullanım	D. 15-20	94	4.941	1.137
Kolaylığı	E. 20-25	83	5.018	1.043
	F. 25 üzeri	126	4.559	1.278
	Total	595	5.011	1.131
	A. 0-5	77	5.519	1.025
	B. 5-10	111	5.186	1.167
	C. 10-15	104	5.528	1.072
Çevrimiçi	D. 15-20	94	5.332	1.220
Algılanan Yarar	E. 20-25	83	5.147	1.191
	F. 25 üzeri	126	5.160	1.263
	Total	595	5.301	1.173

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeğine göre görev yılı grupları arasında 0-5 yıl aralığının en yüksek ortalama sahip olduğu görülmektedir (Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği: $\bar{X}$ = 5.5519). Ölçeğin alt boyutlarından çevrimiçi kullanım kolaylığında da 0-5 yıl aralığında ki puanların yüksek olduğu, çevrimiçi algılanan yarar da ise 10-15 yıl aralığında ki puanların en yüksek ortalama sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi puanları görev yılı gruplarına göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.37’de verilmektedir.

Çizelge 4.38. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	Gruplar Arası	20.806	5	4.161	4.317	0.001	A-E,A-F,C-F
	Gruplar İçi	567.679	589	0.964			
	Toplam	588.485	594				
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	Gruplar Arası	55.829	5	11.166	9.341	0.000	A-B,A-C,
	Gruplar İçi	704.089	589	1.195			A-D,A-E,
	Toplam	759.918	594				A-F,B-F,C-F
Çevrimiçi Algılanan Yarar	Gruplar Arası	15.044	5	3.009	2.207	0.052	
	Gruplar İçi	803.054	589	1.363			
	Toplam	818.098	594				

*p <0.05 anlamlı

Çizelge 4.37 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği görev yılı gruplarına göre farklılık göstermektedir ($F(5,589)=4.317$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeği görev yılı grupları bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğinden Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre 0-5 yıl ve 20-25 yıl arasında görev yılı grupları arasında 0-5 aralığı lehine farklılık gözlemlenmiştir. Ayrıca 0-5 yıl ve 25 yıl üzeri ile 10-15 yıl ve 25 yıl üzeri grupları arasında 25 yıl üzerine görev yapanların aleyhine farklılık saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutu olan çevrimiçi algılanan yararda anlamlı bir farklılık saptanmaz iken çevrimiçi kullanım kolaylığında görev yılı grupları arasında 0-5 yıl arasında görev yapanlar ile 5 yıl üzeri görev yapanlara göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Çevrimiçi kullanım kolaylığında 25 yıl üzeri görev yapanların 5-10 yıl ve 10-15 yıl görev yapanlara göre aleyhinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

4.3.6. Öğretmenlerin görev yapılan okul konumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.38’de öğretmenlerin görev yaptığı okul konumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.39. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeği puanlarının görev yapılan okul konumu gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Konum Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	A. İl Merkezi	344	5.177	1.014
	B. İl Merkezine Bağlı Köy	30	5.361	1.042
	C. İlçe Merkezi	195	5.186	0.977
	D. İlçe Merkezine Bağlı Köy	26	5.525	0.775
	Total	595	5.205	0.995
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	A. İl Merkezi	344	4.981	1.171
	B. İl Merkezine Bağlı Köy	30	5.000	1.259
	C. İlçe Merkezi	195	5.010	1.070
	D. İlçe Merkezine Bağlı Köy	26	5.442	0.791
	Total	595	5.011	1.131
Çevrimiçi Algılanan Fayda	A. İl Merkezi	344	5.276	1.208
	B. İl Merkezine Bağlı Köy	30	5.541	1.176
	C. İlçe Merkezi	195	5.274	1.142
	D. İlçe Merkezine Bağlı Köy	26	5.567	0.893
	Total	595	5.301	1.173

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeğine göre görev yapılan okul konumu grupları arasında ilçe merkezine bağlı köyde görev yapanların en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyleri Ölçeği: $\bar{X}$ = 5.5256). Çizelge 4.38 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri puanları görev yapılan okul konumu gruplarına göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.39’de verilmektedir.

Çizelge 4.40. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yapılan okul konumu gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	Gruplar Arası	3.727	3	1.242	1.255	0.289	
	Gruplar İçi	584.758	591	0.989			
	Toplam	588.485	594				
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	Gruplar Arası	5.148	3	1.716	1.344	0.259	
	Gruplar İçi	754.770	591	1.277			
	Toplam	759.918	594				
Çevrimiçi Algılanan Yarar	Gruplar Arası	3.932	3	1.311	0.951	0.415	
	Gruplar İçi	814.166	591	1.378			
	Toplam	818.098	594				

Çizelge 4.39 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği görev yapılan okul konumu gruplarına göre farklılık göstermektedir $F(3,591)=1.255$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeği yaş grupları bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir ($p>0.05$).

4.3.7. Öğretmenlerin görev yapılan okul türü ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.40'ta öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.41. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yapılan okul türü gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	A. İlkokul	181	5.311	0.981
	B. Ortaokul	171	5.309	0.970
	C. Lise	196	5.051	1.014
	D. Diğer	47	5.056	0.983
	Total	595	5.205	0.995
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	A. İlkokul	181	4.955	1.114
	B. Ortaokul	171	5.114	1.066
	C. Lise	196	4.949	1.193
	D. Diğer	47	5.117	1.152
	Total	595	5.011	1.131
Çevrimiçi Algılanan Fayda	A. İlkokul	181	5.489	1.157
	B. Ortaokul	171	5.406	1.128
	C. Lise	196	5.103	1.189
	D. Diğer	47	5.026	1.191
	Total	595	5.301	1.173

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeğine göre görev yapılan okul türü arasında ilkokul düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği: $\bar{X}$ = 5.3618). Çizelge 4.40 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi puanları görev yapılan okul türüne göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.41’de verilmektedir.

Çizelge 4.42. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yapılan okul türü gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	Gruplar Arası	9.520	3	3.173	3.239	0.022	
	Gruplar İçi	578.965	591	0.980			
	Toplam	588.485	594				
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	Gruplar Arası	3.649	3	1.216	0.950	0.416	
	Gruplar İçi	756.269	591	1.280			
	Toplam	759.918	594				
Çevrimiçi Algılanan Yarar	Gruplar Arası	19.493	3	6.498	4.809	0.003	A-C
	Gruplar İçi	798.605	591	1.351			
	Toplam	818.098	594				

*p <0.05 anlamlı

Çizelge 4.41 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermektedir ($F(7,587)=3.207$). Öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği görev yapılan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğinden Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Ancak yapılan test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ölçeğin alt boyutu olan çevrimiçi kullanım kolaylığı ile görev yapılan okul türleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($p>0.05$). Ancak çevrimiçi algılanan yararın görev yapılan okul türü bakımından anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p<0.05$). Farkı tespit etmek için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre ilkokul ve genel lise türleri arasında ilkokul türündeki okullar lehine farklılık gözlemlenmiştir.

4.3.8. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde uzaktan eğitimle ders alma durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.42’de öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde uzaktan eğitimle ders alma durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.43. Öğretmenlerin üniversitede uzaktan eğitim ile ders alma durumuna göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Ders Alma Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Çevrimiçi Sistemleri	Evet	82	5.514	0.940	593	3.050	0.002*
Kabul Düzeyleri Ölçeği Bütünü	Hayır	513	5.155	0.995			
Çevrimiçi Kullanım	Evet	82	5.591	0.987	593	5.103	0.000*
Kolaylığı	Hayır	513	4.919	1.125			
Çevrimiçi Algılanan	Evet	82	5.475	1.149	593	1.447	0.149
Yarar	Hayır	513	5.273	1.176			

*p < 0.05 anlamlı

Öğretmenlerin üniversitede uzaktan eğitim ile ders alma durumuna yönelik çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(593)}=3.050$; $p<0.05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutları olan çevrimiçi kullanım kolaylığı ($t_{(593)}=5.103$; $p<0.05$) ile üniversitede uzaktan eğitim ile ders alma durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ancak yine ölçeğin alt boyutu çevrimiçi algılanan yarar ($t_{(593)}=1.447$; $p>0.05$) ile üniversitede uzaktan eğitim ile ders alma durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ders alma alanların, çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ($\bar{X}=5.5142$) ve çevrimiçi kullanım kolaylığı düzeylerinin ($\bar{X}=5.5915$) ortalaması yüksek ve anlamlıdır. Her ne kadar çevrimiçi algılanan yararda ($\bar{X}=5.4756$) anlamlı bir ilişki bulunmasa da uzaktan eğitim ile ders alanların ortalaması daha yüksektir.

4.3.9. Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitimle seminere katılma durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.43'te öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitimle seminere katılma durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.44. Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile seminere katılma durumuna göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Çevrimiçi Sistemleri	Evet	339	5.301	0.952			
Kabul Düzeyleri Ölçeği Bütünü	Hayır	256	5.077	1.037	593	2.731	0.006*
Çevrimiçi Kullanım	Evet	339	5.171	1.051			
Kolaylığı	Hayır	256	4.800	1.198	593	4.004	0.000*
Çevrimiçi Algılanan	Evet	339	5.366	1.123			
Yarar	Hayır	256	5.215	1.233	593	1.553	0.121

*p <0.05 anlamlı

Yapılan analizlere göre öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile seminere katılma durumuna ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(593)}=2.731$; $p<0.05$). Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile seminere katılma durumuna göre çevrimiçi kullanım kolaylığı düzeyi ($t_{(592)}=1.963$; $p>0.05$) arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin mesleki çalışmayı uzaktan eğitim ile alanların çevrimiçi algılanan yarar düzeyi arasında ilişki saptanmamıştır.

4.3.10. Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitime katılma durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.45. Öğretmenlerin mesleklerinde uzaktan hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Çevrimiçi Sistemleri	Evet	296	5.393	0.960			
Kabul Düzeyleri Ölçeği Bütünü	Hayır	299	5.019	0.995	593	4.663	0.000*

Çizelge 4.44. (devamı) Öğretmenlerin mesleklerinde uzaktan hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	Evet	296	5.272	1.058	593	5.731	0.000*
	Hayır	299	4.754	1.143			
Çevrimiçi Algılanan Yarar	Evet	296	5.453	1.136	593	3.164	0.002*
	Hayır	299	5.151	1.191			

*p <0.05 anlamlı

Yapılan analizlere göre öğretmenlerin mesleklerinde uzaktan hizmet içi eğitime katılma durumlarına ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(593)}=4.663$; $p<0.05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutları olan çevrimiçi kullanım kolaylığı ($t_{(593)}=5.731$; $p<0.05$) ve çevrimiçi algılanan yarardan ($t_{(593)}=3.164$; $p<0.05$) alınan puan ortalamalarının mesleklerinde uzaktan hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerinde uzaktan hizmet içi eğitime katılanların çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri daha fazladır.

4.3.11. Öğretmenleri üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.45'te öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.46. Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumlarına göre çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Ölçek	Yanıt Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Çevrimiçi Sistemleri	Evet	159	5.5042	0.88211	593	4.498	0.000*
Kabul Düzeyleri	Hayır	436	5.0959	1.01271			
Ölçeği Bütünü							
Çevrimiçi Kullanım	Evet	159	5.4591	1.01097	593	5.995	0.000*
Kolaylığı	Hayır	436	4.8486	1.12955			
Çevrimiçi Algılanan	Evet	159	5.5267	1.06609	593	2.842	0.005*
Yarar	Hayır	436	5.2196	1.20109			

*p <0.05 anlamlı

Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirme durumu ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(593)}=4.498$; $p<0.05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutları olan çevrimiçi kullanım kolaylığı ($t_{(593)}=5.995$; $p<0.05$) ve çevrimiçi algılanan yarardan ($t_{(593)}=2.842$; $p<0.05$) alınan puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerini, üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirmede faydası olduğu tespit etmiştir.

4.3.12. Öğretmenlerin internette geçirdikleri süre ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.46'da öğretmenlerin internette geçirdikleri süre ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.47. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının internette geçirilen sürelerine gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Süre Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Çevrimiçi Sistemleri Kabul	A. 1 saatten az	26	5.057	1.083
Düzeyi Ölçeği Bütünü	B. 1-3 saat	235	5.006	0.963

Çizelge 4.46. (devamı) Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının internette geçirilen sürelerine gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Süre Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	C. 4-6 saat	241	5.385	0.943
	D. 7 saatten fazla	93	5.279	1.093
	Total	595	5.205	0.995
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	A. 1 saatten az	26	4.442	1.243
	B. 1-3 saat	235	4.812	1.094
	C. 4-6 saat	241	5.149	1.142
	D. 7 saatten fazla	93	5.317	1.026
	Total	595	5.011	1.131
Çevrimiçi Algılanan Yarar	A. 1 saatten az	26	5.365	1.298
	B. 1-3 saat	235	5.103	1.123
	C. 4-6 saat	241	5.504	1.106
	D. 7 saatten fazla	93	5.260	1.348
	Total	595	5.301	1.173

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeğine göre internette geçirilen süre grupları arasında 4-6 saat aralığının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği: $\bar{X}= 5.3859$). Ölçeğin alt boyutlarından çevrimiçi kullanım kolaylığında da internette geçirilen süre grupları arasında 7 saatten fazla kullanım aralığının yüksek olduğu, çevrimiçi algılanan yarar da ise internette geçirilen süre grupları arasında 4-6 saat aralığındaki puanların en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi puanları görev yılı gruplarına göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.47’de verilmektedir.

Çizelge 4.48. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının internette geçirilen sürelerine gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	Gruplar Arası	18.238	3	6.079	6.300	0.000*	C-B
	Gruplar İçi	570.247	591	0.965			
	Toplam	588.485	594				
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	Gruplar Arası	30.978	3	10.326	8.372	0.000*	C-A,
	Gruplar İçi	728.940	591	1.233			C-B,
	Toplam	759.918	594				D-A,
							D-B
Çevrimiçi Algılanan Yarar	Gruplar Arası	19.399	3	6.466	4.785	0.003*	C-B
	Gruplar İçi	798.699	591	1.351			
	Toplam	818.098	594				

*p < 0.05 anlamlı

Çizelge 4.47 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği internette geçirilen süreler bakımına göre farklılık göstermektedir ($F(5,589)=4.317$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ölçeğin bütünü ve alt boyutlar ile internet kullanım sıklığı bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiğinden Post Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin varyans değeri homojen olarak gözlemlenmiştir ($p < 0.05$). Varyanslar homojen olduğu için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerinde 4-6 saat arasında kullananlar ile 1-3 saat arasında kullananların lehine farklılık saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutu olan çevrimiçi kullanım kolaylığında, internet ortamında 7 saatten fazla vakit geçirenlerin 1 saatten az ve 2-3 saat kullananlara göre lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

4.3.13. Öğretmenlerin sosyal medya geçirdikleri süre ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişki

Çizelge 4.48’de öğretmenlerin sosyal medyada geçirdikleri süre ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular özetlenmiştir.

Çizelge 4.49. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının sosyal medya geçirilen süreleri gruplarına göre betimsel istatistikleri

Ölçek	Süre Grubu	N	$\bar{X}$	SS
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	A. 0-30 dk	107	5.124	0.954
	B. 30-60 dk	159	5.112	1.073
	C. 1-2 saat	194	5.274	0.942
	D. 2-3 saat	76	5.350	1.028
	E. 3 saat üzeri	30	5.355	0.950
	F. sosyal medya kullanmıyorum	29	5.011	0.969
	Total	595	5.205	0.995
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	A. 0-30 dk	107	4.831	1.183
	B. 30-60 dk	159	4.915	1.128
	C. 1-2 saat	194	5.131	1.111
	D. 2-3 saat	76	5.092	1.193
	E. 3 saat üzeri	30	5.250	0.989
	F. sosyal medya kullanmıyorum	29	4.948	0.976
	Total	595	5.011	1.131
Çevrimiçi Algılanan Yarar	A. 0-30 dk	107	5.271	1.161
	B. 30-60 dk	159	5.210	1.272
	C. 1-2 saat	194	5.345	1.082
	D. 2-3 saat	76	5.480	1.178
	E. 3 saat üzeri	30	5.408	1.209
	F. sosyal medya kullanmıyorum	29	5.043	1.197
	Total	595	5.301	1.173

Analiz sonuçlarına öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeğine göre sosyal medyada geçirilen süre grupları arasında 3 saat üzeri olanların en yüksek ortalamaya sahip

olduğu görülmektedir (Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği: $\bar{X}$ = 5.3556). Ölçeğin alt boyutlarından çevrimiçi kullanım kolaylığında da 3 saat üzerindelerin puanların yüksek olduğu, çevrimiçi algılanan yarar da ise 2-3 saat aralığındaki puanların en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi puanları görev yılı gruplarına göre farklılaşmaktadır. Bu farkların anlamlı olup olmadığını incelemek için One Way Anova testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına ait veriler Çizelge 4.49’de verilmektedir.

Çizelge 4.50. Çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği puanlarının görev yılı gruplarına göre anova testi sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Çevrimiçi Sistemleri Kabul Düzeyi Ölçeği Bütünü	Gruplar Arası	6.370	5	1.274	1.289	0.267	
	Gruplar İçi	582.115	589	0.988			
	Toplam	588.485	594				
Çevrimiçi Kullanım Kolaylığı	Gruplar Arası	10.041	5	2.008	1.577	0.164	
	Gruplar İçi	749.877	589	1.273			
	Toplam	759.918	594				
Çevrimiçi Algılanan Yarar	Gruplar Arası	6.491	5	1.298	0.942	0.453	
	Gruplar İçi	811.607	589	1.378			
	Toplam	818.098	594				

*p <0.05 anlamlı

Çizelge 4.49 incelendiğinde öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeği ile sosyal medyada geçirilen süre gruplarına göre farklılık göstermemektedir ($F(5,589)=1.289$; $p>0.05$). Ayrıca alt boyutu olan çevrimiçi kullanım kolaylığı ($p>0.05$) ve çevrimiçi algılanan yarar ($p>0.05$) içinde öğretmenlerin sosyal medyada geçirilen süre grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada uzaktan eğitim kabul düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin teknoloji kabul modeli açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve uzaktan eğitimi kabul düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu bulgu, alanyazında Bilişim teknolojileri öğretmenliği adaylarına yönelik yapılan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımı becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir (Ateş ve Altun, 2008). Bu bulgunun yanı sıra farklı araştırmalarda öğretmen adaylarının teknoloji kullanımları ile uzaktan eğitime ilişkin değişkenleri arasında ilişkinin olduğu araştırmalara rastlamak mümkündür (Boz, 2019; Tuncer ve Pakiş, 2021). Ayrıca öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği ile çevrimiçi sistemleri kabul düzeyleri ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, dijital okuryazarlığın çevrimiçi kullanım kolaylığı ile çevrimiçi algılanan yarar alt boyutuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları arttıkça uzaktan öğretim sistemlerini daha kolay kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları cinsiyet faktörüne göre incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre dijital okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında benzer şekilde erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırmalar mevcuttur (Çetin, 2016; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Yazıcıoğlu ve diğerleri, 2020) Yeşildağ'ın (2018) yetişkin bireylerin okuryazarlık düzeylerine ilişkin çalışmasında da benzer bulgu tespit edilerek, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu vurgulanmıştır. Erkeklerin dijital teknolojilere kişisel ve mesleki yaşantılarında daha fazla yer ayırıyor olmalarından dolayı dijital okuryazarlık düzeylerini etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeyleri ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak vermiş oldukları yanıtlara göre kadın katılımcıların erkek katılımcılardan yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Salgın sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ele alındığı çalışmalar da aynı şekilde

istatistiki açıdan uzaktan eğitim görüşlerinin cinsiyete bağlı olarak değişiklik göstermediğini saptanmıştır (Özkul ve diğerleri, 2020; Karaca ve diğerleri, 2021; Metin ve diğerleri, 2021; Çok ve Günbatar, 2022). Benzer şekilde Kırallı ve Alıcı (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada da katılımcıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Yine Kocayığıt ve Uşun (2020) tarafından öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ve kadın öğretmenlerin alt boyut olan tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Ancak Schifter (2002) ve Gök (2011) tarafından yapılan çalışmalarda kadınların uzaktan eğitim algı düzeylerinin erkeklere göre yüksek ortalamaya sahip olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde Kurtdeve ve diğerleri (2016) tarafından sınıf öğretmenlerinin EBA hakkındaki görüşlerinin incelendiği araştırmada erkek öğretmenlerin sistemi daha sık kullandıkları belirtilmiştir. Her ne kadar alanyazından değişik sonuçlara rastlansa da uzaktan eğitim uygulamalarına, salgın sürecinde eşit ortamda geçiş olması ve yeni bir uygulama alanı olmasından dolayı öğretmen deneyiminin az olması sebep gösterilebilir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yaş faktörüne göre incelendiğinde; 22-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41-58 yaş aralığı ve 58 yaş üzeri gruplar arasında, 22-40 yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Eshet-Alkalai (2004) lise ve üniversite öğrencileri ile üniversite mezunlarına yönelik yapmış olduğu araştırmada genç katılımcıların yaşça büyük olan bireylerden daha fazla dijital okuryazar olduklarını tespit etmiştir. Yapılan diğer bir araştırma 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının yüksek olduğu, yaş arttıkça da dijital okuryazarlık düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir (Aksoy, Karabay & Aksoy, 2021). Gökbulut (2021), yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin gençlere göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu durum Prensky'nin (2001) ortaya koymuş olduğu dijital vatandaşlık ve dijital göçmen kavramlarından kaynaklanıyor olabilir. Teknoloji ile çocuk veya gençken tanışan bireyler hayatının ileri bir yaşında teknoloji ile tanışan bireye göre daha hızlı şekilde teknolojiye uyum sağlamaktadır. Bu durum salgın sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanımına yoğunluk göstermesinden dolayı olabileceğini desteklemektedir. Böylece genç bireylerin yaşlılara göre dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeyleri yaş gruplarına göre incelendiğinde 22-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeyleri 41 yaş üzerindeki öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Gündüzalp (2021); yapmış olduğu benzer bir çalışmada, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Arslan'ın (2021) genç öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının yüksek olduğu bulgusu ile araştırmanın alt boyutu olan çevrimiçi algılanan yararda elde edilen bulgu ile örtüşmektedir. Alanyazına bakıldığında yaş arttıkça uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerin olumsuz yönde arttığını destekleyen çalışmalar mevcuttur (Ağır ve diğerleri, 2008; Horzum, 2010; Alea ve diğerleri, 2020; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020; Metin ve diğerleri, 2021). Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe teknolojiye azalan ilgilerinden dolayı uzaktan eğitim sistemlerini kabul düzeyleri de etkilenmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı temel bilgisayar kullanımının yanında internet kullanımını da gerektirdiği için profesyonelce deneyim istenmese de, internet ve bilgisayar deneyimi az olan öğretmenlerin de yine uzaktan eğitimin kabulünü etkilemektedir.

Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aksoy ve diğerleri (2021) tarafından öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin yürütülen çalışmada lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin ön lisans/lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu durumun öğretmenlerin yüksek lisans öğrenim süreçlerinde derinlemesine alan araştırması yaptıkları için teknoloji kullanımını da yoğunlaştırarak profesyonelleşmeye başladıklarından dolayı olabilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeyleri ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Alanyazında Ağır'ın (2007), Moçoşoğlu ve Kaya'nın (2020), Kocayığit ve Uşun'un (2020), Karaca ve diğerleri (2021) ile Gündüzalp (2021) tarafından yapılan çalışmalarda araştırma bulguları ile benzer sonucu ortaya koymaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin uzaktan eğitim felsefesini öğrenebilecekleri bir lisansüstü programdan mezun olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemlerine yoğun bir şekilde salgın sürecinde maruz kalmaları ve sistem deneyimlerine yönelik fazla araştırmanın da mevcut olmayışına bağlı olarak neden-sonuç ilişkisi çıkarılamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre Bilişim Teknolojileri branşındaki öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri birbirine yakın çıkmıştır. Akkoyunlu (2002) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik yapmış olduğu araştırmada Bilgisayar ve Fen branşındaki öğretmenlerin bilgisayar ve interneti daha çok kullanan branşlar olduğunu tespit etmiştir. Akkoyunlu ve Soylu (2010) öğretmenlerin sayısal yetkinliklerine yönelik araştırmada bilgisayar ve fen branşlarının teknik erişim ve yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Genel anlamda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu vurgulamıştır (Kozan, 2018; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Yılmaz ve Doğusoy, 2020). Bilişim teknolojilerinin müfredatında bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili derslerin yoğunluğundan dolayı olduğu söylenebilir. Diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin de dijital okuryazarlık düzeylerinin birbirine yakın seyretmesi Yılmaz ve Doğusoy (2020) bulgusu ile örtüşmektedir. Gelişen teknoloji ve salgın sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanımına maruz bırakılmaları onların dijital vatandaşlık düzeylerini de etkilemiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeylerinin branş faktörüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve Beden Eğitimi, Felsefe, Türk Dili ve Edebiyatı ile diğer branşlardaki öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeylerinin Bilişim Teknolojileri branşındaki öğretmenlerinin kabul düzeylerine göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarına yönelik diğer bir araştırmada da bilgisayar öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre yüksek puana sahip oldukları tespit edilmiş olup, çalışmanın bulgusunu ile desteklenmektedir (Ağır, 2007). Yine Başar ve diğerleri (2019) BÖTE öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları, fen ve sosyal bilgiler öğretmenliklerindeki öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bilişim teknolojileri müfredatında farklı derslerin bulunması ve bu derslerin farklı internet - web temelli araçlar ile işlenerek uzaktan eğitim uygulamalarını barındırdığı için diğer branş öğretmenleri kadar deneyim sarf etmelerine gerek kalmamaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim sistemlerinin salgın sürecinde bilişim araçları ile gerçekleştirilmesi bu bulgunun ortaya çıkmasını desteklemiştir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, görev yılına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Görev süresi 5 yıldan az olanların yüksek puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerden meslek hayatına yeni başlayanların kendilerini dijital okuryazar olarak daha yeterli gördükleri belirtilmektedir (Öçal, 2017). Öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça dijital okuryazarlık düzeyi düşmektedir (Arslan, 2019). Aksoy ve diğerleri (2021), öğretmenlerin 21-25 yıl görev yılı olanların daha az görev yılı olanlara göre kıyaslandığında dijital okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin yaşlarına göre dijital okuryazarlıklarının farklılaştığı bulgu ile örtüşmektedir. Bunun sebebinin görev süresi az olan öğretmenlerin yeni mezun olmaları ve beraberinde eğitim teknolojilerinin kullanımına yönelik lisans öğrenimlerinde ders alıyor olmaları dijital araçlar ile erken tanışmalarına imkân sağlamaktadır. Ayrıca ileri yaşta ve görev süresi fazla olan öğretmenlerin geleneksel öğretim metotlarını ısrarla kullanmaya devam ediyor olmalarının etkisi olduğu vurgulanabilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeylerinde görev yılına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. 0-5 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olanların uzaktan eğitim kabul düzeylerinin 5 yıl üzerindekiyle göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları olan çevrimiçi algılanan yararda anlamlı bir farklılık saptanmazken çevrimiçi kullanım kolaylığında görev yılı grupları arasında 0-5 yıl arasında görev yapanlar ile 5 yıl üzeri görev yapanlara göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Gündüzalp (2021) öğretmenlerin 1-5 ile 20 yıl üstü ve 6-10 ile 20 yıl üzeri mesleki tecrübeye sahip olanların uzaktan eğitime yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtmiştir. Arabacı (2020) görev yılı daha az olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusu çalışmayı desteklemektedir. Alanyazında da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının kıdem yılı yüksek olanlara göre yüksek olduğuna ilişkin araştırmalar da mevcuttur (Yumuşak ve Kıyıcı 2004; Ağır ve Okçu 2006; Ağır, 2007; Kocayigit ve Uşun, 2020; Akyürek, 2021). Bu bulgu, genç öğretmenlerin yüksek dijital okuryazarlık düzeyleri sonucunda günümüzde yaygın olarak gerçekleştirilen bilgi teknolojilerine dayalı (Kukul, 2011) uzaktan eğitim sistemlerine, nispeten daha yaşlı öğretmenlere göre daha çabuk uyum sağlayabildikleri yönünde yorumlanabilir. Öğretmenlerin yaşları ile kıdem yılı arasındaki doğru orantı uzaktan eğitimi kabul düzeylerini de etkilemektedir. Öğretmenlerden mesleki kıdem yılı fazla olanların internet ve bilişim teknolojileri alanlarındaki kullanım kısıtlılıklarından kaynaklanabileceği

düşünülmektedir. Her ne kadar salgın süreci ile uzaktan eğitimin gerçekleşmesi için teknolojiden yararlanılsa da derslerin materyal kullanımında klasik yöntemler tercih edilmiştir (örneğin, buzdolabının beyaz tahta gibi kullanılması). Salgın sürecinde uzaktan eğitim yaygınlaşması ile eğitim teknolojilerinin etkili kullanımının yaygınlaşması gerektiği gözlemlenmiştir.

Öğretmenleri dijital okuryazarlık düzeyleri ile görev yapılan okul türü bakımından diğer (özel eğitim ve rehberlik, hayat boyu öğrenme ve mesleki eğitim) gruptakilerin ilköğretim grubundakilerden daha fazla dijital okuryazar oldukları gözlemlenmiştir. Öte yandan Erdem ve diğerleri (2021) dijital okuryazarlık düzeyinin öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi ile ilişkisi olmadığını vurgulamıştır. Dijital okuryazarlık kavramının kullanıldığı okuryazarlık kavramlarından bir diğeri de yeni medya okuryazarlığı kavramıdır. Medya okuryazarlığının gerçekleşebilmesi teknolojik araçlardan yararlanılarak sosyal medya ve ağların kullanılarak erişim sağlanması gerekmektedir. Salgın sürecinde öğretmenlerin yoğun olarak kullandığı medya araçlarının kullanımının da görev yapılan okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Çizmeci ve Köse, 2021).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile uzaktan eğitim kabul düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Kurnaz ve diğerleri (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının görev yaptıkları okul türüne göre bir farklılığa rastlanmadığını belirtmiştir. Ölçeğin alt boyutu olan kullanım kolaylığı ile görev yapılan okul türleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak çevrimiçi algılanan yararın görev yapılan okul türü bakımından anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Farkı tespit etmek için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre ilköğretim ve genel lise türleri arasında ilköğretim türündeki okullar lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karaca ve diğerleri (2021) tarafından öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları ile okul türü arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiş ve anaokulunda görev yapan öğretmenlerin lehine olumlu bir algıların olduğu belirtilmiştir. Ülkemizde öğretmenlerin meslek hayatları boyunca pek çok sınıf düzeyinde çalışıyor olmalarının uzaktan eğitim kabul düzeyleri ile okul türü arasındaki ilişkiye rastlanmamasının sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri görev yapmakta oldukları okul konumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre ilçe merkezine bağlı köylerde görev yapan öğretmenlerin il ve ilçe merkezinde görev yapanlara göre daha fazla dijital okuryazar oldukları saptanmıştır. Atalay ve Anagün (2014) kırsal alanda görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan Çoklar (2012) köy, kasaba, ilçe ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına ilişkin aynı düzeye sahip olduklarını ve farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu bulgunun Millî Eğitim Bakanlığının atama politikaları ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Göreve yeni başlayan öğretmenler genellikle köy ve ilçe merkezlerinde bulunan boş kontenjanlara yerleştirilmektedirler. Dolayısıyla köy ve ilçe merkezlerinde mesleki kıdem açısından daha genç öğretmenlerin yer alması sonucunun ortaya çıkmasında neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin görev yapılan okul konumu ile uzaktan eğitim kabul düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak çevrimiçi sistemleri kabul ölçeği bütünü ile ölçeğin alt boyutu olan çevrimiçi algılanan yarar ve kullanım kolaylığında öğretmenlerin en yüksekte küçüğe doğru sırası: ilçe merkezine bağlı köy, il merkezine bağlı köy, ilçe ve ilde görev yapanlar şeklindedir. Başköy ve Çil (2021) öğretmenlerin köy, ilçe ve ilde çalışıyor olmalarının uzaktan eğitim algı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmektedir. Metin ve diğerleri (2021) tarafından öğretmenlerin uzaktan eğitim görüşlerine ilişkin yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin görev yerlerinin il, ilçe, kasaba ve köyde olmasının uzaktan eğitime yönelik düşüncelerinde etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının okulun konumuna göre farklılık göstermesine rağmen uzaktan eğitimi kabullerine yönelik bir farklılığın tespit edilememesi; köylerdeki uzaktan eğitim alt yapısı, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri sonucunda uzaktan eğitim cihazlarına erişimde yaşadıkları problemler ile ilişkili olabilir. EBA ve zoom kullanımı için bilgisayar ve internete sahip olmak yeterlidir. Ancak salgın sürecinde öğretmenlerin çalışmakta oldukları konuma bakılmaksızın EBA ve zoom'un bütün öğretmenlerin kullanımına açılması sadece internet ve bilgisayara sahip olmak yeterlidir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu internet altyapısına ve bilgisayara sahiptir (Metin ve diğerleri, 2021). Bu sebeple öğretmenlerin uzaktan eğitimi kabul etmelerinde görev yapmakta oldukları konumunun etkisinin salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarından dolayı tespit edilemeyeceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin üniversite eğitimleri süreçlerinde uzaktan eğitim ile ders alanların dijital okuryazarlık düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Doğan ve Demirkan'ın (2020) bahsetmiş olduğu gibi günümüzde üniversitelerin uzaktan eğitimi gerekli görmesi ve salgın süreci ile birlikte değer kazanması, beraberinde dijital araçların eğitim alanında kullanımı yoğun bir şekilde yükselmiştir. Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile düzenlenen seminerlerin ve uzaktan hizmet içi eğitim kurslarına katılımlarının dijital okuryazarlık düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediklerini gözlemlenmiştir. Çünkü salgın süreci ile yaygınlaşan uzaktan eğitim tercih edilmesi ile dijital okuryazarlık becerilerine sahip öğretmenlerin yaygınlaşmasına ihtiyaç olmuştur (Özoğlu ve Kaya, 2021). Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirdiğine ilişkin algılarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durumun geçmiş yıllarda eğitim alanında internet ve bilgisayar kullanım yoğunluğunun azlığından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Son yıllarda salgın ile bilgisayar ve internet kullanım oranı dünyada ve Türkiye'de çok büyük oranda yükselmiştir.

Öğretmenlerin üniversite eğitimleri süreçlerinde uzaktan eğitim ile ders alanların uzaktan eğitim kabul düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Gök ve Kılıç-Çakmak (2020) öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile ders alma durumlarını incelediği araştırmada; ders alanların uzaktan eğitim algılarının yüksek, ders almayanların ise orta seviyede olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitim sistemlerinin kullanım kolaylığına yönelikde üniversite eğitiminde uzaktan eğitim ile ders alma durumu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu farklılığa, salgın sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim sistemlerine yönelik deneyimlerinin olup/olmadığına bakılmaksızın, MEB ve YÖK tarafından ilk başta derslerin yürütülüyor olmasına odaklanılması en büyük sebep olabilir (Yolcu, 2020). Öte yandan son yıllarda YÖK tarafından üniversitelerde zorunlu derslerin uzaktan eğitim yöntemlerine işleniyor olması yerinde bir eğitim politikası olduğu da aşıkardır. Ancak uzaktan eğitimde algılanan yarar ile üniversitede uzaktan eğitim ile ders alma durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Başar ve diğerleri (2019) öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarına uzaktan eğitim ile ders almanın etkisinin bulunmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile düzenlenen seminerlerin ve uzaktan hizmet içi eğitim kurslarına katılımlarının uzaktan eğitim kabul düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediklerini düşünmektedirler. Salgın sürecinde düzenlenen eğitim ve seminerlerin kayda alınarak daha sonra tekrar izleniyor olması öğretmenler için uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre daha üstün kılan özelliklerden birisi olmuştur (Karaevli ve Levent, 2022). Çevrimiçi sistemleri kabul ölçeğinin alt boyutu olan çevrimiçi kullanım kolaylığı ile uzaktan hizmet içi eğitime ve mesleki çalışmaya katılanlar arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin mesleki çalışmayı uzaktan eğitim ile alanların çevrimiçi algılanan yarar düzeyi arasında ilişki saptanmamıştır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine etki sağlayacak eğitimlerin, eğitimi verenin öğreteceği konudaki gerekli donanım ve tecrübeye de sahip olması beklenmektedir (Karaevli ve Levent, 2022). Salgın sürecinde öğretmenlerin mesleki çalışma dönemlerinde katılacakları seminerler uzman kişilerce uzaktan eğitim aracılığıyla düzenlenmiştir. Böylece öğretmenlerin EBA aracılığı ile erişim sağlıyor olması kullanım kolaylığı açısından anlamlı ilişkiyi açıklamıştır. EBA'ya yüklenen seminerin mesleki çalışma tarihleri içerisinde istenilen zaman ve mekan da izlenerek faaliyetin gerçekleşmiş sayılması, ayrıca kullanım kolaylığının diğer bir kabul edilebilir açıklamasıdır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin uzaktan eğitim yöntemi ile düzenleniyor olması öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini de etkilemektedir. Böylece öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini salgın sürecinde daha verimli gerçekleştirebilme imkânı bulunmaktadır.

Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerini geliştirdiğine ilişkin algıları uzaktan eğitim kabul düzeyleri ile anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Aynı bulgu çevrimiçi sistemleri kabul düzeyi ölçeğinin alt boyutu olan çevrimiçi kullanım kolaylığı ve çevrimiçi algılanan yarardan alınan puan ortalamalarının üniversite eğitimlerinin dijital yeterliliklerine göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

İnternette geçirilen süreler bakımından öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerden internette geçirilen süre bakımından interneti 7 saatten fazla kullananların en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bilgisayarı 4-6 saat ve 7 saatten fazla kullananların sırası ile 1 saatten az ve 2-3 saat kullananlara göre daha fazla dijital okuryazar oldukları gözlemlenmiştir. Menzi, Çalışkan ve Çetin (2012) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmada

interneti daha yoğun kullananların diğerlerine göre teknoloji alanında daha yeterli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin günlük internet kullanım süreleri artıkça dijital okuryazarlık düzeylerinde de artmış olduğu alanyazında destekler çalışmalar mevcuttur (Öçal, 2017; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Yaman, 2019; Kara, 2021). Salgının seyrini azaltmak için ülkelerin e-ticaret ve yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime geçilmesi ile internet kullanım oranında yükselme gözlemlenmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin internetin kullanım becerilerinden birisi olan dijital okuryazarlık dolayısı ile anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin salgın sürecinde yoğun internet kullanımı dijital okuryazarlık düzeylerinde de yükselmeye sebep olmuştur.

Öğretmenlerin sosyal medyada geçirmiş oldukları süreler dijital okuryazarlık düzeylerini anlamlı bir düzeyde etkilemektedir. Öğretmenlerden sosyal medyayı 3 saatten fazla kullananların 0-30 dakika aralığında kullananlara göre daha fazla dijital okuryazar oldukları söylenebilir. Hamutoğlu ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarından sosyal medyayı her zaman kullandığını belirtenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ara sıra ve nadiren kullandıklarını belirtenlere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Yaman' da (2019) öğretmen adaylarından sosyal ağları kullananların dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan internet kullanımına bağlı olarak dijital okuryazarlık düzeyinin pozitif yönde ilişkisi olduğuna yönelik araştırmalar mevcuttur (Bahar, 2009; Menzi ve diğerleri, 2012; Öçal, 2017; Kozan, 2018; Sarıkaya, 2019). Kara (2021) tarafından öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılık göstermediğine ilişkin çalışma mevcuttur. Sosyal medya araçlarının ücretsiz olması öğretmenlerin veli ve öğrenciler ile iletişime geçmesinde önemli bir araç olmuştur. Yine salgın sürecinde öğretmenlerin birçoğunun eğitim içeriği, zamanı ve eğitimin internet erişim adresine ilişkin duyuruları sosyal medya ile sağlamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin internette geçirmiş oldukları süreleri arttıkça uzaktan eğitim kabul düzeylerinde de anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çevrimiçi sistemleri kabul düzeylerinde internette 4-6 saat arasında kullananlar ile 1-3 saat arasında kullananların lehine farklılık saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutu olan çevrimiçi kullanım kolaylığında, internet ortamında 7 saatten fazla vakit geçirenlerin 1 saatten az ve 2-3 saat kullananlara göre uzaktan eğitim kabul düzeyleri lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Sırakaya ve

diğerlerinin (2015) de belirtmiş olduğu gibi internet kullanım süreleri fazla olan öğrencilerin çevrimiçi sınavlara yönelik tutumları daha yüksektir. Ayrıca uzaktan eğitim, öğrencilerin internette geçirdikleri sürenin de artmasına sebep olmuştur (Arıcı-Doğan ve Pamuk, 2022). Ancak alanyazında internet kullanım süreleri ile uzaktan eğitim düzeyleri arasında farklılık saptanmayan çalışmalar da mevcuttur (Yenilmez ve diğerleri, 2017; Altıntaş ve diğerleri, 2020). Uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı, teknoloji bilgisi yanında internet kullanım becerisi de gerektirdiği için internet kullanım süresi arttıkça uzaktan eğitim kabul düzeyinde de artış olmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal medya hesaplarında geçirmiş oldukları süreler ile uzaktan eğitimi kabul düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Her ne kadar istatistiki açıdan ilişkiye rastlanmasa da, sosyal ağların uzaktan eğitimde ders planlama yapmak (Mengi ve Alpdoğan, 2020) üzere kullanım için tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenler günlük olarak sosyal medya kullanım aracı en fazla Instagram'ı kullandıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında Covid-19 salgın sürecinde öğrencilerin sosyal medya için Instagram'ı kullandıkları araştırmaya rastlanmaktadır (Keskin ve Özer-Kaya, 2020). Covid-19 salgın sürecinde, her türlü tedbir ve bilgilendirmelerin ilk olarak kurumların resmi sosyal medya hesaplarından yapılıyor olması, sosyal medya takibini biraz daha önemli kılmaya başlamıştır. Böylece uzaktan eğitim süreci internet kullanımından etkilendiği gibi sosyal medyada geçirilen süre ile de bireylerin uzaktan eğitim kabul düzeylerini beslemiştir. Öğretmenler tarafından uzaktan eğitim sürecinde en fazla kullandıkları teknolojik araçların akıllı telefon ve laptop olduğu belirtilmiştir. Karakuş ve diğerleri (2020) salgın sürecinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime erişim için akıllı telefon ve dizüstü bilgisayar kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Alanyazında ve çalışmada benzer bulguya rastlanmasının sebebinin aslında derse katılım için mikrofon ve kameraya ihtiyaç olmasıdır. Akıllı telefon ve laptopta ihtiyaç olan sistem gereksinimlerinin entegre olması yoğun kullanım için tercihe sebep olduğunu desteklemektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen verilerin yorumlanması ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

- Öğretmenleri uzaktan eğitim kabul düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.
- Erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha fazladır. Erkeklerin dijital ortamlarda kadınlara göre fazla vakit ve deneyim yaşadıklarından dolayı oluşmuş olabilir. Uzaktan eğitim kabul düzeylerinde ise salgın sebebi eşit bir şekilde maruz kaldıkları için anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
- Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda yaşı ve mesleki deneyimi fazla olanların dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim kabul düzeyleri gençlere göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Yaşlı öğretmenlerin bilgisayar ve internet deneyimlerinin klasik kullanımdan ibaret olmasından kaynaklanmakta olduğu düşünülmektedir.
- Lisansüstü eğitimi yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki var iken uzaktan eğitim kabul düzeyleri ile ilgili anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.
- Öğretmenlerin branşlarına göre dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim kabul düzeyleri arasında farklılık saptanmıştır. Bilişim teknolojileri branşının lehine bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısı ile bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili bir branşın ders müfredatına dayalı olarak dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim kabul düzeyleri arasında bir ilişki bulunması aşıkardır.
- Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulun konumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Köy ve kasaba okullarında görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri il ve ilçe merkezinde görev yapanlarınkine göre daha yüksektir.
- Öğretmenlerin günlük internet ve sosyal medya da geçirdikleri süre arttıkça dijital vatandaşlık düzeyleri de artmaktadır.

- Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde uzaktan eğitim ile ders alma durumu, uzaktan hizmetiçi eğitime katılım durumu ve mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile düzenlenen seminere katılım durumu açısından incelendiğinde katılım sağlayanların dijital okuryazarlık düzeyleri yüksektir.
- Öğretmenlerin sosyal medya hesapları geçirmiş oldukları süreler ile uzaktan eğitim kabul düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

6.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıda önerilere yer verilmiştir:

- Öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında ilişki vardır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim kabul düzeylerini geliştirmeye yönelik hizmetiçi eğitim programları geliştirilmelidir.
- Bilişim teknolojileri branşındaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim kabul düzeyleri diğer bütün branşlara göre anlamlı düzeyde değişim göstermektedir. Diğer branşlardaki öğretmenlerin uzaktan eğitim kabul düzeyleri ve dijital okuryazarlıklarını etkileyecek lisans dersleri hazırlanabilir.
- Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir. Bu sebeple lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapabilmeleri için gerekli bilgilendirme etkinlikleri düzenlenebilir.
- Köy ve kasabada bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerden yaşı ve mesleki deneyimi fazla olanların dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitim kabul düzeyleri genç öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Bu yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin il ve ilçe merkezinde ki öğretmenler ile bir araya gelebilecekleri ve deneyimlerini buralarda görev yapan öğretmenlere aktarabilecekleri hizmetiçi eğitim programları planlanabilir.

- Öğretmenlerin günlük internet ve sosyal medya da geçirdikleri süre arttıkça dijital vatandaşlık düzeyleri de artmaktadır. Öğretmenlere internet ve sosyal medya deneyimlerinin etkilerinin iyileştirilmesine yönelik kamu spotları hazırlanabilir.
- Öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde uzaktan eğitim ile ders alma durumu, uzaktan hizmetiçi eğitime katılım durumu ve mesleki çalışma döneminde uzaktan eğitim ile düzenlenen seminere katılım durumu açısından incelendiğinde katılım sağlayanların dijital okuryazarlık düzeyleri yüksektir. Anlaşılacağı üzere uzaktan eğitim sistemlerinin deneyimlerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini de etkilemektedir. MEB tarafından geliştirilen uzaktan hizmetiçi eğitim portalı olan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) kullanımının sıklığının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkilemede önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Bu sebeple MEB tarafından öğretmenleri dijital okuryazarlık düzeylerine etkileyecek etkinliklerin yoğunlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ağır, F. (2007). *Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ağır, F., Gür, H. ve Okçu, A. (2008). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. *The 8th International Educational Technology Conference*, 370 -375.
- Akkoyunlu, B., ve Soylu, M.Y. (2010). Öğretmenlerin Yetkinlikleri Doğrultusunda Bir Çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (4), 748-768. URL: <http://www.tk.org.tr/index.php/tk/article/view/449/439>
- Aksoy, N. C., Karabay, E., ve Aksoy, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
- Aktürk, A. O., ve Delen, A. (2020). Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Düzeyleri İle Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.
- Akyürek, M. İ. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: Şırnak İli Örneği. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 179-191.
- Aldemir, C., ve Avşar, M. N. (2020). Pandemi Döneminde Dijital Vatandaşlık Uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 148-169.
- Alea, L.A., Fabrea, M.F., Roldan, R.D.A. ve Farooqi, A.Z., (2020). Öğretmenlerin Covid-19 Farkındalığı, Uzaktan Eğitim Eğitimi Deneyimleri Ve Kurumsal Hazır Bulunuşluk Ve Zorluklara Yönelik Algıları. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* , 19 (6), 127-144.
- Alpago, H., ve Alpago, D. O. (2020). Korona Virüs ve Sosyoekonomik Sonuçlar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 99-114.
- Altıntaş, S., Kabaran, G. G., ve Uşun, S. (2020). Pre-Service Teachers' Perceptions On Distance Education. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(6), 3959-3970.
- Arabacı, S. (2020). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Arıcı Doğan, D. ve Pamuk, İ. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Ergenlerin Çevrimiçi Oyunlara Yönelik Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Araştırma. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 8 (1), 71-86.
- Arslan, L. (2021). *Ortaokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime, Teknolojilerine Ve Yöntemlerine İlişkin Görüşleri: Denizli İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aslan, A., ve Karakuş Yılmaz, T. (2017). Türkiye'de Güvenli İnternet Kullanımına Yönelik Gerçekleştirilen Uygulamalarının Analizi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , (53), 121-143.
- Atalay, N., ve Anagün, Ş. (2014). Kırsal çalışanlara hizmet eden sınıfın bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim kursu. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* , 2 (3), 9-27.
- Ateş, A., ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3).
- Avcı, İ., ve Yıldız, E. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimi Kullananlar Memnuniyet ve Davranışlarının Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12 (3).
- Avcu, D. Ü., ve Gökdaş, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Kabul Ve Kullanım Niyetleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 42-59.
- Aydın, E., ve Erol, S. (2021). The Views Of Turkish Language Teachers On Distance Education And Digital Literacy During Covid-19 Pandemic. *International Journal Of Education And Literacy Studies*, 9(1), 60-71
- Babacan, Ş., ve Özey, R. (2017). Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafya Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına Göre Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (36), 1-15.
- Bahar, H. H., Uludağ, E., ve Kaplan K. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Tutumlarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 67-83.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal Of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Of Psychology*, 52:1-26.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı. *Journal Of Multidisciplinary Studies İn Education*, 3(2), 14-22.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.

- Başköy, D. Y., & Çil, E. (2021), Ordu İlindeki Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Covid-19 Kongresi Eğitimde Yeni Normlar Kongresi II*.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14):201
- Bolat, Y. İ., Aydemir, M., ve Karaman, S. (2017). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğretimsel Etkinliklerde Mobil İnternet Kullanımlarının Teknoloji Kabul Modeline Göre İncelenmesi. *Gazi University Journal Of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(1).
- Boz, A. (2019). *Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kabullenme ve Kullanımı Bağlamında Uzaktan Eğitim Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Buldaç, M. (2021). Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Modeli: İç Mimarlık Eğitiminde Öğrenci Deneyimleri. *Modular Journal*, (4)1, 71-92.
- Büdün, E. (2018). Milyoner (Slumdog Millionaire) Filminin Sosyal Bilişsel Kuram Çerçevesinde Çözümlemesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (29), 151-164.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (27. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53.
- Can, Ş. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 70-82.
- Canpolat, U., ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Covid-19 Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Arslangilay, A. S. (2018). Eğitimcilerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Bilecik İli Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Churchill, N., Ping, L. C., Oakley, G., & Churchill, D. (2008). Digital storytelling and digital literacy learning. *Readings in Education and Technology: Proceedings of ICICTE*, 418-430.
- Clark, J. T. (2020). Distance Education. *Clinical Engineering Handbook* İçinde (Ss. 410-415). Editör: Ernesto Iadanza. Floransa-İtalya: Academic Press.

- Çardak, U., ve Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 323-353.
- Çelik, T. (2020). Dijital Çağda Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme: Bir Eylem Araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38 (211-229).
- Çetin, O. (2016). Pedagojik Formasyon Programı İle Lisans Eğitimi Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal Of Education Faculty*, 18(2), 658-685.
- Çırak, N.S., Başer, V. G., Erol, O., Seveli O. ve Ulutaş, A. (2017) Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon Kullanım Durumlarının İncelenmesi, *5th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*
- Çiçek, İ., Tanhan, A., ve Tanrıverdi, S. (2020). Covid-19 ve Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104.
- Çivril, H. (2017). *Açık ve uzaktan öğrenmede sanal laboratuvarlar: Devre analizi uygulaması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çizmeçi, S., ve Köse, E. K. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Yeni Medya Okuryazarlığı Üzerine Bir İnceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(Özel Sayı), 126-146.
- Çok, C., Günbatar, M. S. (2022). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12 (1), 57-81.
- Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartları İle İlgili Özyeterliklerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çoklar, A. N., ve Dinç, Y. (2021). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 289-312
- Çoklar, M. (2012). *Genel Öğretmen Yeterlikleri İçerisinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Afyonkarahisar İli Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çömlekçi, M. F., ve Başol, O. (2019). Gençlerin Sosyal Medya Kullanım Amaçları İle Sosyal Medya Bağımlılığı İlişkisinin İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188.
- Çubukçu A, ve Bayzan Ş. (2013). Türkiye’de Dijital Vatandaşlık Algısı ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli ve Etkin Kullanımı İle Artırma Yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*, 5, 148-174.

- Davis, F. D. (1986). *A Technology Acceptance Model For Empirically Testing New Enduser Information Systems: Theory And Results*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: MIT Sloan School Of Management, Cambridge: Ma.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., ve Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance Of Computer Technology: A Comparison Of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- De Jong, P. G. (2020). Impact Of Moving To Online Learning On The Way Educators Teach, URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40670-020-01027-7>, Son Erişim Tarihi: 15.03.2022.
- Demir, F., ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demir, S. ve Kale, M. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre, Covid-19 Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 15 (8).
- Dobson, T. M., ve Willinsky, J. (2009). Digital Literacy. D. R. Olson, & N. Torrance İçinde, The Cambridge Handbbok Of Literacy (S. 286). *Cambridge, New York: Cambridge University Press*.
- Doğan, D., ve Demirkan, Ö. (2020). Üniversite öğrencilerinin kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık algıları. 7. *Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı*.
- Doğan, S., ve Koçak, E. (2020). Eba Sistemi Bağlamında Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- Efiloğlu Kurt, Ö. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakış Açılarının Teknoloji Kabul Modeli Ve Bilgi Sistemleri Başarı Modeli Entegrasyonu İle Belirlenmesi. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(3).
- Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 48-55.
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiyede ve Dünyada Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 5(9), 12-19.
- Erbaş, Ç. (2020). Korona Sürecinin Eğitim Modeli: Acil Uzaktan Öğretim.
- Erdem, E. G., Başar, F. B., Toktay, G., Yaygöz, İ. H., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219.
- Er-Türküresin, H. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.

- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills In The Digital Era. *Journal Of Educational Multimedia And Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Genç, O (2021). *Dijital Okuryazarlık Yeterlik Düzeyinin Akademik Personel Yönünden Araştırması (Munzur Üniversitesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Munzur Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Tunceli.
- Gewin, V. (2020). Five Tips For Moving Teaching Online As Covid-19 Takes Hold. *Nature*, 580(7802), 295-296.3
- Gilster, P., 1997. Digital Literacy New York. John Wiley In The Digital Era. *Journal Of Educational Media And Hypermedia*, 13(1):93.
- Gorgoretti, B. (2019). The Use Of Technology In Music Education In North Cyprus According To Student Music Teachers. *South African Journal Of Education*, 39(1).
- Gök, B. (2011). *Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Gök, B., ve Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan Eğitimde Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı . *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1915-1931
- Gökbulut, B. (2021) Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.
- Gümüş, D. (2021). *We Are Social 2021 Türkiye Raporu*, URL: <https://gumusdilek.com/we-are-social-20s21-turkiye-raporu/>
- Gündüzalp, C. (2021) Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algı ve Tutumları. *Caucasian Journal Of Science*, 8(2), 247-271.
- Günel, M., ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de Hizmetiçi Eğitimler: Kurumsal ve Akademik Hafıza (Kayıpları)Mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175).
- Günlü, E. (2020). *Ortaokul Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sanal Laboratuvar Kullanımının Fen Öğreniminde Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Hakkari, F., Tüysüz, C., ve Atalar, T. (2016). Öğretmenlerin Bilgisayar Yeterlikleri Ve Öğretimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 460-481
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., ve Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching And Online Learning. *Educause Review*, 27.

- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 604-634
- Horzum, M. B., Albayrak, E., ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-72.
- İlgaz, H. (2008). *Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kabulünün Ve Topluluk Hissinin Öğrenen Memnuniyetine Katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşık, B., Özdemir, N., ve Kuşlu, S. (2021). Bilgi ve İletişim Teknolojilerindeki Dönüşümler Işığında Öğretim Elemanlarının Dijital Okuryazarlık Durumları. *Journal Of Human Sciences*, 18(3), 374-389.
- İnanç, B.Y. ve Yerlikaya, E.E. (2016). Kişilik Kuramları, 11. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- İslamoğlu, H. (2019). *Öğretmen Adaylarının Mobil Teknoloji Destekli Eğitsel Uygulamalara Yönelik Kabul ve Kullanım Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İşman, A. (2011). Uzaktan Eğitim. (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, S. (2021). An Investigation Of Visual Arts Teachers' Attitudes Towards Distance Education In The Time Of Covid-19. *International Journal On Social And Education Sciences (IJONSES)*, 3(3), 576-588.
- Kara, S. (2021). *Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Web Ortamında Bilgi Arama Ve Yorumlama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karabacak, Z. İ., ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de Dijital Dönüşüm ve Dijital Okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 209-224.
- Karaevli, Ö., ve Levent, F. (2022) Salgın Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitimlerin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Etkisine İlişkin Görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 303-325.
- Karaevli, Ö., ve Levent, F.(2022) Salgın Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitimlerin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Etkisine İlişkin Görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 303-325.

- Karakuş, G., ve Ocak, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-Yeterlilik Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, ve N., Bayraktar, D. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karalar, H. ve Sidekli, S. (2021). Examining Primary School Teachers' Attitudes Towards Distance Education İn The Covid-19 Period. *European Journal Of Educational Sciences*, 8(3), 1-12.
- Karataş, S. (2006). Deneyim eşitliğine dayalı internet temelli ve yüz yüze öğrenme sistemlerinin öğrenci başarısı açısından karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 113-132.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., ve Peker, B. (2020). Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor? Bir Anket Çalışması. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Karip, E., (2018). Öğretmenlik meslek kanunu öneri metni, *Türk Eğitim Derneği*,
- Kavrat, B. ve Türel, Y. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *The Journal Of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(3), 23-33.
- Keskin, M., ve Özer, D.(2020). Covid-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kıralı, F. N., ve Bülent, Alıcı. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algısına İlişkin Görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.
- Koca, M., ve Usluel, Y. K. (2007). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kabulve Kullanım Niyetleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6 (11), 3-18.
- Kocayigit, A., ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (Burdur İli Örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal öğrenme kuramı. (Ed. Yeşilyaprak, Binnur) gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö. ve Altun, H. (2013). Mühendislik ve Böte Öğrencilerinin Bilgisayar Programlama Öğrenmeye Dönük Tutumları. *International Journal Of Social Science*, 6(2), 1169-1185.
- Kozan, M. (2018). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.

Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) Yararlanmaya İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.

Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: "Akıllı telefon (kolik)" üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359.

Mazman, S., G. (2009). *Sosyal Ağların Benimsenme Süreci ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mengi, A., ve Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.

Mengi, A., ve Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.

Menzi, N., Çalışkan, E., ve Çetin, O. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 2(1).

Metin, M., Emlik, H., Gürlek, E. H., ve Demirbaş, S. (2021). Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Studies In Educational Research And Development*, 5(1), 19-47.

Millî Eğitim Bakanlığı (Meb) (2020). URL: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> Son Erişim Tarihi: 01.03.2022.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran), *Resmi Gazete* (Sayı:14574), URL: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>

Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A., (2020). Koronavirüs Hastalığı (Covid-19) Sebebiyle Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.

Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.

- Ocak G, ve Karakuş D. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-Yeterlilik Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal Of Social Sciences*, 21 (1).
- Okçu, A., ve Ağır, F. (2006). İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin İnternet Kullanımına Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. 7. *Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı*, 288, 7-9, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Organisation For Economic Coperation And Development, OECD (2020). Education Responses To Covid-19: Embracing Digital Learning And Online Collaboration, <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>, 23 Mart 2020
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbek Y. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Dijital İçerik Ve Teknolojiyi Kullanma Becerileri*. Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir-Singir R.H., ve Gökbulut B. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknopedagojik Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 269-280.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 5 (1) , 16-25 .
- Özkul, R., Kırnık D., Dönük, O., Altunhan, Y., ve Altunkaynak, Y. (2020). Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Ölçek Çalışması. *Turkish Studies*, 15(8), 3655-3667.
- Özoğlu, C. ve Kaya, E. (2021). Z Kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437.
- Polat, M. (2018). Öğretmen adaylarının “akıllı telefon”a yönelik metaforik algıları: yoksa davis en başından beri haklı mıydı? *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 5(2), 88-105.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?. *On The Horizon*.
- Prensky, Marc. (2001). Digital Natives, *Digital Immigrants Part 1. On The Horizon*, 9(5), 1-6.
- Qiu, L., & Li, D. (2008). Applying Tam İn B2c E-Commerce Research: An Extended Model. *Tsinghua Science & Technology*, 13(3), 265-272

- Reigeluth, C.M. (2013). *Instructional-Design Theories And Models: A New Paradigm Of Instructional Theory (Vol. 2)*. Routledge.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning And Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1982). *The Development And Application Of Social Learning Theory: Selected Papers*. New York: Praeger.
- Rotter, J. B. (1990). Internal Versus External Control Of Reinforcement: A Case History Of A Variable. *American Psychologist*, 45(4): 489-493.
- Sarikaya, B. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(62), 1098-1107.
- Schifter, C. (2002). Perception Differences About Participating In Distance Education. *Online Journal Of Distance Learning Administration*, 5(1), 1-14.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 89-101.
- Selçuk, Y., Ceran, E. B., ve Pınar, R. İ. (2019). Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde Çalışanların Elektronik Belge Sistemini Kullanmaya Yönelik Tutumu: Kamu Sektöründe Bir Uygulama. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 159-168.
- Selçuk, Z. (2020). Öğretmenlerimiz İçin Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Başvuruları Mebbis Üzerinden Başladı, URL: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlerimiz-icin-uzaktan-egitim-faaliyetleri-basvurulari-mebbis-uzerinden-basladi/icerik/796>
- Selim, S., ve Balyaner, İ. (2019). Türkiye’de Hanehalkının Sahip Olduğu Bilişim Teknolojileri Ürünleri Sayısını Belirleyen Faktörlerin Araştırılması: Bir Sayma Veri Modeli. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 428-454.
- Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Sezer, B., Karaoğlu Yılmaz, F. G., ve Yılmaz, R. (2017). Çevrimiçi Ve Geleneksel Yüz Yüze Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılması: Deneysel Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 264-288
- Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590.
- Sırakaya, M. (2019). Technology Acceptance Of Primary And Secondary School Teachers, *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 20(2), 578-590

- Sırakaya, M, Sırakaya, D. A, ve Çakmak E. K, (2015). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Sınava Yönelik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 87 - 104.
- Şahin, A. (2019). Eğitimde Bilişim Teknolojisi Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Metafor Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 121-159.
- Şahin, A. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi . *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (4), 3496-3525 .
- Şahin, M. C., ve Namlı, N. A. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanma Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Şanlı, Ö. (2021), English Teachers' Views On Distance Education İn The Covid-19 Pandemic Process. In: *Education Quarterly Reviews, Vol.4 Special Issue 1: Primary And Secondary Education*, 339-353.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160.
- Tuncer, M., ve Pakiş, A. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri Ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları: Hakkari Üniversitesi Örneği. *International Pegem Conference on Education (IPCEDU-2021)* 109-119.
- Turan-Güntep, E., ve Dönmez-Usta, N. (2022). Eğitim Teknolojilerinin Öğrenme Ortamında Kullanımı: Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde Algodoo. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 1(1), 19-29
- Ulaş, A. H., ve Ozan, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlik Düzeyi? *Journal Of Graduate School Of Social Sciences*, 14(1), 63-84.
- Unesco (2020a). Covid-19 Educational Disruption And Response. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, Son Erişim Tarihi: 01.03.2022.
- Ursavaş, Ö., Şahin, S., ve McIlroy, D. (2014). Technology acceptance measure for teachers: T-TAM/Öğretmenler için teknoloji kabul ölçeği: Ö-TKÖ. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 885-917.
- Usta, E., Bozdoğan, A. E., ve Yıldırım, K. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 209-222.
- Uygun, S., Ergen, G., ve Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya Ve Fransa'da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405.

- Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Bahçivan, E. (2017). Turkish Adaptation Of Digital Literacy Scale And İn-Vestigating Pre-Service Science Teachers' Digital Literacy. *Journal Of Education And Future*, (12), 19-29.
- Vural, F. K. (2007). *Öğretmen Adaylarının Web 'le İlgili Bilişsel Kapılmaları ve Kabulleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yabanova, U., Bacak, B., ve Yabanova, E. K. (2016) Hizmet İçi Eğitimde Teknoloji Uygulamaları Alanının Gelişimi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(27), 557-581.
- Yaman, C. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yazıcı, Ö, ve Gündüz, Y . (2011). Gelişmiş Bazı Ülkeler İle Türkiye'deki Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinin Karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 1-15.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E., ve Galip, G. (2020). Temel Eğitim Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri (Ordu ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Örneği). *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 10(2), 274-286.
- Yenilmez K, Balbağ M. Z, ve Turgut M (2017). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91 - 107.
- Yeşildağ, M. (2018). *Yetişkin Bireylerde Dijital Okuryazarlık Ve Sağlık Okuryazarlığı Arasındaki ilişki: Konya Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yeşilyaprak, B. ve Diğ. (2002). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: *Pegem A Yayıncılık*.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Yıldız, C., ve Adnan, B., (2019). Öğretmenlerin Matematik Tarihinin Derslerde Kullanımına Yönelik Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Durumlarının Belirlenmesi: Trabzon Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 62-77.
- Yıldız, E. (2011). *Web-Tabanlı Senkron Derslerin Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları Ve Senkron Teknolojileri Kabulleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz, G. K., ve Güven, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 299-322.
- Yılmaz, K. ve Horzum, B. (2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121.

- Yılmaz, M., ve Dogusoy, B. (2020). Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2362-2375.
- Yılmaz, Ö. (2021). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 10(19), 17-27.
- Yiğit, E. Ö. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Teknoloji İle Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Yolcu, H.H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri. *Açıkoğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 6(4), 237-250
- Yontar A. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 815-824.
- Yumuşak, A. ve Kıyıcı, G. (2004, Kasım). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi; Demirci Özneği. 4. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda Sunulmuş Bildiri, Sakarya.
- Yurdakul, B. (2015). Uzaktan Eğitim. Demirel, Ö. (Ed.) Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde (S.271-288), Ankara: Pegem Akademi
- Yükseköğretim Kurulu (Yök) (2020a). Basın Açıklaması, URL: <https://www.yok.gov.tr/sayfalar/haberler/2020/yks%20ertelenmesi%20bas%c4%b1n%20a%c3%a7%c4%b1klamas%c4%b1.aspx>. Son Erişim Tarihi: 01.03.2022.

- Yılmaz, Ö. (2021). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 10(19), 17-27.

- Yiğit, E. Ö. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Teknoloji İle Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

- Yolcu, H.H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*,6(4), 237-250

- Yontar A. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 815-824.

- Yumuşak, A. ve Kırıyıcı, G. (2004, Kasım). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi; Demirci Örneği. 4. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda Sunulmuş Bildiri, Sakarya.

- Yurdakul, B. (2015). Uzaktan Eğitim. Demirel, Ö. (Ed.) Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde (S.271-288), Ankara: *Pegem Akademi*

- Yükseköğretim Kurulu (Yök) (2020a). Basın Açıklaması, URL: <https://www.yok.gov.tr/sayfalar/haberler/2020/yks%20ertelenmesi%20bas%c4%b1n%20a%c3%a7%c4%b1klamas%c4%b1.aspx>. Son Erişim Tarihi: 01.03.2022.



EKLER

EK-1: Nihai Ölçek Formu

Sayın Katılımcı; Bu araştırma formu, Amasya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Bölümü öğrencisi Arif AYDIN'ın yüksek lisans tezi kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Volkan KUKUL tarafından yürütülen bir araştırma için hazırlanmıştır. Çalışma Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Kabul Düzeyleri İle Dijital Okuryazarlıklarının Sosyal Bilişsel Kuram Çerçevesinde İncelemeye Yöneliktir. Araştırma formu 3 bölümden oluşmakta olup, vereceğiniz yanıtlar çalışma kapsamında kullanılacaktır. Katılım zorunlu olmayıp; sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar herhangi bir üçüncü kişi, kurum veya kuruluşlarla paylaşılmayacaktır. Saygılarımızla.

1.DEMOGRAFİK BİLGİLER							
Cinsiyetiniz	() Erkek	() Kadın					
Öğrenim Düzeyiniz	() Lisans	() Yüksek Lisans	() Doktora				
Branşınız							
Görev Yılı	() 0-5	() 5-10	() 10-15	() 15-20	() 20-25	() 25 ve Yukarı	
Görev Okul Türü	() İlkokul	() Ortaokul	() İmam Hatip Ortaokulu	() Genel Lise	() İmam Hatip Lise		
	() Mesleki Lise	() Hayat Boyu Öğrenme	() Özel Eğitim ve Rehberlik				
Görev Yaptığınız Okulun Konumu	İl Merkezi	İlçe Merkezi	İle Bağlı Köy	İlçeye Bağlı Köy			
İnternette günlük geçirdiğiniz süre?	() 1 saatten az	() 1-3 saat	() 4-6 saat	() 7 saatten fazla			
Üniversite eğitiminiz boyunca uzaktan eğitim ile yürütülen bir derse katıldınız mı?	() Evet			() Hayır			
Kendinizi dijital araçları kullanma konusunda ne kadar yeterli görüyorsunuz? (1'den 5'e kadar bir puan verebilirsiniz)	(1) (2) (3) (4) (5)						
Aldığınız öğretmenlik eğitiminin dijital yeterliklerinizi geliştirmede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	() Evet			() Hayır			
Öğretmenlik hayatınız boyunca mesleki çalışma dönemlerinde uzaktan eğitim ile seminerlere katıldınız mı?	() Evet			() Hayır			
Öğretmenlik yaşantınız boyunca uzaktan eğitim ile verilen bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?	() Evet			() Hayır			
2.DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1-Kullandığım teknolojilerle ilgili karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.							
2-Yeni teknolojileri kolayca öğrenebilirim							
3-Önemli yeni teknolojileri takip ederim.							
4-Birçok farklı teknoloji hakkında bilgi sahibiyim.							
5-Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma konusunda ve öğrendiklerimi sergileyebileceğim dijital öğretim materyallerini (Örneğin: Sunumlar, dijital hikayeler, wikiler, bloglar) geliştirmek için gereken teknik becerilere sahibim							
6-Bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda sahip olduğum beceriler yeterlidir.							
7-İnternette bilgi edinmek için yaptığım arama ve değerlendirmelerde kendime güvenirim.							
8-Siber güvenlik, webde arama ve internette sahtecilik vb. internet etkinlikleri ile ilgili konulara aşinayım.							
9-Bilgi ve iletişim teknolojileri, bir projede çalışma ve diğer öğrenme etkinlikleri konusunda akranlarımla daha iyi işbirliği yapmamı sağlar.							
10-Üniversitedeki çalışmalarım, arkadaşlarımla internet üzerinden (ör. Skype, Facebook, Bloglar aracılığıyla) sıklıkla yardımlaşırım.							
3.ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME SİSTEMLERİ KABUL ÖLÇEĞİ			Hiç Katılmıyorum				Tamamen Katılıyorum
1-Çevrimiçi ortamdaki öğrenme sistemlerini kullanmayı öğrenmek benim için kolaydır.							
2-Çevrimiçi ortamdaki öğrenme sistemlerini kullanım açısından kolay bulurum.							
3-Çevrimiçi ortamdaki öğrenme sistemlerini kullanmak eğitim programındaki performansımı yükseltir.							
4-Çevrimiçi ortamdaki öğrenme sistemlerini yararlı buluyorum.							
5-Çevrimiçi ortamdaki öğrenme sistemlerini kullanmak üretkenliğimi artırır.							
6-Çevrimiçi ortamdaki öğrenme sistemlerini kullanmak öğrenme görevlerini daha hızlı başarmamı sağlıyor.							

EK-2: Etik Kurul Kararı

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı : Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Kabul Düzeyleri ile Dijital Okuryazarlıklarının Sosyal Bilişsel Kuram Çerçevesinde İncelenmesi	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	08.12.2020
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	16.12.2020
Karar tarihi	16.12.2020

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sonular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ KURT

(Üye)
Doç. Dr. Kemal
BAYTEMİR

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Dr. Öğr. Üyesi Burcu
KARAŞAR

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Kürşat EFE

(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Davut
AĞBAL

EK-3: MEB Anket İzni



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47613789-44-E.18646555
Konu : Anket İzni

30.12.2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : (a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 23/12/2020 tarih ve E.4051 sayılı yazısı.
(b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi yazı (a) ile; Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı 198113027 nolu öğrencisi Arif AYDIN'ın, "*Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Kabul Düzeyleri ile Dijital Okuryazarlıklarının Sosyal Bilişsel Kuram Çerçevesinde İncelenmesi*" konulu tez çalışması kapsamında, Dr. Öğr. Üyesi Volkan KUKUL'un danışmanlığında, Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul/kurumlarında görev yapan öğretmenlere ilgi yazıda belirtilen anketi uygulayabilmek için izin talep edilmektedir.

Bu bağlamda; söz konusu talebin, ilgi (b) 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelge (Araştırma Uygulama İzinleri) de belirtilen hususlar doğrultusunda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması ve gönüllülük esasına göre araştırma yapılması, araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 (otuz) gün içinde izin alınan kuruma ulaştırılması, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılmasına Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Alpaslan KANAR
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
30.12.2020
Ömer COŞKUN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ekler:

- 1- İlgi (a) Yazı ve Ekleri (40 Sayfa)
- 2- (2020/2) sayılı Genelge

Hızırpaşa Mah. İstasyon Cad. No:72 05100 Merkez/AMASYA
Elektronik Ağ: amasya.meb.gov.tr
e-posta: arge05@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ahmet D. DURMUŞ/Memur
Tel: (0 358) 212 29 93 /2041
Faks: (0 358) 218 50 31

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Arif AYDIN

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Eğitim Fakültesi /

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü /

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller:

BİLİMSEL FAALİYETLER

1-) Töngel, E. , Aydın, A. , Kara, M. & Çakır, R. (2020). “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri” ve “Eğitim Teknolojileri” Alanlarında Yazılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Araştırma Eğilimleri: 2013-2018 Döneminin Bir Görüntüsü . *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty* , 39 (1) , 69-82 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/53755/552656>

2-) Aydın, A. ve Kukul, V. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Kabul Düzeyleri İle Dijital Okuryazarlıklarının Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde İncelenmesi. 5. *Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi*, 16-17 Nisan, Kayseri.

İŞ DENEYİMİ

- Milli Eğitim Bakanlığı: 2013 –Devam ediyor.