



[itobiad], 2021, 10 (4): 3496-3525

**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının
Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin ve E-Öğrenmeye
Yönelik Tutumlarının İncelenmesi**

The Examination of Digital Literacy Levels and
Attitudes towards E-Learning of Religious Culture and
Moral Knowledge Pre-service Teachers

Video Link: <https://youtu.be/z7n179cXV0w>



Abdullah ŞAHİN

Arş.Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din
Eğitimi Ana Bilim Dalı

Research Assistant, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of
Theology, Department of Religious Education

abdullahsahin83@hotmail.com

Orcid ID: 0000-0002-5980-1369

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type	: Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Received	: 15.05.2021
Kabul Tarihi / Accepted	: 01.11.2021
Yayın Tarihi / Published	: 25.12.2021
Yayın Sezonu	: Ekim-Kasım-Aralık
Pub Date Season	: October-November-December

Atıf/Cite as: Şahin, A. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi . İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 10 (4) , 3496-3525 . Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/66167/937532>

İntihal /Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. <http://www.itobiad.com/>

Copyright © Published by Mustafa YİĞİTOĞLU Since 2012 – Istanbul / Eyup, Turkey. All rights reserved.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*

Öz

Bu çalışmanın amacı, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini ve e-öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelemektir. Çalışmada, bu değişkenlerde cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeline göre düzenlenmiştir. Araştırmaya, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören (1-4.sınıflar) 235 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Ng (2012)'nin geliştirdiği, Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" ve Haznedar ve Baran'ın (2012) geliştirdiği "E-Öğrenmeye Yönelik Genel Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler; standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon testi istatistik teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ortalamalarının "kararsızım" düzeyinde olup "katılıyorum" düzeyine yakın olduğu bulunmuştur. E-öğrenmeye yönelik tutum ortalamalarının ise "iki aradayım" düzeyinde olup "katılmıyorum" düzeyine yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinde yaş, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunurken, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. E-öğrenmeye yönelik tutumda ise; öğretmen adayları arasında cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlenirken, mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Dijital Okuryazarlık, E-öğrenme, Öğretmen Adayı, Tutum, Beceri.

* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 11.11.2020 Tarih ve 2020-31 Sayılı Kararı ile etik kurul kararı alınmıştır.



The Examination of Digital Literacy Levels and Attitudes towards E-Learning of Religious Culture and Moral Knowledge Pre-service Teachers

Abstract

The aim of this study is to examine Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) preservice teachers' digital literacy levels and e-learning attitudes. In the study, it was investigated whether there is a differentiation in these variables according to gender, age, type of high school graduated and grade level. In addition, the relationship between pre-service teachers' digital literacy levels and their attitudes towards e-learning was examined. The research was organized according to the relational survey model, one of the quantitative research designs. 235 undergraduate students (grades 1-4) studying at Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Theology in the 2019-2020 academic year participated in the study. The "Digital Literacy Scale" developed by Ng (2012), translated into Turkish by Hamutoğlu, Güngören, Uyanık and Erdoğan (2017), and the "General Attitude Scale towards E-Learning" developed by Haznedar and Baran (2012) were used in the collection of research data. Data; standard deviation, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation test were analyzed using statistical techniques. As a result of the research, it was found that the digital literacy average of the pre-service teachers participating in the study was at the "undecided" level and close to the "agree" level. Mean attitude towards e-learning was found to be at the level of "undecided" and close to the level of "disagree". In addition, it was determined that the digital literacy of Religious Culture and Moral Knowledge pre-service teachers differed significantly according to age, type of high school graduated and class level, while no significant difference was found according to gender. In the attitude towards e-learning; while a significant difference was observed among the pre-service teachers according to gender, age and grade level, no significant difference was observed according to the type of high school graduated from. The study also found a moderately positive and significant relationship between pre-service teachers' digital literacy levels and their attitudes towards e-learning.

Keywords: Religious Education, Digital Literacy, E-Learning, Pre-service Teacher, Attitude, Skill.

Giriş

21. yüzyılda bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişmeler hayatın her alanını etkilemiştir. Artık internet ve dijital teknoloji günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu değişim, bireysel ve toplumsal hayatta yeni alışkanlıkları, yeni meslekleri ve yeni sorunları da beraberinde getirmiştir. Aynı zamanda bireylerin sahip olması beklenen, hayat boyu ihtiyaç duyacağı bilişsel, sosyal ve psikomotor yeni beceriler ortaya çıkmıştır



(Yeşiltaş, 2019). Yaşanılan bu değişim ve dönüşümün etkisinin ilk görüldüğü alanlardan birisi eğitim olmuştur. İletişim teknolojilerinin toplumsal hayatı kuşattığı ve dönüştürdüğü dijital çağda (Haberli, 2019, s. 308) doğup büyüyen ve “dijital yerliler” olarak nitelendirilen bugünün öğrencileri, zamanlarının çoğunu bilgisayar, cep telefonu, video oyunlar, video kameralar, müzik çalarlar gibi dijital çağın araçları ve oyuncaklarıyla geçirmektedir (Prensky, 2001, s. 1). Bu öğrenciler, 21. yüzyıl becerileri kazanmakta, ağ kurmayı ve karşılaştıkları durumlara çözümler bulmayı kendi kendilerine öğrenmekte, okulda da aynı deneyimi yaşamayı beklemektedir (McCoog, 2008). Ancak geleneksel eğitim öğretim yöntemleri dijital yerlilere hitap etmekte, dijital çağın öğrencilerine, günlük yaşamlarının gerektirdiği koşulları sağlamakta yetersiz kalmaktadır (İnci, Akpınar ve Kandır, 2017, s. 496). Bu çerçevede internet ve dijital teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonu, eğitimin hedeflerini gerçekleştirmede bu araçların etkin bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin dijital beceriler kazanmaları için çalışmalar yapılmaktadır.

Eğitimde teknoloji kullanımıyla sadece öğretim programlarının kazanımlarını gerçekleştirmek değil, aynı zamanda öğrencilere hayat boyu kullanabilecekleri pek çok becerinin kazandırılması da amaçlanmaktadır. Nitekim telekomünikasyon teknolojileri, öğrencilere dünyanın her yerinden insanlarla iletişim kurma, araştırma yapma, sorunları tartışma ve işbirliği içinde çalışma fırsatları sunmaktadır. Ayrıca bilgisayar aracılı iletişim yoluyla hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğretme ve öğrenme stilleri, bilgi yaymadan eleştirel sorgulamaya ve eğitmen egemenliğinden işbirliğine dayalı öğrenmeye dönüştürülmektedir. Yeni eğitim paradigmasında öğrenme hem kişisel hem de sosyal bir aktivite olarak anlaşılmaktadır. Bu noktada teknoloji, bir bilgisayarın önünde öğrencinin bireysel öğrenmeler gerçekleştirmesine imkân verirken, diğer yandan çok daha çeşitli ve sosyal açıdan zengin öğrenme bağlarına izin vermektedir (Tam, 2000, s. 56-57). Öte yandan eğitimde dijitalleşme okulla ve sınıfla sınırlı olan eğitim yerine, daha geniş ve esnek bir eğitim öğretim süreci ortaya çıkarmıştır. Özellikle tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi süreciyle eğitimde internet ve dijital teknolojinin önemi daha fazla anlaşılmıştır (Sürer, 2020; Erpay, 2020). Aynı zamanda bu süreç, eğitimde interneti ve dijital teknolojiyi etkin, doğru ve verimli bir şekilde kullanabilmenin gerekliliğini göstermiştir.

Günlük yaşamda ve eğitimde yaşanan değişim ve dönüşüm din eğitimi de doğrudan etkilemektedir. Nitekim teknoloji alanında yaşanan gelişmeler dinin öğrenilmesi ve öğretilmesinde kaynakları ve araçları değiştirmekte ve çeşitlendirmektedir. Artık insanlar, dini konuları öğrenmek için tek bir kaynağa bağlı kalmamakta, dijital platformlarda farklı kaynaklardan yararlanabilmekte ve bir başkasına ihtiyaç duymadan öğrenebilmektedir (Akgül, 2017, s. 194; Erpay, 2020, s. 30). Bu durum dinin sağlıklı ve doğru bir şekilde öğrenilebilmesinde bireylerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmasının önemini göstermektedir.



Ayrıca okullarda okutulan diğer derslerle birlikte DKAB dersi öğretim programında da “dijital yetkinlik” öğrencilerin kazanması hedeflenen temel yetkinliklerden birisi olarak yer almaktadır. Programda dijital yetkinlik şu şekilde açıklanmıştır: “dijital yetkinlik; iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.” (MEB, 2018, s. 4). Bu noktada öğrencilerin dijital beceriler kazanabilmesinde en önemli rol şüphesiz öğretmenlere düşmektedir.

Dijital Okuryazarlık

Günlük yaşamda ve eğitimde internetin ve dijital teknolojilerin yaygın kullanımı, dijital okuryazarlık kavramını öne çıkarmıştır. Dijital çağda hayatta kalma becerisi olarak ifade edilen (Eshet-Alkalai, 2004, s. 102) dijital okuryazarlığı Gilster (1997), bilgisayarlar aracılığıyla sunulan, çeşitli kaynaklardan gelen farklı formdaki bilgileri anlama ve kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır (aktaran Knobel ve Lankshear, 2006, s. 13). Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital kaynaklara erişme, yönetme, entegre etme, değerlendirme, analiz etme ve sentezleme, yeni içerik oluşturma ve farklı kişilerle iletişim kurma amacıyla dijital kaynakları uygun şekilde kullanma bilinci, tutumu ve yeteneğidir (Martin, 2005, s. 135). Bu okuryazarlık; konuşma, dinleme, okuma, yazma ve görüntüleme becerilerinin bir karışımını gerektirir (Churcill, Lim, Oakley ve Churchill, 2008, s. 419). Dolayısıyla yazılımı kullanma veya dijital bir cihazı çalıştırma yeteneğinden daha fazlasıdır. Kullanıcıların etkili bir şekilde dijital ortamlarda çalışabilmek için ihtiyaç duyduğu, çeşitli karmaşık bilişsel, fiziksel, sosyolojik ve duyuşsal becerileri içermektedir (Eshet-Alkalai, 2004, s. 93).

Aynı zamanda dijital okuryazarlık, değişen ve gelişen teknolojilere hızlı bir şekilde uyum sağlamayı gerektirir. Dijital teknolojiler, bireyler tarafından okullarda ve evde eğitim, sosyal veya eğlence amaçlı kullanılan donanım ve yazılımı içeren bir elektronik teknolojiler alt kümesidir. Dijital okuryazarlık hem çevrimiçi hem de çevrimdışı dijital teknolojilerle öğrenmenin teknik, bilişsel ve sosyal duygusal perspektiflerini kapsayan daha geniş bir terimdir. Teorik olarak dijital okuryazar olan bir birey, yeni ve gelişmekte olan teknolojilere hızla adapte olabilmeli ve ortaya çıktıkça iletişim için kolayca yeni semiyotik dili alabilmelidir. Birey ne kadar dijital okuryazarsa, adapte olması o kadar kolay olur (Ng, 2012, s. 1066). Ayrıca dijital okuryazarlık doğru bilgiye ulaşabilme, bilgiyi üretebilme, paylaşabilme becerileriyle birlikte teknolojiyi öğrenme öğretme süreçlerinde kullanabilme becerilerini gerektirir (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017, s. 411). Dijital okuryazarlık becerilerine sahip olan bir kişi, temel bilgisayar işlemlerini yapabilir; araştırma ve öğrenme gibi amaçlar için bilgi arama, tanımlama ve değerlendirme süreçlerini gerçekleştirebilir. Görevleri tanımlama, sorunları çözme veya yeni ürünler oluşturabilme amacıyla uygun teknolojik araçları



veya özellikleri seçebilme veya geliştirebilme de dijital okuyazar olan bir bireyin göstermesi gereken becerilerdendir. Ayrıca kendisini dijital ortamların zararlarından koruyabilir ve çevrimiçi topluluklarda uygun davranışlar sergiler (Ng, 2012, s. 1068).

Dijital teknolojilerin yaygın olduğu bir ortamda doğan, eğitim öğretime başlamadan internet ve dijital teknolojilerle karşılaşan bugünkü çocuklar için dijital okuryazarlığın geleneksel okuryazarlıktan daha önemli olmaya başladığı ifade edilmektedir (Çubukçu ve Bayzan, 2013, s. 156; Yeşiltaş, 2019, s. 75). Tabii ki dijital okuryazarlık geleneksel okuryazarlığın alternatifi veya yerini alan bir şey olmayıp ona katkı sağlayan bir uzantısıdır (Churchill ve diğerleri, 2008, s. 419-420). Zaten dijitalleşmenin eğitim ortamlarını destekleyen farklı kaynak ve fırsatlar sunduğu bir durumda, sadece geleneksel okuryazarlık sınırlarında verilen eğitimin yeterli olması beklenmemelidir. Bugün öğrenciler dijital ortamlarda yer alan kaynakları kullanarak geniş bir yelpazeye ulaşma imkânı elde etmektedir. Bu durum öğrencilerin dijital kaynakları kullanabilecek becerilere sahip olmalarını gerekli kılmaktadır (Ocak ve Karakuş, 2018, s. 1429).

Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital çağda hayat boyu ihtiyaç duyacağı bir beceridir. Eğitim sistemlerinden beklenti öğrencilerin bu becerileri kazanabilmesi için onları desteklemesi ve onlara fırsatlar sunmasıdır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri kazanmasına rehberlik edecek olan öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Literatürde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Timur, Timur ve Akkoyunlu, 2014; Mohammadyari ve Singh, 2014; Yazar ve Keskin, 2016; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Hamutoğlu, Savaşçı ve Sezen-Gültekin, 2019; Kozan ve Özek, 2019; Sarıkaya, 2019; Yontar, 2019; Tepe, 2019; Ocak ve Karakuş, 2019; Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç 2020). Mesela Çetin (2016), fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının kendi dijital okuryazarlıklarını yeterli gördükleri gözlenmiştir. Ayrıca, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre; lisans eğitimi devam eden öğretmen adaylarının, pedagojik formasyon programında öğrenim görmekte olanlara göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, internet kullanım sıklığının dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu da tespit edilmiştir.

DKAB öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları, görüşleri ve yeterliliklerini konu alan çalışmalar da yapılmıştır. Keskin (2011), DKAB bölümü öğrencilerinin bilgisayar ve internet teknolojilerindeki kendi yeterliliklerine ve bilgisayar ve internet uygulamalarının gerekliliğine dair görüşlerini araştırmıştır. Araştırmaya 271 DKAB öğretmenliği bölümü öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, erkek öğrencilerin bayan öğrencilere göre daha fazla internet kullandığı bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgisayar ve



internet teknolojilerinde kendilerini yeterli gördüğü, %20'sinin ise kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Yeterlilikte, cinsiyete göre bir farklılaşma bulunmamıştır. Bir başka çalışmada ise Çınar (2014), DKAB öğretmen adaylarının teknoloji tutumları ve materyal geliştirmeyle ilgili algıları üzerinde, "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersinin etkisini incelemiştir. Tek gruplu ön-test son-test zayıf deneysel deseninin kullanıldığı çalışmaya, 81 ilköğretim DKAB öğretmenliği bölümü öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersleri, öğretmen adaylarının öğretim amacıyla teknolojiyi kullanmaları, materyal geliştirmeye yönelik tutumları ve özgüvenleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ekici (2007) Afyonkarahisar ili örneğinde, Özgan (2010) ise Edirne ili örneğinde, bilgisayar destekli eğitime ilişkin DKAB öğretmenlerinin tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri konu alan çalışmalar yapmışlardır. Her iki araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitime ilişkin duygusal, bilişsel ve psikomotor boyutlardaki tutumlara sahip olduğu bulunmuştur.

E-Öğrenme

İnternet ve dijital teknolojinin yaygınlaşmasının öne çıkardığı kavramlardan birisi de e-öğrenmedir. E-öğrenme kavramı, uzaktan eğitim kavramı kapsamında yer almaktadır. Uzaktan eğitim, iletişim teknolojileri aracılığıyla farklı mekânlarda bulunan öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin bir araya gelmesiyle gerçekleştirilen bir eğitimidir. Bu eğitim siteminde, teknolojik araçlar ve uygulamalarla bilgiler sunulmakta, zaman ve mekân esnekliği sağlanmaktadır. Öğrenen; öğretmen, içerik, diğer öğrenenler ve ortamlarla zaman ve mekân sınırlaması olmadan iletişim ve öğretim teknolojilerinin sağladığı ortam ve uygulamalarla etkileşim kurmaktadır (Aydemir, 2018, s. 14; Gülbahar, 2021, s. 2).

Günümüzde uzaktan eğitim, e-öğrenme biçiminde yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Gökdaş ve Kayri, 2005). E-öğrenme, eğitim öğretim faaliyetlerinin elektronik ortamlarda yürütülmesi veya bilgi ve becerilerin teknolojik araçlarla aktarılmasıdır. E-öğrenmede, bilgisayar, internet ve intranet gibi geniş ve yerel ağları, internet servisleri, televizyon, radyo, ses ve görüntü iletiminde kullanılan uydu vb. iletişim ve teknolojik araçlar kullanılmaktadır (Gülbahar, 2021, s. 2-3).

E-öğrenme, örgün eğitimin alternatifi değil, onu destekleyen bir yöntem olarak görülmektedir. E-öğrenmeyle sınıf ortamında gerçekleştirilemeyen bazı etkinlikleri yapma, eğitim faaliyetlerini genişletme, farklı araçlar ve etkinliklerle daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirme imkânı elde edilmektedir. Yine öğrenciler öğrenene kadar konu üzerinde çalışabilmekte, zaman sınırlaması olmadan her öğrenci kendi hızında öğrenebilmektedir (Çakmak, Çebi ve Kan, 2014, s. 756). E-öğrenme, öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımıdır. Öğrenci, bu sistemde farklı bilgi kaynaklarına ve ders içeriklerine ulaşabilir, eş zamanlı veya farklı zamanlı öğrenme etkinliklerine



katılabilir. Ayrıca ihtiyaç duyduğunda teknik veya yönlendirme için destek alabilir, diğer öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşim kurabilir. E-öğrenme süreçlerinde, öğretmenin rolü ise bilgi aktarmak değil, süreci yönlendirmektir (Gülbahar, 2021, s. 12-13, 19-20). E-öğrenme, öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde de önemli avantajlar sağlamaktadır. Nitekim öğrenciler kendilerini sınavabilir ve öğrencilere hızlı bir şekilde geri bildirim verilebilir. Ayrıca çevrimiçi ölçme değerlendirme sistemleriyle yapılan eğitimin etkililiği ölçülüp değerlendirilerek, elde edilen veriler doğrultusunda eğitim öğretimin etkinliğini ve verimini artırıcı çalışmalar yapılabilmektedir (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006).

E-öğrenme ortamlarında yapılan eğitimlerde karşılaşılan bazı zorluklar da vardır. Özellikle öğrenen ve öğretenlerin farklı mekânlarda bulunması iletişimde problemler ortaya çıkarabilmektedir (Çakmak ve diğerleri, 2014, s. 756). Diğer taraftan öğrenci ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin yeterli olmaması da e-öğrenmede istenilen hedeflere ulaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bir diğer husus ise öğrenenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarıdır. Öğrenenin uzaktan eğitim ortamlarına yönelik tutum ve yaklaşımları, yapılan eğitimin başarısı üzerinde en önemli etkindir (Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman, 2014, s. 367; Usta, Uysal ve Okur, 2016, s. 2216). Nitekim öğrenenin uzaktan eğitimdeki verimi ve başarısı öğrenenin tutumlarıyla doğru orantılıdır. Bu sebeple bireylerin uzaktan eğitim algılarının yükseltilmesi ve uzaktan eğitim konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019).

Alanyazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ele alan farklı çalışmalar vardır (Dikbaş, 2006; Özdemir, Akbaş ve Çakır, 2009; Adewole-Odesi, 2014; Şentürk, 2016). Mesela Dikbaş (2006), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayları e-öğrenmeye yönelik 3.80 (5 üzerinden) düzeyinde olumlu tutumlara sahiptir. Öğretmen adaylarının %90'ı e-öğrenmenin yararlı bir etkinlik olduğunu ifade ederken, %63,8'ine göre yüz yüze etkileşimin olmaması e-öğrenmenin sınırlılığdır. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğuna (%91) göre gelecekte e-öğrenme daha sık kullanılan bir öğrenme stili olacaktır.

Kirman ve Schreglmann (2020) İlahiyat Fakültesi'nde eğitim gören öğrencilerin mobil öğrenme teknolojilerine yönelik tutumlarını cinsiyete ve sınıf değişkenine göre incelemiştir. Araştırmaya, bir devlet üniversitesinin İlahiyat Fakültesi'nin 1. ve 2. sınıfında eğitim gören 101 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, örnekleme yer alan öğrencilerin ölçek toplam puanlarında ve ölçek alt faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Sınıf değişkenine göre ise, katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fark birinci sınıf öğrencileri lehinedir.

E-öğrenmeye yönelik tutum ile bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri veya dijital okuryazarlık becerilerinin birlikte ele alındığı çalışmalar da yapılmıştır. Haznedar (2012), üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim



teknolojileri becerilerini ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Tekil ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmaya bir üniversitenin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 2949 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinde ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarında bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise Hamutoğlu ve diğerleri (2019), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden 47 öğrencinin katılımıyla öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileriyle e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin cinsiyet ve önceki e-öğrenme deneyimi açısından farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Araştırmada deneysel bir grupta yarı deneysel bir ön-son test tasarımı kullanılmıştır. Araştırma bulguları, yapılan eğitimin katılımcıların e-öğrenme programına yönelik tutumları üzerinde etkili olduğunu, dijital okuryazarlık becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Ön-test ve son-test sonuçlarına göre, e-öğrenmeye yönelik tutumların dijital okuryazarlığın herhangi bir alt boyutuyla bir ilişkisi bulunmamıştır.

Alanyazında DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları incelenmiş ve bu iki değişken arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Böylece, DKAB öğretmeni yetiştiren kurumların, öğrencilere dijital okuryazarlık becerisi ve e-öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazandırma işlevi ortaya konulacağı için çalışma önemlidir. Ayrıca çalışma, DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve e-öğrenme etkinliklerinin niteliğinin artırılması ile ilgili bir perspektif sunacağı için önemli görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçları, DKAB öğretmeni yetiştiren programların, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarını geliştirecek şekilde tekrar gözden geçirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarını tespit etmek, bazı değişkenler açısından incelemek ve dijital okuryazarlık düzeyleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada cevap aranılan sorular şunlardır:

1. DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ve e-öğrenmeye yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinde; cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise türüne ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?



3. DKAB öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarında; cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise türüne ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

4. DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarını inceleyen bu çalışmanın tasarımında, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelinde hedef, geçmişte ya da halen mevcut olan bir durumu, değiştirmeden var olduğu haliyle tespit etmektir. İlişkisel tarama modelinde iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığı veya değişimin derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2017, s. 109, 114).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde örgün olarak eğitim gören 1942 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise ilgili fakültenin farklı sınıflarında eğitim gören gönüllü 235 lisans öğrencisi dahil olmuştur. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde evrende yer alan her bir birimin, örneklem içerisinde yer alma olasılığı eşittir (Ural ve Kılıç, 2005, s. 32). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 67'si (%28,5) 1. sınıf, 61'i (%26) 2. sınıf, 51'i (%21,7) 3. sınıf, 56'sı (%23,8) 4. sınıf öğrencisidir. Ayrıca öğretmen adaylarının 187'si (%79,6) kadın, 48'i (%20,4) erkektir. Katılımcıların 150'si (%63,8) İmam Hatip Lisesinden, 85'i (%36,2) diğer lise türlerinden mezundur. Öğretmen adaylarının 165'i (%70,2) 22 yaş ve altı, 70'i (% 29,8) 23 yaş ve üstü gruptadır. Örneklemin yaş ortalaması 22'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" ve "E-Öğrenmeye Yönelik Genel Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Ng (2012) tarafından geliştirilen, Hamutoğlu ve diğerleri'nin (2017) Türkçe'ye çevirerek geçerlik güvenirlik çalışmasını yaptığı "Dijital Okuryazarlık Ölçeği"nde 17 madde yer almaktadır. Ölçek, "tutum (7 madde), teknik (6 madde), bilişsel (2 madde) ve sosyal (2 madde)" olmak üzere 4 faktörlüdür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan 17'dir. Ölçek maddeleri katılımcılar tarafından, "kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde 5'li likert yapıda yanıtlanmaktadır. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu yapıdadır ve tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı, ölçeğin tümü için .93, alt boyutlar için (tutum) .88, (teknik) .89, (bilişsel) .70 ve (sosyal) .72 olarak bulunmuştur (Hamutoğlu ve diğerleri, 2017). Bu çalışmada Cronbach's Alpha ölçeğin tümü için .94 olarak bulunmuştur.



E-Öğrenmeye Yönelik Genel Tutum Ölçeği: “E-Öğrenmeye Yönelik Genel Tutum Ölçeği”, Haznedar ve Baran (2012) tarafından geliştirilmiştir. 20 maddenin yer aldığı ölçekte, 10 madde olumlu, 10 madde olumsuz tutum içermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20’dir. Ölçek, “e-öğrenmeye yatkınlık (10 madde) ve e-öğrenmeden kaçma (10 madde)” olmak üzere iki faktörlüdür. Ölçek tek veya iki faktörlü olarak kullanılabilir. Tek faktör toplam varyansın %45,12’sini açıklarken, iki faktör toplam varyansın %52,23’ünü açıklamaktadır. Bu çalışmada ölçek iki faktörlü olarak kullanılmıştır. Katılımcıların ölçek maddelerini cevaplamaında, “kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), iki aradayım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5)” olmak üzere 5’li likert tipi dereceleme tercih edilmiştir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı .93 olarak bulunmuştur (Haznedar ve Baran, 2012). Bu çalışmada Cronbach’s Alpha ölçeğin tümü için .95 olarak bulunmuştur. Ölçekteki olumsuz tutum içeren 10 madde ters kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde eğitim görmekte olan lisans öğrencilerinden, mail ve sosyal ağlar üzerinden ulaştırılan anket formları aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca bu çalışma için, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan etik kurul kararı alınmıştır.

Araştırma verilerinin analizi SPSS 18.0 programıyla yapılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) analizleri sonucunda, dijital okuryazarlık ve e-öğrenmeye yönelik genel tutum puanlarının çarpıklık (-,561; ,286) ve basıklık (.121; -,674) değerlerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bilgilere göre çalışma parametrik analiz testleri için uygundur. Parametrik olan verilerin analizinde; standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının verdikleri cevapların yorumlanmasında, “1.00-1.80” (kesinlikle katılmıyorum), “1.81-2.60” (katılmıyorum), “2.61-3.40” (kararsızım/iki aradayım), “3.41-4.20” (katılıyorum), “4.21-5.00” (kesinlikle katılıyorum) aralıkları dikkate alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, araştırma bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir. Çalışmada ilk olarak DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarına bakılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarında cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyine göre



anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki ele alınmıştır.

DKAB Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları

Araştırmada, DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve e-öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin ne olduğunu tespit etmeye yönelik analizler yapılmıştır. Bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeyleri

	N	\bar{X}	SS	Min.	Max.	Değer
Tutum	235	3,332	0,975	1.00	5.00	Kararsızım
Teknik	235	3,520	0,894	1.00	5.00	Katılıyorum
Bilişsel	235	3,380	1,126	1.00	5.00	Kararsızım
Sosyal	235	3,097	1,045	1.00	5.00	Kararsızım
Dijital okuryazarlık toplam	235	3,377	0,856	1.00	5.00	Kararsızım
Yatkınlık	235	2,721	1,085	1.00	5.00	İki aradayım
Kaçma	235	2,653	0,901	1.00	5.00	İki aradayım
E-öğrenme toplam	235	2,687	0,939	1.00	5.00	İki aradayım

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının çoğunlukla “kararsızım/iki aradayım” düzeyinde olduğu, sadece dijital okuryazarlığın “teknik” alt boyutunda “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ortalamalarına bakıldığında dijital okuryazarlıklarının ($\bar{X}=3,377$) “kararsızım” düzeyinde olup, “katılıyorum” düzeyine yakın olduğu; e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ise ($\bar{X}=2,687$) “iki aradayım” düzeyinde olup “katılmıyorum” düzeyine yakın olduğu görülmektedir.

Cinsiyet, Yaş, Mezun Olunan Lise ve Sınıf Değişkenlerine Göre DKAB Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi (cinsiyet, yaş ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre) ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (sınıf düzeyine göre) yapılmıştır. Sonuçlar aşağıda verilmiştir.



Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Tablo 2

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri (t-Testi)

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Tutum	Erkek	48	24,270	6,815	233	1,073	0,284
	Kadın	187	23,085	6,826			
Teknik	Erkek	48	22,437	5,592	233	1,913	0,057
	Kadın	187	20,786	5,269			
Bilişsel	Erkek	48	6,708	2,517	233	-0,184	0,855
	Kadın	187	6,775	2,188			
Sosyal	Erkek	48	6,645	2,283	233	1,678	0,095
	Kadın	187	6,080	2,029			
Dijital okuryazarlık toplam	Erkek	48	60,062	15,462	233	1,419	0,157
	Kadın	187	56,727	14,283			

* p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık toplam puanlarında ($t_{(233)} = 1,419$; $p > 0,05$) ve ölçeğin tutum ($t_{(233)} = 1,073$; $p > 0,05$), teknik ($t_{(233)} = 1,913$; $p > 0,05$), bilişsel ($t_{(233)} = -0,184$; $p > 0,05$) ve sosyal ($t_{(233)} = 1,678$; $p > 0,05$) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinde cinsiyetin belirleyici olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Erkek ve kadın öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık genel ve alt boyut ortalamalarına bakıldığında ise, erkekler ($\bar{X} = 60,062$, $\bar{X} = 24,270$, $\bar{X} = 22,437$, $\bar{X} = 6,708$, $\bar{X} = 6,645$) kadınlara ($\bar{X} = 56,727$, $\bar{X} = 23,085$, $\bar{X} = 20,786$, $\bar{X} = 6,775$, $\bar{X} = 6,080$) göre daha yüksek ortalamalara sahiptir. Dolayısıyla istatistiki anlamlılık göz ardı edildiğinde, erkeklerin kadınlara göre daha yüksek dijital okuryazarlık düzeylerine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Yaşa Göre Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri (t-Testi)

	Yaş	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Tutum	22 yaş ve altı	165	22,418	6,885	233	-3,197	0,002*
	23 yaş ve üstü	70	25,471	6,222			
Teknik	22 yaş ve altı	165	20,848	5,302	233	-1,207	0,229
	23 yaş ve üstü	70	21,771	5,498			
Bilişsel	22 yaş ve altı	165	6,557	2,142	233	-2,148	0,033*
	23 yaş ve üstü	70	7,242	2,446			



“İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi”

“Journal of the Human and Social Sciences Researches”
[itobiad / 2147-1185]

Cilt/Volume: 10,

Sayı/Issue: 4,
2021

[3508]

Sosyal	22 yaş ve altı	165	6,103	2,026	233	-1,044	0,298
	23 yaş ve üstü	70	6,414	2,236			
Dijital okuryazarlık toplam	22 yaş ve altı	165	55,927	14,356	233	-2,419	0,016*
	23 yaş ve üstü	70	60,90	14,542			

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, yaşa göre dijital okuryazarlık puanlarında ve ölçeğin “tutum” ve “bilişsel” alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlenirken, “teknik” ve “sosyal” alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (p>0.05).

Öğretmen adaylarının yaşa göre dijital okuryazarlık toplam puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(233)} = -2,419$; $p < 0,05$). Grupların ortalamalarına bakıldığında, 23 yaş ve üstü grubun ortalaması ($\bar{X} = 60,90$), 22 yaş ve altı grubun ortalamasından ($\bar{X} = 55,927$) daha yüksektir. Bu durumda 23 yaş ve üstü grubun dijital okuryazarlık düzeylerinin 22 yaş ve altı gruba göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek alt boyutlarına bakıldığında, “tutum” ($t_{(233)} = -3,197$; $p < 0,05$) ve “bilişsel” boyutta ($t_{(233)} = -2,148$; $p < 0,05$) yaş değişkenine göre 23 yaş ve üstü grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 23 yaş ve üstü grubun ortalamalarının ($\bar{X} = 25,471$; $\bar{X} = 7,242$) 22 yaş ve altı grubun ortalamalarından ($\bar{X} = 22,418$; $\bar{X} = 6,557$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri (t-Testi)

	Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Tutum	İmam Hatip Lisesi	150	24,546	6,124	233	3,736	0,000*
	Diğer	85	21,176	7,480			
Teknik	İmam Hatip Lisesi	150	21,780	4,480	233	2,520	0,012*
	Diğer	85	19,964	6,518			
Bilişsel	İmam Hatip Lisesi	150	7,046	2,076	233	2,606	0,010*
	Diğer	85	6,258	2,469			
Sosyal	İmam Hatip Lisesi	150	6,200	1,935	233	0,041	0,967
	Diğer	85	6,188	2,352			
Dijital okuryazarlık toplam	İmam Hatip Lisesi	150	59,573	12,260	233	3,082	0,002*
	Diğer	85	53,588	17,344			

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, mezun olunan lise türüne göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında, “sosyal” alt boyut dışında, anlamlı bir farklılık bulunduğu



Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

görülmektedir. “Sosyal” alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık toplam puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(233)}= 3,082$; $p<0,05$). İmam hatip lisesi mezunları ($\bar{X}= 59,573$), diğer lise mezunlarına ($\bar{X}= 53,588$) göre daha yüksek ortalamalara sahiptir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında; “tutum” ($t_{(233)}= 3,736$; $p<0,05$), “teknik” ($t_{(233)}= 2,520$; $p<0,05$) ve “bilişsel” ($t_{(233)}= 2,206$; $p<0,05$) boyutlarda imam hatip lisesi mezunu olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İmam hatip lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}= 24,546$; $\bar{X}= 21,780$; $\bar{X}= 7,046$) diğer lise türlerinden mezun olanlara ($\bar{X}= 21,176$; $\bar{X}= 19,964$; $\bar{X}= 6,258$) göre daha yüksektir. Bu durumda imam hatip lisesinden mezun olan DKAB öğretmen adaylarının diğer lise türünden mezun olanlara göre dijital okuryazarlığa ilişkin daha olumlu tutumlara, bilişsel ve teknik becerilere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 5

Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri (ANOVA)

	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın kaynağı	K.T.	sd	K. Ort.	F	p	Anlamlı farklılık
Tutum	1	67	21,522	7,715	G.arası	854,500	3	284,233	6,546	0,000*	1-4
	2	61	22,393	6,369	G.içi	10051,270	231	43,512			2-4
	3	51	23,274	6,308	Toplam	10905,770	234				
	4	56	26,553	5,556							
	Toplam	235	23,327	6,826							
Teknik	1	67	20,179	5,760	G.arası	291,011	3	97,004	3,475	0,017*	1-4
	2	61	20,704	5,450	G.içi	6448,410	231	27,915			
	3	51	20,725	5,052	Toplam	6739,421	234				
	4	56	23,071	4,670							
	Toplam	235	21,123	5,366							
Bilişsel	1	67	6,253	2,426	G.arası	85,914	3	28,638	5,999	0,001*	1-4
	2	61	6,524	1,920	G.içi	1102,741	231	4,774			2-4
	3	51	6,549	2,211	Toplam	1188,655	234				3-4
	4	56	7,821	2,124							
	Toplam	235									



	Toplam	23	6,761	2,253							
		5									
Sosyal	1	67	5,970	2,074	G.arası	39,605	3	13,202	3,101	0,027*	3-4
	2	61	6,196	1,973	G.içi	983,391	231	4,257			
	3	51	5,745	2,216	Toplam	1022,996	234				
	4	56	6,875	2,000							
	Toplam	23	6,195	2,090							
		5									
Dijital okuryazarlık toplam	1	67	53,925	16,085	G.arası	3706,337	3	1235,446	6,217	0,000*	1-4
	2	61	55,819	14,016	G.içi	45904,446	231	198,721			2-4
	3	51	56,294	13,072	Toplam	49610,783	234				3-4
	4	56	64,321	12,428							
	Toplam	23	57,408	14,560							
		5									

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanlarında ($F_{(3,231)}= 6,217$; $P<0,05$) ve alt boyutlarında (tutum, teknik, bilişsel ve sosyal) ($F_{(3,231)}= 6,546$; $p<0,05$; $F_{(3,231)}= 3,475$; $p<0,05$; $F_{(3,231)}= 5,999$; $p<0,05$; $F_{(3,231)}= 3,101$; $p<0,05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc Scheffe Testi yapılmıştır.

Dijital okuryazarlık toplam puanlarına bakıldığında, 4. sınıflar ile 1. sınıf (scheffe $p=0,001$), 2. sınıf (scheffe $p=0,015$) ve 3. sınıflar (scheffe $p=0,036$) arasında, 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre dijital okuryazarlık puanlarında en yüksek ortalamaya sahip olan grup 4. sınıflardır ($\bar{X}= 64,321$). Bunu 3. sınıf ($\bar{X}= 56,294$) ve 2. sınıflar ($\bar{X}= 55,819$) izlemektedir. En düşük ortalama ise 1. sınıf ($\bar{X}= 53,925$) öğrencilerine aittir. 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adayları, 1, 2 ve 3. sınıflarda eğitim gören öğretmen adaylarından pozitif yönde anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Genel olarak dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin 1. sınıftan 4. sınıfa doğru istikrarlı bir seyir izlediği ve sınıf düzeyiyle doğru orantılı bir şekilde arttığı görülmektedir. Bu bulguya göre, ilahiyat fakültesinde verilen eğitimin öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

“Tutum” alt boyutuna bakıldığında; 4. sınıflar ile 1. sınıf (scheffe $p=0,001$) ve 2. sınıflar (scheffe $p=0,010$) arasında dijital okuryazarlık tutum düzeyinde, 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. 4. sınıflar ($\bar{X}= 26,553$), 1.sınıf ($\bar{X}= 21,522$) ve 2. sınıflardan ($\bar{X}= 22,393$) daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum, 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlığa karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Sınıf değişkenine göre “teknik”



boyutta, 4. sınıflar ile 1. sınıflar arasında (scheffe p= 0,029), 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının “teknik” puanları (\bar{X} = 23,071) 1. sınıflarından (\bar{X} = 20,179) daha yüksektir. “Bilişsel” boyutta sınıf değişkenine göre; 4. sınıflar ile 1.sınıf (scheffe p= 0,002), 2.sınıf (scheffe p=0,018) ve 3. sınıflar (scheffe p= 0,031) arasında, 4. sınıflar lehine anlamlı farklılaşma vardır. 4. sınıf ortalaması (\bar{X} = 7,821); 1. sınıf (\bar{X} = 6,253), 2.sınıf (\bar{X} = 6,524) ve 3. sınıf ortalamalarından (\bar{X} = 6,549) daha yüksektir. “Sosyal” boyutta sınıf değişkenine göre; 4. sınıflar ile 3. sınıflar arasında, 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak (scheffe p=0,048) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. 4. sınıfların ortalaması (\bar{X} = 6,875) 3. sınıfların ortalamasından (\bar{X} = 5,745) daha yüksektir.

Cinsiyet, Yaş, Mezun Olunan Lise Türü ve Sınıf Değişkenlerine Göre DKAB Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında, bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi (cinsiyet, yaş ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre) ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (sınıf düzeyine göre) yapılmıştır. Sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları (t-Testi)

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Yatkınlık	Erkek	48	30,458	11,572	233	2,344	0,020*
	Kadın	187	26,379	10,539			
Kaçma	Erkek	48	28,833	8,679	233	1,992	0,047*
	Kadın	187	25,946	9,022			
E-öğrenme toplam	Erkek	48	59,291	18,677	233	2,312	0,022*
	Kadın	187	52,326	18,606			

* p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, cinsiyete göre e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (p<0,05).

Ölçeğin genelinde cinsiyete göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (t₍₂₃₃₎= 2,312; p<0,05). Erkekler (\bar{X} = 59,291) kadınlara göre (\bar{X} = 52,326) daha yüksek ortalamalara sahiptir. Bu durumda, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre e-öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, “yatkınlık” boyutunda cinsiyete göre e-öğrenmeye yönelik tutumda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (t₍₂₃₃₎= 2,344; p<0,05). Erkek öğretmen adayları (\bar{X} = 30,458) kadın öğretmen adaylarından (\bar{X} = 26,379) daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durumda, erkek öğretmen



adaylarının e-öğrenmeye daha yatkın oldukları yorumu yapılabilir. “Kaçma” alt boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{(233)} = 1,992$; $p < 0,05$). Erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X} = 28,833$), kadın öğretmen adaylarının ortalamasından ($\bar{X} = 25,946$) daha yüksektir.

Tablo 7

Yaşa Göre Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları (t-Testi)

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Yatkınlık	22 yaş ve altı	165	25,806	10,415	233	-3,105	0,002*
	23 yaş ve üstü	70	30,528	11,232			
Kaçma	22 yaş ve altı	165	25,884	8,698	233	-1,708	0,089
	23 yaş ve üstü	70	28,071	9,598			
E-öğrenme toplam	22 yaş ve altı	165	51,690	17,987	233	-2,609	0,010*
	23 yaş ve üstü	70	58,600	19,867			

* $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşa göre e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin genelinde ve “yatkınlık” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). “Kaçma” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

E-öğrenmeye yönelik genel tutumda ($t_{(233)} = -2,609$; $p < 0,05$) yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. 23 yaş ve üstü grubun ortalaması ($\bar{X} = 58,600$) 22 yaş ve altı grubun ortalamasından ($\bar{X} = 51,690$) daha yüksektir. Bu durumda, 23 yaş ve üstü grubun 22 yaş ve altı gruba göre e-öğrenmeye yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. “Yatkınlık” alt boyutunda da yaşa göre öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır ($t_{(233)} = -3,105$; $p < 0,05$). 23 yaş ve üstü grup ($\bar{X} = 30,528$) 22 yaş ve altı gruba göre ($\bar{X} = 25,806$) daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu bulguya göre 23 yaş ve üstü grup 22 yaş ve altı gruba göre e-öğrenmeye daha yatkındır denilebilir.

Tablo 8

Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları (t-Testi)

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Yatkınlık	İmam Hatip Lisesi	150	27,893	10,633	233	1,278	0,203
	Diğer	85	26,011	11,208			
Kaçma	İmam Hatip Lisesi	150	26,760	8,765	233	0,505	0,614
	Diğer	85	26,141	9,469			
E-öğrenme	İmam Hatip Lisesi	150	54,653	18,396	233	0,980	0,328



Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

toplam	Diğer	85	52,152	19,481
--------	-------	----	--------	--------

*p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde, e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

Tablo 9

Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları (ANOVA)

	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K. Ort.	F	P	Anlamlı Farklılık
Yatkınlık	1	67	25,044	11,537	G. arası	1312,070	3	437,357	3,844	0,010*	1-4
	2	61	26,245	9,912	G. içi	26279,292	231	113,763			
	3	51	26,745	10,281	Toplam	27591,362	234				
	4	56	31,285	10,713							
	Toplam	235	27,212	10,858							
Kaçma	1	67	24,223	9,214	G. arası	620,291	3	206,764	2,599	0,053	
	2	61	27,065	9,210	G. içi	18380,152	231	79,568			
	3	51	26,647	8,029	Toplam	19000,443	234				
	4	56	28,625	9,008							
	Toplam	235	26,536	9,011							
E-öğrenme toplam	1	67	49,268	19,903	G. arası	3489,231	3	1163,077	3,394	0,019*	1-4
	2	61	53,311	17,741	G. içi	79154,957	231	342,662			
	3	51	53,392	17,395	Toplam	82644,187	234				
	4	56	59,910	18,583							
	Toplam	235	53,748	18,793							

* p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin genelinde ($F_{(3,231)}= 3,394$; $p<0,05$) ve “yatkınlık” alt boyutunda ($F_{(3,231)}= 3,844$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. “Kaçma” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(3,231)}= 2,599$; $p>0,05$).

Ayrıca e-öğrenmeye yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Post-Hoc Scheffe Testi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda; e-öğrenmeye yönelik genel tutum puanlarında; 4. sınıflar ile 1. sınıflar (scheffe $p= 0,020$) arasında, 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 4. Sınıfların ortalamaları ($\bar{X}= 59,910$) 1. sınıflara göre ($\bar{X}= 49,268$) daha yüksektir. “Yatkınlık” alt boyutuna bakıldığında, 4. sınıflar ile 1. sınıflar (scheffe $p=0,017$) arasında, 4.



“İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi”

“Journal of the Human and Social Sciences Researches”
[itobiad / 2147-1185]

Cilt/Volume: 10,

Sayı/Issue: 4,
2021

sınıflar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. 4. sınıflar (\bar{X} = 31,285), 1. sınıflara (\bar{X} = 25,044) göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre e-öğrenme tutumlarında en yüksek ortalamaya sahip olan grup 4. sınıflardır (\bar{X} = 59,910). Bunu 3. sınıf (\bar{X} = 53,392) ve 2. sınıflar (\bar{X} = 53,311) izlemektedir. En düşük ortalama ise 1. sınıf (\bar{X} = 49,268) öğrencilerine aittir. Bu durumda, sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

DKAB Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ile e-öğrenmeye yönelik genel tutum puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyonu ile ölçülmüştür. Sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıkları ile E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Korelasyon)

Değişkenler	N	\bar{X}	sd	Dijital okuryazarlık	E-öğrenme
1. Dijital okuryazarlık	235	57,408	14,560	-	,411**
2. E-öğrenme	235	53,748	18,793	,411**	-

*p<.05, **p<.01.

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanları (\bar{X} = 57,408, sd= 14,560) ile e-öğrenmeye yönelik tutum puanları (\bar{X} = 53,748, sd= 18,793) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .411$, $p < 0.01$). Nitekim korelasyon katsayısı 0.30-0.00 arasında ise zayıf; 0.30-0.70 arasında ise orta düzeyde; 0.70-1.00 arasında ise yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2019, s. 32).

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca sonuçlar, ilgili literatür dikkate alınarak tartışılmıştır.

Araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 5'li likert tipi ölçeğe göre dijital okuryazarlık ortalamalarının 3,377 (kararsızım) düzeyinde olup "katılıyorum" düzeyine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin orta düzeyin üzerinde olumlu olduğu söylenebilir. Literatürde, farklı öğretmenlik alanlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının genel olarak orta ve yüksek düzeyde dijital okuryazarlıklara sahip oldukları bulunmuştur (Timur ve diğerleri, 2014; Yazar ve Keskin, 2016; Çetin, 2016; Tekin ve Polat, 2017; Ocak ve Karakuş, 2019; Yontar, 2019; Kozan ve Özek, 2019). Mesela Üstündağ ve diğerleri, (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarının



dijital okuryazarlık becerilerinin genel olarak iyi düzeyde olduğunu bulurken; Sarıkaya (2019) Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. DKAB bölümü öğrencilerinin bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanma durumlarını ve yeterliliklerini araştıran Keskin (2011), DKAB bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, bilgisayar ve internet teknolojileri konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, %20'sinin ise kendilerini yetersiz gördüğünü bulmuştur. DKAB öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörleri inceleyen Ekici (2007) ve Özgan (2010), DKAB öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin duygusal, bilişsel ve psikomotor boyutlardaki tutumlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Tosun'un (2019) DKAB öğretmen adaylarının XXI. yüzyıl becerilerini kullanım düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmanın bulgularına göre ise öğretmen adaylarının, eğitim öğretimin planlanması ve uygulanmasında teknoloji ve farklı araç gereçlerin kullanımıyla ilgili madde ortalamalarının diğer maddelere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, DKAB öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum ortalamaları 2,687 (iki aradayım) düzeyinde olup "katılmıyorum" düzeyine yakındır. Bu durumda DKAB öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik kararsız bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. E-öğrenmeyle ilgili literatüre bakıldığında, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu bulgulayan araştırma sonuçlarına rastlanmıştır (Dikbaş, 2006; Şimşek, İskenderoğlu ve İskenderoğlu, 2010; Durmuş ve Kaya, 2011; Haznedar, 2012; Adewole-Odesi, 2014). Mesela Liaw ve diğerleri (2007), e-öğrenmeyi kullanmaya yönelik tutumları belirlemek amacıyla öğretmenler ve öğrenciler üzerine yaptıkları çalışmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Farklı bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimin öğretici olduğunu, ancak uzaktan eğitime yatkın olmadıkları ve kendileri için uzaktan eğitimin uygun olmadığı düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir (Genç, 2020).

Araştırmada, DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık toplam puanlarında ve ölçeğin alt boyutlarında cinsiyete göre, anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Keskin (2011) de DKAB bölümü öğrencilerinin bilgisayar ve internet teknolojileri konusundaki yeterliliklerinde, cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Literatürde farklı alanlarda yapılan bazı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Kozan ve Özek, 2019; Sarıkaya, 2019; Arslan, 2019). Diğer bazı araştırmalarda ise araştırmanın sonucuyla çelişen bulgulara ulaşılmış ve dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (Kıyıcı, 2008; Haznedar, 2012; Timur ve diğerleri, 2014; Yazar ve Keskin, 2016; Çetin, 2016; Göldağ ve Kanat, 2018; Yeşildal 2018; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Ocak ve Karakuş, 2018; Yontar, 2019). Mesela Tepe (2019), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının



dijital okuryazarlık ölçeğinin “tutum” , “bilişsel” ve “sosyal” boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, “teknik” boyutta ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşlerinin, erkekler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda, yaşa göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık toplam puanlarında ve “tutum” ve “bilişsel” alt boyutlarında 23 yaş ve üstü grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda, 23 yaş ve üstü grubun dijital okuryazarlık düzeylerinin, 22 yaş ve altı gruba göre daha yüksek oluşu söylenebilir. “Teknik” ve “sosyal” alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Literatürde Yontar’ın (2019) yaptığı çalışmada, yaşa göre 22 ve üstü yaştaki sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, 21 yaş ve altı öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksek bulunsa da aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Yeşildal’ın (2018) yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmasında ise dijital okuryazarlığın “teknik” alt boyut ortalamalarının yaşa bağlı olarak düştüğü bulunmuştur. Bu durum, yaş arttıkça teknolojik gelişmelerin takip edilemediği şeklinde yorumlanmıştır.

Mezun olunan lise türüne göre DKAB öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık toplam puanlarında ve “tutum”, “bilişsel” ve “teknik” alt boyutlarda, imam hatip lisesinden mezun olanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Sosyal” alt boyutta ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda, imam hatip lisesinden mezun olan DKAB öğretmen adaylarının diğer liselerden mezun olanlara göre daha yüksek dijital okuryazarlık düzeylerine sahip oldukları ve dijital okuryazarlığa ilişkin daha olumlu tutumlara, bilişsel ve teknik becerilere sahip oldukları söylenebilir. Literatürde Ocak ve Karakuş (2019) mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Fark meslek lisesi ve diğer liseler arasında, diğer liselerin lehinedir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık toplam puanlarında ve alt boyutlarda sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ölçeğin toplamında, 4. sınıfta eğitim gören öğretmen adayları, 1, 2 ve 3. sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarından pozitif yönde anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre dijital okuryazarlık toplam puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamaya sahip olan grup 4. sınıflardır. Bunu sırasıyla 3, 2 ve 1. sınıflar izlemektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ise; “tutum” boyutunda 4. sınıf ile 1 ve 2. sınıflar, “teknik” boyutta 4. sınıf ile 1. sınıflar; “bilişsel” boyutta 4. sınıf ile 1, 2 ve 3. sınıflar; “sosyal” boyutta 4. sınıf ile 3. sınıflar arasında, 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu durumda, sınıf düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeyinin de arttığı ve DKAB öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin dijital okuryazarlık beceri düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazında Göldağ ve Kanat’ın (2018)



güzel sanatlar eğitimi alan öğrenciler üzerine yaptıkları çalışmada da 4. Sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Yine farklı bir çalışmada üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça BİT becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Haznedar, 2012). İlgili literatürde, sınıf değişkeninin dijital okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da vardır (Yontar, 2019; Sarıkaya, 2019).

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuca göre, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum toplam puanları ve alt boyutlarda cinsiyete göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “E-öğrenmeye yatkınlık” alt boyutunda erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamalara sahiptir. “E-öğrenmeden kaçma” alt boyutunda da erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının, kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. E-öğrenmeye yönelik tutum toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durumda, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre e-öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlar sahip olduğu söylenebilir. E-öğrenmeye yönelik tutumun cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucu farklı alanlarda yapılan başka araştırmalarda da bulunmuştur (Liaw ve Huang, 2011; Haznedar, 2012). Kadın öğretmen adaylarının e-öğrenmeye karşı daha olumlu tutuma sahip olduğunu bulgulayan çalışmalar da vardır (Dikbaş, 2006; Kayalar, Koç, Başbüyük ve Kayalar, 2015). Öğretmenler üzerine yapılan başka bir çalışmada; e-öğrenmeye yatkınlık boyutunda erkek öğretmenlerin, e-öğrenmeden kaçma boyutunda ise kadın öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları bulunmuştur (Şentürk, 2016). Diğer bazı çalışmalara göre ise cinsiyet, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde etkili bir faktör değildir (Şimşek ve diğerleri, 2010; Durmuş ve Kaya, 2011; Hamutoğlu ve diğerleri, 2019). Kirman ve Schreglmann (2020) da İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenme teknolojilerine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Araştırmada yaş değişkenine göre, DKAB öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum toplam puanlarında ve “e-öğrenmeye yatkınlık” alt boyutunda 23 yaş ve üstü grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 23 yaş ve üstü grup 22 yaş ve altı gruba göre e-öğrenmeye yönelik daha olumlu tutuma sahiptir. “E-öğrenmeden kaçma” alt boyutunda ise anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir. Literatürde, bu araştırmanın, yaşın e-öğrenmeye yönelik tutum üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuyla çelişen araştırma bulgularına rastlanmıştır. Kayalar ve diğerleri (2015), yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları mezun olunan lise türüne göre anlamlı şekilde



farklılaşmamaktadır. Dolayısıyla imam hatip lisesinden mezun olan DKAB öğretmen adaylarıyla diğer liselerden mezun olanların e-öğrenmeye ilişkin benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre, öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarında ve “e-öğrenmeye yatkınlık” alt boyutunda sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. “E-öğrenmeden kaçma” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. E-öğrenmeye yönelik tutum toplam puanlarında ve “yatkınlık” alt boyutunda 4. sınıf ile 1. sınıf arasında, 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. En yüksek ortalamaya sahip olan grup 4. sınıflar olup, bunu sırasıyla 3, 2 ve 1. sınıflar izlemektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri yükseldikçe e-öğrenmeye yönelik tutumlarının da olumlu yönde yükseldiği görülmektedir. Bu durumda, araştırmaya katılan DKAB öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin, e-öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Farklı araştırmalarda da e-öğrenmeye yönelik tutum üzerinde sınıf değişkeninin etkili olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça e-öğrenmeye yönelik tutumların olumlu yönde yükseldiği tespit edilmiştir (Durmuş ve Kaya, 2011; Haznedar, 2012). Kirman ve Schreglmann (2020) ise, İlahiyat Fakültesi 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin mobil öğrenme teknolojilerine yönelik tutumlarının birinci sınıflar lehine anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuştur. Farkın 1. sınıflar lehine çıkmasının, araştırma örnekleminin eğitim gördüğü fakültede 1. sınıfların derslerinde ve etkinliklerinde mobil cihazlardan, e-öğrenme araç ve materyallerinden vb. daha fazla yararlanılmasında kaynaklanmış olabileceği yorumu yapılmıştır. Bu bulgu, araştırmanın sınıf düzeyi yükseldikçe e-öğrenmeye yönelik tutumun olumlu yönde yükseldiği sonucuyla çelişmektedir. Bazı araştırmalarda ise sınıf düzeyi değişkeninin uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir (Şimşek ve diğerleri, 2010).

Araştırmada yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatürde Hamutoğlu ve diğerleri'nin (2019) çalışmasında, e-öğrenmeye yönelik genel tutumların dijital okuryazarlığın herhangi bir alt boyutuyla bir ilişkisi bulunmamıştır. Ayrıca, aynı araştırmada, eğilimin görece dijital okuryazarlığı anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Mohammadyari ve Singh'in (2014) dijital okuryazarlığın, bireylerin e-öğrenmeyi kullanmaya devam etme niyetleri ve performansları üzerindeki etkisini açıklamayı amaçladığı araştırmasında, bireysel dijital okuryazarlığın e-öğrenmenin kullanımını kolaylaştırdığı tespit edilmiş ve ikincisinin performans üzerindeki etkisini incelerken dikkate alınması gerektiği önerilmiştir.

Netice olarak, DKAB öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde dijital okuryazarlık becerileri ve e-öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazanmaları için çalışmalar yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu noktada şu önerilerde bulunulabilir:



- DKAB öğretmeni yetiştiren programlarda dijital okuryazarlıkla ilgili derslere veya içeriklere yer verilmelidir.

- Öğretmen adaylarının e-öğrenmeyle ilgili bilinçlenmeleri sağlanmalı ve e-öğrenme uygulamalarının niteliği artırılmalıdır.

- Dijital çağda hem dijital becerilerin kazanılmasını sağlamak hem de e-öğrenme etkinliklerinin etkililiği ve verimliliğini artırmak için; dijitalleşmenin din eğitimi, din eğitimcisi yetiştiren yüksek din eğitimi, DKAB öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde ortaya çıkardığı değişim ve dönüşüm araştırılmalıdır. Yapılacak bilimsel araştırmaların bulguları doğrultusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Adewole-Odeshi, E. (2014). Attitude of students towards e-learning in south-west Nigerian Universities: an application of technology acceptance model. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. Erişim adresi: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1035>.

Akgül, M. (2017). Dijitalleşme ve din. *Marife*, 17(2), 191-207.

Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya.

Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim (program, ders ve materyal tasarımı)*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Churchill, N., Lim, C. P., Oakley, G. ve Churchill, D. (2008). Digital storytelling and digital literacy learning. *In Readings in Education and Technology: Proceedings of ICICTE 2008*, 418-430. Erişim adresi: <http://www.icicte.org/ICICTE2008Proceedings/churchill043>.

Çakmak, E. K., Çebi, A. ve Kan, A. (2014). E-öğrenme Ortamlarına yönelik "sosyal bulunuşluk ölçeği" geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755-768. doi: 10.12738/estp.2014.2.1847

Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685. doi: 10.17556/jef.01175



Çınar, F. (2014). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni adaylarının öğretim amaçlı teknolojiyi kullanma ve materyal geliştirme tutum ve özgüvenleri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 33, 115-139.

Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastren & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.

Dikbaş, E. (2006), *Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, İzmir.

Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C. (2006). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri. *Bilgi Teknolojileri Kongresi IV, Akademik Bilişim Konferansı, 9-11 Şubat 2006*, Bildiriler Kitabı içinde (s. 97-101), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Durmuş, A. ve Kaya, S. (2011). Computer and instructional technologies preservice teachers’attitudes regarding distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 661-666.

Ekici, Y. (2007). *Afyonkarahisar ilinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.

Ercay, İ. (2020). Değişen eğitim paradigmasında dijitalleşme ve dijital neslin din eğitimi. İ. Ercay ve M. Çakır (Ed.), *Eğitim ve Sosyal Yönleriyle Değişim Çağı: Yenilikçi ve Güncel Yaklaşımlar İçinde* (29-44), Ankara: Astana Yayınları.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), 93-106.

Genç, E. (2020). Üniversite öğrencilerinin değişime direnç düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlara etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3774-3801. Erişim adresi: <http://www.itobiad.com.tr./pub/issue/57287/757091>

Göldağ, B. ve Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 77-92. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7736>

Gökdaş, İ. ve Kayri, M. (2005). E-öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2). <http://efdergi.yyu.edu.tr>

Gülbahar, Y. (2021). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.



Haberli, M. (2019). Dijital çağda din ve dindarlığın dönüşümü. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi (MEDİAD)*, 2(2), 307-315.

Hamutoğlu, N.B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. doi: 10.12984/egeefd.295306

Hamutoğlu, N.B., Savaşçı, M. ve Sezen-Gültekin, G. (2019). Digital literacy skills and attitudes towards E-learning. *Journal of Education and Future*, 16, 93-107. doi: 10.30786/jef.509293

Haznedar, Ö. (2012). *Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve E-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Haznedar, Ö. ve Baran, B. (2012). Eğitim Fakültesi öğrencileri için E-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59.

İnci, M. A., Akpınar, Ü. ve Kandır, A. (2017). Dijital kültür ve eğitim. *Gefad*, 37(2), 493-522.

Knobel, M. ve Lankshear, C. (2006). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of digital literacy*, 1(1), 12-24. Erişim adresi: <https://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/nedlagteemner/INF4280/h08/Lankshear2006DigitalLiteracy.pdf>

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kayalar, M.T., Koç, A., Başbüyük, B. ve Kayalar, F. (9-11 Eylül 2015). Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi: Erzincan üniversitesi örneği [Özet]. 3. *Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu (İTTES 2015)*, Trabzon, 65. Erişim adresi: <https://www.ittes.org.tr/dosyalar/files/IttesArsivi/2015/abstract2015.pdf>

Keskin, Y. (2011). DKAB bölümleri öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanma durumları ve yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 211-233.

Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kirman, M. A. ve Schreglmann, S. (2020). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumları. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(24), 311-324. <https://doi.org/10.35415/sirnakifd.708324>

Kozan, M. ve Özek, M. B. (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

Liaw, S. S. ve Huang, H. M. (2011). A study of investigating learners attitudes toward e-learning. *In 5th International Conference on Distance Learning and Education*, 12, 28-32.

Liaw, S.S., Huang, H. M. ve Chen, G.D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49(4), 1066–1080

Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130–136. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1923&rep=rep1&type=pdf>

McCoog, Ian J. (2008). 21st Century Teaching and Learning. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502607.pdf>

MEB. (2018) *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.

Mohammadyari, S. ve Singh, H. (2014). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education*, 11-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.025>

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59, 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>

Ocak, G. ve Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1427-1436. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1931>

Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.466549>

Özdemir, S. M., Akbaş, O. ve Çakır, R. (2009). A study on the relationship between pre-service teachers' information literacy skills and their attitudes towards distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1648-1652. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.291

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

Özgan, V. (2010). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörler –Edirne örneği-* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *MCB University Press*, 9(5), 1-6. Erişim adresi: <https://marcprensky.com/writing/>



Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>

Sürer, A. G. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1, 28-34.

Şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin E-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1501-1512.

Şimşek, A., İskenderoğlu, T. ve İskenderoğlu, M. (2010). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 324-328. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.158>

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology and Society*, 3(2), 50-60.

Tekin, A. ve Polat, E. (2017). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri ve çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 635-658. doi:10.24315/trkefd.304174

Tepe, U. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Elazığ.

Timur, B., Timur, S. ve Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 41-59.

Tosun, A. (2019). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin XXI. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanım düzeyleri. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 287-309. <https://doi.org/10.30623/harranilahiyatdergisi.638476>

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Usta, İ., Uysal, Ö. ve Okur, M. R. (2016). Çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2215-2222.

Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.



Yazar, T. ve Keskin, İ. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 133-149.

Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E. ve Genç, G. (2020). Okulöncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 274-286.

Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yeşiltaş, E. (2019). Dijital Okuryazarlık. B. Aksoy vd. (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi İçinde* (67-89), Ankara: Pegem Akademi.

Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.

Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.

