**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**
**EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ**
**BİLİM DALI**

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNET OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK ALGILARI İLE E-DERSLERDEKİ SOSYAL KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Büşra Nur PLAK ÖZKARAASLAN**

**KOCAELİ 2023**

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**
**EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ**
**BİLİM DALI**

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNET OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK ALGILARI İLE E-DERSLERDEKİ SOSYAL KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Büşra Nur PLAK ÖZKARAASLAN**

**Prof. Dr. Aynur GEÇER**

**KOCAELİ 2023**

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**
**EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ**
**BİLİM DALI**

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNET OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK ALGILARI İLE E-DERSLERDEKİ SOSYAL KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Büşra Nur PLAK ÖZKARAASLAN**

**Prof. Dr. Aynur GEÇER**

**Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 21/06/2023 - 18**

**KOCAELİ 2023**

# ÖNSÖZ

Öncelikle yüksek lisans eğitimim ve araştırmamın başından sonuna kadar engin bilgi ve desteğiyle yanımda olan, öğrencisi olduğum için her zaman mutluluk duyacağım tez danışmanım Prof. Dr. Aynur Geçer'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca manevi desteklerinden dolayı değerli arkadaşlarıma ve yakınlarıma; hayatım boyunca daima yanımda olan, desteklerini hiç esirgemeyen sevgili anneme, babama ve abime teşekkürü borç bilirim. Son olarak eşim Emirhan Özkaraaslan'a tüm süreçte ilgisi ve sevgisiyle her an yanımda olduğunu hissettirdiği için çok teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

**ÖNSÖZ** ..... iii
**İÇİNDEKİLER** ..... iv
**ÖZET** ..... vi
**ABSTRACT** ..... vii
**SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ** ..... viii
**ŞEKİL LİSTESİ** ..... ix
**TABLO LİSTESİ** ..... x
**GİRİŞ** ..... 1

**BİRİNCİ BÖLÜM**

**1. PROBLEM DURUMU** ..... 3
**1.1. PROBLEM DURUMU** ..... 3
**1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI** ..... 6
**1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ** ..... 8
**1.4. SAYILTILAR** ..... 9
**1.5. SINIRLILIKLAR** ..... 10
**1.6. TANIMLAR** ..... 10

**İKİNCİ BÖLÜM**

**2. ALANYAZIN TARAMASI** ..... 11
**2.1. İNTERNET OKURYAZARLIĞI** ..... 11
**2.2. ÖZYETERLİK ALGISI** ..... 12
**2.3. E-ÖĞRENME** ..... 14
**2.3.1. E-Öğrenme Türleri** ..... 15
**2.3.2. E-Öğrenmenin Avantajları** ..... 16
**2.3.3. E-Öğrenmenin Sınırlılıkları** ..... 16
**2.4. SOSYAL KAYGI** ..... 18
**2.4.1. Sosyal Kaygının Kuramsal Açıklamaları** ..... 19
**2.4.1.1. Bilişsel Yaklaşım** ..... 190
**2.4.1.2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım** ..... 20
**2.4.1.3. Psikanalitik Yaklaşım** ..... 21
**2.5. YURTİÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR** ..... 21
**2.6. YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR** ..... 23

**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

**3. YÖNTEM** ..... 25
**3.1 ARAŞTIRMA MODELİ** ..... 25

**3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM ..... 26**
**3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ..... 27**
**3.3.1. Öğretmen Adayları İçin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği ..... 28**
**3.3.2. E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği ..... 28**
**3.3.3. Kişisel Bilgi Formu ..... 29**
**3.4. VERİLERİN TOPLANMASI ..... 30**
**3.5. VERİLERİN ANALİZİ ..... 30**

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

**4. BULGULAR ..... 35**
**4.1. ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN İNTERNET OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK ALGILARI VE E-DERSLERDEKİ ETKİLEŞİMLERİNE YÖNELİK SOSYAL KAYGILARI NE DÜZEYDEDİR? ..... 35**
**4.2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNET OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ DEMOGRAFİK FAKTÖRLERE GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR? ..... 36**
**4.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ E-DERSLERDEKİ ETKİLEŞİMLERİNE YÖNELİK SOSYAL KAYGILARI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR? ..... 47**
**4.4. ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNET OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK ALGILARI VE E-DERSLERDEKİ ETKİLEŞİMLERİNE YÖNELİK SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR? ..... 56**
**4.5. ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNET OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK ALGILARI, E-DERSLERDEKİ ETKİLEŞİMLERİNE YÖNELİK SOSYAL KAYGILARINI VE ALT BOYUTLARINI ANLAMLI BİR ŞEKİLDE YORDAMAKTA MIDIR? ..... 57**
**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 61**
**KAYNAKÇA ..... 68**
**EKLER ..... 84**
**ÖZGEÇMİŞ ..... 92**

## ÖZET

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ile e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarının demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeyleri ve e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik kaygı düzeyleri araştırılmış; bunların cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri program, internette günlük geçirilen süre, e-öğrenme ortamındaki derslere erişim şekli ve kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Korelasyonel araştırma modeline dayalı olarak yapılan bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmen Adayları İçin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği" ve "E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma verileri uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 2020-2021 akademik yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerinin ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde olduğu; e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarının ise ölçekten alınabilecek ortalama puanın altında olduğu görülmüştür. İnternet okuryazarlığı özyeterlik algısı ile e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygı arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde, orta düzeyde bir korelasyon elde edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı düzeyleri arttıkça e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygılarının azaldığını; öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı düzeyleri azaldıkça e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygılarının arttığını göstermektedir. Ayrıca internet okuryazarlığı özyeterlik algısı, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygılarındaki toplam varyansın % 31'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.



**Anahtar Kelimeler**: İnternet Okuryazarlığı, Özyeterlik Algısı, Sosyal Etkileşim Kaygısı, E-öğrenme

## ABSTRACT

In this study, it was aimed to evaluate pre-service teachers' internet literacy self-efficacy perceptions and social anxiety towards their interactions in e-courses according to demographic variables and to examine the relationship between them. In addition, pre-service teachers' Internet literacy self-efficacy perception levels and anxiety levels towards their interactions in e-courses were investigated and it was examined whether they differed according to variables such as gender, grade level, program of study, daily time spent on the Internet, the way of accessing the courses in the e-learning environment and the choice of how to take a course that is considered important in terms of career. In this study based on the correlational research model, "Personal Information Form", "Internet Literacy Self-Efficacy Scale for Prospective Teachers" and "Social Anxiety Scale for E-Learning Environments" were used to collect data. The study data were obtained from the students studying at Kocaeli University Faculty of Education in the 2020-2021 academic year by using the convenience sampling method. As a result of the research, it was seen that the pre-service teachers' internet literacy self-efficacy perception levels were above the average score that could be obtained from the scale; their social anxiety for their interactions in e-courses was below the average score that could be obtained from the scale. A statistically significant negative, moderate correlation was obtained between Internet literacy self-efficacy perception and social anxiety towards interaction in e-courses. This shows that as pre-service teachers' internet literacy levels increase, their social anxiety towards interaction in e-courses decreases; as pre-service teachers' internet literacy levels decrease, their social anxiety towards interaction in e-courses increases. In addition, it was concluded that Internet literacy self-efficacy perception explained 31% of the total variance in pre-service teachers' social anxiety towards interaction in e-courses. In line with the findings, suggestions were made for practitioners and researchers.



**Keywords:** Internet Literacy, Self-efficacy Perception, Social Interaction Anxiety, E-learning

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

TDK: Türk Dil Kurumu

APA: American Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)

DSM: Diagnostic and Statistical Manuel (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)

# ŞEKİL LİSTESİ

**Şekil 1.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Değişkenlerine İlişkin Kutu Grafikleri.....31
**Şekil 2.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-Derslerdeki Sosyal Etkileşimlerine Yönelik Kaygı Düzeyi Saçılım Grafiği .....32
**Şekil 3.** P-P Grafiği .....33
**Şekil 4.** Hata Saçılım Grafiği.....34

## TABLO LİSTESİ

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri ..... 26
**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları ..... 35
**Tablo 3.** E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları ..... 36
**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Sonuçları ..... 36
**Tablo 5.** Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar ..... 37
**Tablo 6.** Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları ..... 38
**Tablo 7.** Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar ..... 39
**Tablo 8.** Öğrenim Gördükleri Programa Göre Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları ..... 40
**Tablo 9.** İnternette Günlük Geçirilen Süre Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Veriler ..... 42
**Tablo 10.** İnternette Günlük Geçirilen Süreye Göre Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları ..... 43
**Tablo 11.** E-Öğrenme Ortamındaki Derslere Erişim Şekli Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Veriler ..... 43
**Tablo 12.** E-Öğrenme Ortamındaki Derslere Erişim Şekline Göre Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları ..... 44
**Tablo 13.** Kariyer Açısından Önemli Görülen Bir Dersi Nasıl Alacağına İlişkin Seçimleri Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar ..... 45
**Tablo 14.** E- Kariyer Açısından Önemli Görülen Bir Dersi Nasıl Alacağına İlişkin Seçimlerine Göre Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları ..... 46
**Tablo 15.** Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Sonuçları ..... 47
**Tablo 16.** Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar ..... 48
**Tablo 17.** Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları ..... 49
**Tablo 18.** Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar ..... 50
**Tablo 19.** Öğrenim Gördükleri Programa Göre Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları ..... 51
**Tablo 20.** İnternette Günlük Geçirilen Süre Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar ..... 51

**Tablo 21.** İnternette Günlük Geçirilen Süreye Göre Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları .....52
**Tablo 22.** E-Öğrenme Ortamındaki Derslere Erişim Şekli Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar .....53
**Tablo 23.** E-Öğrenme Ortamındaki Derslere Erişim Şekillerine Göre Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları .....53
**Tablo 24.** Kariyer Açısından Önemli Görülen Bir Dersi Nasıl Alacağına İlişkin Seçimleri Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar.....54
**Tablo 25.** Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Puanlarının Kariyer Açısından Önemli Görülen Bir Dersi Nasıl Alacağına İlişkin Seçimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....55
**Tablo 26.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Arasındaki Korelasyon Analizi .....56
**Tablo 27.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve Alt Boyutları ile E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Arasındaki Regresyon Analizi .....57
**Tablo 28.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Olumsuz Değerlendirilme" Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi.....58
**Tablo 29.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Bedensel Belirtiler" Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi....59
**Tablo 30.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Etkileşimden Kaçınma" Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi .....60

# GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla yaygınlaşması yaşamın her alanını etkilemektedir. İş hayatı, sosyal hayat, eğitim gibi birçok alanda internet aracılığıyla yaşamlarını sürdüren bireylerin, bilgiyi bulmaları, kullanmaları ve yeniden üretebilmeleri gibi yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Dijital teknolojilerin kullanım alanlarının ve kullanım oranlarının yaygınlaşması, günlük ve mesleki yaşamda bu teknolojilerin kullanımı konusunda yetkin bireylere duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Topal ve Akgül, 2014: s. 344). Bu durum bireylerin internet okuryazarlığına sahip olmalarını önemli hale getirmiştir.

Özyeterlik, Bandura (1986: s. 359) tarafından bireyin belli bir performansı başarıyla gerçekleştirebileceğine ilişkin kendine olan inancı olarak tanımlanmıştır. Bireyin özyeterlik algısının artması, bir performansı gerçekleştirme noktasında istek, çaba ve başarısını etkilemektedir (Ekici vd 2012: s. 54). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin görev ve sorumlulukları yerine getirebilmelerinde özyeterlik algıları, önemli bir rol oynamaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007: ss. 950). Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarının, eğitim sürecini yönetmede yetkin hissetmelerine ve istekli olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

E-öğrenme ortamlarının günümüzde hızla yaygınlaşmasıyla, e-öğrenme sürecinde karşılaşılan kolaylıklar ve güçlükler daha görünür hale gelmiştir. Güçlüklerin üstesinden gelinmesi, e-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde sürdürülmesinde önem taşımaktadır. Covid-19 pandemisinde uygulanan zorunlu uzaktan eğitimde, öğrenci ve öğretim elemanları tarafından, uzaktan eğitimde etkileşimin yeterince sağlanamaması, bu güçlüklerden biri olarak görülmüştür (Tekedere vd 2022: s. 145; Evişen vd 2021: s. 92). Huss vd (2015: s. 73), e-derslerdeki öğrenme niteliğini arttırmada da etkileşimin önemli bir yer aldığını belirtmişlerdir.

Topluma uyum sağlayıp yaşamın sürdürülmesinde sosyalleşme önemli bir rol oynamaktadır. Ancak çeşitli sebeplerle sosyal kaygı yaşayan bireyler, sosyal ortamlarda sessiz kalıp kendilerini geri çekebilirler. Bu durum, derslere aktif katılım, odaklanmada güçlük gibi problemleri beraberinde getirerek bireyin öğrenme süreçlerini etkileyebilmektedir (Sübaşı, 2007: s. 5).

İnternet okuryazarlığı özyeterlik algısının, e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygının azaltılması üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu sayede, öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerinde ve bir öğretmen olarak eğitimde teknoloji

entegrasyonunu etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ile e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Belirtilmiş olan söz konusu amaç doğrultusunda birinci bölümde; araştırmanın problemi, önemi ve amaçları açıklanarak araştırmaya ait sayıltılar belirtilmiş, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise e-öğrenme, sosyal kaygı, internet okuryazarlığı ve özyeterlik algısına ilişkin alan yazın yer almaktadır. Üçüncü bölümde; araştırma deseni, evren ve örneklemi, kullanılan ölçekler, verilerin toplanıp analiz edilmesine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Araştırmanın son bölümünde ise araştırma problemine ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. PROBLEM DURUMU

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Teknolojinin yaşamla bütünleştiği günümüzde, iletişim kurmada, eğlenmede, öğrenmede, üretmede, paylaşmada ve daha birçok konuda internete başvurulmaktadır. Hayatın her alanında kendini hissettiren dijitalleşme ile birlikte günlük hayat, çalışma şartları ve iletişim biçimleri de değişmiştir. Bu durum beraberinde insanların internet ortamlarına yönelik belirli bilgi ve yeterliklere sahip olmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu yeterliklerden biri de internet (web) okuryazarlığıdır.

İnternet okuryazarlığı, internet ortamında bilginin aranması, güvenilir bilgiye ulaşılması ve ihtiyaç duyulan zamanda kullanılması ile ilgili olan yeterlikleri içermektedir (Bawden, 2001: s. 230). İnternet okuryazarlık düzeyleri yüksek olan bireylerin, çevrimiçi ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu ayırt edebilmeleri, bilginin kaynağının güncel olup olmadığını kontrol edebilmeleri, karşılarına çıkan çevrimiçi tehdit unsurlarını tanıyabilmeleri ve işlerini kolaylaştırabilecek ağ hizmetlerinden yararlanabilmeleri beklenmektedir. İnternet ortamında var olan bilgiden yararlanma ve öğrenmelerini destekleme gibi konularda da öğrencilerin internet okuryazarlıklarını geliştirmenin önemi büyüktür (Asselin ve Moayeri, 2010: s. 191). Geer, White ve Barr (1998) bireylerin kendilerini internet kullanımı konusunda güvende ve yeterli hissetmelerinin önemini vurgulamaktadır.

Bireyin bir performansı başarılı bir şekilde gerçekleştirme konusunda kendine olan inancı, özyeterlik olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986: s. 359). Özyeterlik kavramı, Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'na dayanmaktadır. Bu kurama göre özyeterliğin, bireyin davranış şeklini belirlemede temel etken olduğu savunulmaktadır (Öz, 2018: s. 15). Bireyler karşılaştıkları duruma ilişkin yapabileceğine olan inancı doğrultusunda motive olup zorlukların üstesinden gelme konusunda daha başarılı olabilirler (Bandura, 1983: s. 468). Bu sebeple bir işi gerçekleştirme konusunda bireylerin sahip oldukları özyeterlik algısının öneminin büyük olduğu düşünülmektedir. Özyeterliğin temel prensibi, bireyin yapabileceğine inandığı

eylemleri gerçekleştirme potansiyelinin yüksek, yapabileceğine inanmadığı eylemleri gerçekleştirme potansiyelinin düşük olduğu şeklindedir (Arseven, 2016: s. 67). Özyeterlik yargıları, düzey, güç ve genellenebilirlik olmak üzere üç ölçek üzerinden değerlendirilmektedir. Özyeterlik düzeyi, bireyin bir iş karşısında ne kadar zorlanacağını düşündüğü anlamına gelmektedir. Özyeterlik gücü ise zor durumlar karşısında başarılı olacağına yönelik inanç derecesidir. Son olarak özyeterlik genellenebilirliği, beklentilerin farklı koşul ve farklı zamanda ne ölçüde genellenebileceğini göstermektedir. Özyeterlik algısı alanyazında akademik özyeterlik, öğretmen özyeterliği, İngilizce özyeterliği, yazma özyeterliği, bilgisayar özyeterliği gibi çok çeşitli bağlamlarda kullanılmaktadır (Sapancı, 2010: s. 7; Üstünlüoğlu, 2019: s. 8; Aşkar ve Umay, 2001: s. 1; Tabancalı ve Çelik, 2013: s. 1169). Bu çalışma kapsamında internet okuryazarlığı özyeterlik algısı konu edinilmiştir. İnternet okuryazarlığı konusunda bireylerin sahip oldukları özyeterlik algıları, onların internette gerçekleştirebilecekleri işlemlere ilişkin güven duygularını ve motivasyon düzeylerini etkileyeceği düşünülmektedir.

Özellikle son yıllarda internet tabanlı teknolojilerin eğitimde kullanılmasının artmasıyla birlikte e-öğrenme kavramı karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve uzaktan eğitim ile eş anlamlı olarak kullanılabilmekle birlikte uzaktan eğitim, yapısı bakımıyla e-öğrenmeyi kapsar niteliktedir (Moore ve Kearsley, 2012: s. 362). Elektronik öğrenme (e-öğrenme), öğrenme için gerekli olan içerik ve etkinliklerin paylaşılması ve gerçekleştirilmesinin elektronik ortamlarda olduğu bir bilgi aktarım süreci olarak tanımlanabilmektedir (Zor, 2021: s. 28). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde öğrenenlerin, öğrenme ortamındaki diğer öğelerle etkileşiminin önemi büyüktür. Moore (1996) tarafından, öğrenci-içerik, öğrenci-eğitmen ve öğrenci-öğrenci olmak üzere öğrenme amaçlı üç tür etkileşim tanımlanmıştır. Son yıllarda alan yazında söz edilen diğer bir etkileşim türü ise öğrenci-arayüz etkileşimidir. Öğrenci-içerik etkileşiminde pedagojik etkileşim temel alınırken, öğrenci-arayüz etkileşiminde öğrenenin teknoloji ile gerçekleştirdiği etkileşimden söz edilmektedir. E-öğrenme aracılığıyla öğrenenlere, bu etkileşim türlerini çeşitli olanaklar sunarak gerçekleştirmesi için ortam sağlanmaktadır (Yılmaz vd 2019: s. 183). Öğrenenler, e-öğrenme aracılığıyla çeşitli eğitim içeriklerine tercih ettikleri yer ve zamanda ulaşabilme imkanına sahip olmakla birlikte öğretici ve diğer öğrenenlerle senkron, asenkron ve bütünleşik olarak etkileşime geçme imkanına da sahip olabilmektedirler. Bu durum öğrenme sürecinde zaman ve mekân sınırlamasını ortadan kaldırmanın yanında etkileşim noktasında öğrenenlerin kaygılanmalarına da sebep olabilmektedir.

Kaygı, bireyin çoğunlukla kötü bir durumla karşılaşacağı düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi her zaman bilinmemekle birlikte kişiyi olumsuz yönde etkileyen bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Şimşek vd 2020: s. 179). Günlük yaşamda korku ve kaygı kavramları sıklıkla birbiri yerine kullanılabilmektedir. Korkunun o anda var olan belli bir tehlikeye yönelik duygusal tepki olması ve kaygının ise gelecekte olası bir duruma yönelik olması yönüyle iki kavram birbirinden ayırt edilebilir (Şahin, 2019: s. 119). Huzursuzluğa ve endişeye sebep olabilen kaygı, bireyi kimi zaman yaratıcı ve üretken süreçlere yönlendirirken kimi zaman aksine üretkenliği ve yaratıcılığı engelleyebilmektedir (Süren, 2019: s. 10).

"Sosyal kaygı, sosyal performanslar ve etkileşim durumlarında diğer bireyler tarafından gözlemlenmenin verdiği sürekli korkudur (DSM-V, 2013)." Çevredeki kişiler tarafından izlenip yargılanma, başkalarının beklentisini karşılayamayacağına yönelik işlevsiz inançlar ve gerçekçi olmayan yüksek standartlar gibi sebeplerle sosyal kaygı ortaya çıkabilmektedir (Moscovitch ve Hoffman, 2007: s. 1039). Kearney (2005: s. 61), sosyal kaygının sebeplerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

- Çocuğun sosyal ortamlardan izole yetiştirilmesi,
- Çocuğun reddedilmesi,
- Aile bireylerinin sosyal ilişkilerden kaçınması,
- Başkalarının fikirlerini ve eleştirilerini çok fazla önemsenmesi,
- Ailenin çocuğa karşı olan aşırı koruyucu ya da ilgisiz tutumu,
- Dengesiz davranma, anne-baba arasındaki çatışmalar, taşınma sıklığı, okuldaki başarısızlık durumu, okulun terk edilmesi, özel eğitim ihtiyacı ve cinsel istismar.

Çeşitli sebeplerden sosyal kaygı yaşayan bireyler, kendilerini olası sosyal durumlardan uzaklaştırabilmektedir. Birey, yaşadığı toplumda doğduğu andan itibaren bir gelişim süreci içindedir. Topluma uyum sağlayıp yaşamını sürdürebilme noktasında da sosyalleşme hayatının bir parçası olmaktadır. Ancak bireyin sosyal kaygı ile yüzleştiği durumlarda gelişim süreci olumsuz etkilenebilmektedir. Sosyal ilişkilerden kaçınma, beraberinde öğrenme süreçlerini etkileyerek akademik açıdan zorluk yaşamasına sebep olabilir (Bozgün ve Baytemir, 2019: s. 157). Üniversite öğrencilerinde bu durum onların üretkenliklerinde, çevreleriyle iletişimlerinde ve mesleki kariyerlerinin önünde ciddi bir engel olarak yer alabilmektedir (Eker, 2021: s. 25).

Günümüzde, internet ve ağ teknolojileri aracılığıyla yapılan eğitimler olarak anılan e-öğrenme, özellikle Covid-19 pandemisiyle birlikte zorunlu bir şekilde yaygınlaşmıştır (Telli ve Altun, 2021: s. 91). E-öğrenme aracılığıyla pandemi gibi tüm dünyayı etkileyen zorlu

koşullarda eğitimin aksamasının önüne geçilebilmişken çeşitli zorluklar da yaşanmıştır. Bunlardan biri de "Zoom yorgunluğu"dur. Zoom yorgunluğu, bireyin sık ve yoğun bir şekilde sanal etkileşime maruz kalması sebebiyle kaygı, yorgunluk ve bıkkınlık yaşadığı olumsuz bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Akduman, 2021: s. 18). Aşırı göz teması kurulması, bilişsel yük, iletişim sırasında ekranda kendini çok fazla görme ve hareket alanının kısıtlanması gibi durumların Zoom yorgunluğuna sebep olduğu düşünülmektedir (Bailenson, 2021: s. 3). E-öğrenmenin asenkron boyutunda ise öğrencilerin ders kayıtlarını tekrar izleyebilmeleri, öğrenme sürecinde aktif sorumluluk alabilmeleri gibi avantajlarının yanında gerekli teknolojilere ulaşım ve kullanım konusundaki yeterlilikleri öğrencide kaygı yaratabilecek unsurlar arasında görülmektedir (Bozkurt, 2020: s. 117). Bununla birlikte, salgın hastalık gibi sebeplerle gerçekleşen bu tür uzun süreli okul kapanmalarında öğrenciler yalnız kaldıklarını hissettiklerinden okul ile aralarındaki bağ zayıflamakta ve derslerden kopabilmektedirler (Allen vd 2020: s. 234). E-öğrenme sürecinde öğrenciler, fiziksel olarak yalnız çalıştıkları için sosyal etkileşimleri sınıf ortamına göre daha sınırlıdır (Sadeghi, 2019: s. 84). Ülkemizde Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim deneyimine ilişkin yapılan birçok çalışmada etkileşimin yeterince sağlanamaması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Erol Şahin, 2019: s. 487; Canpolat ve Yıldırım, 2021: s. 99; Çokyaman ve Ünal, 2021: s. 1707). Bu sebeple, e-öğrenmede başarıyı etkileyen faktörlerden biri olan bireysel farklılıklardan internet özyeterliği ve öğrenmenin önündeki engellerden biri olan sosyal etkileşim kaygısının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Baloğlu ve Karadağ (2008: s. 579)'e göre öğretmenler, öğretmenlik eğitimi sürecinde ve aktif öğretmenlik görevi sırasında mesleğe ilişkin yetkinliklerini geliştirmektedirler. Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının e-öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerinin ve yaklaşımlarının, öğretmen olarak gelecekte etkili bir şekilde e-öğrenme sürecini yönetmelerinde belirgin rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ile e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ile e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarının farklı değişkenlere göre

değerlendirilmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ve e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygıları ne düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları;

a. Cinsiyetlerine,

b. Sınıf düzeylerine,

c. Öğrenim gördükleri programlara,

d. İnternette günlük geçirilen süreye,

e. E-derslere erişim şekline,

f. Kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygıları;

a. Cinsiyetlerine,

b. Sınıf düzeylerine,

c. Öğrenim gördükleri programlara,

d. İnternette günlük geçirilen süreye,

e. E-derslere erişim şekline,

f. Kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ve e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları, e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarını ve alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmada öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ile e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygıları incelenmiştir. Bu bağlamda internet okuryazarlığı özyeterlik algısının, e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygıyı yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Bununla birlikte çeşitli demografik değişkenler açısından internet okuryazarlığı özyeterlik algısı ve e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygı incelenmiştir.

Bandura (1986: s. 359) tarafından ortaya atılan özyeterlik kavramı, kişinin belirli bir eylemi gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikleri düzenleyerek başarmasına yönelik kendine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Özyeterliğin yapılan bir işte performansı etkilediği ve karşılaşılan zorlukların aşılmasında içsel süreçler açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Tuncer ve Özüt, 2012: s. 1081). Günümüzde internete dayalı teknolojilerin eğitimde kullanımının artmasıyla birlikte ise internet okuryazarlığı özyeterlik algısının incelenmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Yasan Ak, 2020: s. 180).

Öğretmenlerin günümüzde hızla gerçekleşen teknolojik gelişmelerin farkında olup bunları öğretim süreçlerine entegre edebilmeleri önem taşımaktadır. Bu da öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmadaki yeterlikleri ve bu yeterliklere ilişkin kendi algıları ile paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Öğretmenler bu ölçüde uluslararası alanda her gün artan bilgi ağından faydalanabilecek ve bu doğrultuda öğrencilerinin öğrenmelerine gerek bilgi boyutunda gerek eğitimde teknoloji entegrasyonu boyutunda katkıda bulunabilecektir (Tuncer ve Özüt, 2012: s. 1082). Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal kaygı ise bireyin etkileşim durumlarında diğer insanlar tarafından gözlemlenmenin sebep olduğu sürekli korkudur (Diagnostic and Statistical Manuel [DSM-V], 2013). Reddedilme, diğer insanlar tarafından kabul görmeme, eleştirilebilme endişesi gibi çıkarımlar söz konusu olabilmektedir. Bu kaygıyı yaşayan kişilerde tehlikeli görüldüğü için kendini sosyal durumlardan uzaklaştırma durumu gözlenebilmektedir (Nicholls vd 2014: s. 4). Süren (2019: s. 97) tarafından yapılan araştırmada kaygının başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde internet ve ağ teknolojileri aracılığıyla yapılan eğitimler olarak anılan e-öğrenme, özellikle Covid-19 pandemisiyle birlikte zorunlu bir şekilde yaygınlaşmıştır (Telli ve Altun, 2021: s. 96). Arslan ve Bayram (2022: s. 478) tarafından yapılan araştırmada Covid-19 pandemisinde deneyimlenen e-öğrenme sürecinde, öğretim elemanlarının e-öğrenme konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmamaları ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin yeterince sağlanamaması gibi sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Tekedere vd (2022: s. 145), Covid-19 sürecinde çevrimiçi uzaktan eğitim öğrenci deneyimlerini incelemiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini etkili bulmadıkları ve iletişimi yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Evişen vd (2021: s. 92) tarafından üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada etkileşimin olmaması çevrimiçi öğrenmenin önemli dezavantajlarından biri olarak görülmektedir. Öğrenme sürecinde etkileşim azaldıkça bireyin kaygısı ile baş edebilmek için kullandığı kaçınma davranışları güçlenebilmekte ve kısa süreli rahatlama duygularının sosyal kaygısı olan bireylerin farklı etkileşim durumları ile karşılaşmaları halinde önemli zorluklarla karşılaşabilecekleri belirtilmektedir (Morrisette, 2021: s. 6). Bu durum beraberinde e-derslerde öğrenmenin önündeki engellerden biri olabilecek sosyal etkileşim kaygısının incelenmesini önemli hale getirmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarının internet okuryazarlığının önemine dikkat çekerek ilgili önlemlerin alınmasına ve e-derslerdeki etkileşimin artırılmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Sosyal özyeterlik algısının, sosyal kaygıyı açıklamaya yönelik katkı sağladığı ve sosyal kaygıyı azaltabildiği görülmüştür (Gully vd 2002: s. 829; Palancı, 2004: s. 15). Buradan hareketle internet okuryazarlığı özyeterlik algısının, e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygının azaltılması üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu sayede, öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerinde ve bir öğretmen olarak eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Alan yazında e-derslerde sosyal kaygıya yönelik araştırmalara rastlanılmaması sebebiyle bu araştırmanın sonuçlarının ilgili alanda yapılacak çalışmalara ve eğitim alanında çalışanlara katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.4. SAYILTILAR

1. Araştırmada yer alan katılımcıların ölçme araçlarındaki soruları samimi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

2. Kullanılan ölçeklerin ele alınan değişkenleri ölçebilecek kapasitede olduğu varsayılmıştır.

3. Örneklemde yer alan katılımcıların, evreni temsil edebildiği varsayılmıştır.

## 1.5. SINIRLILIKLAR

1. Katılımcıların internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeyleri, kullanılan "Öğretmen Adayları İçin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği"nin ölçme kapasitesi ile sınırlıdır.

2. Katılımcıların e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri, kullanılan "E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği"nin ölçme kapasitesi ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerden alınmış verilerle sınırlıdır.

4. Araştırmanın verileri Covid-19 pandemisi döneminde toplanmıştır.

## 1.6. TANIMLAR

**İnternet Okuryazarlığı:** İnternet okuryazarlığı, bilgiye erişme, erişilen bilgiyi anlama (kavrama) ve farklı şekillerde iletişim ortamlarını yaratma (üretme) olarak tanımlanmıştır (Livingstone, Bober ve Helsper, 2005).

**Özyeterlik Algısı:** Bireyin bir davranışa, işe ya da öğrenme görevine ilişkin gerekli etkinlikleri organize edip başarmasına yönelik kendine olan inancıdır (Bandura, 1986).

**Sosyal Kaygı:** Sosyal kaygı, sosyal durumlara yönelik yaşantılar ve beklentilerin kişide tehdit edici uyarıcılar taşıması ve bunun sonucunda sosyal etkileşime ilişkin kişide kaçınma ve geri çekilme davranışlarını oluşturması şeklinde tanımlanmaktadır (Rachman vd., 2000).

# İKİNCİ BÖLÜM

## 2. ALANYAZIN TARAMASI

Araştırmanın bu bölümünde; internet okuryazarlığı, özyeterlik algısı, e-öğrenme ve sosyal kaygı ile ilgili kuramsal bilgi ve ilgili alanlarda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. İNTERNET OKURYAZARLIĞI

İnsanın çeşitli beceriler edinebilmesi ve bu becerileri geliştirebilmesi için yaşam boyu öğrenmeye devam etmesi gerekmektedir. Günümüzde geçerli olan bilgiyi bulabilmek, bu bilgiyi kullanabilmek ve bunun da ötesinde yeni bilgiler üretebilmek için yaşam boyu öğrenme gerekli olan becerilerdendir. Bilgi sahibi olabilmek için de okuryazar olmak gerekmektedir. TDK tarafından "okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse" şeklinde açıklanan okuryazarlık, özellikle teknolojik gelişmelerin ivme kazanmasıyla birlikte artan bilgi çeşitliliği sebebiyle sözlük anlamından öteye geçmiştir (Mete, 2020: s. 110). Okuma ve yazma gibi becerilerin yanında konuşma, dinleme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, bilgi edinme ve edinilen bilgileri paylaşma gibi beceriler de eklenerek okuryazarlık kavramının anlamı genişletilmiştir. Bu becerileri içinde barındıran okuryazarlık, farklı alan ve konularda çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Dijitalleşme ile beraber ortaya çıkan okuryazarlık türlerinden biri de internet okuryazarlığıdır.

Ağ okuryazarlığı ya da web okuryazarlığı olarak da kullanılabilen internet okuryazarlığı terimini ilk ortaya atan McClure olmuştur (Karahisar, 2014: s. 83) . McClure (1994: s. 119)'a göre internet okuryazarı olan bir kişi, ağ üzerinde bilginin oluşum sürecinin farkında olup bilginin yönetimi ve bilginin kullanılmak üzere nasıl sunulduğunun bilincindedir. Bu sayede farklı erişim araçları ile ağ üzerinde var olan bilgiye ulaşarak yaşamı için gerekli olabilecek bilgilerden kolaylıkla fayda sağlayabilmektedir (Bawden, 2001: s. 249). İnternet okuryazarlığı, World Wide Web'in diğer adıyla Dünya Çapında Ağ'ın kolektif zekasını geliştirecek içerikler oluşturmak ve internette bilinçli bir tüketici olmak ile ilgilidir. İnternet okuryazarı bireylerin çevrimiçi ulaştıkları bilgilerin doğruluklarını denetleyebilmeleri, kaynağın güncel ve güvenilir olup olmadığını belirleyebilmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte çevrimiçi güvenlik hakkında bilgi sahibi olup internet ortamında güvenli adım atabilmektedirler (Özdemir, 2021: s. 8).

Nguyen (2000)'e göre internet okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığının alt kavramı olarak değerlendirilebilmektedir. İnternet okuryazarlığını üç bölümde ele almaktadır. Birinci bölümde yer alan bireyler internet tarihini, protokolleri ve internette gezinmeyi bilirler. İkinci bölümde çevrimiçi arama yapabilir ve farklı veri tabanlarında çeşitli stratejilerle aramalarını gerçekleştirebilirler. Son bölümde ise bireyler, çevrimiçi ulaştıkları bilgilere eleştirel bakabilir ve değerlendirebilirler. Keshavarz (2020: s. 94) ise internet okuryazarlığını internet özelliklerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi ve kaynağın metinsel olmayan özelliklerine de dikkat edilmesi olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte internet kaynaklarının kullanıcıları geliştirirken, internetin kendisini de geliştirdiğini savunmaktadır.

## 2.2. ÖZYETERLİK ALGISI

Bandura (1986: s. 362), belirli bir konuda beceriye sahip olmak ile söz konusu becerinin gerektiği koşullarda etkili bir biçimde kullanılmasını birbirinden ayırmaktadır. Birey, ilgili konuda bilgi ve yeteneğe sahip olmasına karşın kimi zaman kendini yeterince tanıyamamaktan kaynaklı kimi zaman ise yeteneğine olan şüphelerinden dolayı, çeşitli görev ve durumlarda kendini geri çekebilmektedir. Karşılaşılan görev ve sorumlulukların yerine getirilebilmesi için kişinin kendine ait bilgi ve becerilere inanması önem taşımaktadır.

İngilizcede yer alan "self-efficacy" kavramı, Türkçede "özyeterlik beklentisi", "özyeterlik algısı", "özyetkinlik", "yetkinlik beklentisi", "özyeterlik inancı" gibi farklı isimlerle alanyazında kullanılmaktadır (Tabancalı ve Çelik, 2013: s. 1168). Bireyin yapması gereken iş ya da içinde bulunduğu olası durum karşısında, gerçekleştirilmesi gereken eyleme ilişkin kendisine olan inancı, özyeterlik algısı olarak tanımlanabilmektedir. Bandura (1986: s. 391) özyeterlik algısı kavramını "bireyin gelecekteki eylemlerini gerçekleştirmek için gerekli olan hareket biçimlerini planlayıp uygulama noktasında kendi yapabileceklerine yönelik inancı" şeklinde açıklamıştır. Schunk ve Pajares (2002: s. 16)'e göre özyeterlik algısı, bireyin kendi yapabileceklerine olan inancını ifade etmektedir.

Fife vd (2011: s. 143)'e göre eğitim bağlamında özyeterlik, öğrencilerin bireysel olarak akademik sorumluluklarını gerçekleştirme yeterliliği ve becerisi hakkındaki inançları ile ilgilidir. Özyeterlik düzeyi yüksek, kendi yapabileceklerine inanan öğrenciler, özyeterlik düzeyi düşük öğrencilerle karşılaştırıldığında öğrenme hedefine ulaşmada daha dirençli oldukları görülmüştür (Aktaran: Putri ve Prabawanto, 2019: s. 1). Bu durum özyeterliğin, bireylerin kendi inançlarını gerçekleştirecek şekilde eylemde bulunmalarından dolayı "kendini

gerçekleştiren kehanet" işlevine işaret etmektedir (Gecas, 2004: s. 373). Örneğin, yatırımcılar borsanın çökeceğini düşünürlerse daha az hisse senedi alırlar. Bu sebeple fiyatlar düşmeye başlar ve piyasa gerçekten çökebilir. Aynı şekilde eğitimde de öğretmenin öğrenciye ilişkin beklentileri, öğrencinin başarısını etkileyebildiği gibi öğrencinin kendine ilişkin başarılı olma beklentisi de onun performansını artırıcı bir etken olabilmektedir (Chandrasegaran ve Padmakumari, 2018: s. 9).

Özyeterlik yargıları; düzey, güç ve genellenebilirlik olmak üzere üç ölçek ile ele alınmaktadır. Özyeterlik düzeyi, kişinin bir iş karşısında ne kadar zorlanacağını düşündüğü ile ilgilidir. Özyeterlik gücü ise zorlu durumlar karşısında bireyin etkin performans gösterebileceğine ilişkin inanç miktarı olarak ifade edilebilir. Son olarak, beklentilerin farklı yer ve farklı koşullarda ne kadar uygulanabilir olması ise özyeterliğin genellenebilirliği olarak tanımlanabilmektedir (Arseven, 2016: s. 67).

Bandura (1977: s. 384)'ya göre bireyin özyeterlik algısı dört farklı kaynaktan edinilen bilgiler aracılığıyla beslenmektedir (Üstünlüoğlu, 2019: s. 11). Bunlardan ilki bireyin doğrudan deneyimleridir. Geçmişte sergilenen başarılı performanslar, bireyin yeni başarılar için eyleme geçmesinde tetikleyici unsur olabilmektedir. Özyeterlik algısını geliştirmede etkili olan diğer kaynak ise dolaylı yaşantılardır. Kendisiyle benzer özelliğe sahip kişilerin başarıları, bireye kendisinin de başarılı olabileceğini düşündürmektedir. Yakın yaş ve benzer tecrübelerden kaynaklı olarak arkadaşlar, önemli bir rol oynamaktadırlar (Bandura, 1997: s.173). Diğer bir kaynak, sözel iknadır. Bir durumu başarılı bir şekilde tamamlayabileceğine yönelik sözel ifadeler, bireyin söz konusu durum karşısındaki cesaretini arttırabilmektedir. Bireyin doğrudan deneyimleri ve dolaylı yaşantılarına kıyasla daha zayıf bir bilgi kaynağı olarak görülse de kritik durumlarda özyeterlik algısını etkileyerek belirleyici olabilmektedir (Gençtürk, 2008: s. 15). Son kaynak ise psikolojik durumdur. Bireyin fiziksel ve duygusal durumu, eyleme geçme noktasında belirleyici olan diğer bir faktördür. Örneğin, stres optimum düzeyin dışına çıktığı zaman, bireyin performansı bu durumdan etkilenebilir. Bu dört kaynak arasından bireyin doğrudan deneyimleri, özyeterlik algısı açısından en etkili kaynak olarak görülmektedir (Malinen vd 2013: s. 36).

Akademik alanlarda öğrencilerin sahip oldukları özyeterlik düzeyleri, onların akademik motivasyonlarını, akademik stres unsurlarıyla başa çıkma becerilerini ve başarılarını etkilemektedir (Zimmerman, 1995: s. 212; Bandura, 1997: s. 74; Pajares, 1997: s. 544). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin özyeterlik algılarının, başarısızlık durumları karşısında çaba ve

dirençlerini etkilemesi açısından öğrencilerin gelecek performanslarına etkisi olduğu görülmüştür (Zimmerman ve Bandura, 1994: s. 850). Achenreiner vd (2019: s. 619)'a göre öğrencilerin akademik ortamlarda sorumlulukları yerine getirmelerinde özyeterlik önem taşımaktadır. Öte yandan yüksek düzeyde özyeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunduğu görülmüştür (Humphries vd 2012: s. 289). Bu katkılar yeni yöntemleri deneme ve öğretmenin mesleğine bağlılığı şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984: s. 569). Schechter (2013: s. 26) ise öğretmenlerin teknoloji alanındaki özyeterlik algılarının, eğitimde teknoloji entegrasyonuna ilişkin bakış açılarına etkileyebileceğini belirtmektedir.

## 2.3. E-ÖĞRENME

Eğitim faaliyetlerinin kaliteli bir şekilde gerçekleştirilmesi, eğitim pedagojisinin sağlam temellere dayandırılmasına bağlı olmakla birlikte güncel teknolojilerin eğitim alanında kullanımının yaygınlaşması ile de bağlantılıdır (Agbo, 2015: s. 72). Bununla birlikte bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişmeler beraberinde birçok alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Bu etki, farklı alanlarda birçok yeni kavrama öncü olmuştur. Dijitalleşen dünyada kavramların başına "elektronik" kelimesinin kısaltması "e-" konularak (e-devlet, e-öğrenme, e-posta vb.) birçok kavram türetilmiştir (Gökdaş ve Kayri, 2005: s. 2). E-öğrenme diğer adıyla elektronik öğrenme ise bu durumun eğitim alanındaki yansımasıdır.

E-öğrenme teriminin yaygın olarak kabul edilen bir tanımı bulunmamakla birlikte (Oblinger ve Hawkins, 2005: s. 15), bu terimi açıklamaya çalışan birçok tanım bulunmaktadır. Gülbahar (2021: s. 3)'a göre e-öğrenme, öğrenme faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla zaman ve mekândan bağımsız olarak yürütülmesi olarak tanımlanmaktadır. Adıyaman (2020: s. 3)'a göre ise yaşam boyu öğrenmeye olanak sağlayan, bilgiye ulaşma noktasında sunduğu imkanlar sayesinde eğitimde fırsat eşitliğine destek olan, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenme süreci sunan uzaktan eğitimle alakalı kavramlardan biridir. Demir (2013: s.6) ise e-öğrenmenin internet tabanlı bir öğretimsel programlama olduğuna vurgu yaparak bireylerin öğrenme sürecinin elektronik araçlar aracılığıyla kimi zaman eş zamanlı (senkron) kimi zaman eş zamansız (asenkron) olarak yürütülebildiğini belirtmektedir. Altıparmak vd (2011: s. 321)'ne göre bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin öğrenme sürecine dahil edilerek öğretmen ve öğrencinin farklı mekanlardan katıldığı bir eğitim tekniği olarak görülmektedir. E-öğrenme, internet teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, bireylere zaman ve mekandan bağımsız ulaşabilmeyi sağlayan, esnek öğrenme materyalleri ile

yaşantılarını çeşitlendirerek bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda farklı alternatifler sunabilen bir yaklaşımdır (Türker, 2021: s. 19).

### 2.3.1. E-Öğrenme Türleri

E-öğrenmenin, uygulanma zamanına göre eşzamanlı ve eşzamanlı olmayan şeklinde iki farklı türü bulunmaktadır. Eşzamanlı diğer adıyla senkron öğrenme, farklı fiziksel mekanlarda bulunan öğrenenlerin, öğretmen ile aynı anda öğrenme sürecine devam edebildikleri ve çift yönlü iletişimin gerçekleştiği öğrenme şeklidir. Eşzamanlı öğrenme ile öğrenenlerin dersi güncel olarak takip edebilmeleri ve aktif katılımları hedeflenmektedir. Bu öğrenme şekli ile öğrenmenin önündeki mekân engeli kaldırılarak ilgili konuda gerçek zamanlı tartışmalar yapılabilmektedir. Süre kısıtlılığı ve öğrenme sürecinde kontrolün genellikle öğretmende olması, senkron e-öğrenmenin sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Buna karşılık anlık soru sorma ve etkileşim imkanları gibi avantajları da bulunmaktadır (Türker, 2021: s. 22). Her ne kadar asenkron öğrenmeye kıyasla daha az başvurulan bir yöntem olsa da özellikle Covid-19 salgınında eğitimin sürdürülmesi noktasında sıklıkla kullanılmıştır (Sarıkaya, 2022: s. 25). Zoom, Microsoft Teams gibi yazılımlar aracılığıyla anlık iletişim sağlanmaktadır. Bu sayede e-öğrenmenin sınırlılıkları arasında yer alan etkileşim sağlanabilmektedir.

Eşzamanlı olmayan diğer adıyla asenkron e-öğrenme ise öğrencinin öğretmen ile canlı bağlantı kurmadan, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alarak sürece devam ettiği öğrenme şeklidir (Dikbaş, 2006: s. 16). Öğrencinin eğitimsel aktivitelerine ilişkin zamansal ve mekânsal kısıtlamaları ortadan kaldırarak esneklik kazandırdığı için daha yaygın olarak uygulanmaktadır. Öğrenciye kendi öğrenme hızında ve ihtiyaç duyduğu tekrar fırsatını sunarak öğrenilenleri pekiştirebilmektedir. Bunun yanında etkileşimi sınırlandıran e-öğrenme, bireyde yalnızlık hissiyatı oluşturabilmekte ve buna bağlı olarak öğrencinin derse ilişkin motivasyonunu düşürebilmektedir. Bu nedenle asenkron e-öğrenme sürecine senkron e-öğrenmenin de dahil edilmesi önerilmektedir (Delen, 2021: s. 11). Benzer şekilde Sezer (2019: s. 25), senkron ve asenkron e-öğrenmenin harmanlanmış olarak sürdürülmesinin öğrenme sürecini daha etkili kılacağını belirtmektedir. Bu öğrenme türüne bütünleşik e-öğrenme denilmektedir (Babuçoğlu, 2006: s. 21).

### 2.3.2. E-Öğrenmenin Avantajları

E-öğrenme, öğrenen ve öğretenler açısından kolaylık sunabilmektedir. Sanal ortamda bulunan dersin ihtiyaç duyulduğu kadar tekrarına imkân sağlamaktadır. Günümüzde e-öğrenme materyallerinin gelişip çeşitlenmesiyle birlikte öğrencilere sanal deneyimler yaşatarak öğrenmeyi kalıcı hale getirme noktasında yardımcı olabilmektedir. Öğrenen istediği zaman ve mekânda ders içeriğine ulaşabilme olanağına sahip olduğu için kendi zamanını yönetebilmektedir.

Bireysel öğrenmeyi destekleyerek öğrenme motivasyonunu arttırıcı nitelikteki e-öğrenme, öğrenenlerin kendi hızlarında öğrenme sürecine devam edebildikleri için grupla öğrenmenin beraberinde getirdiği psikolojik baskıyı hafifletmektedir. Bununla birlikte e-öğrenme bireye kaynak çeşitliliği sunarak öğrenmelerini desteklemektedir. Tüm bu imkanlar bireyin kendisine özgü öğrenme süreci geçirebilmesi açısından önem taşımaktadır. Lisansüstü programlar ve sertifika programlarının e-öğrenme ortamında gerçekleştirilmesi, yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması açısından önemli imkanlar sunmaktadır. Her yaş ve her kesimden insanın küresel eğitim fırsatlarını değerlendirebilmesinin önünü açmaktadır. Demirel (2009: s. 702)'e göre e-öğrenme, yaşam boyu öğrenmeye engel olan faktörleri saf dışı bırakma noktasında etkili bir araç olarak görülmektedir.

Nüfus artışıyla birlikte önemli bir sorun haline gelen kalabalık sınıflar, öğrenci-öğretmen etkileşimini kısıtlayabilmektedir. E-öğrenme, sınıf içi etkileşimi artırma açısından önem taşımaktadır. Öğrenci, forumlar aracılığıyla bilgi paylaşımı yapabilir, eksik olduğu konuları sorarak hem diğer öğrenciler ile hem de öğretici ile grup tartışmaları yapabilir. Dolayısıyla öğrenciler sınıf ortamında gerçekleştirilmesi güç olan birçok olanaktan e-öğrenme aracılığıyla yararlanabilmektedirler.

### 2.3.3. E-Öğrenmenin Sınırlılıkları

Günümüzde küreselleşme ile birlikte bilgiye ulaşma ve bilgiyi üretebilme ihtiyacı hızla artmaktadır. Bilginin üretilmesi ve hızla yayılabilmesi için eğitim ve teknolojiden aynı anda yararlanmak gerekmektedir. Artan eğitim talebini karşılama ihtiyacı e-öğrenmenin yaygınlaşmasına sebep olmaktadır. Öğrenci ve öğretmene çeşitli faydalar sağlamasının yanında birtakım sorunlara da sebep olabilmektedir. Bu olası sorunların belirtilmesi, e-öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılarak etkili, verimli ve çekici bir öğrenme süreci gerçekleştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

İnternet erişim sorunları, çevrimiçi ortamdan kaynaklanan aşırı bilgi yükü gibi sorunlar etkili e-öğrenmenin önündeki engellerden biri olabilmektedir. Al-balas vd. (2020: s. 4) tarafından yapılan araştırmada, Ürdün'de pandemi sürecinde uzaktan tıp eğitimi alan öğrencilerin internet bağlantısı konusunda yaşadığı problemler belirtilmektedir. Benzer şekilde Demir (2013: s. 40)'in eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı araştırmaya göre internet erişimi olan öğrencilerin, internet erişimi olmayanlara göre çeşitli açılardan e-öğrenmede daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma yeterlikleri değişiklik gösterebilmektedir.

Etkili bir e-öğrenme ortamı oluşturabilmek için öğrencilerin öz-disiplin konusunda gelişmiş, teknik konularda ise donanımlı olmaları gerekmektedir (Darnell ve Rosenthall, 2000: s. 23). Sorumluluk bilinci yeterince gelişmemiş ve internet okuryazarlık düzeyi düşük öğrenciler için e-öğrenme uygun olmayabilir. Öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunmamasından kaynaklı öğrencinin görevlerini kendisinin gerçekleştirip gerçekleştirmediği konusunda belirsizlik söz konusudur (Kavuk ve Demirtaş, 2021: s. 65).

E-öğrenmenin getirilerinden biri olan esneklik, e-öğrenmenin eşzamanlı gerçekleştirildiği zamanlarda kısıtlanabilmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin kendilerini anlık ifade etmelerini sağlayarak iletişim becerilerini güçlendirebilir ve sınıf içi tartışma etkinliklerini başlatabilir. Eşzamanlı olmayan (asenkron) e-öğrenme biçiminde ise öğrenciler esnek öğrenme sürecinden faydalanabilmektedir. Bu durumda ise öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arası sosyal etkileşim önemli ölçüde azalabilmektedir.

Motivasyon, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. E-öğrenme faaliyetlerinin verimliliği öğrencinin motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Taşbaş Ustaoğlu, 2020: s. 3). Etkileşim, öğrenciyi öğrenme sürecine aktif katılıma yönlendirdiği gibi motivasyonlarını da arttırıcı bir rol oynamaktadır (Donnelly, 2010: s. 1360). Bu sebeple motivasyon düzeyi düşük olan kimi öğrenciler için e-öğrenme sürecini devam ettirmek, etkileşimin yeterince sağlanmadığı e-öğrenme ortamlarında zorluk yaratabilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde e-öğrenme ile yürütülen derslerin sosyalleşmeyi azaltması, etkili olmayan materyaller sebebiyle sıkıcı olabilmesi, internet bağlantısı ve elektrik kesintisi gibi problemler sebebiyle teknik aksaklıklar yaşanabilmesi, öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda kısıtlı deneyime sahip olmaları, öğrenciye daha fazla sorumluluk yüklenmesi sebebiyle zaman yönetiminde yaşanabilecek sıkıntılar, Zoom yorgunluğu ve bilişsel yük

neticesinde odaklanma problemlerinin yaşanması gibi nedenlerden dolayı e-öğrenme sürecinden memnun olunmadığı görülmektedir (Akduman, 2021: s. 18; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020: s. 417; Shawaqfeh vd 2020: s. 4).

## 2.4. SOSYAL KAYGI

Birey, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmek ve sorunlarının üstesinden gelebilmek amacıyla sosyalleşmeden yararlanmaktadır. Sosyal kaygı, bireyin günlük yaşamdaki işlevselliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sosyal kaygının araştırıldığı ilk zamanlarda alanyazında sosyal fobi olarak yer alırken (Crome ve Baillie, 2015: s. 1); Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association [APA]), 1980) tarafından yayımlanmış olan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı III (Diagnostic and Statistical Manuel III [DSM-III]) ile birlikte fobilerden farklı bir sorun olarak söz edilmiştir. Yapılan çalışmalar sosyal kaygıya ilişkin tanımlarda değişiklikleri beraberinde getirmiştir. DSM IV'te bireyin sosyal performans durumlarında sürekli olarak kaygı yaşaması şeklinde tanımlanmıştır (APA, DSM-III, 1994). DSM-V'te ise sosyal etkileşimin gerçekleşeceği durumlarda, bir başkası ya da başkaları tarafından izlenmenin getirdiği sürekli korku olarak tanımına yer verilmektedir (APA, DSM-V, 2013). DSM-V'te DSM-IV'ten ayrı olarak başkaları tarafından izlenme ihtimali de tanıma dahil edilmiştir. Tanımlarda genel olarak bireyin olumsuz performans gösterme ihtimalleri ve bu performansların başkaları tarafından değerlendirileceğine ilişkin inançları yer aldığı belirtilebilir.

Diğerleri tarafından izlenme ve onlar tarafından yargılanacağını düşünme, izleyenlerin beklentilerine ilişkin gerçekçi olmayan yüksek standartlar ve bunları karşılayamama endişesi işlevsiz inançlar sebebiyle oluşmaktadır (Moscovitch ve Hoffman, 2007: s. 1042). Sosyal kaygı yaşayan bireyler için sosyal ortamlar tehlikeli görüldüğü için bireyi çevresinden uzaklaştırabilmekte korku ve endişe duymasına sebep olabilmektedir (Yıldız vd 2012: s. 57). Sosyal kaygı, genellikle utangaçlık, sosyal ortamlardan uzaklaşma ve yoğun endişe ile birlikte titreme, terleme, kalp atışında hızlanma, hızlı nefes alma, halsizlik gibi fiziksel belirtilerle kendini göstermektedir (Stein ve Stein, 2008: 1115). Kişi bu tür duygu ve fiziksel belirtileri yaşamamak için sosyal ortamlardan kaçınma davranışı gösterebilmektedir. Endişe duydukları sosyal ortamda bulunmak zorunda kaldıklarında ise yoğun bir korku ve kaygı ile mücadele ederler.

Genellikle olumsuz bir bağlamda anılan kaygı, normal düzeyde olduğu zaman yaratıcılığa ve üretkenliğe de sebep olabilmektedir. İnsanda doğuştan var olan ve bir noktaya kadar sağlıklı ve hissedilmesi gereken bir duygu olarak bulunmaktadır (Hamarta, 2009: s. 730). Çoğu insan sosyal ortamlarda bir dereceye kadar kaygı yaşayabilmektedir. Birey için kaygının şiddeti ve yaşanma sıklığına bağlı olarak problem halini almaktadır.

Sosyal kaygılı bireyler, aile içerisinde, sosyal ilişkilerinde, iş hayatında ve akademik alanlarda sıkıntılar yaşayabilmektedir. Çevresindekilerle iletişim kurmak ve arkadaşlık etmek istemelerine karşın kendilerini uzak tutarlar (Stein ve Stein, 2008: s. 1117). Dikkati üzerlerine çekmemek için sosyal ortamlarda sessiz kalma eğilimindedirler (Eker, 2021: s. 1). Örneğin, üniversite dönemi gibi öğrencilerin yeni bir ortama ve arkadaşlarına uyum sağlamaya çalıştıkları bir dönemde, sosyal kaygılı öğrenciler hata yapmaktan endişe ettikleri, küçük düşmekten çekindikleri için yoğun olarak sosyal kaygı yaşayabilmektedirler (Toluç, 2020, s: 1). Eker (2021: s. 25)'e göre mesleki açından işlevselliklerinde düşme görülebilmektedir. Benzer şekilde Eng vd. (2005: s. 145) tarafından yapılan araştırmada, sosyal kaygılı bireylerin akademik alanda ve iş hayatında yeterince verimli olamadıkları görülmüştür.

### 2.4.1. Sosyal Kaygının Kuramsal Açıklamaları

Sosyal kaygı ve olası sebeplerine ilişkin birçok kuram farklı açıklamalar getirmiştir. Aşağıda bu kuramlardan bazıları yer almaktadır.

#### 2.4.1.1. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel Kurama göre sosyal kaygının temelinde, bireyin düşüncelerinin, inanç sisteminin ve olaylara bakış açısının yer aldığı kabul edilmektedir (Çetiner, 2021: s. 35). Sosyal kaygının oluşmasında mantık dışı (irrasyonel) düşünceler etkili olmaktadır. Öztürk (2014: s. 21)'e göre bireyin oluşturduğu yanlış bilişsel şemalar sebebiyle sosyal yaşantıları kendisini güvensiz ve endişeli hissettirmektedir. Kaygı hissetmeleri durumunda da var olan olumsuz bilişsel şemaları güçlenmekte bu durum beraberinde sosyal performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Sosyal kaygılı bireyler, sosyalleşmek zorunda kaldıklarında davranışlarının uygunsuz olmasından ve kabul görmemesinden endişe edebilmektedirler. Bu sebeple statülerinin kaybolacağını ve toplum tarafından atfedilen değerlerinin azalacağını düşünmektedirler (Clark ve Wells, 1995: s. 69). Bu sebeple sosyal ortamda bulunduklarında kaygı hissetmekte ve bunu takiben duygusal, davranışsal ve bilişsel belirtiler meydana gelmektedir.

Hirsch ve Clark (2004: s. 800), sosyal kaygılı bireylerin sosyalleşme anında yaşadıkları bilgi işleme süreçlerini altı madde ile özetlemektedir:

"Sosyal kaygılı bireyler:

- Gelecekteki sosyal olaylar hakkında aşırı olumsuz tahminlerde bulunmak,
- Devam eden sosyal olayları aşırı derecede olumsuz yorumlamak,
- Geçmişte yaşanan sosyal olaylarla ilgili olumsuz bilgileri seçici olarak almak,
- Kendi sosyal performanslarına dair bozulmuş algılara sahip olmak,
- Sosyal ipuçlarını daha az fark etmek ve değerlendirmek,
- Sosyal ipuçları içerisinde olumsuz bir şekilde yorumlanabilecek bilgilere odaklanma eğilimdedirler."

Sosyal kaygılı bireylerin sosyal kaygı konusunda sıkıntı yaşamayan bireylere göre sosyalleştikleri, deneyimleri daha az hatırladıkları ve hatırladıkları kısımlarda da daha fazla yanlış bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Olumsuz seçici hafıza ve duygusal eğilimler, bireyin sosyal çevresinden aldığı verileri etkileyerek bilişsel değerlendirme sürecine müdahale edebilmektedir (Yang Seok, 1997: s. 30).

2.4.1.2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma göre, sosyal kaygının temelinde bireyin çevresindeki uyaranlara karşı geliştirmiş olduğu koşullanmalar bulunmaktadır (Tok, 2019: s. 33). Davranışçı yaklaşım, öğrenilmiş davranışların sonucunda sosyal kaygının oluştuğunu belirtmektedir (Karakaş, 2008: s. 44). Birey, geçmişte yaşadığı olumsuz sosyal yaşantısına benzer bir durumla tekrar karşılaştığında, söz konusu duruma ilişkin aynı tepkileri vermekte ve aynı kaygıyı yaşamaktadır.

Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma göre sosyal kaygı; klasik koşullanma, dolaylı öğrenme ve bilgi aktarımı ile oluşmaktadır (Güzel, 2019: s. 13). Klasik koşullanmada, bireyin geçmişte gerçekleşen olumsuz bir sosyal yaşantısı sonucu kaygı hissetmesiyle gerçekleşmektedir. Dolaylı öğrenmede ise birey, çevresindeki kişilerin yaşamış oldukları sosyal deneyimleri gözlemlemesi yoluyla ilgili sosyal duruma ilişkin kaygılanmaya başlamaktadır. Son olarak bilgi aktarımda ise, bireyin çevresindeki kişilerden sosyal ortamın tehlikeli olduğu bilgisini alması sebebiyle endişe etmesi ile sosyal kaygı oluşmaktadır. Kişinin özellikle model aldığı kimseler tarafından sosyal durumlara ilişkin olumsuz bilgilere maruz kalması, o durum karşısında sosyal

kaygı yaşamasına sebep olabilmektedir. Birey, istemediği ve onu huzursuz eden uyaranlardan kaçınmak amacıyla sosyal ortamlardan uzaklaşmaktadır (Karakaş, 2008: s. 45).

#### 2.4.1.3. Psikanalitik Yaklaşım

Toplum tarafından onaylanmayacağı düşünülen cinsel ve saldırgan dürtülerin bireyin bilincine gelmesi durumunda endişe meydana gelmektedir. Bu endişe bireyde yer değiştirme, kaçınma ve yansıtma savunma mekanizmalarının harekete geçirerek sosyal kaygıyı ortaya çıkarmaktadır (Türkçapar, 1999: s. 248). Gabbard (1992: s. 9)'a göre sosyal kaygı, sahne kaygısı ile benzer dinamiklere sahiptir. Buna göre, sahne kaygısı herkeste var olan bir durumdur. Sosyal kaygıya dönüştüğü nokta ise bireyin sahnede olmadığı halde sahne kaygısını yaşamaya başlaması olarak kabul edilmektedir.

Gabbard (1992: s. 11), sosyal kaygının ayrılma kaygısı, suçluluk duyguları ve utanma yaşantıları olmak üzere üç etmen sebebiyle ortaya çıktığını belirtmektedir. Utanç kaygısı, bireyin çoğunlukla ebeveyni tarafından eleştirilmesi, aşağılanması sonucu yaşanmaktadır. Birey, bu sebeple çevresindeki kişilerden onay alma gereksinimi duyar. Beklediği onayı alamayacağını düşündüğü durumlardan uzak durma eğilimdedirler. Suçluluk duygusu, sosyal çevresinden sürekli ilgi bekleyen bireyin bu ilgi beklentisi karşılanmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Ayrılma kaygısı ise bireyin bakım vereni veya ebeveyninden uzaklaşmayı diğer bir ifadeyle bireyselleşmeyi terk edilme şeklinde yorumlamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum karşısında anne-baba veya bakım verenin tepkisi önem taşımaktadır.

## 2.5. YURTİÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Türker (2021) tarafından yapılan araştırmada, yükseköğretim öğrencilerinin Covid-19 pandemisinde anksiyete düzeylerinin belirlenmesi ve e-öğrenme tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ülkemizdeki çeşitli üniversitelerin Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Spor Yöneticiliği, bölümlerinde öğrenimine devam eden 2479 lisans öğrenci katılmıştır. "Demografik Bilgi Formu", "E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Koronavirüs Anksiyete Ölçeği", verilerin toplanması amacıyla kullanılmıştır (s.25). Araştırma sonucunda öğrencilerin %26,3'ünde anksiyete ve uyku problemi bulguları görülmüştür. Kişisel bilgisayarı olmayan, internet erişimi kısıtlı olan, elektronik cihazları kullanma konusunda kendilerini yetersiz gören öğrencilerin anksiyetelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (s.55).

Yalçın (2021)'ın yaptığı araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon özyeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ve web pedagojik içerik bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde çeşitli ortaokullarda görevine devam eden 162 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği", "Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği" ve "Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları ve web pedagojik içerik bilgileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunurken uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Çok (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Covid-19 pandemisiyle birlikte zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesinin ardından öğretmenlerin uzaktan eğitim özyeterlik algıları ile bu süreçte karşılaştıkları engellerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmaya Van'da ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan 381 öğretmen katılmıştır (s. 18). Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı kapsamında geliştirilen "Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Özyeterlik Algı Ölçeği" ve "Uzaktan Eğitimde Karşılaşılan Engeller Anketi" kullanılmıştır (s. 21). Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları ile öğretmenlerin kullanılan mobil cihaz, cinsiyet ve uzaktan eğitim sürecinde EBA kullanımı gibi değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kişisel bilgisayara sahip olunması, uzaktan eğitim sürecinde Zoom kullanılması, evde internet bağlantısı olması ve mesleki çalışma süresi gibi değişkenler açısından ise anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmenler ders materyallerini, uzaktan eğitim konusundaki özgüven ve çabalarını, uzaktan eğitim sürecine dair yüksek düzeyde engeller olarak görmüşlerdir (s.97).

Kabaran, Altıntaş ve Göçen Kabaran (2016)'ın yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımı konusundaki özyeterlik inançları ile akademik alandaki özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. sınıfta okuyan öğrenciler katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla "Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterliği İnançları Ölçeği" ve "Akademik Özyeterlik Ölçeği"nden yararlanılmıştır. (s. 4). Elde edilen bulgular sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik özyeterlik inanç düzeylerinin ve akademik özyeterlik inanç düzeylerinin yeterli olduğu görülmüştür. Katılımcıların akademik özyeterlik inançları ile eğitsel internet kullanımına yönelik özyeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (s. 8).

Güngör ve Aşkar (2004) tarafından yapılan çalışmada, e-öğrenme ve bilişsel stilin öğrenci başarısı ve internet özyeterlik algısı üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmaya Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde 1. sınıfta öğrenimine devam eden 53 öğrenci katılmıştır (s.118). Verilerin toplanmasında "Excel Bilgi Düzeyi Algılama Anketi", "Gizlenmiş Şekiller Grup Testi", "İnternet Özyeterlik Ölçeği" ve "Excel Uygulama Sınavı" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda yüz yüze öğretim ve e-öğrenme yöntemleri arasında başarı yönünden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yüz yüze öğretim ve e-öğrenme yöntemlerine göre katılımcıların internet özyeterlik algılarında anlamlı fark görülmüştür. Bilişsel stil açısından alandan bağımsız öğrenciler ile alana bağımlı öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmüş olup bu sonuç alandan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin kişisel özellikleri ile açıklanmıştır. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik aldığı eğitimlerin, öğrencilerin internet özyeterlik algılarını olumlu olarak etkilemesi olmuştur.

Sonuç olarak, yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan engeller, öğrenci ve öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve özyeterlik algıları gibi konular üzerinde durulmuştur.

## 2.6. YURTDIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Alsudais vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, tıp öğrencilerinin e-öğrenme ortamındaki sosyal kaygı düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya 325 öğrenci katılım göstermiştir (s. 8191). Verilerin toplanması amacıyla "E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda e-öğrenme sürecindeki sosyal kaygının cinsiyet ve yaş ile ilişkili olduğu görülmüştür. E-öğrenme sürecinde algılanan performansı düşük öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin, algılanan performansı yüksek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s. 8199). Araştırmacılar tarafından sosyal kaygıyı azaltmak ve öğrenmeyi artırmak amacıyla e-öğrenme ortamlarında sosyal etkileşime önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Jameel (2022) tarafından yapılan araştırmada, e-öğrenme ile yüz yüze öğretim karşılaştırmalarında sosyal kaygının düzeyi ve etkileşim biçimleri araştırılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla e-anket ve öğrenciden eğitmene iletişim alt ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 166 enstitü öğrencisi katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda kadın öğrencilerin öğretim elemanları ile iletişim konusunda erkek öğrencilerden daha fazla sosyal kaygı duyduğu

sonucuna ulaşılmıştır. E-öğrenme ve yüz yüze öğretim arasında sosyal kaygı açısından fark bulunamamıştır.

Siron vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, Endonezya'da Covid-19 salgını sırasında e-öğrenmeyi etkileyen faktörler araştırılmıştır. Veri toplamak amacıyla çevrimiçi anket kullanılmıştır. Araştırmada 250 öğrenciden veri toplanmış, bunlardan 210 yanıt araştırmaya dahil edilmiştir (s.285). Araştırma sonucunda öğrencilerin e-öğrenmeyi kullanma niyetlerini, algılanan doyum, öğrenci deneyimi, bilgisayar kaygısı ve algılanan özyeterlik gibi değişkenlerin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (s.289).

Shawaqfeh vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, Covid-19 pandemisinde eczacılık bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme süreçleri incelenmiştir. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Suudi Arabistan'daki King Saud Bin Abdulaziz Üniversitesi'nde öğrenim gören 309 eczacılık bölümü öğrencisi katılmıştır (s. 5). Verilerin elde edilmesinde hazır bulunuşluk, tutum ve çevrimiçi öğrenme sürecindeki engelleri belirlemeye yönelik bir anket kullanılmıştır (s.3). Araştırma sonucunda farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında hazır bulunuşluk ve tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuşken; çevrimiçi öğrenme sürecindeki engel puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu süreçte öğrencilerin %61,4'ünün çevrimiçi öğrenme sürecine hazır olduğu, çalışmaya katılan öğrencilerin %49,2'sinin ise çevrimiçi öğrenme sürecinde olumlu tutum sergilediği görülmüştür. Araştırmacılar tarafından öğrenci ve öğretim üyelerinin temel bilgisayar becerilerine sahip olmalarının, hazır bulunuşluk puanlarının yüksek düzeyde olma durumunu açıkladığı görülmüştür (s. 8).

Saadé ve Kira (2009)'nın yaptıkları araştırmada, bilgisayar kaygısının, algılanan kullanım kolaylığı üzerindeki etkisi ve bilgisayar özyeterliliğinin bu ilişkideki rolü e-öğrenme bağlamında ele alınmıştır. Araştırma kapsamında 645 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulmuş anketten yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar kaygısı ile bir öğrenme yönetim sisteminin algılanan kullanım kolaylığı arasında aracı olan bilgisayar özyeterliliğinin önemi vurgulanmıştır.

Sonuç olarak yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin e-öğrenme sürecindeki sosyal kaygı düzeyleri, e-öğrenmeyi etkileyen faktörler, bilgisayar kaygısı ve algılanan kullanım kolaylığı gibi konular üzerinde durulmuştur.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın desenine, araştırmanın evreni ve örneklerine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

### 3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ile e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygıları arasında bulunan ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan korelasyonel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırma modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında meydana gelen birlikte değişimin var olup olmadığını ve ne derece olduğunu ortaya koymak için kullanılan araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2017: s. 31). Korelasyonel araştırmalar ikiye ayrılmaktadır; keşfedici ve yordayıcı (Fraenkel ve Wallen, 2006: s. 282). Keşfedici korelasyonel araştırmalar, değişkenlerin arasındaki ilişkileri inceleyerek bir olayın anlamlandırılmasında kullanılmaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalar ise değişkenler arası ilişkiler incelenerek bir değişkenin diğerini ne kadar yordadığını incelemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2017: s.33).

Yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeyleri ve e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki durumu ve eğer bir ilişki söz konusuysa bu ilişkinin yönü ve düzeyi korelasyonel araştırma modeline göre ortaya konmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeyleri ve e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik kaygı düzeyleri araştırılmış; bunların cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri program, internette günlük geçirilen süre, e-derslere erişim şekli ve kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

## 3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın hedef evreni, üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Ulaşılabilir evreni ise Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para vb. açılardan mevcut sınırlılıklar sebebiyle araştırmanın örnekleminin kolaylıkla ulaşılıp uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk vd 2008: s. 149).

Bu çalışma kapsamında veriler 2020-2021 akademik yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Matematik Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği olmak üzere çeşitli bölümlerde okuyan öğrencilerden elde edilmiştir. Verilere ilişkin uç değerler analizi SPSS programı üzerinden kutu grafiklerinin (box plot) incelenmesi ile gerçekleştirilmiştir (Şekil 1.). Uç değerlerin veri setinden çıkarılmasıyla oluşan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Değişken | Kategori | n | % |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Erkek | 183 | 24,8 |
| | Kadın | 554 | 75,2 |
| **Sınıf Düzeyi** | 1. Sınıf | 184 | 25,0 |
| | 2. Sınıf | 201 | 27,3 |
| | 3. Sınıf | 158 | 21,4 |
| | 4. Sınıf | 194 | 26,3 |
| **Öğrenim Gördükleri Program** | Matematik Öğretmenliği | 94 | 12,8 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 83 | 11,3 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 123 | 16,7 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 178 | 24,2 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 129 | 17,5 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 130 | 17,6 |
| **İnternette Günlük Geçirilen Süre** | 1 saatten az | 16 | 2,2 |
| | 2-3 saat | 194 | 26,3 |
| | 4-5 saat | 351 | 47,6 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 6 saat ve üzeri | 176 | 23,9 |
| **E-Derslere Erişim Şekli** | Mobil | 298 | 40,4 |
| | Tablet | 21 | 2,8 |
| | Bilgisayar | 418 | 56,7 |
| **Kariyer Açısından Önemli Görülen Bir Dersi Nasıl Alacağına İlişkin Seçimi** | Yüz yüze eğitim | 545 | 73,9 |
| | E-öğrenme | 31 | 4,2 |
| | Karma (Hibrit) | 161 | 21,8 |
| **TOPLAM** | | 737 | 100,0 |

Tablo 1'de yer aldığı gibi çalışmaya katılan öğrencilerin %24,8'i (n = 183) erkek, %75,2'si (n = 554) ise kadındır. Öğrencilerin %25'i (n = 184) 1. sınıf düzeyinde, %27,3'ü (n = 201) 2. sınıf düzeyinde, %21,4'ü (n = 158) 3. sınıf düzeyinde ve %26,3'ü (n = 194) ise 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların %12,8'i (n = 94) Matematik öğretmenliği bölümünde, %11,3'ü (n = 83) İngilizce Öğretmenliği bölümünde, %16,7'si (n = 123) Okul Öncesi Öğretmenliği bölümde, %24,2'si (n = 178) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde, %17,5'i (n = 129) Türkçe Öğretmenliği bölümünde ve %17,6'sı (n = 130) ise Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmeye devam etmektedir. Öğrencilerin %2,2'sinin (n = 16) internette günlük geçirdiği süre 1 saatten az, %26,3'ünün (n = 194) internette günlük geçirdiği süre 2-3 saat, %47,6'sının (n = 351) internette günlük geçirdiği süre 4-5 saat ve %23,9'unun (n = 176) internette günlük geçirdiği süre 6 saat ve üzeridir. E-derslere erişim şekillerine bakıldığında öğrencilerin %40,4'ü (n = 298) mobil cihazlar aracılığıyla erişim sağlarken, %2,8'i (n = 21) tablet aracılığıyla erişim sağlamakta ve %56,7'si (n = 418) ise bilgisayar aracılığıyla erişim sağlamaktadır. Kariyerleri açısından önemli gördükleri bir dersi nasıl alacaklarına ilişkin seçimlerine bakıldığında ise öğrencilerin %73,9'u (n = 545) yüz yüze eğitimi, %4,2'si (n = 31) e-öğrenmeyi ve %21,8'i ise karma (hibrit) eğitimi tercih etmektedir.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Yapılan araştırmanın verileri "E-Öğrenme Ortamlarında Öğretici (Öğretmen) ile Etkileşimlerinize Yönelik Yaklaşımlarınız", "Öğretmen Adayları İçin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Ölçme araçlarına yönelik bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

### 3.3.1. Öğretmen Adayları İçin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği

Öğretmen adaylarının sahip oldukları güncel web işlevlerini kullanabilme yeteneklerine yönelik inançlarının incelenebilmesi amacıyla Ak (2020) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları İçin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. 16 maddelik ölçek, 7'li likert tipinde (1; kendime hiç güvenmiyorum, 4; ne güveniyorum ne güvenmiyorum, 7; kendime çok güveniyorum) hazırlanmıştır. Ölçek, "Güvenirlik, Oluşturma, Teknik Bilgi ve Bilgi Alma" olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler için Ak (2020) tarafından hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları faktörlerin sırasına göre .91, .82, .85 ve .72 şeklindedir. Kabul edilebilir güvenirlik katsayısı olan .70'in üzerinde sonuçlar elde edildiği için güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Field, 2009).

16 madde ve dört faktörden oluşan yapının, ölçeğin toplam varyansının %65,40'ını açıkladığı görülmektedir Ak (2020, s.203). Dört faktörün söz konusu modele olan katkıları sırasıyla incelendiğinde ise, "Güvenilirlik" faktörü toplam varyansın %37,82'sini; "Oluşturma" faktörü %13,86'sını; üçüncü faktör olan "Teknik Bilgi" %7.24'ünü ve son olarak "Bilgi Edinme" faktörü ise toplam varyansın %6.48'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçekten elde edilen toplam puanın yüksek olması, internet okuryazarlığı özyeterlik inançlarının da yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların yüksekliği de ilgili boyuttaki özyeterlik inancının yüksekliğini ifade etmektedir. "Öğretmen Adayları İçin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği" Ek-1'de yer almaktadır.

### 3.3.2. E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği

Bu araştırmada öğrenenlerin e-öğrenme ortamında yaşadıkları sosyal kaygı düzeylerinin belirlenmesi için Keskin, Şahin, Uluç ve Yurdugül (2020) tarafından geliştirilmiş olan "E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, "E-Öğrenme Ortamlarındaki Tartışma Sayfalarına Yönelik Yaklaşımlarınız" ve "E-Öğrenme Ortamlarında Öğretici ile Etkileşimlerinize Yönelik Yaklaşımlarınız" olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. 7'li likert tipinde (1; beni hiç tanımlamıyor, 7; beni tam olarak tanımlıyor) hazırlanan bu ölçek toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında iki alt ölçekten biri olan "E-Öğrenme Ortamlarında Öğretici ile Etkileşimlerinize Yönelik Yaklaşımlarınız" kullanılmış olup geçerlik ve güvenirlik çalışmaları iki alt ölçek için de ayrı ayrı yapıldığı için ölçeği geliştiren araştırmacılardan görüş ve e-mail ile izin alınmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar, ölçeğin ayrı ayrı kullanılmasında bir sakınca olmadığını ifade etmişledir.

Ölçek maddeleri alan yazın taramasına ve uzman görüşlerine başvurularak oluşturulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucu iki alt ölçek de olumsuz değerlendirme, bedensel belirtiler ve etkileşimden kaçınma olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Öğrenen-öğrenen etkileşimi üç faktörlü yapının toplam varyansının %63,81'ini, öğrenen-öğretici etkileşimi ise toplam varyansın %76,12'sini açıklamaktadır. Bu üç faktörün modele katkısı sırasıyla incelendiğinde ise "Olumsuz Değerlendirme" faktörünün toplam varyansın %77'sini; "Bedensel Belirtiler"in toplam varyansın %76'sını ve üçüncü faktör olan Etkileşimden Kaçınma ise toplam varyansın %74'ünü açıkladığı görülmüştür. Olumsuz değerlendirme boyutu ile öğrencilerin e-öğrenme ortamındaki etkileşimleri esnasında başkaları tarafından yanlış anlaşılmalarına ilişkin endişe düzeyleri ölçülmektedir. Bedensel belirtiler boyutunda öğrencinin herhangi bir etkileşim nedeniyle sosyal kaygı yaşadığında oluşabilecek fiziksel tepkileri ölçülmektedir. Son olarak etkileşimden kaçınma boyutunda ise öğrencinin ilgili davranıştan kendini uzaklaştırması ile ilgilenilmektedir. Bu faktörlerin Cronbach-Alfa katsayıları sırasıyla .95, .92 ve .95'tir. Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısının 1'e yaklaşması ölçekte bulunan maddelerin iç tutarlılığının yüksek olması şeklinde yorumlanmaktadır (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016: s. 1870). Araştırmacılar tarafından yakınsak ve ıraksak geçerlik analizleri gerçekleştirilmiş ve ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması e-öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygı düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde alt boyutlardan alınan puanların yüksekliği de ilgili boyuttaki sosyal kaygı düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir. "E-Öğrenme Ortamlarında Öğretici ile Etkileşimlerinize Yönelik Yaklaşımlarınız" Ek-2'de bulunmaktadır.

### 3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda cinsiyet, sınıf düzeyi, internette günlük geçirilen süre, e-derslere erişim sağlanan cihaz, önemli olduğu düşünülen dersi nasıl almayı tercih ettikleri gibi bilgiler kapalı uçlu sorular aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölüm ise açık uçlu sorular şeklinde "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. "Kişisel Bilgi Formu", Ek-3'te bulunmaktadır.

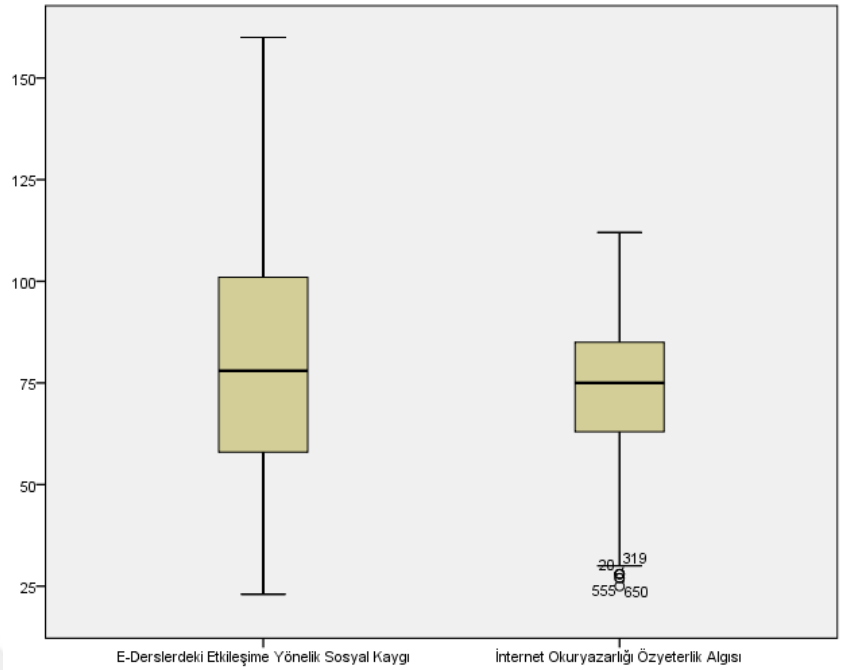
## 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanmasından önce Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna başvuru yapılmış ve "Etik Kurul Onay Raporu" alınmıştır (Ek-4). Araştırmada kullanılacak olan ölçekleri geliştiren araştırmacılara ulaşılmış ve ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır (Ek-5, Ek-6). Verilerin toplanabilmesi amacıyla Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde uygulama yapmak için izin alınmıştır. Alınan izin Ek-7'de verilmiştir.

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde Google Forms'tan yararlanılmıştır. Eğitim Fakültesi'ndeki ilgili bölümlerin öğretim elemanları ile iletişime geçilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından Google Forms bağlantısı verilerek öğrencileri ile paylaşması istenmiştir. Google Forms'ta hazırlanan bağlantının ilk sayfasına katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin "Aydınlatılmış Onam Formu" yerleştirilmiştir.

## 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ile e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarının demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada kayıp veriye rastlanmamıştır. İnternet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeyi ve e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyi, katılımcıların ilgili ölçeklerdeki cevaplarının toplamı hesaplanarak elde edilmiştir. Veri setine ilişkin uç değerler SPSS-21 programı üzerinden kutu grafiklerinin (box plot) incelenmesiyle kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda dört katılımcının (20, 319, 555 ve 650. kişi) uç değere sahip olduğu belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analizler toplam 737 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Değişkenlere ilişkin kutu grafikleri aşağıda sunulmuştur:




**Şekil 1.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Değişkenlerine İlişkin Kutu Grafikleri

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ve e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarını incelemek amacıyla ilgili ölçeklerdeki maddelerin her birine likert ölçek düzeyine uygun olarak frekans ve yüzdelik değerleri sunulmuştur. Ardından, öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları toplam puanların minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü sorusu doğrultusunda, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarının; cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri programlara, internette günlük geçirilen süreye, e-derslere erişim şekline, kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorulara bağlı olarak bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi ile incelenmiştir. Her bir analiz için ilgili örneklem gruplarına yönelik ölçek türü, normal dağılım, doğrusallık ve uç değerler kontrol edilmiştir.

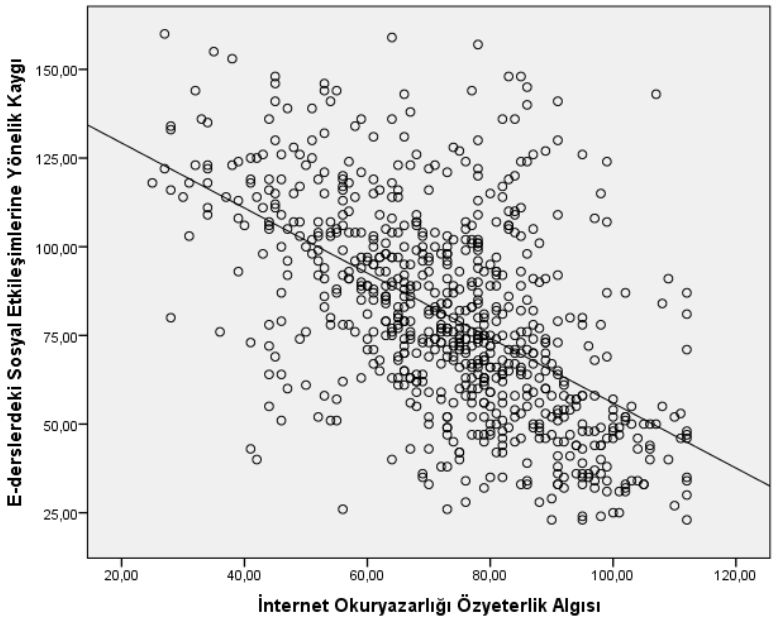
Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ve e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını incelemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analize başlamadan önce (1) ölçek türü, (2) doğrusallık, (3) normal dağılım ve (4) uç değerlere yönelik varsayımlar kontrol edilmiştir.

(1) Ölçek türü

Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ve e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri değişkenleri eşit aralıklı ölçek türündedir.

(2) Doğrusallık

Değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallığını kontrol etmek amacıyla saçılım grafiği incelenmiştir. Şekil 2'de yer aldığı üzere, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ve e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyi değişkenleri arasında doğrusala yakın negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.




**Şekil 2.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-Derslerdeki Sosyal Etkileşimlerine Yönelik Kaygı Düzeyi Saçılım Grafiği

(3) Normal Dağılım

Normal dağılım veri setlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarına ilişkin veri setine ait çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla -0,22 ve -0,22 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarına ilişkin veri setinde ise çarpıklık ve basıklık değerleri 0,27 ve -0,55 şeklindedir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında bulunması normal dağılım gösterdiği şeklinde kabul edilebilmektedir.

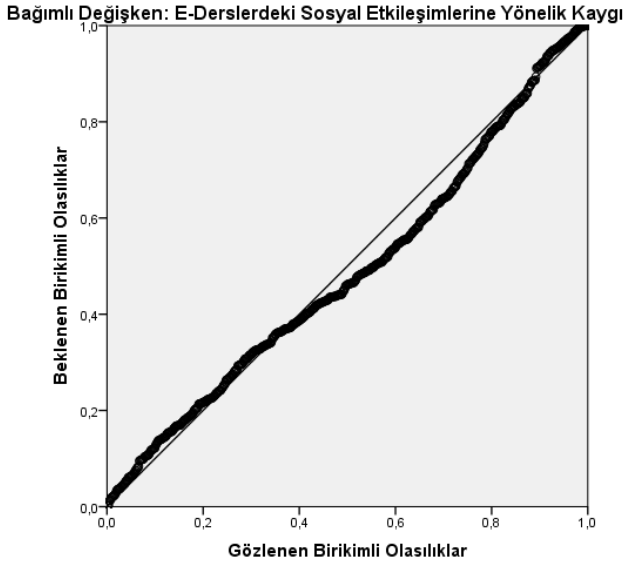
(4) Uç değerler

Analiz başlangıcında veri setine ilişkin uç değerler SPSS programı üzerinden kutu grafiklerinin (box plot) incelenmesiyle kontrol edilmiştir (Şekil 1). Uç değer olarak belirlenen dört katılımcıya ait veriler, veri setinden çıkarılmıştır.

Araştırmanın son sorusu olan beşinci soru kapsamında, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerinin e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerini ne kadar açıkladığının incelenmesi sebebiyle basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde (1) ölçek türü, (2) doğrusallık, (3) normal dağılım, (4) uç değerler (5) hataların normalliği, (6) değişkenleri eş varyanslılığı ve (7) hataların bağımsızlığına ilişkin varsayımlar kontrol edilmiştir.

(5) Hataların normalliği

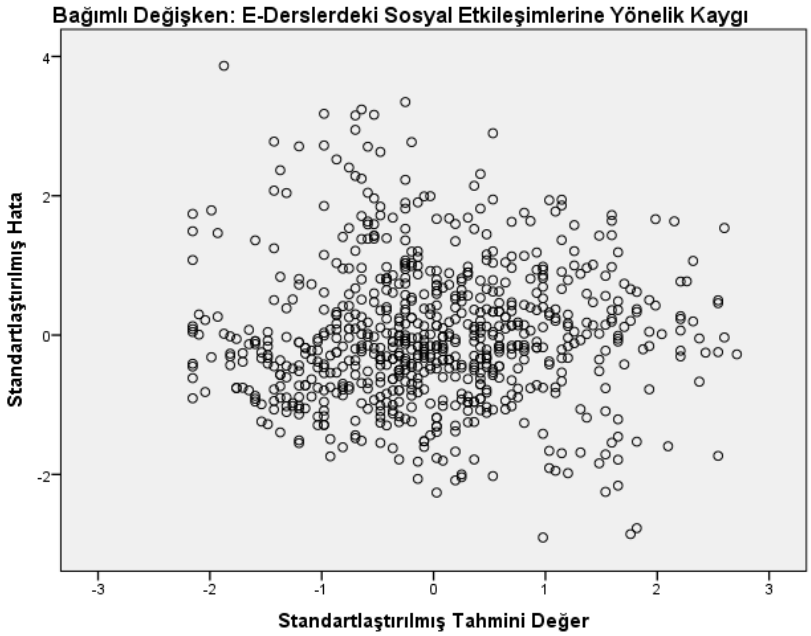
Hataların normal dağılımı varsayımının kontrolü amacıyla P-P plot grafiği incelenmiştir. Şekil 3'te yer aldığı üzere gözlenen hata değerlerinin grafiğin köşegenine paralel bir şekilde ilerlediği görülmektedir. Bu sebeple hataların normal dağıldığı söylenebilmektedir.




**Şekil 3.** P-P Grafiği

(6) Değişkenleri eş varyanslılığı

Değişkenlerin eş varyanslılık varsayımının kontrolü için hata saçılım grafiği incelenmiştir. Şekil 4'te yer alan grafikte hataların rastgele dağıldığı görülmektedir.




**Şekil 4.** Hata Saçılım Grafiği

(7) Hataların bağımsızlığı

Hataların bağımsızlığının kontrolü için Durbin Watson katsayısına bakılmış olup değerin 1,73 olduğu görülmüştür. Durbin Watson katsayısının 1,5 - 2,5 değerleri aralığında yer alması bağımsızlık varsayımı açısından sorunsuz bir aralık olarak belirtilmektedir (Kalaycı, 2009). Bu sebeple bağımsızlık varsayımının ihlal edilmediği söylenebilmektedir.

Varsayımların kontrolünden sonra, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerinin "E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği"nden alınan toplam puanı ne kadar açıkladığını incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve yorumlanmıştır. Ardından "E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği"nin alt boyutları olan "Olumsuz Değerlendirilme", "Bedensel Belirtiler" ve "Sosyal Kaçınma" için sırasıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve yorumlanmıştır.

# DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

## 4. BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sürecinde ulaşılan bulgular ilgili araştırma sorusunun altında yer almaktadır.

### 4.1. ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN İNTERNET OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK ALGILARI VE E-DERSLERDEKİ ETKİLEŞİMLERİNE YÖNELİK SOSYAL KAYGILARI NE DÜZEYDEDİR?

Öğretmen adaylarının "Öğretmen Adayları için İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği" ve "E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği"ne verdikleri yanıtlara ilişkin frekans değerleri sırasıyla incelenmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

| Alt Boyutlar | n | Min | Mak | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|---|
| Güvenirlik | | 4 | 28 | 20,67 | 4,58 |
| Oluşturma | | 6 | 42 | 26,70 | 8,40 |
| Teknik Bilgi | | 3 | 21 | 12,41 | 4,51 |
| Bilgi Alma | | 3 | 21 | 13,67 | 3,77 |
| Ölçek Toplam Puanı | 737 | 16 | 112 | 73,48 | 17,87 |

Tablo 2'de yer aldığı üzere katılımcıların "Öğretmen Adayları için İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği"ne verdikleri yanıtlardan elde ettikleri toplam puanların ortalaması 73,48 olarak görülmektedir (Ss = 17,87). Söz konusu ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 ve en yüksek puanın 112 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların toplam puan ortalamalarının görece yüksek düzeyde ($\bar{X}$=73,48) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar değerlendirildiğinde en düşük puan ortalamasının "Teknik Bilgi" alt boyutuna ait olduğu, en yüksek puan ortalamasının ise "Oluşturma" alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bu bilgiden hareketle öğretmen adaylarının teknik bilgi özyeterlik algı düzeylerinin daha düşük, oluşturma özyeterlik algı düzeylerinin ise daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 3.** E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

| Alt Boyutlar | n | Min | Mak | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|---|
| Olumsuz Değerlendirme | | 9 | 63 | 33,81 | 11,80 |
| Bedensel Belirtiler | | 4 | 28 | 13,07 | 5,93 |
| Etkileşimden Kaçınma | | 10 | 70 | 33,33 | 14,02 |
| Ölçek Toplam Puanı | 737 | 23 | 160 | 80,23 | 29,19 |

Tablo 3'te yer aldığı üzere katılımcıların "E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği"ne verdikleri yanıtlardan elde ettikleri toplam puanların ortalaması $\bar{X}$=80,23 olarak görülmektedir (Ss = 29,19). Söz konusu ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 ve en yüksek puanın 160 olduğu dikkate alındığında, katılımcıların toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}$=80,23) orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar değerlendirildiğinde ise en düşük puan ortalamasının "Bedensel Belirtiler" alt boyutuna ait olduğu, en yüksek puan ortalamasının ise "Olumsuz Değerlendirme" alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında tüm alt faktörlerde kaygı düzeyinin orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

## 4.2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNET OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ DEMOGRAFİK FAKTÖRLERE GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri puanlarının ve alt boyutlarının; sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri programlara, internette günlük geçirilen süreye, e-derslere erişim şekline, kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sırasıyla incelenmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Sonuçları

| Ölçek Alt Boyutları | Grup | N | $\bar{X}$ | Ss | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Güvenirlik | Kadın | 554 | 20,38 | 4,48 | 3,01 | 735 | 0,00 |
| | Erkek | 183 | 21,55 | 4,76 | | | |
| Oluşturma | Kadın | 554 | 26,91 | 8,12 | -1,09 | 281,46 | 0,27 |
| | Erkek | 183 | 26,07 | 9,20 | | | |
| Teknik Bilgi | Kadın | 554 | 11,76 | 4,35 | 7,09 | 735 | 0,00 |
| | Erkek | 183 | 14,40 | 4,43 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Bilgi Alma | Kadın | 554 | 13,63 | 3,64 | 0,56 | 281,07 | 0,57 |
| | Erkek | 183 | 13,82 | 4,13 | | | |
| Toplam | Kadın | 554 | 72,69 | 17,17 | 1,94 | 278,70 | 0,05 |
| | Erkek | 183 | 75,86 | 19,73 | | | |

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(278,70)}$= 1,942, p=0.05). İki grup arasında aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın ve erkek öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı puanlarının birbirine yakın olduğu görülmekle birlikte erkeklerin ortalaması kadınlardan yüksektir. "Öğretmen Adayları için İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği"nin alt boyutlarına bakıldığında; güvenirlik ($t_{(735)}$= 3,01, p=0.00) ve teknik bilgi ($t_{(735)}$= 7,09, p=0.00) alt boyutlarının ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Güvenirlik ve teknik bilgi boyutunda da toplam puanlarda olduğu gibi erkeklerin ortalamaları kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının oluşturma ve bilgi alma alt boyutlarından aldıkları puanlar ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 5.** Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar

| Ölçek Alt Boyutları | Sınıf Düzeyi | n | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Güvenirlik** | 1. Sınıf | 184 | 19,68 | 4,73 |
| | 2. Sınıf | 201 | 21,00 | 4,52 |
| | 3. Sınıf | 158 | 20,94 | 4,49 |
| | 4. Sınıf | 194 | 20,67 | 4,58 |
| **Oluşturma** | 1. Sınıf | 184 | 23,84 | 9,05 |
| | 2. Sınıf | 201 | 26,69 | 8,17 |
| | 3. Sınıf | 158 | 28,22 | 7,40 |
| | 4. Sınıf | 194 | 26,70 | 8,13 |
| **Teknik Bilgi** | 1. Sınıf | 184 | 11,69 | 4,47 |
| | 2. Sınıf | 201 | 12,34 | 4,51 |
| | 3. Sınıf | 158 | 12,63 | 4,21 |
| | 4. Sınıf | 194 | 13,01 | 4,73 |
| **Bilgi Alma** | 1. Sınıf | 184 | 13,20 | 3,87 |
| | 2. Sınıf | 201 | 13,93 | 3,52 |
| | 3. Sınıf | 158 | 13,44 | 3,89 |
| | 4. Sınıf | 194 | 14,05 | 3,79 |
| **Toplam** | 1. Sınıf | 184 | 68,42 | 18,77 |
| | 2. Sınıf | 201 | 73,97 | 16,92 |
| | 3. Sınıf | 158 | 75,39 | 16,90 |
| | 4. Sınıf | 194 | 76,20 | 17,90 |

Tablo 5'e göre ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda 4. Sınıf öğrencilerinin 1. Sınıf öğrencilerine göre internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca 1. Sınıf öğrencilerinin internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin ortalamalarının ölçek toplamında en düşük ortalama puana ($\overline{X}$=68,42) sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 6.** Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları

| Ölçek Alt Boyutları | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Güvenirlik** | Gruplar arası | 243,83 | 3 | 81,27 | 3,92 | 0,00 | 1.Sınıf – 2.Sınıf | 0,01 |
| | Gruplar içi | 15196,95 | 733 | 20,73 | | | 1.Sınıf – 3.Sınıf | |
| | Toplam | 15440,78 | 736 | | | | | |
| **Oluşturma** | Gruplar arası | 2305,44 | 3 | 768,48 | 11,32 | 0,00 | 1.Sınıf – 2.Sınıf | 0,04 |
| | Gruplar içi | 49719,65 | 733 | 67,83 | | | 1.Sınıf – 3.Sınıf | |
| | Toplam | 52025,10 | 736 | | | | 1.Sınıf – 4.Sınıf | |
| **Teknik Bilgi** | Gruplar arası | 172,48 | 3 | 57,49 | 2,83 | 0,03 | 1.Sınıf – 4.Sınıf | 0,01 |
| | Gruplar içi | 14856,95 | 733 | 20,26 | | | | |
| | Toplam | 15029,44 | 736 | | | | | |
| **Bilgi Alma** | Gruplar arası | 89,53 | 3 | 29,84 | 2,10 | 0,09 | - | 0,00 |
| | Gruplar içi | 10378,89 | 733 | 14,15 | | | | |
| | Toplam | 10468,42 | 736 | | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 6766,44 | 3 | 2255,48 | 7,23 | 0,00 | 1.Sınıf – 2.Sınıf | 0,02 |
| | Gruplar içi | 228523,58 | 733 | 311,76 | | | 1.Sınıf – 3.Sınıf | |
| | Toplam | 235290,03 | 736 | | | | 1.Sınıf – 4.Sınıf | |

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. ($F_{(3,733)}$=7,23, p=0,00; p>.05). Bu sonuç, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. İnternet okuryazarlığı özyeterlik ortalamalarının sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı gözlenmektedir. Uygulanan Levene testi (p=0,15) sonucunda, gruplararası varyansların homojen olduğu görülmüştür. Anlamlı farkın kaynağını anlamak için yapılan Scheffe karşılaştırma testi sonucunda, toplam puanlardaki anlamlı farkın 1. Sınıf – 2. Sınıf, 1. Sınıf – 3. Sınıf ve 1. Sınıf – 4. Sınıf arasında

olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise küçük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2$=0.02).

Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan puanlarına bakıldığında ise; *güvenirlik* ($F_{(3,733)}$=7,23, p=0,00; p>.05), *oluşturma* ($F_{(3,733)}$=7,23, p=0,00; p>.05) ve *teknik bilgi* ($F_{(3,733)}$=7,23, p=0,03; p>.05) alt boyutlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdikleri görülmektedir. Buna karşılık *bilgi alma* ($F_{(3,733)}$=7,23, p=0,09; p>.05) alt boyutu sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 7.** Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar

| Ölçek Alt Boyutları | Bölüm | n | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Güvenirlik** | Matematik Öğretmenliği | 94 | 20,57 | 4,34 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 83 | 21,78 | 4,16 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 123 | 19,27 | 4,68 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 178 | 20,20 | 4,70 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 129 | 21,57 | 4,90 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 130 | 21,13 | 4,00 |
| **Oluşturma** | Matematik Öğretmenliği | 94 | 25,91 | 7,92 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 83 | 29,28 | 7,35 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 123 | 25,99 | 8,54 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 178 | 25,81 | 8,25 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 129 | 26,03 | 9,24 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 130 | 28,19 | 8,19 |
| **Teknik Bilgi** | Matematik Öğretmenliği | 94 | 11,68 | 4,40 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 83 | 13,87 | 4,02 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 123 | 11,78 | 4,61 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 178 | 12,00 | 4,27 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 129 | 13,25 | 4,69 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 130 | 12,36 | 4,70 |
| **Bilgi Alma** | Matematik Öğretmenliği | 94 | 12,93 | 3,55 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 83 | 14,87 | 3,34 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 123 | 13,16 | 3,72 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 178 | 13,14 | 3,83 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 129 | 14,02 | 4,10 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 130 | 14,33 | 3,52 |
| **Toplam** | Matematik Öğretmenliği | 94 | 71,10 | 17,63 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 83 | 79,83 | 14,541 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 123 | 70,21 | 18,22 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 178 | 71,17 | 17,75 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 129 | 74,88 | 19,83 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Fen Bilgisi Öğretmenliği | 130 | 76,01 | 16,52 | |

Tablo 7'ye göre ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda İngilizce Öğretmenliği programında yer alan öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin ortalaması diğer programlarda yer alan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Ölçek toplamına bakıldığında "Okul Öncesi Öğretmenliği" programında yer alan öğretmen adayları en düşük ortalama puana ($\bar{X}$=70,21) sahipken "İngilizce Öğretmenliği" programında öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puana ($\bar{X}$= 79,83) sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.** Öğrenim Gördükleri Programa Göre Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Güvenirlik** | Gruplar arası | 513,47 | 5 | 102,69 | 5,02 | 0,00 | İngilizce Öğretmenliği – Okul Öncesi Öğretmenliği | 0,03 |
| | Gruplar içi | 14927,31 | 731 | | | | Türkçe Öğretmenliği – | |
| | Toplam | 15440,78 | 736 | | | | Okul Öncesi Öğretmenliği | |
| **Oluşturma** | Gruplar arası | 1162,78 | 5 | 232,55 | 3,34 | 0,00 | Matematik Öğretmenliği – İngilizce Öğretmenliği | 0,02 |
| | Gruplar içi | 50862,32 | 731 | 69,57 | | | İngilizce Öğretmenliği – Okul Öncesi Öğretmenliği | |
| | Toplam | 52025,10 | 736 | | | | İngilizce Öğretmenliği – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | |
| **Teknik Bilgi** | Gruplar arası | 399,59 | 5 | 79,91 | 3,99 | 0,00 | Matematik Öğretmenliği – İngilizce Öğretmenliği | 0,02 |
| | Gruplar içi | 14629,85 | 731 | 20,01 | | | İngilizce Öğretmenliği – Okul Öncesi Öğretmenliği | |
| | Toplam | 15029,44 | 736 | | | | İngilizce Öğretmenliği – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | |
| **Bilgi Alma** | Gruplar arası | 325,35 | 5 | 65,07 | 4,69 | 0,00 | Matematik Öğretmenliği – İngilizce Öğretmenliği | 0,03 |
| | Gruplar içi | 10143,07 | 731 | 13,87 | | | İngilizce Öğretmenliği – | |
| | Toplam | 10468,42 | 736 | | | | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 7228,13 | 5 | 1445,62 | 4,63 | 0,00 | Matematik Öğretmenliği – İngilizce Öğretmenliği | 0,03 |
| | Gruplar içi | 228061,90 | 731 | 311,98 | | | İngilizce Öğretmenliği – Okul Öncesi Öğretmenliği | |
| | Toplam | 235290,03 | 736 | | | | İngilizce Öğretmenliği – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | |

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri arasında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı fark bulunmaktadır. ($F_{(5,731)}$=4,63, p=0,00, $\eta^2$=0,03). Bu sonuç, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarının öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Ölçek toplam ve alt boyutlarında İngilizce öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının ortalaması diğer bölümlerde okuyanlara göre daha yüksektir. Uygulanan Levene testi (p=0,02) sonucunda, gruplar arası varyansların homojen dağılmadığı görülmüştür. Anlamlı farkın kaynağını anlamaya yönelik gerçekleştirilen Dunnett C karşılaştırma testine göre, anlamlı farkın Matematik Öğretmenliği – İngilizce Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği – Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık arasında olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise küçük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2$=0.03).

"Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği'"nin alt boyutlarından alınan puanlarına bakıldığında ise; *güvenirlik* ($F_{(5,731)}$=7,23, p=0,00; p>.05), *oluşturma* ($F_{(5,731)}$=7,23, p=0,00; p>.05), *teknik bilgi* ($F_{(5,731}$=7,23, p=0,00; p>.05) ve *bilgi alma* ($F_{(5,731)}$=7,23, p=0,00; p>.05) alt boyutlarının öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık gösterdikleri görülmektedir. Levene testi sonuçlarına göre *güvenirlik* (LF=1,53, p>.05), *oluşturma* (LF=1,96, p>.05), *teknik bilgi* (LF=1,37, p>.05) ve *bilgi alma* (LF=1,64, p>.05) alt boyutlara ait varyanslar homojen dağılmaktadır. Buradan hareketle ANOVA testi sonucu görülen anlamlı farkın kaynağını tespit edebilmek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Testin sonucunda *güvenirlik* alt boyutundaki farkın "İngilizce Öğretmenliği – Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği – Okul Öncesi Öğretmenliği" arasında olduğu görülmüştür. Oluşturma alt boyutu arasındaki farkın "Matematik Öğretmenliği – İngilizce Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği – Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık" programları arasında olduğu görülmektedir. *Teknik bilgi* alt boyutuna bakıldığında ise "Matematik Öğretmenliği – İngilizce Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği – Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık" bölümleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Son olarak *bilgi alma* alt boyutunda "Matematik Öğretmenliği – İngilizce Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği – Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık" bölümleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Alt boyutların etki büyüklükleri hesaplandığında

güvenirlik ($\eta^2$=0.03), oluşturma ($\eta^2$=0.02), teknik bilgi ($\eta^2$=0.02) ve bilgi alma ($\eta^2$=0.03) alt boyutlarının küçük düzeyde olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

**Tablo 9.** İnternette Günlük Geçirilen Süre Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Veriler

| Ölçek Alt Boyutları | Süre | n | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Güvenirlik** | 1 saatten az | 16 | 21,00 | 5,71 |
| | 2-3 saat | 194 | 20,78 | 4,39 |
| | 4-5 saat | 351 | 20,25 | 4,37 |
| | 6 saat ve üzeri | 176 | 21,38 | 5,00 |
| **Oluşturma** | 1 saatten az | 16 | 23,68 | 8,70 |
| | 2-3 saat | 194 | 25,70 | 8,70 |
| | 4-5 saat | 351 | 27,01 | 7,70 |
| | 6 saat ve üzeri | 176 | 27,46 | 9,26 |
| **Teknik Bilgi** | 1 saatten az | 16 | 12,37 | 5,03 |
| | 2-3 saat | 194 | 12,44 | 4,57 |
| | 4-5 saat | 351 | 12,05 | 4,33 |
| | 6 saat ve üzeri | 176 | 13,12 | 4,71 |
| **Bilgi Alma** | 1 saatten az | 16 | 13,93 | 4,53 |
| | 2-3 saat | 194 | 13,29 | 3,83 |
| | 4-5 saat | 351 | 13,71 | 3,41 |
| | 6 saat ve üzeri | 176 | 14,01 | 4,26 |
| **Toplam** | 1 saatten az | 16 | 71,00 | 21,7 |
| | 2-3 saat | 194 | 72,23 | 18,25 |
| | 4-5 saat | 351 | 73,03 | 16,28 |
| | 6 saat ve üzeri | 176 | 75,98 | 19,92 |

Tablo 9'da yer aldığı üzere, ölçek toplamı ve alt boyutlarında internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyi ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bununla beraber ölçek toplamından alınan puanlara bakıldığında "1 saatten az" günlük internet süresine sahip öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ($\bar{X}$=71,00) "6 saat ve üzeri" günlük internet süresine sahip öğretmen adaylarının ortalama puanlarından ($\bar{X}$=75,98) biraz daha düşük puana sahip oldukları gözlenmektedir.

**Tablo 10.** İnternette Günlük Geçirilen Süreye Göre Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Güvenirlik** | Gruplar arası | 155,02 | 3 | 51,67 | 2,47 | 0,06 | - | - |
| | Gruplar içi | 15285,76 | 733 | 20,85 | | | | |
| | Toplam | 15440,78 | 736 | | | | | |
| **Oluşturma** | Gruplar arası | 474,69 | 3 | 158,23 | 2,25 | 0,08 | - | - |
| | Gruplar içi | 51550,41 | 733 | 70,32 | | | | |
| | Toplam | 52025,10 | 736 | | | | | |
| **Teknik Bilgi** | Gruplar arası | 134,59 | 3 | 44,86 | 2,20 | 0,08 | - | - |
| | Gruplar içi | 14894,84 | 733 | 20,32 | | | | |
| | Toplam | 15029,44 | 736 | | | | | |
| **Bilgi Alma** | Gruplar arası | 50,35 | 3 | 16,78 | 1,18 | 0,31 | - | - |
| | Gruplar içi | 10418,07 | 733 | 14,21 | | | | |
| | Toplam | 10468,42 | 736 | | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 1578,84 | 3 | 526,28 | 1,65 | 0,17 | - | - |
| | Gruplar içi | 233711,19 | 733 | 318,84 | | | | |
| | Toplam | 235290,03 | 736 | | | | | |

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri arasında internette günlük geçirilen süreye göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($F_{(3,733)}$=1,65, p=0,17). Bu sonuç, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarının öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Öğretmen Adayları için İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin *güvenirlik* ($F_{(3,733)}$=2,47, p=0,06), *oluşturma* ($F_{(3,733)}$=2,25, p=0,08), *teknik bilgi* ($F_{(3,733)}$=2,20, p=0,08) ve *bilgi alma* ($F_{(3,733)}$=1,18, p=0,31) alt boyutları arasında internette günlük geçirilen süreye göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 11.** E-Derslere Erişim Şekli Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Veriler

| Ölçek Alt Boyutları | Cihaz | n | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Güvenirlik** | Mobil | 298 | 19,31 | 4,71 |
| | Tablet | 21 | 21,00 | 4,33 |
| | Bilgisayar | 418 | 21,63 | 4,24 |
| **Oluşturma** | Mobil | 298 | 23,98 | 8,27 |
| | Tablet | 21 | 27,90 | 9,10 |
| | Bilgisayar | 418 | 28,58 | 7,94 |
| **Teknik Bilgi** | Mobil | 298 | 11,23 | 4,34 |
| | Tablet | 21 | 13,47 | 4,19 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Bilgisayar | 418 | 13,21 | 4,47 |
| **Bilgi Alma** | Mobil | 298 | 12,73 | 3,66 |
| | Tablet | 21 | 14,66 | 3,08 |
| | Bilgisayar | 418 | 14,30 | 3,74 |
| **Toplam** | Mobil | 298 | 67,27 | 17,65 |
| | Tablet | 21 | 77,04 | 18,15 |
| | Bilgisayar | 418 | 77,73 | 16,73 |

Tablo 11'e göre ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda e-derslere bilgisayar ($\overline{X}$=77,73) ve tablet ($\overline{X}$=77,04) aracılığıyla erişen öğretmen adaylarının ortalamaları, mobil aracılığıyla ($\overline{X}$=67,27) erişenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 12.** E-Derslere Erişim Şekline Göre Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Güvenirlik** | Gruplar arası | 932,80 | 2 | 466,40 | 23,59 | 0,00 | Mobil – Bilgisayar | 0,06 |
| | Gruplar içi | 14507,97 | 734 | 19,76 | | | | |
| | Toplam | 15440,78 | 736 | | | | | |
| **Oluşturma** | Gruplar arası | 3716,98 | 2 | 1858,49 | 28,23 | 0,00 | Mobil – Bilgisayar | 0,07 |
| | Gruplar içi | 48308,12 | 734 | 65,81 | | | | |
| | Toplam | 52025,10 | 736 | | | | | |
| **Teknik Bilgi** | Gruplar arası | 707,13 | 2 | 353,56 | 18,12 | 0,00 | Mobil – Bilgisayar | 0,04 |
| | Gruplar içi | 14322,31 | 734 | 19,51 | | | | |
| | Toplam | 15029,44 | 736 | | | | | |
| **Bilgi Alma** | Gruplar arası | 446,15 | 2 | 223,08 | 16,33 | 0,00 | Mobil - Bilgisayar | 0,04 |
| | Gruplar içi | 10022,27 | 734 | 13,65 | | | | |
| | Toplam | 10468,42 | 736 | | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 19310,11 | 2 | 9655,05 | 32,81 | 0,00 | Mobil – Tablet | 0,08 |
| | Gruplar içi | 215979,92 | 734 | 294,25 | | | Mobil - Bilgisayar | |
| | Toplam | 235290,03 | 736 | | | | | |

Tablo 12'ye göre öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri arasında e-derslere erişim şekline göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. ($F_{(2,734)}$=32,81, p=0,00, $\eta^2$=0,08). Bu sonuç, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarının e-derslere erişim şekline göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Uygulanan Levene testi (p=0,23) sonucunda, gruplar arası varyansların homojen olduğu görülmüştür. Anlamlı farkın kaynağını

belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe karşılaştırma testine göre, anlamlı farkın "Mobil – Tablet, Mobil – Bilgisayar" arasında olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise küçük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2$=0,08).

Öğretmen Adayları için İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin *güvenirlik* ($F_{(2,734)}$=23,59, p=0,00), *oluşturma* ($F_{(2,734)}$=28,23, p=0,00), *teknik bilgi* ($F_{(2,734)}$=18,12, p=0,00) ve *bilgi alma* ($F_{(2,734)}$=16,33, p=0,00) alt boyutları arasında e-derslere erişim şekline göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Levene testi sonuçlarına göre *güvenirlik* (LF=0,27, p>.05), *oluşturma* (LF=0,22, p>.05), *teknik bilgi* (LF=0,62, p>.05) ve *bilgi alma* (LF=0,62, p>.05) alt boyutlarına ait varyanslar homojen dağılmaktadır. Scheffe karşılaştırma testi yapılarak anlamlı farklılığın tüm alt boyutlarda "Mobil-Bilgisayar" arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutların etki büyüklükleri hesaplandığında güvenirlik ($\eta^2$=0.06) ve oluşturma ($\eta^2$=0.07) alt boyutlarının orta düzeyde olduğu, teknik bilgi ($\eta^2$=0.04) ve bilgi alma ($\eta^2$=0.04) alt boyutlarının küçük düzeyde olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

**Tablo 13.** Kariyer Açısından Önemli Görülen Bir Dersi Nasıl Alacağına İlişkin Seçimleri Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar

| Ölçek Alt Boyutları | Tercih | n | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Güvenirlik** | Yüz yüze Eğitim | 545 | 20,38 | 4,51 |
| | E-Öğrenme | 31 | 21,48 | 6,35 |
| | Karma (Hibrit) | 161 | 21,52 | 4,31 |
| **Oluşturma** | Yüz yüze Eğitim | 545 | 26,27 | 8,24 |
| | E-Öğrenme | 31 | 27,03 | 10,51 |
| | Karma (Hibrit) | 161 | 28,09 | 8,41 |
| **Teknik Bilgi** | Yüz yüze Eğitim | 545 | 12,08 | 4,46 |
| | E-Öğrenme | 31 | 12,87 | 5,59 |
| | Karma (Hibrit) | 161 | 13,47 | 4,33 |
| **Bilgi Alma** | Yüz yüze Eğitim | 545 | 13,49 | 3,70 |
| | E-Öğrenme | 31 | 14,16 | 4,42 |
| | Karma (Hibrit) | 161 | 14,19 | 3,83 |
| **Toplam** | Yüz yüze Eğitim | 545 | 72,23 | 17,43 |
| | E-Öğrenme | 31 | 75,54 | 24,25 |
| | Karma (Hibrit) | 161 | 77,30 | 17,47 |

Tablo 13'e göre ölçek toplamında kariyerleri açısından önemli gördükleri bir dersi karma (hibrit) ($\bar{X}$=77,73) olarak almak isteyen öğretmen adaylarının, kariyerleri açısından önemli

gördükleri bir dersi yüz yüze eğitim ($\bar{X}$=72,23) ile almak isteyen öğretmen adaylarına göre daha yüksek internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri olduğu görülmektedir.

**Tablo 14.** E- Kariyer Açısından Önemli Görülen Bir Dersi Nasıl Alacağına İlişkin Seçimlerine Göre Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Güvenirlik** | Gruplar arası | 184,30 | 2 | 92,15 | 4,43 | 0,01 | Yüz yüze eğitim – Karma (Hibrit) | 0,01 |
| | Gruplar içi | 15256,48 | 734 | 20,78 | | | | |
| | Toplam | 15440,78 | 736 | | | | | |
| **Oluşturma** | Gruplar arası | 417,01 | 2 | 208,50 | 2,96 | 0,05 | - | - |
| | Gruplar içi | 51608,09 | 734 | 70,31 | | | | |
| | Toplam | 52025,10 | 736 | | | | | |
| **Teknik Bilgi** | Gruplar arası | 249,34 | 2 | 124,67 | 6,19 | 0,00 | Yüz yüze eğitim – Karma (Hibrit) | 0,01 |
| | Gruplar içi | 14780,10 | 734 | 20,13 | | | | |
| | Toplam | 15029,44 | 736 | | | | | |
| **Bilgi Alma** | Gruplar arası | 68,34 | 2 | 34,17 | 2,41 | 0,09 | - | - |
| | Gruplar içi | 10400,08 | 734 | 14,16 | | | | |
| | Toplam | 10468,42 | 736 | | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 3329,80 | 2 | 1664,90 | 5,26 | 0,00 | Yüz yüze eğitim – Karma (Hibrit) | 0,01 |
| | Gruplar içi | 231960,23 | 734 | 316,02 | | | | |
| | Toplam | 235290,03 | 736 | | | | | |

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı puanları arasında kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre anlamlı fark bulunmaktadır. ($F_{(2,734)}$=5,26, p=0,00, $\eta^2$=0,01). Bu sonuç, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarının kariyer açısından önemli görülen bir dersi karma (hibrit) alma tercihlerine ilişkin ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Dersi karma bir şekilde almak isteyen öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin ortalaması e-öğrenme ve yüz-yüze eğitim almayı tercih edenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulanan Levene testi (p=0,11) sonucunda, gruplar arası varyansların homojen olduğu görülmüştür. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe karşılaştırma testine göre, anlamlı farkın yüz yüze eğitim – karma (hibrit) arasında olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise küçük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2$=0,01).

Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin *güvenirlik* ($F_{(2,734)}$=4,43, p=0,01) ve *teknik bilgi* ($F_{(2,734)}$=6,19, p=0,00) alt boyutları arasında kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. O*luşturma* ($F_{(2,734)}$=2,96, p=0,05) ve *bilgi alma* ($F_{(2,734)}$=2,41, p=0,09) alt boyutları arasında ise kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Levene testi sonuçlarına göre *güvenirlik* (LF=0,00, p>.05) alt boyutuna ait varyansların homojen dağılmadığı görülmüştür. *Teknik bilgi* (LF=0,08, p>.05) alt boyutlarına ait varyanslar ise homojen dağılmaktadır. Scheffe karşılaştırma testi yapılarak anlamlı farklılığın *güvenirlik* ve *teknik bilgi* alt boyutlarında "Yüz yüze eğitim – Karma (Hibrit)" arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklükleri hesaplandığında güvenirlik ($\eta^2$=0.01) ve teknik bilgi ($\eta^2$=0.01) alt boyutlarının küçük düzeyde olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

## 4.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ E-DERSLERDEKİ ETKİLEŞİMLERİNE YÖNELİK SOSYAL KAYGILARI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMAKTA MIDIR?

Öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarının ve alt boyutlarının; sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri programlara, internette günlük geçirilen süreye, e-derslere erişim şekline, kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sırasıyla incelenmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Sonuçları

| Ölçek Alt Boyutları | Grup | N | X̄ | Ss | t | Sd | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Olumsuz Değerlendirme | Kadın | 554 | 34,35 | 11,75 | -2,13 | 735 | 0,03 |
| | Erkek | 183 | 32,20 | 11,85 | | | |
| Bedensel Belirtiler | Kadın | 554 | 13,48 | 5,84 | -3,27 | 735 | 0,00 |
| | Erkek | 183 | 11,83 | 6,06 | | | |
| Etkileşimden Kaçınma | Kadın | 554 | 33,61 | 13,80 | -0,93 | 735 | 0,34 |
| | Erkek | 183 | 32,49 | 14,68 | | | |
| Toplam | Kadın | 554 | 81,45 | 28,55 | -1,97 | 735 | 0,04 |
| | Erkek | 183 | 76,54 | 30,84 | | | |

Tablo 15'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($T_{(735)}$= -1,97,

p=0.04). İki grup arasında aritmetik ortalamalara bakıldığında farkın kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı puan ortalamaları 81,45 iken; erkek öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı puan ortalamaları 76,54'tür. Kadın öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ulaşılan farkın etki büyüklüğü için cohen's d katsayısı hesaplanmış olup sonuç 0,16 olarak bulunmuştur. Alt boyutlardan etkileşimden kaçınma boyutunda öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

**Tablo 16.** Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar

| Ölçek Alt Boyutları | Sınıf Düzeyi | n | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Olumsuz Değerlendirme** | 1. Sınıf | 184 | 35,89 | 12,21 |
| | 2. Sınıf | 201 | 34,28 | 11,45 |
| | 3. Sınıf | 158 | 33,74 | 11,62 |
| | 4. Sınıf | 194 | 31,42 | 11,80 |
| **Bedensel Belirtiler** | 1. Sınıf | 184 | 14,14 | 5,79 |
| | 2. Sınıf | 201 | 12,99 | 5,63 |
| | 3. Sınıf | 158 | 12,92 | 6,47 |
| | 4. Sınıf | 194 | 12,26 | 5,81 |
| **Etkileşimden Kaçınma** | 1. Sınıf | 184 | 36,17 | 14,10 |
| | 2. Sınıf | 201 | 32,86 | 13,51 |
| | 3. Sınıf | 158 | 33,82 | 14,47 |
| | 4. Sınıf | 194 | 30,74 | 13,67 |
| **Toplam** | 1. Sınıf | 184 | 86,21 | 29,65 |
| | 2. Sınıf | 201 | 80,14 | 27,47 |
| | 3. Sınıf | 158 | 80,49 | 29,98 |
| | 4. Sınıf | 194 | 74,43 | 28,90 |

Tablo 16'da görüldüğü gibi, ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda 4. sınıf ($\bar{X}$=74,43) öğrencilerinin e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerinin daha düşük ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. 1. sınıf ($\bar{X}$=86,21) öğrencilerinin ise e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerinin daha yüksek ortalama puana sahip oldukları gözlenmektedir.

**Tablo 17.** Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Olumsuz Değerlendirme** | Gruplar arası | 1949,33 | 3 | 649,77 | 4,73 | 0,00 | 1.Sınıf – 4.Sınıf | 0,01 |
| | Gruplar içi | 100600,30 | 733 | 137,24 | | | | |
| | Toplam | 102549,63 | 736 | | | | | |
| **Bedensel Belirtiler** | Gruplar arası | 342,72 | 3 | 114,24 | 3,27 | 0,02 | 1.Sınıf – 4.Sınıf | 0,01 |
| | Gruplar içi | 25549,16 | 733 | 34,91 | | | | |
| | Toplam | 25936,89 | 736 | | | | | |
| **Etkileşimden Kaçınma** | Gruplar arası | 2863,72 | 3 | 954,57 | 4,92 | 0,00 | 1.Sınıf – 4.Sınıf | 0,02 |
| | Gruplar içi | 141953,47 | 733 | 193,66 | | | | |
| | Toplam | 144817,19 | 736 | | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 13104,52 | 3 | 4368,17 | 5,21 | 0,00 | 1.Sınıf – 4.Sınıf | 0,02 |
| | Gruplar içi | 614304,80 | 733 | 838,06 | | | | |
| | Toplam | 627409,32 | 736 | | | | | |

Tablo 17'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. ($F_{(3,733)}$=5,21, p=0,001, $\eta^2$=0,02). Bu sonuç, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe sosyal kaygılarının düştüğü gözlenmiştir. Uygulanan Levene testi (p=0,66) sonucunda, gruplar arası varyansların homojen olduğu görülmüştür. Anlamlı farkın kaynağını anlamak için yapılan Scheffe karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın 1. Sınıf – 4. Sınıf arasında olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise küçük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2$=0.02).

E- için Sosyal Kaygı Ölçeği'nin *olumsuz değerlendirme* ($F_{(3,733)}$=4,73, p=0,00), *bedensel belirtiler* ($F_{(3,733)}$=3,27, p=0,02) ve *etkileşimden kaçınma* ($F_{(3,733)}$=4,92, p=0,00) alt boyutlarından alınan puanlar arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Levene testinden elde edilen sonuca göre *olumsuz değerlendirme* (LF=0,86, p>.05), *bedensel belirtiler* (LF=0,09, p>.05) ve *etkileşimden kaçınma* (LF=0,70, p>.05) alt boyutlarında varyansların homojen dağıldığı görülmektedir. Scheffe karşılaştırma testine göre anlamlı farkın "1.Sınıf – 4.Sınıf" arasındadır. Etki büyüklükleri hesaplandığında olumsuz değerlendirme

($\eta^2$=0.01), bedensel belirtiler ($\eta^2$=0.01) ve etkileşimden kaçınma ($\eta^2$=0.02) alt boyutlarının küçük düzeyde olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

**Tablo 18.** Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar

| Ölçek Alt Boyutları | Bölüm | n | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Olumsuz Değerlendirme** | Matematik Öğretmenliği | 94 | 34,46 | 12,96 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 83 | 34,00 | 11,88 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 123 | 33,60 | 11,33 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 178 | 34,19 | 11,95 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 129 | 33,58 | 11,61 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 130 | 33,15 | 11,46 |
| **Bedensel Belirtiler** | Matematik Öğretmenliği | 94 | 13,13 | 6,27 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 83 | 11,98 | 5,43 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 123 | 13,15 | 6,34 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 178 | 13,74 | 5,81 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 129 | 13,53 | 5,70 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 130 | 12,26 | 5,91 |
| **Etkileşimden Kaçınma** | Matematik Öğretmenliği | 94 | 34,37 | 13,59 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 83 | 31,21 | 13,48 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 123 | 33,14 | 15,12 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 178 | 34,75 | 13,63 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 129 | 34,65 | 14,47 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 130 | 30,88 | 13,41 |
| **Toplam** | Matematik Öğretmenliği | 94 | 81,97 | 30,37 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 83 | 77,20 | 26,66 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 123 | 79,91 | 30,40 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 178 | 82,69 | 29,65 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 129 | 81,77 | 29,76 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 130 | 76,30 | 27,42 |

Tablo 18'de görüldüğü üzere ölçek toplamında Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}$=76,30) e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerinin daha düşük ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencilerinin ($\bar{X}$=82,69) e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygı düzeylerinin daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 19.** Öğrenim Gördükleri Programa Göre Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Olumsuz Değerlendirme** | Gruplar arası | 137,14 | 5 | 27,42 | 0,19 | 0,96 | | |
| | Gruplar içi | 102412,49 | 731 | 140,09 | | | - | - |
| | Toplam | 102549,63 | 736 | | | | | |
| **Bedensel Belirtiler** | Gruplar arası | 291,34 | 5 | 58,26 | 1,66 | 0,14 | | |
| | Gruplar içi | 25645,54 | 731 | 35,08 | | | - | - |
| | Toplam | 25936,89 | 736 | | | | | |
| **Etkileşimden Kaçınma** | Gruplar arası | 1842,38 | 5 | 368,47 | 1,88 | 0,09 | | |
| | Gruplar içi | 142974,81 | 731 | 195,58 | | | - | - |
| | Toplam | 144817,19 | 736 | | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 4445,65 | 5 | 889,13 | 1,04 | 0,39 | | |
| | Gruplar içi | 622963,67 | 731 | 852,20 | | | - | - |
| | Toplam | 627409,32 | 736 | | | | | |

Tablo 19'da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri programlara göre anlamlı fark bulunmamaktadır. ($F_{(5,731)}$=1,04, p=0,39). Bu sonuç, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri programlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

Benzer şekilde E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Kaygı Ölçeği'nin *olumsuz değerlendirme* ($F_{(5,731)}$=0,19, p=0,96), *bedensel belirtiler* ($F_{(5,731)}$=1,66, p=0,14) ve *etkileşimden kaçınma* ($F_{(5,731)}$=1,88, p=0,09) alt boyutlarından alınan puanlar arasında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 20.** İnternette Günlük Geçirilen Süre Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar

| Ölçek Alt Boyutları | Süre | n | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Olumsuz Değerlendirme** | 1 saatten az | 16 | 30,93 | 14,98 |
| | 2-3 saat | 194 | 33,02 | 12,07 |
| | 4-5 saat | 351 | 34,09 | 11,27 |
| | 6 saat ve üzeri | 176 | 34,39 | 12,23 |
| **Bedensel Belirtiler** | 1 saatten az | 16 | 13,18 | 5,78 |
| | 2-3 saat | 194 | 13,00 | 5,69 |
| | 4-5 saat | 351 | 13,13 | 5,92 |
| | 6 saat ve üzeri | 176 | 13,01 | 6,27 |
| **Etkileşimden Kaçınma** | 1 saatten az | 16 | 32,31 | 16,75 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 2-3 saat | 194 | 32,80 | 14,72 |
| | 4-5 saat | 351 | 33,72 | 13,39 |
| | 6 saat ve üzeri | 176 | 33,26 | 14,31 |
| **Toplam** | 1 saatten az | 16 | 76,43 | 36,83 |
| | 2-3 saat | 194 | 78,82 | 30,23 |
| | 4-5 saat | 351 | 80,95 | 27,74 |
| | 6 saat ve üzeri | 176 | 80,67 | 30,26 |

Tablo 20'ye göre, ölçek toplamından alınan puanlara bakıldığında "1 saatten az" günlük internet süresine sahip öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ($\bar{X}$=76,43) diğer öğretmen adaylarından daha düşük ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. "4-5 saat" günlük internet süresine sahip öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ($\bar{X}$=80,95) ise diğer öğretmen adaylarından daha yüksek ortalama puana sahip olduğu gözlenmektedir.

**Tablo 21.** İnternette Günlük Geçirilen Süreye Göre Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Olumsuz Değerlendirme** | Gruplar arası | 340,96 | 3 | 113,65 | 0,81 | 0,48 | | |
| | Gruplar içi | 102208,67 | 733 | 139,43 | | | - | - |
| | Toplam | 102549,63 | 736 | | | | | |
| **Bedensel Belirtiler** | Gruplar arası | 3,35 | 3 | 1,11 | 0,03 | 0,99 | | |
| | Gruplar içi | 25933,54 | 733 | 35,38 | | | - | - |
| | Toplam | 25936,89 | 736 | | | | | |
| **Etkileşimden Kaçınma** | Gruplar arası | 124,58 | 3 | 41,52 | 0,21 | 0,88 | | |
| | Gruplar içi | 144692,61 | 733 | 197,39 | | | - | - |
| | Toplam | 144817,19 | 736 | | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 831,10 | 3 | 277,03 | 0,32 | 0,80 | | |
| | Gruplar içi | 626578,22 | 733 | 854,81 | | | - | - |
| | Toplam | 627409,32 | 736 | | | | | |

Tablo 21'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında internette günlük geçirilen sürelerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($F_{(3,733)}$=0,32, p=0,80). Bu sonuç, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerinin internette günlük geçirilen sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği'nin *olumsuz değerlendirme* ($F_{(3,733)}$=0,81, p=0,48), *bedensel belirtiler* ($F_{(3,733)}$=0,03, p=0,99) ve *etkileşimden kaçınma* ($F_{(3,733)}$=0,21, p=0,88) alt boyutlarından alınan puanlar arasında internette günlük geçirilen süreye göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 22.** E-Derslere Erişim Şekli Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar

| Ölçek Alt Boyutları | Cihaz | n | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Olumsuz Değerlendirme** | Mobil | 298 | 36,85 | 11,84 |
| | Tablet | 21 | 37,57 | 11,25 |
| | Bilgisayar | 418 | 31,46 | 11,26 |
| **Bedensel Belirtiler** | Mobil | 298 | 14,52 | 6,03 |
| | Tablet | 21 | 13,95 | 5,36 |
| | Bilgisayar | 418 | 11,99 | 5,67 |
| **Etkileşimden Kaçınma** | Mobil | 298 | 37,60 | 13,97 |
| | Tablet | 21 | 32,85 | 13,15 |
| | Bilgisayar | 418 | 30,32 | 13,33 |
| **Toplam** | Mobil | 298 | 88,99 | 29,42 |
| | Tablet | 21 | 84,38 | 26,04 |
| | Bilgisayar | 418 | 73,77 | 27,53 |

Tablo 22'ye göre, ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarında mobil aracılığıyla e-derslere erişen öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ($\bar{X}$=88,99), bilgisayar aracılığıyla e-derslere erişen öğretmen adaylarının ortalama puanlarından ($\bar{X}$=73,77) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 23.** E-Derslere Erişim Şekillerine Göre Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testinin Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Olumsuz Değerlendirme** | Gruplar arası | 5372,52 | 2 | 2686,26 | 20,29 | 0,00 | Mobil-Bilgisayar | 0,05 |
| | Gruplar içi | 97177,11 | 734 | 132,39 | | | | |
| | Toplam | 102549,63 | 736 | | | | | |
| **Bedensel Belirtiler** | Gruplar arası | 1131,66 | 2 | 565,83 | 16,74 | 0,00 | Mobil-Bilgisayar | 0,04 |
| | Gruplar içi | 24805,22 | 734 | 33,79 | | | | |
| | Toplam | 25936,89 | 736 | | | | | |
| **Etkileşimden Kaçınma** | Gruplar arası | 9242,51 | 2 | 4621,25 | 25,01 | 0,00 | Mobil-Bilgisayar | 0,06 |
| | Gruplar içi | 135574,67 | 734 | 184,70 | | | | |
| | Toplam | 144817,19 | 736 | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Toplam** | Gruplar arası | 40650,07 | 2 | 20325,03 | 25,42 | 0,00 | Mobil-Bilgisayar | 0,06 |
| | Gruplar içi | 586759,24 | 734 | 799,40 | | | | |
| | Toplam | 627409,32 | 736 | | | | | |

Tablo 23'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında e-derslere erişim şekillerine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. ($F_{(2,734)}$=25,42, p=0,00, $\eta^2$=0,06). Bu sonuç, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerinin e-derslere erişim şekillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Uygulanan Levene testi (p=0,42) sonucunda, gruplararası varyansların homojen olduğu görülmüştür. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe karşılaştırma testine göre, anlamlı farkın mobil – bilgisayar arasında olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2$=0.06).

E-Öğrenme Ortamları için Sosyal Kaygı Ölçeği'nin *olumsuz değerlendirme* ($F_{(2,734)}$=20,29, p=0,00), *bedensel belirtiler* ($F_{(3,733)}$=16,74, p=0,00) ve *etkileşimden kaçınma* ($F_{(3,733)}$=25,01, p=0,00) alt boyutlarından alınan puanlar arasında e-derslere erişim şekillerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Levene testi sonuçlarına göre *olumsuz değerlendirme* (LF=0,50, p>.05), *bedensel belirtiler* (LF=0,31, p>.05) ve *etkileşimden kaçınma* (LF=0,80, p>.05) alt boyutlarında varyansların homojen dağıldığı görülmektedir. Scheffe karşılaştırma testine göre anlamlı fark "Mobil-Bilgisayar" arasındadır. Etki büyüklükleri hesaplandığında olumsuz değerlendirme ($\eta^2$=0.05) ve bedensel belirtiler ($\eta^2$=0.04) küçük düzeyde; etkileşimden kaçınma ($\eta^2$=0.06) alt boyutunun ise orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucunda ulaşılmıştır.

**Tablo 24.** Kariyer Açısından Önemli Görülen Bir Dersi Nasıl Alacağına İlişkin Seçimleri Değişkenine Ait Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuçlar

| Ölçek Alt Boyutları | Tercih | n | X̄ | Ss |
|---|---|---|---|---|
| **Olumsuz Değerlendirme** | Yüz yüze Eğitim | 545 | 34,16 | 11,53 |
| | E-Öğrenme | 31 | 33,35 | 13,64 |
| | Karma (Hibrit) | 161 | 32,73 | 12,34 |
| **Bedensel Belirtiler** | Yüz yüze Eğitim | 545 | 13,35 | 5,77 |
| | E-Öğrenme | 31 | 12,35 | 6,78 |
| | Karma (Hibrit) | 161 | 12,24 | 6,25 |
| **Etkileşimden Kaçınma** | Yüz yüze Eğitim | 545 | 33,86 | 13,80 |
| | E-Öğrenme | 31 | 31,16 | 17,72 |
| | Karma (Hibrit) | 161 | 31,96 | 13,94 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Yüz yüze Eğitim | 545 | 81,39 | 28,54 |
| **Toplam** | E-Öğrenme | 31 | 76,87 | 34,97 |
| | Karma (Hibrit) | 161 | 76,95 | 30,06 |

Tablo 24'e göre, ölçek toplamında kariyerleri açısından önemli gördükleri bir dersi karma (hibrit) şekilde almak isteyen öğretmen adaylarının e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygı düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$=76,95) diğer öğretmen adaylarından daha düşük olduğu görülmektedir. Kariyerleri için önemli gördükleri bir dersi yüz yüze eğitim şeklinde almak isteyen öğretmen adaylarının e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygı düzeyi ortalamaları ($\overline{X}$=81,39) diğer öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

**Tablo 25.** Öğretmen Adaylarının E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Puanlarının Kariyer Açısından Önemli Görülen Bir Dersi Nasıl Alacağına İlişkin Seçimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p | Fark | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Olumsuz Değerlendirme** | Gruplar arası | 261,88 | 2 | 130,94 | 0,94 | 0,39 | | |
| | Gruplar içi | 102287,75 | 734 | 139,35 | | | - | - |
| | Toplam | 102549,63 | 736 | | | | | |
| **Bedensel Belirtiler** | Gruplar arası | 170,22 | 2 | 85,11 | 2,42 | 0,08 | | |
| | Gruplar içi | 25766,67 | 734 | 35,10 | | | - | - |
| | Toplam | 25936,89 | 736 | | | | | |
| **Etkileşimden Kaçınma** | Gruplar arası | 601,67 | 2 | 300,83 | 2,42 | 0,08 | | |
| | Gruplar içi | 144215,52 | 734 | 196,83 | | | - | - |
| | Toplam | 144817,19 | 736 | | | | | |
| **Toplam** | Gruplar arası | 2818,26 | 2 | 1409,13 | 1,65 | 0,19 | | |
| | Gruplar içi | 624591,05 | 734 | 850,94 | | | - | - |
| | Toplam | 627409,32 | 736 | | | | | |

Tablo 25'te görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($F_{(2,734)}$=1,65, p=0,19). Bu sonuç, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerinin kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

E-Öğrenme Ortamları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği'nin *olumsuz değerlendirme* ($F_{(2,734)}$=0,94, p=0,39), *bedensel belirtiler* ($F_{(2,734)}$=2,42, p=0,08) ve *etkileşimden kaçınma* ($F_{(2,734)}$=2,42,

p=0,08) alt boyutlarından alınan puanlar arasında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

## 4.4. ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNET OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK ALGILARI VE E-DERSLERDEKİ ETKİLEŞİMLERİNE YÖNELİK SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ve e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığını belirlemek için öncelikle çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Veri setleri normal dağılım gösterdiği için istatistiksel olarak anlamlı farklılığın tespiti amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 26'da ulaşılan değerler yer almaktadır.

**Tablo 26.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Arasındaki Korelasyon Analizi

| **Ölçekler ve Alt Boyutları** | **(1)** | **(2)** | **(3)** | **(4)** | **(5)** | **(6)** | **(7)** | **(8)** | **(9)** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (1)E-Derslerdeki Sosyal Etkileşim Kaygısı | 1 | | | | | | | | |
| *(2)Olumsuz Değerlendirme* | .914** | 1 | | | | | | | |
| *(3)Bedensel Belirtiler* | .870** | .724** | 1 | | | | | | |
| *(4)Etkileşimden Kaçınma* | .944** | .755** | .778** | 1 | | | | | |
| (5)İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı | -.561** | -.508** | -.442** | -.554** | 1 | | | | |
| *(6)Güvenirlik* | -.435** | -.379** | -.386** | -.424** | -.752** | 1 | | | |
| *(7)Oluşturma* | -.503** | -.461** | -.378** | -.498** | .906** | .515** | 1 | | |
| *(8)Teknik Bilgi* | -.452** | -.412** | -.364** | -.440** | .805** | .520** | .618** | 1 | |
| *(9)Bilgi Alma* | -.470** | -.425** | -.347** | -.473** | .843** | .580** | .702** | .607** | 1 |

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

İnternet okuryazarlığı özyeterlik algısı ile e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygı arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde, orta düzeyde bir korelasyon elde edilmiştir *(r=-0,561, p<.01)*. Bu durum öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı düzeyleri arttıkça e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygılarının azaldığını; öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı düzeyleri azaldıkça e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygılarının arttığını göstermektedir.

Korelasyon analizlerinde değişkenlerin arasında bulunan ilişki yorumlanırken korelasyon sayısının (r), mutlak değer şeklinde 0.00 - 0.30 aralığında bulunması düşük düzeyde bir ilişkiyi

göstermektedir (Büyüköztürk, 2011: s. 32). Analiz sonucu ortaya çıkan değerin 0.30 - 0.70 orta düzeyde; 0.71 - 0.99 yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmaktadır (Köklü vd 2006: s. 91)

Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin alt boyutları olan *güvenirlik (r=-.435, p<.01), oluşturma (r=-.503, p<.01), teknik bilgi (r=-.452, p<.01)* ve *bilgi alma (r=-.470, p<.01)* puanları ile e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygıları arasında negatif yönde orta düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının *güvenirlik, oluşturma, teknik bilgi* ve *bilgi alma* puanları arttıkça, e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarının azaldığını göstermektedir.

E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin alt boyutları olan *olumsuz değerlendirme (r=-.508, p<.01), bedensel belirtiler (r=-.442, p<.01)* ve *etkileşimden kaçınma (r=-.554, p<.01)* puanları ile internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları arttıkça *olumsuz değerlendirme, bedensel belirtiler* ve *etkileşimden kaçınma* puanlarının azaldığını göstermektedir.

## 4.5. ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNET OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİK ALGILARI, E-DERSLERDEKİ ETKİLEŞİMLERİNE YÖNELİK SOSYAL KAYGILARINI VE ALT BOYUTLARINI ANLAMLI BİR ŞEKİLDE YORDAMAKTA MIDIR?

Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerinin ve alt boyutlarının, e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerini ne kadar yordadığını incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 27.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve Alt Boyutları ile E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Arasındaki Regresyon Analizi

| Değişken | B | Std. Hata | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 147,576 | 3,770 | | 39,145 | 0,000 |
| İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı | -0,916 | 0,050 | -0,561 | -18,383 | 0,000 |
| *Güvenirlik* | -1,071 | 0,249 | -0,168 | -4,300 | 0,000 |
| *Oluşturma* | -0,872 | 0,159 | -0,251 | -5,465 | 0,000 |
| *Teknik Bilgi* | -0,923 | 0,270 | -0,143 | -3,414 | 0,001 |
| *Bilgi Alma* | -0,848 | 0,365 | -0,110 | -2,321 | 0,021 |
| R = 0,561 | $R^2$ = 0,315 | | | | |
| F = 337,952 | p = 0,00 | | | | |

Tablo 27'de öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı puanlarının, e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerinin orta düzeyde manidar bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R$=0,561; $R^2$ = 0,315; $F$ = 337,952; $p$<,05). İnternet okuryazarlığı özyeterlik algısı, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygılarındaki toplam varyansın %31'ini açıklamaktadır.

"E-Derslerdeki Sosyal Etkileşim Kaygısı = 147,576 + (-0,916 x İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı)" şeklindeki regresyon eşitliği incelendiğinde internet okuryazarlığı özyeterlik algısındaki bir birimlik artış, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygılarındaki -0,916'luk bir artışa neden olmaktadır.

Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin alt boyutları olan *güvenirlik, oluşturma, teknik bilgi* ve *bilgi alma* puanlarının, e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<,05)

Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerinin E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Olumsuz Değerlendirilme" alt boyutu puanını ne kadar açıkladığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 28.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Olumsuz Değerlendirilme" Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi

| Değişken | B | Std. Hata | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 58,442 | 1,587 | | 36,833 | 0,000 |
| İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı | -0,335 | 0,021 | -0,508 | -15,971 | 0,000 |
| *Güvenirlik* | -0,323 | 0,105 | -0,125 | -3,076 | 0,002 |
| *Oluşturma* | -0,340 | 0,067 | -0,242 | -5,067 | 0,000 |
| *Teknik Bilgi* | -0,355 | 0,114 | -0,136 | -3,120 | 0,002 |
| *Bilgi Alma* | -0,313 | 0,154 | -0,100 | -2,037 | 0,042 |
| R = 0,508 | $R^2$ = 0,258 | | | | |
| F = 255,086 | p = 0,00 | | | | |

Tablo 28'de öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı puanlarının, E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Olumsuz Değerlendirilme" alt boyutu puanlarının düşük düzeyde manidar bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R$=0,508; $R^2$ = 0,258; $F$ = 255,086; $p$<0,05).

Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin alt boyutları olan *güvenirlik, oluşturma, teknik bilgi* ve *bilgi alma* puanlarının E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Olumsuz Değerlendirilme" alt boyutu üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<,05)

Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerinin E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Bedensel Belirtiler" alt boyutu puanını ne kadar açıkladığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 29.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Bedensel Belirtiler" Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi

| Değişken | B | Std. Hata | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 23,856 | 0,831 | | 28,714 | 0,000 |
| İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı | -0,147 | 0,011 | -0,442 | -13,355 | 0,000 |
| *Güvenirlik* | -0,280 | 0,055 | -0,216 | -5,133 | 0,000 |
| *Oluşturma* | -0,119 | 0,035 | -0,169 | -3,414 | 0,001 |
| *Teknik Bilgi* | -0,177 | 0,059 | -0,135 | -2,980 | 0,003 |
| *Bilgi Alma* | -0,033 | 0,080 | -0,021 | -0,412 | 0,681 |
| R = 0,442 | $R^2$ = 0,195 | | | | |
| F = 178,349 | p = 0,00 | | | | |

Tablo 29'da öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı puanlarının, E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Bedensel Belirtiler" alt boyutu puanlarının düşük düzeyde manidar bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R$=0,442; $R^2$ = 0,195; $F$ = 178,349; $p$<0,05).

Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin alt boyutları olan *güvenirlik, oluşturma* ve *teknik bilgi* puanlarının E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Bedensel Belirtiler" alt boyutu üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<,05). *Bilgi alma* alt boyutunun ise anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerinin E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Etkileşimden Kaçınma" alt boyutu puanını ne kadar açıkladığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 30.** İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı ve E-derslerdeki Etkileşime Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Etkileşimden Kaçınma" Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi

| Değişken | B | Std. Hata | β | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 65,278 | 1,822 | | 35,831 | 0,000 |
| İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı | -0,435 | 0,024 | -0,554 | -18,042 | 0,000 |
| *Güvenirlik* | -0,468 | 0,120 | -0,153 | -3,888 | 0,000 |
| *Oluşturma* | -0,412 | 0,077 | -0,247 | -5,346 | 0,000 |
| *Teknik Bilgi* | -0,391 | 0,131 | -0,126 | -2,994 | 0,003 |
| *Bilgi Alma* | -0,502 | 0,177 | -0,135 | -2,843 | 0,005 |
| R = 0,554 | $R^2$ = 0,307 | | | | |
| F = 325,505 | p = 0,00 | | | | |

Tablo 30'da öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı puanlarının, E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Etkileşimden Kaçınma" alt boyutu puanlarının orta düzeyde manidar bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R$=0,554; $R^2$ = 0,307; $F$ = 325,505; $p$<0,05).

Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin alt boyutları olan *güvenirlik, oluşturma, teknik bilgi* ve *bilgi alma* puanlarının E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Etkileşimden Kaçınma" alt boyutu üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<,05).

# SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ile e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarının demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 737 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada ulaşılan bulgular bu bölümde sırasıyla tartışılmıştır.

Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerinin "Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği"nden alınabilecek ortalama puanın üzerinde olması sebebiyle görece yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Altıntaş vd (2022: s. 70) tarafından matematik öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmada, benzer şekilde katılımcıların "Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği"nden ortalamanın üzerinde puan aldığı görülmektedir. Alan yazında üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş birçok çalışmanın bu bulguyu desteklediği görülmektedir (Yoldaş ve Argın, 2015: s. 86; Kaya vd 2014: s. 95; Topal ve Akgün, 2014: s.706). Bu araştırma kapsamında ulaşılan bulguda, Covid-19 pandemisi sebebiyle zorunlu olarak uzaktan eğitim deneyimi edinen öğretmen adaylarının bu süreçte internet okuryazarlığına ilişkin tecrübeleri rol oynamış olabilir. Ayrıca, ortaya çıkan bu sonuçta günümüzde öğretmen adaylarının internete bağlı mobil araçlara erişimlerinin kolay olması ve günlük hayatta ve eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılması da etkili olmuş olabilir. Arseven (2016: s. 67)'e göre, özyeterliğin temel prensibi olarak bireyin inandığı eylemleri gerçekleştirme potansiyeli daha yüksektir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olmasının; eğitimde teknoloji entegrasyonunun etkili bir şekilde sağlanabilmesi, öğretmenlerin derslerde kullanabilecekleri materyalleri çeşitlendirebilmeleri ve eğitimde güncel kalabilmeleri amacıyla önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilmiş olan diğer bir bulgu, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyi ortalamalarının, "E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği"nden elde edilebilecek toplam puan ortalamasının biraz altında olduğudur. Eşzamanlı olarak yürütülen e-derslerde bireyin kendisini görmesi, sosyal kaygıyı ve olumsuz öz yargılamayı artırabilmektedir (Peper vd 2021: s. 50). Benzer şekilde Elnakeeb ve Khalifa (2016: s. 143) tarafından yapılan çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin sosyal etkileşim kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. "Zoom yorgunluğu", kişinin sık bir şekilde karşılaştığı sanal etkileşimler sebebiyle kaygılı, gergin ve bitkin hissettiği bir olumsuz duygu

durumu olarak tanımlanmaktadır (Akduman, 2021: s. 18). Bailenson (2021: s.3) tarafından yapılan çalışmada, bu durumun aşırı göz teması kurulması, bilişsel yük, iletişim sırasında ekranda kendini çok fazla görme ve hareket alanının kısıtlanması gibi sebeplerden kaynaklandığı belirtilmektedir. Ancak Cıngı, Samen ve Mirza (2022: s. 227), uzaktan senkron eğitimlerde üniversite öğrencilerinin çok az bir kısmının web kameralarını açarak derse katıldığını belirtmiştir. Bu durumun, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerinin ortalamanın altında olduğu bulgusunda rol oynadığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarının; sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri programlara, internette günlük geçirilen süreye, e-derslere erişim şekline, kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeyleri arasında ölçek toplamına göre cinsiyet ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkeklerin internet okuryazarlığı özyeterlik ortalaması, kadınlardan daha yüksektir. Alan yazında bu bulgunun tersi sonuçlar vardır. Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği araştırmalar yer almaktadır (Ayyıldız, 2021: s. 926; Altıntaş vd 2022: s. 71; Taşlıçay Arslan, 2018: s. 86). Bununla birlikte öğretmen adaylarının internet özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar da yer almaktadır (Gömleksiz ve Erten, 2013: s. 135; Topal, 2013: s. 71; Tsai, 2010: s. 516; Çuhadar ve Yücel; 2010: s. 207). Ortaya çıkan bu farklılığın gelecekte yapılacak araştırmalarla açıklığa kavuşturulmasında fayda vardır.

Sınıf düzeyi açısından bakıldığında, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları arasında anlamlı farkın bulunduğu görülmektedir. Bu fark, "1. sınıf - 2. sınıf", "1. sınıf - 3. sınıf" ve "1. sınıf - 4. sınıf" arasındadır. 1. sınıf öğrencilerinin internet okuryazarlığı özyeterlik algıları, diğer sınıflara göre daha düşük düzeydedir. Alan yazında bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003: s. 8; Eryılmaz vd 2020: s. 630). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007: ss. 950)'ye göre özyeterlik algısının kaynakları arasında tecrübe yer almaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça internet okuryazarlığı özyeterlik algı düzeylerinin de artması beklenebilir. Son sınıf öğrencilerinin alt sınıflardaki öğrencilere göre yıl ve deneyim açısından daha fazla öğretim etkinliğinde yer almaları, ödev ve proje hazırlamaları, öğretmenlik deneyimlerini yaşamaları, ayrıca yaşlarının daha büyük olması internet okuryazarlığı özyeterliklerinin yüksek olmasını açıklayabilir.

Öğrenim gördükleri programa göre; öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu fark, "Matematik Öğretmenliği – İngilizce Öğretmenliği", "İngilizce Öğretmenliği – Okul Öncesi Öğretmenliği" ve "İngilizce Öğretmenliği – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık" bölümleri arasındadır. Bu fark İngilizce Öğretmenliği lehinedir. Buna karşılık Bayrakcı vd (2014: s. 39) tarafından yapılan araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının internet özyeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu farklılıkta söz konusu araştırmanın üç bölüm ile gerçekleştirilmesi etkili olmuş olabilir. İngilizce Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin ortalaması diğer programlardaki öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Korkut ve Akkoyunlu (2008: s. 186) tarafından yabancı dil öğretmen adayları ile yapılan çalışma sonucunda bilgisayar okuryazarlığı özyeterliklerinin oldukça yüksek bulunması bu bulguyu destekler niteliktedir. Okul Öncesi Öğretmenliği programında yer alan öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik puan ortalamalarının ise diğer öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Bir diğer bulgu ise internette günlük geçirilen sürenin internet okuryazarlığı özyeterlik algıları açısından anlamlı fark yaratmadığıdır. Akgün (2018: s. 8) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer şekilde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alan yazında bu bulgu ile ters düşen araştırmalar da bulunmaktadır (Yenilmez vd 2011: s. 377; Topal ve Akgün, 2014: s. 706; Tuncer ve Özüt, 2012: s. 1087, Gömleksiz ve Erten, 2013: s. 135) Ortaya çıkan bu farklılığın gelecekte yapılacak araştırmalarla açıklığa kavuşturulmasında fayda vardır.

E-derslere erişim şekline göre öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu fark, Mobil-Tablet ve Mobil-Bilgisayar cihazları arasında bulunmaktadır. İnternet özyeterliği yüksek olan öğretmen adayları derslere daha çok bilgisayar ve tablet ile erişmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçta bu cihazların ekran genişliği mobil araçlara göre daha etkili olmuş olabilir. Bunun yanı sıra "Öğretmen Adayları İçin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği"nin sunum hazırlama, blog oluşturma gibi akıllı telefon kullanımının yaygın olmadığı yıllarda çoğunlukla bilgisayarlar üzerinden gerçekleştirilen yeterlilikleri ölçmesi de bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Çakır ve Erbaş (2022: s. 1329) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar kullanan öğrencilerin daha yüksek internet kullanım özyeterliğine sahip olduğu belirtilmesi, araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Son olarak öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı puanları arasında kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre "Yüz yüze eğitim – Karma" arasında karma olarak almak isteyenler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021: s. 78) tarafından yapılan araştırmada, Covid-19 sebebiyle zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmış ve yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin uzaktan eğitimden yararlanmak istedikleri ancak eksikliklerin giderilerek yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin harmanlanması gerektiğini belirtmişlerdir. İlgili araştırmadaki bu sonuç, araştırma sonucunda elde edilen bu bilgiyi destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarının; sınıf düzeylerine, öğrenim gördükleri programlara, internette günlük geçirilen süreye, e-derslere erişim şekline, kariyer açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacağına ilişkin seçimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının sosyal kaygı puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamlarındaki sosyal kaygıları incelenmiş ve kadın öğrencilerin sosyal kaygılarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bahçekapılı, 2021: s. 441; Jameel, 2022: s. 38; Wang ve Zhao 2020: s. 3; Yıldırım vd 2011: s. 87). Araştırmanın diğer bir bulgusu olarak belirtilen erkeklerin internet okuryazarlığı özyeterlik ortalamasının kadınlardan daha yüksek olmasının, bu bulgu üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında sınıf düzeylerine göre 1. sınıf ve 4. sınıf düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark, 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Benzer şekilde Süren (2019: s. 49) tarafından yapılan araştırmada alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin üst sınıflarda okuyan öğrencilerden daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflar arasındaki bu farkın, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça mesleki açıdan özyeterlik algılarının, yaşlarının ve deneyimlerinin artması ihtimali ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyleri arasında öğrenim gördükleri programa göre, ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde Aktan (2018: s. 51) tarafından yapılan araştırmada da sosyal etkileşim kaygısının öğrenim görülen

programa göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonucun elde edilmesinde araştırmanın örnekleminin yalnızca öğretmen adaylarından oluşması etkili olmuş olabilir.

Öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygılarının internette günlük geçirdikleri süreye göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu yine Bahçekapılı (2021: s. 441) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermekte olup internette geçirilen süre ile e-derslerdeki sosyal kaygı arasında ilişki bulunamamıştır. Bu bulgunun, internette geçirilen sürenin verimliliği ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların e-derslerdeki sosyal kaygı puanları arasında e-derslere erişim şekline göre, mobil erişim ve bilgisayarla erişim arasında anlamlı fark bulunmuştur. Mobil aracılığıyla erişimini gerçekleştiren öğretmen adaylarının e-derslerdeki kaygısı düşüktür. Alan yazında mobil cihazlar aracılığıyla derslere katılan öğrencilerin bilgisayar ve tablet aracılığıyla derslere katılan öğrencilere göre daha çok güçlük yaşadıklarını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Özdemir ve Erdoğan, 2021: s. 39; Tüzün ve Yörük Toraman, 2021: s. 841). Bu bulguda e-derslerde ihtiyaç duyulan etkinliklerin bilgisayar ortamında daha rahat yapılabilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı puanlarının kariyerleri açısından önemli görülen bir dersi nasıl alacaklarına ilişkin seçimlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Arslan ve Korkmaz (2019: s. 21) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin etkileşim kaygı düzeyleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması bu bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı düzeyleri arttıkça, e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygılarının azaldığı; öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı düzeyleri azaldıkça, e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında her ne kadar öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı ile e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmasa da, yakın sayılabilecek birtakım araştırmalar bulunmaktadır. Bahçekapılı (2021: s. 441) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin senkron öğrenme ortamındaki sosyal kaygılarının, dijital becerilerinin arttıkça azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Köse, 2021: s. 57); Pratiwi vd 2020: s. 596; Saadé ve Kira, 2009: s. 186; Almaiah vd 2022: s. 5277. Bu çalışmayla ortaya çıkan bulgu, öğrencilerin e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygılarının azaltılmasında önemlidir. Çünkü kaygıyı yaratacak bir

faktör olduğu korelasyon ve regresyon analizleri ile ortaya konmuştur. Eğitsel internet kullanma özyeterliklerinin arttırılması, öğrencilerde e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygılarının azalmasında önemli olduğu bu çalışma ile ortaya konmuştur. Gelecekte, yine e-derslerdeki etkileşime yönelik sosyal kaygıların üzerinde etkili olan faktörleri bulmak ve bunları bertaraf etmek öğrencilerin derse katılmalarını arttırabilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı puanlarının, e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerini orta düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygısı ile baş etme noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer bir bulgu ise, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı puanlarının, E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Olumsuz Değerlendirilme" ve "Bedensel Belirtiler" alt boyutu puanlarının düşük düzeyde manidar bir yordayıcısı olduğudur. Uzaktan senkron olarak gerçekleştirilen eğitimlerde, üniversite öğrencilerinin çok az bir kısmının web kameralarını açarak derse katılmasının bu bulgunun düşük düzeyde olmasında etkili olduğu düşünülmektedir (Cıngı vd 2022: s. 228). Son olarak öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı puanlarının, E-derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği'nin "Sosyal Kaçınma" alt boyutu puanlarının orta düzeyde manidar bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ve e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygılarını inceleyecek araştırmacılar için aşağıda çeşitli öneriler yer almaktadır:

- Bu araştırma korelasyonel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ile e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. İleride yapılacak nitel araştırmalar sayesinde, değişkenler arasındaki ilişkinin yapısı detaylı olarak incelenebilir.
- Araştırmanın verileri uygun örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularının genellenebilmesi için farklı üniversitelerde, farklı öğretim düzeylerinde, acil ve uzaktan eğitimde benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmanın gerçekleştirildiği süreçte Covid-19 sebebiyle acil uzaktan öğretim uygulanmış, normalleşmeyle beraber karma öğretim modeline (geleneksel yüz yüze eğitim ile online eğitimin bir arada kullanıldığı bir öğretim modeli) geçilmiştir. Bu süreçte toplanan araştırma verileri, katılımcıların deneyimlerinden etkilenmiş olabilir. Öğretmen adaylarının deneyimledikleri bu süreç, Covid-19 pandemisi ile zorunlu ve

hazırlıksız bir şekilde yaşanan bir süreç olması sebebiyle pandemiden etkilenmiş olabilir. Programlı bir şekilde hazırlanmış e-öğrenme sürecine dahil olan öğrencilerle araştırmanın tekrarlanması önerilebilir.

- Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı ve e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygısının öğrenme performansına etkisi araştırılabilir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğrenme performansı ile internet okuryazarlığı özyeterlik algısı ve e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılması noktasında etkili olabilir.
- Bu çalışmada öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ile e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda, farklı yaş gruplarıyla ve farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ile e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygıları arasındaki ilişki incelenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, uygulayıcılar için aşağıda çeşitli öneriler bulunmaktadır:

- Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik algısı puanlarının, e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeylerini orta düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple, e-derslerdeki sosyal etkileşim kaygılarının azaltılması amacıyla internet okuryazarlığı özyeterlik algılarının artırılmasına yönelik dersler, seminerler, kurslar eğitim programlarına dahil edilebilir.
- Öğretmen adaylarının e-derslerdeki etkileşimlerine yönelik sosyal kaygı düzeyi ortalamalarının, "E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygı Ölçeği"nden elde edilebilecek toplam puan ortalamasının biraz altında olduğu görülse de, ortalamaya yakın bir puan olması sebebiyle, sosyal etkileşim kaygılarının azaltılmasına yönelik müdahaleler yapılabilir.

# KAYNAKÇA

## 1. Kitaplar


APA (1994). Diagnostic and statistical manual of the mental disorders (DSM-IV). Washington DC: American Psychiatric Publishing.

APA (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM–5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Bandura, Albert (1977). Social learning theory. New York: Prentice Hall.

Bandura, Albert (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.

Büyüköztürk, Şener (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Clark, David M., Adrian Wells (1995). Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment. In Heimberg, R. G. (Ed.), A Cognitive Model of Social Phobia. New York: Guilford Press.

Tabachnick, Barbara G, Linda S. Fidell (2013). Using Multivariate Statistics (6th ed.). Boston: Pearson.

Field, Andy (2009). Discovering statistics using by SPSS (3rd ed.). London: Sage Publication.

Frankel, Jack R., Norman E. Wallen, Helen H. Hyun (2006). How to design and evaluate research in education (6th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.

Gecas, Viktor (2004). Self-agency and the life course. New York: Springer Science + Business Media, LLC.

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

Kalaycı, Şeref (2009). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik uygulamaları. Ankara: Asil Yayınevi.

Kearney, Christopher (2005). Social anxiety and social phobia in youth. US: Springer.

Köklü, Nilgün. Şener Büyüköztürk, Ömay Çokluk Bökeoğlu (2006). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Yayınları.

Moore, Michael, Gref Kearsley (2012). Distance education: A systems view of online learning (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Özdemir, Osman (2021). Dijital okuryazarlık: Etkinliklerle Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

**2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar**

Achenreiner, G., Mary Jae Kleckner, Peter Knight, Bryan Lilly (2019). "Student self-efficacy, employee engagement, and community vitality: a collaborative data collection model for regional workforce development". Journal of education and work, 32(6-7), 614-632.

Agbo, Igwe Sylvester (2015). "Factors influencing the use of information and communication technology (ICT) in teaching and learning computer studies in Ohaukwu local government area of Ebonyi state-Nigeria". Journal of Education and Practice, 6(7), 71-86.

Ak, Nehir Yasan (2020). "Öğretmen adayları için İnternet okuryazarlığı özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi". Turkish Journal of Education, 9(2), 179-204.

Akduman, Gülbeniz (2021). "Zoom yorgunluğu ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması". İş'te Davranış Dergisi. 6(1):16-28.

Akgün, Fatma (2018). "Uzaktan eğitim öğrencilerinin web tabanlı öğretime yönelik tutumları ve çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi". In 9th International Computer & Instructional Technologies Symposium-ICITS2015.

Akkoyunlu, B, Serap Kurbanoğlu (2003). "Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(24), 1-10.

Aktan, Ercan (2018). "Sosyal medya ve sosyal kaygı: Sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma". *Selçuk İletişim*, 11 (2), 35-53.

Al-Balas, M., Hasan Ibrahim Al-Balas, Hatim M. Jaber, Khaled Obeidat, Hamzeh Al-Balas, Emad A. Aborajooh, Raed Al-Taher, Bayan Al-Balas (2020). "Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives". BMC medical education, 20(1), 1-7.

Allen, J., Leonie Rowan, Parlo Singh (2020). "Teaching and teacher education in the time of COVID-19". Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 233-236.

Alsudais, A.S., Abdullah S. Alghamdi, Abdullrhman A. Alharbi, Atif A. Alshehri, Mustafa A. Alzhrani, Sinan Keskin, Muhittin Şahin, Alaa M. Althubaiti (2022). "Social anxiety in E-Learning: Scale validation and socio-demographic correlation study". Education and Information Technologies. 27(6): 8189-8201.

Altıntaş, E., Şükrü İlgün, Büşra Yaşar (2022). "Matematik öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi". Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (1) , 63-74.

Altıparmak, M., İnci Dürdane Kurt, Metin Kapıdere (2011). "E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri". XI. Akademik Bilişim Kongresi, 4(5).

Asselin, M., Maryam Moayeri (2013). "Ergenlerde internet okuryazarlığı uygulamalarının incelenmesi: araştırma yöntemlerinin araştırılması". Eğitimde Kuram ve Uygulama, 6 (2) , 191-210.

Aşkar, P., Aysun Umay (2001). "İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21, 1–8.

Arseven, Ayla (2016). "Özyeterlilik: Bir kavram analizi". Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(19), 63-80.

Arslan, F., Özgen Korkmaz (2019). "İlahiyat lisans tamamlama uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim kaygıları ve uzaktan eğitime dönük tutumları". Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 12-25.

Arslan, S., Aysun Bayram (2022). "COVID-19 pandemi sürecinde hemşirelik öğrencilerinin e-öğrenmeye ilişkin tutumları ile öğrenme algıları arasındaki ilişkinin

incelenmesi". Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 15(4) , 468-486.

Ayyıldız, Ayşegül (2021). "Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile internet öz-yeterlilik algılarının incelenmesi". Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 10 (4), 913-929.

Bahçekapılı, Ekrem (2021). "Examining the social anxiety of university students in synchronous online learning environments". Acta Infologica, 5(2), 435-443.

Balaman, F., Sevil Hanbay Tiryaki (2021). "Coronavirüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri". İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10 (1), 52-84.

Baloğlu, N., Engin Karadağ (2008). "Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 56, 571-606.

Bailenson, Jeremy N. (2021). "Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue". Technology, Mind, and Behavior, 2(1).

Bandura, Albert (1986). "The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory". Journal of Social and Clinical Psychology, 4(5), 359-373.

Bandura, Albert (1983). "Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities". Journal of Personality and Social Psychology, 45(2), 464–469.

Bayrakcı, T., Süleyman Burak Tozkoparan, Alpaslan Durmuş (2014). "Öğretmen adaylarının internet öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişki". Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (17), 27-44.

Bawden, David (2001). "Information and digital literacies: A review of concepts". Journal of Documentation, 52, 218-259.

Bozgün, K., Kemal Baytemir (2019). "Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ölçeğinin (sdago) türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması". Journal of Turkish Studies, 14(1), 139-156.

Bozkurt, Aras (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.

Canpolat, U., Yusuf Yıldırım (2021). “Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi”. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7 (1), 74-109.

Chandrasegaran, J., P. Padmakumari (2018). “The role of self-fulfilling prophecies in education: Teacher-student perceptions”. I-Manager’s Journal on Educational Psychology, 12 (1), 8–18.

Cıngı, M., Elifnur Mirza, Kübranur Samen (2022). “Web kamerayı açmak ya da açmamak: uzaktan senkron eğitimde derse giren lisans öğrencileri web kameraya nasıl bir anlam yüklüyorlar?”. Uluslararası Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli Dergisi, 5(2), 206-235.

Crome, E., Andrew Baillie (2015). “Social anxiety disorder diagnostic criteria perform equally across age, comorbid diagnosis, and performance/interaction subtypes”. Anxiety, Stress, & Coping, 28(2), 179–191.

Çakır, Z., Ülfet Erbaş (2022). “Examination of sports science faculty students’ ınternet self-efficacy”. International Journal of Eurasian Education and Culture, 7(17), 1316-1333.

Çokyaman, M., Menderes Ünal (2021). “Öğrenci ve öğretmenlerin covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: bir metafor analizi”. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18 (Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1686-1715.

Çuhadar, C., Mukadder Yücel (2010). “Yabancı dil öğretmeni adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik özyeterlik algıları”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (27), 199-210.

Darnell, D.R., D. M. Rosenthal (2000). “Evolution of a virtual campus”. Community College Journal, 71(3), 21-23.

Demirel, Melek (2009). “Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji”. In 9th International Educational Technology Conference. 6(8), 696-703.

Donnelly, Roisin (2010). “Interaction analysis in a ‘Learning by Doing’ problem-based professional development context”. Computers & Education. 55 (3): 1357-1366.

Ekici, E., Fatma Taşkın Ekici, İzzet Kara (2012). “Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (1), 53-65.

Elnakeeb, M., Sabrein Mahmoud Ali (2016). “The relationship between online learning readiness and social interaction anxiety among nursing students in Alexandria University”. World J. Nurs. Sci. 2, 140–152.

Eng, W., Meredith E. Coles, Richard G. Heimberg, Steven A. Safren (2005). “Domains of life satisfaction in social anxiety disorder: relation to symptoms and response to cognitive-behavioral therapy”, Journal of Anxiety Disorders, 19(2), 143-156.

Erol Şahin, Ayşegül Nihan (2019). “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39 (1) , 477-502.

Eryılmaz, S., Dilek Sarıçayır, Gizem Yıldız (2020). “Öğrencilerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algısı ile internet bağımlılığının incelenmesi”. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 7 (2) , 609-638.

Evişen, N., Öznur Akyılmaz, Yeliz Torun (2020). A case study of university EFL preparatory class students’ attitudes towards online learning during Covid-19 in Turkey. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (2) , 73-93.

Fife, J. E., Sherrod Bond, Angela Byars (2011). “Correlates and predictors of academic self-efficacy among African-American students”. Education, 132(1), 141-148.

Gabbard, Glen O. (1992). “Psychodynamics of panic disorder and social phobia”. Bulletin of the Menninger Clinic, 56(2), A3-13.

Genç, M. F., Süleyman Gümrükçüoğlu (2020). “Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları”. Electronic Turkish Studies, 15(4).

Geer, R., Bruce White, Avron Barr (1998). The effects of a core first year subject on students' attitudes towards computers and development of information literacy. Where is IT & T, 70-75.

Gibson, S., Dembo Myron H (1984), "Teacher efficacy: a construct validation", Journal of Educational Psychology, Vol. 76 No. 4, p. 569.

Gökdaş, İ., Murat Kayri (2005). "E-öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri". Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 1-20.

Gömleksiz, M. N., Pınar Erten (2013). "Öğretmen adaylarının genel internet özyeterlik algıları Fırat Üniversitesi örneği". Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (1), 119-140.

Gully, Stanley M., Kara A. Incalcaterra, Aparna Joshi, J. Matthew Beaubien (2002). "A meta-analiysis of team-efficacy, potency, and performance: ınterdependence and level of analiysis as moderators of obsorved relationships". Journal of Applied Psychology, 87 (5), 819-832.

Güngör, C. Petek Aşkar (2004). "E-öğrenmenin ve bilişsel stilin başarı ve internet öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(27).

Hamarta, Erdal (2009). "Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi". İlköğretim Online, 8(3), 729-740.

Hirsch, C. R., David M Clark (2004). "Information-processing bias in social phobia". Clinical Psychology Review, 24(7): 799-825.

Humphries, C.A., Edward P Hebert, Kay Daigle, Jeffrey Martin (2012). "Development of a physical education teaching efficacy scala". Measurement in Physical Education and Exercise Science, 16 (4), 284-299.

Huss, J. A., Orly Sela, Shannon Eastep (2015). "A case study of online ınstructors and their quest for greater ınteractivity in their courses: Overcoming the distance in distance education". Australian Journal of Teacher Education, 40(4), 72-86.

Kabaran, H., Sedat Altıntaş, Göçen Kabaran (2016). "Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi". Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2(1), 1-11.

Karahisar, Tüba (2014). "İnternette çocukları bekleyen riskler ve medya okuryazarlığı". The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC, 4(4), 82-95.

Kavuk, E., Hasan Demirtaş (2021). "COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar". E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi, 1(1), 55–73.

Kaya, A., Refik Balay, Abdullah Adıgüzel (2014). "Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım becerileri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki düzeyi". Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(1), 83-99.

Keshavarz, Hamid (2020). "Web self-efficacy: A psychological prerequisite for web literacy". Webology, 17(1), 81-98.

Keskin, S., Muhittin Şahin, Sait Uluç, Halil Yurdugul (2020). "Online learners' interactions and social anxiety: the social anxiety scale for e-learning environments (SASE)". Interactive Learning Environments, 31 (1), 201-213.

Koçak, Yasemin Usluel (2006). "Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerinin karşılaştırılması". Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 22.

Korkut, E., Buket Akkoyunlu (2008). "Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(34), 178-188.

Kula Kartal, S., Ezgi Mor Dirlik (2016). "Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı". Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4), 1865-1879.

Livingstone, S., Magdalena Bober, Ellen Johanna Helsper (2005). "Active participation or just more information? Young people's take-up of opportunities to act and interact on the Internet". Information, Community & Society, 8(3), 287-314.

Malinen, O.-P., Hannu Savolainen, Petra Engelbrecht, Jiacheng Xu, Mirna Nel, Normal Nel, Dan Tlale (2013). "Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries". Teaching and Teacher Education, 33, 34–44.

McClure, Charles R. (1994). "Network literacy: A role for libraries?" Information Technology and Libraries. Cilt:13, Sayı:2: 115-125.

Mete, Gülşah (2020). "Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi". Kesit Akademi Dergisi, (22), 109-120.

Moore, Micheal G (1996). "Three types of interaction". The American Journal of Distance Education, 3(2).

Morrissette, Matthew (2021). "School closures and social anxiety during the COVID-19 pandemic". Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 60(1), 6.

Moscovitch, D. A., Stefan G. Hofmann (2007). "When ambiguity hurts: social standards moderate self-appraisals in generalized social phobia". Behaviour research and therapy, 45(5),1039-52.

Nguyen, ThanhTruc T (2000). "OASIS: Student evaluation methods for world wide web resources". University of Hawaii at Manoa.

Nicholls, J. M., Petra Karin Staiger, James Stephen Williams, Ben Richardson, Nicalas Kambouropoulos (2014). "When social anxiety co-occurs with substance use: does an impulsive social anxiety subtype explain this unexpected relationship?". Psychiatry research, 220 (3), 909-14.

Oblinger, D. G., Brian L. Hawkins (2005). "The myth about students". Educause review, 40(5), 12-13.

Özdemir, Ö., İrfan Erdoğan (2021). "Covid-19 pandemisi sürecinde ilahiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri". Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 10 (12), 11-41.

Öztürk, Abdülkadir (2014). "Sosyal kaygıyı açıklayan yaklaşımlar". Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(48), 15-26.

Palancı, Mehmet (2004). “Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı sorunlarını açıklamaya yönelik bir model çalışması”. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6(9).

Pajares, Frank (1997). “Current directions in self-efficacy research”. Advances in motivation and achievement, 10(149), 1-49.

Peper, E., Vietta Wilson, Marc Martin, Erik Rosegard, Richard Harvey (2021). “Avoid Zoom fatigue, be present and learn”. NeuroRegulation, 8(1), 47–56.

Putri, W. K. H. W., Sufyani Prabawanto (2019). “The analysis of students’ self-efficacy in learning mathematics”. In Journal of Physics: Conference Series, 1157(3).

Rachman, S., J Grüter-Andrew, Roz Shafran (2000). “Post-event processing in social anxiety”. Behaviour Research and Therapy, 38(6), 611-617.

Rahman, Vina Anggia Ariawan, Inne Marthyane Pratiwi (2020). “Digitalliteracy abilities of students in distance learning”. 4th Internasional Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE) (593-598). Atlantis Press.

Saadé, R. G., Dennis Kira (2009). “Computer anxiety in e-learning: The effect of computer self-efficacy”. Journal of Information Technology Education, 8, 177-191.

Sadeghi, Manijeh (2019). “A shift from classroom to distance learning advantages and limitation”. International Journal of Research in English Education,4(1), 80-88.

Schunk, D. H., Frank Pajares (2002). “The development of academic self-efficacy”. In Development of achievement motivation. 15-31.

Shawaqfeh, M. S., Abdulkareem M Al Bekairy, Ahmad Al-Azayzih, Abdulmalik A Alkatheri, Amjad M Qandil, Aiman A Obaidat, Shemylan Al Harbi, Suhaib M Muflih (2020). “Pharmacy students perceptions of their distance online learning experience during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional survey study”. Journal of Medical Education and Curricular Development, 7.

Siron, Y., Agus Wibowo, Bagus Shandy Narmaditya (2020). “Factors affecting the adoption of e-learning in Indonesia: Lesson from Covid-19”. Journal of Technology and Science Education, 10(2), 282-295.

Stein, M. B., Dan J Stein (2008). “Social anxiety disorder”. Lancet, 371, 1115–1125.

Sübaşı, Güzin (2007). “Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler”. Eğitim ve Bilim, 32 (144), 3-15.

Şahin, Muzaffer (2019). “Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları”. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6 (10), 117-135.

Şimşek, Ş., Nesrin Yağcı, Mücahit Öztop, Serbay Şekeröz (2020). “Fizik tedavi ve rehabilitasyon öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi”. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, (1), 178-182.

Tabancalı, E., Kazım Çelik (2013). “Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki”. International Journal of Human Sciences, 10(1), 1167-1184.

Taşbaş Ustaoğlu, Esra (2020). “E-Öğrenme İçin kritik başarı faktörleri: Alanyazın derlemesi”. Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 3 (1), 1-23.

Taşlıçay Arslan, Şeyma (2018). “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımı özyeterlik inançları”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44 (44) , 77-94.

Tekedere, H., Sami Şahin, Hanife Göker (2022). “Covid-19 sürecinde yükseköğretimde çevrimiçi uzaktan eğitim öğrenci deneyimlerinin incelenmesi”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42 (1) , 123-166.

Telli, S. G., Deniz Altun (2021). “Coronavirus (Covid-19) pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme”. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 4(2), 90-107.

Topal, M., Özcan Erkan Akgün (2014). “Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği”. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(1), 343-364.

Tsai, Meng-Jung (2010). Exploring the gender differences in computer-related self-efficacy in Taiwan: A meta-analysis. Computers in Human Behavior, 26(4), 510-518.

Tschannen-Moran, M., Anita Woolfolk Hoy (2007). “The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers”. Teaching and Teacher Education, 23(6), 944–956.

Tuncer, M., Aytaç Özüt (2012). “Sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik inançları”. Electronic Turkish Studies, 7(2).

Türkçapar, M. Hakan (1999). “Sosyal Fobinin Psikolojik Kuramı”. Klinik Psikiyatri Dergisi, 2(4), 247-253.

Tüzün, F., Nilay Yörük Toraman (2021). “Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler”. Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14 (3) , 822-845.

Yang Seok (1997). “Effects of cognitive control and coping relationship between stressful circumstances and somatic and psychological symptoms among Korean immigrants in the United States: A structural equation modeling approach”.Texas University, Austin, s.30

Yasan Ak, Nehir (2020). “Development of Internet literacy self-efficacy scale for pre-service teachers”. Turkish Journal of Education, 9(2), 179-204.

Yenilmez, K., Melih Turğut, Pınar Anapa, Mehmet Ersoy (2011). “İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları”. Education Sciences, 7 (1), 371-379.

Yıldırım, T., Yüksel Çırak, Necdet Konan (2011). “Öğretmen adaylarında sosyal kaygı”. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 85-100.

Yıldız, K., Osman Pepe, Nazmi Sarıtaş, Emire Kaya Özkatar Kaya (2012). “An investigation over the levels of social anxiety according to the gender factors of hearing-impaired adolescent athletes between the ages of 12-16”. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 6(1), 56-61.

Yılmaz, R., Barış Sezer, Halil Yurdugül (2019). “Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği”. Ege Eğitim Dergisi, 20(1), 180-195.

Yoldaş, C., Ferhat Süleyman Argın (2015). “Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitsel internet kullanım öz yeterlik inançlarının incelenmesi”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Jret), 4(1), 276-283.

Zimmerman, Barry J. (1995). “Self-efficacy and educational development”. Self-efficacy in changing societies, 1(1), 202-231.

Zimmerman, Barry J., Albert Bandura (1994). “Impact of self-regulatory influences on writing course attainment”. American educational research journal, 31(4), 845-862.

Wang C, Hong Zhao (2020). “The impact of COVID-19 on anxiety in chinese university students”. Front Psychol, 11, 1168.

**3. Elektronik Kaynaklar**

Adıyaman, Arif (2020). Öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.

Babuçoğlu, Burcu (2006). İnternet destekli olarak sunulan muhasebe uygulamaları dersinde ögrenci memnuniyetinin ölçülmesi: Özel İnci Anadolum Açıkögretim Kursunda bir uygulama. (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Çetiner, Pınar (2021). Ergenlerde psikolojik sağlamlık ile yalnızlık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sosyal kaygının aracı rolü. (Yüksek Lisans Tezi), Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Çok, Cemal (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Delen, Ayşe (2021). Türkiye’de e-öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalardaki eğilimler: 2004-2020 dönemi tezlerin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Demir, Mehmet (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Dikbaş, Emel (2006). Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Eker, Esra (2021). Üniversite öğrencilerinin yalnızlığın sosyal kaygı, sosyal beceri ve öz saygı (benlik saygısı) açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Gençtürk, Aycan (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Güzel, Muhammed Mustafa (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Jameel, Bassam Yousif (2022). Social anxiety in e-learning environment. (Yüksek Lisans Tezi), Near East University, Institute of Graduate Studies, Nicosia.

Karakaş, Yahya (2008). Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Köse, Kübra Nur (2021). COVID-19 Pandemi Sürecinde Hemşirelik Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sapancı, Münüre (2010). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Sarıkaya, Emine (2022). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik bilimsel süreç becerileri ile disiplinli zihin özelliklerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Schechter, Amanda (2013). Political and technology efficacy among millennials, (Yüksek Lisans Tezi), University of Delaware.

Sezer, Cem (2019). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde öğrenme yönetim sistemi kullanımının öğrenci akademik başarı, tutum ve motivasyonuna etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Süren, Nadide (2019). Kaygı ve motivasyonun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Tok, Cansu (2019). Ortaokul öğrencilerinin ebeveyn bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toluç, Gökçe (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin cinsiyetlere göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Topal, Murat (2013). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi ve geliştirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Türker, Üstün (2021). Koronavirüs (Covid-19) pandemisinin yükseköğretim öğrencilerinde anksiyete düzeyi ile e-öğrenme tutumlarına etkisi. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Üstünlüoğlu, Selvin (2019). İngilizcede özyeterlik algısı, öğrenme- çalışma yaklaşımları ve İngilizce okuduğunu anlama başarısının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yalçın, Vakkas (2021). Pandemi döneminde fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ve web pedagojik içerik

bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zor, Esra Uğur (2021). Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

## EKLER

### EK-1

### Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Teknolojisi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Aşağıda yer alan "Kişisel Bilgi Formu"na vereceğiniz cevaplar, yüksek lisans tezim kapsamında kullanılacaktır. Bu sebeple sorulara vereceğiniz yanıtları doğru, eksiksiz ve içten bir şekilde yanıtlamanız oldukça önemlidir. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Katkınız için teşekkürler.

Büşra Nur PLAK

1- Cinsiyetiniz: ☐Kadın ☐Erkek

2- Sınıfınız: ☐Hazırlık ☐1. Sınıf ☐2. Sınıf ☐3. Sınıf ☐4. Sınıf

3- Öğrenim gördüğünüz program: ☐

5- İnternette günlük geçirdiğiniz süre: ☐1 saatten az ☐1-2 saat ☐2-3 saat ☐3-4 saat ☐4 ve üzeri

6- E-öğrenme ortamındaki derslere erişim şekliniz: ☐Mobil ☐Tablet ☐Bilgisayar

7- Kariyeriniz için önemli olduğunu düşündüğünüz bir dersi hangi şekilde almayı tercih ederdiniz?

☐Yüz yüze eğitim ☐E-öğrenme

**EK-2**

| Öğretmen Adayları İçin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği<br><br>*Verilen ifadeleri 1 (Kendime Hiç Güvenmiyorum) – 7 (Kendime Çok Güveniyorum) arasında derecelendiriniz.* | | (1) Kendime Hiç Güvenmiyorum | (2) | (3) | (4) Ne Güveniyorum Ne Güvenmiyorum | (5) | (6) | (7) Kendime Çok Güveniyorum |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Web sitelerinde bilimsel bilgiyle yanlı bilgiyi ayırt edebilirim. | | | | | | | |
| 2 | Web üzerinden video oluşturabilirim (Örnek: GoAnimate, Pawtoon... vb.). | | | | | | | |
| 3 | Web sitelerindeki bilginin güvenilir olup olmadığının ayrımını yapabilirim. | | | | | | | |
| 4 | Yazılımsal İnternet erişim problemlerini çözebilirim (Örnek: Ağ ayarları, bağlantı hızının yavaşlaması… vb.). | | | | | | | |
| 5 | Podcast (İnternette yayınlamak amacıyla ses ve video dosyaları oluşturma) oluşturabilirim. | | | | | | | |
| 6 | İnternet'i kullanırken oluşan diğer problemleri çözebilirim (Örnek: Flash Player yükleme, virüslü sayfalara yönlendirme… vb. ile ilgili problemler). | | | | | | | |
| 7 | Google arama tekniklerini (ve-veya bağlaçlarını kullanma, sözcüğü tırnak içine alma… vb.) etkili kullanabilirim. | | | | | | | |
| 8 | Web üzerinden kütüphane veri tabanlarını etkili kullanabilirim. | | | | | | | |
| 9 | Blog (Kendi oluşturduğum Web günlüğü sayfasına yazma) oluşturabilirim. | | | | | | | |
| 10 | Güvenilir web sitelerini ayırt edebilirim. | | | | | | | |
| 11 | Poster, kavram haritası oluşturabilirim (Örnek: Bubbl.us, Easel.ly… vb.). | | | | | | | |
| 12 | Web üzerinden sunum hazırlayabilirim (Örnek: Prezzi, Slides… vb.). | | | | | | | |
| 13 | Web sitelerindeki bilginin bilimsel kaynaktan olup olmadığını ayırt edebilirim. | | | | | | | |
| 14 | Donanımsal İnternet erişim problemlerini çözebilirim (Örnek: Modem, kablo… vb. ile ilgili problemler.). | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | Akademik referans ve not alma bilişim araçlarını kullanabilirim (Örnek: Mendeley, EverNote… vb.). | | | | | | | |
| 16 | Anket hazırlayabilirim (Örnek: SurveyMonkey, Obsurvey, GoogleForms… vb.). | | | | | | | |

**EK-3**

**E-Öğrenme Ortamlarında Öğretici (Öğretmen) ile Etkileşimlerinize Yönelik Yaklaşımlarınız**

Derecelendirme **1**-> "*Beni hiç tanımlamıyor*.", **7**-> "*Beni tam olarak tanımlıyor*." şeklindedir.

| | |
|---|---|
| 1. Öğretici ile iletişim kurarken yazdıklarımın yanlış anlaşılacağından korkarım. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 2. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken yazdıklarımın olumsuz değerlendirileceğini düşünürüm. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 3. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken eleştirilmekten korkarım. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 4. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken yazdıklarım hakkında neler düşünüldüğü beni fazlasıyla endişelendirir. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 5. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken gönderdiğim mesajların eleştirilme fikri beni rahatsız eder. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 6. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken yaptığım hatalar beni utandırır. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 7. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken pot kırmak beni endişelendirir. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 8. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken sorularım nedeniyle aptal gibi görünmek beni endişelendirir. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 9. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken gereksiz olduğunu bildiğim halde kaygı yaşarım. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 10. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken kalbim hızla atmaya başlıyor. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 11. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken huzursuzlanırım. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 12. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken yüzüm kızarır. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 13. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurarken iletişim kurarken beni ateş basar/terlerim. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 14. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde soru sormaktan kaçınırım. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 15. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde soru sormak beni rahatsız eder. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 16. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde yardım istemekte zorlanırım. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 17. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde sessiz kalmayı tercih ederim. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 18. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde yazılı etkileşimde bulunmak istemem. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 19. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde iletişim kurmamayı tercih ederim. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 20. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde soruları yanıtlamaktan kaçınırım. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |

| | |
|---|---|
| 21. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde etkileşime girmek benim için zordur. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 22. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde kötü bir izlenim bırakmamak için sessiz kalmayı tercih ederim. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |
| 23. E-öğrenme ortamlarında öğretici ile iletişim kurmam gerektiğinde iletişim kurmakta zorlanırım. | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) |

## EK-4

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.10.2021-E.120162

**T.C.**
**KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ**
**Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu**

Sayı : E-10017888-050.06-120162
Konu : Komite, Komisyonlar

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20.08.2021 tarihli, 100424 sayılı ve "Komite, Komisyonlar" konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 30/09/2021 tarih ve 2021/12 nolu toplantısında alınan 7 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

**Karar No 7:** Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 20.08.2021 tarih ve 100424 sayılı yazısı görüşüldü. Eğitim Teknolojileri Programı yüksek lisans öğrencisi Büşra Nur PLAK'ın, Prof. Dr. Aynur GEÇER'in danışmanlığında yürüttüğü "Üniversite Öğrencilerinin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları İle E-Derslerdeki Etkileşimlerine Yönelik Sosyal Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yapacağı anketin uygulanmasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

**Prof.Dr. İbrahim ŞİRİN**
**Kurul Başkanı**

**EK-5**

**ÖLÇEK UYGULAMA İZNİ**



**Büşra Plak** 7 Haziran Pzt 12:01

Alıcı:

Merhaba,

Ben Büşra Nur Plak, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Teknolojisi bölümünde yüksek lisansıma devam etmekteyim. Tez çalışmamda lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine çalışmayı planlıyorum. Ben ve hocam (Prof. Dr. Aynur Geçer), sizin Muhittin Şahin, Sait Uluç ve Halil Yurdugul ile birlikte geliştirmiş olduğunuz "E-öğrenme Ortamları için Sosyal Kaygı Ölçeği"nizi tezimizde kullanmak istiyoruz. Sizin için de uygunsa bizimle ölçeğinizin Türkçe versiyonunu paylaşırsanız çok seviniriz.

Şimdiden çok teşekkürler, iyi çalışmalar.

Büşra.



**Sinan KESKİN** 8 Haziran Sal 19:40

Alıcı: ben

Merhaba Büşra,
Ölçek formumuzu memnuniyetle kullanabilirsiniz. Bunun yanı sıra benim de sizden diğer Hocalarımız adına da bir ricam olacaktı. Eğer toplamış olduğunuz verileri anonim bir şekilde bizimle paylaşırsanız çok seviniriz. Bizler de ölçe aracımızı iyileştirmek ve kapsamlı bir veri havuzu oluşturma çabası içerisindeyiz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim, sağlıkla kalın.
Sinan

Büşra Plak Haz 2021 Pzt, 12:01 tarihinde şunu yazdı:



**Büşra Plak** 9 Ağu 2021 01:32 (2 gün önce)

Alıcı:

Merhaba,

Ben Büşra Nur Plak, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Teknolojisi bölümünde yüksek lisansıma devam etmekteyim. Tez çalışmamda lisans öğrencilerinin internet okuryazarlığı özyeterlik algıları ve e-derslerdeki sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine çalışmayı planlıyorum. Ben ve hocam (Prof. Dr. Aynur Geçer), geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Adayları İçin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği"nizi tezimizde kullanmak istiyoruz. Sizin için de uygunsa bizimle ölçeğinizi paylaşırsanız çok seviniriz.

Şimdiden çok teşekkürler, iyi çalışmalar.

Büşra.



**Nehir YASAN** 9 Ağu 2021 14:29 (2 gün önce)

Alıcı: ben

Merhaba Büşra,
Geliştirdiğim ölçeği çalışmanda kullanabilirsin.
Türkçe olarak geliştirilen bir ölçek. Makalede hem İngilizcesi hem Türkçesi var, bu seni yanıltmasın.
Şimdiden sonuçlarını merak ediyorum.
Çalışmanda başarılar dilerim.

Nehir Y.

Erişebileceğin linkler:

https://toad.halileksi.net/olcek/internet-okuryazarligi-ozyeterlik-olcegi

https://dergipark.org.tr/en/pub/turje/article/664706

# ÖZGEÇMİŞ

## KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Büşra Nur PLAK ÖZKARAASLAN

## EĞİTİM BİLGİLERİ

| Derece | Alan | Kurum | Yıl |
|---|---|---|---|
| **Yüksek Lisans** | Eğitim Teknolojileri | Kocaeli Üniversitesi | 2020-2023 |
| **Ön Lisans** | Web Tasarım ve Kodlama | Anadolu Üniversitesi | 2020-2023 |
| **Erasmus+** | Psikoloji | Uniwersytet Wroclawski | 2017-2018 |
| **Lisans** | Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik | Kocaeli Üniversitesi | 2015-2019 |

## İŞ DENEYİMLERİ

| Kurum | Branş | Yıl |
|---|---|---|
| Özbaşak Kişisel Gelişim Kursu | Psikolojik Danışman | 2022-2023 |
| Kartepe Özel Eğitim Uygulama Okulu | Özel Eğitim Öğretmeni | 2019-2020 |

## YAYINLAR

Plak Özkaraaslan, B. N., Yıldırım, B. D., Kum, M. A., Arbağ, S. S., Güzel, S., Onur, Z. K. ve Dağ, F. (2021). *Matematik Uygulamaları Dersinin Ters Yüz Öğrenme Modeline Göre Tasarlanması: 7. Sınıf Geometri Ve Ölçme Öğrenme Alanı Örneği*. I. Lisansüstü Sosyal Bilimler Sempozyumu, 28 Mayıs, Kocaeli, Türkiye.