

Bu makaleye atıfta bulunmak için/To cite this article:

ELKIRAN, Y. M. (2021). A Türkçe Öğretmeni Adaylarının Canlı Ders Etkileşim Düzeyi ile Ekran Okuma Özyeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25 (3), 1212-1231.

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Canlı Ders Etkileşim Düzeyi ile Ekran Okuma Özyeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi


Yusuf Mete ELKIRAN (\*)


**Öz:** Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeyleri ile ekran okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği programındaki 210 öğretmen adayının yanıtları toplanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Canlı Ders Etkileşim Düzeyi Belirleme Ölçeği" ve "Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H-testi analizleri kullanılmıştır. Analizler doğrultusunda Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının canlı ders etkileşim düzeyleri ile ekran okuma öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve internette geçirilen süre değişkenlerine göre canlı ders etkileşim düzeyleri ile ekran okuma öz yeterliklerinde anlamlı fark görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeyleri ile ekran okuma öz yeterlikleri arasında zayıf düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Canlı ders etkileşimi, ekran okuma, Türkçe eğitimi

### Examining the Relationship between Prospective Turkish Teachers Online Course Interaction Level and Screen Reading Self-Efficacy Perception

**Abstract:** The aim of this study is to examine the relationship between prospective Turkish teachers' online course interaction level and screen reading self-efficacy perception. In this context, the opinions of 210 Pre-Service Turkish Language Teachers of a state university in the west of Turkey were consulted. Relational screening method, which is one of the quantitative research methods, was used. Since it was determined that the data showed normal distribution due to the assumption analysis of the findings, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H-test analyses were used in the research. In addition to these parametric tests, mean scores and standard deviation scores of the descriptive analysis results were used. According to the analyzes, it was concluded that the online course interaction levels of the participants and their screen reading self-efficacy perception were at a high level. According to the gender, class, academic achievement and time spent on the internet, there was a significant difference in online course interaction levels and screen reading self-efficacy. It was concluded that there is a weak,

\*) Öğretim Görevlisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (e-posta:ymelkiran@gmail.com)  ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0001-8372-8555>

Bu makale araştırma ve yayın etiğine uygun hazırlanmıştır  iThenticate for Authors & Researchers intihal incelemesinden geçirilmiştir.

*positive and significant relationship between the online course interaction level and screen reading self-efficacy perception.*

**Keywords:** *Online course interaction, screen reading, Turkish education*

**Makale Geliş Tarihi:** 27.07.2021

**Makale Kabul Tarihi:** 20.09.2021

**DOI:** 10.53487/ataunisosbil.975316

## I. Giriş

İnternet ortamında aynı anda öğrenenlerin ve öğreticinin anlık olarak görüntülü ve sesli olarak dijital bir ekran ve kamera üzerinden ders yapabildiği dersler canlı ders olarak adlandırılmaktadır. İnternet araç ve yazılımlarının kullanımından önce canlı ders denilince toplumda kitle iletişim aracı olan televizyondan canlı yayın dersler akla gelirdi. O dönemlerde genellikle Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin dersleri kayıt edilmiş videolar televizyonlar aracılığı ile öğrencilere öğrenim fırsatı sunmak için kullanılırdı. İnternetin 21. yüzyılın ilk çeyreğinde internet ve internet araçlarının hem toplumlarda hem de eğitim öğretim kurumlarında kullanımının yaygınlaşması ile açık öğretim sistemleri internet temelli dijital altyapılara kaymış oldu. İlk başlarda lisansüstü eğitimde yaygınlaşan uzaktan öğretimde e-stüdyo donanımlarının kullanılması ve profesyonel kayıtlarla devam edilmesi planlanırken artan talepler ve eğitimcilerin yoğun tempoları nedeniyle dersler veya ders kayıtları e-stüdyolar yerine evlerde belirlenmiş alanlarda doğrudan yapılarak sürdürülmüştür (Arat ve Bakan, 2011: 369). Bahsi geçen bu kurslar ve programlarda, öğrenme yönetim sistemleri üzerinden kayıtlanarak ders materyallerine ulaşılması, ders kayıtları, sınavlar ile öğrenci işleri gibi birçok iş ve işlemler internete bağlı dijital araçlarla yapıldı. Bir düzenlemeye ihtiyaç duyulunca Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından yönetmelik yayımlanarak bu çerçevede usul ve esaslar belirlenmiştir (YÖK, 2013). Bazı üniversitelerde YÖK'ün verdiği izinlerle belirli kurslar ve yüksek lisans programları açıldı. Çevrimiçi eğitim öğretim süreçlerinde tüm paydaşlar bir ekran üzerinden iletişim kurarak yol aldılar. Bu sistemlerin bağlı olduğu dijital araçlar kimi zaman diz üstü veya masa üstü bilgisayarlar olurken kimi zamansa mobil araçlar olarak adlandırılan akıllı cep telefonları ve tabletler oldu. Bu eğitim öğretim süreçlerinde canlı derslere katılanlar diledikleri konular veya kaynaklarla ilgili belgelere daha rahat ulaşabilirken dilediklerinde de bu kaynakları basılı olarak okuma imkânına sahip oldular. Aynı zamanda kayıt altına alınan dersler arzu edildiğinde gün içerisinde istenilen zaman diliminde tekrar izlenebilme imkânına olanak tanıdı. Dersler kayıt altına alındıysa kayıtlar sonradan günün her saatinde arzu edildiği kadar tekrar izleme imkânına fırsat verdi. Bu süreçte interneti ve sistemlere bağlanabilen dijital araçları olan öğrenciler eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürebildiler.

2019 yılında covid-19 virüsü salgın hastalığı tüm dünyada yaygınlaşınca eğitim öğretimin tüm kademelerinde yüz yüze eğitime ara verildi. Türkiye'de kitle iletişim araçları kullanılarak eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmeye çalışıldı. Bu durumda öncelikle toplumda farklı gelir grupları olduğu düşünülerek her gruba fırsat eşitliği sağlamak amacıyla TRT'de ilkökul, ortaokul ve lise için yayın hizmetleri verilmeye

başlandı. Salgından önce dünyada çeşitli iş toplantıları ve kurslar için kullanılan bazı ismi bile duyulmamış internet sistemleri acilen derslerde yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Toplumun her kesimi işlerini devam ettirebilmek için internet üzerinden toplantılar yapmak zorunda kaldı. İlk zamanlarda zorluklar yaşansa da zamanla hem sistemler gelişti hem de kullanıcılar duruma alışmak zorunda kaldılar. Türkiye’de 2019-2020 Bahar ve Güz ile 2020-2021 Bahar dönemlerinde öğrenciler, ekranların başında canlı derse katılma veya ders kaydını izleme, doküman okuma, ödevler için araştırma yapma gibi öğrencilik iş ve işlemleri yaptılar. Eğitimin diğer paydaşları da mecburen aynı şekilde daha çok ekran başından katılım sağladılar.

Son yıllarda canlı seminer ve derslerin yoğunluğu arttı. Bu yoğunlukla beraber derslerin etkililiği, öğrencilerin katılım düzeyleri ve aktiflikleri, derse uygun planlamaların yapılması, sunumların ve paylaşılan materyallerin netliği ile anlaşılabilirliği, beyaz tahtanın kullanılabilirliği, konuşmaların açık ve netliği ile beden dilinin etkili kullanılması ve çevresel gürültüler gibi verimliliği etkileyen unsurlar ortaya çıktı. Eğitim öğretim süreçlerinde verimliliğin artırılması için paydaşlardan veri toplayarak elde edilen bulgularla yine paydaşlara fayda sağlanması konularına “öğrenme analitikleri” odaklanmaktadır. Öğrenme analitikleri, bulgular arası istatistikî verilerin işlenmesi, var olan durumun ortaya konulması, yorumlanması ve geleceğe yönelik kararlar alınması gibi istatistik konuları ile yoğurulmuş yeni bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozkurt, 2016: 60; Fırat, 2015: 871; Ifenthaler, 2017: 367; Tutsun, 2020: 249; Yılmaz ve Yılmaz, 2020: 754). Çevrimiçi ortamlarda eğitim ve öğretimin süreçlerinin geliştirilmesi konularını irdeleyen bu alan içindeki harmanlanmış öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme, ekran okuma, göz izleme, dijital ayak izi, dijital rozet, eğitsel ajan gibi kavramlar da eğitim tarihi için çok yenidir. Uzaktan eğitim hizmetlerinin SWOT analizleri kalitenin artırılmasında önemli yöntemlerdendir (Ustabulut, 2021: 142). Analize en çok yardımcı olan otomasyon ise öğrenme yönetim sistemi üzerindeki verilerdir. İletişimde kanal ögesi olarak değerlendirilen yazı da her ne kadar aynı kuramlardan beslense de çevrimiçi sınıflardaki yazışmalardaki etkileşimler de dikkate alınmaktadır (Karatay, 2011: 1030). Sistemde kalma, derse girme, dersten ayrılma, toplam derse katılım süreleri canlı derste sorulara verilen tepkiler ve aktif olunan süreler ile ödevlerdeki sayfa, sözcük, karakter (boşluklu veya boşluksuz), paragraf sayılarının yoğunlukları gibi verilerin analizi söz konusudur. Analizlerin bulgularından hareketle iyileştirmeler yapılmaktadır.

Etkileşim, öğrenme analitiklerinin en öncelikli konusu olduğu gibi iletişim kuramının da temelini oluşturur. Etkili öğretim için hem çevrim içi hem de yüz yüze eğitimde en önemli odak noktası etkileşimdir. İletişim kuramındaki geri besleme ögesi de etkileşimin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenenin tepkileri, öğrenme sürecinde veya sonunda ölçme ve değerlendirmelerle etkileşim ile öğrenme durumu hakkında fikir vermektedir. Canlı derslerdeki etkileşim dört ana başlıkta incelenmektedir. Bunlar; 1) Öğrenci-Öğretmen arası etkileşim. 2) Öğrenci içerik arası etkileşim. 3) Öğrenci-Öğrenci arası etkileşim. 4) Öğrenci-Teknoloji (ara yüz, ekran) arası etkileşimlerdir (Karaman, 2015: 84). Canlı dersle ilgili etkileşim kuramlarına göre derste veya ders dışında öğrencilerin; geçmiş tecrübeleri, öğrenenle, öğrenme materyalleriyle, teknoloji ve

sistemle, ekranla ve kendi gibi sistemde olan diğer öğrencilerle etkileşimleri dersin verimliliği için en önemli göstergelerdir. Öğrencilerin bu göstergelere bağlı olarak düzeylerinin belirlenmesi ve bulgulara göre etkileşim düzeylerini destekleyici tedbirler alınması etkili öğretime ulaşılmasına yardımcı olacaktır.

Çevrim içi dersler için kullanılan tüm sistemler ekranlar üzerinden takip edilebilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeniliklerinden biri de yeni okuma türü olarak “ekran okuma” kavramıdır (Güneş, 2010: 2). Ekran okuma yeni medya ortamlarında yapılan okumadır. Günlük yaşamda TV, cep telefonu, yansı, beyaz eşya ekranları ve bilgisayar gibi ekranlardan hayatın normallerinin içinde farkında olmadan yapılan bir okuma olarak da düşünülebilir (Maden, 2012: 2). Süreç olarak okuma becerisi kapsamında değerlendirilse de zihinde basılı medya kaynaklarından farklı uyaranların etkisi okumayı olumsuz etkileyebilmektedir. Metinlerin tam olarak anlaşılmasında ekrana yayılması, hizalanması, animasyonlar, dikkati zorlayan olumsuz etkiler mevcuttur (Güneş, 2016: 5). Baştuğ ve Keskin’e (2012: 80) göre kâğıt okuma ile ekran okuma anlama, okuma hızı ve doğru okuma değişkenlerine göre kıyaslandığında kâğıt okuma daha etkilidir. Ekran okumada sayfalar arasında geçiş zorluğu, metne hızlı göz atamama sorunu ile not alma ve altını çizme gibi okuma tekniklerinde aksaklıklar yaşanabilmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012: 81; Güneş, 2010: 6). Kol ve Schcolnik’e (2000: 74) göre ekran okuma ile ilgili doğru stratejilerin eğitimi verildiğinde kâğıt okuma ile aynı seviyede okuma becerisine ulaşılabilir.

21. yüzyılın başlarında internetten uzaktan günümüzde ise ilköğretimden doktora öğrenimlerine, hayat boyu öğrenme kapsamında çeşitli kurumların sağladığı bireysel yetenek kurslarına kadar neredeyse her seviyede çevrimiçi canlı dersler verilmektedir. Bu kaçınılmaz dijital ortamlardan kaynaklı olarak bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının canlı ders etkileşim düzeyleri ile ekran okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların canlı ders etkileşimleri ne düzeydedir?
2. Katılımcıların ekran okuma öz yeterlikleri ne düzeydedir?
3. Katılımcıların canlı ders etkileşimleri cinsiyet, sınıf ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Katılımcıların ekran okuma öz yeterlikleri cinsiyet, sınıf ve akademik başarı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Katılımcıların canlı ders etkileşim düzeyleri ile ekran okuma öz yeterlikleri arasında bir ilişki var mı?

## **II. Yöntem**

### **A. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyonel yöntemle ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama araştırması, belirli bir sınıfın algılanan niteliklerini anlamlandırabilmek için verilerin toplandığı araştırmalardır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 231). Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma tutumları ile dijital okuma eğilimleri, veri toplama aracı yer alan değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir. İki ve daha çok sayıdaki değişkenin bir arada değişim varlığı veya derecesi ilişkisel tarama modellerinde belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2002: 79).

### **B. Veri Toplama Araçları**

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından demografik verileri toplamak için oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formu ile örneklem grubunun cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyi ve bir gün için ortalama internette geçirilen vakit bilgilerinin toplanmıştır.

Karaman (2015) tarafından geliştirilen beşli likert tipi ölçek olan “Canlı Ders Etkileşim Düzeyi Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek çok yetersizden çok yeterliye bir ve beş puan arasında puanlanan likert türündedir. Ölçme aracı toplam 14 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçme aracı 1, 2, 3, 4, 5 ile 6. maddelerden oluşan “öğretmenin öğrenci ile kurduğu sözlü etkileşim” faktörü “Öğrenci” olarak adlandırılmış; 7, 8 ve 9. maddelerden oluşan “Öğretmenin sözlü etkileşimi” faktörü “Öğretmen” olarak adlandırılmış; 10 ve 11. maddelerden oluşan “Öğretmenin içerik aracılığıyla sağladığı sözsüz etkileşim” faktörü “İçerik” olarak adlandırılmış; 12, 13 ve 14. maddelerden oluşan “Öğretmenin ders sunum şekli aracılığıyla sağladığı etkileşim” faktörü “sunum şekli” olarak adlandırılmıştır (Karaman, 2015). Bu araştırmada Canlı Ders Etkileşim Düzeyi Belirleme Ölçeğinin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .923 olarak hesaplanmıştır.

Ulu'nun geliştirdiği (2018) tarafından geliştirilen beşli likert tipi ölçek olan “Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Uyarlanan ölçek bir ile beş arasında likert türünde puanlamayı gerektirmektedir. Ölçme aracı toplam 16 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. 1, 3, 6, 7, 9 ve 15. maddeler olumsuz maddelerdir. Ölçme aracı 1, 2, 7, 8, 11 ve 12. maddeler “kullanışlılık” alt boyutunu; 3, 4 ve 5. maddeler “anlama” alt boyutunu; 6, 9 ve 10. maddeler “sayfayı yönetme” alt boyutunu; 13, 14, 15 ve 16. maddeler “göz sağlığı” alt boyutunu oluşturmaktadır. Puanlamada 1 puan “Benim için hiç uygun değil”; 2 puan “Benim için uygun değil”; 3 puan “Kararsızım”; 4 puan “Benim için uygun”; 5 puan ise “Benim için tamamen uygun” olarak belirlenmiştir (Ulu, 2018). Bu araştırmada Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı. 823 olarak hesaplanmıştır.

### C. Verilerin Analizi

Araştırmada tanımlayıcı istatistikler olarak aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), frekans (f), yüzde (%) ile standart sapma (Ss) verilerine SPSS programı üzerinden hesaplanmıştır. Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nin ve Canlı Ders Etkileşim Düzeyi Belirleme Ölçeği'nin basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında değildir. Bu çerçevede verilerin -2 ile +2 aralığının dışında değer alması dikkate alındığında bu araştırmada analizler için non-parametrik testler kullanılmıştır (George ve Mallery, 2010). Basıklık ve çarpıklık verilerinden hareketle Kruskal Wallis H-testi, Mann Whitney U ve Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçme araçlarından edilen puanların ortalamasından 1-2.33 puan arası "düşük seviye" ile 2.33-3.66 puan aralığı "orta seviye", 3.66-5.0 puan aralığı "yüksek seviye" etkileşim düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

### D. Araştırmanın Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören 210 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ait tanımlayıcı istatistikî veriler aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1:** Örneklemi Oluşturan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	164	78.1
Erkek	46	21.9

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmanın katılımcılarının %78.1'inin kadın, %21.9'unun erkek olduğu görülmektedir.

**Tablo 2:** Örneklemi Oluşturan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyleri

Sınıf	f	%
1. Sınıf	42	20.0
2. Sınıf	34	16.2
3. Sınıf	61	29.0
4. Sınıf	73	34.8

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılanların %20.0'sinin birinci sınıf, %16.2'sinin ikinci sınıf, %29.0'unun üçüncü sınıf, %34.8'inin ise dördüncü sınıf olduğu görülmektedir.

**Tablo 3:** Örneklemi Oluşturan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarı Ortalamaları

Not Ortalamaları	f	%
0-2,49 Puan	11	5.2
2,50-2,99 Puan	48	22.9
3,00-4,00 Puan	151	71.9

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılanların %5.2'sinin 0-2.49 puan, %22.9'unun 2.50-2.99 puan arası ve %71.9'unun 3.00-4.00 puan arası not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 4:** Örneklemi Oluşturan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Günlük Ortalama İnternette Geçirdikleri Süre

Saat	f	%
0-2	16	7.6
2-4	86	41.0
4-6	88	41.9
6 ve üzeri	20	9.5

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılanların %7.6'sının 0-2 saat, %41.0'inin 2-3 saat, %41.9'unun 4-6 saat, %9.5'inin ise altı ve altı üzeri saat boyunca bir günde ortalama internette zaman geçirdikleri görülmektedir.

#### **E. Etik Kurulu İzni**

Araştırmada uygulanan ölçekler kullanılmadan önce ölçekleri uyarlayan araştırmacılardan e-posta yoluyla kullanım izni alınmıştır. Araştırma bir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştiği için bu Eğitim Fakültesi'nden ölçeklerin uygulanmasıyla ilgili resmi olarak yazı ile izin alınmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 04.12.2020 tarih, 06/46 sayılı kararı ile araştırmanın bilimsel etik kurallara uygun olduğu kararı verilmiştir.

### **III. Bulgular**

**Tablo 5:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okuma Öz Yeterliklerinin Analiz Sonuçları

Boyutlar ve Ölçek	N	$\bar{X}$	S
Kullanışlılık Boyutu	210	4.49	.32
Anlama Boyutu	210	4.47	.35
Sayfayı Yönetme Boyutu	210	4.17	.39
Göz Sağlığı Boyutu	210	4.33	.49
Ekran Okuma Öz Yeterliği	210	4.39	.31

Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcıların ekran okuma öz yeterliklerinin ortalama beş üzerinden  $\bar{X}=4.39$  ile yüksek düzeyde olduğu ve "Benim için uygun" şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Ölçeğin "Kullanışlılık" alt boyutuna yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4.49$ ), "Anlama" alt boyutuna yüksek düzeyde  $\bar{X}=4.47$ , "Sayfayı Yönetme" alt boyutuna yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4.17$ ) ve "Göz Sağlığı" alt boyutuna yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4.33$ ), ekran okuma algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 6:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Canlı Ders Etkileşim Düzeyi Analiz Sonuçları

Boyutlar ve Ölçek	N	$\bar{X}$	S
Öğrenci Boyutu	210	4.74	.44
Öğretmen Boyutu	210	4.73	.46
İçerik Boyutu	210	4.88	.32
Sunum Şekli Boyutu	210	4.58	.55
Canlı Ders Etkileşim Düzeyi Belirleme Ölçeği	210	4.72	.39

Tablo 6’da görüldüğü üzere, katılımcıların canlı ders etkileşim düzeylerinin ortalama beş üzerinden  $\bar{X}=4.72$  ile yüksek düzeyde olduğu ve “Çok yeterli” şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Bununla beraber Canlı Ders Etkileşim Düzeyi Belirleme Ölçeği’nin “Öğrenci” alt boyutunda ( $\bar{X}=4.74$ ), “Öğretmen” alt boyutunda ( $\bar{X}=4.73$ ) ve “İçerik” alt boyutunda ( $\bar{X}=4.88$ ) ve “Sunum şekli” alt boyutunda ( $\bar{X}=4.58$ ) etkileşim algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ekran okuma öz yeterlik algıları ile canlı ders etkileşim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık durumunu anlamak için Mann Whitney U uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7 ve Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 7:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Kullanışlılık	Kadın	164	89.81	14729.50	1199.50	.000
	Erkek	46	161.42	7425.50		
Anlama	Kadın	164	90.38	14822.50	1292.50	.000
	Erkek	46	159.40	7332.50		
Sayfayı Yönetme	Kadın	164	116.66	19132.00	1942.00	.000
	Erkek	46	65.72	3023.00		
Göz Sağlığı	Kadın	164	89.57	14689.50	1159.50	.000
	Erkek	46	169.29	7465.50		
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği	Kadın	164	89.50	14677.50	1147.50	.000
	Erkek	46	162.55	7477.50		

p\* < .05

Tablo 7 dikkate alındığında ölçeğin tamamına göre Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı bir fark göstermektedir [U = 1147.50, p < .05]. Kullanışlılık, anlama ve göz sağlığı alt boyutlarında erkeklerin lehine anlamlı bir fark gösterirken sayfayı yönetme alt boyutunda ise kadınların lehine anlamlı bir fark göstermektedir (p < .05).

**Tablo 8:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Canlı Ders Etkileşim Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları



Boyutlar	Grup	n	Sıra	Sıra	U	p*
			Ortalaması	Toplamı		
Öğrenci	Kadın	164	98.98	16232.50	2702.50	.001
	Erkek	46	128.75	5922.50		
Öğretmen	Kadın	164	122.40	20073.00	1001.00	.000
	Erkek	46	45.26	2082.00		
İçerik	Kadın	164	106.39	17448.00	3626.00	.051
	Erkek	46	102.33	4707.00		
Sunum Şekli	Kadın	164	97.89	16053.50	2523.50	.00
	Erkek	46	132.64	6101.50		
Canlı Ders Etkileşim Düzeyi	Kadın	164	106.67	17493.50	3580.50	.499
	Erkek	46	101.34	4661.50		

p\* < .05

Tablo 8 dikkate alındığında ölçeğin tamamına göre Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir [U = 3580.50, p > .05]. Bununla beraber içerik alt boyutunda anlamlı bir fark göstermemektedir (p > .05). Öğrenci ve sunum şekli alt boyutlarında erkeklerin lehine anlamlı bir fark gösterirken öğretmen alt boyutunda ise kadınların lehine anlamlı bir fark göstermektedir (p < .05).

Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 9’ da gösterilmiştir.

**Tablo 9:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra	Sd	X <sup>2</sup>	p*
			Ortalaması			
Kullanışlılık	1.Sınıf	42	125.67	3	7.628	.054
	2.Sınıf	34	96.71			
	3.Sınıf	61	97.70			
	4.Sınıf	73	104.51			
Anlama	1.Sınıf	42	112.89	3	4.109	.250
	2.Sınıf	34	108.90			
	3.Sınıf	61	93.86			
	4.Sınıf	73	109.39			
Sayfayı Yönetme	1.Sınıf	42	110.54	3	5.483	.140
	2.Sınıf	34	91.37			
	3.Sınıf	61	99.72			
	4.Sınıf	73	114.01			
Göz Sağlığı	1.Sınıf	42	121.38	3	10.689	.014*
	2.Sınıf	34	96.29			
	3.Sınıf	61	90.29			
	4.Sınıf	73	113.36			
	1.Sınıf	42	123.19	3	9.373	.025*

Ekran Okuma Öz	2.Sınıf	34	96.00
Yeterlik Algı Ölçeği	3.Sınıf	61	91.92
	4.Sınıf	73	111.10

p\* &lt; .05

Tablo 9’da görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $X^2(3) = 9.373$ ;  $p < .05$ ]. Analizler sonucunda 1 ve 4. sınıftaki katılımcıların ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin 2 ve 3. sınıftaki katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla beraber göz sağlığı alt boyutunda [ $X^2(3) = 10.689$ ;  $p < .05$ ] ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri sınıf değişkenine göre 1 ve 4. sınıftaki katılımcıların lehine 2 ve 3. sınıftaki katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 10’ da gösterilmiştir.

**Tablo 10:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Canlı Ders Etkileşim Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	$X^2$	p*
Öğrenci	1.Sınıf	42	113.04	3	2.494	.476
	2.Sınıf	34	92.97			
	3.Sınıf	61	106.49			
	4.Sınıf	73	106.17			
Öğretmen	1.Sınıf	42	97.88	3	5.955	.114
	2.Sınıf	34	90.99			
	3.Sınıf	61	108.58			
	4.Sınıf	73	114.07			
İçerik	1.Sınıf	42	105.07	3	4.809	.186
	2.Sınıf	34	93.22			
	3.Sınıf	61	108.39			
	4.Sınıf	73	109.05			
Sunum Şekli	1.Sınıf	42	109.45	3	4.354	.226
	2.Sınıf	34	87.24			
	3.Sınıf	61	109.89			
	4.Sınıf	73	108.06			
Canlı Ders Etkileşim Düzeyi	1.Sınıf	42	104.77	3	8.893	.031*
	2.Sınıf	34	84.82			
	3.Sınıf	61	114.39			
	4.Sınıf	73	108.12			

p\* &lt; .05

Tablo 10’da görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeylerinin sınıf düzeyine göre ölçeğin bütününde anlamlı farklılık göstermektedir [ $X^2(3) = 8.893$ ;  $p < .05$ ]. Analizler sonucunda 1, 3 ve 4. sınıftaki katılımcıların canlı ders

etkileşim düzeylerinin 2. sınıftaki katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla beraber ölçeğin tüm alt boyutları için canlı ders etkileşim düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin akademik başarı düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 11’ de gösterilmiştir.

**Tablo 11:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p*
Kullanışlılık	0-2,49	11	161.91	3	23.145	.000
	2,50-2,99	48	79.08			
	3,00-4,00	151	109.79			
Anlama	0-2,49	11	147.18	3	6.896	.032
	2,50-2,99	48	104.24			
	3,00-4,00	151	102.86			
Sayfayı Yönetme	0-2,49	11	145.00	3	7.038	.030
	2,50-2,99	48	98.65			
	3,00-4,00	151	104.80			
Göz Sağlığı	0-2,49	11	113.59	3	1.386	.500
	2,50-2,99	48	97.72			
	3,00-4,00	151	107.38			
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği	0-2,49	11	153.86	3	10.701	.005*
	2,50-2,99	48	92.45			
	3,00-4,00	151	106.13			

p\* < .05

Tablo 11’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin akademik başarı düzeyine göre ölçeğin bütününde anlamlı farklılık göstermektedir [ $X^2(3) = 10.701$ ;  $p < .05$ ]. Analizler sonucunda not ortalaması 0-2,49 puan aralığında olan katılımcıların ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla beraber kullanışlılık [ $X^2(3) = 23.145$ ;  $p < .05$ ], anlama [ $X^2(3) = 6.896$ ;  $p < .05$ ] ve sayfayı yönetme [ $X^2(3) = 7.038$ ;  $p < .05$ ] alt boyutlarında da anlamlı farklılık göstermektedir. Analizler sonucunda akademik başarı düzeyi değişkenine göre ölçeğin bütününde olduğu gibi not ortalaması 0-2,49 puan aralığında olan katılımcıların ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca göz sağlığı alt boyutunda ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin akademik başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeylerinin akademik başarı düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal

Wallis H-testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 12' de gösterilmiştir.

**Tablo 12:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Akademik Başarı Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p*
Öğrenci	0-2,49	11	110.45	3	16.029	.000*
	2,50-2,99	48	77.13			
	3,00-4,00	151	114.16			
Öğretmen	0-2,49	11	115.95	3	12.821	.002*
	2,50-2,99	48	82.36			
	3,00-4,00	151	112.09			
İçerik	0-2,49	11	92.64	3	43.123	.000*
	2,50-2,99	48	76.21			
	3,00-4,00	151	115.75			
Sunum Şekli	0-2,49	11	76.68	3	32.535	.000*
	2,50-2,99	48	68.88			
	3,00-4,00	151	119.24			
Canlı Ders Etkileşim Düzeyi	0-2,49	11	81.86	3	60.609	.000*
	2,50-2,99	48	61.65			
	3,00-4,00	151	121.16			

p\* < .05

Tablo 12'de görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeylerinin akademik başarı düzeyine göre ölçeğin bütününde anlamlı farklılık göstermektedir [  $X^2 (3) = 60.609$ ;  $p < .05$ ]. Analizler sonucunda not ortalaması 3,00-4,00 puan aralığında olan katılımcıların canlı ders etkileşim düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla beraber içerik [  $X^2 (3) = 43.123$ ;  $p < .05$ ] ve sunum şekli [  $X^2 (3) = 32.535$ ;  $p < .05$ ] alt boyutlarında da anlamlı farklılık göstermektedir. Analizler sonucunda not ortalaması 3,00-4,00 puan aralığında olan katılımcıların canlı ders etkileşim düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenci [  $X^2 (3) = 16.029$ ;  $p < .05$ ] ve öğretmen [  $X^2 (3) = 12.821$ ;  $p < .05$ ] alt boyutlarında da anlamlı farklılık göstermektedir. Analizler sonucunda not ortalaması 0-2,49 puan aralığı ve 3,00-4,00 puan aralığında olan katılımcıların canlı ders etkileşim düzeylerinin not ortalaması 2,50-2,99 puan aralığı katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin bir günde ortalama internette geçirilen süre değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 13' te gösterilmiştir.

**Tablo 13:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Bir Günde Ortalama İnternette Geçirilen Süre Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X <sup>2</sup>	p*
Kullanışlılık	0-2 saat	16	121.34	3	13.766	.003*
	2-4 saat	86	93.61			
	4-6 saat	88	119.23			
	6 s. üstü	20	83.55			
Anlama	0-2 saat	16	130.63	3	14.957	.002*
	2-4 saat	86	90.34			
	4-6 saat	88	117.55			
	6 s. üstü	20	97.60			
Sayfayı Yönetme	0-2 saat	16	78.78	3	21.577	.000*
	2-4 saat	86	124.79			
	4-6 saat	88	91.90			
	6 s. üstü	20	103.75			
Göz Sağlığı	0-2 saat	16	110.84	3	9.005	.029*
	2-4 saat	86	92.17			
	4-6 saat	88	116.70			
	6 s. üstü	20	109.25			
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği	0-2 saat	16	119.78	3	10.078	.018*
	2-4 saat	86	92.79			
	4-6 saat	88	117.59			
	6 s. üstü	20	95.55			

p\* < .05

Tablo 13'te görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin bir günde ortalama internette geçirilen süreye göre ölçeğin bütününde anlamlı farklılık göstermektedir [ $X^2(3) = 10.078$ ;  $p < .05$ ]. Analizler sonucunda bir günde ortalama 0-2 ve 4-6 saat internette zaman geçiren katılımcıların ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla beraber kullanışlılık [ $X^2(3) = 13.766$ ;  $p < .05$ ] ve anlama [ $X^2(3) = 14.957$ ;  $p < .05$ ] alt boyutlarında da anlamlı farklılık göstermektedir. Analizler sonucunda ölçeğin bütününde olduğu gibi bir günde ortalama 0-2 ve 4-6 saat internette zaman geçiren katılımcıların ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Sayfayı yönetme [ $X^2(3) = 21.577$ ;  $p < .05$ ] alt boyutunda da anlamlı farklılık göstermektedir. Analizler sonucunda bir günde ortalama 2-4 ve 6 saat ve üzerinde internette zaman geçiren katılımcıların ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca göz sağlığı [ $X^2(3) = 9.005$ ;  $p < .05$ ] alt boyutunda da anlamlı farklılık göstermektedir. Analizler sonucunda bir günde ortalama 2-4 saat internette zaman geçiren katılımcıların dışındakilerin ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeylerinin internette geçirilen süre değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 14’ da gösterilmiştir.

**Tablo 14:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Canlı Ders Etkileşim Düzeylerinin Bir Günde Ortalama İnternette Geçirilen Süre Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	$X^2$	p*
Öğrenci	0-2 saat	16	80,97	3	63.475	.000*
	2-4 saat	86	73,27			
	4-6 saat	88	138,72			
	6 s. üstü	20	117,55			
Öğretmen	0-2 saat	16	48,00	3	43.760	.000*
	2-4 saat	86	128,19			
	4-6 saat	88	92,07			
	6 s. üstü	20	113,03			
İçerik	0-2 saat	16	61,28	3	24.887	.000*
	2-4 saat	86	108,43			
	4-6 saat	88	109,48			
	6 s. üstü	20	110,75			
Sunum Şekli	0-2 saat	16	103,25	3	22.916	.000*
	2-4 saat	86	125,13			
	4-6 saat	88	95,51			
	6 s. üstü	20	66,85			
Canlı Ders Etkileşim Düzeyi	0-2 saat	16	70,00	3	11.723	.008*
	2-4 saat	86	106,68			
	4-6 saat	88	112,69			
	6 s. üstü	20	97,20			

Tablo 14’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeylerinin bir günde ortalama internette geçirilen süreye göre ölçeğin bütününde anlamlı farklılık göstermektedir [ $X^2(3) = 11.723$ ;  $p < .05$ ]. Analizler sonucunda bir günde ortalama 2-4 ve 4-6 saat internette zaman geçiren katılımcıların canlı ders etkileşim düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla beraber öğretmen [ $X^2(3) = 43.760$ ;  $p < .05$ ] ve sunum şekli [ $X^2(3) = 22.916$ ;  $p < .05$ ] alt boyutlarında 2-4 saat internette zaman geçiren katılımcıların canlı ders etkileşim düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenci alt boyutunda ise 4-6 saat internette zaman geçiren katılımcıların canlı ders etkileşim düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 15.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeyleri ile Canlı Ders Etkileşim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi

		Yazma	Okuma
Yazma	Spearman Correlation	1000	.328
	Sig. (2-tailed)		.000*
	N	210	210
Okuma	Spearman Correlation	.328	1000
	Sig. (2-tailed)	.000*	
	N	210	210

\*p<.01 düzeyinde anlamlı fark vardır.

Tablo 15’da görüldüğü üzere Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [ $r=0.328$ ,  $p<.01$ ]. Buna göre öğretmen adaylarının canlı ders etkileşim düzeyleri arttıkça ekran okuma öz yeterliklerinin de arttığı söylenebilir.

#### IV. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeyleri ile ekran okuma öz yeterlikleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversite’sinde öğrenim gören 210 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların %78.1’ini kadın, % 21.9’unu erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların %20.0’sini birinci sınıf, %16.2’sini ikinci sınıf, %29.0’unu üçüncü sınıf, %34.8’ini ise dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların %5.2’si 0-2.49 puan, %22.9’u 2.50-2.99 puan ve %71.9’u 3.00-4.00 puan aralığında akademik başarı puanına sahiptir. Bir günde katılımcıların %7.6’sı 0-2 saat, %41.0’i 2-3 saat, %41.9’u 4-6 saat, %9.5’i ise altı ve altı üzeri saat internette vakit geçirmektedir.

Türkçe eğitimi öğretmen adaylarının canlı ders etkileşim düzeyi algısı ile ekran okuma öz yeterlikleri arasında zayıf düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade birindeki değişim diğerini de zayıf düzeyde etkilemektedir. Buna göre öğretmen adaylarının canlı ders etkileşim düzeyleri ile ekran okuma öz yeterliklerinin birbirini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeyi algılarının yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan’ın (2021) çalışmasında da benzer şekilde katılımcıların canlı ders etkileşim düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarında erkek adayların canlı ders etkileşim düzeyi algılarının kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber öğrenci ve sunum şekli alt boyutlarında canlı ders etkileşim düzeyi algıları erkeklerin lehine anlamlı bir fark gösterirken öğretmen alt boyutunda ise kadınların lehinedir. 1, 3 ve 4. sınıftaki katılımcıların canlı ders etkileşim düzeylerinin 2. sınıftaki katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin tüm alt boyutları için katılımcıların canlı ders etkileşim düzeyi algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği

sonucuna ulaşılmıştır. Not ortalaması 3,00-4,00 puan aralığında olan katılımcıların canlı ders etkileşim düzeyi algılarının diğerkatılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçerik ve sunum şekli alt boyutlarında not ortalaması 3,00-4,00 puan aralığında olan katılımcıların canlı ders etkileşim düzeyi algılarının diğerkatılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmen alt boyutlarında not ortalaması 0-2,49 puan aralığı ve 3,00-4,00 puan aralığında olan katılımcıların canlı ders etkileşim düzeyi algılarının not ortalaması 2,50-2,99 puan aralığında olan katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir günde ortalama 2-4 ve 4-6 saat internette zaman geçiren katılımcıların canlı ders etkileşim düzeyi algılarının diğerkatılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber öğretmen ve sunum şekli alt boyutlarında 2-4 saat internette zaman geçiren katılımcıların canlı ders etkileşim düzeyi algılarının diğerkatılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci alt boyutunda ise 4-6 saat internette zaman geçiren katılımcıların canlı ders etkileşim düzeyi algılarının diğerkatılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatürdeki iki çalışma ile eşleşirken bir çalışma ile eşleşmemektedir. Gömleksiz, Kan ve Fidan (2013: 152) ile Demirci, Özler ve Karaduman'ın (2021: 162) çalışmalarında ekran okuma öz yeterliği algısı yüksek düzeyde, Ulu ve Zelzele'nin (2018: 2620) çalışmalarında ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarında erkek adayların ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gömleksiz, Kan ve Fidan'ın (2013: 154) araştırmasında erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre ekran okumanın daha yararlı olduğu algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar birbirlerini desteklemektedir. Ancak Ulu ve Zelzele'nin (2018: 2620) çalışmalarında ise cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine sonuç bulunmuştur. Demirci, Özler ve Karaduman'ın (2021: 163) çalışmalarında ise cinsiyet değişkeni ekran okuma öz yeterlik algısını etkilememektedir. Bu araştırmada kullanışlılık, anlama ve göz sağlığı alt boyutlarında ekran okuma öz yeterlik algıları erkeklerin lehine anlamlı bir fark gösterirken sayfayı yönetme alt boyutunda ise kadınların lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Ulu ve Zelzele'nin (2018: 2621) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre kullanışlılık ve göz sağlığı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiş ve anlama alt boyutunda ise cinsiyete göre kadın katılımcıların lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. 1 ve 4. sınıftaki Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algıları 2 ve 3. sınıftaki katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca göz sağlığı alt boyutunda 2 ve 3. sınıftaki katılımcılara göre 1 ve 4. sınıftaki katılımcılar daha olumlu düzeyde ekran okuma öz yeterlik algılarına sahipken diğerkatılımcılarda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Ulu ve Zelzele'nin (2018: 2621) çalışmalarında ise sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarında not ortalaması 0-2,49 puan aralığında olan katılımcıların ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin diğerkatılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kullanışlılık, anlama ve sayfayı yönetme alt boyutlarında da ölçeğin bütününde olduğu gibi not ortalaması 0-2,49 puan



aralığında olan katılımcıların ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca göz sağlığı alt boyutunda ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin akademik başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarında bir günde ortalama 0-2 ve 4-6 saat internette zaman geçiren katılımcıların ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin diğer katılımcılara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulu ve Zelzele'nin (2018: 2623) çalışmalarında interneti kullanım süresine göre interneti ortalama 1-3 saat süresince kullanan adayların lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeyleri ile ekran okuma öz yeterlikleri ile ilgili yapılan analizlerin bulgularından hareketle cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve internette geçirilen süre değişkenlerine göre elde edilen sonuçların nedenleri ayrıntılı olarak araştırılmalıdır. Bu konuda nicel araştırmalardan sonra nitel yöntemlerle desteklenerek derinlemesine çalışmalar soru işaretlerinin çözümlenmesini sağlayacaktır. Böylelikle çevrimiçi derslerde etkileşim konusu ile ilgili alana katkı sağlanması söz konusu olacaktır.

Etkileşim hem yüz yüze örgün öğretimde hem de uzaktan eğitim kapsamında dijital ortamlarda verilen öğretimin sınanması ve etkililiğini arttırmak için çok önemlidir. Uzaktan eğitimin daha verimli olması için öğrenen, öğretici ve içeriğin etkileşimli olması gerekir. Etkileşimin istenen düzeyde olması için de dijital iletişim ve öğretmenin algıladığı anlık geri bildirim güçlü olması gerekmektedir. Etkileşim, zayıflıkların anlaşılmasını sağlayarak eksikliklerin tamamlanmasına ve öğretimin güçlendirilmesine imkân sağlar. Etkileşim ile öğrenen, öğrenenlerin anlık durumlarının farkına vararak anlatımın hızını ihtiyaca göre sabit tutabilir, arttırabilir veya azaltabilir. Etkileşim konusunda farkındalıklarının artırılması için daha ayrıntılı bilgiler paylaşılacak üzere öğrenenler için kurslar düzenlenip öğrenenler için de hizmet içi eğitimler verilebilir.

Cumhuriyetten günümüze Türkçe öğretim programları günceli yakalamak amacıyla birçok defa yenilenmiştir (Güzel ve Karadağ, 2013, Özbay ve Özdemir, 2014; Temizyürek ve Balcı, 2015). Yeni medya araçlarının yaygınlaşması ile beraber ortaya çıkan ekran okuma becerisindeki ihtiyaçları karşılamak amacıyla da stratejik eğitimler ve program değişikliklerine ihtiyaç vardır. Sadece ilköğretim ve ortaöğretimde değil öğretmen yetiştirme kurumlarında da yeni medya araçlarından kaynaklanan ihtiyaçların farkında olunarak öğretmen yetiştirme programları kısmen güncellenmiştir. Teknoloji entegrasyonu yönünden teknolojik araçlarda okuma stratejilerine uygun ders materyallerinin hazırlanması ekran okumayı kâğıt okuma becerisinin başarısına ulaştıracağı düşünülmektedir. FATİH projesine adapte olabilmemiş ekran okuma yönünden farkındalığı olan ve yeni medya araçlarının gerektirdiği dil becerilerini öğrencilere öğretebilecek Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç vardır (Akkaya ve Toprak, 2021; Baş ve Yıldırım, 2018; Elkıran, 2017; Geçgel, Kana, Öztürk ve Akkaş, 2020). Bu bağlamda eğitim öğretimin tüm kademelerinde ve öğretmen yetiştirmede yeni medyalarla doğan ekran okuma gibi yeni dil becerilerini dikkate alan iletişim becerileri kazandıran öğretim

programlarının geliştirilmesinin ve sahadaki öğretmenlerin de bu yönde gerekli hizmet içi eğitimlere tabi tutulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynaklar

- Akkaya, A., ve Toprak, F. (2020) *Görsel okuryazarlık karikatürlerle Türkçe dersi işleme süreci*. Asos yayıncılık
- Arat, T., ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Aslan, A. (2021). Problem-based learning in live online classes: Learning achievement, problem-solving skill, communication skill, and interaction. *Computers & Education*, 171, 104237. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104237>
- Baş, B., ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 6(3), 827 - 839.
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- Bozkurt, A. (2016). Öğrenme analitiği: e-öğrenme, büyük veri ve bireyselleştirilmiş öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 55-81.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem akademi.
- Demirci, C., Özler, A., ve Karaduman, E. (2021) Teachers' attitude and self-efficacy perceptions towards screen reading. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 8(1), 150-167.
- Elkiran, Y.M. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımlarının İncelenmesi. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 1(1), 45-58.
- Fırat, M. (2015). Eğitim teknolojileri araştırmalarında yeni bir alan: öğrenme analitikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Geçgel, H., Kana, F., Öztürk, N. E., ve Akkaş, İ. (2020). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonları ve sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 478-507.
- George, D., ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı)*. GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Gömlüksiz, M.N., Kan, A.Ü. ve Fidan, E.K. (2013). Öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 138-159.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.

- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(1), 1-18.
- Güzel, A., ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)” na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Ifenthaler, D. (2017). Are higher education institutions prepared for learning analytics?. *TechTrends* 61, 366–371. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0154-0>
- Karaman, E, G. (2015). *Canlı Ders Etkileşim Düzeyi Belirleme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve otomatik kestirim sisteminin tasarlanması*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel yayın dağıtım.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.
- Kol, S., ve Scholnik, M. (2000). Enhancing screen reading strategies. *Calico journal*, 67-80.
- Kurudayıoğlu, M., ve Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 3899-3923.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1.
- Özbay, M., ve Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri:dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40.
- Temizyürek, F., ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları türkçe programları*. Nobel Yayıncılık
- Tutsun, E. (2020). Öğrenme analitikleri ve yükseköğretimdeki uygulama alanları. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 13(3), 243-254.
- Ulu, H. (2018). Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 148-165.
- Ulu, H. ve Zelzele, E. B. (2018). Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2608-2628.

- Ustabulut, M.Y. (2021). SWOT Analysis for the Distance Education Process of Lecturers Teaching Turkish as a Foreign Language . *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 139-152.
- Yılmaz, F.G. ve Yılmaz, R. (2020). Student opinions about personalized recommendation and feedback based on learning analytics. *Tech Know Learn* 25, 753–768.
- YÖK, (2013) *Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar*. internet  
adresi:[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Uzaktan\\_ogretim/yuksekogretim\\_kurumlarinda\\_uzaktan\\_ogretime\\_iliskin\\_usul\\_ve\\_esaslar.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf) erişim tarihi:25.04.2021