



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN
EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI VE DİJİTAL
OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERLE OLAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Mustafa ÇİFTÇİOĞLU

Denizli-2022

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİME
YÖNELİK TUTUMLARI VE DİJİTAL OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERLE OLAN
İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Mustafa ÇİFTÇİOĞLU

Danışman

Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Mustafa ÇİFTÇİOĞLU

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini ve ilgisini hiç esirgemeyen ve kariyerim için paha biçilmez bilgiler edinmemi sağlayan rol modelim ve sevgili danışmanım Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Umuyorum ki bundan sonraki kariyerimde de tecrübelerinden ve bilgi birikiminden şimdiye kadar olduğu gibi yararlanmaya devam edeceğim.

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgilerinden ve deneyimlerinden faydalandığım Pamukkale Üniversitesi'nin çok kıymetli öğretim üyelerine, sorularımı yanıtsız bırakmayan enstitü personeline, veri toplama aşamasında bana katkı sağlayan ülkemizin güzide üniversitelerinde görev yapan çok değerli akademisyenlere ve bürokratlara şükranlarımı iletiyorum.

Bir öğrencinin en büyük şansı iyi bir öğretmene sahip olabilmektedir. Bu anlamda eğitim hayatım boyunca bana katkı sağlamış öğretmenlerime sayısız kez teşekkür ediyorum. Ayrıca çocukluk hayalim olan akademisyen olabilme yolundaki attığım her adımda yanımda olup beni destekleyen çok değerli hocalarıma da saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

Son olarak bir parantezde ailem için açmak istiyorum. Eğitim maratonum boyunca beni hep destekleyen, ne zaman düşecek gibi olsam kollumdan tutup serüvenime devam etmemi sağlayan ve her zaman en büyük destekçilerim olan sevgili aileme bir kez daha teşekkürlerimi sunuyorum.

Mustafa ÇİFTÇİOĞLU

Haziran, 2022

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle Olan İlişkilerinin İncelenmesi

ÇİFTÇİOĞLU, Mustafa

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU

Haziran 2022, 96 sayfa

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Nicel araştırma metotlarının kullanıldığı çalışmada 400 okul öncesi öğretmen adayından oluşan örneklem belirlenirken tabakalı ve uygun örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu, Kışla (2016) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ölçeği ve Ng'nin (2012) oluşturduğu ve daha sonra Hamutoğlu, Canan-Güngören, Kaya-Uyanık ve Gür-Erdoğan (2017) aracılığıyla Türkçe'ye uyarlanan Dijital Okuryazarlık Ölçeği vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin cevaplanması için tanımlayıcı istatistiklerden, Pearson Korelasyon ile Sperman'nın sıralama katsayılarından, doğrusal ile çoklu regresyon çözümlemelerinden ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu, uzaktan eğitime yönelik tutumun orta düzeyde olduğu ve bu iki değişkenin aralarında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutumun yordanmasında etkili olan değişkenler incelenmiş ve dijital okuryazarlık becerisinin tutumdaki değişimin bir kısmını açıkladığına dair kanıtlara varılmıştır. Bu bulgulara ilaveten öğretmen adaylarının teknoloji kullanım alışkanlıkları ile demografik özellikleriyle ölçeklerden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve netice olarak teknoloji kullanım alışkanlıkları ve demografik özellikleriyle ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştiren kurumlara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Dijital Okuryazarlık, Öğretmen Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

Investigation of Pre-School Teacher Candidates' Attitudes Towards Distance Education and Their Relationships to Digital Literacy Skills with Various Variables

CİFTÇİOĞLU, Mustafa

Master Thesis, Department of Primary Education
Division of Preschool Education
Supervisor: Prof. Dr. Nesrin ISIKOĞLU
June 2020, 96 pages

The aim of this study is to examine the relationship between pre-school teacher candidates' attitudes towards distance education and digital literacy skills in terms of different variables. In the study in which quantitative research methods were used, stratified and convenient sampling methods were preferred while determining the sample consisting of 400 pre-school teacher candidates. The data of the research were collected through the demographic information form developed by the researcher, the Attitude towards Distance Education scale developed by Kislal (2016), and the Digital Literacy Scale adapted to Turkish by Hamutoglu et al. (2017). Descriptive statistics, Sperman's rho and Pearson correlation tests, linear and multiple regression analyzes and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to answer the sub-problems of the study. In the light of the findings, it was concluded that the digital literacy skills of the pre-school teacher candidates were high, the attitude towards distance education was at a moderate level, and these two variables had a positive and significant relationship between them. The variables that are effective in predicting the attitude towards distance education were examined and there was evidence that digital literacy skills explain some of the changes in attitude. In addition to these findings, pre-service teachers' technology usage habits and demographic characteristics were compared with the scores they got from the scales, and as a result, significant differences were discovered between their technology usage habits and demographic characteristics and the scores they got from the scales. In line with the findings, suggestions were presented to teacher training institutions and researchers.

Keywords: Distance Education, Digital Literacy, Teacher Training, Early Childhood Education

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	6
1.1.2. Alt Problemler.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Sayıtlılar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	10
2.1.1. Uzaktan eğitim	10
2.1.1.1. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi	11
2.1.1.2. Uzaktan eğitim yöntemiyle okul öncesi öğretmeni yetiştirilmesi	13
2.1.1.3. Uzaktan eğitimin yararları ve sınırlılıkları.....	15
2.1.1.4. Uzaktan eğitim türleri	16
2.1.1.4.1. Acil uzaktan eğitim.....	16
2.1.1.4.2. Harmanlanmış öğrenme.....	16
2.1.1.4.3. Eş-zamanlı ve eş-zamansız çevrimiçi öğrenme.....	18
2.1.5. Tutum.....	18
2.1.5.1. Uzaktan eğitime yönelik tutum.....	20
2.1.6. Okuryazarlık	20
2.1.6.1. Dijital okuryazarlık	21
2.2. İlgili Araştırmalar	23
2.2.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutuma İlişkin Yapılan Araştırmalar	23
2.2.2. Dijital Okuryazarlık Becerisine İlişkin Yapılan Araştırmalar	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Deseni	34

3.2. Evren ve Örneklem	34
3.3. Veri Toplanma Araç ve Teknikleri	37
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	37
3.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği	38
3.3.3. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	38
3.3.4. Araştırmacı Günlüğü.....	39
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci	39
3.5. Verilerin Analizi	40
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	42
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	42
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	43
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	45
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	55
5.1. Tartışma ve Sonuç	55
5.2. Öneriler	58
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	58
5.1.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	59
KAYNAKÇA.....	61
EKLER.....	76
Ek.1 Araştırma İzin Belgesi.....	76
Ek.2 Demografik Bilgi Formu	77
Ek.3 Dijital Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni.....	78
Ek.4 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni	79
Ek.5 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Veri Toplama İzni	80
Ek.6 Gazi Üniversitesi Veri Toplama İzni.....	81
Ek.7 Hacettepe Üniversitesi Veri Toplama İzni	82
Ek.8 Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Veri Toplama İzni	83
Ek.9 Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Veri Toplama İzni	84
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. <i>Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırılması (İBBS)</i>	35
Tablo 3. 2. <i>İBBS-1'e Göre Evrendeki ve Örneklemdeki Temsil</i>	36
Tablo 3. 3. <i>Örneklemdeki Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri</i>	37
Tablo 3. 4. <i>Değişkenlerin Çarpıklık-Basıklık Değerleri</i>	40
Tablo 3.5. <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının ve Yaşlarının Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	41
Tablo 3. 6. <i>Araştırmanın Soruları ve Kullanılan Veri Analizi Yöntemleri</i>	41
Tablo 4.1. <i>Dijital Okuryazarlık Ölçeğinden (DOÖ) ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinden (UEYTÖ) Alınan Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri</i>	42
Tablo 4.2. <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süreleri</i> ...	43
Tablo 4.3. <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Günlük Bilgisayar ve Tablet Kullanım Süreleri</i>	43
Tablo 4.4. <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum (UEYTÖ), Dijital Okuryazarlık Becerisi (DOÖ) ve Alt Faktörleri, Yaş ve Akademik Başarı Puanlarının (ABP) Korelasyon Analiz Sonuçları</i>	44
Tablo 4.5. <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	45
Tablo 4.6. <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Günlük Bilgisayar ve Tablet Telefon Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	47
Tablo 4.7. <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	48
Tablo 4.8. <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	49
Tablo 4.9. <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	50
Tablo 4.10. <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Becerilerinin ve Alt Faktörlerinin Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	51
Tablo 4.11. <i>Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Yordayan Değişkenler</i>	53
Tablo 4.12. <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Puanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi</i>	53

Tablo 4.13. <i>Okul Öncesi Öğretmen Akademik Başarı Puanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi</i>	53
--	----



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Teknoloji hızla gelişmekte ve hayatımızın her alanını etkilemektedir. Bu gelişmeler eğitim alanını da derinden etkilemiş ve okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar geniş bir yelpazede öğretim programlarındaki dönüşümler gibi köklü değişikliklere sebep olmuştur. Hızla gelişen teknoloji öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan pek çok uygulama ve araçların gelişmesini de beraberinde getirmiştir. Bugün Dünya geleninde kullanılan Khan akademi uygulaması gibi pek çok dile çevrilmiş eğitici içeriklerin üretildiği uygulamalardan, sınıfta bulunan akıllı tahtalara kadar teknoloji eğitiminin farklı alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Ergüney, 2015; Keskin ve Özay Köse, 2021). COVID-19 salgınının etkisiyle okulların yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara vermesi, teknolojinin eğitim üzerindeki olası etkilerini gözle görülür şekilde arttırmıştır. Bu durumun birçok alanda olduğu gibi eğitimde de kalıcı değişiklikler meydana getireceği öngörülmektedir (Deepika, Soundariya, Karthikeyan ve Kalaiselvan, 2021; Vargo, Zhu, Benwell ve Yan, 2021; Yetgin, 2021).

COVID-19 salgını boyunca gözlemlenen hastalık ve ölümler sonucunda tüm ülkeler sosyal hayatla ilgili birçok önlemler almıştır. Salgının toplum sağlığını ciddi şekilde tehdit etmesi nedeniyle sosyal izolasyonun sağlanabilmesi adına toplu olarak yapılan etkinliklere eğitim-öğretim faaliyetleri de dahil olmak üzere ara verilmiş veya iptal edilmiştir. Alınan bu önlemler kapsamında 11 Mayıs 2020 tarihi itibarıyla dünyada yerel ve genel olarak 162 ülkede okullar kapatılmıştır (Eken, Tosun ve Tuzcu Eken, 2021). Salgın sürecinin öngörülemez olması eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl devam etmesi konusunda her ülkeyi kendi yöntemlerini belirlemeye yönlendirmiştir. Bu kapsamda belirlenen yöntemleri Amerika kıtası perspektifinden inceleyecek olursak ABD’de çoğu devlet okulu kapanmış ancak ABD Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı genelgeye göre özel gereksinimli çocukların eğitimine yüz yüze olarak devam edilmesi kararlaştırılmıştır (Marianno ve diğ. 2022). Kıtanın bir diğer ülkesi olan Peru’da okullar tamamen kapatılmıştır (Puma ve diğ. 2022). Acil uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında dijital öğrenme materyalleri Platforma Unica ortamından, televizyon ve radyodan öğrencilerle paylaşılmış ve eğitim desteklenmeye çalışılmıştır (Muñoz-Najar ve diğ., 2021). Salgının karşısında alınan eğitsel önlemlere Avrupa ülkeleri açısından bakıldığında Avusturya Eğitim Bakanlığı’nın oluşturduğu Edutheek adlı platformla acil uzaktan eğitime geçilmiştir (Barron Rodriguez, Cobo, Muñoz-Najar ve Ciarrusta, 2020). Asya kıtasındaki durum ise diğer ülkelere benzer olarak

ilerlemiştir. Örneğin Kırgızistan’da tüm okullar uzaktan eğitime geçmiş ve EITR isimli yerel televizyon kanalı üzerinden eğitsel faaliyetler yürütülerek eğitimin devamlılığı sağlanmaya çalışılmıştır (Levina, 2020).

Mart 2020 sonu itibariyle salgın için alınan önlemlerden olan okulların yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara vermesiyle, geleneksel eğitimden yararlanamayan öğrenci sayısı 1,6 milyara ulaşmış ve bu sayının toplam öğrencilerin %91’ini oluşturduğu hesaplanmaktadır. Geçmişteki eğitim aksamaları ile karşılaştırıldığında COVID-19 salgını tarihte ilk kez bu kadar yüksek oranda öğrencinin eşzamanlı olarak okul dışında kalmasına neden olmuştur (Micks ve McIlwaine, 2020). Salgının yayılmasına yönelik önlemler üniversiteler açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve personellerin farklı şehirlerden, bölgelerden ve ülkelerden geldiği düşünülerek ciddi önlemler alınmıştır. Bu önlemler doğrultusunda üniversiteler de diğer okullarla aynı kaderi paylaşarak yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerini durdurmuşlardır. Bunun üzerine dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de üniversiteler uzaktan eğitim yöntemiyle eğitim faaliyetlerine devam etmişlerdir (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2020).

Peki uzaktan eğitim nedir? İşman’a (2011) göre uzaktan eğitim, ayrı mekanlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini haberleşme teknolojileri vasıtasıyla sürdürmesidir. Farklı mekanlarda eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etme imkanı sunan uzaktan eğitim yönteminin türlerinden acil uzaktan eğitim salgın sürecinde tüm dünyada yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Özellikle dijital teknolojilerin gelişmesiyle uzaktan eğitim yöntemi, eğitimi küreselleştirmiş, zaman ve mekandan bağımsız hale getirmiştir. Uzaktan eğitimle birlikte eğitim maliyetleri düşürülebilmiş, öğrencilere serbest bir alan bırakılarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçları kolaylıkla karşılanabilmiş ve eğitimde fırsat eşitliği açısından özel gereksinimli ve dezavantajlı öğrencilere destek sağlanmıştır (Uşun, 2006; İşman, 2011; Kırık, 2014). Uzaktan eğitim her ne kadar salgın sürecinde kurtarıcı olarak birçoğumuzun hayatımıza girse de bazı sınırlılıklarının olduğunu unutmamak gerekir. Günümüzde uzaktan eğitimin genellikle dijital teknolojiler üzerinden yürütüldüğü düşünüldüğünde ülkelerin teknolojik altyapısı, öğretmen ve öğrencilerin dijital araçlara erişimi günümüzde gelişmiş ülkelerde dahi büyük bir sorundur. Örneğin Smalley’e (2021) göre gelişmiş ülkelerden birisi olarak anılan ABD’de salgın döneminde öğrencilerin %17’sinin bilgisayar gibi dijital araçlarının bulunmadığını ve yine öğrencilerin %18’inin internet erişiminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitim, eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlarken, bu sınırlılığı nedeniyle gruplar arası mesafeyi daha da açmaktadır. Bunun dışında uzaktan eğitimin laboratuvar ve atölye dersleri

gibi uygulamalı derslerdeki verimliliği ve dijital ortamlarda eğitim-öğretimin sürdürülmesinin sağlık açısından sonuçları tartışılırken, akran öğrenmesi ve iletişim açısından örgün eğitime göre günümüzde hala sınırlı olduğuna inanılmaktadır (Akyürek, 2020).

Son gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim, eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Ancak uzaktan eğitimin eğitsel hedeflerine ulaşabilmesi için bazı faktörlerin dikkate alınması gerektiğine inanılmaktadır. Uşun'a (2006) göre uzaktan eğitimin başarıya ulaşması için; uzaktan eğitim geleneksel eğitimin alternatifi olarak görülmeyip ve eğitim süreçlerine tamamlayıcı bir eğitim teknoloji olarak tercih edilmesi, eğitsel materyallerin hazırlanmasında farklı disiplinlerden gelen uzmanların yer alması, eğitimin tüm paydaşlarında uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum geliştirilmesi ve üst eğitim kurumları tarafından belirli uzaktan eğitim standartları belirlenmesi gibi faktörler ön plana çıkmaktadır. Çengel (2014) ise uzaktan eğitimin eğitsel amaçlarına ulaşabilmesi için bazı hususların altını çizmektedir. Buna göre; eğer eğitim materyalleri ve uzaktan eğitim programları öğrenci ihtiyaçları ve toplumsal, kültürel, politik ve iktisadi durumlar göz önüne alınarak tasarlanabilirse eğitsel hedeflere rahatlıkla ulaşılacağına inanılmaktadır. Buna ilaveten öğrencilerin üniversitelerin kütüphane ve akademik danışmanlık gibi imkanlarından yararlanabilmesi uzaktan eğitimin başarısında önemli unsurlardandır. Ayrıca günümüzde uzaktan eğitimin genellikle dijital platformlar üzerinden sürdürüldüğü düşünüldüğünde donanımsal ve yazılımsal ihtiyaçlar dikkate alınması uzaktan eğitimdeki başarıyı doğrudan etkileyebilecek bir husustur. Diğer bir uzaktan eğitimde başarıyı etkileyen faktör ise uzaktan eğitime dahil olan yönetici, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarıdır. Bu uzaktan eğitimdeki başarıyı etkilen faktörlerin dışında zorunlu uzaktan eğitim dönemindeki tecrübelerden uzaktan eğitimin başarılı sonuçlar ulaşmasında önemli dayanak noktalarını oluşturabilir. Örneğin Işıkoğlu, Özdemir, Altun ve Ergenekon'un (2021) erken çocukluk öğretmen ve yöneticileriyle yürüttükleri çalışmada katılımcıların salgın dönemi tecrübelerine odaklanılmıştır. Araştırmanın bulguları arasında yer alan öğretmenlerin teknolojik bilgi seviyelerinin yükseltilmesi ve uzaktan eğitimde materyal eksikliğinin bulunduğu inanışları bundan sonra yürütülecek olan uzaktan eğitim programları için önemli ipuçları içermektedir. Özetle uzaktan eğitimdeki başarıyı etkileyen faktörlerle birlikte özellikle salgın dönemindeki acil uzaktan eğitim deneyimlerinden elde edilecek çıkarımlarla birlikte uzak eğitimin hedeflerine ulaşmasında ciddi katkı sağlanabilir.

İnsan davranışlarında yönlendirici ve belirleyici tesire sahip olan tutum birçok alanda olduğu gibi uzaktan eğitimde de önemli bir araştırma konusudur. Uzaktan eğitimin verimini

arttırmak ve eğitsel amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin tutumunu belirlemek sonraki çalışmalar ve uzaktan eğitimin geleceği açısından önem taşımaktadır. Literatürde de konuyla ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020) öğretmen adaylarının çevrimiçi derslere karşı negatif tutuma sahip oldukları, ilerideki meslek hayatlarında uzaktan eğitim verme konusunda gönülsüz oldukları, kendilerini bu yöntemin uygulaması için yeterli görmedikleri ve uzaktan eğitimin, eğitimin yarını olduğuna kabul etmedikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada ise Boz (2019) öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algıları ile teknolojiyi kabul durumu arasında ilişki tespit etmiştir. Uzaktan eğitimin teknolojinin gelişimiyle birlikte daha da yaygınlaşacağı düşünüldüğünde uzaktan eğitime yönelik tutumun ve bu tutumu etkileyen faktörlerin tespiti önemli bir araştırma konusudur. Buna bağlı olarak uzaktan eğitime yönelik tutumun güvenilir şekilde ölçülmesi araştırmanın amacına ulaşılması için gerekliliktir. Tutum ölçülürken katılımcıların davranış, duygu ve o andaki yaşantıları ölçülmeye çalışılır. Ölçüm için mülakat, davranış gözlemi, cümle veya hikaye tamamlama, psiko-fizyolojik ölçümler ve tutum ölçeklerinden yararlanılabilir (Çöllü ve Öztürk, 2006). Bu araştırma kapsamında uzaktan eğitime yönelik tutumun belirlenmesi amacıyla tutum ölçeği kullanılmıştır.

Dijital okuryazarlık becerisi, bilgiye dijital platformlardan kolay ve hızlıca ulaşılabilirdiği son yirmi yılda bireylerin değişen koşullara en iyi şekilde uyum sağlamaları için gerekli olan becerilerden birisidir. Teknolojinin gelişmesiyle sessiz bir şekilde dijital çağa girildiği düşünülmekte ve ihtiyaç duyulan dijital okuryazarlık becerileri değişime uğrayarak günlük hayatta kendine daha çok yer bulmaktadır. Peki son zamanlarda isminden çokça bahsedilen dijital okuryazarlık nedir? Dijital okuryazarlık becerisinin alanyazında birçok tanımıyla karşılaşılmaktadır. En genel anlamda dijital okuryazarlık, bilişim teknolojileri aracılığıyla farklı kaynaklardan bilgilere çeşitli şekillerde ulaşma, sentezleme ve analiz etme becerisi olarak tanımlanabilir (Dobson ve Willinsky, 2009; Kozan ve Bulut Özek ,2019; Reddy ve Sharma, 2020). Araştırmacıların çoğu tek bir tanımının yapılamadığı dijital okuryazarlığın, bir bilgisayarı kullanabilmek ve internete erişim sağlayabilmek için ihtiyaç duyulan bilgiye, marifete ve kabiliyete sahip olmaktan çok daha fazlasını kapsadığından hem fikirdir (Yontar, 2019). Günümüzde dijital okuryazarlık becerisi, teknolojik aygıtların ve iletişim ağlarının temel çalışma metotlarını bilmeyi, insanlarla etkileşim sağlayabilmeyi, doğru ve güvenilir bilgiye erişebilmeyi ve erişilen bu bilgileri analiz edebilmeyi, eleştirel düşünmeyi ve problem çözme becerilerini kapsar (Wuyckens, Landry ve Fastrez, 2022). Bu bağlamda dijital okuryazarlık becerisi, bugünün dijital

dünyasına uyum sağlamak olarak ifade edilmektedir (Goodwin, 2018; Bozkurt, Hamutoğlu, Liman Kaban, Taşçı ve Aykul, 2021). Bugün uzaktan eğitim platformlarına katılmaktan, hastanede randevu almaya kadar her an ihtiyaç duyduğumuz bu becerileri erken yaşlarda kazanmak yaşamımızın sonraki evreleri için önemli olduğuna inanılmaktadır (Aksu, 2018). Dijital çağa uyum sürecinde Urşej'in (2019) çalışmasın da belirtildiği gibi öğretmenlerin öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminde oldukça önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle dijital okuryazarlık becerinin bireylerde kendiliğinden gelişmesi beklemek yerine bu becerilerin geliştirilmesi için eğitim programlarında değişikliklerin yapılması gerektiğine işaret edilmektedir (Kardeş, 2020).

Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar dijital okuryazarlık becerisinin üniversite öğrencileri için önemini gözler önüne sunmaktadır (Yaman, 2019; Kozan ve Özek, 2019). Örneğin Akman (2021) üniversite öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın da işaret ettiği üzere dijital okuryazarlık becerisinin öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak Yavuz'un (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumun olumsuz olduğunu, dijital okuryazarlık becerisinin eğitim hayatlarıyla yakından ilişkili olduğu ve bazı becerilerinde yordayıcısı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık becerisinin günümüz dünyasına uyumdaki önemi ve uzaktan eğitime yönelik tutumun davranışlarımızı yönlendirici ve etkileyici rolü göz önüne alındığında okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılan bu çalışmanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Ancak mevcut durumun ortaya koyulabilmesi için söz konusu becerinin güvenilir şekilde ölçülmesi gerekmektedir. Beceri ölçümlerinde de iş-performans testleri, gözlem, beceri ölçekleri gibi farklı yöntemlerden yararlanılmaktadır (Yalçın, 2018). Bu çalışma kapsamında ölçek yöntemi tercih edilmiştir.

Öğretmen eğitiminde gelecekte uzaktan eğitimin yaygınlaşacağı düşünüldüğünde öğretmen adaylarının uzaktan öğretime yönelik tutumlarının belirlenmesi, bu tutumları etkileyen önemli faktörlerin ortaya konulması mühimdir. Ayrıca uzaktan eğitimin başarısında etkili olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi, bu beceri ile uzaktan eğitime olan tutum arasındaki ilişkinin ortaya konulması öğretmen adaylarının tutumlarının desteklenmesinde yol gösterici olacaktır. Öğretmen adaylarının yaş, sınıf düzeyi gibi demografik özellikleri ile akademik başarıları ve günlük teknoloji kullanma alışkanlıkları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerilerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesinin öğretmen eğitiminde etkili uzaktan eğitim

programlarının geliştirilmesinde rehber olabileceği düşünülmektedir. Özellikle okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların sınırlılığı düşünüldüğünde bu çalışma alan yazına önemli katkılar sağlayacaktır. İlave olarak, bu araştırmaya ülke genelinde farklı üniversitelere devam eden öğretmen adaylarının dahil edilmesiyle farklı grupların temsil edilmesi sağlanarak geniş bir perspektiften alana özgün katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu durumdan yola çıkılarak; okul öncesi öğretmen adaylarının yer ve zamandan bağımsız eğitim imkanı sunan, eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli olan ve eğitim-öğretimin bireyselleştirilmesi anlamında geniş hareket alanı sağlayan uzaktan eğitim yöntemine yönelik tutumlarının ve çağımızın gerekliliği dijital okuryazarlık becerilerinin aralarındaki ve bireysel farklılıklarıyla olan ilişki durumunun saptanması araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Elde edilen ilişkisel sonuçlar doğrultusunda literatüre katkı sağlayıp, okul öncesi öğretmeni yetiştiren yükseköğrenim kurumları açısından önerilerinin sunulması amaçlanmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi olarak; “Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri, uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında, demografik özellikleri açısından, akademik başarı düzeyleri ve internet kullanım süreleri arasındaki ilişkiler nelerdir? Dijital okuryazarlık becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumlar arasında öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri aşağıda sıralanmıştır. Buna göre;

1. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve teknoloji kullanım alışkanlıkları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında veya demografik özellikleri açısından anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının demografik özellikleri ve teknoloji kullanım alışkanlıkları açısından anlamlı farklar var mıdır?
4. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını hangi faktörler anlamlı olarak yordamaktadır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında çeşitli demografik değişkenler, akademik başarı puanları ile teknoloji kullanım alışkanlıkları açısından ilişkileri incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllardaki bilişim teknolojilerinin hızla gelişimi ve kullanım alanlarının genişleyerek yaygınlaşması hayatımızı derinden etkilemektedir. Bu değişimin sonucu olarak eğitimde köklü değişiklikler yaşanmış ve buna bağlı olarak eğitim yöntemlerinden uzaktan eğitim de etkilenmiştir (İşman, 2011). Bununla birlikte gün geçtikçe bilişim teknolojilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki kullanımının arttığı gözlemlenmiş ve tüm dünyada yaygınlaşmıştır (Sayan, 2016; Öçal ve Şimşek, 2017). Bütün bu değişiklikler toplumun tüm paydaşlarında olduğu gibi öğretmenleri de teknolojiye uyum sağlamaya yönlendirmiştir. Öğretmenlerin günümüzde dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri, meslek tanımlarındaki ve görevlerindeki değişimlere ayak uydurması toplumsal ihtiyaçların karşılanabilmesi için önem taşımaktadır (Arslan, 2019).

Teknolojinin gelişimi ve salgının hızlandırıcı etkisiyle uzaktan eğitim faaliyetlerin yaygınlaşması öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren kurumlardan beklentilerin değişmişine neden olmuştur (Çardak ve Güler, 2022). Uzaktan eğitimin yer ve zamandan bağımsız olarak okul öncesinden hizmet içi eğitime kadar geniş bir çeşitlilikte tercih edilmesi öğretmenlerin bu yöntem hakkında bilgi ve becerilerini geliştirme gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu durum özellikle çocukların aileden sonraki ilk eğitim basamağı olan okul öncesi kurumları ve bu kurumların öğretmenlerinin nitelikleri anlamında günümüz şartlarına uyum sağlamaya yönlendirmiştir (Yürek, 2021). Salgın karşısında alınan önlemler doğrultusunda okul öncesi eğitim-öğretim faaliyetleri dijital araçlarla birlikte uzaktan eğitimle sürdürüldüğü düşünüldüğünde bu süreci en iyi şekilde yönetecek, uygulayacak, değerlendirecek ve çocuklar için ilgi çekici hale getirecek okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç duyulmuştur. Salgın sonrası dönemde de bu ihtiyacın devam etmesi beklendiği düşünüldüğünde öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının güncel ihtiyaçlara göre şekil alması gerekliliği ortadadır. Çocukların okul öncesi dönemde davranış, tutum ve ilgilerinin çoğunun belirlendiği göz önünde bulundurulduğunda günümüzde ihtiyaç duyulan becerileri taşıyan nitelikli öğretmenlerin önemi daha da artmaktadır (Akkaş Baysal, Ocak ve Ocak, 2020).

Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte uzaktan eğitim öğretmen yetiştirilmesi anlamında etkin olarak kullanabilecek bir yöntemdir (Usta, 2018). Ülkemizde daha önce

uzaktan eğitim modeliyle 1974 yılından itibaren öğretmenler yetiştirilmeye başlanmış, 1980’de yükseköğretimde uzaktan eğitimin sorumluluğunun Anadolu Üniversitesi’ne verilmesiyle çeşitli adımlar atılmıştır (Becerikli, 2021). Bu adımı sözü edilen üniversiteye bağlı olarak kurulan Açık Öğretim Fakültesinde 2000-2012 yılları arasında okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesi izlemiştir (Gelişli, 2015). Bu girişimin dışında, ülkemizde öğretmen yetiştirme amaçlı olarak yürütülen Eğitim Fakültesi haricinde lisans mezunlarının öğretmen olarak çalışabilmesi için ihtiyaç duyduğu pedagojik formasyon eğitimleri üniversitelerde uzaktan eğitim yöntemiyle de lisans mezunlarına sunulmakta ve öğretmen yetiştirilmesine katkı sağlanmaktadır (Ergün ve Korkmaz, 2017; Cantemir ve Nat, 2019; Çardak ve Güler, 2022). Pedagojik formasyon eğitimine okul öncesi öğretmeni yetiştirme açısından bakıldığında çocuk gelişimi ve eğitimi gibi bazı lisans bölümleri mezunlarını bu eğitimlere katılıp başarıyla tamamladıkları taktirde okul öncesi öğretmeni olarak çalışabilmektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014).

Ülkemizin okul öncesi öğretmeni ihtiyacı ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kaplan’a (2020) göre 56715 okul öncesi öğretmenin çalışıyor olduğu düşünüldüğünde hizmet içi eğitimlerin veya ülkemizde örgün olarak eğitimine devan eden okul öncesi öğretmen adayı sayısının YÖK’ün yükseköğretim bilgi yönetim sistemindeki istatistik raporuna (2021) göre 22493 olduğu göz önüne alındığında zaman, maliyet ve yer açısından uzaktan eğitim yönteminin tercih edilmesinin ciddi avantajlar ve fırsat eşitliği sunması beklenebilir. Ayrıca salgın dönemi gibi olağanüstü koşullar altında öğretmen yetiştirilmesinin devamlılığı için uzaktan eğitim yönteminin önemi daha da anlaşılmıştır (Çardak ve Güler, 2022). Bu doğrultuda YÖK’ün hazırladığı rehberde (2021) uzaktan eğitimin salgın sonrasında da yükseköğretimde kullanılması ve yaygınlaşmasını sağlamak amacıyla içinde uzaktan eğitiminde yer aldığı harmanlanmış öğrenme için yol haritası belirlenmiştir. Bu eğitimlerin başarılı olması için teknik altyapı, yazılım gibi önemli faktörlerin etkisi olduğu bilinmekle beraber, öğrencilerinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bu sürecin kalıcı öğrenme ile sonuçlanmasında etkisi önemli bir unsurdur.

Bu doğrultuda geleceğin eğitim yöntemi olarak belirtilen uzaktan eğitimin, bundan sonraki yıllarda daha da yaygınlaşacağı düşünüldüğünde, ülke genelinde bir çalışmayla okul öncesi öğretmen adaylarının bu yöntem hakkındaki tutumlarının belirlenmesi ve uzaktan eğitim yönteminin uygulanmasında günümüzde gerekli nitelik haline dönüşen dijital okuryazarlık becerilerinin ve alt boyutlarının ölçülmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Buna ilaveten çalışmanın ülke genelindeki okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik olması,

akademik başarıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerilerinin aralarındaki ilişkinin ortaya koyacak olması çalışmayı özgün kılacağına inanılmaktadır. Elde edilen veriler ışığında okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerin tespit edilerek, okul öncesi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarına yönelik önemli öneriler sunulması hedeflenmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın gerekliliği ve önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları aşağıdaki gibi ifade etmek mümkündür.

1. Salgın nedeniyle alınan önlemlerle birlikte veri toplama süreci çevrimiçi ortamda sürdürülmüş ve dijital araca sahip olmayan okul öncesi öğretmen adaylarına ulaşamamıştır.
2. Araştırma bulguları Demografik Bilgi Formu, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilecek veriler ile sınırlandırılacaktır.

1.5. Sayıtlılar

Araştırmaya katılacak olan okul öncesi öğretmeni adaylarının demografik bilgi formuna, dijital okuryazarlık beceri ölçeğine ve uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğine verecekleri cevapların samimi ve gerçeği yansıttığı varsayılacaktır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Kaynağın ve alıcıların birbirinden ayrı ortamlarda yer aldığı, alıcılara yer, zaman, amaç ve eğitim yöntemi açısından esneklik, bireysellik ve bağımsızlık olanağı sunan, eğitim sürecinde yazılı, dijital ve basılı kaynakları, işitsel ve görsel araçları kullanabilen planlı ve sistematik öğretim yöntemidir (Uşun, 2006; İşman, 2011).

Tutum: Bireylerin nesne, insan veya olaylarla iletişim başlatma esnasında davranışa geçme öncesinde almış olduğu tavır, ortaya çıkan duruş, eğilim veya başka bir ifadeyle davranışa hazır olma ya da hazır bulunma halidir. (Baykara Pehlivan, 2008).

Dijital Okuryazarlık: Bilişim teknolojilerinin sağladığı imkanlarla hedeflenen bilgiye ulaşma, anlama ve analiz etme becerilerine verilen addır (Bayraktı, 2020).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde eğitim, eğitim teknolojisi, uzaktan eğitim, tutum ve dijital okuryazarlık kavramları hakkında teorik bilgiler paylaşılacaktır.

2.1.1. Uzaktan eğitim

İnsanlar hayatları boyunca pek çok bilgiye ihtiyaç duyar. İnsanların bu bilgileri edinmelerinin temel kaynağı okullar ve sosyal çevreden edindikleri eğitimlerdir. Türk Dil Kurumu (2020) eğitimi; insanların okulda veya okul dışı ortamlarda topluma uyum sağlamaları ve kişiliklerini geliştirmek için zorunlu bilgi, beceri ve öngörü edinmesi, doğrudan veya dolaylı destek olma olarak tanımlamaktadır. En genel anlamda ihtiyaç duyulan bilgileri, becerileri ve alışkanlıkları sistematik şekilde edinme sürecine eğitim adı verilmektedir (Şişman,1997). Ayrıca eğitim insan medeniyetinin gelişmesiyle birlikte temel haklardan birisi haline dönüşmüştür. Bu hak her bir bireyin potansiyeline ulaşabilmesi için eğitim gerekliliktir (Genç ve Eryaman, 2008).

Medeniyet tarihi boyunca insanlardan beklenen beceriler ve bu doğrultuda eğitimden beklentiler sürekli değişime uğramıştır. Örneğin ilk çağlarda avcılık ve toplayıcılık kabiliyeti ön plana çıkarken, günümüzde dijital becerilerin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Eğitimin temel amaçlarından birisinin topluma uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde gelecekte de toplumların ihtiyaçları doğrultusunda eğitimden beklentilerin değişebileceği varsayılabilir (Can, 2015).

Teknolojinin gelişimiyle birlikte eğitim alanında da kullanması kaçınılmaz olmuş ve günümüzde *Eğitim Teknolojisi* disiplini ortaya çıkmıştır. Eğitim teknolojisi eğitim-öğretim ortamlarını daha etkin şekilde tasarlayan, eğitim sürecindeki problemlere çözüm arayan, kuram ve uygulama arasındaki iş birliğini ve öğrenme çıktılarının niteliğini ve kalıcılığı arttırmayı hedefleyen bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (İşman, 2002). Matbaanın icadıyla kitapların eğitim amaçlı kullanılmasından, günümüzde uzayı daha iyi anlamlandırabilmek için artırılmış gerçeklik gözlüklerinin kullanımına kadar birçok amaçla eğitim teknolojileri tarih boyunca kullanılmıştır (Erbaş ve Demirel, 2014). Eğitimden beklentilerin sürekli olarak değiştiği ve teknolojinin sınıflarda kendine daha çok yer bulduğu göz önünde bulundurulduğunda bu değişime ayak uydurabilmek için eğitim teknolojilerini eğitim ortamlarına dahil edilmesinin önemi artmıştır. Eğitim teknolojilerinin geleceği düşünüldüğünde özellikle yapay zeka ile öğrenme asistanlarından, sanal okullara kadar birçok gelişmenin eğitim sürecine dahil olması beklenmektedir. Bu bağlamda eğitim

teknolojilerini ve arkasındaki teorik altyapıyı öğrenmek her zaman olduğu gibi bugünlerde de önemini korumaktadır.

Bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere birçok eğitim modeli ortaya atılmıştır. Eğitim teknolojilerinin gelişimi *uzaktan eğitim* olarak adlandırılan eğitim yönteminin de ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu ortaya çıkan eğitim yöntemi tanımlanacak olursa, uzaktan eğitim eğitim-öğretimde geleneksel yöntemlerinin kısıtlılıkları nedeniyle eğitsel faaliyetlerin sınıfta gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı durumlarda, öğretmen ve öğrencilerin iletişimlerini ve etkileşimlerini özel olarak hazırlanmış ortamlar aracılığıyla belli bir merkezden gerçekleştirdikleri bir öğretim yöntemi olarak ifade edilmektedir (Alkan, 1987). Demiray (1999) ise uzaktan eğitimi, öğrenci ve öğretmenin birbirinden uzak olmasına rağmen, eş zamanlı veya farklı zamanlarda bir araç aracılığıyla iletişim kurdukları bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitim literatürde birçok araştırmacı tarafından farklı zamanlarda farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde belirli bir yaş aralığına hitap edilmemesi, zamanın esnek olması, öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamlarda olması, iletişimin özel olarak hazırlanan araçlar aracılığıyla sürdürülmesi, uzaktan eğitimin sistemli ve planlı eğitim yöntemi olduğu gibi temel fikirlerin savunulduğu görülmektedir. Ayrıca bu tanımların yıllar geçtikçe değiştiği gözlemlenmektedir. Söz konusu bu değişimi bilişim teknolojinin gelişip uzaktan eğitim yönteminde araç olarak sıklıkla kullanılmaya başlanması tanımlamaları da etkilemiştir. Bu durum teknoloji ilerledikçe uzaktan eğitim teriminin tanımlarında değişikliklerin olabileceğini gösterse de bundan sonraki yapılabilecek tanımlamaların daha önce de olduğu gibi uzaktan eğitimin öğretmenin ve öğrencinin farklı ortamlarda olduğu, eş zamanlı veya zamandan bağımsız, sistemli ve planlı bir eğitim yöntemi olduğu temelinde yapılacağı öngörülebilir.

2.1.1.1. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi. Uzaktan eğitim hiç şüphesiz teknolojinin gelişiminden en çok etkilenen alanlardan birisidir. Tarih sahnesine mektup aracılığıyla öğretim ile çıkan uzaktan eğitim günümüzde sanal laboratuvarlar ve sınıflar, artırılmış gerçeklik, hologram teknolojileri gibi teknolojileri aracılığıyla sürdürülebilmektedir (İşman, 2011). Uzaktan eğitimin serüveni ilk olarak Amerika’da posta ile steno derslerinin verileceğinin duyurulmasıyla başlamıştır (Önder, 2003). Bu gelişmeyi 1833’te bir İsveç gazetesinde mektupla yazılı anlatım dersi verileceğinin ilanı izlemiştir. Bu gelişmeyi 1840’ta Isaac Pitman’ın Birleşik Krallık’ta steno derslerini uzaktan eğitim yoluyla vermiş takip etmiştir (Mshvidobadze ve Gogoladze, 2012; Aslantaş, 2014).

Ülkemizde uzaktan eğitim çalışmaları ilk kez John Dewey’in (1939) hazırladığı raporda ve çeşitli Milli Eğitim Şura toplantılarında tartışılmıştır. Ancak ilk posta yoluyla

eğitim çalışmaları Ankara Üniversitesi'nin bünyesinde yer alan Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nün başlatmış olduğu çalışmalarla başlamış ve banka personellerine hizmet içi eğitim olarak uygulanmış ve bu uygulama uzun bir süre devam etmiştir. Bu gelişmeyi MEB'de kurulan Mektupla Öğretim Merkezi izlemiştir. Bu merkezde okulu dışarıdan bitirecek olanlara dersler mektupla verilmeye başlanmıştır. Bakanlığın bu girişiminden sonra farklı kurumlar mektupla eğitim çalışmaları sürdürmüştür (Bozkurt, 2017).

Tek yönlü iletişim araçlarıyla uzaktan eğitim çalışmalarına ilk örnek 1919 yılında ABD'de kurulan eğitsel amaçlı radyo istasyonunun kurulması ile başlamıştır. Bu gelişmenin üzerine sadece 1920-1930 yılları arasında dünyada eğitsel amaçlı 200'ün üzerinde radyo istasyonu lisansı verilmiştir. Radyonun eğitim amaçlı yayınları tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ilgi görmüştür. Radyo aracılığıyla eğitimin ülkemizdeki ilk örneği 1941 yılında "Ziraat Takvimi" adında hazırlanan program ile başlamış ve bu programla kırsal kesimlerde yaşayan insanların ihtiyaç duydukları bilgiler 10-15 dakikalık yayınlarda sunulmuştur. Bu eğitsel yayınlara "Evin Saati" isimli evin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan programlarla devam edilmiştir. Televizyon teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte 1932 yılında Iowa Üniversitesi'nde eğitsel televizyon yayınlara başlanmıştır. Bu gelişmenin üzerine 5 yıllık sürede eğitim amaçlı 240'ın üzerinde kanal yayın hayatına başlamıştır (Karataş, 2003). Ülkemizde ise 1976 yılında Yaygın Yükseköğretim Kurumu [YAYKUR] MEB tarafından hazırlanan programlarla lise mezunu ancak üniversiteye giremeyen öğrencilere yükseköğretim dersleri televizyon aracılığıyla verilmiştir. Bu gelişmenin ardından farklı kurumlar televizyon aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür (Bozkurt, 2017).

Uzaktan eğitimin araç olarak kullandığı teknolojiler birçok açıdan avantajlar sağlasa da kullanılan teknolojilerin tek yönlü iletişime imkan tanınması iletişim ve etkileşim yönünden sınırlılıkları beraberinde getirmiştir. Bu sınırlılıkları ortadan kaldıracı teknoloji olan modern internetin 1989 yılında Profesör Tim Berners Lee tarafından icadıyla birlikte uzaktan eğitimde yeni bir döneme girilmiştir (Berners-Lee, Cailliau, Groff ve Pollermann, 1992). Bu icat uzaktan eğitimin o tarihlere kadar olan bazı sınırlılıklarını ortadan kaldırarak çift yönlü iletişimi sağlamış ve ardından bu tarihten itibaren uzaktan eğitim çoğunlukla dijital teknolojiler aracılığıyla verilmeye başlanmıştır (Tavukcu, Arapa ve Özcan, 2011). Ülkemizde bu anlamda ilk çalışma Fırat Üniversitesi tarafından 1991 yılında hazırlanmış ve elektronik posta ile öğrencilerin yüksek lisans dersleri verilmiştir. Bu gelişmeyi 1996 yılında Bilkent Üniversitesi'nde video konferans yöntemi ile ABD'den yine aynı üniversitenin New York bürosunda görevli Profesör Jonas Prager tarafından verilen

dersler takip etmiştir. Bu çalışmaları aynı yıl Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitelerinin uygulamaları izlenmiştir (Kırık, 2014). Özetle internetin icadından itibaren uzaktan eğitimin çoğunlukla bilişim teknolojileri üzerinden sürdürüldüğü gözlenmektedir (Orakcıoğlu, 2019).

Bu gelişmelerden ardından uzaktan eğitim yöntemi farklı kademelerde kullanılmaya devam etmiş ve uzaktan eğitime olan ilgi giderek artmıştır. Özellikle salgın hastalık döneminin eğitime olan etkileriyle birlikte birçok ülkede uzaktan eğitim zorunlu olarak kullanılmış ve buna bağlı olarak araştırmacıların ve eğitimcilerin bu yöntemle olan alakası daha da arttırmıştır (Oyman Bozkurt, 2022; Tekedere, Şahin ve Göker, 2022). Bu ilginin sonucu olarak salgın sonrası dönemde şirketlerin veya kamu kurumlarının eğitsel faaliyetlerinde ve üniversitelerin lisansüstü programlarında uzaktan eğitimin veya harmanlanmış öğrenme modelinin yaygınlaştığı gözlemlenmektedir (Bozkurt, 2020).

2.1.1.2. Uzaktan eğitim yöntemiyle okul öncesi öğretmeni yetiştirilmesi. Okul öncesi öğretmeni yetiştirmenin ülkemiz açısından başlangıcı araştırıldığında karşımıza 1927 yılında açılan Ana Öğretmen Okulu çıkmaktadır (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Bu kurumun açılışının ardından farklı kurumlarda okul öncesi öğretmeni yetiştirilmesine günümüze kadar devam edilmiştir. Duruma uzaktan eğitim perspektifinden bakıldığında okul öncesi öğretmeni yetiştirilmesine 1974 yılında MEB Deneme Yüksek Öğretim Okulu gibi kurumlar aracılığıyla başlanmıştır. Daha sonra kapatılan bu kurumun yerine YAYKUR kurulmuş ve bazı programlarında okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesine devam edilmiştir (Becerikli, 2021).

1980’li yıllara gelindiğinde yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim kanunuyla ülkemizdeki uzaktan eğitim yükseköğretim kurumları sorumluluğu üniversitelere aktarılmıştır. Daha sonra yükseköğretimde uzaktan eğitim sorumluluğu Anadolu Üniversitesi’ne verilmiştir. Bu gelişmeyle birlikte söz konusu üniversiteye bağlı olarak Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur. Bu fakültede önlisans olarak öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimi programlarına yer verilmiş ve sonuç olarak birçok öğretmen yetiştirilmiştir. Bu gelişmeyi Üstünoğlu’nun (1986) Anadolu Üniversitesi için hazırladığı okul öncesi öğretmen yetiştirme program modeli takip etmiştir ancak bu program 2000 yılında MEB ve Anadolu Üniversitesi’nin yapmış olduğu protokol ile hayata geçirilebilmiş ve lisans düzeyinde öğretmen yetiştirilmesine başlanmıştır. Bu programın 2012 yılına kadar okul öncesi öğretmeni yetiştirmeye devam etmiş ancak YÖK’ün öğretmenlik programlarının açık veya uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürülmemesi kararıyla öğrenci alımı durdurulmuş ve ardından kapatılmıştır (Gelişli, 2015).

Salgın döneminde günümüzde öğretmen yetiştirme görevini üstlenmiş olan üniversiteler, eğitim faaliyetlerinin tamamını Mart 2020'den itibaren uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürmeye başlamıştır (Karadağ ve Yücel, 2020). 2019-2020 bahar dönemin bir kısmı ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılının tamamı salgın önlemleri doğrultusunda uzaktan eğitimle yürütülmüştür (YÖK, 2021). Salgının önüne geçebilmek için alınan önlemlerin yavaş yavaş kalktığı bu günlerde salgın süresince olduğu gibi öğretmen yetiştirme programlarında bazı derslerin uzaktan eğitim yöntemiyle verilmesi beklenmektedir.

2021-2022 yılı güz dönemi itibarıyla ülkemizdeki üniversiteler yüz yüze eğitim faaliyetlerine tekrar başlamıştır (YÖK, 2021). Salgın döneminde elde edilen tecrübelerle üniversitelerin uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi harmanlayarak eğitim-öğretime devam ettiği gözlemlenmektedir (Ünsal, 2018; Sarıdaş ve Topdağı, 2021). YÖK'ün hazırladığı salgın sonrası rehberinde (2021) üniversitelere herhangi bir dersin %40'ını uzaktan eğitim yöntemiyle yapabilmesine imkan tanımıştır. Böylece harmanlanmış eğitimin mevzuat olarak altyapısı oluşturulmuş ve üniversitelere bu anlamda yol gösterilmiştir. Belirlenen yol haritası doğrultusunda eğitim fakülteleri de belirtilen modeli uygulamaya koymuştur.

Eğitim fakültesi dışındaki öğretmen yetiştirme amaçlı yürütülen programları yakından incelediğinde ilk olarak karşımıza belirli bölümlerden lisans mezunu olan adayların öğretmen olarak çalışabilmesi için ihtiyaç duyduğu pedagojik formasyon eğitimleri çıkmaktadır. MEB'in (2021) aldığı karara göre ilgili sertifika eğitimi 29 Haziran 2020 ile 28 Eylül 2021 arasında durdurulsa da üniversitelerde salgın öncesi dönemde olduğu gibi ve bu günlerde uzaktan eğitim yöntemiyle de lisans mezunlarına sunulmakta ve öğretmen yetiştirilmesine katkı sağlanmaktadır (Ergün ve Korkmaz, 2017; Cantemir ve Müseer, 2019; Coşkun Şimşek, İnam, Yebrem Özdamar ve Turanlı, 2022). Bir diğer öğretmen yetiştirme amaçlı yürütülmesi planlanan ancak henüz hayata geçirilemeyen program ise öğretmenlik meslek bilgisi tezsiz yüksek lisans programlarıdır. Pedagojik formasyon eğitimlerine benzer olarak öğretmenlik lisans programı dışındaki lisans mezunlarının öğretmen olarak çalışmasına imkan tanınması için 2020 yılında planlanmış ancak henüz hayata geçirilememiştir (MEB, 2021). Duruma okul öncesi öğretmeni yetiştirme perspektifinden bakıldığında çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ve eğitimi ile çocuk sağlığı ve gelişimi lisans bölümleri mezunlarının pedagojik formasyon eğitimlerine katılıp başarıyla tamamladıkları takdirde okul öncesi öğretmeni olarak çalışabilmektedirler (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014). Böylece pedagojik formasyon eğitimleriyle birlikte ülkemizin okul öncesi öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmaktadır. Özetle

günümüzde uzaktan eğitim yöntemi öğretmen yetiştirme aşamalarının hemen hemen her aşamasında kendine yer bulabilmektedir. Özellikle salgın döneminde edinmiş olduğumuz uzaktan eğitim tecrübesiyle önümüzdeki yıllarda uzaktan eğitim yönteminin öğretmenlerin yetiştirilmesinde olan sorumluluğunun giderek artması beklenilmektedir (Çardak ve Güler, 2022).

2.1.3.3. Uzaktan eğitimin yararları ve sınırlılıkları. Uzaktan eğitim yönteminin yararları farklı araştırmacılar tarafından açıklanmıştır. Buna göre uzaktan eğitim yararları; öğrencilere zamandan bağımsız öğrenme fırsatı sunması, coğrafi, ekonomik ve bölgesel engeller gibi fiziki öğrenme ortamına katılımı engelleyebilecek durumlarda öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda bulunma zorunluluğunu kaldırması, gelişen ve değişen öğrenme ihtiyaçlarına karşılık verebilmesi, toplumların veya ülkelerin küreselleşen dünyaya uyum sağlayıp gelişmelerine olanak sağlaması, eğitimi küreselleştirmesi, eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlayabilmesi, sürekli, yaşam boyu, kişisel ve bağımsız öğrenmeyle eğitim sürecinde esneklik sağlaması, öğrenci merkezli olması nedeniyle bireyin girişimcilik ve öz-düzenleme becerilerine katkı sağlaması, özel gereksinimli veya dezavantajlı öğrencilerin eğitim-öğretime katılımını arttırabilmesi, konaklama, beslenme ve ulaşım gibi masraf kalemlerini ortadan kaldırarak bu tür harcamaları kaldırması ve ekonomik olması ve son olarak geniş bir öğrenen kitlesine yönelik olması olarak araştırmacılar tarafından sıralanmaktadır (Demiray, 1999; Uşun, 2006; İşman, 2011; Eygü ve Karaman, 2013; Kandemir, 2014; Özbay, 2015; Akyürek, 2020).

Uzaktan eğitim yönteminin yararlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları; yüz yüze eğitim etkileşiminin sağlanmasındaki zorluklar, öğrencilerin sosyalleşme ihtiyaçlarının karşılanamaması, öz-düzenleme becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı zorluklar, çalışan öğrencilerin dinlenme için ayırdıkları sürenin azalması, uygulama gerektiren derslerde istenilen becerilerinin kazandırılmasındaki zorluklar, günümüzde uzaktan eğitimin bilişim teknolojileri temelinde yürütülmesi nedeniyle teknolojik alt yapı yetersizlikleri, uygulamalı derslerdeki yaşanabilecek problemler, uzaktan eğitim ders materyallerin hazırlanmasında karşılaşılan zorluklar ve günümüzde uzaktan eğitimin çoğunlukla dijital araçlar aracılığıyla sürdürüldüğü düşünüldüğünde dijital okuryazarlık becerisinin düşük olan öğretmen ve öğrencilerde öğrenme sürecine katılımı karşılaşılabileceği sorunlar şeklinde ifade edilmektedir (Horzum, 2003; Akyürek, 2020; Kizir, 2021; Yürek, 2021).

Uzaktan eğitim yönteminin tüm eğitim teknik ve yöntemlerde olduğu gibi yararları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Mevcut sınırlılıkların teknolojinin durmak bilmez gelişim

hızıyla birlikte ortadan kalkabileceğine inanılmaktadır. Vaziyet günümüzdeki uzaktan eğitim kat ettiği mesafe açısından değerlendirildiğinde mevcut teknolojilerin imkan tanıdığı ölçüde alanında uzman öğretmenler tarafından uzaktan eğitimin sınırlılıkları en aza indirilerek eğitim süreçlerine dahil edilmesi durumunda hem toplumsal hem de bireysel potansiyele ulaşılmasında en büyük destekçi olacağı düşünülmektedir (Ergüney, 2015).

2.1.1.4. Uzaktan eğitim türleri. Uzaktan eğitim gelişip, araştırmacılar tarafından yapılan çalışmaların sayısı arttıkça geniş bir alanı kapsar hale gelmiştir. Bu bağlamda belli kurallara göre uzaktan eğitim türlerine ayrılmış ve araştırmacılar ile öğretmen tarafından bu doğrultuda kullanılmaya başlanmıştır (Sezgin, 2021; Hiğde ve Aktamış, 2021; Kozikoğlu, Erbenzer ve Ateş, 2021). Günümüzde yaygın olarak karşımıza çıkan uzaktan eğitim türleri ile ilgili detaylar aşağıda sunulmuştur.

2.1.1.4.1. Acil uzaktan eğitim. Acil uzaktan eğitimi aksayan eğitim faaliyetlerine ivedilikle teknoloji yardımıyla geçici çözümler oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021). Özetle acil uzaktan eğitim bir tamir süreci olarak değerlendirilmektedir. Uzaktan eğitim ile acil uzaktan eğitimin arasında farklar bulunmaktadır. Uzaktan eğitim planlı, sistematik eğitim ve öğretim süreci içeren, birçok farklı ögeye sahip olan disiplinler arası, güçlü teorik altyapıya sahip bir eğitim yaklaşımıyken, acil uzaktan eğitim salgının getirdiği zorunluluktan oraya çıkmış, teknolojik araçlar ile uzaktan erişimle eğitim faaliyetlerini yüz yüze eğitime benzetmeye çalışan bir eğitsel iletişim modelidir (Bozkurt, 2020). Uzaktan eğitim uzun vadeli sürdürülebilir bir öğrenme ortamı oluşturma amacındayken, acil uzaktan eğitimin amacı kriz durumunda geçici eğitsel destek sunmaktır. Bu farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda iki kavram arasında her ne kadar bağlantı olsa da ciddi farklar olduğu görülmektedir (Eken ve diğ., 2021).

Salgın süreci gibi kriz durumlarda acil uzaktan eğitimle ilgili ciddi yüksek öğretimde tecrübeler kazanmış olsak da çeşitli sorunlar da ortaya çıkmıştır (Saygı, 2021). Acil uzaktan eğitim sürecinde içerik geliştirme, doğru teknoloji kullanımı, donanımsal yetersizlikler, yaşanan etik sorunlar nedeniyle uzaktan eğitime yönelik tutumu etkileyebilir. Bu anlamda bu iki kavram arasındaki farkı anlamak ve bunu eğitim paydaşlarına aktarabilmek özellikle salgın sonrası dönem için büyük önem taşımaktadır (Sezgin, 2021).

2.1.1.4.2. Harmanlanmış öğrenme. Alanyazında hibrit öğrenme, karma ve harmanlanmış öğrenme olarak karşımıza çıkan bu terimin önümüzdeki yıllarda adından daha da söz ettireceğine inanılmaktadır (Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2021). Özellikle salgın

döneminde edinilen acil uzaktan eğitim tecrübesiyle eğitimin tüm paydaşları uzaktan eğitimin faydalarını ve sınırlılıklarını uygulayarak görmüşlerdir. Bu deneyimlerden yola çıkarak salgın sonrası dönemde de uzaktan eğitimin yararlarını ön plana çıkararak eğitim-öğretime katkı sağlayan harmanlanmış öğrenme yönteminin yaygınlaşabileceğine inanılmaktadır (Sarıdaş ve Topdağı, 2021).

Kaldırılan önlemlerle birlikte eğitim kurumları yüz yüze eğitim faaliyetlerini tekrardan başlamıştır. Ancak uzaktan eğitimin sağladığı imkanlardan da faydalanabilmek için harmanlanmış öğrenme yönteminin özellikle yükseköğretimde tercih edildiği görülmektedir. YÖK'ün hazırladığı salgın sonrası kılavuzda (2021) üniversitelere bir dersin %40'ını uzaktan eğitim yöntemiyle yapabilmesine izin verilmiştir. Böylece harmanlanmış öğrenmenin mevzuat olarak altyapısı oluşturulmuş ve üniversiteler yönlendirilmiştir.

Harmanlanmış öğrenme farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Colis ve Moonen (2001) harmanlanmış öğrenmeyi çevrimiçi öğrenme ile geleneksel öğrenme yaklaşımının birbirine entegre edildiği bir eğitsel model olarak tanımlamaktadır. Uluyol ve Karadeniz'e (2009) göre ise harmanlanmış öğrenme çevrimiçi eğitimin güçlü özelliklerini yüz yüze eğitimin güçlü özellikleriyle tamamlayabilmek şeklinde açıklamaktadır.

Bu yaklaşımın temel amacı çevrimiçi eğitim ile yüz yüze eğitim arasındaki uyumu ve dengeyi iyi ayarlamaktır (Kahraman ve Kaya, 2021). Bunun tüm eğitim kademeleri veya dersler için belirli bir formülü yoktur. Söz konusu denge belirlerken ders içeriği, öğrenen özellikleri, fiziki altyapı, öğrenme hedefleri gibi birçok değişken dikkate alındığında sağlanabilir (Khalmatova, 2021). Bu bağlamda bazı harmanlanmış dersler daha çok çevrimiçi ortamda yürütülürken, bazı harmanlanmış derslerin büyük çoğunluğu yüz yüze olarak yapılabilir veya her iki yöntem eşit olarak tercih edilebilir. Bütün bu farklı uygulamaları hazırlarken hedef iki ortamdan olabildiğince en iyi şekilde faydalanmak ve öğrenmenin etkisini ve verimliliği yükseltmektir (Ünsal, 2010).

Literatür incelendiğinde son yıllarda harmanlanmış öğrenme üzerine ilginin arttığı görülmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin en üst eğitsel verimi hedeflediği göz önünde bulundurulduğunda eğitsel hedeflerimize ulaşmada ciddi katkılar sağlayabilir (Bağcı ve Yalın, 2018). Bu bağlamda gelecekte adının daha çok duyulacağı düşünülen harmanlanmış öğrenmenin doğru anlaşılması ve anlatılması önemli bir husustur (Sarıdaş ve Topdağı, 2021).

Harmanlanmış öğrenmenin içerisinde yer alan ve son yıllarda ilginin giderek arttığı uzaktan eğitim türlerinden bir tanesi de ters-yüz edilmiş öğrenmedir (Deveci Topal ve

Akhisar, 2018). Bu uzaktan eğitim türünde temel amaç geleneksel eğitimin ve zengin çevrimiçi öğrenme ortamlarının avantajları kullanıp eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliğinin artırılmasıdır (Hayırsever ve Orhan, 2018). Ters yüz edilmiş öğrenme Ünsal'a (2018) göre bireysel öğrenmeye odaklanan ve öğretmen tarafından hazırlanan dijital öğrenme materyallerinin ders öncesinde öğrencilere ulaştırılarak sınıftaki yüz yüze öğrenme ortamının daha verimli ve anlamlı olmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. Literatürde bu yaklaşımla ilgili yapılmış deneysel çalışmalara sıklıkla karşılaşılmakta ve bu yaklaşımın öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu şekilde etkilediği bulgularıyla karşılaşılmaktadır (Akgün ve Atıcı, 2017; Yaman ve Çakır, 2018; Erdoğan ve Akbaba, 2019). Bu bilgilerin ışığında ters yüz edilmiş öğrenmenin öğretmenler tarafından öğrenilip ve bu yaklaşımın sınıflara taşınmasının eğitim-öğretim faaliyetlerini zenginleştireceğine inanılmaktadır (Alsancak Sırakaya ve Seferoğlu, 2017).

2.1.1.4.3. Eş-zamanlı ve eş-zamansız çevrimiçi öğrenme. Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrencilerin farklı mekanda olmaları esasken zamandan bağımsızlık durumunun bir istisnası bulunmaktadır. Eş-zamanlı çevrimiçi öğrenme olarak karşımıza çıkan bu istisna literatürde gerçek zamanlı olarak da adlandırılmaktadır. Eş-zamanlı çevrimiçi öğrenme, iletişim içerisinde olan öğretmen ve öğrencilerin aynı anda mesajlarını karşılıklı olarak iletebilmesi anlamına gelmektedir (Küçük, 2010). Anlık iletişime imkan sağlayan telefon ve Zoom, Microsoft Teams, Adobe Connect gibi bazı yazılımlar sayesinde bu uzaktan eğitim türü ortaya çıkmıştır (İzmirli ve Akyüz, 2017).

Diğer bir uzaktan eğitim türü ise eş-zamansız çevrimiçi öğrenmedir. Eş-zamanlı çevrimiçi öğrenmeden farklı olarak eş-zamansız çevrimiçi öğrenmede iletilerin oluşturulup gönderilmesiyle ve bu mesajın alınması arasındaki zaman farkı bulunmaktadır (Dilmaç, 2019). Bunlara örnek olarak e-postalar, tartışma panoları gibi araçlar gösterilebilir (Öztürk, 2021). Romiszowski ve Mason'e (2004) göre geçmişte eş-zamansız çevrimiçi öğrenme oldukça yaygın olarak kullanılırken gelişen teknolojiyle birlikte eş-zamanlı çevrimiçi öğrenme türünü yaygınlaştırmıştır.

2.1.5. Tutum

Türk Dil Kurumu'na (2020) göre tutum, tavır veya tutulan yolken, Gawronski'e göre (2007) tutum deneyimlemeler sonucunda oluşan, ilişkili olduğu tüm nesne ve olaylara karşı kişinin tavır ve hareketleri üzerinde yönlendirmesi veya etkin etkileme gücüne sahip olan duygusal ve zihinsel hazırlanma durumudur. Brown (2000) ise tutumu, bireylerin çocukluk evresinde sosyal çevresinde karşılaştığı çeşitli insanlarla iletişim kurma veya duyuşsal etkenlerden pozitif veya negatif etkilenme sonucunda oluşan durum olarak açıklamaktadır.

Kağıtçıbaşı (1988) ise tutumun doğrudan gözlemlenebilen bir davranış olmamasına rağmen kişinin gözlemlenen davranışlarından anlaşılabilen ve kişiye özgü bir eğilim olarak ifade etmektedir. Bu doğrultuda tutum gözlemlenebilen bir davranış olmaktan çok davranışa hazırlayan eğilim olarak yorumlanmaktadır (Demirkaynak, 2022).

Tutum, psikolojik terimlerin çoğu gibi doğrudan ölçümlenemez ama varlığı davranışlardan anlaşılabilir (Tunç Toptaş, 2022). Bu nedenle davranışların tutumları içerdiği teorisi tutumların ölçülüp değerlendirilmesinin önemi arttırmaktadır. Tutumları ölçüp değerlendirmenin muhtemel davranışlar hakkında bir görüş vereceği düşüncesi, davranışta istenilen tarafta ve seviyede bir değişiklik olması istendiğinde ilk olarak tutumlarında değişiklik fikrini güçlendirmektedir (Yıldırım, 2022). Ayrıca bir tutum aynı yönde bir davranışın öngörülmesinde bir vasıta olarak kullanılabilir. Bu nedenle herhangi bir nesne veya olaya yönelik tutumun o nesne veya olaya ilişkin birden çok hareketin göstergesi olabilmesi sosyal ve eğitim bilimciler bakımından dikkate değerdir (Özmenteş, 2006).

Belirli yönelimler sonucunda tutumlarda değişimin yaşanması olası bir durumdur (Ülkü,2018). Bu bilgilerden yola çıkarak nesne veya olaylara yönelik olumlu tutuma sahip olan bireyin söz konusu nesne veya olaya yönelik olumlu; aksi durumda ise olumsuz davranışlar sergilenebileceğinin ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir (Köklü, 1995). Örneğin tutumun nesne veya olayın belirli derse yönelik olduğunu varsaydığımızda, bir öğrencinin belirtilen derse yönelik olumlu tutuma sahip olması, o öğrencinin belirtilen dersle ilgili süreçlere daha fazla katılım göstereceği anlamına gelebilir. Sonuç olarak, bir öğrencinin rastgele bir derse yönelik tutumu olumlu olacak şekilde geliştirilebilirse, bu değişim söz konusu öğrencinin belirlenen derse daha çok zaman ayırmasına ve dersin hedef kazanımlarına ulaşması sağlanabilir (Kazazoğlu, 2013). Bu durum Elyıldırım ve Ashton-Hay'ın (2006) yapmış oldukları çalışmada da desteklenerek tutum ve öğrenme arasında ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Sözü edilen bulgular ışığında eğitim-öğretim ortamlarında tutumu olumlu olarak etkileyebilecek değişikliklerin öğrenmeye dolaylı olarak katkı sağlaması beklenebilir (Doğru, 2020). Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin geliştirilen programlara yönelik tutumlarının incelenmesi ve ölçülen tutumlar doğrultusunda programların geliştirilmesi öğrenmeyi de etkileyeceği için savunulabilir.

2.1.5.1. Uzaktan eğitime yönelik tutum. Teknolojideki gelişmeler birçok alanı etkilemiştir. Bu gelişmeler eğitimi ve eğitim yöntemlerinden olan uzaktan eğitimi derinden etkilemiştir. Özellikle bilişim teknolojilerinin genişleyip yaygınlaşmasıyla eğitim faaliyetleri mekan ve zamandan bağımsız olarak esnek bir şekilde sürdürülmeye başlanmıştır. Bu duruma COVID-19 salgınının etkisi de dahil edildiğinde uzaktan eğitim, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi için önemli bir role sahip olmuştur. Artan ilgiyle birlikte kullanım alanı artan uzaktan eğitimin başarıya ulaşabilmesi için alanında uzman kişilerce mevcut sınırlılıkların en aza indirilerek planlı ve programlı şekilde hedef kitle analiz edilerek tasarlanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Özdirek, 2021). Bunlara ek olarak öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları uzaktan eğitim sürecinde öğrenme için en önemli duyuşsal özelliklerden birisi olduğu unutulmamalıdır (Şahin, 2009).

Uzaktan eğitim programlarının yürütülmesi ve değerlendirmesinde görev alan öğretmen, teknik personel, alan uzmanları, yöneticiler ile bu yöntemin hedef kitlesi olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve düşüncelerinin ölçülmesi hakkında dünyada ve ülkemizde birçok araştırma yapılmıştır (Bariş, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin uzaktan eğitim hakkında neler düşündükleri ve tutumları, bu programların eğitime olan katkısı, öğrencilere sunduğu olanakları tespit etmek önem taşımaktadır (İpekli, 2022). Buna ilaveten bilgi ile tutum arasında ilişkinin bulunduğunu göz önüne alındığında okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumların belirlenmesi, programların tasarlanmasında, mevcut olumsuz tutumlara olumlu müdahale edilmesinde ve dolaylı olarak öğrenmenin geliştirilmesinde ve öğretmen adaylarının ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin belirlenmesi için üzerinde durulması gereken konulardan birisidir (Koçak, Türker, Kılıç ve Hasde, 2010).

2.1.6. Okuryazarlık

Okuryazarlık, İngilizce 'deki *literacy* kelimesinin Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır. Okuryazarlık teriminin temel olarak anlamı okumak, yazmak, dinlemek ve konuşmak olarak ifade edilmektedir. Belirtilen beceriler okuryazarlığın temelini oluşturan öğelerdir. Ancak okuryazarlık kavramını yakından inceleyecek olursak çok daha genel manalar ifade ettiği görülmektedir (Bingöl, 2022). Çünkü günlük yaşamımızda kullandığımız farklı ifadeler ve iletişim türleri okuryazarlık teriminin tanımını genişletmiştir. Okuryazarlık kavramı günümüzde çevrenin bir parçası haline gelebilmek için simge sistemlerini kullanarak mana paylaşım kabiliyeti olarak tanımlanmaya başlamıştır (Hobbs,

2010). Ayrıca Ünlü'ye (2022) göre okuryazarlık yalnızca belli bir gazetede yazıyı çözümlemek değil o yazıları anlamlandırmak anlamına da gelmektedir.

UNESCO tarafından 1958'de kuruluşu üye ülkelerinden eğitim-öğretim istatistiklerini belirlerken okuryazarlık ifadesini tercih etmeleri önerilmiştir. 1960'lı yıllara gelindiğinde ise okuryazarlığın tanımı büsbütün değişerek içerisinde bulunduğu çevreye yardım sağlayabilecek düzeyde ve hesaplama marifetine sahip olmak doğrultusunda kullanılmaya başlandığı görülmüştür. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise okuryazarlık tasviri fonksiyonel çok yönlü bir boyut kazanarak, eğitimin merkezde yer aldığı bir tanım ortaya çıkmıştır (Güneş, 1994). Okuryazarlık teriminde meydana gelen değişikliklerin nedenini Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henry (2017) dünyadaki ekonomik yarışın zaman geçtikçe bilgi ve haberleşme teknolojileri temelinde ilerlemeye başlaması, internet kullanımının giderek yaygınlaşması ve eğitimle bütünleşmeye başlaması şeklinde açıklamışlardır. Özetle okuryazarlık kavramı da hayatımızın her alanında olduğu gibi teknolojik gelişmelerden etkilenmiş ve anlamı değişmiştir.

Frankel, Becker, Rowe ve Pearson (2016) yapmış oldukları araştırmada okuryazarlık terimini incelemiş ve okuryazarlığın temel ilkelerini yeniden belirlemişlerdir. Araştırmacılara göre okuryazarlığın; toplumsal uygulamalarda birleştirici, olumlu ve eleştirel bir süreç olması, dil süreçleri ve bağlamları sürükleyici bir şekilde okuyabilmeyi biçimlendirme, taktik ve öz düzenleme becerileri gerektirmesi, güdülenmeye ve eşlik etmeye ihtiyaç duyması ve süreklilik arz etmesi temel ilkelerini oluşturmaktadır. Okuryazarlığın temel ilkeleri yeniden belirlenmiş olsa da günümüzde teknolojik değişimin etkisiyle her zaman için geçerli olacak okuryazarlık tanımı yapmak zordur (Buzkurt, 2021). Bu nedenle tanımlar sürekli değişmekte ve yeni okuryazarlık alanları ortaya çıkmaktadır. Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı okuryazarlık çeşitlerinin kullanılmaya başladığı görülmektedir (Bacanak, 2002; Baz, 2003; Kıyıcı, 2008; Yücel, 2021). Günümüzde alanyazında okuryazarlığın çeşitli ortam ve vasıtalarla beraber değerlendirildiğinde bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi adlar aldığı görülmektedir (Kara, 2021).

2.1.6.1. Dijital okuryazarlık. Dijital okuryazarlık, İngilizce 'deki Digital Literacy kavramının Türkçe 'deki karşılığı olarak kullanılmaktadır. Dijital okuryazarlık kavramı olarak ilk kez Paul Gilster tarafından 1997'de kullanılmış ve daha sonra benzer isimli kitabı çıkmıştır. Ancak Gilster'in kitabında dijital okuryazarlığın tek bir tanımının yapılmadığı görülmüştür. Dijital okuryazarlık, tamamen fonksiyonel olmak için konuşma, dinleme, okuma, yazma ve görüntüleme hünerlerinin bir karışımına ihtiyaç duyar (Kara, 2021). Bu

sebeple geleneksel okuryazarlığa seçenек olmayıp çok yönlü yazarlığa katkı sağlayan bir yardımcıdır (Korkmaz, 2020). Hague ve Payton (2010) dijital okuryazarlığı; dijital teknolojilere eleştirel, özgün, farklı ve güvenli deneyimler sağlayan beceri, bilgi ve kavrayış olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle dijital okuryazarlık; yaratıcı düşünme, eldeki bilgileri ayıklama, inceleme ve eleştirme, sosyo-kültürel ve tarihsel etkilerini tanıma ve dijital içerikler oluşturma, işbirlikli çalışma, yeni teknoloji kullanımı ve söz konusu teknolojilere uyum sağlama, bu teknolojilerden nasıl faydalanılacağını bilme becerisine sahip olarak yararlı ve güvenli içeriğe ulaşma, teknoloji aracılığıyla iletişim kurma yeteneklerinden oluşmaktadır (Özoğlu, 2019). Leu ve diğerlerinin (2017) çalışmalarında belirttiği gibi dijital okuryazarlığın; günümüzdeki okuma, yazma ve öğrenme etkinliklerini sürdürebilmek için internet teknolojilerinin gerekliliği, bireylerin interneti, bilgi ve haberleşme teknolojilerini gerektiği gibi kullanması için dijital okuryazarlık becerisine sahip olmaları gerekmesi, dijital dünyada rehber olması, çeşitli yapıdan oluşması, eleştirel özellikleri barındırması, yeni taktiksel bilgi şekillerine ihtiyaç duyması, sosyallik için günümüzde büyük önem taşıması, öğretim programlarını etkileyerek öğretmenlerden beklentileri değiştirmesi gibi öğeleri önemini daha da arttırmaktadır.

Dijital okuryazarlık gün geçtikçe daha da önemli hale gelen bir kavramdır (Farias-Gaytan, Aguaded ve Ramirez-Montoya, 2022). Bunun temel nedeni dijital aygıtların çocuklar tarafından çok küçük yaşlar itibaren kullanılmaya başlanmasıdır. Küçük yaştaki çocukların dijital çağa uyum sağlayabilmeleri için dijital okuryazarlık becerileri gelişmiş öğretmenlere ihtiyaç duymaktadırlar (Kara, 2021). Bu nedende öğretmen yetiştirilen kurumların bu önemli ihtiyacı karşılayabilecek öğretmen yetiştirmeleri gerekliliği ortadadır.

Günümüzde birçok gelişmiş ülkede öğretmenlerin teknolojiyi etkin ve etkili kullanmalarını motive etmek, bu kullanımları değerlendirip standartlaştırmak amacıyla Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE)'nin belirlediği Eğitim Teknolojileri Standartları kullanılmaktadır (Trust, 2018). Bu standartlarda günümüz ihtiyaçlarına göre ara ara güncellenmeler yapılmaktadır. Buna göre eğitimciler için hazırlanan standartlarda yedi ana başlık altında 24 performans göstergesi veya yeterlik belirlenmiştir. Bu standartlar göz önüne alındığında; öğrenmeye daima açık, önder, dijital vatandaş, işbirlikçi, tasarımcı, kolaylaştırıcı ve çözümleyici gibi özelliklere sahip alanında uzman ve öğrenme sürecini başlatabilen öğretmenlerin çağın öğretmenleri olabileceklerini ifade etmektedir. ISTE'nin belirlediği standartların kendini dijital anlamda yetiştiren, sürekli öğrenen, değerlendirme yapıp ve kendini değiştirip geliştiren öğretmenlerin öğrencilerinin dijital dünyaya uyum sürecindeki katkısının azımsanmayacak oranda fazla olduğu

düşünülmektedir (Korkmaz, 2020) Özellikle internetteki doğru olmayan bilgiler, nefret söylemi, siber zorbalık ve pornografi gibi tehlikeler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlere büyük görevler düştüğü açıktır. Dijital dünyanın olumsuz yönleri olsa da azımsanmayacak şekilde eğitime olumlu katkılar sağlayabileceği unutulmamalıdır. Öğrenciler teknolojiyle yeni dünyalar keşfedebilir, potansiyellerine ulaşma sürecinde teknolojiyi araç olarak kullanabilir ve geleceklerini inşa edebilirler.

Teknoloji ve internet gün geçtikçe sınıflarda daha çok kendine yer bulmaktadır. Özellikle aileden sonra çocukların eğitimlerine başladıkları okul öncesi eğitim kurumları eğer teknolojiyi ve interneti kontrol altına alıp, filtreleyip çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak sınıf ortamına araç olarak dahil edebilirlerse çocuklarımızın dijital dünyaya uyum sağlamalarında büyük bir sorumluluğu almış olacaklardır. Bu anlamda risklerle baş edebilecek ve öğrencilerini yönlendirebilecek okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazar olması gerekliliği daha iyi anlaşılmaktadır (Buzkurt, 2021). Dijital okuryazar okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların programlarında bu konuya yeterince önem vermesi çocukların dijital dünyaya uyum sağlamalarında önemli bir husustur.

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde uzaktan eğitim, uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık becerisiyle alakalı olup özellikle araştırmaların örneklemi akademisyen, öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturduğu yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutuma İlişkin Yapılan Araştırmalar

Alan yazında yurtiçinde ve yurtdışında uzaktan eğitime yönelik tutum ve ilgili değişkenler farklı açılardan incelenmiştir. Bu çalışmalardan ilk olarak öğrencilere yönelik çalışmaları yakından inceleyecek olursak Yunanistan’da Toumpalidou ve Konstantoulaki (2022) tarafından yapılan çalışma karşımıza çıkmaktadır. Çalışma kapsamında 1550 üniversite öğrencisinden veriler toplanmış ve verilerin analizi sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitimi tatmin edici bulmasına rağmen, çoğunluğun uzaktan eğitimin geleceği konusunda şüpheli olduğu ve uzaktan eğitim uygulanma şekline memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Endonezya’da Windy (2022) tarafından yapılan diğer bir çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla 20 üniversite öğrencisinden veri toplanmış ve sonuç olarak üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ortalamanın üstünde olduğunu ancak dijital beceriler anlamında desteklenmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır. Üniversite öğrencilerine yönelik Ferrer, Ringer Saville, Parris ve Kashi (2022) tarafından yapılan farklı bir çalışmada Avustralya’daki

üniversitede eğitimlerine devam eden 574 uzaktan eğitim lisans öğrencisinden çeşitli veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumun hem içsel hem de dışsal motivasyonla ilişkili olduğu, kampüsteki öğrencilere göre tutumlarının ve öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine yönelik Çin’de Wang (2022) tarafından yapılan diğer çalışmada 2702 öğrenciden çeşitli nicel ölçeklerle veri toplanırken bu katılımcılardan 592’sinden nitel olarak yanıtlar alınmıştır. Toplanan veriler ışığında öğrenme deneyimlerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumun ölçek ortalamasının üstünde olduğu, bu puanları cinsiyetin, bağımsız öğrenme ortamının varlığı ve öz düzenleme becerisiyle ilişkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Lise öğrencilerine odaklanan İran’daki Ninsiana ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen farklı bir çalışmada e-öğrenmeye yönelik tutumlarının İngilizce öğrenimleri üzerine etkileri araştırılmıştır. 50 öğrenciden veriler toplanmış ve bu verilerin analizi sonunda öğrencilerin genel olarak e-öğrenmeye yönelik olumlu algıya sahip olduğu ve öğrencilerin dijital okuryazarlık eğitimlerine ve teknik altyapı konusunda desteğe ihtiyacı olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaokul öğrencilerine yönelik Rusya’da Belousova, Mochalova ve Tushova (2022) yapılan bir çalışmada ise uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla 140 öğrenciden veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin genel olarak uzaktan eğitime yönelim tutumlarının olumlu olduğu ancak uzaktan eğitime devam etmeye istekli olmadıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında öğretmenlerin ve akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarıyla ilişki çalışmaları bulunmaktadır. Örneğin İpekli (2022) tarafından öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumun salgın öncesi ve sonrasındaki durumunu belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, Sakarya ilinde görev yapan 723 öğretmenden veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde sonuç olarak uzaktan eğitimin avantaj belirten maddelerine katılımın düştüğü, sınırlılık belirten maddelerin yükseldiği ve ölçeğin avantaj boyutunda cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü, branş, bilgisayar kullanma düzeyi ve uzaktan eğitim katılma isteği değişkenlerinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Başka bir çalışma da Ülkü (2018) ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 2017 yılında ülkemizdeki bir şehirdeki MEB’e bağlı 37 ilkokulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden uzaktan eğitime yönelik tutum, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma gibi başlıklarda veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin incelenmesi sonucunda öğrenim durumu değişkeni ile ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı

düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada ise Yumbul (2021) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla MEB'e bağlı liselerde görev yapan, farklı branşlardaki 404 öğretmenden uzaktan eğitime yönelik tutum, cinsiyet, yaş, kıdem, çalıştıkları kurum, eğitim düzeyleri, branş gibi başlıklarda veriler toplanmıştır. Toplanan bu verilerin uzaktan eğitime yönelik tutumla olan ilişki durumu incelenmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile cinsiyet, kıdem ve branşları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ortalamanın üzerinde olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularının aksine Küçük'ün (2021) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada ülkemizdeki bir ilde görev yapmakta olan 811 öğretmenden veriler toplanmış ve sonuç olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu ve bu tutumun kıdem değişkeniyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Akman'ın (2021) çalışması karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacı tarafından ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla MEB'e bağlı okullarda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 4,5,6,7 ve 8. sınıflarda görevli 386 ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeninden uzaktan eğitime yönelik tutum, cinsiyet, mesleki kıdem, kurum türü, öğrenim durumu ve uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma gibi başlıklarda veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin incelenmesi sonucunda ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları kullanılan ölçeğin orta değerinin altında kalarak olumsuz yönde bulunmuştur. Hindistan'da Kamal ve Illiyan (2021) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise öğretmenlerin çevrimiçi öğretime yönelik algıları incelenmiştir. İki yüz öğretmenden toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin genel olarak çevrimiçi öğrenmeye yönelik olumlu bir algıya sahip olduğu ancak teknik altyapı ve değerlendirme süreçlerinde zorlandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Fas'ta Razkane, Sayeh ve Yeou (2022) tarafından yapılan farklı bir çalışmada ise öğretmenlerin salgın sürecindeki uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma kapsamında 156 öğretmenden veriler toplanmış ve veriler ışığında katılımcıların çoğunun uzaktan eğitim yöntemini kullanmasına rağmen eğitim sürecini olumsuz etkilediğine inandıklarını ve acil uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Üniversitede çalışan öğretim üyelerine yönelik Amerika'da Marasi, Jones ve Parker (2020) yapılan bir çalışmada çevrimiçi öğrenmeye yönelik memnuniyet düzeyini belirlemek amacıyla 594 öğretim üyesinden çeşitli

veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda öğretim üyelerinin uzaktan eğitim memnuniyetinin ortalamanın üstünde yer aldığı ve memnuniyet düzeyinin uzaktan eğitime yönelik tutumla yakından ilişkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. İngiltere’de akademisyenlerle Harrison ve diğerleri (2017) tarafından yapılan diğer bir çalışmada 531 öğretim üzerinden veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda uzaktan eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve gelecekte daha da yaygınlaşacağına inandıkları bulgularına ulaşılırken, bazı akademisyenlerin uzaktan eğitimi desteklemediği görülmüştür. Öğretim üyelerinin uzaktan eğitimin deneyiminin faydalı olduğuna, uzaktan eğitimin iyi uygulama örneklerinin artırılması gerektiği ve uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim çıktılarının örtüşmesiyle ilgili daha fazla bulguya ihtiyaç olduklarına inandıkları sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak Kocayigit ve Uşun (2020) tarafından MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir ilimizde görev yapan 204 öğretmenden veri toplama aracı yardımıyla veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin %42,2’sinin uzaktan eğitim hakkında çok az bilgiye sahip olduğu, öğretmenlerin mesleki kıdem ile dijital okuryazarlık becerileri arasında negatif yönlü ilişkinin olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarına yönelik çalışmaları incelediğimizde Karatepe ve diğerleri (2020) tarafından öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkında neler düşündüğünü tespit edebilmek amacıyla yürüttükleri çalışma karşımıza çıkmaktadır. Araştırma kapsamında ülkemizin bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde eğitimlerine devam eden 173 ilköğretim matematik, fen bilgisi, sınıf öğretmeni adaylarından çevrimiçi ölçme aracı yardımıyla veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak çevrimiçi derslere karşı olumsuz tutuma sahip oldukları, gelecekte uzaktan eğitim verme konusunda isteksiz oldukları, kendilerini bu yöntemin uygulaması için yeterli görmedikleri ve uzaktan eğitimin, eğitimin geleceği olduğuna inanmadıkları görülmüştür. Yukarıda bahsedilen çalışmadaki bulgularının aksine bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ortalamanın üzerinde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örnek olarak Gündüz’ün (2013) öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısını belirleyebilmek için yapmış olduğu çalışmayı gösterebiliriz. Araştırma kapsamında ülkemizdeki bir devlet üniversitedeki öğrenimlerine devam eden 692 öğretmen adayından uzaktan eğitim algısı, cinsiyet, bölüm, sınıf, kişisel bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma gibi başlıklarda veriler toplanmıştır. Toplanan bu verilerin uzaktan eğitim algısıyla olan ilişki durumu incelenmiş ve sonuç olarak uzaktan eğitim algısı ile sınıf ve bölüm

değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017) öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere olan ilişkisini incelemek amacıyla bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde eğitimlerine devam eden 547 öğretmen adayından çeşitli veriler toplamıştır. Bu veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ölçek ortalamasının üzerinde olduğu, erkek öğretmen adaylarının lehine bir anlamlı fark olduğu, ön bilginin ve internette harcanan zaman ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler olan ilişkisinin araştırıldığı bazı çalışmalar bulunmaktadır. Boz (2019) araştırmasında, 935 son sınıf öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi amacıyla yaptığı tarama araştırmasında, katılımcıların uzaktan eğitime yönelik algı ile teknoloji kabul durumu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada ise Yavuz (2016) eğitim fakültelerinde eğitimlerine devam eden 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının İngilizce dersine yönelik tutumla arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla ülkemizdeki bir devlet üniversitesinde lisans 1. sınıf 524 öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonrasında bazı dikkat çekici bulgular ortaya konmuştur. Sonuç olarak uzaktan eğitime yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki olmadığı, uzaktan eğitime yönelik tutumun ortalamanın biraz üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kayda değer bir diğer bulgu ise öğrencilerin okudukları bölümle tutum arasında anlamlı ilişki olmasıdır. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri, fen, sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileri uzaktan eğitimi avantajlı görürken, müzik, özel eğitim, rehberlik, psikolojik danışmanlık, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri uzaktan eğitimi dezavantajlı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada Özdirek'in (2021) uzaktan eğitime yönelik tutum ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla yürüttükleri çalışmada ülkemizdeki bir üniversitede eğitimlerine devam eden 331 öğrenciden veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre çevrim içi teknolojilere öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, algının bölümlere göre farklılaştığı ve yaş arttıkça algının arttığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak Kılıç'ın (2022) öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yürüttüğü çalışmasında 314 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Veriler ışığında bilgisayar öz yeterlik algılarının ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yeterli seviyede

olduğu, söz konusu değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğunu ve cinsiyete, sınıfa ve teknoloji kullanım alışkanlıklarına göre değişiklik gösterdiğini ve bilgisayar öz yeterlik algılarının uzaktan eğitime yönelik tutumu anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Dijital Okuryazarlık Becerisine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Dijital okuryazarlık becerisi son yıllarda araştırmacılar tarafından sıklıkla araştırılan becerilerden birisidir. Literatürde dijital okuryazarlık becerisinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri farklı örneklemelerde araştırılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerine odaklanan çalışmalara değinilecektir. Kaban'ın (2020) yürütmüş olduğu çalışmada, dijital okuryazarlık dersini uzaktan eğitim yöntemiyle alan üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla ülkemizdeki bir üniversitede 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde dijital okuryazarlık dersi alan öğrencilerden veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler ile söz konusu dersi alan öğrencilerin tutumlarının orta seviye olduğu, öğrencilerin cinsiyetinin, bölümlerinin beceriye etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada ise Akman (2021) tarafından dijital okuryazarlık, çevrimiçi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında eğitimlerine ülkemizdeki bir üniversitede devam eden 322 öğrenciden çeşitli ölçme araçları yardımıyla veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının ve akademik istekliliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ile öğrenmeye isteklilik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, dijital okuryazarlık becerisinin ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının öğrencilerin akademik isteklilikleri üzerinde etkili olan önemli değişkenler oldukları görülmüştür. Bu çalışmalara ek olarak Avusturalya'da Morgan, Sibson ve Jackson (2022) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla 324 öğrenciden veriler toplanmıştır. Toplanan veriler ışığında bilgilerin analizinde ve kullanımında öğrencilerin zorluk yaşadığı, çevrimiçi iletişimde ise dijital araçları rahatlıkla kullanabildikleri saptanmıştır. Bu bulgulara ek olarak dijital okuryazarlığın cinsiyetle ve yükseköğretim eğitim süresiyle ilişkili olduğu görülmüş ve ilgili becerinin müfredata daha fazla dahil edilmesi gerektiği savunulmuştur.

Öğretmen, öğrenci ve veliler üzerine odaklanan bazı çalışmalara literatürde karşılaşılmaktadır. Örnek olarak İspanya'da Vélez, Olivencia ve Zuazua (2017) tarafından yürütülen araştırmalarında çocuklarda dijital okuryazarlıkta yetişkinlerin rolünü belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma kapsamında 30 öğretmen ve 42 aileden 28 maddelik bir anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin, dijital

okuryazarlık seviyelerinin kavramsal düzeyde yüksek olduğunu olduğu, uygulamada ise internetteki beceri yönetimi ile ilgili yetenekleri düşük olduğunu tespit edilirken ailelerin ise dijital okuryazarlıklarının kavramsal düzeyde yüksek olduğu ancak uygulama becerilerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların dijital okuryazar olma sürecinde ailenin ve öğretmenlerin destek sağlaması ve rol model olması gerekliliği gözlemlenmiştir. Çalışmada söz konusu süreçte ailelerin ve öğretmenlerin doğrudan sorumlu olduğunun altı çizilmiştir. Söz konusu bulguları destekleyecek şekilde bir başka çalışmada ise Uršej (2019) Slovenya’da ilkokulun ilk üç yılında dijital okuryazarlığı incelemek amacıyla 1,2 ve 3. sınıf öğrencilerinden, öğretmenlerden ve velilerden veriler toplamıştır. Bu verileri görüşmeler aracılığıyla elde etmiş ve öğrencilere dijital okuryazarlık becerileri kazandırmada öğretmen rolünü belirlemeye çalışmıştır. 26 öğretmen ve diğer katılımcılardan toplanan veriler ışığında dijital okuryazarlığı sınıflara entegre etme rolünü öğretmenlerin motivasyonu, bilgi ve becerileri, öğretmen eğitimi, meslektaş desteği ve bilişim teknolojileri öğretimiyle ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğrenciler üzerinde Endonezya’da Brata, Padang, Suriani, Prasetya ve Pratiwi (2022) tarafından yapılan diğer bir çalışmada öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişki incelenmiştir. İnceleme sonunda araştırmaya katılan 61 lise öğrencisinin dijital okuryazarlık becerisiyle öğrenme çıktıları arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu, cinsiyetle anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ve dijital araçlarla daha çok ilgilenen öğrenciler dijital okuryazarlık becerilerinin daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Literatürde öğretmenlerin veya akademisyenlerin dijital okuryazarlık becerisin ele alındığı çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Arslan (2019) tarafından yürütülen çalışmada ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 2018-2019 öğretim yılında ülkemizdeki iki ilçede ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan 345 öğretmenden dijital okuryazarlık becerileri, kişisel bilgiler başlıklarında veriler toplamıştır. Toplanan verilerin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca kişisel bilgisayara sahip olma, branş ve internette geçirdiği süre bakımından öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve tüm faktörlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Başka bir çalışmada sınıf öğretmenlerine odaklanan Korkmaz (2020) ise sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi amacıyla 2019-2020 öğretim yılında ülkemizdeki bir şehirde bulunan 60 okuldan 733 sınıf öğretmenden dijital okuryazarlık becerileri, yaşları, cinsiyetleri, öğrenim durumları, meslekteki kıdemleri, kişisel bir bilgisayara sahip olma durumları, sürekli internet bağlantısına sahip olma

durumları, eğitim öğretimde kullandıkları teknolojileri ve aldıkları teknolojik eğitimi başlıklarında veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin incelenmesi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaşlarının azaldıkça dijital okuryazarlık seviyelerinin arttığı, sayısal olarak bu çalışmaya katılan erkek öğretmen sayısı kadın öğretmenlere göre az olmasına rağmen erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri kadın öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mezuniyet seviyeleri ile dijital okuryazarlık seviyesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sözü edilen çalışmaları destekleyecek nitelikte olan başka bir çalışmada Gökbulut (2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla bir ilimizdeki devlet okullarında görev yapan 210 öğretmenden veriler toplamıştır. Toplanan veriler ışığında 46 yaş üstü öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin daha genç öğretmenlere göre daha düşük olduğu, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada ise Bingöl (2022) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki motivasyonlarını belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada bir şehrimizde görev yapan 399 öğretmenden çeşitli veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda salgın dönemindeki uzaktan eğitimde öğretmenlerin motivasyonların yüksek olduğu ve ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve mezuniyet durumlarına anlamlı farklılığın olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Yurt dışında öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalara baktığımızda Kerkhoff ve Makubuya (2021) tarafından Kenya’da yapılan çalışma karşımıza çıkmaktadır. Doksan bir öğretmenden toplanan veriler ışığında dijital okuryazarlığı becerilerini öğretmek için yeterli materyallerinin bulunmadığı, söz konusu beceriyi eğitim programlarına dahil etmek yerine öğretime hazırlık ve kayıt tutma amaçlı kullandıklarını ve öğretmenlerin ilgili becerilerinde eksiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Almanya’da König, Jäger-Biela ve Glutsch (2020) tarafından öğretmenlerin çevrimiçi eğitime uyumu ve dijital yeterliliklerini inceledikleri diğer bir çalışmada 89 öğretmenden veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda salgın öncesinde çevrimiçi olarak eğitim veren öğretmenlerin salgın dönemindeki acil uzaktan eğitim döneminde zorluk yaşamadıklarını, dijital yeterliliklere sahip ve teknolojiyi sıklıkla kullanan öğretmenlerin ders içeriği hazırlanması ve öğrenci iletişimde daha az sorunla karşılaştığı ve bu durumun dijital okuryazarlık becerisini yordayabileceği bulgularına ulaşılmıştır. Dünya geneli perspektifinden okuryazarlık becerisini inceleyecek olursak Romero-Hall ve Cherrez (2022) tarafından farklı ülkelerden 239 eğitim üyesinin katıldığı çalışmada dijital okuryazarlık deneyimleri irdelenmiştir. Toplanan veriler ışığında uzaktan eğitimde aktif öğrenme

stratejilerini uygulamanın, teknolojik araçlarının etkin şekilde kullanmanın, pedagojik desteğe ulaşma ve internet altyapısı konularında zorluklar yaşadıkları söz konusu süreçte öğretim üyelerine zorluklar çıkardığı ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Amerika’da Sadaf ve Johnson’ın (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlığın sınıflara entegre edilmesine yönelik inançlarını incelemiştir. 50 öğretmenden toplanan veriler ışığında öğretmenlerin dijital okuryazarlığın öğrenci katılımını iyileştirebileceği, öğrencilerin gelecek kariyerlerine katkı sağlayabileceğine, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde önemli sorumluluğunun bulunduğuna inanmaktadırlar. Öğrencilerin dijital çağ ihtiyaçlarını karşılamaları için öğretmenlere büyük görev düştüğü ancak bu süreçte öğretmenlerin hizmet içi eğitime ve müfredat desteğine ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Literatürde örneklem olarak okul öncesi öğretmenlerinin belirlendiği bazı çalışmalarla rastlanmaktadır. Bir çalışmada Kardeş (2020) erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlığın durumunu belirlemek amacıyla ülkemizin doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir ilde görev yapan 20 okul öncesi öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla veriler toplamıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerisinin faydalı bulunduğunu, çocuğunun gelişimine katkı sağladığını, dijital okuryazarlık etkinliklerinin okul öncesi eğitim programına dahil edilmesi gerektiğini savundukları anlaşılmıştır. Söz konusu araştırmada öneri olarak çocuklara, öğretmenlere ve ailelere dijital okuryazarlık beceri eğitiminin verilmesini savunmuştur. Başka bir çalışmada ise Buzkurt (2021) okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti amacıyla bir ilimizde merkez ilçelerinde görev yapan 271 öğretmenden çeşitli veriler ölçme araçları yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık becerisi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin katıldığı çevrimiçi eğitim ve hizmet içi eğitim sayısı ile dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda belirtilen çalışmaların sonuçlarını destekler nitelikte olan bir çalışmada Gülay Ogelman, Demirci ve Güngör (2022) okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerinin durumunu tespit etmek amacıyla 114 okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmıştır. Toplanan veriler ışığında öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin ölçek ortalamasının üzerinde olduğu, öğretmenlerin yaşları arttıkça dijital okuryazarlık beceri düzeyinin azaldığını sonuçlarına ulaşılmıştır.

Literatürde tüm branşlarda veya özel bir alandaki öğretmen adayların dijital okuryazarlık becerilerine odaklanan çalışmalar görmek mümkündür. Örneğin Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından fen bilgisi öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarını belirlemek amacıyla 13 devlet üniversitesinde eğitime devam eden lisans 3. ve 4. sınıf 979 fen bilgisi öğretmen adayından veri toplanmıştır. Veri toplarken kullanılan aracın Türkçe'ye uyarlaması yapılmış ve elde edilen bulgular ışığında fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerisinin genel olarak iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada ise Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) tarafından Türkiye ve Kazakistan'daki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerisinin durumunun belirlenmesi amacıyla 2015-2016 öğretim yılında Türkiye'den bir Kazakistan'dan da bir üniversitede öğrenimlerine devam eden lisans 3. Ve 4. Sınıf 601 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda bazı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ülkelere göre dijital okuryazarlık becerisinin durumu karşılaştırıldığında Türkiye'deki öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark ortaya çıkarken, cinsiyetlere göre karşılaştırılma yapıldığında erkek öğretmen adaylarının lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada ise Yaman (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amacıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 192 sosyal bilgiler öğretmen adayından dijital okuryazarlık becerileri ve kişisel bilgiler başlıklarında veriler toplamıştır. Toplanan verilerin incelenmesi sonucunda dijital okuryazarlıkla ilgili sempozyum, kongre, seminer vb. etkinliklere katılan öğretmen adaylarının katılmayan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının ebeveynlerinin eğitim düzeyi ile dijital okuryazarlık yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sürekli bir internet bağlantısına ve kişisel bilgisayara sahip olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak Kozan ve Bulut Özek (2019) bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi amacıyla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü'nde 2017 – 2018 bahar yarıyılında eğitim görmekte olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden dijital okuryazarlık becerileri, siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları ve kişisel bilgiler başlıklarında veriler toplamıştır. Toplanan verilerin incelenmesi sonucunda adayların bilgisayar kullanma deneyimleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı, adaylardan kişisel bilgisayara sahip olanların diğerlerine kıyasla siber zorbalığa ilişkin daha yüksek duyarlılığa sahip olduğu ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları arasında orta düzeyde

pozitif korelasyon bulunmuştur. Ayrıca Yılmaz (2021) ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık beceri durumlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini belirlemek amacıyla öğrenimlerine devam eden 207 öğretmen adayından çeşitli veriler toplamıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda dijital okuryazarlık becerisiyle, sınıf ve bölüm arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin beceri ortalamalarının Türkçe öğretmenliği bölümü gibi diğer bölüm öğrencilerine göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Alan yazında okul öncesi öğretmen adaylarının örneklem olduğu bazı çalışmalara rastlanmıştır. Örnek olarak Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç (2020) okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini belirlemek amacıyla 2 farklı devlet üniversitesinde eğitim fakültelerinde eğitimlerine devam eden 511 okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarından veriler çeşitli ölçme araçları yardımıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulardan cinsiyet değişkeni ile dijital okuryazarlık becerisi arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu göze çarpmaktadır. Diğer bir çalışmada ise Bay (2021) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin düzeylerini belirlemek amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde lisans eğitimlerine devam eden 150 okul öncesi öğretmen adayından veri toplama araçları yardımıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeninin yüksek olduğu, erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, ülkemizin farklı üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ve buna ilaveten öğretmen adaylarının akademik başarılarıyla, demografik özellikleriyle ve teknoloji kullanım alışkanlıklarıyla olan ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda ilişkisel tarama deseni, araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama tipi araştırmalar birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanarak, toplanan veriler arasındaki ilişkinin müdahale edilmeden karşılaştırılması ile yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu tip araştırmalarda ortaya konulmak istenen, iki değişkenden herhangi birinde gözlenen ve ortaya koyulan değişimin, diğer değişkenden kaynaklanabileceğini göstermektir. Ancak ortaya konan değişim, değişkenler arasında herhangi bir nedensellik olduğu bağlamında yorumlanmamalıdır. Bu tip araştırmalar aynı zamanda “korelasyonel araştırmalar” olarak da adlandırılmaktadır. Betimsel araştırmanın bir türü kapsamında değerlendirilir (Baybul ve Güzeller, 2020).

Korelasyonel araştırmaların keşfedici ve yordayıcı olmak üzere 2 alt başlığı bulunmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2012). Araştırmada da kullanılan keşfedici korelasyonel araştırma, toplanan verilerin birbiri ile olan ilişkisini analiz edip önemli bir olayı anlamlandırmak için tercih edilir. Bununla birlikte keşfedici korelasyonel araştırmalar daha sonra yapılacak olan araştırmalar için dayanak noktası oluşturmak için kullanılabilir. Böylece değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenip ilişkili olan değişkenlerin neden-sonuç ilişkileri örneğin deneysel çalışmalar gibi yöntemlerle daha sonraki çalışmalarda araştırılabilir (Büyüköztürk ve diğ. 2017). Sonuç olarak çalışmada keşfedici korelasyonel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve uzak hedef olarak daha sonra yapılacak çalışmalar için temel oluşturması hedeflenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini belirlemek için YÖK’ün Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sisteminde yayınlamış olduğu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı istatistiklerinden (2022) yararlanılmıştır. Söz konusu istatistiklere göre ülkemizdeki devlet üniversitelerinde okul öncesi öğretmenliği örgün eğitim lisans programlarında eğitimlerine devam eden 19976 öğrencinin bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin farklı devlet üniversitelerinde bulunan eğitim fakültelerinde

örgün olarak öğrenim görmekte olan 400 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem sayısı belirlenirken çalışma deseni göz önünde bulundurulmuş ve her bir grupta örneklem sayısının 30'un altına düşmemesi için her sınıf düzeyinden belirli sayıda öğretmen adayından veri toplanması gibi çeşitli önemler alınmıştır.

Örneklem oluşturulurken 2 örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bunlardan birisi tabakalı örnekleme yöntemidir. Öncelikle evren büyüklüğü belirlenmiş ve ardından sözü edilen yöntem ile her alt grubun evrendeki oranına göre temsilinin sağlanması hedeflenmiştir. Gruplar belirlenirken ölçüt olarak Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırılması Düzey 1 (İBBS-1) kullanılmıştır. 2002 yılından beri ülkemizde demografik çalışmalarda örneklem belirlemek amacıyla oluşturulan bu kodlama sistemi ile ülkemiz düzey-1 de 12 ayrı bölgeye ayrılmıştır (Uyanık, İnal Kızıltepe, Can Yaşar ve Alisinanoğlu, 2015).

Tablo 3.1: *Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırılması (İBBS)*

Büyük İstatistik Bölgeleri	Alt İstatistik Bölgeleri	Alt İstatistik Bölgeleri
Düzey 1	Düzey 2	Düzey 3
İstanbul (TR1)	İstanbul	İstanbul
Batı Marmara (TR2)	Tekirdağ Balıkesir İzmir	Tekirdağ, Edirne, Kırklareli Balıkesir, Çanakkale İzmir
Ege (TR3)	Aydın Manisa	Aydın, Denizli, Muğla Manisa, Afyon, Kütahya, Uşak
Doğu Marmara (TR4)	Bursa Kocaeli	Bursa, Eskişehir, Bilecik Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova
Batı Anadolu (TR5)	Ankara Konya Antalya	Ankara Konya, Karaman Antalya, Isparta, Burdur
Akdeniz (TR6)	Adana Hatay	Adana, Mersin Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye
Orta Anadolu (TR7)	Kırıkkale	Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir
Batı Karadeniz (TR8)	Kayseri Zonguldak Kastamonu Samsun	Kayseri, Sivas, Yozgat Zonguldak, Karabük, Bartın Kastamonu, Çankırı, Sinop Samsun, Tokat, Çorum, Amasya
Doğu Karadeniz (TR9)	Trabzon	Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane
Kuzeydoğu Anadolu (TRA)	Erzurum Ağrı	Erzurum, Erzincan, Bayburt Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan

(devamı arkadadır)

Tablo 3.1: *Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırılması (İBBS) (devamı)*

Büyük İstatistik Bölgeleri Düzey 1	Alt İstatistik Bölgeleri Düzey 2	Alt İstatistik Bölgeleri Düzey 3
Güneydoğu Anadolu (TRC)	Van Gaziantep Şanlıurfa Mardin	Van, Muş, Bitlis, Hakkari Gaziantep, Adıyaman, Kilis Şanlıurfa, Diyarbakır Mardin, Batman, Siirt, Şırnak

Not: Tablo 3.1 Taş'tan(2006) alınmıştır.

İBBS Düzey-1'deki 12 ayrı bölgede bulunan devlet üniversitelerindeki okul öncesi öğretmenleri adayları tespit edilmiş, her bir bölgedeki öğrenci sayısının evrendeki oranına göre örneklemde temsil edilecek şekilde veriler toplanmıştır. Ayrıca örneklemdeki temsili ondalıklı sayı olarak çıkan bölgeler yuvarlanmıştır.

Tablo 3.2. *İBBS-1'e Göre Evrendeki ve Örneklemdeki Temsil*

İBBS-1 (12 Bölge)	Toplam Okul Öncesi Öğretmen Adayı Sayısı	Örneklemdeki Temsil Sayısı	%
İstanbul (TR1)	1598	32	8
Batı Marmara (TR2)	962	19	4.75
Ege (TR3)	2788	56	14
Doğu Marmara (TR4)	2165	44	11
Batı Anadolu (TR5)	2110	42	10.5
Akdeniz (TR6)	1706	34	8.5
Orta Anadolu (TR7)	2040	41	10.25
Batı Karadeniz (TR8)	1913	38	9.5
Doğu Karadeniz (TR9)	1068	21	5.25
Kuzeydoğu Anadolu (TRA)	1416	29	7.25
Ortadoğu Anadolu (TRB)	1365	27	6.75
Güneydoğu Anadolu (TRC)	845	17	4.25
Toplam	19976	400	100

Her bölgeden belirli sayıda öğretmen adayından veri toplanırken uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örneklem yöntemi para, zaman ve işgücünden tasarruf etmek için tercih edilen yöntemlerdendir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Ülkemizin coğrafi olarak büyük olduğu, okul öncesi öğretmenliği programına sahip olan devlet üniversitelerinin sayısının ve evrenin büyük olması, öğretmen adaylarının bilimsel

çalışmalara katılım ile ilgili tutumlarının değişkenlik göstermesi gibi nedenlerle bu yöntem seçilmiştir.

Toplanan veriler incelendiğinde örnekleme oluşturan 400 öğretmen adayının demografik bilgilerini tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Örneklemdaki Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Grup	N	%
Sınıf	1.Sınıf	109	27.25
	2.Sınıf	120	30
	3.Sınıf	102	25.5
	4.Sınıf	69	17.25
	Toplam	400	100
Cinsiyet	Kadın	325	81.25
	Erkek	75	18.75
	Toplam	400	100

Tablo 3.3’te görülebileceği üzere 4. Sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının veri toplama sürecine katılımı diğer sınıf öğrencilerine göre daha sınırlıdır. Bu durumun nedeni olarak son sınıf öğrencilerin yoğun çalışma temposu görülmektedir. Diğer bir husus ise evrendeki erkek öğretmen oranı (%21.87) ile örneklemdaki oranları (%18.75) arasındaki farktır. Söz konusu farkın veri toplama izni alınan üniversitelerdeki cinsiyet oranından kaynaklandığı düşünülmektedir (Araştırmacı Günlüğü, 30.12.2021).

3.3. Veri Toplanma Araç ve Teknikleri

Araştırmada okul öncesi öğretmeni adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacı ile demografik bilgi formu, dijital okuryazarlık becerilerini ölçmek amacı ile Hamutoğlu ve diğerleri (2017) tarafından Türkçe ‘ye uyarlanmış olan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçmek amacıyla Kışla (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” olmak üzere üç farklı nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçekler veri toplama sürecinin hızlandırılması ve araştırma maliyetinin düşürülmesi için dijital ortama aktarılmış ve çevrimiçi olarak öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili olarak detaylar aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu dokuz soru aracılığıyla okul öncesi öğretmen adaylarından eğitim gördükleri üniversite, sınıf, yaş, akademik ortalama ve günlük dijital araç kullanımı hakkında veriler toplanmıştır.

3.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Çalışma kapsamında kullanılan dijital okuryazarlık ölçeği ilk olarak Ng (2012) tarafından geliştirilmiş daha sonra Hamutoğlu ve diğerleri (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Likert tipinde geliştirilen bu ölçek 17 maddeden ve 4(Tutum, Teknik, Bilişsel ve Sosyal-Duygusal) faktörden oluşmaktadır. Sırasıyla bu faktörler 7, 6, 2 ve 2 sorudan oluşmaktadır. Ters puanlanan maddenin bulunmadığı ölçekte kesinlikle 0-5 arasında puanlanan maddeler için katılıyorum seçeneği 1 puan iken kesinlikle katılıyorum seçeneği 5 puan olarak hesaplamaya dahil edilmektedir. Bu doğrultuda ölçekten alınabilecek maksimum puan 85 iken en az puan ise 17'dir.

Orijinal ölçek 3 uzman tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş ve her iki dili bilen akademisyenlere belirli süre arayla uygulanarak sonuçlar arasında yüksek ilişki tespit edilmiştir. Akademisyenlerin sonuçları karşılaştırıldığında ölçeğin bütününde korelasyon katsayısının .93 olduğu ve tüm maddeler için katsayının .30'dan yüksek ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin dilsel açıdan eşdeğer olduğu sonucuna ulaşıldıktan sonra yapı geçerliliği incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün Kaiser-Meyer-Okin'in (KMO) uygunluk katsayısı .91 ve Barlett Sphericity testi değeri (1549.40, $p<.001$, $sd=136$) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında örneklemin çok iyi derecede uygun olduğu söylenilebilir. Bu analize ek olarak ölçeğin tümü için Cronbach-Alpha iç tutarlılık değeri .98 olarak tespit edilmiş ve araştırmadan elde edilen diğer istatistiksel bulgularla birlikte ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış halinin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür (Hamutoğlu ve diğ. 2017).

3.3.3. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı ise Kışla (2016) tarafından öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilen uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğidir. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 16 tanesi ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilen en yüksek puan 175 iken en düşük puan ise 35'tir.

Ölçek hazırlanırken uzmanların görüşlerine başvurulmuş ardından 121 kişiden oluşan bir gruptan ölçme aracı ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda faktörde bulunan faktör yükü değerlerinin .30 ile .74 arasında olduğu ve bu faktörün toplam varyansın %28'ini açıkladığı görülmüştür. AFA yardımıyla ortaya çıkan bulguları destekleyebilmek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmış ve tüm uyum indekslerinin (GFI: 0.90 RMSEA: 0.021) uygun değerlerde olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit amacıyla yapılan analiz

sonunda Cronbach-Alpha iç tutarlılık değeri .89 olarak bulunmuştur. İstatistiki veriler ışığında geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği olduğu tespit edilmiştir (Kışla, 2016).

3.3.4. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmanın veri toplama aşamasında kullanılacak araçlardan bir tanesi de araştırmacı günlüğüdür. Araştırmacı günlüğü; araştırma süresince araştırmacının deneyimlerinin, inançlarının, duygularının, gelişiminin, gözlemlerinin ve düşüncelerinin işlenmemiş şekilde tutulduğu bir veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır (Charmaz, 2006; Galili, 2014). Araştırmacı günlüğüyle birlikte araştırmacı; araştırma sürecini, araştırmayla olan ilişkisini, süreç boyunca yaşadığı zorlukları ve bulduğu çözümleri geniş bir açıdan değerlendirebilme imkânını elde eder (Ersoy, 2015). Elde edilen bu eşsiz bilgilerin başka araçlarla toplanamayacağı göz önünde bulundurulduğunda söz konusu aracın araştırmacılar için önemli bir yol arkadaşı olduğuna inanılmaktadır (Çelik, Baykal ve Memur, 2020; Yılmaz Bursa, 2022). Bu araştırma kapsamında özellikle veri toplama sürecinde ve analizinde yaşanan zorluklar araştırmacı günlüğüyle kayıt altına alınmış ve araştırmayı desteklemek amacıyla araştırmacı günlüğüne atıflar yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Veri toplama süreci öncesinde Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvuru yapılmış ve 22/09/2021 tarihli 17-9 karar numarasıyla araştırma içi gerekli etik kurul izni alınmıştır. Alınan iznin ardından ülke genelindeki okul öncesi öğretmenliği lisans programı bulunan üniversitelere resmi olarak veri toplama izni istenmiştir. Alınan izinler doğrultusunda çevrimiçi ortama aktarılan ölçekler yardımıyla 29.11.2021 ile 07.01.2022 tarihleri arasında veriler toplanmıştır. Bu aşamada ülkemizdeki vakıf üniversiteleriyle resmi olarak iletişime geçilmiş ancak söz konusu kurumlardan geri bildirim gelmediği için araştırma kapsamından çıkarılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 13.12.2021). Sonuç olarak 12 istatistiki bölgedeki 32 farklı devlet üniversitesinden veri toplanabilmiştir.

Veri toplama aşamasında bilimsel etik kurallarına uygun hareket edilmesine özen gösterilmiş ve gerekli önlemler alınmıştır. Bu önlemler kapsamında veri toplama süreci öncesinde öğretmen adayları araştırmanın niteliği ve katılımcıların haklarıyla ilgili olarak bilgilendirilmiş ve öğretmen adaylarından gelen sorular yanıtlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın gönüllülük esaslı olduğu ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları yönünde özellikle bilgilendirilmişlerdir. Veriler çevrimiçi ortamda toplandığı için katılımcıların kişilik hakları ve özel bilgileri özenle tutulmuş ve isim-soyisim gibi kimlik

tanımlayıcı bilgiler toplanmamış yalnızca araştırmada ihtiyaç duyulacak olan veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında çalışmada veriler sözü edilen ölçekler yardımıyla toplanmış ardından analiz aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada katılımcıların ölçeklerdeki cevapları içerisindeki ters puanlanan maddeler dönüştürülmüş ve öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 programına aktarılmıştır. Verilerin istatistik yazılımıyla analizinden önce kullanılacak olan testin belirlenmesi için normal dağılım varsayımının belirlenmesi önemli bir unsurdur. Ölçeklerden toplanan verilere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3.4.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4. *Değişkenlerin Çarpıklık-Basıklık Değerleri*

Değişken	N	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ)	400	-.299	.122	.162	.243
DOÖ Tutum Boyutu	400	-.696	.122	-.189	.243
DOÖ Teknik Boyutu	400	-.109	.122	-.120	.243
DOÖ Bilişsel Boyutu	400	-.146	.122	-.471	.243
DOÖ Sosyal-Duygusal Boyutu	400	-.089	.122	-.783	.243
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ)	400	.454	.122	-.522	.243
Akademik Başarı Puanı	291	-.573	.143	1.030	.285
Yaş	400	2.652	.122	8.807	.243

Tablo 3.4. detaylı olarak incelendiğinde katılımcılardan veri toplama araçları yardımıyla elde edilen değişkenlerden çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olan dijital okuryazarlık ölçeği toplam puan ve alt boyutlarının, uzaktan eğitime yönelik tutumunun ve akademik başarı normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının yaşlarının normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak veri setinin normal dağılıma sahip olan değişkenleri için parametrik testler, normal dağılıma gösteren değişken için ise parametrik olmayan testler araştırmanın analiz kısmında tercih edilmiştir (Baykul ve Güzeller, 2020). Diğer bir önemli husus ise Tablo 3.4'te yer alan değişkenlerden akademik ortalamının örneklem büyüklüğünün diğer değişkenlere göre küçük olmasıdır. Bunun nedeni araştırmanın veri toplama sürecinin güz döneminde yapılması ve buna bağlı olarak 1. sınıfların akademik başarı puanının oluşmamasıdır. Akademik başarı puanı ile yaşa dair tanımlayıcı istatistikler Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Puanlarının ve Yaşlarının Tanımlayıcı İstatistikleri*

	N	En Düşük	En Büyük	$\bar{x}$	ss
Akademik Başarı Puanı	291	53.33	100	83.15	8.26
Yaş	400	18	41	21.51	3.41

Tablo 3.5’te de görülebileceği üzere iki, üç ve dördüncü sınıflarda eğitimlerine devam eden 291 öğretmen adayının akademik ortalamaları 100’lük sistemde toplanmıştır. Buna göre en düşük akademik ortalama 53.33 iken en yüksek akademik ortalama ise 100’dür. Bulgular öğretmen adaylarının yaşları açısından değerlendirildiğinde en küçük öğretmen adayının 18, en büyüğünün ise 41 yaşında olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın amacına ulaşılması ve araştırma sorularına yanıtlar bulabilmek için öncelikle tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Ölçeklerle toplanan verilerin sıklık, ortalama, standart sapma değerleri belirlenmiştir. Buna ek olarak araştırma değişkenleri arasında ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve Spearman’ın Sıralama Korelasyon Katsayısı yardımıyla saptanmış ve değişkenler arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler incelenmiştir. Yapılan istatistiki analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiş ve bu değer altında yer alan bulgular için ilişkili olduğu yorumu yapılmıştır. Veri toplanan 2 ölçeğin 5’li likert ölçeğinde olmasına uygun olarak istatistiksel sonuçların anlamlandırılabilmesi için değerlendirme aralıkları oluşturulmuştur. Buna göre; 1.00 – 1.80 aralığı “yetersiz”, 1.81 – 2.60 aralığı “düşük düzey”, 2.61 – 3.40 aralığı “orta düzey”, 3.41 – 4.20 aralığı “yüksek düzey”, 4.21 – 5.00 aralığı da “çok yüksek düzey” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda ölçeklerden elde edilen istatistiksel veriler yorumlanacaktır.

Özet olarak Tablo 3.6.’de araştırma sorularında kullanılan ölçek ve veri analiz yöntemleri gösterilmiştir.

Tablo 3.5. *Araştırmanın Soruları ve Kullanılan Veri Analizi Yöntemleri*

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve teknoloji kullanım alışkanlıkları ne düzeydedir?	DOÖ-UEYTÖ- Demografik Bilgi Formu	Tanımlayıcı İstatistikler
Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında veya demografik özellikleri açısından anlamlı ilişkiler var mıdır?	DOÖ-UEYTÖ- Demografik Bilgi Formu	Pearson Korelasyon Katsayısı, Spearman’ın Sıralama Korelasyon Katsayısı
Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının demografik özellikler ve teknoloji kullanım alışkanlıkları açısından anlamlı farklar var mıdır?	DOÖ-UEYTÖ- Demografik Bilgi Formu	Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi
Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını hangi faktörler anlamlı olarak yordamaktadır?	DOÖ-UEYTÖ- Demografik Bilgi Formu	Regresyon Analizi

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında toplanan verilerin analizinden ortaya çıkan istatistiksel veriler alt problemlerdeki sıralama dikkate alınarak sunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının aralarındaki ve öğrencilerin akademik başarı durumları, demografik özellikleri ve teknoloji kullanım alışkanlıklarıyla olan ilişkilerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda veri toplama araçlarından elde edilen veriler çeşitli analizlere tabii tutulmuş ve bulgular aşağıda sırayla ifade edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve teknoloji kullanım alışkanlıkları ne düzeydedir?” sorusuna cevabını bulabilmek için ilk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklere ve teknoloji kullanım alışkanlıklarıyla ilgili verdikleri yanıtların betimleyici istatistikleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak dijital okuryazarlık ve uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeklerinden alınan istatistiksel bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Dijital Okuryazarlık Ölçeğinden (DOÖ) ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinden (UEYTÖ) Alınan Puanların Tanımlayıcı İstatistikleri*

Alt Boyutlar	N	En Düşük	En Büyük	$\bar{x}$	ss
DOÖ-Tutum	400	11	35	28.46	5.22
DOÖ-Teknik	400	6	30	21.45	4.63
DOÖ-Bilişsel	400	2	10	6.85	1.84
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal	400	2	10	6.97	1.86
DOÖ Toplam Puan	400	25	85	63.74	10.86
UEYTÖ	400	43	175	99.99	31.87

Tablo 4.1’deki bulguları daha iyi değerlendirebilmek amacıyla değerlendirme aralıkları kullanılmış ve sonuç olarak okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin ve tüm alt faktörlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarıyla ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, bu konuda ortalamanın $\bar{x}=99.99$ olduğu görülmektedir. Bu verilere göre uzaktan eğitime yönelik tutumların orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Demografik bilgi formu aracılığıyla toplanan diğer verilerden olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının günlük akıllı telefon kullanım süresi Tablo 4.2’de verilirken, öğretmen adaylarının günlük bilgisayar ve tablet kullanım süreleri Tablo 4.3’te sunulmuştur. Gruplama yapılırken tek yönlü varyans analizinin varsayımları göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 4.2. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süreleri*

Kullanım Süreleri	N	%
0-2 Saat	31	7.75
2-3 Saat	53	13.25
3-4 Saat	80	20
4-5 Saat	74	18.5
5-6 Saat	57	14.25
6-7 Saat	53	13.25
7-8 Saat	25	6.25
8 Saat ve Üzeri	27	6.5
	400	100

Tablo 4.2’de de görülebileceği üzere okul öncesi öğretmen adaylarının en çok günlük 3-4 saat akıllı telefon (%20) kullandığını ifade ederken, en az orana sahip olan 7-8 saat akıllı telefon kullanım süresi (%6.25) 25 öğretmen adayı tarafından tercih edilmektedir.

Tablo 4.3. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Günlük Bilgisayar ve Tablet Kullanım Süreleri*

Kullanım Süreleri	N	%
0 Saat	38	9.5
0-1 Saat	181	45.25
1-2 Saat	76	19
2-3 Saat	41	10.25
3-4 Saat	26	6.5
4-5 Saat	20	5
5 Saat ve Üzeri	18	4.5
	400	100

Tablo 4.3’teki bulgulara göre okul öncesi öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%45.25) günlük 0-1 saat arasında bilgisayar ve tablet kullandığı sonucuna ulaşılrken, en az ifade edilen saat aralığı 5 saat ve üzeri (%4.5) olmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında veya demografik özellikleri açısından anlamlı ilişkiler var mıdır?*” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla ilk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının akademik ortalamaları, yaşları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlık becerileri ve alt faktörlerinin aralarındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi ve Spearman’ın Sıralama Korelasyon Katsayısı kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum (UEYTÖ), Dijital Okuryazarlık Becerisi (DOÖ) ve Alt Faktörleri, Yaş ve Akademik Başarı Puanlarının (ABP) Korelasyon Analiz Sonuçları*

	N	1	2	3	4	5	6	7	8
UEYTÖ	400	1							
DOÖ-Tutum	400	.216**	1						
DOÖ-Teknik	400	.172**	.470**	1					
DOÖ-Bilişsel	400	.153**	.376**	.652**	1				
DOÖ-Sosyal- Duyuşsal	400	.111*	.460**	.536**	.460**	1			
DOÖ	400	.222**	.824**	.855**	.707**	.699**	1		
Yaş	400	.173**	.105*	.119*	-.002	.029	.093	1	
ABP	291	.033	.037	-.007	-.023	.043	.019	-.061	1

($p < 0.01^{**}$, $p < 0.05^{*}$)

Tablo 4.4'te görülebileceği gibi uzaktan eğitime yönelik tutum ile dijital okuryazarlık becerisi ve alt faktörlerinde aralarında ilişkilerin tespiti için verilerin normal dağıldığı göz önünde bulundurarak Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmış olup sonuçta anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre uzaktan eğitime yönelik tutum ile dijital okuryazarlık becerisi tutum faktörü arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki($r = .216$, $n=400$, $p < 0.01$), dijital okuryazarlık becerisi teknik faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki($r = .172$, $n=400$, $p < 0.01$), dijital okuryazarlık becerisi bilişsel faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki($r = .153$, $n=400$, $p < 0.01$), dijital okuryazarlık becerisi bilişsel faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki($r = .153$, $n=400$, $p < 0.01$), dijital okuryazarlık becerisi sosyal-duyuşsal faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki($r = .111$, $n=400$, $p < 0.05$) ve son olarak dijital okuryazarlık becerisiyle arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki($r = .222$, $n=400$, $p < 0.01$) tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği için Spearman'ın Sıralama Korelasyon Katsayısının tercih edildiği yaş değişkeni açısından analizin bulguları incelendiğinde yaş ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki($r = .173$, $n=400$, $p < 0.01$), yaş ile dijital okuryazarlık becerisi tutum faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki($r = .105$, $n=400$, $p < 0.05$), yaş ile dijital okuryazarlık becerisi teknik faktörü arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki($r = .119$, $n=400$, $p < 0.05$) tespit edilirken, geriye kalan dijital okuryazarlık becerisi alt boyutlarında ve toplam puan ile yaş arasında anlamlı ilişkilere ulaşılamamıştır. Verilen normal dağıldığı için Pearson Korelasyon Katsayısının tercih edildiği akademik başarı puanının bulguları incelendiğinde söz konusu değişken ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık beceri ölçeği ile alt faktörleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilememiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemine cevap bulabilmek için ilk olarak öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerileri ile alt faktörlerinin günlük akıllı telefon kullanım süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi*

Ölçek boyut ve alt boyutları	Kullanım Süreleri	N	Mean	sd	F	p
UEYT	0-2 Saat	31	102.03	36.14	2.185	.035*
	2-3 Saat	53	108.43	32,89		
	3-4 Saat	80	94.99	30.07		
	4-5 Saat	74	93.53	28.39		
	5-6 Saat	57	108.95	33.47		
	6-7 Saat	53	94.94	29,59		
	7-8 Saat	25	102.56	31		
	8 Saat ve Üzeri	27	102.22	35.67		
DOÖ-Tutum Faktörü	0-2 Saat	31	28.13	5.56	.566	.784
	2-3 Saat	53	29,5472	5.10		
	3-4 Saat	80	28,20	5.82		
	4-5 Saat	74	28.66	4.22		
	5-6 Saat	57	28.14	5.43		
	6-7 Saat	53	28.15	5.15		
	7-8 Saat	25	27.64	5.92		
	8 Saat ve Üzeri	27	28.96	5.06		
DOÖ-Teknik Faktörü	0-2 Saat	31	22.23	5.20	.865	.534
	2-3 Saat	53	21.26	4.90		
	3-4 Saat	80	20.51	4.83		
	4-5 Saat	74	21.73	4.51		
	5-6 Saat	57	22.11	3.95		
	6-7 Saat	53	21.57	4.75		
	7-8 Saat	25	21.84	3.79		
	8 Saat ve Üzeri	27	21.04	5,00		
DOÖ-Bilişsel Faktörü	0-2 Saat	31	6.81	1.90	.761	.620
	2-3 Saat	53	6.55	1.87		
	3-4 Saat	80	6.76	1.82		
	4-5 Saat	74	6.88	1.71		
	5-6 Saat	57	7.18	1.71		
	6-7 Saat	53	6.83	2.04		
	7-8 Saat	25	7,32	1.93		
	8 Saat ve Üzeri	27	6.67	1.92		

(devamı arkadadır)

Tablo 4.5. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi (devamı)*

Ölçek boyut ve alt boyutları	Kullanım Süreleri	N	Mean	sd	F	p
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal Faktörü	0-2 Saat	31	6.90	1.97	1.613	.130
	2-3 Saat	53	6,66	1.80		
	3-4 Saat	80	6.61	1.92		
	4-5 Saat	74	7.22	1.71		
	5-6 Saat	57	6.89	1.93		
	6-7 Saat	53	7.43	1.81		
	7-8 Saat	25	7.48	1.56		
	8 Saat ve Üzeri	27	6,8519	2.07		
DOÖ Toplam Puan	0-2 Saat	31	64.06	11.70	.356	.927
	2-3 Saat	53	64.01	11.03		
	3-4 Saat	80	62.09	12.05		
	4-5 Saat	74	64.49	10.16		
	5-6 Saat	57	64.32	9.65		
	6-7 Saat	53	63.98	10.83		
	7-8 Saat	25	64.28	10.12		
	8 Saat ve Üzeri	27	63.52	11.71		

($p < .05^*$)

Yapılan analiz sonucunda okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının günlük akıllı telefon kullanım süresi açısından anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir ($F(7, 392) = 2.185, p = .035$). Ancak öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ve alt boyutlarının akıllı telefon kullanım süresi açısından farklılığın bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayanarak bu farklılığın kaynağını belirlemek için post-hoc analizlerine başvurulmuştur. Post-hoc analiz türü seçilirken uzaktan eğitime yönelik tutum ile akıllı telefon kullanım süreleri arasındaki varyansların homojen dağılması ($p = .438$) ve gruplar arasındaki önemli farklılıklar göz önünde bulundurularak Bonferroni testi seçilmiştir (Field, 2013). Söz konusu testten elde edilen bulgulara göre anlamlı farkın günlük beş-altı saat akıllı telefon kullananlar lehine olduğu anlaşılmıştır.

Bunun üzerine günlük bilgisayar ve tablet kullanım süresiyle ölçeklerden alınan puanların anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Günlük Bilgisayar ve Tablet Telefon Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi*

Ölçek boyut ve alt boyutları	Kullanım Süreleri	N	Mean	sd	F	p
UEYT	0 Saat	38	93.45	29.87	.849	.533
	0-1 Saat	181	101.49	33.21		
	1-2 Saat	76	102.66	36.45		
	2-3 Saat	41	100.76	29,73		
	3-4 Saat	26	98,7308	20.17		
	4-5 Saat	20	88.70	20.96		
	5 Saat ve Üzeri	18	100.11	29.77		
DOÖ-Tutum Faktörü	0 Saat	38	25.55	5.42	2.661	.015*
	0-1 Saat	181	28.61	5.08		
	1-2 Saat	76	28.87	5.25		
	2-3 Saat	41	28.63	5.64		
	3-4 Saat	26	29.96	4.67		
	4-5 Saat	20	29.40	4.47		
	5 Saat ve Üzeri	18	27.72	5,28		
DOÖ-Teknik Faktörü	0 Saat	38	21.11	4.65	1.546	.162
	0-1 Saat	181	20.87	4.56		
	1-2 Saat	76	22.17	4.69		
	2-3 Saat	41	21.59	4.64		
	3-4 Saat	26	21.65	4.42		
	4-5 Saat	20	23,40	4.86		
	5 Saat ve Üzeri	18	22.33	4.65		
DOÖ-Bilişsel Faktörü	0 Saat	38	6.42	2.00	1.812	.096
	0-1 Saat	181	6.90	1.86		
	1-2 Saat	76	6.80	1.80		
	2-3 Saat	41	7.31	1.60		
	3-4 Saat	26	6.12	1.68		
	4-5 Saat	20	7.00	2.10		
	5 Saat ve Üzeri	18	7.39	1.50		
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal Faktörü	0 Saat	38	6.26	1.97	2.134	.049*
	0-1 Saat	181	6.92	1.84		
	1-2 Saat	76	7,20	1.90		
	2-3 Saat	41	7.29	1.86		
	3-4 Saat	26	7.04	1.54		
	4-5 Saat	20	7.70	1.87		
	5 Saat ve Üzeri	18	6.44	1.65		

(devamı arkadadır)

Tablo 4.6. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Günlük Bilgisayar ve Tablet Telefon Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi (devamı)*

Ölçek boyut ve alt boyutları	Kullanım Süreleri	N	Mean	sd	F	p
DOÖ Toplam Puan	0 Saat	38	59.34	11.40	1.799	.098
	0-1 Saat	181	63.30	10.98		
	1-2 Saat	76	65.04	10.79		
	2-3 Saat	41	64.83	9.63		
	3-4 Saat	26	64.77	9.88		
	4-5 Saat	20	67.50	11.94		
	5 Saat ve Üzeri	18	63.89	10.03		

($p < .05^*$)

Analiz sonucunda dijital okuryazarlık beceri tutum ($F(6,393) = 2.661, p = .015$) ve sosyal-duyuşsal boyutları ($F(6,393) = 2.134, p = .049$) ile bilgisayar ve tablet kullanım süresi arasında anlamlı farklılık tespit edilirken, diğer faktörlerde ve uzaktan eğitime yönelik tutum puanında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bu bulguya bağlı olarak bu farklılığın kaynağını belirlemek için post-hoc analizlerine başvurulmuştur. Post-hoc analiz türü seçilirken tutum ($p = .990$), sosyal-duyuşsal ($p = .638$) ile bilgisayar ve tablet kullanım süreleri arasındaki varyansların homojen dağılması ve gruplar arasındaki önemli farklılıklar değerlendirilerek Bonferroni testi seçilmiştir. Testten elde edilen bulgulara göre günlük üç-dört saat bilgisayar ve tablet kullanan öğretmenler lehine tutum alt boyutunda anlamlı farklılığa ulaşılırken, sosyal-duyuşsal alt boyutunda günlük dört-beş saat kullananların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerileri ile alt faktörlerinin cinsiyetlerine ile ilişkisinin olup olmadığının tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*

Ölçek boyut ve alt boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	t	P
UEYT	Kadın	325	99.25	30.807	-.875	.38
	Erkek	75	103.20	36.181		
DOÖ-Tutum	Kadın	325	28.51	5.172	.428	.67
	Erkek	75	28.23	5.486		
DOÖ-Teknik	Kadın	325	21.14	4.559	-2.814	.005**
	Erkek	75	22.80	4.733		
DOÖ-Bilişsel	Kadın	325	6.75	1.803	-2.233	.026*
	Erkek	75	7.28	1.935		

(devamı arkadadır)

Tablo 4.7. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (devamı)*

Ölçek boyut ve alt boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	t	P
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal	Kadın	325	6.86	1.880	-2.363	.019*
	Erkek	75	7.42	1.693		
DOÖ Toplam Puan	Kadın	325	63.28	10.758	-1.766	.078
	Erkek	75	65.73	11.151		

($p < .01^{**}$, $p < .05^{*}$)

Yapılan analizde 4.7’de de görülebileceği üzere cinsiyet açısından uzaktan eğitime yönelik tutum, dijital okuryazarlık becerisi tutum ve toplam puan açısından farklılık tespit edilememişken, cinsiyet ile dijital okuryazarlık teknik boyutu ($t = -2.81$, $p = .005$) bilişsel boyutu ($t = -2.23$, $p = .026$) ve sosyal-duyuşsal boyutunda ($t = -2.36$, $p = .019$) ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın bulunduğu dijital okuryazarlık becerisi alt boyutlarındaki farklılığın erkek okul öncesi öğretmen adayı lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ilgili alt problemine cevap verebilmek amacıyla okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerileri ile alt faktörlerinin sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadıklarının tespiti için Tek Yönlü Varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi*

Ölçek boyut ve alt boyutları	Sınıf	N	Mean	sd	F	p
UEYT	1.Sınıf	109	97.18	33.430	1.314	.269
	2.Sınıf	120	97.45	32.128		
	3.Sınıf	102	104.41	31.035		
	4.Sınıf	69	102.30	29.833		
DOÖ-Tutum Faktörü	1.Sınıf	109	27.67	5.316	2.969	.032*
	2.Sınıf	120	28.19	5.115		
	3.Sınıf	102	28.60	5.589		
	4.Sınıf	69	29.99	4.437		
DOÖ-Teknik Faktörü	1.Sınıf	109	20.55	4.583	4.580	0,004**
	2.Sınıf	120	20.90	4.417		
	3.Sınıf	102	22.28	4.767		
	4.Sınıf	69	22.61	4.512		
DOÖ-Bilişsel Faktörü	1.Sınıf	109	6.69	1.980	2.799	0,040*
	2.Sınıf	120	6.61	1.677		
	3.Sınıf	102	7.26	1.908		
	4.Sınıf	69	6.94	1.688		
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal Faktörü	1.Sınıf	109	6.88	1.809	1.132	0,336
	2.Sınıf	120	6.85	1.939		
	3.Sınıf	102	6.97	1.684		
	4.Sınıf	69	7.33	1.771		
DOÖ Toplam Puan	1.Sınıf	109	61.79	11.064	4.128	.006**
	2.Sınıf	120	62.55	10.387		
	3.Sınıf	102	65.12	11.178		
	4.Sınıf	69	66.87	10.069		

($p < .01^{**}$, $p < .05^{*}$)

Yapılan analiz bulgularına göre Tablo 4.8’de de görülebileceği üzere okul öncesi öğretmen adaylarının sınıfları açısından bazı değişkenlerle anlamlı ilişkileri olduğu anlaşılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutum, dijital okuryazarlık becerisi sosyal-duyuşsal faktöründe sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmazken, dijital okuryazarlık becerisi tutum ($F(3, 396) = 2.97, p = .032$), teknik ($F(3, 396) = 4.58, p = .004$) ve bilişsel ($F(3, 396) = 2.80, p = .040$) faktörleri ile toplam puanda ($F(3, 396) = 4.13, p = .006$) sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Ortaya çıkan istatistiksel farklılıkların hangi sınıf düzeyi lehine olduğunun anlaşılabilmesi için anlamlı farklılık bulunan değişkenler Post-Hoc analizine tabii tutulmuştur. Sınıflara göre örneklem sayılarının birbirine yakın ancak farklı olmaları ve varyansların homojen dağılması nedeniyle Gabriel Post-Hoc analizi tercih edilmesi daha uygun görülmüştür (Field, 2013). Yapılan analiz sonucunda tutum, teknik boyutlarında ve dijital okuryazarlık toplam puanda 4. sınıf öğrencileri lehine, bilişsel faktöründe ise 3. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarından toplanan diğer bir veri ise öğrenimlerine devam ettikleri üniversitenin bulunduğu istatistiki bölgedir. Araştırmanın ilgili alt problemine cevap verebilmek amacıyla okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının istatistiki bölge ile ilişkisinin olup olmadığının tespiti için Tek Yönlü Varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi*

Ölçek	Bölge	N	Mean	sd	F	p
UEYT	İstanbul (TR1)	32	93.94	25.39	5.296	.000*
	Batı Marmara (TR2)	19	112.26	26.79		
	Ege (TR3)	56	100.66	30.79		
	Doğu Marmara (TR4)	44	88.93	29.23		
	Batı Anadolu (TR5)	42	81.14	29.22		
	Akdeniz (TR6)	34	119.44	24.41		
	Orta Anadolu (TR7)	41	98.10	31.17		
UEYT	Batı Karadeniz (TR8)	38	103.61	40.16		
	Doğu Karadeniz (TR9)	21	85.52	33.14		
	Kuzeydoğu Anadolu (TRA)	29	117.55	24.74		
	Ortadoğu Anadolu (TRB)	27	106.19	34.38		
	Güneydoğu Anadolu (TRC)	17	106.29	31.87		

($p < .01$ *)

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmen adaylarının istatistiki bölgelere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının değiştiği sonucuna ulaşılmıştır ($F(11, 388) = 5.30, p = .000$). Farkın kaynağının tespiti için söz konusu değişkenler Post-Hoc analizine tabii tutulmuştur. Post-hoc testi belirlenirken değişken varyanslarının homojen dağılmaması ($p = .002$) nedeniyle Games-Howell testi tercih edilmiştir (Field, 2013). Analiz

sonucunda söz konusu farklılığın sırasıyla Akdeniz, Kuzeydoğu Anadolu ve Batı Marmara bölgeleri lehine olduğu görülmüştür.

Dijital okuryazarlık becerisi ve alt boyutlarının istatistiki bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Becerilerinin ve Alt Faktörlerinin Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi*

Ölçek	Bölge	N	Mean	sd	F	p
DOÖ-Tutum Faktörü	TR1	32	27.88	5.82	1.077	.379
	TR2	19	28.63	4.35		
	TR3	56	29.68	5.21		
	TR4	44	28.32	5.17		
	TR5	42	27.62	5.01		
	TR6	34	28.59	4.79		
	TR7	41	28.73	3.93		
	TR8	38	27.79	5.46		
	TR9	21	29.29	6.14		
	TRA	29	29.76	5.62		
	TRB	27	26.41	5.46		
	TRC	17	28.41	6.26		
DOÖ-Teknik Faktörü	TR1	32	21.94	4.37	1.110	.351
	TR2	19	20.74	4.59		
	TR3	56	21.91	5.12		
	TR4	44	21.45	4.40		
	TR5	42	19.95	4.43		
	TR6	34	20.94	5.20		
	TR7	41	21.63	4.41		
	TR8	38	22.08	3.81		
	TR9	21	21.71	6.05		
	TRA	29	22.72	4.21		
	TRB	27	20.11	4.76		
	TRC	17	22.41	3.74		
DOÖ-Bilişsel Faktörü	TR1	32	7.09	1.47	1.057	.396
	TR2	19	6.32	1.77		
	TR3	56	7.00	1.66		
	TR4	44	6.73	1.98		
	TR5	42	6.43	1.88		
	TR6	34	6.65	2.00		
	TR7	41	7.10	1.88		
	TR8	38	6.97	1.90		
	TR9	21	7.43	2.13		
	TRA	29	7.31	1.81		
	TRB	27	6.48	1.81		
	TRC	17	6.59	1.70		

(devamı arkadadır)

Tablo 4.10. *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Becerilerinin ve Alt Faktörlerinin Bölge Değişkenine Göre İncelenmesi (devamı)*

Ölçek	Bölge	N	Mean	sd	F	p
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal Faktörü	TR1	32	6.91	1.63	1.586	.101
	TR2	19	6.42	1.68		
	TR3	56	7.29	1.92		
	TR4	44	6.84	1.87		
	TR5	42	6.76	1.64		
	TR6	34	7.26	1.91		
	TR7	41	7.00	1.88		
	TR8	38	7.13	1.74		
	TR9	21	7.05	1.86		
	TRA	29	7.66	1.78		
	TRB	27	5.96	2.17		
	TRC	17	6.88	2.03		
DOÖ-Toplam Puan	TR1	32	63.81	9.34	1.399	.171
	TR2	19	62.11	10.10		
	TR3	56	65.88	11.80		
	TR4	44	63.34	10.94		
	TR5	42	60.76	10.06		
	TR6	34	63.44	11.20		
	TR7	41	64.46	9.52		
	TR8	38	63.97	8.72		
	TR9	21	65.48	13.84		
	TRA	29	67.45	11.34		
	TRB	27	58.96	11.65		
	TRC	17	64.29	11.85		

Yapılan analiz sonuçlarına göre dijital okuryazarlık becerileri ve alt boyutları ile istatistiki bölgeler arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını hangi faktörler anlamlı olarak yordamaktadır?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla ilk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını hangi değişkenlerin yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle çoklu doğrusallık varsayımının karşılanmaması nedeniyle analize dijital okuryazarlık toplam puanı dahil edilmemiş ve diğer değişkenler dahil edilmiştir. Sözü edilen analizin sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Yordayan Değişkenler

Değişken	β	Standart Hata	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit* UEYT	52.43	11.33		4.63	.000		
DOÖ-Tutum	1.10	.36	.181	3.09	.002	.151	.154
DOÖ-Teknik	.43	.50	.062	.86	.390	.042	.043
DOÖ-Bilişsel	.93	1.14	.054	.81	.417	.040	.041
DOÖ-Sosyal-Duyuşsal	-.57	1.06	-.033	-.54	.592	-.026	-.027
Cinsiyet	3.25	4.08	.040	.80	.427	.039	.040
Sınıf	1.57	1.54	.052	1.02	.308	.050	.052
Telefon Ekran süresi	-.11	.82	-.007	-.14	.892	-.007	-.007
Bilgisayar Ekran Süresi	-1.12	1.04	-.058	-1.15	.252	-.056	-.058

*R=.249; R²=.062; Adj. R²=.043; F=3.222

Yapılan analiz sonucunda dijital okuryazarlık becerisinin alt boyutlardan tutum faktörünün uzaktan eğitime yönelik tutumu yordayabileceği bulgusuna ulaşılmıştır (Adj. R²=.043, F=3.222, p=.002). Diğer değişkenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum üzerindeki etkisine yönelik bulguya rastlanmamıştır. Dijital okuryazarlık becerisi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Puanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Değişken	β	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit*UEYTÖ	58.39	9.27		6.30	.000
Dijital Okuryazarlık Puanı	.653	.143	.222	4.56	.000

*R=.222; R²=.049; F=20.704

Analiz sonucunda dijital okuryazarlık becerisinin uzaktan eğitime yönelik tutumun üzerinde doğrusal bir etkisinin bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır (R²=.049, F=20.704, p=.000). Özetle uzaktan eğitime yönelik tutumdaki varyansın %4.9’unu açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarının akademik başarı puanları ile uzaktan eğitime yönelik tutum üzerindeki etkisinin tespiti için örneklemin bir bölümünün akademik başarı puanının bulunduğundan dolayı basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmen Akademik Başarı Puanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Değişken	β	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit*UEYTÖ	90.60	18.58		4.876	.000
Akademik Başarı Puanı	.13	.22	.033	.564	.573

*R=.033; R²=.001; F=.319

İki yüz doksan bir öğretmen adayının akademik başarı puanları analize tabii tutulmuş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Tablo 4.13'te de görülebileceği üzere akademik başarı puanı ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında doğrusal ilişkiye dair kanıtlara rastlanmamıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere bağlı olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır. Daha sonra bu bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlara dayalı öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve teknoloji kullanım alışkanlıkları incelenmiştir. Bu incelemeler ve yapılan karşılaştırmalar sonucunda önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri tüm alt boyutlarda yüksek düzeydedir. Bay (2021) okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Benzer araştırma sonuçları da fen bilgisi (Üstündağ ve diğerleri, 2017) bilgisayar ve öğretim teknolojileri (Kozan ve Bulut Özek, 2019) gibi farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarına odaklanan çalışmaların sınırlı olmasına rağmen genel olarak öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu ve araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Çocukların ve gençlerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin sorumluluklarının büyüklüğü göz önüne alındığında teknolojinin egemen olduğu günümüzde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları ve öğrencilerine model olmalarının önemli olduğu söylenebilir (Vélez ve diğ., 2017). Bu durum okul öncesi eğitimi açısından irdelendiğinde çocukların gelişim ve öğrenmelerinde kritik öneme sahip bu yaş grubundan hizmet verdikleri için dijital okuryazarlık becerilerine olan ihtiyaç duymaktadırlar. Işıkoğlu ve diğerleri (2021) okul öncesi eğitimi öğretmenlerin dijital araçları eğitim programlarına entegre etme becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda okul öncesi öğretmeni yetiştiren programların veya hizmet içi eğitimlerin dijital okuryazarlık becerilerini kapsaması gerektiği önerilmektedir (Kardeş, 2020).

Bu araştırma kapsamında ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik olumlu veya olumsuz tutuma sahip olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelendiği diğer araştırmalar çelişkili sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin Yavuz (2016) öğretmen

adaylarının ortalamanın biraz üzerinde uzaktan eğitime yönelik tutuma sahip olduğunu vurgularken; Kılıç (2022) öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ve Yenilmez ve diğerleri (2017) öğretmen adaylarının ortalamanın üzerinde uzaktan eğitime yönelik tutuma sahip olduklarını olduğunu bulmuşlardır. Öte yandan bu bulguların aksine Karatepe ve diğerlerinin (2020) öğretmen adaylarının çevrimiçi derslere yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını bulmuştur. Alan yazındaki benzer araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarına odaklanan çok az çalışma varken çalışmadan çalışmaya öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklılaşabildiği görülmektedir. Bu farkın öğretmen adaylarının branşları, uzaktan eğitim alt yapısı ve demografik özellikler gibi değişkenlerden kaynaklandığına inanılmaktadır (Gündüz, 2013; Boz, 2019; Karatepe ve diğ., 2020).

Bu çalışmada ulaşılan bir başka sonuç okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlık becerileri ve alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu şeklindedir. Bu sonucu destekler nitelikte Buzkurt (2021) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çevrimiçi eğitimlere katılım ile dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ilişki tespit ederken, Şahin (2021) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık becerisi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkiyi okul öncesi öğretmen adayları perspektifinden inceleyen araştırmaların çok sınırlı olmasına rağmen söz konusu çalışma bulgularına bağlı olarak her iki değişken arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ayrıca ölçeklerden alınan puanlarla akademik başarı puanları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Bu bağlamda dijital okuryazarlık becerisi ve uzaktan eğitime yönelik tutum ile ilişki olabileceği düşünülerek araştırmaya eklenen akademik başarı puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik bu üç değişken arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaya rastlanmamasına rağmen bu çalışmanın sonuçlarının aksine, Akman'ın (2021) üniversite öğrencilerine yönelik yürüttüğü çalışmada akademik isteklilik, çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ve dijital okuryazarlık becerisi arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bulgular arasındaki farkın örneklemelerden kaynaklandığına ve bölüm gibi bazı değişkenlerin sonuçları etkilediğine inanılmaktadır (Yavuz, 2016).

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık tutum faktörü arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılırken diğer becerilerde ilişki bulunamamıştır. Bu önemli bulguyu destekler nitelikte

Özdirek (2021) öğretmen adaylarının yaşı arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın dijital okuryazarlık becerisiyle ilgili olan bulgularıyla alanyazındaki çalışmaların sonuçları örtüşmemektedir. Korkmaz'ın (2020) ve Gülay Ogelman ve diğerlerinin (2022) öğretmenlerin yaşları ile dijital okuryazarlık becerisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda farklı araştırma bulguları karşımıza çıkmaktadır. Bu farkın çalışmaların örneklem özelliklerinden kaynaklandığına inanılmaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının günlük akıllı telefon kullanım süresi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında anlamlı farklılık olduğu görülürken, diğer veriler açısından anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Bu anlamlı farklılığın günlük 5-6 saat akıllı telefon kullanan adaylar lehine olduğu anlaşılmıştır. Araştırma kapsamın elde edilen diğer bir sonuç ise günlük bilgisayar ve tablet kullanım süresi ile dijital okuryazarlık becerisi tutum ve sosyal-duyuşsal faktörleriyle aralarında anlamlı farklılığın olmasıdır. Tutum faktöründeki farkın günlük 3-4 saat bilgisayar ve tablet kullananlar lehine, sosyal-duyuşsal boyutunda ise 4-5 saat arasında kullananlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Literatürde bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri inceleyen araştırmaya rastlanmamış olup, sonuç olarak bu bulguların gelecek çalışmalar için rehber olabileceğine inanılmaktadır.

Cinsiyet ile okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki farklılıklar incelendiğinde dijital okuryazarlık becerisinin teknik, bilişsel ve sosyal-duyuşsal faktörlerinde erkeklerin lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Fakat dijital okuryazarlık beceri toplam puana yönelik cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamış ve bu sonuç Korkmaz (2020), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Wang (2022) ve Bay'ın (2021) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmemektedir. Ancak sözü edilen bu bulgu Bingöl (2022) ile Brata ve diğerlerin (2022) ulaştığı bulgularla desteklenmektedir. YÖK'ün istatistik raporuna (2021) bağlı olarak ülkemizdeki devlet üniversitelerindeki erkek okul öncesi öğretmen adaylarının oranı (% 21.87) göz önünde bulundurulduğunda cinsiyet ile değişkenlerdeki ilişkilerin tespitinin önemi artarken, ölçeklerden alınan puanlardaki farkın kapatılması için bazı önlemlerin alınması gerekliliğine inanılmaktadır. Duruma uzaktan eğitime yönelik tutum değişkeni perspektifinden bakıldığında, Yenilmez ve diğerinin (2017) ve Özdirek (2021) araştırma sonuçlarında olduğu gibi uzaktan eğitime yönelik tutumda cinsiyete göre fark bulgusu bulunamamıştır. Bu husus Kılıç (2022) İpekli (2022) çalışmalarındaki bulgularla ters düşmektedir. Bu ayrımın araştırmaların örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanabileceğine inanılmaktadır.

Dijital okuryazarlık toplam puanında ve tutum, teknik, bilişsel faktörlerinde anlamlı farklarla karşılaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça sözü edilen değişkenlerin puan ortalamalarının arttığı ve anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Benzer bulguya Yılmaz (2021) araştırmasında ulaşmış ve sınıf ile dijital okuryazarlık becerisi arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde eğitimleri için harcadığı süre arttıkça dijital okuryazarlık becerilerini ve bazı alt boyutlarını olumlu olarak etkilediği yorumu yapılabilir. Sonuç olarak bu durum yükseköğretim programlarındaki içerik seçiminin önemine işaret etmektedir.

Ölçeklerden alınan puanlar ile istatistiki bölgeler arasında karşılaştırma yapılmış ve sonuç olarak dijital okuryazarlık becerisinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmazken uzaktan eğitime yönelik tutumda anlamlı farklılıklarla karşılaşılmıştır. Alan yazında ölçeklerin bölgelerdeki farklılıklarına odaklanan çalışmayla karşılaşılmamış olup, bu açıdan sözü edilen bulgunun genel ve bölgesel bir perspektif sunması ve istatistiksel bölgeler arasındaki bu farkın neden kaynaklandığına dair araştırmalar için kılavuz oluşturabilecek nitelikte olması nedeniyle bu bulgunun önemi daha da artmaktadır.

Dijital okuryazarlık becerisinin alt faktörlerinden tutum, uzaktan eğitime yönelik tutumdaki değişimin %4.3'sünü açıklarken, dijital okuryazarlık toplam puanı toplam değişimin %4.9'unu açıklamaktadır. Buradan hareketle dijital okuryazarlık becerisi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki nedensel ilişkiyi ortaya çıkaran Bilen ve Kaban'ın (2020) yürüttüğü gibi çalışmalar ve pozitif yönlü ilişkinin varlığı da göz önüne alındığında uzaktan eğitime yönelik tutumdaki dijital okuryazarlık becerisinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara bağlı olarak ortaya çıkan öneriler *Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler* ve *Araştırmacılara Yönelik Öneriler* başlıklarının altında verilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu kısımda araştırma sonuçları doğrultusunda oluşturulan öneriler sırasıyla sunulmuştur.

- 1) Dijital okuryazarlık becerisinin uzaktan eğitime yönelik tutum üzerindeki etkili olduğu sonucuna bağlı olarak lisans programlarında ilgili becerilerle ilgili eğitimlerin oranı arttırılabilir.

- 2) Öğretmen adaylarının yaşları ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında pozitif anlamlı ilişkili olduğu sonucuna dayanarak her yaştan okul öncesi öğretmeni olmak isteyen adaylar için uzaktan eğitim lisans programları hazırlanabilir.
- 3) Dijital okuryazarlık becerisindeki kadın öğretmen adaylarının aleyhine olan farklılığın azaltılması için çoğunluğu kadınlardan oluşan okul öncesi eğitimi gibi bölümlerde dijital okuryazarlığa yönelik ilave dersler programa dahil edilebilir.
- 4) Sınıf seviyesi ile dijital okuryazarlık becerisi arasındaki ilişki düşünüldüğünde 1. Sınıfta bulunan öğretmen adayları için dijital okuryazarlık becerisinin de yer aldığı oryantasyon eğitimleri düzenlenebilir.

5.1.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

- 1) Bu araştırma ülkemizdeki devlet üniversitelerinden eğitimlerine devam eden okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılmış olup İBBS Düzey 1’de yer alan 12 istatistiki bölgeyi kapsamaktadır. Bu çalışma İBBS Düzey 2’de veya Düzey 3’te yapılarak ülkemizdeki durum daha detaylı incelenebilir.
- 2) Araştırmanın bulgularına göre dijital okuryazarlık becerisi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak yapılacak deneysel çalışmalarla iki değişken arasında neden-sonuç ilişkisinin olup olmadığı araştırılabilir.
- 3) Araştırma örneklemini ülkemizde devlet üniversitelerinde eğitimlerine devam okul öncesi eğitimi öğretmen adayları oluşturmuştur. Evrene vakıf üniversiteleri veya dünyadaki farklı ülke ve üniversiteler eklenerek çalışmanın kapsamı genişletilebilir.
- 4) Öğrencilerin dijital okuryazar olma yolunda okul öncesi öğretmenlerinin rolü irdelenebilir.
- 5) Okul öncesi öğretmenlerini yetiştiren akademisyenler ile okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılabilir.
- 6) Araştırmada kullanılan ölçme araçlarında değişikliklere gidilerek farklı ölçeklerden alınan veriler ile çalışmanın sonuçları karşılaştırılabilir.
- 7) Çocuk gelişimi ve eğitimi gibi lisans programlarından mezun olanlar pedagojik formasyon eğitimlerine katılarak okul öncesi öğretmeni olarak çalışabilmektedirler. İlgili bölümlerden mezun olup uzaktan eğitim yöntemiyle yürütülen pedagojik formasyona katılan adaylarla yüz yüze sürdürülen sertifika programlarına katılan

adaylar arasındaki dijital okuryazarlık becerisi, uzaktan eğitime yönelik tutum ve ilgili değişkenlerdeki farklılıklar incelenebilir.

- 8) Araştırma salgının yönelik alınan önlemlerin yavaş yavaş kaldırıldığı dönemde yapılmıştır. Buradan hareketle COVID-19 salgın tehlikesinin tamamen ortadan kalktığı dönemde yeniden yapılacak bir çalışmayla salgının etkisinden bağımsız sonuçlara ulaşılabilir.
- 9) Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının teknoloji kullanım alışkanlıklarıyla ilgili bazı başlıklarda bilgiler toplanmış ve buna göre analizler yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda teknoloji kullanım alışkanlıkları başlığı genişletilebilir ve farklı değişkenlerle olan ilişkisi irdelenebilir.
- 10) İstatistiki bölgelere göre uzaktan eğitime yönelik tutumun değişiklik gösterdiği bulgusundan yola çıkılarak bu anlamlı farkın neden kaynaklandığına yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, M. ve Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının Eba ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214. doi: 10.47615/issej.835211
- Akman, Y. (2021) Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1012-1036.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aksu, H. (2018). *Dijitopya dijital dönüşüm yolculuk rehberi*, İstanbul: Pusula 20 Teknoloji ve Yayıncılık.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim "Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi"*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alsancak Sırakaya, D. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Tersyüz sınıf modelinde bireysel özelliklerin rolüyle ilgili bir değerlendirme. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017* içinde (1. baskı, s. 725-754). Ankara: TOJET.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Aslantaş, T. (2014). Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama. <https://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Uzaktan-E%C4%9Fitim-Teknolojileri-ve-T%C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bacanak, A. (2002). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen okuryazarlıkları ile fen-teknoloji-toplum dersinin uygulanışını değerlendirmeye yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bağcı, H. ve Yalın, H. İ. (2018). Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11 (3), 562-585. doi: 10.30831/akueg.382522
- Balcı, A. (2020). COVID-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.

- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2) 36-46.
- Barron Rodriguez, M., Cobo, C., Muñoz-Najar, A., & Ciarrusta, I.S. (2021). *Remote learning during the global school lockdown: multi-country lessons*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Bay, D. N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 172-187.
- Baykara Pehlivan, K. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik-spss uygulamalı*. 7. baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baz, M. (2003). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyelerinin tespiti*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Becerikli, S. (2021). Türk eğitim tarihinde bir uzaktan öğretim deneyimi-(YAYKUR). *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 461-475.
- Belousova, A., Mochalova, Y., & Tushnova, Y. (2022). Attitude to distance learning of schoolchildren and students: Subjective assessments of advantages and disadvantages. *Education Sciences*, 12(1), 1-15. doi:10.3390/educsci12010046
- Berners-Lee, T., Cailliau, R., Groff, J., & Pollermann, B. (1992). "World-wide web: the information universe", *Internet Research*, 2 (1), 52-58. doi:10.1108/eb047254
- Bilen, Ö. ve Kaban, A. (2020). Dijital okuryazarlık dersini uzaktan eğitim yöntemiyle alan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları. *Turkish Studies- Information Technologies and Applied Sciences*, 15(3), 389- 400. doi: 10.47844/TurkishStudies.44914
- Bingöl, H. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki motivasyonlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Kaban, A. L., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63. doi: 10.51948/auad.911584
- Brata, W., Padang, R., Suriani, C., Prasetya, E., & Pratiwi, N. (2022). Student’s digital literacy based on students’ interest in digital technology, internet costs, gender, and learning outcomes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(3), 138-151.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching. 1.0 update*. New York: Pearson Education
- Buzkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 23.Baskı Ankara: Pegem Akademi
- Can, İ. (2015). Değişen Türkiye’de eğitimin işlevlerini yeniden düşünmek: Velilerin ilk ve orta okullardan beklentileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 247-266.
- Cantemir, V. ve Nat. M. (2019). Çevrimiçi pedagojik formasyon sertifika programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 91-104. doi:10.22559/folklor.929
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. (1st ed.) London: SAGE Publications.
- Colis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. (1st ed.). London: Kogan Page
- Çardak, U. ve Güler, Ç. (2022). Uzaktan eğitim ve uzaktan öğretmen yetiştirme bağlamında akademisyen uygulama, görüş ve önerileri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19[Özel Sayı], 323-353. doi:10.33711/yyuefd.1068111
- Çelik, H., Baykal, N. B. ve Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (1), 379-406. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

- Çelik, M.ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1). 172-190.
- Çengel, M. (2014). *Uzaktan eğitimde öğrenci başarı ve memnuniyetini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Sakarya Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Coşkun Şimşek, M., İnam, B., Yebrem Özdamar, S. ve Turanlı, N. (2022). Matematik öğretmenlerinin gözünden uzaktan eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 629-653. doi: 10.16986/HUJE.2021073768
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2016). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9 (1-2), 373-404.
- Deepika, V., Soundariya, K., Karthikeyan, K., & Kalaiselvan, G. (2021). ‘Learning from home’: role of e-learning methodologies and tools during novel coronavirus pandemic outbreak. *Postgraduate Medical Journal*, 97(1151), 590-597. doi:10.1136/postgradmedj-2020-137989
- Demiray, U. (1999). *Kuruluşunun 5. yılında açıköğretim lisesi ile ilgili çalışmalar kaynakçası 1992-1997*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Demirkaynak, K. (2022). *STEM eğitime yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ile öğrencilerin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Deveci Topal, A. ve Akhisar, Ü. (2018). Ters yüz öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: mikroişlemci/mikrodenetleyiciler II dersinin uygulaması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1 (2), 135-148. doi: 10.33400/kuje.461041
- Dewey, J. (1939). *Türkiye maariî hakkında rapor*. İnceleme raporu. Maarif Vekilliği, İstanbul.
- Dilmaç, S. (2019). Görsel sanatlar dersinde web tabanlı eş zamansız öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 159-184. doi: 10.31463/aicusbed.596217
- Doğru, E. (2020). *Aşamalı öz-yönetimli öğrenme modelinin uzaktan ingilizce eğitiminde kullanılmasının hazırbulunuşluğa, başarıya, tutuma ve kahırcılığa etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dobson, T.M., & Willinsky, J. (2009). Digital literacy. In: D. R. Olson And N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (1st ed., pp. 286-305). New York: Cambridge University Press.

- Durak, G. Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809. doi: 10.17522/balikesirnef.743080
- Eken, Ö. Tosun, N. ve Eken, D. T. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128. doi: 10.37669/milliegitim.780722
- Elyıldırım, S., & Ashton-Hay, S. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. *English Teaching Forum*, 4, 2-11.
- Erbaş, Ç. ve Demirer, V. (2014). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Google Glass örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3(2), 8-16.
- Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 193-213. doi: 10.30703/cije.465095
- Ergün, E. ve Kurnaz, F. B. (2017). Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 1-17. doi:10.17943/etku.288738
- Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 15-22.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568, doi: 10.14527/pegegog.2015.030.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Farias-Gaytan, S., Aguaded, I., & Ramirez-Montoya, M. S. (2022). Transformation and digital literacy: Systematic literature mapping. *Education and Information Technologies*, 27, 1417–1437. doi:10.1007/s10639-021-10624-x
- Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., A Parris, M., & Kashi, K. (2020). Students' motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. *Higher Education*, 83, 317-338. doi:10.1007/s10734-020-00657-5
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4th ed.). Los Angeles:Sage
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From “What Is Reading?” To What Is Literacy?. *Journal Of Education*, 196(3), 7-17. doi: 10.1177/002205741619600303

- Galili, S. (2014). Cooperative learning by teacher trainers as a tool for improving teacher training in heterogeneous elementary school track classes. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 568-576. doi:10.12691/education-2-8-2
- Gawronski, B. (2007). Attitudes can be measured! But what is an attitude?. *Social Cognition*, 25(5), 573-581. doi: 10.1521/soco.2007.25.5.573
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 313-321.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Goodwin, K. (2018). *Dijital dünyada çocuk büyütmek: teknolojiyi doğru kullanmanın yolları*. (çev. T. Er). İstanbul: Aganta Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2018).
- Gökbulut B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479. doi:10.5961/jhes.2021.466
- Gündüz, A.Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507. doi: 10.1501/Egifak00000000368
- Hague, C., & Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/futl06/futl06.pdf>
- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. doi: 10.12984/eegefd.295306
- Harrison, R., Hutt, I., Thomas-Varcoe, C., Motteram, G., Else, K., Rawlings, B., & Gemmell, I. (2017). A cross-sectional study to describe academics' confidence, attitudes, and experience of online distance learning in higher education. *Journal of Educators Online*, 14(2), 1-9.
- Hiğde, E. ve Aktamış, H. (2021). Probleme dayalı harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğinin ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 81-103. doi: 10.52826/mcbuefd.884752
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: a plan of action*, Washington: The Aspen Institute.
- Horzum, B. (2003). *Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri (Sakarya Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Işıkoğlu, N., Özdemir, A. A., Altun, M. ve Ergenekon, E. (2021). Erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin Covid-19 pandemi deneyimleri: Yorumlayıcı fenomenolojik analiz. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 567-590. doi: 10.24130/eccdjecs.1967202152341
- İpekli, N. (2022). *Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi öncesi ve sonrasındaki uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Sakarya ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115822> sayfasından erişilmiştir.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- İzmirli, S. ve Akyüz, H. İ. (2017). Eş zamanlı sanal sınıf yazılımlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13, 788-810.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. 8. Baskı. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kahraman, B. ve Kaya, O. N. (2021). Fen eğitimi alanında yapılmış harmanlanmış öğrenme çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 509-526. doi:10.16986/HUJE.2020058309
- Kandemir, O. (2014). Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: Eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=91b51dab-db02-48bb-97e8-5c53a68859e0%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Kamal, T., & Illiyan, A. (2021), School teachers' perception and challenges towards online teaching during COVID-19 pandemic in India: an econometric analysis, *Asian Association of Open Universities Journal*, 16 (3), 311-325. doi:10.1108/AAOUJ-10-2021-0122
- Karadağ, E. ve Yucel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (2), 181-192. doi: 10.2399/yod.20.730688
- Kara, S. (2021). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2 (3), 91-104.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274. doi: /10.26450/jshsr.1868

- Kardeş, S. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 827-839. doi: 10.17679/inuefd.665327
- Kasap, S. (2020, 4 Eylül). MEB, eğitim-öğretim istatistiklerini açıkladı. *Anadolu Ajansı*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-egitim-ogretim-istatistiklerini-acikladi/1963448#:~:text=%C3%96%C4%9Fretmen%20say%C4%B1s%C4%B1&text=%C3%96%C4%9Fretmenlerin%2056%20bin%20218'i,bin%20631'i%20orta%C3%B6%C4%9Fretimde%20%C3%A7al%C4%B1%C5%9F%C4%B1yor.sayfasından erişilmiştir>.
- Kazazoglu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Keskin, B. ve Özay Köse, E. (2021). Eğitimde etkileşimli tahtaların kullanımı hakkında öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 105-119. doi: 10.37669/milliegitim.979148
- Kerkhoff, S. N., & Makubuya, T. (2021). Professional development on digital literacy and transformative teaching in a low-income country: a case study of rural Kenya. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 287–305. doi:10.1002/rrq.392
- Khalmatova, Z. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde harmanlanmış öğrenme: İstasyon rotasyon modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M. Y. (2022). Öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 239-272. doi: 10.17152/gefad.942359
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271. doi: 10.12984/eed.01675
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. doi: 10.17829/midr.20142110299
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kızır, M. (2021). İnternet temelli özel eğitim hizmeti alan bireylerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 165-181. doi: 10.21666/muefd.784107
- Kocayigit, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. doi: 10.33692/avrasyad.662503
- Koçak, N., Türker, T., Kılıç, S. ve Hasde, M. (2010). Tıp fakültesi öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar hakkındaki bilgi, tutum ve davranışlarının belirlenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 52(3), 198-204.

- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koronavirüs önlemleri. (2020, 12 Mart). BBC. <https://www.bbc.com/turkce/live/haberler-turkiye-51849600> sayfasından erişilmiştir.
- Kozan, M. ve Bulut Özek, M. (2019). Böte bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. doi: 10.18069/firatsbed.538657
- Kozikoğlu, İ., Erbenzer, E. ve Ateş, G. (2021). Öğretmenlerin ters yüz öğrenme öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-366. doi: 10.33418/ataunikkefd.796531
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28 (2), 81-93. doi: 10.1501/Egifak_0000000299
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622, doi: 10.1080/02619768.2020.1809650
- Küçük, M. (2010). *Çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Küçüker, M. (2021). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Leu, J. D., Kinzer, K. C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, A. L. (2017). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal Of Education*, 197(2), 1-18. doi: 10.1177/002205741719700202
- Levina, M. (2020). Central Asia countries switch to remote learning amid COVID-19 outbreak. Retrieved from <https://www.timesca.com/index.php/news/26-opinion-head/22322-central-asia-countries-switch-to-remote-learning-amid-covid-19-outbreak>
- Marasi, S., Jones, B., & Parker, J. M. (2022) Faculty satisfaction with online teaching: a comprehensive study with American faculty, *Studies in Higher Education*, 47(3), 513-525, doi: 10.1080/03075079.2020.1767050
- Marianno, B. D., Hemphill, A. A., Loures-Elias, A. P. S., Garcia, L., Cooper, D., & Coombes, E. (2022). Power in a pandemic: Teachers' unions and their responses to school reopening. *AERA Open*, 8(1), 1-16. doi:10.1177/23328584221074337

- Micks, J., & McIlwaine, J. (2020). Keeping the world's children learning through COVID-19. UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learningthrough-covid-19>
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/11170706_9_cizelgeveesaslar.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *Öğretmen adaylarına pedagojik formasyon hakkı*. <https://www.meb.gov.tr/ogretmen-adaylarina-pedagojik-formasyon-hakki/haber/23930/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Morgan, A., Sibson, R., & Jackson, D. (2022). Digital demand and digital deficit: conceptualising digital literacy and gauging proficiency among higher education students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(3), 258-275. doi: 10.1080/1360080X.2022.2030275
- Mshvidobadze, T., & Gogoladze, T. (2012). About web-based distance learning, *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJ DPS)*. 3 (3), 133-143.
- Muñoz-Najar, A., Gilberto, A., Hasan, A., Cobo, C., Azevedo, J. P., & Akmal, M. (2021). *Remote learning during COVID-19: Lessons from today, principles for tomorrow*. Washington, D.C.: World Bank Group
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59, 1065-1078. doi: 10.1016/j.compedu.2012.04.016
- Ninsiana, W., Gabidullina, F. I., Widodo, M., Patra, I., Pallathadka, H., Alkhateeb, D. A. A. M., ... Gheisari, A. (2022). High school students' attitudes towards e-learning and impacts of online instruction on their general english learning: Challenges and issues. Retrieved from <https://downloads.hindawi.com/journals/edri/2022/9103862.pdf>
- Ogelman, H. G., Demirci, F. ve Güngör, H. (2022). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-247.
- Orakcıoğlu, E. (2019). *Türkiye’de uzaktan eğitim temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Oyman Bozkurt, N. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin pandemi ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Uşak Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 178-206. doi: 10.17679/inuefd.959074
- Öçal, M. F. ve Şimşek, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının FATİH projesi ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121. doi: 10.17569/tojqi.288857

- Önder, H. H. (2003). Uzaktan eğitimde bilgisayar kullanımı ve uzman sistemler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3). 142-146.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 376-394.
- 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. doi: 10.21666/muefd.314761
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*. 5(1), 23-29.
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi (Anadolu Üniversitesi eğitim fakültesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, M. (2021) Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğretime yönelik algıları: eş-zamansız ve eş-zamanlı çevrimiçi öğrenme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 216-230. doi: 10.38151/akef.2021.18
- Puma, E. G. M., Mansilla, E. B. R., Gonzáles, J. L. A., Berríos H. Q., Miranda, U. I. R., Turpo, G. A. F., ... Suaña, G. M. D. (2022) How universities have responded to E-learning as a result of Covid-19 challenges. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 10(3), 40-47. doi: 10.21533/pen.v10i3.3008
- Razkane, H., Sayeh, A. Y., & Yeou, M. (2022). University teachers’ attitudes towards distance learning during COVID-19 pandemic: hurdles, challenges, and take-away lessons. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(1), 1-8. doi:10.30935/ejimed/11436
- Reddy, P., & Sharma, B. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65-94. doi: 10.4018/IJT.20200701.oa1
- Romero-Hall, E., & Cherrez, N. J. (in press) Teaching in times of disruption: Faculty digital literacy in higher education during the COVID-19 pandemic, *Innovations in Education and Teaching International*, Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/14703297.2022.2030782?needAccess=true>
- Romiszowski, A.J., & Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (1st ed. pp. 438-456). New York: Simon & Shuster Macmillan.
- Usta, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişim ve açık ve uzaktan öğrenme dersine yönelik öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 58-68.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. 1. baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Uršej, K. (2019). Digital literacy in the first three years of primary school: Case study in Slovenia. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 8 (1), 61-77.
- Uyanık, Ö., Kızıltepe, G. İ., Yaşar, M. C. ve Alisinanoğlu, F. (2015). Türkiye istatistikî bölge birimleri sınıflandırmasına göre okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzları. *Journal of Education Faculty*, 17(2), 403-430. doi: =10.17556/jef.09553
- Ülkü, S. (2018) *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 130-137.
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Üstünoğlu, Ü. (1986). *Okulöncesi öğretmenlerin uzaktan öğretim yöntemi ile yetiştirilmesine yönelik program modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Sadaf, A., & Johnson, B. L. (2017). Teachers' beliefs about integrating digital literacy into classroom practice: An investigation based on the theory of planned behavior, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(4), 129-137, doi: 10.1080/21532974.2017.1347534
- Sarıdaş, G. ve Topdağı, M. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının pandemi sonrası harmanlanmış öğrenme bağlamında incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 2(2), 25-38.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13). 67-83.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 109-129. doi: 10.51948/auad.841632
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296. doi: 10.18037/ausbd.902616
- Smalley, A. (2021). *Higher education responses to coronavirus (COVID-19)*. Retrieved from <https://www.ncsl.org/research/education/higher-education-responses-to-coronavirus-covid-19.aspx#ED>

- Şahin, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(4), 3496-3525. doi: 10.15869/itobiad.937532
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155-172.
- Şişman, E. T. (1997). *Eğitim Bilimine Giriş*. 3. baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Taş, B. (2006). AB uyum sürecinde Türkiye için yeni bir bölge kavramı: İstatistiki bölge birimleri sınıflandırması (İBBS). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 185-198.
- Tavukcu, T., Arapa, I., & Özcan, D. (2011). General overview on distance education concept. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3999-4004. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.404
- Tekedere, H., Şahin, S. ve Göker, H. (2022). Covid-19 sürecinde yükseköğretimde çevrimiçi uzaktan eğitim öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 123-166. doi: 10.17152/gefad.871254
- Türk Dil Kurumu (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tonbuloğlu, İ. ve Tonbuloğlu, B. (2021). Eğitimde dijital dönüşüm harmanlanmış öğrenme. <https://avesis.yildiz.edu.tr/publication/details/a8725a6c-cb51-4587-8d18-cd02d1db2079/egitimde-dijital-donusum-harmanlanmis-ogrenme> sayfasından erişilmiştir.
- Toumpalidou, S. A., & Konstantoulaki, K. (in press). Education in the pandemic economy: attitudes towards distance learning as a drive of university students' decision making. *International Journal of Organizational Analysis*. Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJOA-09-2021-2965/full/html>
- Trust, T. (2018). 2017 ISTE standards for educators: From teaching with technology to using technology to empower learners. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(1), 1-3. doi: 10.1080/21532974.2017.1398980
- Tunç Toptaş, H. (2022). *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vargo, D., Zhu, L., Benwell, B., & Yan, Z. (2021). Digital technology use during COVID-19 pandemic: A rapid review. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 13-24. doi: 10.1002/hbe2.242

- Vélez, A. P., Olivencia, J. J. L., & Zuazua, I. I. (2017). The role of adults in children digital literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 887-892. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.124
- Wang, L. (2022). Learning attitudes towards and learning experiences in online teaching during the pandemic. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(2), 212-228.
- Windy, W. (2022). Students' attitudes towards structure subjects in distance learning. *Bilingualism, Language, and Education Studies*, 2(1). 1-11.
- Wuyckens, G., Landry, N., & Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 168-182. doi: 10.23860/JMLE-2022-14-1-12
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51 (1), 183-201. doi: 10.30964/auedfd.405860
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yaman, S. ve Çakır, E. (2018). Ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 75-99.
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakültesi I. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E. ve Genç, G. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2). 274-286.
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z. ve Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. doi: 10.17556/erziefd.305902
- Yetgin, M. A. (2021). Pandeminin Almanya'daki bilgi teknolojileri şirketlerine etkisine yönelik bir araştırma. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1). 754-774.
- Yıldırım, A. (2022). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Yılmaz Bursa, G. (2022). *Duyu temelli eğitim programının annelerin öz düzenlemeleri ve bebek bakım öz yeterlilikleri ile bebeklerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Ö. (2021) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 10(19), 17-27.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4). 815-824. doi: 10.16916/aded.593579
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Yurdakal İ. H. ve Susar Kırmızı F. (2021). COVID- 19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 290-302. doi: 10.5961/jhes.2021.449
- Yücel, K. O. (2021). *Finansal okuryazarlık ve okuryazarlık düzeylerinin ölçülmesi üzerine Kırıkkale ilinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yükseköğretim Kurumu (2020). *Basın açıklaması*. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/04-uzaktan-egitim-ve-yks-ertelenmesine-iliskin.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2021). *YÖK Başkanı Erol Özvar, üniversitelerde yüz yüze eğitimin detaylarını açıkladı*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-baskani-ozvar-dan-yuz-yuze-egitime-iliskin-aciklamalar.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2021). *Öğrenim düzeyleri ve birimlere göre öğrenci sayıları*. İstatistik raporu. Ankara.
- Yürek, E. (2021). *Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve alandaki akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek.1 Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.09.2021-E.107973

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/2021/G017

Toplantı Tarihi : 22.09.2021
Toplantı Sayısı : 17
Toplantı Saati : 15:00

10.241.125.50
786
28.09.2021

KARAR 9- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı 202103009 numaralı öğrencisi Mustafa ÇİFTÇİOĞLU'nun, danışmanlığını Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU'nun yaptığı *"Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Dijital Okur Yazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle Olan İlişkilerinin İncelenmesi"* konulu tez çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
22.09.2021

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

Ek.2 Demografik Bilgi Formu

Demografik ve Teknoloji Kullanımı Bilgi Formu

Cinsiyetiniz:	
Öğreniminize devam etmekte olduğunuz üniversitenin adı nedir?	
Yaşınız:	
Üniversite öğreniminizde kaçınıcı sınıftasınız?	
Akademik ortalamanız:	
Günlük Bilgisayar ve Tablet Kullanım Süreniz (Saat):	
Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süreniz (Saat):	

Kişisel olarak sahip olduğunuz dijital araçlar nelerdir?

☐ Akıllı Telefon

☐ Bilgisayar

☐ Tablet

☐ Diğer

İnternet üzerinden izlemiş olduğunuz içerikler(videolar) genellikle hangi kategoridedir?

☐ Eğitim

☐ Teknoloji

☐ Komedi

☐ Moda

☐ Haber&Gündem

☐ Rehber&Nasıl Yapılır?

☐ Oyun

☐ Müzik

☐ Diğer

Ek.3 Dijital Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni

Dijital Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni Gelen Kutusu x



Mustafa Çiftcioğlu

Alıcı: bhamutoglu

28 May 2021 10:10



Merhabalar hocam,

Ben Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde tezli yüksek lisans öğrencisi Mustafa Çiftcioğlu. Tez çalışmamda Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz ölçeğinizi bilimsel etik kurallar çerçevesinde kullanma talebim bulunuyor. Bu anlamda kullanım izni hakkında geri bildirimlerinizi bekliyorum. Durumu bilgilerinize sunarım. Saygılarımla.

Mustafa Çiftcioğlu



Nazire Burçin Hamutoğlu

Alıcı: ben

28 May 2021 11:09



Merhaba Hocam,

Ölçeği çalışmanız kapsamında kullanmanıza yönelik iznimiz mevcuttur. Ek'te ölçek maddelerine ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Mustafa Çiftcioğlu

9 May 2021 Cum, 10:10 tarihinde şunu yazdı:

Dr. Nazire Burçin Hamutoğlu

Öğretim Görevlisi (ph.D)/ Instructor (ph.D)

Eskişehir Teknik Üniversitesi/Eskisehir Technical University

Türkiye/ Turkey



Ek.4 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni Gelen Kutusu x



Mustafa Çiftcioğlu

Alıcı: tarik.kisla

28 May 2021 Cum 10:34



Merhabalar hocam,

Ben Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde tezli yüksek lisans öğrencisi Mustafa Çiftcioğlu. Tez çalışmamda okul öncesi öğretmen adaylarının tutumlarını ölçmeyi hedefliyorum. Bu nedenle ölçeğinizi bilimsel etik kurallar çerçevesinde kullanma talebim bulunuyor. Bu anlamda kullanım izni hakkında geri bildirimlerinizi bekliyorum. Durumu bilgilerinize sunarım. Saygılarımla.

Mustafa Çiftcioğlu



tarik kisla

Alıcı: ben

31 May 2021 Pzt 09:28



Selamlar,

Ekte ölçeği ve ilgili makaleyi bulabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Sağlıklı günler,
Tarık,



Ek.5 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Veri Toplama İzni



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-68203582-605.01-2100251035
Konu : Veri Toplama İsteminiz

29.12.2021

Sayın Mustafa ÇİFTÇİOĞLU
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi
Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

İlgi : 24.12.2021 tarihli dilekçeniz.

Yürütmekte olduğunuz “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle Olan İlişkilerinin İncelenmesi” başlıklı teziniz kapsamında Fakültemiz Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans öğrencilerinden veri toplama isteminiz Fakültemiz Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Kurulu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Eğitim Fakültesi Dekanı

Belge Doğrulama Kodu: AAC4D7F

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: dogrulama.cmm.edu.tr



Ek.6 Gazi Üniversitesi Veri Toplama İzni

Sıra No ve Sayısı: 11.11.2021-E.213004



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığı

Sayı : E-98037648-044-213004
Konu : Anketler (Mustafa
ÇİFTÇİOĞLU)

11.11.2021

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 10.11.2021 tarihli ve 89377925-044- 211638 sayılı yazı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Mustafa ÇİFTÇİOĞLU'nun Prof. Dr. Nesrin IŞIKOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimine Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle Olan İlişkilerinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA
Bölüm Başkanı

Belge Doğrulama Kodu :BSVCN90ZAY

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü P.K:06500
Teknikokullar/ANKARA



Keç

Ek.7 Hacettepe Üniversitesi Veri Toplama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.12.2021-135450



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-302.08.01-00001893173
Konu : Mustafa ÇİFTÇİOĞLU (Ölçek Uygulama İzni)

1.12.2021

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

10.241.94.169
786

İlgi: 25.11.2021 tarih ve E-93282220-302.08.01-133209 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Mustafa ÇİFTÇİOĞLU**'nun Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında ölçek uygulama izni uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Cahit GÜRAN
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: B333C768-5B07-435F-ACC2-273B2ABDB53F

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

Bilgi için: Hazal ŞİMŞEK

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: 3051008



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSPNC9ZKBV&eS=135450> adresinden yapılabilir.

Ek.8 Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Veri Toplama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.01.2022-88708



T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-76218066-300-88708
Konu : Veri Toplama İzni

03.01.2022

Sayın Mustafa ÇİFTÇİOĞLU

Prof.Dr. Nesrin İŞİKOĞLU danışmanlığında sürdürdüğünüz "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimine Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle Olan İlişkilerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanız kapsamında Fakültemiz Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine yönelik veri toplama talebiniz Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa YAZICI
Dekan V.

Ek: Veri Toplama İzni (2 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPK9SYHZE Pin Kodu :21703

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/sutcu-imam-universitesi-ebys>

Adres Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aşkar Yerleşkesi

46040, Kahramanmaraş

Tel : 0346 211 30 00



Ek.9 Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Veri Toplama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.11.2021-99750



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : E-30182376-044-99750
Konu : Anket Uygulama Talebi

24.11.2021

DAĞITIM YERLERİNE

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mustafa ÇİFTÇİOĞLU'nun, Prof. Dr. Nesrin IŞIKLIOĞLU danışmanlığında sürdürdüğü **"Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimine Yönelik Tutumları ve Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle Olan İlişkilerinin İncelenmesi"** başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi programı lisans öğrencilerine anket uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ve rica ederim.

Prof.Dr. Ünal KILIÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Mustafa Çiftcioğlu Veri Toplama İzin Talebi (6 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına
Mustafa ÇİFTÇİOĞLU

Bilgi:
Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSFKRVYRMU Pin Kodu :62623

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/cumhuriyet-universitesi-ebys>

