



**DİJİTAL EŞİTSİZLİKLERİN ÖĞRETMENLER BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ: BİR GÖMÜLÜ TEORİ ÇALIŞMASI**

Doktora Tezi

Tuğba AKAR

Eskişehir 2024

**DİJİTAL EŞİTSİZLİKLERİN ÖĞRETMENLER BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ: BİR GÖMÜLÜ TEORİ ÇALIŞMASI**

Tuğba AKAR

DOKTORA TEZİ

Eğitim Programları ve Öğretim Programı / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz, 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

.....'nın “.....”
.....” başlıklı
tezi .../.../20.. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca,
..... Anabilim/Anasanat dalında Yüksek
Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :	.....	.....
Üye .. :	.....	.....
Üye .. :	.....	.....
Üye .. :	.....	.....
Üye.. :	.....	.....

.....

Enstitü Müdürü

FINAL APPROVAL FOR THESIS

This thesis titled “.....” has been prepared and submitted by in partial fulfillment of the requirements in “Anadolu University Directive on Graduate Education and Examination” for the Degree of Master of Science/Master of Arts/Doctor of Philosophy (PhD)/Proficiency in Arts in Department has been examined and approved on/...../.....

	Committee Members	<u>Signature</u>
Member (Supervisor) :		
Member :		
Member :		
Member :		
Member :		

.....

Director Graduate School of

.....

ÖZET

DİJİTAL EŞİTSİZLİKLERİN ÖĞRETMENLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: BİR GÖMÜLÜ TEORİ ÇALIŞMASI

Tuğba AKAR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz, 2024

Danışman: Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Bu araştırmanın amacı öğretmenler açısından dijital eşitsizlikleri tanımlayan ve eşitsizliklere neden olan etmenleri açıklayan bir kuram oluşturmaktır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden olan gömülü teori (grounded theory) kullanılmıştır. Katılımcılar kuramsal örnekleme yöntemi ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışmakta olan öğretmenlerden belirlenen ölçütler çerçevesinde seçilmiştir. Toplam 23 öğretmenin katılımcı olduğu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu, doküman analizi, araştırmacı yansıtıcı notları aracılığıyla toplanmıştır. Analiz sürecinde de Charmaz'ın iki aşamalı kodlama sürecine uygun çalışılmıştır. İlk kodlama ve odaklanmış kodlama ile bulgulara ve teorik modele ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital eşitsizlik tanımlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler açısından dijital eşitsizlik nedenleri öğretmen, öğrenci, okul kaynaklı nedenler, eğitim politikalarından kaynaklı sistemsel nedenler ve COVID-19 pandemisi kaynaklı nedenler olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen verilerden öğretmenlerin yaşadıkları dijital eşitsizliklerin nedenlerinin çok boyutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretmenlerin kendi dijital yeterlilikleri, teknolojiye karşı tutumları ve çalıştıkları okulların dijital altyapısı ile ilgili olduğu keşfedilmiştir. COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin öğrenciler arasındaki dijital eşitsizlikleri derinleştirdiği ancak öğretmenlerin dijital becerilerde ilerleme sağlamasına da neden olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, Dijital altyapı, Dijital bölünme, Dijital eşitsizlikler, Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri

ABSTRACT

EXAMINING DIGITAL INEQUALITIES IN THE CONTEXT OF TEACHERS: A GROUNDED THEORY STUDY

Tuğba AKAR

Department of Educational Sciences, Program in Curriculum and Instruction
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July, 2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

The aim of this research is to explore a theory that defines digital inequalities for teachers and explains the factors that cause inequalities. Constructivist grounded theory, one of the qualitative research methods developed by Charmaz, was used as the research method. Participants were selected by theoretical sampling method within the framework of criteria determined from teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education. The data of the study, in which a total of 23 teachers participated, were collected through a semi-structured interview form, document analysis, and researcher reflective notes. During the analysis process, Charmaz's two-stage coding process was followed. An attempt was made to reach the findings and theoretical model through initial coding and focused coding. As a result of the research, teachers' definitions of digital inequality were reached. For teachers, the reasons for digital inequality emerged as reasons arising from teachers, students and schools, systemic reasons arising from education policies and reasons arising from the COVID 19 pandemic. From the data obtained, it was concluded that the reasons for the digital inequalities experienced by teachers are multidimensional. It has been discovered that this is particularly related to teachers' own digital competence, their attitudes towards technology, and the digital infrastructure of the schools where they work. It has been understood that distance education during the COVID-19 pandemic period deepened digital inequalities among students, but also caused teachers to improve their digital skills.

Keywords: COVID-19, Digital divide, Digital infrastructure, Digital inequalities, Teachers digital competences

ÖNSÖZ

Uzun ve zorlu bir sürecin sonunda, "Dijital Eşitsizliklerin Öğretmenler Bağlamında İncelenmesi: Bir Gömülü Teori Çalışması" başlıklı doktora tezimi tamamlamanın mutluluğunu ve gururunu yaşıyorum. Bu çalışmanın, dijital eşitsizlikleri anlama ve program geliştirme alanında yeni perspektifler sunma konusunda önemli bir kaynak olacağını umuyorum.

Pek çok kişinin desteği olmadan böyle emek gerektiren bir çalışmanın ortaya çıkması imkânsızdı; bu nedenle onlara minnettarım. Öncelikle, tez konusunu seçerken isteklerimi daima göz önünde bulunduran, çalışmanın planlanmasında, araştırılmasında ve oluşturulmasında ilgi ve desteğini esirgemeyen, her danıştığım da kıymetli zamanını ayıran, tezin tüm detaylarıyla bizzat ilgilenen, bu sürecin keşif ve kendimi keşfetme yolculuğu olduğunu kavramamı sağlayan, samimiyetiyle gönlümü fetheden sevgili danışmanım Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Her zorluğun üstesinden gelmeme ve yolumu bulmama yardımcı oldunuz, size minnettarım. Bilgi, birikiminiz ve deneyiminiz bana çok şey kattı. Ayrıca Tez izleme komitesinde yer alan Prof. Dr. Adile Aşkım KURT ve Dr. Öğr. Üyesi Derya ATİK KARA hocalarıma, tezin yürütülme sürecinde verdikleri bilgi ve destek için derin teşekkürlerimi sunarım. Onların önerileri, tezimin olgunlaşmasına büyük katkı sağladı. Ayrıca tez savunma jürimde yer alan Prof. Dr. Yelkin DİKER COŞKUN'a, Doç. Dr. Onur ERGÜNAY ve Dr. Öğr. Üyesi Ali Ulus KIMAV'a da içtenlikle minnettarım. Yapıcı eleştirileriyle tezimin en iyi haline gelmesinde bana yol gösterdiler. Bu süreçte bana destek olup bilime katkı sağladıkları için sevgili öğretmen arkadaşlarıma da ayrıca teşekkür ediyorum. Bu çalışmanın tamamlanması onlar olmadan mümkün değildi.

Tez sürecinde her karşılaştığım sorunda yardıma koşan sevgili kardeşim Ayşegül ÖZAŞKIN ARSLAN'a ve özellikle teknik konularda yardım istediğim değerli Eşi Ömer ARSLAN'a da derin teşekkürlerimi sunarım. Hiçbir zaman beni geri çevirmedi ve her zaman sorularıma cevap vermeye çalıştı. Hayatım boyunca beni destekleyen sevgili babam Muhittin ÖZAŞKIN'a ve Annem Zehra ÖZAŞKIN'a teşekkürlerimi sunarım. Hem maddi hem manevi olarak hep yanımda olup bu süreçte her zorlandığımda tekrar ayağa kalkmamı sağladılar.

Teşekkürlerimin en büyüğünü sevgili çekirdek aileme sunuyorum. Tez sürecinin her aşamasında yanımda olan ve asla pes etmemem için beni cesaretlendiren sevgili eşim

Ercan AKAR'a özellikle minnettarım. Ayrıca, sevgili kızım ve oğlumun bana gösterdikleri sabır için de içtenlikle teşekkür ediyorum. Onların destekleri ve özverileri, hedeflerime ulaşmak için gösterdiğim çabanın değerini bir kez daha gösterdi.



ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm

Tuğba AKAR

İÇİNDEKİLER

SAYFA

BAŞLIK SAYFASI.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR / ÇİZELGELER DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun.....	2
1.2. Amaç	6
1.3. Önem.....	6
2. ALANYAZIN	8
2.1. Toplumsal Tabakalaşmanın Temelleri.....	8
2.1.1. İşlevselci kuram	10
2.1.2. Çatışmacı kuram.....	14
2.2. Eğitimde Eşitsizlikler	20
2.2.1. Eğitimde eşitsizlikler açısından Türkiye’deki durum	24
2.3. Eğitimde Dijital Eşitsizlikler	30
2.3.1. Dijital bölünme.....	31
2.3.2. Dijital eşitsizlikler: Dijital bölünmenin yeniden kavramsallaştırılması.....	37
2.3.3. Öğretmenler açısından dijital eşitsizlikler.....	40
2.3.4. Covid-19 pandemisi ve uzaktan öğretim	55
3. YÖNTEM.....	60

3.1. Araştırmanın Modeli.....	60
3.2. Katılımcılar	63
3.2.1. Katılımcılara ulaşma süreci	66
3.3. Araştırmacının Rolü.....	69
3.4. Veri Toplama Araçları.....	71
3.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler	72
3.4.2. Hatırlatıcı not yazma	74
3.5. Veri Toplama Süreci	76
3.6. Veri Analizi	78
3.7. İnanırlılık ve Aktarılabirlik.....	83
3.8. Araştırmada Etik Önlemler.....	86
4. BULGULAR	88
4.1. Öğretmenler Açısından Dijital Eşitsizliğin Tanımı	88
4.1.1. Dijital teknolojiye erişememe	88
4.1.2. Kişiler arası bilgi ve beceri farklılığı.....	98
4.2. Öğretmenlerin Deneyimlediği Dijital Eşitsizliklerin Nedenleri .	107
4.2.1. Öğretmen kaynaklı nedenler	107
4.2.2. Öğrenci kaynaklı nedenler	139
4.2.3. Okul kaynaklı nedenler	142
4.2.4. Eğitim politikalarından kaynaklı sistemsel nedenler ...	155
4.2.5. COVID-19 pandemisi kaynaklı nedenler	160
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE öneriler	183
5.1. Tartışma ve sonuç.....	183
5.2. Öneriler	210
KAYNAKÇA	212
EKLER.....	241
ÖZGEÇMİŞ	246

TABLÖLAR / ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Dijital yetkinlik çerçeveleri	49
Tablo 3.1. Katılımcıların özellikleri.....	65
Tablo 3.2. Görüş alınan uzmanların özellikleri.....	72



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Katılımcılara ulaşma süreci	67
Şekil 3.2. Veri toplama süreci	77
Şekil 3.3. Verilerin iki aşamalı kodlama süreci	79
Şekil 3.4. Meltem Öğretmen ile yapılan görüşmeye ait ilk kodlama örneği	80
Şekil 3.5. Hakan Öğretmen ile yapılan görüşmeye ait ilk kodlama örneği	80
Şekil 3.6. Teorik kodlamadan sonra ulaşılan kod sistemi örneği	81
Şekil 3.7. Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci	83
Şekil 4.1. Dijital eşitsizlik tanımı ile ilgili bulguların hiyerarşik alt kodlaması	88
Şekil 4.2. Öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin nedenleri	107
Şekil 4.3. Öğretmen kaynaklı nedenler	108
Şekil 4.4. Okul kaynaklı nedenler	143
Şekil 4.5. COVID-19 pandemisi kaynaklı nedenler	161
Şekil 5.1. Dijital eşitsizliğin nedenleri ile ilgili teorik model	203
Şekil 5.2. Teorik modeli kullanabilecek paydaşlar	206
Şekil 5.3. Teorik Modelin Kullanımı	209

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

Grafik 4.1. Dijital teknolojiye erişememe kod frekans grafiği.....	89
Grafik 4.2. Kişiler arasındaki dijital bilgi ve beceri farklılığı kod frekans grafiği	99
Grafik 4.3. Öğretmen kaynaklı nedenler kod frekans grafiği	108
Grafik 4.4. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinden kaynaklı nedenlerin kod frekans grafiği	109
Grafik 4.5. Dijital bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklı nedenlerin kod frekans grafiği	126
Grafik 4.6. Duyuşsal nedenlerin kod frekans grafiği.....	133
Grafik 4.7. Öğrenci kaynaklı dijital eşitsizlik nedenlerinin kod frekans grafiği	140
Grafik 4.8. Okul kaynaklı nedenlerin kod frekans grafiği.....	143
Grafik 4.9. COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitimde yaşanan öğrenci kaynaklı zorluklar kod frekans grafiği.....	162
Grafik 4.10. Öğrencilerin dijital imkânlarının olmaması ile ilgili kod frekans grafiği	162
Grafik 4.11. Sistemden kaynaklı zorluklar kod frekans grafiği.....	172
Grafik 4.12. Öğretmen kaynaklı zorluklar kod frekans grafiği	177

KISALTMALAR DİZİNİ

AR-GE	: Araştırma ve Geliştirme
BİT	: Bilgi İletişim Teknolojileri
BÖTE	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretimi
EARGED	: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
EPÖ	: Eğitim Programları ve Öğretim
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	: Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	: Programme for International Student Assessment
TPAB	: Teknopedagojik Alan Bilgisi
TPACK	: Technological Pedagogical Content Knowledge
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurulu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Tarih boyunca sosyal, ekonomik, siyasi, ırk, cinsiyet gibi nedenler yüzünden refahın, gücün ve kaynakların toplumu oluşturan bireyler arasında eşit bir biçimde paylaşımı engellenmiştir. Toplumsal tabakalaşma olarak karşımıza çıkan bu durum hayatın pek çok alanını etkileyerek kaynak paylaşımında hiyerarşiyi ve eşitsizliği doğurmuş; bu yüzden eğitimde de eşitsizliklerin ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur.

Araştırmalar, sosyal tabakalaşma ve eşitsizliğin eğitim de dâhil olmak üzere yaşamın çeşitli yönlerine nüfuz ettiğini, hiyerarşik yapılara ve eşitsiz kaynak tahsisine yol açtığını göstermiştir (Raftery ve Hout, 1993; Gerber ve Cheung, 2008; Posselt ve Grodsky, 2017; Kotluk ve Kocakaya, 2018; Gündüz ve Sağlam, 2020). Zamanla eğitimde eşitsizlikleri anlamak ve açıklamak için pek çok kuram ortaya çıkmıştır. Özellikle işlevselci ve çatışmacı paradigmlar bu bağlamda açıklayıcı fikirler ortaya atmışlardır. Bu paradigmlar bağlamında eğitimin, toplumsal yapıyı bazen muhafaza ettiği; bazen de dönüştürdüğü iddia edilmiştir. Durkheim (1956), eğitimi bir sosyalleşme aracı olarak tarif ederken, Weber (2005) statülere hazırlanma süreci olarak değerlendirmiştir. Marx (1974) ise eğitime, burjuva sınıfının çıkarlarını koruyan ve işçi sınıfına yanlış bilinç telkin eden bir alan olarak yaklaşmıştır. Bourdieu (1997) ise özgün bir bakış açısıyla eğitimin en yalın haliyle, hiyerarşik/eşitsiz toplumsal düzeni yeniden üreten bir araç olduğunu söylemiştir. (Taş-Çetin, 2018).

Türkiye’de eğitimsel eşitsizlik konuları daha çok bölgesel ve cinsiyet ayrımcılığına yönelik bir araştırma konusu olmuştur (Tomul, 2009; Floranza and Suresh, 2022; İlhan ve Gündüz, 2022). Ayrıca, farklı toplumsal sınıf aidiyetlerinin eğitimdeki eşitsizliklere katkısını inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Sianou-Kyrgiou, 2010; Yıldız ve Gültekin-Karataş, 2019). Dijital eşitsizliğin hibrit eğitime etkilerini ele alan diğer araştırmalar da mevcuttur (Miller ve Liu, 2021; Çevik ve Toplu, 2023). Uzaktan eğitim sürecine geçilmesiyle dijital eşitsizliğin derinleşmesine neden olan COVID-19 pandemisi, Türkiye dahil olmak üzere tüm dünyayı etkileyerek dijital yeterlilikler ve dijitalleşmenin eğitim bağlamında önemini artırmıştır. Pandeminin eğitim üzerindeki etkileri özellikle eğitimdeki eşitsizlikleri daha belirgin hale getirmiştir. Bu süreç, eğitimdeki eşitsizliklerin ele alındığı önemli bir konu haline gelmiştir. Özellikle de dijital eğitim araçlarının erişim ve kullanımındaki adaletsizlikler açısından daha da çok irdelenmiştir.

Dijital bölünme eşitsizliğin meydana getirdiği sonuçlardan birisi olarak ortaya çıkmıştır. OECD (2001) dijital bölünmeyi, bireyler, hane halkı, işletmeler ve farklı sosyoekonomik seviyedeki coğrafi bölgeler arasındaki, Bilgi ve İletişim Teknolojilerine (BİT) erişim ve internet kullanım imkânları açısından oluşan farklılık olarak tanımlamaktadır. Dijital bölünmeye neden olan pek çok faktör vardır. Eğitim, mevzuatın kalitesi, gelir, siyasi düzenlemeler ve kurumlar, telekomünikasyon sektöründeki rekabet, network etkisi ve maliyet bu faktörler arasında sayılabilir (Hüsnüoğlu ve Öztürk, 2017). Robinson ve diğerleri (2015) de, dijital bölünmenin daha çok cinsiyet, ırk ve etnisite, ekonomik eşitsizlikler, girişim ve tüketim kavramları bağlamında ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir.

DiMaggio ve Hargittai (2001) dijital bölünme kavramı ile ilgili olarak paradigma değişiminin gerekliliğini vurgulamış, BİT'lere fiziksel erişimin ve internet erişiminin kişiler arasındaki eşitsizlikleri açıklamadığını belirtmişlerdir. BİT kullanımının çok boyutlu olduğunu, “bölünme” kavramının iki taraflı bir bölünmeyi ifade ederek “sahip olanlar” ve “sahip olmayanlar” arasındaki bölünmeye işaret ettiğini vurgulamışlardır. Herkesin internete sahip olduğu bir toplumda internete erişim verilerinin eşitsizlikleri açıklamada yetersiz kaldığını, ikili erişim görüşünü temsil eden dijital bölünmenin ötesinde erişim, destek ve kullanım farklılıklarına odaklanılmasının gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Dijital bölünme, yeniden kavramsallaştırılmış hali ile dijital eşitsizlikler, toplumun her bireyini etkilemektedir. Warschauer (2004), asıl zor olanın dijital teknolojileri genelleştirmek ve yaygınlaştırmak değil, bilgi ve yeterliliklerin demokratik olarak herkesin sahip olmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışma ile dijital eşitsizliklere öğretmenlerin dijital yeterlilikleri, mesleki deneyimleri, çalışma ortamları ve kişisel özellikleri bağlamında bakılması amaçlanmıştır.

1.1. Sorun

Dijital eşitsizlikler sağlık, siyaset, ekonomi, sosyal sermayenin yanı sıra yaşam biçimi, cinsiyet, ırk ve sınıf gibi farklılıkları kapsayarak hem bireysel hem de makro seviyede bulunmaktadır. Erişimde meydana gelen *birinci seviye dijital eşitsizliklere*, dijital etkileşimdeki farklılıklar, içerik üreticileri ile tüketicileri arasındaki uçurumlar ve yüksek teknoloji ekonomisine katılımındaki farklı formlar eklenmektedir. Beceri, katılım ve etkililik ile ilgili *ikinci seviye dijital eşitsizlikler*, nüfusun daha büyük bir kısmını

etkilemektedir. Hatta kendini “kullanıcı” olarak niteleyenleri bile etkilediği ifade edilmektedir (Robinson vd. 2015).

DiMaggio ve Hargittai (2001), dijital bölünme kavramını yeniden kavramsallaştırmış ve BİT’e fiziksel erişimi olan kişiler arasında “dijital eşitsizlikler” kavramını ortaya atmışlardır. Bu kavrama göre bireyler veya gruplar arasındaki dijital eşitsizliklere odaklanılmaktadır. Ayrıca, bu kavramın kişinin dijital fırsatları ne kadar değerlendirebildiği ve olası risklerin üstesinden nasıl gelebildiği ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Nitekim pandemi sürecinde de öğretmenlerin dijital zorluklar ve riskler yaşadıkları göz önünde bulundurulduğunda, bunların aşılabilmesi için eşitsizliklerin nelerden kaynaklandığının belirlenmesine ihtiyaç vardır. Diğer bir ifade ile öğretmen niteliğinin artırılması amacıyla dijital eşitsizlikler bağlamında araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Dimaggio ve Hargittai, 2001).

Öğretmenlerin çalıştığı bölgelerin veya okulların özellikleri, onların dijital yeterliliklerini veya teknolojiye erişim imkânlarını etkilemektedir. Valadez ve Duran (2007)’ın çalışmalarında yüksek derecede kaynağa sahip okullarda çalışan öğretmenlerin bilgisayar ve internete erişimlerinin daha çok olduğu, bilgisayar ve interneti eğitim öğretim faaliyetlerinde daha çok ve daha yaratıcı şekilde kullandıkları, öğrencilerle e-posta yolu ile daha fazla iletişim kurdukları ve diğer öğretmenlerle çevrim içi iletişim gibi mesleki etkinliklerde daha fazla bulundukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Tawfik ve diğerleri (2016), dezavantajlı bölgelerde teknoloji entegrasyonu konusunda yüksek kalitede öğretmen eğitimi sağlanamamasının var olan dijital eşitsizlikleri artırdığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerin çalıştıkları okul ve bölgelerin onların dijital becerilerini ne derecede kullanmalarına etki ettiğinin araştırılması gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin özyeterlilikleri de dijital eşitsizlikler bağlamında ele alınan konulardandır. Öğretmenlerin özyeterlilik oranları, öğretmenlerin harekete geçip geçmeyeceklerini, çaba harcayıp harcamayacaklarını ve olası zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). COVID-19 pandemi döneminde de bu durum gözlemlenmiş, öğretmenlerin özyeterliliği, sunulan çevrim içi öğretime uyum sağlama düzeyleri hakkında belirleyici bir kaynak olmuştur (König vd., 2020). Özgüven ve özyeterlilik, kırsal bölge ve şehirde çalışan öğretmenler arasında da göze çarpmaktadır. Şehirde çalışan öğretmenler teknoloji ile “tanışıklık ve

güven” seviyesine ulaşmışken, kırsal bölgedeki öğretmenler “süreci anlama ve uygulama” seviyesinde kalmışlardır (Wang, 2013). Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin dijital becerilerinin, teknoloji ile tanışık olmalarının ve deneyim kazanmalarının; dijital özyeterlilik ve özgüvenlerinin artmasında önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen tutumlarının, özyeterliliklerinin, çalıştıkları okullardaki fırsatların, teknoloji ile tanışık olmalarının, okullarının teknolojik alt yapılarının araştırılmasına ve öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizlikler ile ilgili olup olmadıklarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından yapılan açıklamaya göre, dünya çapında öğrencilerin yarısının hala bilgisayara erişiminin bulunmadığı görülmektedir (UNESCO, 2020). COVID-19 krizi milyonlarca öğrencinin eğitim kurumlarına geri dönmeme riskini artırmıştır. Yine UNESCO verilerine göre, Türkiye’de COVID-19 nedeniyle eğitimin kesintiye uğraması sonucu, okul öncesinde 1.326.123, İlköğretimde 4.972.430, ortaöğretimde 11.404.385 ve yükseköğretim düzeyinde 7.198.987 öğrenci olmak üzere toplamda 24.901.925 öğrenci bu süreçten etkilenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin yaklaşık %60’ı EBA’ya giriş yapmamıştır. Dolayısıyla bu öğrencilerin öğrenmelerini nasıl sürdürdüğü, EBA TV’ye erişimlerinin olup olmadığı, EBA TV üzerinden sunulan içeriklerin farklı sınıf seviyelerinde öğrenmeyi ne ölçüde destekleyebildiği, öğrenciler tarafından ne ölçüde izlendiği, ebeveynlerin çocuklarına ne ölçüde öğrenme desteği sağlayabildiği bilinmemektedir (TEDMEM, 2020). Tüm bu nedenler sıralandığında dijital eşitsizliklerin pandemi sürecinde daha da derinleştiği söylenebilir. Yaşanan problemler sadece öğrenciler ve ebeveynler tarafında kalmamıştır. Bu süreçte öğretmenler de fazlasıyla sorun yaşamıştır. Öğretmenler çevrim içi etkinliklerini var olan becerileri ile yapmak durumunda kalmışlar, bu nedenle de yetersiz materyal, yetersiz teknik destek, etkinlikler için yeterli zaman olmaması gibi pek çok konuda eksiklik yaşamışlardır (Stone ve Springer, 2019; Nuere ve de Miguel, 2020’den aktaran Öçal vd., 2021). Oysaki salgının yayılımından hemen sonra öğrenme sürecine uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlerin uzaktan eğitim becerileri oldukça önemliydi (Alexander vd., 2020; Ting vd., 2020). TEDMEM’in 2021 yılı Kasım ayında yayınladığı “20. Millî Eğitim Şûrası Konularına İlişkin Görüş ve Öneriler” raporunda, özellikle COVID-19 küresel salgını sırasında yaşanan eğitim krizinde dijital öğrenme ortamlarının rolüne yönelik tüm dünyada öğretmenlerin dijital öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine ilişkin tartışmalar yürütüldüğü ve öğretmenlerin dijital

yeterliklerinin nasıl geliştirileceğine yönelik stratejiler oluşturulduğu belirtilmektedir (TEDMEM, 2021c).

Türkiye'deki duruma bakıldığında ise Avrupa Yeterlikler Çerçevesi kapsamında oluşturulan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin (TYÇ) sekiz anahtar yetkinliğinden biri dijital yetkinlik olmasına rağmen öğretmenlerin dijital yeterlikleri, tanımlanan 11 öğretmen genel yeterliği içinde bulunmamakta; sadece birkaç göstergede dolaylı olarak yer almaktadır. Bu nedenlerden dolayı, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin ne durumda olduğunun, pandemi sürecinde neler yaptıklarının, dijital olarak kendilerini nasıl geliştirdiklerinin veya ne gibi sorunlar yaşadıklarının ve bu süreçte öğretmenlerin yaşadığı dijital eşitsizliklerin geldiği noktanın tespit edilmesi önemlidir.

Öğretmen dijital yeterlilikleri ile bağlantılı olarak, öğretmenlerin Bourdieu'nun (1997) sermaye teorisindeki sermaye türlerine ne kadar sahip olduğu önem kazanmaktadır. Bourdieu (1997) kültürel sermayeyi makine kullanımında önemli bir faktör olarak görür. Makineye sahip olmak için sadece ekonomik sermayeye ihtiyaç vardır. Makineyi düzgün bir şekilde ve özel amacına uygun olarak kullanabilmek için ise kişinin veya çevresindekilerin kültürel sermayeye erişimi gerekmektedir. Başka bir ifade ile istenen sonuçlara ulaşmak için BİT'in kullanımından yeni teknolojilerin etkili ve anlamlı uygulamasına geçmek için kültürel sermayenin önemi büyüktür. Bu sonuçlar, BİT kazançları olarak ifade edilmektedir ve akademik alanda “düşünme becerileri”, “ileri düzenleme becerileri” ve “yaratıcılık ve doğallık” olarak adlandırılmaktadır. Fakat bu becerilere ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaklar olmadan ulaşamaz. Bazı araştırmacılar bu faktörlere “teknolojik sermaye” demektedir (Selwyn, 2003; Hesketh ve Selwyn, 1999'dan aktaran Talaeve ve Noroozi, 2019). Öğretmenlerin sermaye türlerine sahip olmaları onların dijital bilgi ve becerilerinin ne seviyede olduğunu da etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ekonomik, kültürel sermayelerinin araştırılmasının, deneyimledikleri dijital eşitsizlikleri ne derece açıklayacağının incelenmesi gerekmektedir (Talaee ve Noroozi, 2019).

DiMaggio ve diğerlerine (2001) göre dijital eşitsizlikler, teknik erişimin yanı sıra sosyal erişimi de kapsayacak şekildedir. Onların görüşüne göre sosyal tanımlama, sadece kimin dijital teknolojilere eriştiği sorusuna cevap aramamakta, aynı zamanda öğretmenlerin çevrim içi olarak neler yapabildiği, çevrim içi iletişimleri ve uygun eğitsel materyali bulma yeteneklerini de içermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin dijital ortamda

neler yapabildikleri, hangi ağ ortamlarında yer aldıkları ve dijital olarak içinde bulundukları sosyal ortamların belirlenmesi de eşitsizlikleri anlamada yol gösterici olacaktır.

Eğitim alanında yürütülen mevcut dijital eşitsizlik araştırmalarında, çoğunlukla öğrencilerin okullarda ve evlerde bilgi ve iletişim teknolojilerine fiziksel erişimine odaklanılmaktadır (Yıldız ve Akbulut, 2017; Bal ve Uslu, 2018; Van de Werfhorst vd., 2020; Cespedes-Parra ve Murillo, 2022; Van de Werfhorst vd., 2022). Bu bakımdan, konu ile ilgili eksik bırakılan bir alan olarak, öğretmenlerin de dijital eşitsizliklerden ne kadar etkilendiklerinin ortaya konması gerekmektedir. Öğretmenlerde meydana gelen dijital eşitsizlikleri araştıran çalışmalar yok denecek kadar azdır. Eşitsizliklerin belirginleştiği pandemi sürecinde yapılan pek çok araştırmada ise öğretmenlerin eğitim programlarına dijital araçları yeni dahil etmeye başladığı ancak mesleki gelişim için destek ve kaynaklara olan ihtiyaçlarının arttığı, bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar ve yüksek hızlı internet gibi sürdürülebilir araçlara gereksinim duydukları bulunmuştur (Avcı ve Güven, 2021; Işıkoğlu vd., 2021; İlmaç ve Toker, 2022). Öğretmenler bağlamında benzer çalışmaların pandemi süreci dışında da yapılma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmenler açısından dijital eşitsizlikleri tanımlayan ve eşitsizliklere neden olan etmenleri açıklayan bir kuram oluşturmaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma soruları sorulmuştur;

- Öğretmenler deneyimlerine göre dijital eşitsizliği nasıl tanımlamaktadırlar?
- Öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin nedenleri nelerdir?

1.3. Önem

Eğitim alanında yürütülen mevcut dijital bölünme araştırmalarında, genel olarak, öğrencilerin okullarda ve evlerde BİT'lerin fiziksel erişimine odaklanıldığı dikkat çekmektedir (Ritzhaupt vd., 2013). Dijital teknolojilere sahip olanlarla olmayanlar, güncel teknoloji kullananlar ile kullanmayan eğitim örgütleri çalışanları ve öğrenciler veya dijital teknolojilere karşı motivasyonu olanlarla olmayanlar arasında farklılık olabilmektedir. Dijital bölünme, sadece öğrenciler açısından değil, öğretmenler açısından da söz konusudur. Dolayısıyla, bu araştırmayı diğer araştırmalardan farklı ve özgün kılan yönü dijital eşitsizlik olgusuna farklı bir bağlamda, öğretmenler açısından yaklaşıyor olmasıdır.

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak en önemli aktörlerden biri öğretmenlerdir. Dijital okuryazarlığı yüksek olan öğretmenler, dijital içeriklerin ve iletişim ortamlarının kullanımını çok rahat sağlarken, alan bilgisi fark etmeksizin teknoloji okuryazarlığı ve dijital becerileri düşük olan öğretmenler, etkili bir şekilde öğrencilere ulaşamamaktadır. Bununla birlikte, yeterli donanım, yazılım ve teknik ekipten yoksun olan eğitim kurumlarında da dijital eşitsizlik kendini göstermiştir (Bozkurt, 2021). Uzaktan eğitim ve dijital becerilerin öneminin pandemi sürecinde fazlasıyla hissedilmesi ile öğretmenlerin dijital becerilerine odaklanmanın gerekliliği ve önemi belirgin şekilde ortaya çıkmıştır.

TEDMEM'in (2021b) "Öğretmen Dijital Yeterlikleri" raporuna göre, dünyadaki eğilimlerin, yapılan çalışmaların ve salgın süresince yaşanan deneyimlerin sistematik analizi sonucunda, bu alanda Türkiye için atılacak adımların başında, öğretmen dijital yeterlikleri kavramsal çerçevesinin oluşturulması gelmektedir. Avrupa Birliği'nin hazırlamış olduğu "Dijital Eğitim Eylem Planı" ile bütünleşen bir ulusal eğitim politikası oluşturulmasının hem öğretmenlerimiz hem de toplumumuz açısından dijital dönüşümü güçlendirmek adına katkı sağlama potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir. Öte yandan, UNESCO'nun da vurguladığı gibi tek bir öğretmenin bile farklı bağlamlarda farklı dijital yeterlik seviyeleri olabilir. Bu noktada, uluslararası çalışmalarda da vurgulandığı gibi, öğretmen dijital yeterliklerini geliştirmek için planlanan eğitimler ve paylaşılan ek kaynaklar çeşitlendirilerek her seviyedeki ve branştaki öğretmen için çeşitli destek mekanizmaları oluşturulmalıdır. Ek çalışmalar ve ek kaynaklar bağlamında, bu araştırma ile eşitsizliklerin etmenleri ortaya konulacak ve alana yönelik olarak dijital yeterlilikler, eğitim programları, eğitim politikaları ve dijital altyapı sağlanması konularında katkılar sağlanacaktır. Ayrıca, dijital eşitsizliklerin ortadan kaldırılması adına alınacak önlemler için izlenecek yol haritasının oluşturulmasına da yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak en önemli aktörlerden biri olan öğretmenlerin, öncelikle kendi aralarında meydana gelen eşitsizlikleri, olabildiğince en aza indirmek ve öğretmen niteliğini yükseltmek çok önemlidir.

Bu araştırmanın gömülü teori deseni kullanılarak yürütülmesi ile öğretmen yeterlilikleri bağlamında dijital eşitsizlikler olgusunun içinde yerleşik ya da temellenmiş bilgileri açığa çıkarma hedeflenmiştir. Bu çalışmanın, ulusal eğitim politikalarının ve öğretmen eğitimlerinin bu eşitsizlikleri azaltma sürecinde oynayabileceği rolün anlaşılmasına yardımcı olacak veriler sunacağına inanılmaktadır.

2. ALANYAZIN

2.1. Toplumsal Tabakalaşmanın Temelleri

Tüm toplumlarda tarih boyunca farklı nedenlerden dolayı tabakalaşma meydana gelmiş, gruplaşmalar, çatışmalar ve eşitsizlikler yaşanmıştır. Tabakalaşmaya yönelik farklı yaklaşımlar ve değerlendirmeler olmuştur. Tabakalaşmanın neden meydana geldiği açıklanmaya çalışılmış, güç, iktidar, sınıf, sosyal yapı ve parti gibi kavramlar alan yazında ele alınan kavramlar olmuştur. Tabakalaşma eşitsizliği doğurmuş ve bu durum, hayatın pek çok alanını etkilemiştir. Eğitim de tabakalaşmadan etkilenen alanların başında gelmiştir.

Parsons (2010)'a göre toplumsal tabakalaşma, belli bir toplumsal sistemi oluşturan ve toplumsal olarak bireylerin birbirlerine üstünlük sağladığı bir fark sıralanmasıdır. Farley (2010)'e göre bireyleri ırk, sınıf ve cinsiyet gibi faktörlere göre farklı katmanlara ayırmaktır. Kerbo (2017)'ya göre ise bir toplumdaki bireylerin veya grupların eğitim, meslek, gelir ve sosyal statü gibi çeşitli faktörlere dayalı olarak bir hiyerarşik sıralamadır. Sosyal tabakalaşma, bireyin toplumdaki konumunu belirlemede önemli rol oynayan sosyal sınıf, sosyal sermaye ve ırk gibi kavramlarla yakından bağlantılıdır (Bonilla-Silva, 1999; Farooq ve Kayani, 2013; Vyncke vd., 2013).

Toplumsal tabakalaşma kavramı ile birlikte toplumsal eşitsizlikler de gündeme gelmiştir (Akay, 2020). Toplumsal eşitsizlik; toplumda var olan cinsiyet, servet, ırk, renk, sınıf, statü, itibar, tabaka, gelir durumu, eğitim gibi durumlarda eşit olmamayı, toplum içinde yer alan bir grup veya gruplar içindeki farklı bireylere eşit olmayan ödül ya da fırsatlar sunmayı ifade etmektedir (Marshall, 1999). Butler ve Watt (2017)'a göre toplumsal eşitsizlik ekonomik, sosyal ve politik boyutları içeren çok yönlü bir kavram olup, bir toplumdaki kaynakların, fırsatların ve ayrıcalıkların eşitsiz dağılımını kapsamaktadır. Bunun da gelir, eğitim, sağlık ve sosyal statü gibi yaşamın çeşitli yönlerinde eşitsizliklere yol açtığı vurgulanmaktadır.

Toplumsal tabakalaşma, toplumsal farklılığa bağlı olarak gelişir. Genellikle tabakalaşma çalışmalarında tabakalaşma türleri, sırasıyla kast, zümre ve toplumsal sınıflar olarak incelenmiştir (Kemerlioğlu, 1993, Weber, 2005). Kast tipi toplumsal tabakaları, kan bağına önem veren kapalı statü grupları olarak tanımlanırken (Weber, 2004); zümrenin üç unsurlu bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir. Bu unsurlar, ayrıcalık elde edenler, yönetici seçkinler ve hiçbir ayrıcalığa sahip olmayanlar olarak

sıralanmaktadır. Ruhbanlar ayrıcalık elde eden grupta yer alırken, soylular, yönetici seçkinler ve serfler ise hiçbir ayrıcalığa sahip olmayanlar grubunda bulunmaktadır. (Kemerlioğlu, 1993). Feodal toplumun son aşamalarında esnaf ve zanaatkarlar olarak yeni bir zümrenin daha ortaya çıktığı belirtilmiş ve toplumsal sınıf tarzı bir toplumsal tabakalaşmaya geçilmesini sağlayan en önemli faktörlerden bir tanesi olarak gösterilmiştir (İnce, 2017).

Bu aşamada toplumsal sınıf kavramının ne olduğunun çok yönlü anlaşılması gereklidir. Sosyologlar tarafından toplumsal sınıf, bir toplumda hemen hemen aynı zenginlik, statü ve gücü paylaşan bir grup veya kategori olarak tanımlanmıştır. 20. yüzyılda özellikle daha çok ilgi gören bu kavram hem grup hem de kategori anlamı taşımaktadır. Üyelerinin karşılıklı olarak davranışça birbirlerine bağlanmaları ve ortak ideolojilerinin olması nedeniyle grup olarak tanımlanmaktayken; mekânda dağınıklık özelliği olmasından dolayı kategori olarak da tanımlanmaktadır. Toplumsal sınıfları karakterize eden faktörler, yaşam tarzı, eğitim ve kültür, iktisadi menfaat, iktisadi güç ve sınıf bilinci olarak sıralanmaktadır. Benzer yaşam tarzı ve eğitim, kültür yapısına sahip olan, birbirine yakın iktisadi menfaat ve güç yönelimleri sergileyen ve az çok benzer bir sınıfsal aidiyet bilinci taşıyan insan grupları, aynı sınıf altında kategorize edilebilir. Yine de sınıf kavramı sadece sözü edilen faktörlerle açıklanamamakta, daha geniş bir anlam ifade etmektedir (İnce, 2017). Giddens ve diğerlerine (2014) göre bu sistemi, kölelik, kast ve zümre sisteminden ayıran özellikler mevcuttur. İlk olarak sınıf sistemleri daha akışkandır. Diğer bir deyişle, sınıflar arasında hareketlilik mümkündür. İkinci olarak bireyin sınıfı “verili” değildir; kısmen de olsa “elde edilmiş” niteliktedir. Üçüncü olarak ekonomik farklılıklardan kaynaklanan bir sistemdir. Son olarak köle–efendi ilişkilerinde görülenin aksine, kişisel olmayan, büyük ölçekli bağlantılar yoluyla kurulan bir ilişki sistemi mevcuttur. Sınıf sisteminde, tabakalar arası sosyal etkileşimlerin hiçbir çeşidi engellenmemiş ve kısıtlanmamıştır.

Toplumsal tabakalaşmaya ait kuramsal arka planda iki önemli paradigma olan İşlevselci ve Çatışmacı kuramlar karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlikleri anlamak için bu kuramların bakış açılarının incelenmesi önemli görülmektedir.

2.1.1. İşlevselci kuram

Sosyal yapıların ve kurumların karşılıklı bağımlılığını vurgulayan ve onların sosyal düzeni ve istikrarı korumak için birlikte çalıştığını savunan İşlevselcilik toplumun her bir bölümünün sistemin genel dengesine katkıda bulunan belirli bir işlevi olduğunu öne sürmektedir (Rusu, 2020). İşlevselcilik, Durkheim tarafından sistemleştirilmiş, daha sonra ise Parsons ve Merton tarafından geliştirilmiştir. Comte, Spencer ve Pareto toplumsal sistemin kısımları arasındaki karşılıklı bağımlılık kavramı üzerinde durmuşlar, dolayısıyla işlevselci paradigmanın içinde sayılmışlardır. Durkheim ise bütünleşme ve dayanışma üzerinde durmuştur (Wallace ve Wolfe, 2012).

İşlevselci paradigmanın önde gelen temsilcisi Emile Durkheim, rasyonalist olarak da değerlendirilen Descartes gibi bilgiden bağımsız olarak var olan bir gerçekliğe; açık, seçik kavramlar ya da açıklayıcı kavramlar hedefine ilişkin mutlak bir bilgi anlayışını savunmuştur (Durkheim, 1982). Mutlak eşitliğe inanmayan Durkheim tabakalaşma ve eşitsizlik konuları üzerinde durmuştur. Tabakalaşma sorununu ele alırken iş bölümünün anormal biçimlerinin eşitsizliğe yol açtığını ifade etmiş ancak anormal iş bölümü biçimlerinin geçici olduğunu ileri sürmüştür. Meslek birlikleri ile devletin iş bölümünde ortaya çıkabilecek haksızlıkları gidermesi gerektiğini vurgulamıştır (Aydın, 2014).

İşlevselci paradigmaya göre modern toplum, uzmanlaşmayı esas alan demokratik bir toplumdur. Bu toplum, cinsiyete, ırka ve dine dayalı ayrımcılığı ortadan kaldırmaya, fırsat eşitliğini sağlamaya ve eğitimi yaygınlaştırmaya çalışarak liyakat esaslı bir düzen kurmayı hedeflemektedir. Mesleki konumlara yerleşebilmek için yetenek, çaba ve uzmanlık eğitimi almak gerekmektedir. Eşitsizlik, artan farklılaşmanın kaçınılmaz bir sonucudur. Hangi mesleklere, pozisyonlara kimlerin geldiği aslında önemlidir. Bazı meslekler diğerlerine göre daha fazla yeteneğe ihtiyaç duymakta ve bu mesleklere hazırlanmak daha fazla para, zaman ve enerjiyi gerektirmektedir. Bunlara ek olarak bazı meslekler fonksiyonel olarak daha önemlidir. Dolayısıyla, bu mesleklere ulaşmak için bireylerin daha fazla para ve saygınlık kazanması normal karşılanmaktadır. Toplumun devamlılığının sağlanabilmesi için yetenekli insanların gerekli çabayı harcamaları konusunda teşvik edilmesi gereklidir. Bu meslekleri seçtikleri için birtakım ödüllere de ulaşmalıdırlar. Önemli pozisyonlar en yetkin kişiler tarafından doldurulmalıdır. Bu yapı insanları prestij ve saygınlık bakımından tabakalaştırmakta ve kurumsallaşmış bir eşitsizliğe neden olmaktadır (Davis ve Moore, 1944). Modern toplum, sosyal adaleti

sağlama, farklılıkları benimseme, insanların yaşam standardını iyileştirme ve mevcut eşitsizliklerin üstesinden gelme amacıyla hareket etmektedir (Hurn, 1993, s. 62-63'den aktaran Uz ve Akca, 2021). Durkheim (1984)'e göre iş bölümü, farklı ama bir bütün içindeki faaliyetleri yerine getiren kişi ya da grupları koordine etmeyi sağlayan, istikrarlı bir düzenlemeyi anlatır. Herkesin eşit derecede önemli rollere sahip olması mümkün değildir (Kösemihal, 1993).

İşlevselci paradigmanın eğitime bakış açısı da toplumun devamlılığı ve dayanışma içinde olması üzerine şekillenmiştir. Eğitim ortak gelenek, görenek, norm ve değerlerin nesilden nesile aktarılması ve meritokratik (liyakate ve bireysel üstünlüğe dayalı) bir toplumun oluşturulması için bir araç olarak görülmektedir. Toplumda belli bir konuma veya statüye ulaşabilmek, eğitim için harcanan süreyle doğru orantılıdır (Aydın, 2014).

Durkheim'ın eğitim görüşü, daha çok çocuğun bireysel olarak sosyalleşmesine odaklanır. Hem politik yapının hem de içinde yaşadığı çevrenin ondan beklediği özellikleri geliştirmesi istenir (Durkheim, 1982). Durkheim (1956)'e göre bütün toplumların ulaşmak istedikleri hedefler ve idealler vardır. Öğretmenler, öğrencileri bu hedeflere hazırlayan aktörlerdir. Öğretmenler, atalardan kalan ahlaki değerlerin uygunluğunu anlatır, öğrencilerde bu değerlere karşı istek ve heyecan uyandırır. Dolayısıyla eğitim, toplumsal koşulları sürekli olarak yeniden üreten bir araçtır. Durkheim ayrıca, yazarların ve eğitimcilerin vatandaş olarak mutlaka kamusal yaşama katılmaları, kitaplar ve eğitimler yoluyla popüler eğitime katkıda bulunmaları gerektiğini vurgular. Her şeyden önce danışman ve eğitimci olunmalı, yeni nesli yönetmekten çok, fikir ve duygularını anlamalarına yardımcı olunmalıdır (Durkheim, 1982).

Parsons, Durkheim ve Weber'in çalışmalarını kendi bakış açısından yorumlayarak yeni bir işlevsel bakış açısı geliştirmiştir. Yapısal işlevselcilik olarak adlandırılan bu bakış açısında toplum bir sistem olarak görülmüş bir uyum içerisinde olması gerektiği vurgulanmıştır (Parsons, 1940). Kurama, yapısal işlevselcilik adının verilmesinin nedeni ise toplumsal sistemin ayakta kalabilmesi için, karşılanması gereken işlevsel zorunluluklar veya gereksinmelerin ve bu gereksinmeleri karşılama durumunda olan yapıların üzerine odaklanılmış olunmasıdır (Wallace ve Wolfe, 2012). Yapısal işlevselcilere göre toplumda her organın farklı bir fonksiyonu vardır ve farklılaşmış birimler birbirleri ile bağlantılıdır. İşlev / fonksiyon kavramı, toplum içinde ihtiyaçların giderilmesi için yapılan faaliyetler ve bir parçanın bütüne yaptığı katkıdır. Toplum,

sistematik bir uyum içinde çalışan bir bütündür. Toplumun iyi anlaşılabilmesi için de o toplumun kurumları, aile, eğitim, siyaset, din vb. yapısını iyi öğrenmek gereklidir (Kongar, 1985; Cuff, 2006; Coser, 2008; Ritzer, 2011'den aktaran Aydın, 2014).

Yapısal işlevselci kuram, tabakalaşma konusuna özellikle Davis ve Moore'un geliştirdikleri teori ile katkı sağlamıştır. Davis ve Moore'e göre hiçbir toplumda mutlak anlamda bir eşitlik yoktur ve toplumsal tabakalaşma evrensel bir zorunluluktur. Tabakalaşmanın temel işlevi bireyleri sosyal yapı içerisinde belli mevkilere yerleştirmek ve motive etmektir. Bir toplumda bazı konumlar fonksiyonel olarak diğer konumlara göre daha önemlidir, çünkü daha fazla çalışma, eğitim ve beceri gerektirmektedir. Toplumlar, yetenekli ve eğitilmiş kişileri işlevsel olarak daha önemli makamlara yerleştirip ödüllendirirler. Sonuç olarak tabakalaşma sistemi de toplum için işlevseldir. Bir toplumda toplumsal tabakalaşmayı etkileyen iç faktörler şunlardır (Davis ve Moore, 1944) :

- Mevkilerin hangi düzeyde uzmanlaştığı,
- Hangi sosyal organizasyonun (aile, din, kapitalizm vs.) başat bir öge olduğu,
- Makam ve mevkiler arasında sosyal mesafenin ne kadar uzak veya yakın olduğu,
- Dikey hareketlilik için fırsatların ne düzeyde olduğu,
- Farklı sosyal sınıfların kendi menfaatleri için ne kadar organize olabildiği.

Tabakalaşmaya tesir eden dış dinamikler ise şunlardır (Davis ve Moore, 1944):

- Kültürel gelişmenin düzeyi,
- Diğer toplumlarla ilişkiler,
- Toplumun büyüklüğü.

Eğer toplumsal yaşamda farklı mevkilerin hepsi de eşit derecede önemli, benzer özellik ve yeteneklere sahip aktörler tarafından doldurulursa, kimin hangi mevkiye gelip gelmediğinin bir önemi kalmayacaktır. Hâlbuki kimin hangi pozisyon ve mevkide olacağı önemlidir. Bazı mevki ve pozisyonlar özel yetenek ve beceri gerektirecek ve işlevsel olarak diğerlerine göre daha önemli olacaktır. Sonuç olarak her toplumda işin önemi ve işlevine göre bir ödül sistemi olmak zorundadır ve bu ödüller, beceri, çalışma ve işin işlevine göre dağılmaktadır. Ödüller ve teşviklerin farklı şekillerde dağıtılması, toplumsal tabakalaşmaya yol açmaktadır. Toplumlar, bilinçli bir şekilde en önemli mevkilere en yetenekli kişileri yerleştirir. Ne kadar basit veya karmaşık olursa olsun toplumlar, kişileri saygınlık ve itibar bakımından ayrıma tabi tutar ve böylece bir şekilde eşitsizlik kurumsallaşmaya başlar (Davis ve Moore, 1944).

Davis ve Moore'un teorisi, ödül ve ayrıcalıklara ulaşmak için herkesin eşit şartlar altında yarıştıklarını varsaydığı için eleştirilmektedir. Dolayısıyla öne sürdükleri tabakalaşma kuramı, fırsat eşitliği sorusuna yanıt veremez. Bu kuram, toplumsal konumlar için girilen rekabete dayalı yarışın eşitlikçi bir çıkış noktasından başladığını varsaymaktadır, oysa şartlarda eşitlik yoksa toplumsal konumlar için girilen rekabetçi yarış, eşit bir yarış olmaz (Turner, 2007).

Yapısal işlevselci paradigmanın yorumlayıcı bakış açısını benimseyen Parsons da toplumsal tabakalaşma konusunda çalışmış, toplumun iş bölümüne dayalı düzeninin, tabakalaşmanın da temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu iş bölümünde, her işlev ve/veya her hareket eşit öneme sahip değildir. Hiyerarşik bir sıralama mevcuttur. Davis ve Moore'un fonksiyonel yarar ilkesi çerçevesindeki sıralamaları, Parsons'a göre her zaman geçerli değildir Parsons, sosyal tabakalaşmayı, insanların sosyal sistem içerisinde o sosyal toplumda önemli kabul edilen bazı değerler üzerinden birbirlerine göre daha üstün veya aşağı olarak muamele görmesi olarak tanımlamış ve tabakalaşmayı bazı sınıflandırma şemaları üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Bu sınıflandırma şemalarını; akrabalık / aile bağı, kişisel yeterlilikler, başarılar, mal varlığı, otorite ve güç olarak tanımlamıştır (Parsons, 1940). Parsons, maddi olarak zenginlik ve gücün önemli olduğunu kabul etmektedir ancak ikinci derecede önemli olduğunu savunmaktadır. İşlevsel olarak en önemli mevkilerin belirlenmesinde toplumun ortak hâkim değerleri etkilidir. Parsons, toplumda saygı duyulan değerler çerçevesinde gerçekleştirilen iş ve rolleri, en çok saygı duyulandan en az saygı duyulana göre sıralamış ve her toplumsal sistemde şu dört alt işlevsel sistemin gerekliliği üzerinde durmuştur (Aydın, 2014):

- Her toplumun yaşayabilmesi için bulunduğu çevreye uyum sağlaması (adaptation of the environment).
- Amaçların gerçekleştirilmesi (goal attainment),
- Uyum (integration) ve
- Gizil kalıpların korunup (latent pattern maintenance) sürdürülmesidir (İngilizce ilk harflerin kısaltılması ile bu dört alt sistem Parsons sosyolojisinde AGIL şeklinde isimlendirilmektedir).

Toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik konularına işlevselci bakış açısından farklı yaklaşımlar da mevcuttur. Özellikle çatışmacı kuram, tabakalaşmayı sadece toplumsal

işlevlerin bir sonucu olarak değil, aynı zamanda güç, kaynak ve statü mücadelelerinin bir yansıması olarak ele alarak işlevselci yaklaşımdan ayrılır.

2.1.2. Çatışmacı kuram

Çatışmacı kuram Marx ve Engels öncülüğündeki materyalist görüşe dayanır. Buna göre, toplum çatışmalar içerir. Açıkça çatışma olmadığında bile toplum, bir tahakküm süreci içerisinde (Collins, 2015). Mücadelenin ve çatışmanın şekli ve yapısı birbirlerine göre farklılıklar gösterse de çatışmacı kuramcılara göre ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda yaşanan çatışmalar topluma doğruyu buldurarak toplumsal dengeyi yeniden kurar (Akay, 2020).

Turner (1991), Marx'ın çatışma teorisinin temel özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

- Toplumsal ilişkiler sistemli görünse de çıkar çatışmaları ile doludur.
- Sosyal sistemler sistematik olarak çatışma yaratırlar.
- Çatışma, sosyal sistemler için kaçınılmaz ve yaygın bir özelliktir.
- Çatışma, karşılıklı çıkar karşıtlıkları üzerinden ortaya çıkar.
- Kaynakların dağılımı, güç ve maddi zenginlik alanları, çatışmanın daha çok ortaya çıktığı alanlardır.
- Çatışma, sosyal sistemlerdeki değişimin ana kaynağıdır.

Çatışmacı paradigma, işlevselci paradigmanın eğitimin eşitsizlikleri azaltıcı görevi olduğunu vurgulayan fikrine karşı çıkar. Eğitimin eşitsizlikleri artırdığını savunur. Toplumlar homojen yapılara sahip değildir, toplumda farklı gruplar mevcuttur ve her bir grubun çıkarları farklıdır. Dolayısıyla toplumlar çatışmalara açık durumdadır. Bu nedenle aslında toplumun temel amacı düzen ve uyum değil çatışmadır (Kızılçelik, 1994).

Althusser (2006) de aynı görüşleri benimsemiştir. Ona göre eğitim, devletin ideolojik bir aygıtı olup, egemen sınıfın hizmetinde olan baskıcı bir güçtür. Eğitim, toplumsal hiyerarşik düzenin oluşumunda ve yeniden üretiminde hegemonik bir araçtır. Okullar egemen sınıfın çıkarlarına hizmet eden ve düzenin devamlılığını sağlayan bireyler yetiştirir (Meşe, 2018). Ivan Illich (2018) de “Okulsuz Toplum” eserinde okulun baskıcı yönünü vurgulamış ve eğitimde eşitliğin okullar yoluyla sağlanamayacağını söylemiştir. Okul sisteminin, insanlara eşit şanslar vermek yerine, imkânların dağılımında tekelleşmeye yol açtığını belirtmiştir.

Çatışmacı paradigmayı anlamak için özellikle Weber ve Bourdieu'nun fikirleri ve öne attıkları kavramlar irdelenmelidir. Eşitsizlik ve tabakalaşma çalışmalarında,

Weber'in alanyazına kazandırdığı, “çoklu nedensellik”, “çoklu sınıflar”, “statü grupları” ve “partiler”, kavramsal altyapıyı oluşturmak için incelenmesi gereken kavramlardır. Weber' e göre çok karmaşık etmenlerin sonucu meydana gelen sosyal olguları tek bir neden ile açıklamak mümkün değildir. Bunlar ancak “çoklu nedensellik” ve “olasılık” ile açıklanabilir. Tek nedene bağlamak, onları basite indirgeyip çarpıtmak demektir. Sınıf mücadelesi ve tahakkümünü anlatan Weber'in sınıf tanımındaki temel vurgusu her türlü maddi mal, mülk, para, meslek, statü gibi değer atfedilen şeylerin dağılımıdır (Weber, 2012). Daha karmaşık ve çok boyutlu bir toplum anlayışına sahip olan Weber, sosyal tabakalaşmanın sadece sınıf meselesi olmadığını, statü ve parti kavramlarının, toplumda sayısız olasılıkta pozisyon oluşturduğunu vurgular (Giddens, 2006). Bu yönüyle Marx'ın “sınıf” anlayışından farklı bir anlayışa sahiptir. Marx, sınıfsal ilişkilerin belirleyici olduğu tek boyutlu bir toplumsal tabakalaşma anlayışını savunmaktadır ve sınıfı üretim araçlarına sahip olanlar ile olmayanlar üzerinden tanımlamaktadır. Weber'e göre ise “sınıf” benzer ekonomik koşulları paylaşan ve benzer ekonomik çıkarlara sahip bireylerden oluşan bir kategoridir. Sınıf konumunda olan bireyler grup farkındalığı meydana getirip, ortak hareket etmeye başladıklarında “sosyal sınıf” oluştururlar. Bu nedenle “sınıf” ve “sosyal sınıf” kavramları birbiri ile ilişkilidir fakat aynı şey değildir (Weber, 2012). Marx'a göre sınıflar arasındaki ilişki, sömürme üzerine kuruludur (Giddens, 2006).

Weber'in potansiyel olarak sayısız olası sınıf formu, öznel farkındalıklar çerçevesinde, dört temel sosyal sınıfa indirgenmiştir. Weber, üretim araçlarına sahip olanlar ve olmayanları iki sınıfa ayırmaktadır. İlk sınıf mülkiyetin büyük kısmını denetim altında tutan “kapitalistlerdir” (burjuvazi sınıfı) (Arslan, 2004). Bu sınıf en pahalı tüketim mallarını satın alma tekelini elinde tutan ayrıcalıklı bir sınıftır. Satış, satışın örgütlenmesi ve mal biriktirme bu sınıfın elindedir. Mülkiyete dayalı sınıfın ikincisi ise göreceli olarak daha küçük miktarlarda üretim araçlarına ve mülkiyete sahip “küçük burjuvazi”dir (Eyce, 1999). Diğer iki sınıf ise hiç mülkü olmayanlar arasındadır. Bunlar da beceri, yetenek ve eğitim düzeylerine göre kendi içinde ikiye ayırmaktadır. Bunlardan ilki elinde sadece emek gücü olan “işçi sınıfı”dır. İşçi sınıfı kategorisi de kendi içinde vasıflı, yarı vasıflı ve vasıfsız biçiminde türlere ayrılmaktadır. Mülkü olmayanlarda ikinci sınıf ise emek güçlerini piyasada sunan ve ek olarak eğitime dayalı daha fazla pazarlanabilir becerileri olan “diplomalı uzmanlar, teknisyenler, beyaz yakalı işçiler ve memurlar”dır (Cuff vd., 2013).

Weber, siyasal topluluklar üzerine yaptığı araştırmalarda çeşitli güç kaynakları bağlamında bireyler ve topluluklar arasındaki çıkar çatışmaları üzerinde durmuştur (Weber, 2012). Ona göre, "güç", istenilen bir şeyi, diğerlerinin olası direnişine rağmen gerçekleştirebilme kapasitesidir. Bu güç, ekonomi, prestij ve çıplak güç olmak üzere üç boyutta kendini gösterir; bu da sınıf, statü ve parti tabakalaşmalarının temelini oluşturur. Sınıflar, genellikle ekonomik etkenlerden, yani mülkiyet ve kazançtan kaynaklanırken; statü, grupların yaşam tarzları tarafından belirlenir (Cuff vd., 2013).

“Parti”, ortak kökenleri, çıkarları ve hedefleri olduğu için bir arada çalışan bir grubu tanımlamaktadır (Giddens, 2006). Tabakalaşmada, sınıflar, ekonomik düzen, statü grupları sosyal düzen ve “onur” içinde yer alır. Partiler ise “güç ve iktidar” binası içinde yer alırlar. Eylemleri, merkezi güç kazanmaya yöneliktir; yani içeriği ne olursa olsun toplumsal bir eylemi etkilemeye yöneliktir. Prensip olarak partiler, bir devlet içinde olduğu gibi bir sosyal kulüpte de var olabilirler (Gerth ve Mills, 1946). Weber’e göre modern toplumlarda parti örgütlenmeleri gücün bir diğer boyutudur ve tabakalaşmayı sınıf ve statüden bağımsız bir biçimde etkileyebilmektedir (Giddens, 2006). Partiler, planlı bir biçimde ulaşılmaya çalışılan bir hedefe yöneliktir. Bu hedef maddi – manevi bir dava olabilir veya kişisel bir amaç da olabilir. Her partinin hedefi ve hedefe ulaşmak için kullandığı araçlar, ancak toplumsallaşmış topluluklarda meydana gelebilir (Gerth ve Mills, 1946).

“Sınıflar”, “statü grupları” ve “partiler” hakkında, genel olarak bunların kapsamlı bir toplumsallaşmayı ve özellikle içinde faaliyet gösterdikleri toplumsal eylemin politik çerçevesini zorunlu olarak varsaydıkları söylenmektedir. Ancak amaçları, mutlaka yeni uluslararası politik, yani bölgesel, bir hâkimiyet kurmak değildir. Esas olarak mevcut hâkimiyeti etkilemeyi amaçlarlar (Gerth ve Mills, 1946, s. 215).

Eğitim, sanat, siyaset, toplumsal cinsiyet ve medya gibi pek çok alanda çalışma üreten bir düşünür olan Bourdieu’ye göre sosyoloji, iktidarın eleştirel bir analizidir (Ünal, 2007). Bourdieu’nun ortaya attığı “habitus” kavramı, tabakalaşma ve sınıf kavramları açısından önemlidir. Aristoteles, Thomas Aquinas, Husserl, Merleau-Ponty ve Elias gibi yazarlarında bahsettiği habitus kavramı, Bourdieu’nun, özellikle, eğitimle ilgili yazılarında üzerinde durduğu bir kavramdır (Grenfell ve James, 1998). Habitus, bireylerin içselleştirdikleri ve bilincinde olmadıkları algı, düşünüş ve eylem ilkeleri olarak ortaya koydukları kalıcı yatkınlıklar sistemidir. Yatkınlıklar ile ifade edilmek

istenen; algılama, hissetme, yapma ve düşünme eğilimleridir. Habitus, aynı zamanda, bireyin sosyal durumlarının ve konumlarının bir ürünüdür. Dolayısıyla sosyal aidiyet kazanımlarını yapılandırır ve kişilerin mensup oldukları sınıf ise habitusu üretir. Farklı sosyal koşullarda bulunan kişilerin farklı yatkınlıklar sistemi oluşur (Ünal, 2007).

Habituslar, ayrı ve ayrıştırıcı pratikler meydana getirir. Bir işçinin yediği şey, yeme biçimi, yaptığı spor ve yapma biçimi, siyasal kanaatleri ve bu kanaatleri ifade etme biçimi ile bir sanayici patronunun tüketimleri ve etkinlikleri bunlardan farklıdır. Sözü edilen bu yatkınlıklar aynı zamanda sınıflandırıcı şemalardır (Bourdieu, 1995). Bireylerin habitusu, aile içindeki sosyalleşme, eğitim sistemi ve arkadaş çevresi tarafından şekillenir. Dolayısıyla, sınıfların ve milletlerin kendilerine özgü habitusları olması, onların neden farklı davrandıklarını açıklamaktadır. Ancak bireysel tecrübenin habitus üzerindeki etkisi mutlaka vardır. Yani habitus kavramı cinsiyet, millet, sınıf, aile yapısı gibi pek çok şeyin etkisi altındadır. Habitus kişisel kararlar ile genel değerler arasında bir ilişkiye işaret etmekte ve belki de bu iki alan arasında bulanık bir kesişme alanı yaratmaktadır. İşte bu alan, kişinin hareketlerinden giyim tarzına hatta yiyecek zevkine kadar hemen hemen bütün seçeneklerini etkilemektedir (Yel, 2014).

Habitus kavramı gibi “sermaye türleri” teorisi de Bourdieu ile özdeşleşmiştir. Buna göre dört temel sermaye türü vardır. Bunlar *ekonomik sermaye*, *kültürel sermaye*, *sosyal sermaye* ve *simgesel sermayedir*. Kişinin iktisadi kaynaklarının bütünü, yani hem maddi varlığı hem de geliri, ekonomik sermayesini oluşturur. Ekonomik sermaye sahibi olmak, diğer sermaye türlerine erişimi kolaylaştırır. Kültürel sermaye, bireyin aydın kültürüne ait mal ve pratikleridir, kültürel kaynaklarıdır. Sosyal sermaye, birbirleriyle tanışma ve karşılıklı tanımaya dayalı, sıklıkla kurumsallaştırılmış bir kalıcı ilişkiler ağı olarak tanımlanır. Birey, ilişki ağı ne kadar genişse ve ilişkide bulunduğu insanların ekonomik ve kültürel sermayesi ne kadar güçlüyse, o kadar büyük bir sosyal sermayeye sahip olur. Tüm ilişkiler, eş değerde değildir ve kimileri, diğerlerinden daha çok getiri sağlar. Dolayısıyla, diğer sermayelerle karşılaştırıldığında, sosyal sermayenin çarpan etkisi vardır. Bireyler, ilişki ağlarından ve bu ağdaki diğer kişilerin sermayelerinden faydalanma oranlarına göre, ekonomik ve kültürel sermayelerinden farklı ve eşitsiz şekilde verim elde etmektedirler. Son sermaye türü olarak simgesel sermaye, toplumsal tanınırlık ve prestij kavramları ile ilgilidir. Simgesel sermaye sahibi olmak bize kredi vermeye hazır kimseler üzerinde belli bir gücümüzün olmasıdır. Bourdieu simgesel

sermaye altında dilsel sermayeden söz eder. Ona göre dilsel sermayenin pek çok getirisi vardır. Fransa'yı yönetenlerin büyük bir kısmının doğduğu 7. Paris'te doğan birisi dilsel bir kazanç elde eder. Bu kişinin kullandığı dilin doğası onun konuşma yetkisi olduğunu söyler. Bu kişinin ne söylediğinin bile o kadar önemi yoktur. Konuşan kişinin otoritesi, tüm toplumsal uzamı arkasına almıştır (Bourdieu, 2016). Bourdieu dilin etkili bir ayıklama aracı olduğunu söyler. Alt sınıflardan gelen öğrenciler, eğitim sisteminin diline yabancıdırlar. Bu yüzden okul onlar için kültürel bir şoktur. Eğitimdeki dile hâkimiyet eğitimdeki başarıyı da getirir. Dil hâkimiyeti, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini de besleyen bir durumdur. Kadınlar, fikir diline, erkeklerden daha az aşına oldukları için siyaset ve hukuk fakültelerine daha az; edebiyat fakültelerinin dil, tarih ve edebiyat bölümlerine daha fazla yerleşirler (Bourdieu ve Passeron, 2015).

Toplumsal eşitsizlikler, genellikle maddi gelir düzeyi üzerinden belirlenir. Bu görüş, Marxist anlayıştan beslenir ve kültürü alt yapı unsurlarının bir gölgesi olarak görür. Oysa Bourdieu, toplumsal eşitsizliklerin kültürel temellerini ortaya çıkarmaya çalışır. Bu yönüyle Bourdieu, Marx'sist tabakalaşma tezine karşı çıkar. Ona göre tüm sosyal olayları, özellikle de alıp vermeye ilişkin olanları sadece ekonomik nedenlere indirgemek olayları basitleştirmek anlamına gelmektedir. Kültürel türde bir sermaye vardır ve bu sermaye sahibine doğrudan ve dolaylı bir ek kâr sağlamaktadır (Bourdieu, 2016d aktaran Taş-Çetin, 2018). Toplumsal sınıflar ve bireyler az veya çok her türden sermayeye sahiptir. Dolayısıyla toplumda tek eşitsizlik türü yoktur, aksine, kaç farklı sermaye türü varsa o kadar eşitsizlik biçimi mevcuttur. Sermaye türleri birbirleri ile ilişkili olduğundan, genellikle ortaya küresel eşitsizlikler çıkmaktadır (Jourdain ve Naulin, 2016).

Bourdieu, eşitsizlikler ve tabakalaşma konularının eğitim alanındaki yansımalarına daha çok odaklanmıştır. Diğer düşünürlere bakıldığında; Durkheim, eğitimi bir sosyalleşme aracı olarak görürken, Weber statülere hazırlama süreci olarak tarifi eder. Marx ise eğitimi burjuva sınıfının çıkarlarını koruyan ve işçi sınıflarına yanlış bilinç telkin eden bir alan olarak görür. Bourdieu ise daha özgün bir bakış açısı geliştirerek eğitimin, eşitsiz toplumsal düzeni yeniden üreten bir araç olduğunu söyler (Taş-Çetin, 2018).

Bourdieu, eğitim ile toplumsal düzenin yeniden üretilmesini ve simgesel şiddetin yayılmasını ilişkilendirerek önemli kavramlar geliştirmiştir. Pedagojik eylem, pedagojik otorite ve pedagojik mesai bu kavramlar arasındadır. Pedagojik Eylem, eğitim içinde

gerçekleşen tüm faaliyetleri ifade eder ve Bourdieu'ye göre her pedagojik eylem, nesnel olarak simgesel bir şiddettir çünkü bir iktidar tarafından kültürel bir yapı dayatılmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 2015). Bu simgesel şiddet, bireyleri sınıflandırma, belirleme ve farklı kategorilere ayırma eğilimindedir. Bourdieu, eğitimin, kültürel sermayeyi besleyen ve hâkim sınıfın yararına olacak şekilde öğrencileri ayırıştıran bir kurum olduğunu ve simgesel şiddetin uygulanmasında en önemli araçlardan birisi olduğunu savunmuştur (Özsöz, 2014).

Nietzsche'nin metinlerinde sıklıkla bahsedilen "Amor fati", "kader sevgisi veya kaderini sev" kavramını (Aybakan-Saliya, 2016) Bourdieu, simgesel şiddet kavramı ile ilişkilendirmiştir. Nietzsche, insanların "kaderini sevmeye yolu ile kemale ereceğini" söylemektedir. Bourdieu ise eğitim aracılığıyla toplumsal yazgının kabulünün ve yeniden üretiminin irdelemiştir. Toplumsal ilişkilerin yeniden üretildiği eğitim, toplumsal amor fati olarak görülmektedir. Bourdieu'ye göre neo-liberal düzen, "yetenek ideolojisi" argümanı ile toplumsal yazgının kabulünü ve sürdürülmesini teşvik etmektedir. Bu ideoloji, eğitim başarısını kişisel yeteneklere bağlayarak toplumsal, kültürel ve sınıfsal eşitsizlikleri göz ardı eder (Bourdieu, 2006). Böylece işçi sınıfı gençleri, eğitimde yüksek bir başarı düzeyini hedeflemezler çünkü Bourdieu'ye göre, fazla kültürel sermayesi olmayanlar, okulda başarılı olmak konusunda sahip oldukları sınırlı fırsatları içselleştirir ve kendilerini bu şekilde sınırlandırır. Üst orta sınıf gençleri ise sosyal avantajlarını akademik başarı beklentisi olarak içselleştirerek okulda kalırlar (Swartz, 2015). Elit kültür okullarda yüceltilir ve meşru olması gereken kültür olarak öğrencilere kabul ettirilir (Jourdain ve Naulin, 2016). Pedagojik Otorite, eğitim alanını düzenleyen erk ve kimlerin eğitim alması, kimlerin dışlanması gerektiği ve eğitim sürecinin nasıl işlemesi gerektiği ile ilgili kuralları belirler (Palabıyık, 2011). Pedagojik mesai ise pedagojik eylemin etkisini sürdürerek kalıcı bir habitusun oluşmasını sağlar. (Bourdieu ve Passeron, 2015).

Eğitim sisteminin temel görevi, mümkün olduğunca homojen ve devamlılığı olan bir habitusu en az maliyetle, sürekli ve seri bir şekilde, en geniş kitlelere yayarak yeniden üretmektir. Bu süreçte, eğitim sistemi, desteklediği sınıfın çıkarlarını gözeterek hareket eder. Öğretmenleri homojen bir eğitimden geçirir ve onları homojenleştirici araçlarla donatarak, pedagojik mesainin temel kodlarını ve homojenliğini güvence altına alır. Bourdieu'ye göre, eğitim yoluyla sağlanan eşitsizlik, toplumsal yaşamdaki sınıf

ayrımlarının temelini oluşturur. Egemen kültürel ve ekonomik sermayeye sahip olanlar, çocuklarını da bu sisteme entegre ederek kendi yeniden üretimlerini sağlarlar (Özsöz, 2014). Eğitim sistemi, diplomaya ekonomik ve sembolik bir değer atayarak bir pazar yaratır ve bu pazarın yeniden üretimine katkıda bulunur (Bourdieu ve Passeron, 2015). Bourdieu'ye göre eğitim sistemi, "kurumsallaşmış bir sınıflandırıcıdır" ve amacı, eşitlik sağlamak yerine "eleme fonksiyonunu" yerine getirmektir. Böylece alt-sınıf insanların eğitimin daha üst düzeylerine ilerlemeleri engellenmek istenmektedir (Çeğin, 2014).

Sonuç olarak, Bourdieu, eğitimin fırsat eşitliği yaratarak toplumsal hareketliliğe imkân sunduğu fikrine karşı çıkmaktadır. Ona göre eğitim, toplumsal hareketliliği sağlamamakta, mevcut toplumsal konumları yeniden üretmektedir. Eğitim sisteminin temel kodları, üst sınıfların kültürel kodlarına yakinken, alt sınıfların kültürel kodlarına uzaktır. Bourdieu'nün habitus, kültürel sermaye ve dil sermayesi olarak tarif ettiği sermaye çeşitleri, alt sınıftan gelen öğrencilerin eğitim sistemine dâhil olmasını zorlaştırmaktadır. Bu öğrenciler eğitim sisteminde kültürel bir şok yaşayarak, eğitim sisteminin dışına çıkarlar. Pedagojik otorite, bu durumu, "yetenek ideolojisi" ile doğallaştırır. Alt-sınıf gruptan gelen öğrenci de toplumsal hiyerarşideki konumu kabullenmiş hatta özümsemiş olur (Taş-Çetin, 2018).

2.2. Eğitimde Eşitsizlikler

Eşitsizlik, güç, finansal kaynaklar, iş ücreti, fırsatlara ve hizmetlere erişimdeki dengesizlikleri kapsayan, toplum üyeleri arasında kabul edilen hiyerarşi derecesi olarak tanımlanmıştır (Bernardi ve Tridico, 2020). Diğer yandan eşitsizlik, ekonomik eşitsizliklerin ötesine geçen, ırksal ekonomik eşitsizlik (Kraus vd., 2019), mutluluk eşitsizliği (Yang vd., 2019) ve eğitimsel eşitsizlikler (Hansen vd., 2017) gibi türleri kapsayan çok yönlü bir kavramdır.

Eşitsizlik, kaliteli sağlık hizmetlerine erişim, eğitim fırsatları ve siyasi katılımındaki farklılıklar da dahil olmak üzere çeşitli sonuçlara yol açabilmektedir (Solt, 2008; Plug vd., 2012; Strand vd., 2014). Sağlık alanında eşitsizlik olumsuz sağlık sonuçları ve ölüm oranlarıyla (Menvielle vd., 2008; Kiadaliri vd., 2019), siyasi alanda eşitsizlik, daha düşük düzeyde güven, siyasi katılım ve demokratik katılımı ilişkilendirilmiştir (Solt, 2008; Reeves ve Mackenbach, 2019).

Eşitsizlikler, çeşitli tarafların kararları, değerleri ve eşit olmayan bir şekilde dağıtılan sermayeleri ve kaynakları içeren, karmaşık ve dinamik bir süreçte ortaya

çıkmaktadır (Ball, 2010). Eğitim alanında eşitsizlikler ise derin sosyal ve ekonomik sonuçları nedeniyle kapsamlı bir araştırma konusu olmuştur (Zamfir, 2017). Bazı çalışmalar eğitimdeki eşitsizliklerin kalıcı doğasını ve bunların sosyal adalet ve ekonomik sonuçlar üzerindeki zararlı etkilerini vurgularken (Contini ve Cugnata, 2020), diğerleri sosyoekonomik faktörler ile eğitimsel eşitsizlikler arasındaki karmaşık etkileşimi araştırmıştır (Green vd., 2011). Ayrıca, eğitim ile sosyal hareketlilik arasındaki bağlantı odak noktası olmuştur; eğitim, kişinin sosyal geçmişine bakılmaksızın yukarı doğru hareketliliği mümkün kılarak sosyal eşitsizlikleri azaltmanın potansiyel bir yolu olarak görülmektedir (Wilkinson ve Pickett, 2009).

Okulların modernliği, organizasyonu ve sistemin düzeni, ülkeler arasındaki başarı farkı ile yakından ilişkili olmakla beraber (Marks, 2005), okullar tek başlarına eğitimde var olan eşitsizliklerin kaynağı sayılamaz ya da okullar tek başlarına eşitsizlik probleminin çözümü olamazlar (Ball, 2010). Diğer yandan, sıkı izlenen okul sistemleri olan ülkelerde, okul özellikleri, alt sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin başarılarını dengeleyebilmektedir (Marks, 2005).

Eğitimsel eşitsizlikler bireylerin veya grupların arasındaki kaliteli eğitime erişim ve eğitim sonuçlarına erişimdeki eşitsizlikler ile ilişkilendirilmiştir. Bu eşitsizlik, eğitimsel kazanımlar, kaynaklar, fırsatlar ve sonuçlardaki farklılıklar gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmekte ve bu da sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri daha da arttırabilmektedir (Zhou ve Zhao, 2019). Araştırmalar eğitimdeki eşitsizliğin devletin eğitime yaptığı harcamalar, kentleşme ve sosyal yapılardaki tarihsel değişiklikler gibi faktörlerden de etkilendiğini göstermiştir (Fang ve Feng, 2020).

Eğitimsel eşitsizliklere toplumsal tabakalar açısından bakıldığında, Bowles ve Gintis (2001), Bourdieu (2000) ve Willis (1977)'in çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Bowles ve Gintis (2001), okulların toplumsal iş bölümünü sürdürdüklerini savunmuşlardır. Çalışmalarında, eğitim çağındaki çocukların okula devam durumlarını sosyoekonomik açıdan ele almışlardır. Onlara göre, eğitim kurumları öğrencilerin toplumsal sınıf kökenine göre ayırmaktadır. İşçi sınıfı çocuklarının gittiği okullar ile daha üst sınıflardan gelen çocukların gittiği okullar farklılık göstermektedir. Dolayısıyla, okullar toplum içindeki sınıf farklılıklarının devamını sağlamaktadır. İşçi sınıfı çocukları, aldıkları eğitim aracılığıyla kendi sınıflarına ait toplumsal ve ekonomik rolleri öğrenmektedir. Eğitim sistemi, toplumda egemen sınıf tarafından yönetilmektedir ve

eğitim programları ile ğretim yaklaşımları da sınıf farklılıklarını yansıtmaktadır. Tüm bunlar, toplumsal sınıfların yeniden üretimini anlamına gelmektedir (Kılıç, 2014).

Bourdieu, eğitim sistemine, Bowles ve Gintis gibi, “toplumsal sınıfların yeniden üretimini” çerçevesinde bakmaktadır. Bourdieu’nun tabakalaşma modeline göre, bireyler iktisadi ve kültürel sermayeye hangi oranda ve hangi düzeyde sahipse ona göre tabakalaşmaktadırlar. Bu tabakalaşma, eğitim yoluyla meşrulaştırılmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1990; 2000). Bu görüşlere ters düşecek çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Willis’in (1977) “İşçiliği öğrenmek” adlı çalışması, yeniden üretim kuramcılarının düşüncelerini sorgulayan bulgular ortaya koymuştur. Willis çalışmasında, işçi sınıfından gelen çocukların, okullarda dayatılan kültüre karşı çıktıkları ve onu benimsemekte direnç gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, yeniden üretim kuramcılarının okullarda verilen orta sınıf kültürünün hiçbir direnç görmeden işçi sınıfından gelen öğrenciler tarafından benimsendiği yargısına ters düşmektedir.

Tabakalaşma ve yeniden üretim teorilerinden uzaklaşarak eğitimde eşitsizliğe ve eşitsizlik göstergelerine bakıldığında, bu konuda da çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Dinçer ve Uysal-Kolaşın (2009), eğitimde eşitsizliğin, eğitime erişim ve eğitimin kalitesi olmak üzere iki farklı boyutta incelenebildiğini belirtmektedirler. Eğitime erişim boyutunda ele alındığında eşitsizlik; okullaşma oranı, okula devam oranı, ortalama eğitim süresi gibi niceliksel değişkenlerle ölçülmektedir. Eğitim kalitesi boyutunda ise eşitsizlik, ğrenci başarısının ölçülmesiyle incelenmeye çalışılmaktadır.

Toplumsal eşitsizliklerin önemli bir kaynağını oluşturan eğitimsel eşitsizliklerin önemli bir bölümünü, cinsiyet eşitsizliği oluşturmaktadır. Kadınlar daha az eğitim almalarının yanı sıra, elde ettikleri gelir açısından da erkeklerin gerisinde kalmaktadırlar. alışan kadınların ortalama gelirleri, erkeklerin ortalama gelirinin yarısından daha azdır. Gelir dağılımı, eğitime erişimde önemli bir etkindir. Her bir eğitim kademesinde eğitime erişemeyen çocukların ortalama hane geliri, eğitime erişenlerden daha azdır. Ayrıca, eğitim kademelerinde ilerledikçe daha fazla gelire sahip olan çocukların, ileri eğitim kademelerine ulaşabildiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, gelir dağılımı, eğitime erişimde önemli bir etkindir (Kılıç, 2014).

Günümüzde genç neslin sahip olması gereken bazı beceriler konusunda tüm dünyanın hemfikir olduğu söylenebilir. Bu beceriler arasında bilgiyi doğru şekilde kullanma, bilgiye ulaşma, akıl yürütme, problem çözme ve analiz etme yer almaktadır.

PISA (Programme for International Student Assessment) projesi OECD ülkelerindeki gençlerin bu becerilerini ölçmeye ve ülkelerin eğitim sistemlerindeki sorunları (eğitim eşitsizliği vb.) tespit etmeye fayda sağlamaktadır. PISA sonuçlarını incelemek bu nedenle eğitim eşitsizliğini analiz edebilmek adına önemli bir araçtır. Fen bilimleri, Matematik ve okuma yeterliliği ölçen sorulardan oluşan bu sınava Türkiye ilk kez 2003'te katılmıştır (Acar, 2012).

Araştırmalarda PISA sınavları ve Gini katsayısı arasında ilişki olduğunu gösteren verilere ulaşılmıştır. Gini katsayısı, popülasyonların eşitliğini sıralamak için kullanılan bir istatistiktir (Bendel vd., 1989). Gini katsayısının 0 olması durumu tam eşitliği, 1 olması durumu ise tam eşitsizliği ifade etmektedir. 2015-2018 yılları arası OECD ülkelerinin ortalama Gini katsayılarını gösteren veriler (World Bank, 2020) incelendiğinde, düşük Gini katsayısına sahip yani gelir eşitsizliğinin az olan ülkelerin genellikle PISA 2018 testi sonucunda eğitim eşitsizliğinin de az olduğu görülmüştür. OECD 2019 verileri incelendiğinde ortaya çıkan bir diğer veri de ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve sınıflar arası eşitlik düzeyinin paralellik göstermesidir. Bu nedenle, gelişmişlik seviyesinin az olduğu ülkelerde, sınıflar arası eşitsizliğin ve bununla birlikte de eğitim eşitsizliğinin yüksek olacağı ifade edilmektedir (Demir, 2020).

Araştırmalar gelir eşitsizliğinin öğrencilerin PISA başarılarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermiştir (Yorulmaz vd, 2017; Kuznets, 2019; Çolak, 2021; Mazurek vd., 2021). Mazurek ve diğerleri (2021) özellikle ülkelerin PISA sonuçları ile Gini endeksi ve kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıla dahil sosyoekonomik eşitsizlikle ilgili çeşitli endeksler arasındaki ilişkiyi araştırmış, küresel ölçekte PISA performansını analiz ederken ekonomik eşitsizlikleri dikkate almanın önemini vurgulamıştır. Çalışmalar ayrıca PISA bulgularının gösterdiği gibi okuryazarlık ve matematik becerilerindeki eşitsizlik ile gelir dağılımı arasındaki bağlantıyı da vurgulamıştır (Lagravinese vd., 2020).

Öğretmenlerin okullara seçilmesinde veya görevlendirilmesinde de eşitsizlikler olmaktadır. Gwimbi ve Monk (2003), farklı maddi kaynaklara sahip okulların, farklı yeterlilikteki öğretmenlerle çalıştığını vurgulamışlardır. Okulun bulunduğu yerin sosyal seviyesi, eğitim deneyimlerini etkilemektedir. Bunu, işe alınan personel ve öğretmenlerden, okula kabul edilen öğrencilerden, okuldaki materyal ve kaynaklardan anlamak mümkündür. Daha az maddi kaynaklara sahip olan okullarda, akademik olarak daha az yeterliliğe sahip öğretmenler, daha az materyal ve kaynak donanımı, daha yetersiz

kütüphane, laboratuvar ve çalışma alanları, daha çok öğretmen tayini ya da değişimi söz konusu olmaktadır.

2.2.1. Eğitimde eşitsizlikler açısından Türkiye'deki durum

Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik araştırmaları da sosyoekonomik durum, cinsiyet, bölge, teknolojiye erişim, okulların olanakları, eğitime erişim, eğitim süresi, eğitimde nitelik gibi konularla ilişkili olarak incelenmiştir. Yapılan araştırmalar Türkiye'de cinsiyete, bölgeye ve sosyoekonomik duruma dayalı ciddi eğitim farklılıklarının varlığını ortaya koymaktadır. Bu eşitsizlikler kuzeybatıdaki illerden güneydoğudaki illere doğru artma eğilimindedir ve bu da açık bir bölgesel bölünmeye işaret etmektedir (Aydağül, 2008). Türkiye'de eğitim fırsatları ve kariyer oluşumunda cinsiyet eşitsizliğinin özellikle kadınların eğitim ve istihdama erişimini etkilediği gözlemlenmiştir (Eryigit ve Kerpelman, 2011). Araştırmalar, Türkiye'de kızların eğitime yönelik kültürel önyargıların, kızların eğitim başarılarının düşük olmasında temel bir rol oynadığını da göstermiştir (Caner vd., 2015).

Eğitimin ticarileştirilmesi ile eğitime erişim, artık daha çok ekonomik güç ile bağlantılı hale gelmiştir (Kılıç, 2014). Önder ve Önder (2022) yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin, okulların eğitimsel yeterliliğine daha fazla önem verdikleri ve bu durumun eğitimdeki eşitsizlikleri artırabileceğini ifade etmektedirler. Kotluk ve Kocakaya (2018) da sosyoekonomik durumun eğitim eşitsizliğinin temel etkeni olduğunu vurgulamış ancak cinsiyet ve fırsat eşitsizlikleri gibi faktörlerin de eğitimde eşitsizliklerde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir.

Türkiye'de eğitimsel eşitsizliklerin nedenleri arasında, aile eğitim düzeyi düşüklüğü, okul kaynaklarının yetersizliği ve aile katılımının azlığı gibi faktörler belirtilmektedir (Uysal ve Kabasakal, 2017). Ayrıca, Türkiye'de çeşitli nedenlerle henüz eğitim hakkına erişemeyen önemli bir çağ nüfusunun olduğu resmi istatistiklerle de desteklenmektedir (Almış ve Karakütük, 2021). Eşitsizlik bağlamında okulda sunulan olanaklar önemlidir. TEDMEM raporuna göre sınıf mevcutlarının okul türüne göre nasıl değiştiğine ilişkin 2019 verileri, birçok OECD ülkesinde devlet okulları ve özel okullar arasındaki sınıf mevcutlarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Türkiye'de ise devlet okulları ile özel okulların sınıf mevcutları arasındaki fark, OECD ortalamasına kıyasla yüksektir. Bu fark, Türkiye'de eğitimde fırsat eşitsizliği kapsamında bir gösterge olarak görülebilir (TEDMEM, 2019).

Türkiye'de eğitim sistemindeki yapısal değişikliklerin eğitimsel eşitsizlikleri etkilediği belirtilmektedir. Özellikle, eğitim politikalarının uygulanması sürecindeki farklılıkların, örneğin Proje Okulları gibi uygulamaların niteliğini artırmada etkili olduğu vurgulanmaktadır (Yılmaztürk ve Balyer, 2022). Ayrıca, Sarı ve diğerleri (2017) eğitimsel kaynakların da eşitsizliklerde rol oynadığı belirtilmektedirler. Öğrencilerin Matematik başarısını etkileyen faktörler arasında evde sahip oldukları eğitimsel kaynakların önemli olduğu vurgulamaktadırlar. Bu durum, öğrenciler arasındaki eğitimsel fırsat eşitsizliklerini açıklayan bir faktördür.

Daha önce belirtildiği üzere, Dinçer ve Uysal-Kolaşın (2009)'e göre eğitimde eşitsizlik, erişimde ve kalitede eşitsizlik olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Okullaşma ve okula devam oranı, ortalama eğitim süresi gibi değişkenler erişim kapsamında; öğrencilerin başarı düzeyleri ise kalite kapsamında ele alınmaktadır. TEDMEM (2023) Bir Bakışta Eğitim 2023 raporuna göre Türkiye'de 6-14 yaş aralığında %100 ile tam okullaşma sağlanırken, 15-19 yaş aralığında okullaşma oranı %70,5'tir. Bu bulgu doğrultusunda Türkiye'nin eğitime erişim sorununu, temel eğitim bağlamında çözdüğü anlaşılmaktadır. Nitelik sorunu ile ilgili en temel göstergelerden birisi ise Türkiye'deki eğitim kalitesinin OECD ülkeleri ile kıyaslanması ile elde edilmektedir. İstatistikler incelendiğinde PISA 2022 sonuçlarına göre ortalama performanstaki iyileşmeye karşın Türkiye hala OECD ortalamasını yakalayabilmiş değildir. OECD ortalaması ile kıyaslandığında Fen bilimlerinde dokuz puan, Matematikte 19 puan ve okumada 20 puanlık fark söz konusudur. Bu fark Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin OECD ülkelerindeki akranlarından matematik ve okuma alanlarında neredeyse bir okul yılı geride oldukları anlamına gelmektedir. 2016 yılında hayata geçirilen Akademik Becerilerin İzlemesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) uygulaması da Türkiye'de zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin önemli bir kısmının temel becerilerden yoksun olduğunu ortaya koymuştur (TEDMEM, 2024). Bunların yanı sıra eğitime ayrılan kaynaklar, okullaşma oranları hem çalışan hem de eğitim alan genç nüfus yüzdesindeki değişimler, ilköğretimde öğrenci-öğretmen oranı, öğrenci-öğretim elemanı gibi faktörlere ilişkin verilere göre; oranı, öğretmenlerin bir akademik yıldaki çalışma saatleri ve öğretmen maaşlarını belirleyen unsurlar açısından AB ülkeleri Türkiye'den daha iyi bir konumdadır (Mart ve Kartal, 2021).

PISA sınavı verileri ülkelerin eğitim durumları hakkında oldukça yararlı bilgiler sağlamaktadır. Yapılan ülkelerarası kıyaslamalar, ülkenin eğitim durumunun ve eşit eğitim imkânlarının sağlanıp sağlanmadığının göstergesi olarak kabul edilebilir. OECD'nin yürüttüğü PISA 2018 araştırmasının bulgularına göre, Türkiye'deki öğrencilerin matematik alanında yaklaşık %37'si, okuma alanında ise yaklaşık %26'sı temel becerilerden yoksun olarak tanımlanan düzeydedir (TEDMEM, 2019; Yıldız, 2021)

Eşitsizlikler bölgesel olarak da göze çarpmaktadır. Türkiye'de iller bazında yapılan bir araştırmada ortalama okullaşma yılının il bazında çok farklılaştığı, sürenin Ankara'da 7.6, Şırnak'ta ise 3.9'a düştüğü tespit edilmiştir. Rakamların bu kadar farklılaşması, ülke içi eğitime katılım eşitsizliğinin olduğunu göstermektedir (Yeşilyurt vd., 2016). Alanyazındaki pek çok araştırmada Türkiye'de öğrencilerin performanslarının bölgeler arasında önemli düzeyde farklılaştığı raporlanmıştır (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Sarier, 2010). Bu bağlamda, Türkiye'de nitelik bakımından bölgeler arasındaki eşitsizliğin devam ettiği görülmektedir. Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinin okuma, fen ve matematik ortalamaları üç yılda da (2009, 2012 ve 2015 PISA sınavları) diğer bölgelerden anlamlı şekilde daha düşüktür. En başarılı bölgeler ise Batı Marmara, Ege ve Orta Anadolu'dur. TÜİK kültür verileri incelendiğinde de bölgeler arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Özellikle internet ve bilgisayar kullanım oranları kentsel ve kırsal bölgeler arasında oldukça farklılaşmaktadır ve bu oran, kırsal bölgelerde %15-20 civarlarına kadar düşmektedir. Benzer şekilde, Güzeller ve Akın (2011) da PISA 2009 uygulaması ile yaptıkları araştırmalarında Türkiye'de öğrencilerin bilgisayar ve internet erişimlerinin oldukça düşük olduğunu ve öğrencilerin erişimlerinin bölgeler arasında önemli farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Batı Marmara bölgesi bilgisayar ve internet erişiminde en iyi bölge olurken Güneydoğu Anadolu Bölgesi en kötü erişime sahip bölge olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak Türkiye'de bölgeler arasında hem eğitime erişim hem de nitelik bakımından önemli eşitsizlikler vardır. Ayrıca, bölgeler arasında sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerin de eşit olmadığı görülmektedir. Eğitimde eşitsizlik, ekonomi ve eğitim politikalarının yanı sıra sosyoekonomik ve sosyokültürel öğelerden de etkilendiğinden, bu beklenen bir durumdur (Ball, 2010). Marks (2005) öğrencilerin başarıları arasındaki farkı, okul farklılıklarından çok, sosyoekonomik faktörlerin etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmalar, Türk eğitim sistemi içerisinde engellilik, sosyoekonomik durum, etnik kimlik, ana dil, dini inanç gibi kültürel ve bireysel farklılıklara sahip çok sayıda

öğrencinin varlığının, cinsiyet ve yaşanılan yere (kent veya şehir) göre eğitimde eşitsizliklere yol açtığını ortaya koymuştur (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Ayrıca alanyazın taramaları ve araştırma sonuçları kültür, cinsiyet, yoksulluk, özelleştirme ve siyasi kararlar gibi faktörlerin eğitimdeki eşitsizliklere katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bu eşitsizlikler, merkezi sınavlar, aşırı kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, altyapı ve fiziksel olanaklardaki eksiklikler dahil olmak üzere eğitim sisteminin çeşitli yönlerine yansımaktadır (Acar ve Buldur, 2021).

TEDMEM (2021a) “Bir Bakışta Eğitim” raporuna göre, Türkiye 15-19 yaş aralığındaki %69 okullaşma oranı ile en düşük okullaşma oranına sahip OECD ülkeleri arasındadır. Bu durum, Türkiye’de, özellikle lise eğitiminin son yıllarında eğitime devam etme ve liseyi tamamlama oranını artıracak destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Zorunlu eğitimin yarıda kesilmesi, ülkelerin ekonomik, sosyal ve bireysel kalkınma durumlarını olumsuz etkilemektedir. Raporda ayrıca, 20-24 yaş aralığındaki nüfusun eğitime katılım oranının ülkemizde %51 olduğu ve bu değerle, OECD ülkeleri arasında en yüksek orana sahip ülkelere biri olduğu vurgulanmıştır. 25-29 yaş aralığında ise OECD ülkeleri arasında en yüksek katılım oranına (%32) sahip olan ülke Türkiye’dir. Katılım oranının bu yaşlarda yüksek olması iyi gözükse de okul öncesi eğitim konusunda aynı durum söz konusu değildir. Türkiye, 3-5 yaş aralığında %39 olan erken çocukluk eğitime katılım oranıyla, OECD ortalamasının (%83) oldukça gerisindedir ve okul öncesinde okullaşmanın en düşük olduğu OECD ülkesi olmuştur. Erken çocukluk eğitime katılım, tüm ülkelerde zorunlu olmamasına rağmen, 3-5 yaş aralığındaki çocukların okul öncesinde okullaşma oranı OECD ortalamasının %83 olması, eğitimin getirisi hesap edilerek oldukça iyi ve istenen bir durumdur. Yükseköğretim programlarından ilk kez mezun olanların oranı incelendiğinde, Türkiye için bu oranların ön lisans düzeyinde %39, lisans düzeyinde %59, yüksek lisans eğitimi kapsayan programlarda ise %2 olduğu görülmektedir. OECD ortalamasıyla kıyaslandığında, Türkiye’de bir yükseköğretim programından ilk kez mezun olanlar içinde ön lisans mezunlarının oranı, OECD ortalamasından daha yüksek; lisans ve yüksek lisans eğitimi kapsayan programlardan mezun olanların oranı ise OECD ortalamasından daha düşüktür.

Eğitimde eşitsizlik çalışmalarında bakılan göstergelerden biri de eğitime yapılan harcamalardır. TEDMEM raporuna göre Türkiye’de tüm kademeler için öğrenci başına

yapılan harcamalar, OECD ortalamasının oldukça gerisinde kalmaktadır. Özellikle ilkokul ve ortaokul kademesinde öğrenci başına yapılan harcamalar, OECD ortalamasının yaklaşık üçte biri kadardır. İlkokuldan yükseköğretime kadar olan kademelerde öğrenci başına yapılan eğitim kurumları harcaması, OECD ortalaması 11.680 dolar iken Türkiye’de 5.723 dolardır. Türkiye’de yıllar içinde öğrenci başına yapılan harcamaların miktarı artsa da başta yükseköğretim öncesi kademeler için yapılan harcamalar olmak üzere, OECD ortalamasına kıyasla hâlâ oldukça geridedir. (TEDMEM, 2021a). Lochner ve Moretti (2004) de Türkiye’de tüm düzeylerde öğrenci başına düşen eğitim harcamalarının OECD ortalamasının önemli ölçüde altına düştüğünü, ilk ve orta okul harcamalarının OECD ortalamasının yaklaşık üçte biri kadar olduğunu belirtmiştir.

Türkiye, COVID-19 salgını sırasında okullarını kapatma konusunda OECD ülkeleri arasında öne çıkanlardan biridir (Viner vd., 2020; TEDMEM, 2021c). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin karantina döneminde normal okul yıllarına kıyasla daha fazla bilgi kaybettiğini göstermektedir (Zhdanov vd., 2022). Bu nedenle, okulların kapatıldığı sürenin uzaması, öğrenme kayıplarının artmasıyla doğrudan ilişkilidir ve Türkiye’nin, öğrenme kayıplarını telafi etmek için diğer OECD ülkelerinden farklı bir strateji uygulaması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır (TEDMEM, 2021c).

Öğrencilerin öğretim süreleri ve ders dağılımları da eşitlik bağlamında incelenmektedir. TEDMEM raporuna göre Türkiye’de ilkokul ve ortaokul için toplam zorunlu öğretim süresi sekiz yılda 6.251 saat iken OECD ortalamasında bu süre dokuz yılda 7.638 saattir (Dursun vd., 2022). Bir başka deyişle, Türkiye’de ilkokul ve ortaokul kademelerine ayrılan toplam yıl ve yıllık zorunlu öğretim süreleri OECD ortalamasından düşüktür.

Öğretmenler, ders saatleri, maaş, çalışma koşulları, mesleki özerklik, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler gibi birçok alanda eşitsizliklerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu faktörler, öğretmenlerin sosyoekonomik statüsünü, kariyer tercihlerini ve mesleki gelişimlerini belirleyici ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğindeki sosyoekonomik eşitsizlikleri ele almak, eğitimde adaleti sağlamak ve tüm öğretmenlerin başarıyla görevlerini yerine getirebilmeleri için gereken desteği sağlamak son derece önemlidir. Öğretmenlerin sosyoekonomik geçmişleri ve karşılaştıkları eşitsizlikler, eğitim sonuçlarını da doğrudan etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Örneğin, aile eğitim düzeyi, gelir durumu ve sosyoekonomik çevre, öğretmenlerin

mesleki bağılıklarını derinden etkileyebilmektedir (Köse, 2016). Ayrıca, etkili öğretmenler, düşük sosyoekonomik statüden gelen öğrencilerin akademik başarılarını artırmada kritik bir rol oynarlar (Bellibaş ve Gedik, 2016).

Öğretmenlerin farklı okullardaki deneyimleri de aralarında eşitsizliklere yol açabilmektedir. Okulun genel atmosferi, yönetim politikaları ve kaynakların dağıtımı gibi faktörler, öğretmenlerin deneyimlerini şekillendirmede ve sonuç olarak eşitlik veya eşitsizlik hislerini etkilemede önemli bir rol oynamaktadır (Graham ve Flamini, 2021; Graham, 2022; Esmade, 2023). Eğitim kalitesi ve öğretmenlerin iş tatmini ise devlet okulları ile özel okullar arasında değişebilmektedir; bu da öğretmenlerin eşitsizlikleri nasıl gördüklerini ve yaşadıklarını belirlemede etkili olmaktadır (Ghosh, 2015). Ayrıca, okul düzeyindeki fiziksel koşulların, örneğin yolların durumu, elektrik ve su gibi temel hizmetlere erişim imkanları, öğretmenlerin görev yerlerini ve memnuniyet düzeylerini doğrudan etkileyebilmekte, bu da öğretmenlerin deneyimlerini şekillendirmede okul düzeyindeki şartların önemini göstermektedir (Asim vd., 2017). Türkiye bağlamında kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenler arasında bilinen bir eşitsizlik sorunu da vardır. Araştırmalar, iş tatmini, iş yükü yönetimi, psikolojik sözleşme algıları ve öğretim uygulamaları gibi faktörlerin bu iki eğitim kurumu türü arasında farklılık gösterdiğini göstermiştir (Yıldız ve Karakullukçu, 2019; Demirkasımoğlu, 2014; Rukh, 2024). Özel okullardaki öğretmenler, kamu okullarındaki meslektaşlarına kıyasla farklı düzeylerde bağlılık, iş tatmini ve iş güvenliği yaşayabilmektedirler (Shabbir ve Song, 2015; Ewane, 2022).

Öğretmenlerin yaşadığı eşitsizlikler, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını, özerklik algılarını ve statü anlayışlarını etkilemektedir. Örneğin, öğretim programlarının sık sık güncellenmesine rağmen, öğretmenler genellikle algıladıkları özerklik eksikliği nedeniyle bu değişikliklere uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar (Bümen, 2019). Araştırmalar, öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğinin düşük statüde algılandığını ve toplumda öğretmenlere yönelik saygının azaldığını ortaya koymuştur (Uzeirli ve Kılıçoğlu, 2021). Ayrıca, son politikaların öğretmen özerkliğini artırmayı hedeflemesine rağmen, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki özerkliğinin uzun yıllardır sınırlı olduğu bilinmektedir (Canbolat, 2020).

Türkiye'de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının kalitesi geliştirilmiş, eksiklikler öğretmen yetiştirme programlarındaki eksikliklere atfedilmiştir

(Salihoğlu ve Yayla, 2023). Araştırmalar Türkiye'de öğretmenlerin durumu ve maaşları konusunda endişelerin olduğunu da ortaya koymaktadır (Özbal, 2023). Endrödy (2021) tarafından yapılan çalışmada, Türk öğretmenlerin diğer AB ülkelerindeki meslektaşlarına göre nispeten düşük maaşlara sahip olduklarını vurgulamaktadır. Ayrıca Han ve diğerleri (2017), ülkeler arasındaki öğretmen maaşlarındaki farklılıkların öğrencilerin kariyer beklentilerini etkilediğini, daha düşük maaşların olduğu ülkelerde yüksek başarılı öğrencilerin öğretmenliği bir kariyer olarak düşünme olasılıklarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Özbal (2023)'a göre öğretmenlerin kariyer basamaklarını iyileştirmeye yönelik çabalara rağmen, öğretmenliğin daha çekici ve saygın bir mesleğe dönüştürülmesi için hâlâ giderilmesi gereken eksiklikler bulunmaktadır. Türkiye'deki öğretmenler özerklik, statü, iş yükü ve mesleki gelişim fırsatlarıyla ilgili zorluklarla karşı karşıyadır. Bu sorunların ele alınması, yalnızca maaş düzenlemelerini değil, aynı zamanda çalışma koşulları, eğitim programları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal algılardaki iyileştirmeleri de dikkate alan kapsamlı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu zorluklarla birlikte, eğitimde dijital eşitsizlikler de dikkate alınmalıdır, çünkü teknolojiye erişimdeki farklılıklar, öğrenciler arasında ve öğretmenler arasında eşitsizliklerin derinleşmesine neden olabilmektedir.

2.3. Eğitimde Dijital Eşitsizlikler

Eğitimdeki dijital eşitsizlikler, öğrenciler ve eğitimciler arasında dijital teknolojilere erişim ve bu teknolojilerdeki yeterlilik konusundaki farklılıkları kapsamaktadır (Kaysılı, 2023). Çevrim içi öğrenmeye ani geçiş, dijital platformlara uyum sağlamada önemli engelleri ortaya çıkardığından, COVID-19 salgını bu dijital boşlukları daha da büyötmüştür (König vd., 2020). Bunun yanı sıra araştırmalar, düşük dijital yeterlik algılarının bu eşitsizliklerin büyümesine katkıda bulunabileceğini göstermektedir (Hartnett vd., 2023). Bu zorlukların üstesinden gelmek, etkili modern eğitim sunumundaki önemli rolü göz önüne alındığında, eğitimcilerin dijital yeterliliğinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Pajari vd., 2022). Eğitim ortamlarında dijital erişimi geliştirmeye yönelik çabalara rağmen, kalıcı bir küresel dijital bölünme devam etmekte ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini etkilemektedir (Ma, 2021). 21. yüzyılda çağdaş öğrenme ortamlarının gerekliliklerine uyum sağlamak için özellikle eğitimde dijital okuryazarlık ve yetkinliğin öneminin altını çizilmektedir (Casillas-Martín vd., 2020). Sonuç olarak, eğitimdeki dijital eşitsizliklerin azaltılması, dijital çağda kaliteli eğitime

adil erişimi sağlamak için hem öğrenciler hem de eğitimciler arasında dijital yeterliliklerin güçlendirilmesine odaklanan bütünsel bir yaklaşım gerekmektedir.

2.3.1. Dijital bölünme

1990'lı yılların ortalarından itibaren kullanılan “dijital bölünme”, bilgisayar ve internete sahip olanlarla olamayanlar arasındaki açıklığı belirtmek için kullanılan bir kavramdır. Bu kavram “dijital bölünme, sayısal uçurum, sayısal bölünme, sayısal eşitsizlik, sayısal ayırım, sayısal kopma ve erişim uçurumu”, İngilizcede ise “dijital gap” ve digital divide” gibi terimlerle ifade edilmektedir. (Hüsnüoğlu ve Öztürk, 2017). “Dijital bölünme” ifadesinin, bilgisayar, internet, cep telefonu gibi teknolojilere erişim uçurumu olarak kullanımının 1995'lere denk geldiği ileri sürülmektedir. “Global dijital bölünme” terimi ise bazı kaynaklara göre 1999 yılının başlarında kullanılmaya başlanmış ve G-8 toplantılarında (21-23 Temmuz 2000) dile getirilmiştir. G-8 toplantısında sekiz ülkenin tüm dünyayı BİT kullanmaya çağırdığı ve global dijital bölünmeyi azaltıp, internet kullanımı ve e-ticareti arttırmayı hedefledikleri belirtilmiştir (Hüsnüoğlu, 2016).

OECD (2001) dijital bölünmeyi bireyler, hane halkı, işletmeler ve farklı sosyoekonomik seviyedeki coğrafi bölgeler arasındaki, BİT'lere erişim ve internet kullanım imkânları açısından oluşan farklılık olarak tanımlamaktadır. Telekomünikasyon Kurumu (2002) ise dijital bölünmeyi, farklı coğrafi bölgelerde sosyoekonomik şartlara bağlı olarak ticari kurumların ve bireylerin BİT'e erişimindeki adaletsizlik olarak tanımlamaktadır. Spectar (2001) bilgisayar, internet, telefon ve diğer internet bağlantılı teknolojilere eşitsiz erişim olarak dijital bölünmeyi açıklarken; Chen ve Wellman (2004) dijital bölünmeyi küresel seviyeden, ulusal seviyeye, topluluklardan bireylere çok fazla şekilde değişen teknolojiye erişim ve teknolojiyi kullanım durumlarını içeren çok boyutlu bir olgu olarak tanımlamışlardır. Mutula (2005) ise dijital bölünmeyi bir ülkede veya ülkeler arasındaki bireyler veya grupların BİT'lere eşitsiz erişimi olarak tanımlar. Bagchi (2005)'ye göre ise dijital bölünme, sadece BİT'lere sahip olanlar ve olmayanlar arasındaki farkı değil, bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanan ve kullanmayanlar arasındaki farkı göstermektedir.

Norris (2001) dijital bölünmeyi küresel, sosyal ve demokratik bölünme boyutlarında ele almıştır. Küresel bölünme, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin BİT'e erişimini; sosyal bölünme, bireyler arasındaki gelir farklılığından kaynaklanan ve bilgisayar edinebilme ve internet erişimine sahip olup olamama durumunu; demokratik

bölünme ise kamu yaşamına katılmak, harekete geçmek ve katılım sağlamak için dijital kaynakların çeşitliliğini kullananlar ile kullanmayanlar arasındaki fark olarak belirtilmiştir.

Keniston ve Kumar (2003) dijital bölünmeyi dört boyutta ele almıştır. Bu boyutlar dilsel, kültürel ve küresel “digerati” olarak sıralanabilir. Dilsel ve kültürel bölünme bir ülkedeki zengin ile fakir, eğitilmiş ve güçlü ile eğitimsiz ve marjinaler arasındaki yerel farklılıklardan ortaya çıkmaktadır. Özellikle dilsel bölünme İngilizcenin kullanımı, İngiliz edebiyatı ve kültürünün baskınlığı ile bağlantılıdır. Bu durum beraberinde bilgiye erişim ve bilginin kullanımı ile ilgili bölünmeyi getirmektedir. Üçüncü bölünme ise global – küresel bölünmedir. Kuzey ile Güney veya gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki bölünme olarak adlandırılabilir. Son olarak Keniston, “digerati” olarak adlandırılan dijital elit tabakanın büyümesi ile gerçekleşen bölünmeden bahsetmektedir. Bu kişiler toplumda geleneksel ifade ile tanımlanan yüksek statüye sahip kişiler değillerdir fakat BİT konusunda ilerlemek için gerekli teknolojik becerilere sahip donanımlı kişilerdir (Keniston ve Kumar, 2003).

Van Dijk ve Hacker (2003) ise dijital bölünmeyi erişimdeki farklılıklar açısından ele alarak, dört farklı erişimden söz etmektedir. İlki bilgisayara veya ağ bağlantılarına sahip olup olmama ile ilgili olan maddi erişimdir (material access). İkinci ise zihinsel erişim (mental access) olarak tanımlanmıştır ve motivasyon, deneyim ve bilgisayar kullanma kaygısı ile ilgilidir. Üçüncü bölünme, becerilere erişim (skills access) ile bağlantılıdır. Dijital yeterlilik, destek ve kullanım rahatlığını içermektedir. Sonuncusu ise kullanım erişimidir (usage access) ve BİT kullanma fırsatları ve bunlardan yararlanma olarak ifade edilmektedir.

Van Dijk (2006), dijital teknolojinin erişim problemlerinin farklılaşmaya başladığını belirtmektedir. Zihinsel ve fiziksel erişim sorunları kısmen veya tamamen çözülmüş olsa da yapısal beceri ve kullanım ile ilgili problemlerin daha etkin olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, dijital becerilerin tanımını sadece bilgisayar kullanımı ve ağ bağlantılarıyla sınırlı tutmayıp, bilgiler arasında araştırma yapma, bilgiyi seçme, işleme ve uygulama becerilerini de içerdiğini öne sürmektedir. Bu durum, ileri dijital teknolojileri iş veya eğitimde kullanabilen nüfus ile daha temel ve genellikle eğlence amaçlı uygulamaları kullanan diğer grup arasında kullanım erişimi uçurumu oluştuğunu göstermektedir (Van Dijk, 2006). Benzer şekilde Warschauer (2004) ile Warschauer ve

Matuchniak (2010) farklı kaynaklara erişimin algılamalarını eklemişlerdir. Warschauer'ın modelinde şu dört bileşen bulunmaktadır: Fiziksel kaynaklara erişim, dijital kaynaklara erişim, insan kaynaklarına erişim ve sosyal kaynaklara erişim. Warschauer, dil, içerik ve insan kaynakları boyutlarını dâhil etmiş ve dijital bölünmeyi sadece materyal erişimine odaklanarak açıklayan yaklaşımdan uzaklaşmıştır.

Dijital bölünmeye neden olan pek çok faktör vardır. Bunlar arasında eğitim, mevzuatın kalitesi, gelir, siyasi düzenlemeler ve kurumlar, telekomünikasyon sektöründeki rekabet, network etkisi ve maliyet sayılabilir (Hüsnuoğlu ve Öztürk, 2017).

Dijital bölünmenin en baştaki nedeni olarak eğitim gösterilmektedir. Eğitimin dijital platformları kullanma olasılığını yükselttiğini savunan modeller vardır. Buna ek olarak, bir yıllık eğitim, yüzde 5,03 puan kadar dijital platformları kullanma olasılığını yükseltmektedir. Alınan üniversite eğitimi veya daha üstü eğitim ise bu olasılığa yüzde 75 puan eklemektedir. Bu özelliklere sahip tipik bir kullanıcı yüksek yeterliliktedir (Artero vd., 2020). Teknoloji ve bilgisayar okuryazarlığı ile okuma ve yazma becerilerinin yetersizliği nedeniyle bireylerin BİT'lerden yeterince faydalanamadığı belirtilmiştir (Riggins ve Dewan, 2005; Vigdor vd., 2014; Rowsell vd., 2017). Sanyal ve diğerleri (2018) de teknoloji ve bilgisayar becerilerinin eksikliğinin, sınırlı okuryazarlıkla birleştiğinde, birçok bireyin BİT'in sunduğu fırsatlardan yararlanmasını engellediğini vurgulamışlardır. İnternet dilinin büyük ölçüde İngilizce'ye dayalı olması, İngilizce bilmeyenler için sorun olmaktadır (Warschauer vd., 2006). Çevrim içi İngilizcenin yaygınlaşması, kelime sınırlamaları nedeniyle anadili olmayan konuşmacıların kendilerini anadili İngilizce olanlar kadar etkili bir şekilde ifade etmede potansiyel olarak zorluklarla karşılaşmasıyla sonuçlanmakta, iletişim ve anlamalarını engelleyerek çevrim içi deneyimlerini etkileyebilmektedir (Ewens vd., 2016).

Dijital bölünmeyi etkileyen en önemli etmenlerden biri gelirdir (Chinn ve Fairlie, 2004). En büyük küresel farklılık düşük gelirli ve yüksek gelirli ülkeler arasında bulunmaktadır. İnternet erişimi olmayan dünya nüfusunun yaklaşık %46'sı düşük gelirli ülkelere aittir (Chinn ve Fairlie, 2004; Watts, 2020). Goldfarb ve Prince (2008) gelirin internet kabulünü pozitif etkilediğini vurgulamışlardır. Yüksek gelirli ve eğitilmiş bireylerin internete adaptasyonunun daha çabuk olduğunu belirtmişlerdir. Düşük gelirli bireylerin internet kullanımına daha az zaman ayırdıklarını, bu bireylerin interneti daha çok eğlenmeye yönelik amaçlarla (sohbet, oyun gibi) kullandığını ifade etmişlerdir.

Yüksek gelirliilerin ise interneti daha faydalı amaçlar için (e-ticaret, araştırma yapmak gibi) kullandığını dile getirmişlerdir.

Torero ve Von Braun (2006'dan aktaran Artero vd., 2020) da benzer şekilde bilgisayar ve internete erişimin gelir, eğitim ve kaynaklara bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla dijital bölünmenin daha geniş bir gelişim bölünmesinin (development divide) bir parçası olduğunu savunmuşlardır. Sosyoekonomik gelişmenin daha fazla BİT kullanımına katkı sağladığını ileri sürmektedirler.

Mevzuatın (düzenlemelerin) kalitesi de dijital bölünmeye neden olan etkenlerden biridir. Birleşmiş Milletler, gelişmekte olan ülkelerin BİT kullanımını geliştirmek için ulusal stratejiler ve politik çerçevenin hazırlanması gerektiğini, ulusal kalkınma önceliklerinin BİT'lerle uyumunun sağlanması gerektiğini belirtmektedir (Sparks, 2013; Friemel, 2014). Bu, dijital bölünmenin giderilmesinde yasal çerçevelerin önemini vurgulamaktadır. Mevzuat, dijital ortamın şekillendirilmesinde ve teknolojiye erişimin etkilenmesinde önemli bir rol oynamakta, bu da dijital katılım ve eşitliği etkilemektedir.

Siyasi kurumlar ve düzenlemeler de dijital bölünmeyi etkilemektedir. Demokratik politik yapı ve özgür ifade kültürü, BİT'lerin kullanımı ve gelişimiyle ilgilidir. Özgür ve demokratik toplumlarda insanlar BİT araçlarıyla iletişim kurmayı daha fazla talep etmektedirler (Watts, 2020). Araştırmalar, özgür ve demokratik toplumlarda insanların BİT aracılığıyla iletişim kurmaya daha fazla talep ettiğini göstermektedir (Başar ve Varoğlu, 2016). İnternet servis sağlayıcıları, piyasaya girmek için resmî kurumlardan izin almalıdır. Bu durum sağlayıcıların piyasaya girişine engel oluşturmaktadır. Kamu ve özel sektöre ait mallar piyasaya giriş engeli fazla olan ülkelerde daha düşük kaliteli ve bozuk olma eğilimindedir. Bu durum da dijital bölünmeyi etkilemektedir (Wallsten, 2005).

Telekomünikasyon sektöründeki rekabet dijital bölünme ile ilgili bir neden olarak gösterilmiştir. Küreselleşme ile ülkeler arasındaki artan rekabet BİT ürün ve hizmetlerine erişimi arttırmaktadır (Levin ve Schmidt, 2010; Kurt, 2018). Sektöre yeni bir şirketin girmesi ve artan rekabet, BİT'in gelişimini ve kalitesini kolaylaştırmanın yanı sıra BİT ürün ve hizmetlerinin fiyatlarını da düşürmektedir (Levin ve Schmidt, 2010). Küresel rekabetin artmasında internetin de önemli katkısı vardır. İnternet, daha rekabetçi bir ortamın yaratılmasını kolaylaştırarak küresel rekabetin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. İnternet giriş engellerinin olmadığı, başarısız firmalara koruma sağlanmadığı ve bilginin herkes tarafından serbestçe erişilebilir olduğu bir tam rekabet modeline ulaşmak için bir araç görevi görür. İnternet teknolojisi, fiyat araştırmasının

maliyetini önemli ölçüde azaltarak tüketicilerin mal ve hizmetler için en ucuz fiyatları hızlı ve kolay bir şekilde bulmasına olanak tanır (Brynjolfsson ve Smith, 2000).

Bir kişi bir ürün aldığı anda diğer kişilerin de bu üründen dolayı olarak faydalanabilmesini anlatan ağ etkisi de dijital platformları benimseme dolayısıyla dijital bölünmeyi etkileyen nedenlerden biri olarak gösterilmiştir. İnternet yayılımındaki ağ etkisinin internete adaptasyon sürecinin en önemli belirleyicilerinden olduğunu, başka bir deyişle içinde bulunulan yılda internet kullanıcı sayısını belirleyen en önemli faktörlerden birinin önceki yılın internet kullanıcı sayısı olduğunu belirtilmiştir (Andrés vd., 2007'den aktaran Hüsnüoğlu ve Öztürk, 2017). Tan ve Teo (2000) spesifik olarak, belirli bir yıldaki internet kullanıcı sayısının önceki yıldaki kullanıcı sayısından önemli ölçüde etkilendiğini, bunun da bireylerin bir ürünü veya hizmeti başkaları benimsediğinde elde ettiği dolaylı faydanın bir biçimini gösterdiğini belirtmişlerdir.

Dijital bölünmenin en önemli nedenlerinden bir diğeri bilişim teknolojileri erişim ve kullanım maliyetidir. Geniş bant fiyatları, bir ailenin yıllık ortalama gelirinin %3'ünün altına düşerse geniş bant internet kullanımı kayda değer derecede artmaktadır. Gelişmiş ülkelerde bu maliyetin altında hizmet verilmektedir. Ancak dünyada en az 34 ülkede geniş bant fiyatları ailelerin yıllık ortalama gelirlerinin üzerindedir, dolayısıyla bu ülkelerdeki insanlar geniş bant internet kullanamamaktadırlar (Thomas ve Carvalho, 2012, s. 82'den aktaran Hüsnüoğlu ve Öztürk, 2017). Maliyetin yüksek olma nedeni, gelişmekte olan ülkelerde geniş bant piyasasında rekabetin olmamasıdır. Diğer taraftan gelişmiş ülkelerde kablolu modem, DSL, fiber, uydu, ethernet, sabit geniş bant erişimi gibi çeşitli alanlarda rekabet mevcuttur. Ayrıca gelişmekte olan ülkelerde uluslararası geniş bant yatırımlarının yetersizliğinden dolayı arz yetersizdir ve indirimli toplu alımlarda ölçek ekonomilerinden yararlanılamamaktadır (Hüsnüoğlu ve Öztürk, 2017).

Robinson ve diğerleri, dijital bölünmenin daha çok cinsiyet, ırk ve etnisite, ekonomik eşitsizlikler, girişim ve tüketim kavramları bağlamında ilişkilendirildiğini belirtmiştir (Robinson vd., 2015). Cinsiyet bağlamında gelişmiş ülkelere toplanan verilere göre erkekler ve kadınlar arasında internet erişimine ulaşma açısından farklılık azalmıştır (Ono ve Zavodny, 2008; Blank ve Groselj, 2014). Ancak bu azalan uçurum kişilerin çevrim içi olarak etkinliklerinde azalmamaktadır. Erkeklerle oranla kadınlar daha düşük sıklıkta (Wasserman ve Richmond-Abbott, 2005) ve yoğunlukta internet kullanmakta (Hargittai, 2010), daha az çevrim içi etkinlikle meşgul olmakta (Haight vd., 2014) ve daha düşük internet becerilerine (Deursen ve Dijk, 2010; Hargittai ve Shafer,

2006) sahip olmaktadır. Bu bulgular, dijital bölünmenin sadece fiziksel internet erişimi ile ilgili olmadığını, aynı zamanda interneti kullanma becerilerindeki farklılıkları da içerdiğini göstermektedir (Acılar ve Sæbø, 2021). Araştırmalar, kadınların çevrim içi becerilerinin erkeklere göre daha düşük olduğunu ve bu durumun dijital bölünmeye katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Anasi vd., 2019).

Çevrim içi davranışlar, sosyal rollerin ve toplumdaki beklentilerin uzantısı olarak görülmektedir. Kadınlar interneti daha çok iletişim ve sosyal destek amaçlı kullanmaktadır (Cotten ve Jelenewicz, 2006). İkinci olarak kadınlar çevrim içi beceri ve yeteneklerini küçümsemektedirler. Cinsiyet temelli öz algılar çok iyi derecede dijital becerilere sahip olan kullanıcılarda bile açıkça görülmektedir (Hargittai ve Shaw, 2015'den aktaran Robinson vd., 2015). Kadınlar erkeklere göre kendi çevrim içi beceri ve yeteneklerini hafife almaktadırlar. Üçüncü olarak kadınlar erkeklerle aynı derecede BİT edinimi ve kullanımına sahip olsalar bile (Fountain, 2000), erkekler hala BT geliştirici ve tasarımcısı olarak daha fazla sayıdadırlar. Bu farkın daraltılması için politik girişimlere ihtiyaç vardır (Robinson vd., 2015).

Makrososyal bakış açısından, bilgisayar teknolojilerinin cinsiyet bağlamında kullanımı gelişmiş ülkeler arasında bile çeşitlenmektedir. Ono ve Zavodny (2008) dijital eşitsizliklerin bu ülkelerdeki cinsiyet eşitsizliklerine ayna tuttuğunu belirtmektedir. Japonya ve Güney Kore gibi ülkelerde BT kullanımındaki cinsiyet eşitsizliklerinin, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri gibi cinsiyet eşitliğinin daha fazla olduğu ülkelerdeki farkları aştığını söylemişlerdir. Bu durum, toplumsal cinsiyet ve diğer sosyodemografik nitelikler açısından dijital eşitsizliğin yaratılması ve devam etmesinde sosyal ve ekonomik makro yapıların rolü olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, kadınların işgücüne tam olarak entegre olmadığı durumlarda, cinsiyete dayalı ayrımların, eşitsizliklerin daha fazla olacağını ileri sürmüşlerdir.

İrk, etnisite dijital bölünme çerçevesinde incelenen etmenler arasında ortaya çıkmaktadır. Özellikle çok kültürlü toplumlarda, dijital eşitsizlik çalışmalarının yapılması, farklı sosyal grupların bu teknolojilere nasıl eriştiğini ve bunları nasıl kullandığını ve farklı dijital etkileşimlerin sosyal dezavantajların azaltılmasına veya artmasına nasıl yol açtığını belirlemek için önemlidir (Chen, 2013).

Dijital bölünmenin bir parçası olarak dijital yeterliliklerdeki eşitsizliklerin çeşitli temel yetkinlikleri etkilediği gözlemlenmiştir (Ertl vd., 2020). Bugünlerde, geçmişte olmayan milyonlarca ticari işlem yapılmakta ve bu toplum için, küçük üreticiler ve

tüketiciler için yeni olanaklar sunmaktadır (Sundararajan, 2016 aktaran Artero vd., 2020). Yeterli bilgiye, yeterliliğe sahip olmaktan dolayı dijital platformlara katılımda eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır (Sobel, 1982).

Dijital bölünmenin ölçülmesinde, BİT ile çeşitli göstergelerin demografik verilere göre dağılımı kullanılmaktadır. Ölçümde kullanılan göstergeler arasında kişisel bilgisayar sayısı, internete erişim olanağı, telefon ve televizyon hizmetleri gibi çeşitli BİT değişkenleri bulunmaktadır (Alomari ve Khan, 2022). Bununla birlikte, hane halkının internete erişim hızı, internette kalma süresi, kişisel bilgisayarların nitelikleri ve bireylerin e-okuryazarlığı gibi ölçüler de dikkate alınabilmektedir (Zhu vd., 2015; Liu ve Suwandej, 2023).

2.3.2. Dijital eşitsizlikler: Dijital bölünmenin yeniden kavramsallaştırılması

Dijital bölünme kavramı, günümüzde farklı bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. DiMaggio ve Hargittai (2001), fiziksel erişimi olan bireyler arasında "dijital eşitsizlikler" terimini kullanarak dijital bölünmeyi yeniden değerlendirmişlerdir. Bu eşitsizliklere yol açan beş ana faktör olarak şunları göstermişlerdir:

- Teknik altyapı (bağlantı, modem ve hız)
- Özerklik (BİT'i evden veya kamuya açık yerlerden kullanma, kontrol etme veya kontrol edilmeme)
- Beceri
- Sosyal destek
- Kullanım amacı (üretkenlik artırmak veya eğlence için kullanım gibi).

Dijital bölünme ifadesi son zamanlarda oldukça popüler olmasına karşın yeni araştırmalar bu ifade ile ilgili daha derin incelemeler yapılmasını, nüansların ortaya çıkarılmasına odaklanmaktadır. “Bölünme” ifadesi iki taraflı bir bölünmeyi ifade ederek “sahip olanlar” ve “sahip olmayanlar” arasındaki bölünmeye işaret etmektedir. Aslında gerçekte BİT kullanımı çok boyutludur. Selwyn (2004)’e göre sadece teknolojiye erişimi ve teknolojinin kullanımı ile onu derin ve etkin kullanmayı ayırt etmek gerekmektedir. Warschauer, asıl zor olanın dijital teknolojileri genelleştirmek veya yaygınlaştırmak değil, demokratik olarak herkesin bilgiye ve yeterliliklere sahip olmasını sağlamak olduğunu vurgulamaktadır (González-Betancor vd., 2021).

Warschauer (2004) dijital bölünmenin, dört çeşit kaynağa ulaşmadaki eşitsizliklerden kaynaklandığını söylemektedir. Fiziksel kaynaklar yazılım ve bağlantıya erişim ile ilgiliyken dijital kaynaklar çevrim içi materyaller ile ilgilidir. İnsan kaynakları

ise gerekli okuryazarlık ve beceriyi kapsarken, sosyal kaynaklar, sosyal yapıları ve BİT kullanımını destekleyen toplum ile ilgilidir.

Dijital bölünmenin yeniden kavramsallaştırılması ile ortaya atılan kavram, bireyler veya gruplar arasındaki dijital eşitsizliklere odaklanmaktadır. Kişinin dijital fırsatları ne kadar değerlendirebildiği ve olası risklerin üstesinden nasıl gelebildiği ile ilgilidir. Ancak öncesinde kişinin temel seviyeye ulaşabilmesi için diğer ön koşulları sağlaması gereklidir. Bunlar bilgisayara, internete fiziksel erişim, fırsat, zaman, gerekli uygun alan, bilgisayarı kullanmak için gerekli beceriler ve teknoloji kullanımına karşı pozitif tutumlar olarak sıralanabilir (Talaee ve Noroozi, 2019).

Dijital eşitsizlikler kavramı ile bağlantılı olarak pek çok araştırmaya da konu olan sermaye türleri ve BİT kullanımı arasındaki ilişkiye de bakılmalıdır. Bourdieu (1997) sosyal gruplar içerisindeki eşitsizlikleri anlamak için sadece ekonomik açıdan olaylara bakmamak gerektiğini söylemiştir. Boş zaman, iş, ebeveynlik gibi farklı alanların da araştırılması gerektiğini savunmuştur. Bourdieu, BİT kullanımını da dâhil ederek bir bireyin her bir alanda üç farklı kaynaktan veya sermayeden yararlanacağını öne sürmüştür. Farklı kişiler veya gruplar bu kaynaklara farklı seviyelerde eriştiğinden, gruplar arasında uçurumlar meydana gelmektedir (Talaee ve Noroozi, 2019).

Ekonomik sermaye dijital teknolojilere ulaşım ile ilgilidir ve hala pek çok ailenin bilgisayara ve yazılıma ulaşmasını engelleyen önemli bir etkidir (Dutton ve Helsper 2007). Ekonomik sermaye, sadece BİT kullanımı ve yazılım ile ilgili değil aynı zamanda BİT kullanımı için gerekli yüksek beceriler ile de ilgilidir. Selwyn (2003); teorik/formal erişim, etkili erişim, kullanım, dâhil olma, meşgul olma, kısa dönemli sonuçlar ve orta / uzun süreli sonuçlar olarak bir sıralama yapmıştır. Yeterli çok zaman, konforlu bir alan, gerekli yazılım ve bilgisayar donanımları da ekonomik sermayenin ekstra gereklilikleri arasındadır.

Bourdieu'ya göre kültürel sermaye ise kişinin hayatı boyunca biriktirdiği kültürel kaynaklardır. Habitus olarak da adlandırılan bu sermaye kişinin aile, okul, iş, sosyal ilişkiler yoluyla edindikleridir. Lee ve Bowen (2006)'a göre; ebeveynlerin katılımı, eğitim sistemi ile bağlantılı olarak, üç tür kültürel sermayeyi içermektedir: 1) kişisel davranışlar, bilgi ve deneyimlerden kazanılan eğilimler, 2) eğitimlerle ilgili nesneler (örn. kitaplar, bilgisayarlar) ve 3) eğitimle ilgili kurumlar (örn. Okullar, kütüphaneler). Yuen ve diğerleri (2016) öğrencilerin BİT kullanımını ve dijital eşitliği şekillendirmede kültürel

sermayenin ve ebeveyn aracılığının önemini vurgulamış; sosyokültürel faktörlerin teknolojinin benimsenmesini etkilediğini belirtmişlerdir.

Dijital eşitsizlikler, ırk, sınıf, cinsiyet ve benzeri eşitsizliğin diğer dolaylı etkenleriyle birleşerek devam etmektedir. Yüksek seviyede akıllı telefon alımına sahip ülkelerde bile dijital kaynaklara ve onları etkili kullanmak için gerekli temel becerilere sahip olma ekonomik olarak dezavantajlı veya geleneksel olarak nüfusun az temsil edilen kesimlerinde hala gerçekleştirilememektedir. Dezavantajlı gruplar interneti daha az yoğunlukta kullanmaktadırlar. Irk, etnisite (Mesch ve Talmud, 2011), cinsiyet (Ono ve Zavodny, 2008), ve sosyoekonomik durum (Witte ve Mannon, 2010) internet kullanımı ve yetkinliğinin belirleyicileri olabilmektedirler (Stern vd., 2009). Bu nedenle dijital eşitsizlikler mevcut sosyal eşitsizlikleri desteklemekte ve hatta çevrim içi ortamlardaki insan sermayesindeki önceden meydana gelen farklılıkları devam ettirdiği için durumu daha da şiddetlendirmektedir (DiMaggio ve Garip, 2012). Healy (1998 aktaran Valadez ve Duran, 2007) teknolojik dünyayı "etkileyen" ve "etkilenen" olarak ikiye ayırmaktadır. Etkileyenler, internetin gelişmiş uygulamalarını ve araştırma imkanlarını bilen ve kullanan kişilerdir. Etkilenenler ise daha temel düzeyde tasarlanmış uygulamaları tercih eden kullanıcılar arasında yer alır.

Bourdieu, kültürel sermayeyi makine kullanımında önemli bir faktör olarak görür. Makineye sahip olmak için sadece ekonomik sermayeye ihtiyaç vardır; düzgün bir şekilde ve özel amacına uygun olarak kullanabilmek için ise kişinin veya çevresindekilerin kültürel sermayeye erişimi gerekmektedir (Bourdieu 1997). Başka bir ifade ile istenen sonuçlara ulaşmak için BİT'in kullanımından yeni teknolojilerin etkili ve anlamlı uygulamasına geçmede kültürel sermayenin payı oldukça önemlidir. Bu sonuçlar, BİT kazançları olarak bahsedilmektedir ve akademik alanda “düşünme becerileri”, “ileri düzenleme becerileri”, “yaratıcılık ve doğallık” olarak geçmektedir. Ancak bu becerilere ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaklar olmadan ulaşamaz. Bazı araştırmacılar bu faktörlere “teknolojik sermaye” demektedir (Selwyn, 2003a; Hesketh ve Selwyn, 1999'dan aktaran Talaei ve Noroozi, 2019).

Dijital eşitsizlikler ile ilgili olarak benimseme teorisi ortaya atılmıştır (appropriation theory) (Van Dijk, 2005). Bu teori teknoloji kabulünü ardışık bir sıra olarak görmektedir. Benimseme teorisinde teknoloji kabulü dört erişim aşamasında meydana gelir; *tutum, materyale erişim, beceri ve kullanım*. Bu süreç kişinin teknolojiye

karşı olumlu tutuma sahip olması ön koşulu üzerine kuruludur. Bu teorinin temel argümanına göre kişisel (yaş, cinsiyet, zekâ, kişilik, sağlık vb.) ve konumsal – statü (iş pozisyonu, ev halkı bileşenleri ve ulus) durumdaki farklılıklar insanların kaynak dağıtımındaki farklılıklara neden olmaktadır. Bu da benimseme teorisindeki dört seviyede farklılıkların kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır.

İlk aşama olarak teknoloji kabulü alanında, bireylerin teknolojiye yönelik olumlu tutumlarının, teknolojiyi kabul etmelerinde önemli bir rol oynadığını kabul etmek çok önemlidir (Baur vd., 2022). Araştırmalar, teknolojiye yönelik olumlu tutumların, algılanan fayda ve kullanım kolaylığı ile ilişkili olduğunu ve bu faktörlerin bireylerin teknolojiyi kullanmaya devam etme niyetlerini şekillendirdiğini göstermektedir (Teo ve Milutinović, 2015).

Sonraki aşama olan materyale erişim, nesnelerin internetine erişimdeki fırsatları ve yolları içermektedir. Diğer yandan materyal erişimi kullanılan aracın teknik özelliklerindeki farklılıklarla çok ilgilidir (Van Dijk, 2005). Pozitif tutum ve araca erişimden sonra, kişinin gerekli becerilere sahip olması beklenmektedir. Beceriler, toplanan verilerin nasıl toplanmasına karar vermek için gerekli görülmektedir. Sonuncu seviye ise kullanımla ilgilidir. Kullanım sıklığı ve ilgilenilen etkinlikler bu seviye ile ilgilidir (Alexander vd., 2021).

Sağlık, ekonomi ve eğitim gibi birçok alanda bireyler ve gruplar arasında ortaya çıkan dijital eşitsizlikler, öğretmenlerin de çeşitli düzeylerde karşılaştığı bir gerçektir. Bu durum, öncelikle öğretmenlerin kişisel ve mesleki yaşamlarını etkilerken, ardından bu etki, ulaştıkları eğitim paydaşları üzerinde de çarpan bir etki yaratmaktadır.

2.3.3. Öğretmenler açısından dijital eşitsizlikler

Yapılan araştırmalarda, sınıflarda düşük kaliteli teknoloji kullanımının, kimi zaman öğretmen eğitim programlarındaki yetersizliğe, kimi zaman da mevcut okul bağlamlarında öğretmenlere yeterli destek verilememesine bağlandığı görülmektedir (Bull ve Bull, 2004; Valadez ve Duran, 2007; Banister ve Fischer, 2010).

Tawfik ve diğerleri (2016), yetersiz hizmet verilen alanlarda teknoloji entegrasyonunun sağlanmasında, kaliteli öğretmen eğitiminin verilememesinin mevcut dijital eşitsizlikleri artıracaklarını savunmaktadır. Devran ve diğerleri (2021) de teknolojinin, kaliteli öğretmen eğitimi sağlanmadan yetersiz hizmet alan bölgelere entegre edilmesinin mevcut dijital eşitsizlikleri daha da kötüleştirebileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamları deneyimledikleri dijital eşitsizliklerde belirleyici olduğu görülmüştür. Lu (2017)'nin yaptığı durum çalışmasında ise öğretmen eğitimi programlarında kendilerini iyi hazırlanmış olarak algılayan öğretmenlerin bile, daha az destekleyici bir okul ortamında teknolojiyi aktif şekillerde kullanamayacağını ortaya çıkarmıştır. Warschauer (2016) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, düşük sosyoekonomik seviyeli okullardaki öğretmenlerin, yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullardaki meslektaşlarına kıyasla sınıfta teknolojiyi kullanma konusunda daha az bilgili oldukları belirtilmiştir. Benzer şekilde, diğer çalışmalarda da daha zengin kaynaklara sahip okulların, daha az kaynaklara sahip okullara göre daha deneysel ve yaratıcı teknoloji kullanımlarına girişme olasılığının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Valadez ve Duran, 2007; Byrne, 2015). Ayrıca, düşük sosyoekonomik seviyeli okullardaki öğretim uygulamalarında teknoloji entegrasyonunun daha çok alıştırma ve uygulama odaklı olduğu gözlemlenmiştir (Nogry ve Varly, 2017). Araştırmalar ayrıca, düşük sosyoekonomik düzeydeki okullardaki öğretmenlerin öğrencileri BİT kullanmaktan caydırmaya eğilimli olduğunu, fakat orta veya yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullardaki öğretmenlerin öğrencileri elektronik beyaz tahtalarla etkileşime teşvik ettiğini göstermektedir (Rafalow, 2014; Graves, 2019)

Yukarıda bahsedilen çalışmalarda çalışılan ortamın dijital eşitsizlikler bağlamında büyük bir etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak, öğretmenlerin öncelikli olarak dijital yetkinliklerinin ne olması gerektiğinin anlaşılması ve bu yeterliklerin geliştirilmesi konusunda adımlar atılması gerekmektedir.

2.3.3.1. Öğretmen yeterlikleri

Öğretmenler dijital eşitsizliklerden önemli ölçüde etkilenmektedir ve bu durum, COVID-19 salgını sırasında daha da belirginleşmiştir. Uzaktan öğrenmeye geçiş, ailelere ve dijital kaynaklara olan bağımlılığı arttırdığı ve dolayısıyla mevcut eşitsizlikleri kötüleştirdiği için sosyal sınıftaki akademik boşlukları büyüttüğü bulunmuştur (Goudeau vd., 2021). Bu değişim, öğretmen adayları ve eğitimciler için belirli zorluklar yaratmış; dijital eşitsizlikler, onların çevrim içi öğretime etkili bir şekilde katılma becerilerini önemli ölçüde etkilemiştir (Velle vd., 2020). Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki dijital erişim ve becerilerdeki farklılıklar, eğitimcilerin bu boşlukları gidermek için dijital yeterliliklerini geliştirmelerinin gerekliliğinin altını çizmiştir (Modeme ve Adeogun, 2021).

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak ifade edilmektedir. Eğitimde istenilen hedeflere ulaşılması ancak yetkin ve nitelikli öğretmenler aracılığı ile mümkün görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen yeterliklerinin incelenmesi açısından, öncelikle “yeterlik” ve “yeterlilik” kavramlarının anlamının bilinmesi gerekmektedir.

İngilizce olarak “competence” olarak ifade edilen “yeterlik” kavramı bireyin bilgi, beceri ve tutumlarının birlikte işe koşularak etkili bir eylemle sonuçlanması durumudur. Diğer ifade ile yeterlik yalnızca beceri anlamına gelmeyen ama becerileri de içeren bir kavramdır (Crick, 2008). Yeterlik çoğu zaman karmaşık ve zor durumlarda işin gerekliliklerini layıkıyla yerine getirebilme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Brockmann vd., 2008 aktaran Alan ve Güven, 2022). Öğretmen yeterliği ise öğretmenlerin mesleki bilgi ve anlayışlarının, tutumları, değerleri, inançları ve bağlılıkları da dahil olmak üzere çoklu beceri ve eğilimlerinin dinamik bir bileşenidir (Avrupa Komisyonu, 2013; Toom, 2017).

Yeterlik kavramı ile çok karıştırılan çoğu zamanda hem ulusal hem de uluslararası alan yazın da birbiri yerine kullanılan “yeterlilik” (competency) kavramı ise kişinin bir işi üstün bir performansla yerine getirirken işe vurduğu karakteristik özellikleridir. Uluslararası alan yazında da “competency” kavramı, “competence” kavramını oluşturan öğeleri ve özellikleri temsil etmektedir çünkü “competency” yeterliği tamamlayan veya destekleyen bilgi, beceri, tutum ve diğer kişisel özelliklerin her biridir. “Competence / yeterlik” gibi bütüncül değil, daha analitik olarak incelenebilen, ele alınabilen ve gözlemlenebilen davranış cinsinden özelliklerdir. Bahsedilen bu farklılıklara rağmen Türkçede “yeterlik” ve “yeterlilik” kavramları ile İngilizcedeki “competence” ve “competency” kavramları birbirlerinin yerine, eşanlamlı kavramlar olarak kullanılmaktadır (Alan ve Güven, 2022).

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşılması, öğretmenlerin yeterlik ve nitelikleriyle ilişkili görülmekte, yapılan yeniliklerin ancak öğretmenler aracılığıyla hayata geçirilebileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Yeterliklerin bir öğretmende var olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri somut biçimde ortaya koymaya yönelik bir referans metin olarak ele alınacağı, üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik derslerin belirlenmesinde kullanılacağı ifade edilmiştir.

Türkiye'de öğretmen yeterliliği üzerine ilk resmi çalışmalar 1999 yılında başlamış ve bu süreç 2002 yılında kabul edilen "öğretmen yeterlikleri" belgesiyle resmileştirilmiştir. Daha sonra, değişen koşullar doğrultusunda Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı, birçok ülkenin öğretmen yeterlilik belgelerini inceleyerek Türkiye'deki öğretmen yeterliliğini Avrupa Birliği standartlarına uygun olarak yeniden yapılandırmıştır. Öğretmen yeterlilikleri belgesi, eğitim-öğretim yeterlilikleri, genel kültür bilgisi ve becerileri ve özel alan bilgi ve becerileri olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir (MEB, 2017). Ulusal ve uluslararası uzmanlar, öğretmenler, akademisyenler ve geniş katılımın olduğu çalıştaylar aracılığıyla, öğretmen yeterliği konusunda altı ana yeterlik alanı, bu alanlara yönelik 31 alt yeterlik alanı ve 233 performans göstergesinden oluşan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belirlenmiş ve 2006 yılında yürürlüğe konmuştur (Bektaş, Can ve Çalikoğlu, 2019). Bu genel yeterliklerin eğitim alanındaki gelişmelere ve sistemdeki yeniliklere uyum sağlaması için güncelleme ihtiyacı ortaya çıkmış ve Yüksek Öğretim Kurumu, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Talim Terbiye Kurulu, Mesleki Yeterlik Kurumu ve diğer paydaşlar iş birliği yaparak öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini 2017 yılında güncellemiştir (Tuğluk ve Kürtmen, 2018). Bu güncellemeyle birlikte, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üç ana alan altında toplanmıştır: mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler. Mesleki bilgi alanında, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi alt yeterlilik alanları belirlenmiş olup, toplamda 16 gösterge tanımlanmıştır. Mesleki beceri alanında ise, eğitim-öğretim planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme alt yeterlilik alanları bulunmakta ve bu alanda 28 gösterge belirlenmiştir. Tutum ve değerler alanında ise milli manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim alt yeterlilikleri tanımlanmış olup, bu alana ait 21 gösterge yer almaktadır. Yenilenen yeterliklerde özellikle vurgulanan noktalardan biri, alan yeterliklerini bütünsel bir metin içinde sunmasıdır. Önceki versiyona benzer şekilde, bu yeterlikler belirli kullanım alanları için belirlenmiş ve kullanıma sunulmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin kendi yetkinliklerini değerlendirmeleri, yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarını düzenlemeleri, öğretmen adaylarının kabul ve adaylık süreçlerini yönetmeleri, mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeleri, öğretmen performansını değerlendirmeleri, kariyer gelişimini planlamaları ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmaları beklenmektedir (MEB, 2017).

Tosuntaş (2020)'ın 2006 ve 2017 yıllarında yürürlüğe konulan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri dokümanları yeterlik alanları, alt yeterlikler ve performans göstergeleri bağlamında analiz ettiği çalışmasında, yeterlik alanları, alt yeterlikler ve performans göstergeleri açısından sayısal olarak bir azalma olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar bu durum sadeleştirme gibi gözükse de 2006 performans göstergelerine nazaran, 2017 yeterlik göstergelerinin daha üst düzey becerileri içerdiğini vurgulamıştır. Tosuntaş (2020) performans değerlendirme uygulamalarında performans / yeterlik göstergelerinin kullanılabilmesi bağlamında göstergelerin daha işlevsel olması gerektiğini vurgulamıştır. Dünyadaki öğretmen yeterlikleri / standartları ile karşılaştırıldığında öğretmenlik alanına özgü becerilerin daha üst düzeyde ölçülmesi gerekliliğini de vurgulamıştır (Çubukçu vd., 2017).

Özellikle 2018 yılında YÖK tarafından öğretmenlikle ilgili alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olmak üzere üç bilgi ve yeterlik alanı olduğu ifade edilmiştir. 2018 yılında yapılan bu program güncellemesi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Öğretmen Yeterlikleri incelenmiş ve mevcut lisans programlarının hedefleri ile Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi ve Öğretmen Yeterlikleri arasında karşılaştırma yapılmıştır. Ayrıca, güncelleme çalışmalarının bir nedeni olarak öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi ve bu konudaki beklentiler vurgulanmıştır (YÖK, 2018). Güncellenen program içeriğine bakıldığında, %30-35 oranında öğretmenlik meslek bilgisi derslerine, %15-20 oranında genel kültür derslerine ve %45-50 oranında ise alan eğitimi derslerine yer verildiği görülmektedir. Tosuntaş (2020), MEB ve alanyazında yapılan çoğu araştırmada vurgulanan noktaları işaret ederek, MEB ve YÖK arasındaki iş birliğinin tam olarak hayata geçirilemediğini belirtmiştir. MEB, öğretmen yetiştirme açısından ulusal bir dil birliği sağlamayı hedeflemiş (2006; 2017), ancak YÖK, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini dikkate alsa da öğretmen yetiştirme programlarını farklı bir kavramsal çerçevede şekillendirmiştir. Ergünay ve Parsons (2023) öğretmen eğitimi programlarında daha fazla özerkliğe doğru reform niteliğinde bir değişim yaşandığını vurgulamış, Türkiye'de merkezi bir yaklaşımdan daha liberal bir yaklaşıma doğru kademeli bir dönüşüm olduğunu belirtmiştir. Bu reform sürecinde fakültelerin program güncellemelerini MEB tarafından geliştirilen ülke çapındaki öğretmen yeterlilik çerçevesine dayandırmalarının teşvik edildiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belgesinin yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığınca gerçekleştirilen Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayında ortaya konulan görüşler doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri, farklı bakanlıklardan bürokratlar, akademisyenler, milletvekilleri ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma toplantıları sonucunda “Öğretmen Yeterlikleri Açısından Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)” hazırlanmıştır (MEB, 2017). Bu belgedeki amaçlar ve hedefler 2017 yılında yayımlanan “Öğretmen Strateji Belgesi” isimli belgede yer almasına rağmen öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili ana yeterlik, alt yeterlik, performans göstergeleri belirlenmemiştir.

Ergünay ve Parsons (2023) Amerika Birleşik Devletleri’nin ve Türkiye’nin öğretmen yeterliklerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, eğitim yapılarındaki farklılıklara rağmen her iki bağlamda da mevcut öğretmen yeterliliğinin organizasyonu ve içeriğinde önemli örtüşmeler bulunduklarını ifade etmişlerdir. Bu tür belgelerin karşılaştırılmasının ülkelerin yeterlik belgelerini hazırlarken oldukça yararlı olacağının altını çizmişlerdir. Kendi araştırmaları bağlamında Amerikalı politika yapıcılarının, Türkiye deneyiminden yararlanarak ulusal eğitim sisteminin üstünlüklerini ve zorluklarını öğrenebileceğini, Türk yöneticilerin de Amerikan deneyimlerinden yararlanarak yerel kontrole ağırlık veren bir eğitim sisteminin faydalarını ve sınırlılıklarını öğrenebileceklerini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin yeterliklerinin eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılmasında kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Öğretmen yeterlikleri ile eğitim programlarında teknoloji kullanımı arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bingimlas’a (2009) a göre; yeterlilik, güven ve erişilebilirlik, okullarda başarılı teknoloji entegrasyonu için çok önemli bileşenlerdir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları, özellikle pedagojik bilgi ve BİT ile ilgili derslere odaklanan programlar, öğretmen adaylarının teknolojiyi öğretim uygulamalarında etkili bir şekilde kullanma becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir (Aslan ve Zhu, 2016). Dahası eğitim programlarına BİT’in dahil edilmesi, kaynaklara erişimi iyileştirmek ve pedagojik teknikleri geliştirmek için öğrenme çıktılarını iyileştirmede ve eğitim sistemlerinde reform yapmada kilit bir unsur olarak kabul edilmiştir (Hero vd., 2021). Kısacası, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme becerisi, eğitim programlarının hedeflerine ulaşılmasında ve öğrencilerin başarısını artırmada oldukça önemlidir. Etkili mesleki gelişimin sağlanması,

BİT'in öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesi ve öğretmenlerin BİT yeterliliklerini etkileyen çeşitli faktörlerin ele alınması, eğitimde başarılı teknoloji entegrasyonuna yönelik temel adımlar olarak ortaya ele alınmalıdır.

2.3.3.2. Eğitim programlarında teknoloji kullanımı

Teknolojinin öğrenme öğretme süreçlerindeki potansiyeli bütün eğitimciler tarafından bilinmekte ve gücü kabul edilmektedir. Ancak bu potansiyel onların günlük mesleki ve kişisel yaşamlarını çok az değiştirmektedir. Eğitimcilerin teknoloji yeterlilikleri onların sunacakları hizmeti doğrudan etkileyeceği için eğitim etkinliklerini geliştirme çabalarında teknolojinin etkili bir şekilde kullanımının sağlanmasının çok önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Seferoğlu, 2004).

Dijital okuryazarlık, dijital kaynakları, araçları ve hizmetleri uygun şekilde kullanma ve değerlendirme ve bunu yaşam boyu öğrenme süreçlerine uygulama becerisidir (Gilster, 1997). Bu kavram yeni teknolojilerin ve teknoloji için yeni uygulamaların ortaya çıkması ile giderek daha fazla tartışmalı hale gelmiştir. Bilgi okuryazarlığı (Zurkowski 1974), bilgisayar okuryazarlığı (Tsai 2002), internet okuryazarlığı (Harrison 2018), medya okuryazarlığı” (Christ ve Potter, 1998) ve son zamanlarda çok modlu okuryazarlık (Heydon, 2007) kavramlarının tümü, dijital kaynakların öğretme ve öğrenmede etkin kullanımı ile ilişkilendirilmiş ve dijital okuryazarlığın kapsayıcı bir görünümünün bileşenleri olarak tanıtılmıştır (Gruszczyńska ve Pountney 2013).

Dijital yeterlilik, öğretme öğrenme sürecinde rol alan tüm paydaşların dijital ortamlarda farklı biçimlerde bulunan bilgiye erişme, bilgiyi alma, bilgiyi anlama ve değerlendirme yeteneğine ilişkin beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Lankshear ve Knobel, 2008). Öğretmenlerin dijital yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki süreçlerinde BİT'leri benimsemeleri, öğretme-öğrenme süreçlerine dahil etmelerinde yeterli olmalarını ve eleştirel bir biçimde kullanmalarını içerir (Avrupa Komisyonu, 2007). BİT'lerin öğrenme sürecine başarılı bir şekilde entegre edilebilmesi, öğretmenlerin bu teknolojileri verimli şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Bu durumdan dolayı öğretmenlerin mesleki gelişimleri takip edilmeli ve güncellenebilir olmalıdır (UNESCO, 2018). Öğretmen eğitimi açısından, dijital okuryazar öğrenciler yetiştirmek, genellikle eğitim ortamlarına uygun görülen dijital araç ve sistemlerin kullanılmasında teknik becerilere öncelik verilmesi ve bunların belirli öğrenme birimlerinde nasıl

kullanılabileceğinin belirlenmesi anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, bunu yapmanın öğretmen adaylarını gelecekteki sınıf uygulamalarına aktarabilecekleri bir dizi temel yetkinlikle donattığını varsaymaktadır (Admiraal vd., 2016). Bununla birlikte, bu yaklaşımlar, dar beceri odakları, özgünlük eksikliği, teknoloji kullanımı için farklı sosyokültürel bağlamları hesaba katmamaları ve etkisiz, indirgeyici tasarımları nedeniyle eleştirilmiştir (Lim vd., 2011; Gruszczynska vd., 2013; Ottestad vd., 2014). Dahası etik, dijital vatandaşlık, sağlık, refah, güvenlik ve sosyal / işbirlikçi unsurlar gibi hususları göz ardı eden aşırı teknik yaklaşımları yüzünden de eleştirilmişlerdir. (Hinrichsen ve Coombs, 2013; Foulger vd., 2017). Son zamanlarda yapılan çalışmalar, öğretmen eğitimi programlarının çıktılarının yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini ve gelecekteki öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulan daha çeşitli bilgi, yetenek ve eğilimleri tanıyan daha geniş dijital yeterlilik modellerinin gerekliliğini vurgulamış, mevcut beceri odaklı dijital okuryazarlık vurgusunun terk edilmesini önermişlerdir (Falloon, 2020).

Janssen ve diğerleri (2013), dijital yetkinliğin sadece teknoloji kullanma becerileriyle sınırlı olmadığını vurgulamaktadır. BİT'in sağlıklı ve bilinçli kullanımı, yasal ve etik konulara dair bilgi ve tutumları içerirken, teknolojinin toplumdaki rolünü anlama ve dengeli bir yaklaşım geliştirme gerekliliğini de belirtirler. Bu, öğretmenler için önemli bir zorluk oluşturur çünkü hem öğrencilerinin dijital kaynakları etkili bir şekilde kullanmalarını desteklemeli, hem de teknolojiyi kapsamlı bir şekilde anlamalarını sağlamalıdır. Ayrıca, yeterlilik kavramı sürekli bir güncelleme ihtiyacı gerektirir; öğretmenlerin sürekli olarak yeteneklerini gözden geçirmeleri ve hızla değişen eğitim ortamlarına ve teknoloji yeniliklerine uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu, profesyonel öğrenmeye erişmelerini ve gelişen eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermelerini gerektirir (Falloon, 2020).

Dijital eğitim; bilgi ve becerilerin, bilgi teknolojilerinin kullanılması ile elektronik ortamdan öğrencilere aktarılması olarak tanımlanabilir. Dijital araçların, yazılım, donanım ve ortam olarak gelişmesi ve eğitimde kullanılması eğitimde dijitalleşmenin hızını artırmıştır. Endüstri 4.0'ın gelmesi ile Eğitim 4.0 hayatımıza girmeye başlamıştır. Eğitim 4.0, geleneksel ezber odaklı eğitim sisteminin tersine, teknoloji ile iç içe, kişisel eğitimleri içeren günümüz dünyasının beklentileri karşılayan uygulama odaklı yeni bir eğitim sistemi olarak ifade edilmektedir (Yelkikalan vd., 2019, s. 124).

Eğitim politikalarının hedeflerine ulaşmak için eğitimi dijital araçlarla entegre etmek ve çok yönlü bir şekilde ilerletmek gerekmektedir. Eğitim, çağın bilimsel ve teknolojik ilerlemelerinden doğrudan etkilenen dinamik bir süreçtir. Eğitim 4.0 döneminde, dijitalleşme ve teknolojik ilerlemeler sayesinde eğitim, herhangi bir yerde ve zaman kısıtlaması olmaksızın gerçekleştirilebilir hale gelmiştir. Elektronik ortamın kullanımı, kurumların hızlı bir şekilde gelişmesini sağlamıştır. Bu durum, bilgiye hızlı erişimi ve iletişimi kolaylaştırarak eğitim ve gelişim faaliyetlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Demirkaya ve Sarpel, 2018). Endüstri 4.0 ile eğitim sistemi, sürekli kendini geliştiren, hızlı ve akıllı sistemler içeren yeni teknolojilerle donatılarak insan odaklı bir yapıya dönüşmüştür. Bu dönüşüm, geleceği şekillendiren ve insanlığın kaderini değiştiren büyük bir öneme sahiptir (Parlak, 2017). Eğitim 4.0'ın sağladığı değişimler arasında, öğrencilerin daha yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek seçmeli derslerin programlara eklenmesi, eğitim materyallerinin sağlanması ve eğitim teknolojilerinin kullanımı gibi unsurlar yer almaktadır (Aybek ve Aslan, 2015). Eğitim, zamana ve mekâna bağlı kalmadan her yerde ve her zaman yapılabilmiştir (Shahromm ve Hussin, 2018).

Dijital eğitimin sağlanabilmesi için birçok BİT çerçevesi oluşturulmuştur. Bu çerçeveler, dijital yetkinliklerin ve eğitim programlarının güçlü bir şekilde entegre olduğu bir yapı sunar. Öğrencilere ve öğretmenlere BİT kullanım becerilerini geliştirmeleri için kapsamlı rehberlik sağlayan bu çerçeveler, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan temel bilgileri, becerileri ve yetkinlikleri tanımlar. Öte yandan, öğretim programları, öğrencilere bu becerileri kazandırmak amacıyla tasarlanır ve uygulanır. Teknolojiyi kullanma, bilgiyi işleme, problem çözme ve iletişim kurma gibi becerileri kazandırmak için BİT çerçevelerine dayanarak öğrenme faaliyetleri ve değerlendirme yöntemleri oluşturulur. Dolayısıyla, BİT çerçeveleri ve eğitim programları, öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital çağda başarılı olmalarını desteklemek için birlikte çalışır ve birbirini tamamlar.

Tablo 2.1*Dijital yetkinlik çerçeveleri*

Dijital Yetkinlik Çerçeveleri	Yılı	Amaç
Tekno-pedagojik alan bilgisi (TPAB) yaklaşımı	2006	Öğretmenlerin eğitim teknolojileri anlayışlarının ve pedagojik alan bilgisinin (PAB) birbirleriyle etkileşime girerek teknolojiyle kullanmalarını sağlamak
Falloon öğretmen dijital yeterlik çerçevesi	2016	Konu öğrenimini desteklemek için dijital kaynakları bütünleştirmek amacıyla gereken beceri ve yeteneklere özel olarak odaklanan TPACK uyumlu yetkinlikleri genişletir
Türkiye yeterlilikler çerçevesi	2016	Türkiye'deki ulusal yeterlilikleri sınıflandırmak. İş, günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması sağlamak
DigCompEdu: Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesi	2017	Öğretmenler için dijital yeterliliği tanımlamak ve öğretmenlerin dijital beceri düzeylerini anlamak için bir öz değerlendirme çerçevesi sunmak
UNESCO- Öğretmenlere yönelik BİT yetkinlik çerçevesi	2018	Toplumda bilgi üretiminde yansıtıcı, yaratıcı, problem çözmede uzman ve aynı zamanda BİT becerisine sahip işgücü yaratmak için gelecek nesillere rehber olacak öğretmenlerin donanımlı bir şekilde yetişmesi
2023 Eğitim vizyonu	2018	Dijital içerik ve becerilerin gelişmesi için ekosistem kurmak, dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik içerikler üretmek ve öğretmen eğitimleri yapmak
AB dijital eylem planı	2021	Avrupa Birliği içinde dijitalleşmeyi ilerletmek, dijital eğitimi teşvik etmek, çevrim içi kamu hizmetlerini iyileştirmek ve çeşitli sektörlerde dijital dönüşümü teşvik etmek

Bazı dijital yetkinlik çerçeveleri ile ilgili bilgiler şu şekilde Tablo 3.11'de gösterilmiştir. Mishra ve Koehler (2006)'ın ortaya attığı Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yaklaşımı öğretmenlerin eğitim teknolojileri anlayışlarının ve pedagojik alan bilgisinin (PAB) birbirleriyle nasıl etkileşime girerek teknolojiyle etkili öğretim ürettiklerini açıklamak üzerine kurulmuştur (Koehler vd., 2013). Bu yaklaşım, öğretmenlerin BİT'leri eğitim ortamlarında ustalıkla kullanabilmeleri için gereken becerileri kazanmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Tuncer ve Dikmen, 2018). Bu kapsamda yer alan TPAB, teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve içerik bilgisi kavramlarının birleşiminden oluşmaktadır.

TPAB; hiyerarşik bir yapı olmadan öğrenme deneyimlerini geliştirmek için dijital teknolojilerin sınıfa etkili bir şekilde entegre edilmesini vurgulamakta ve öğretim için herkese uyan tek bir teknolojik çözümün olmadığını savunmaktadır. Bu yaklaşımda kaliteli içerik üretmenin anahtarı, iç içe geçmiş üç bilgi kaynağının dikkatli bir şekilde birleştirilmesinde yatmaktadır (Mishra ve Koehler, 2006). Nitelikli bir öğretme ve öğrenme için bu üç bilgi türü arasındaki karmaşık ilişkileri geliştirmeye yönelik bir anlayış ve bu anlayışın bağlamına uygun stratejilerle ifade edilmesi gerekli görülmektedir. Ancak, bu yaklaşımları uygulamak için gerekli olan beceri, yetkinlik ya da davranışlar ayrıntılı bir biçimde ifade edilmemiştir (TEDMEM, 2021b). Genel olarak, Mishra ve Koehler'in TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) çerçevesi, öğretim uygulamalarında teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisini entegre etmenin önemini vurgulayarak eğitim teknolojisini önemli ölçüde etkilemiştir. Eğitimcilere, çeşitli eğitim ortamlarında teknolojinin etkili kullanımı yoluyla öğretim yöntemlerini geliştirmeleri için yapılandırılmış bir yaklaşım sağlamıştır.

TPACK yaklaşımının uzantısı olarak gösterilen Falloon Öğretmen Dijital Yeterlik çerçevesi ise siber güvenlik ve kişisel verileri ve çevrim içi varlığı yönetme, dijital vatandaşlık, etik ve yargı, çevrim içi ağlar ve sanal ortamlardan bilgi oluşturma ve bu ortamlarda iş birliği yapma gibi hususları dijital olarak yetkin olmada önemli etkenler olarak ortaya çıkarılmıştır (Falloon, 2020). Kişisel-etik ve kişisel-mesleki boyutların yanı sıra disiplin ve içerik bilgisi ile ilgili daha geniş yeterlilikleri birleştiren kapsamlı bir çerçevedir (Tzafilkou vd., 2023). Ortaya attığı Öğretmen Dijital Yeterlik çerçevesi, konu öğrenimini desteklemek için dijital kaynakları entegre etmek amacıyla gereken beceri ve yeteneklere özel olarak odaklanan TPACK uyumlu yetkinlikleri genişletir. Bu çerçevede TPACK'in ana unsurlarının yanı sıra konu tabanlı öğrenme için gerekli dijital yeterlik unsurları eklenmiş, yetenek ve beceriler belirtilmiştir. Bahsedilen “teknik yeterlik” mobil cihazlar, uygulamalar, ağ hizmetleri vb. gibi çeşitli dijital teknolojileri çalıştırmanın mekaniğine ilişkin sağlam bilgi anlamına gelirken; “teknolojik yeterlilik”, daha çok dijital teknolojilerin öğretme ve öğrenmedeki rolü ve potansiyeli ile ilgili teorik anlayışlara ve eğitim ortamlarına dâhil edilmesini destekleyen mantığın bilgisine odaklanmaktadır. “Disiplin ve içerik bilgisi yeterliliği”, Mishra ve Koehler'in (2006) tanımıyla, öğrenilecek ve öğretilecek asıl konu bilgisi ile yakından uyumludur.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ise Türkiye’deki ulusal ihtiyaçlara odaklanarak hazırlanmış, dijital okuryazarlık gibi temel yeterliliklere odaklanarak ulusal yeterlilikleri sınıflandırmak için geliştirilmiştir (Toker vd., 2021). Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumludur ve akademik, mesleki, genel ve diğerleri dahil olmak üzere çeşitli eğitim biçimleriyle kazanılan yeterlilikleri kapsamaktadır (Karahüseyin ve Mutlu 2023).

Ulusal yeterliklerin sınıflandırılmasını sağlamak amacıyla hazırlanan TYÇ’nin sekiz anahtar yetkinliğinden biri dijital yetkinliktir. Bu çerçeve kapsamında dijital yetkinlik tanımı; “...iş, günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması...” olarak verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında ise dijital yeterlik farklı bir alan olarak tanımlanmamıştır. Salgın sürecinde ise MEB’in öğretmenlerle paylaştığı kılavuz kitaplardan biri olan Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu’nda şöyle bir tanım kullanılmıştır: “Dijital okuryazarlık; dijital hayata katılmak, dijital bir toplumda yaşamak, öğrenmek ve çalışmak için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutum setidir” (TEDMEM, 2021b).

DigCompEdu adıyla bilinen “Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçeve Planı” Redecker ve Punie tarafından 2017 tasarlanmış ve Avrupa Komisyonu tarafından sunulmuştur (Redecker, 2017). DigCompEdu, öğretmenler için dijital yeterliliği tanımlama amacına hizmet eder ve öğretmenlerin dijital beceri düzeylerini anlamak için bir öz değerlendirme çerçevesi sunar. Öğretimdeki mesleki yeterliliklere, pedagojik becerilere ve öğrencilerin dijital yeterliliklerini geliştirmeye odaklanan üç ana tema ve altı alt başlığı özetlemektedir (Kim ve Yu, 2023). Bu çerçeve kapsamında okul öncesinden yükseköğretime her alandaki eğitimciler için şu altı dijital yeterlik alanı sunulmuştur: Mesleki katılım, dijital kaynaklar, öğrenme-öğretme, değerlendirme, öğrenenleri güçlendirme, öğrencilerin dijital yetkinliğini kolaylaştırma. DigCompEdu öğretmenlerin dijital yeterlik seviyesini (çırak, kâşif, bütünleştirici, uzman, lider, öncü şeklinde) belirlemede ve eksiklikleri tespit edip çözüm önerileri sunmaya yardımcı bir özdeğerlendirme aracı da sunmaktadır (Redecker, 2017).

UNESCO’da toplumda bilgi üretiminde yansıtıcı, yaratıcı, problem çözmede uzman ve aynı zamanda BİT becerisine sahip işgücü yaratmak için gelecek nesillere

rehber olacak öğretmenlerin donanımlı bir şekilde yetişmesi gerektiğini savunarak öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik ‘Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi’ oluşturmuştur. Zaman içinde yetkinlik çerçevesini güncelleyerek bu dokümanın üçüncü versiyonunu 2018 yılında yayımlamıştır. Bu çerçevede, 64 kazanım içeren, altı unsur ve üç seviyeden oluşan 18 dijital yeterlik tanımlanmıştır. Bu yeterlikler, (1) ulusal BİT ile ilgili politikaları anlama ve (2) öğretim programının, ölçme ve değerlendirme stratejilerinin, pedagoji, okul ve sınıf organizasyon ve yönetiminin BİT ile desteklenme yöntemlerinin geliştirilmesi hususlarında geniş bir kapsama sahiptir (TEDMEM, 2021b).

2023 Vizyon Belgesi de Türkiye’de dijital dönüşüm de dahil pek çok eğitsel hedefin belirtildiği önemli bir çerçeve olarak gösterilmektedir. “Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye” sloganı ile 23 Ekim 2018 tarihinde açıklanan 2023 Vizyon Belgesi, “Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek” amacıyla hazırlanmıştır. 2023 Vizyon Belgesi ile bu amacı gerçekleştirmek için 44 hedef belirlenmiş ve bu hedefler için yapılması gerekenler açıklanmış ve gerçekleştirmek için bir takvim belirlenmiştir (MEB, 2018). Bu belgede dijital dönüşüm ile ilgili birtakım hedefler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmeye özgü doğrudan bir hedef konmamış olsa da diğer hedeflerin içinde öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmelerine ilişkin bazı hedeflere yer verilmektedir. Örneğin; Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm kapsamında iki adet hedef belirlenmiştir; Hedef 1: Dijital İçerik ve Becerilerin Gelişmesi için Ekosistem Kurulacak ve Hedef 2: Dijital Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik İçerikler Üretilecek ve Öğretmen Eğitimleri Yapılacak.

Bu hedeflerin gerçekleşmesi için kurulacak ekosistem kapsamında öğretmenlere dijital materyallerin etkin kullanımına yönelik destek materyaller sunma, çevrim içi atölyeler düzenleme ve yaygınlaştırma çalışmaları yapılacağı vurgulanmıştır. İçerik geliştirme ve öğretmen eğitimi hususlarında ise genel olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi için çeşitli dijital içerikler ve atölyeler düzenleneceği belirtilmiştir. Branş öğretmenleri için ise disiplinler arası proje üretme, kodlama, üç boyutlu tasarım, dijital olmayan ortamda algoritmik düşüncüyü öğretme gibi eğitimlerin düzenlenmesi

planlanmaktadır. Buna ek olarak, dijital öğrenme materyalleri geliştiren öğretmenlerin destekleneceği belirtilmiştir. (TEDMEM, 2021b).

2023 Vizyon belgesi, teknoloji kullanımını 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde küresel bir standart olarak tanımlamakta ve eğitimde teknoloji entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır (Özgüray vd., 2023). Teknoloji ve eğitim arasındaki bağlantıya vurgu yaparak okul yönetiminin profesyonelleşmesine vurgu yapmaktadır (Öcal ve İşcan, 2020). Ayrıca bu alana yapılan yatırımların verimli olması ve öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi için öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşümün geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Gökbulut vd., 2021). Dijital yeterliklerin artırılmasına yönelik çevrim içi atölye çalışmalarının düzenlenmesiyle öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma ve geliştirme konusunda lider olmalarına yönelik planların altı çizilmektedir (Kaya ve Uyangör, 2022). Sonuç olarak, 2023 Eğitim Vizyonu, öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmeye yönelik doğrudan bir hedefi açıkça belirtmese de öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeye ve teknolojik açıdan uygun bir eğitim ortamını teşvik etmeye dolaylı olarak katkıda bulunan girişimler ve stratejiler içermektedir.

Öğretmenlerin dijital yeterliklerine dair en güncel politika belgelerinden biri de Avrupa Birliği'nin 2021- 2027 yıllarını kapsayan Dijital Eğitim Eylem Planı'dır. Avrupa Birliği içinde dijitalleşmeyi ilerletmeyi amaçlayan stratejik bir girişimdir. Dijital becerileri geliştirmeye, dijital eğitimi teşvik etmeye, çevrim içi kamu hizmetlerini iyileştirmeye ve çeşitli sektörlerde dijital dönüşümü teşvik etmeye odaklanan temel politikaları içerir (Bojtor ve Bozsó, 2021; Wimmer, 2021; Vukčević ve diğerleri, 2021). Bu plan, AB Dijital Tek Pazar stratejisini, AB'de Çalışabilirlik Çerçevesini ve AB Genel Veri Koruma Yönetmeliğini (Wimmer, 2021) kapsayan daha geniş bir çerçevenin parçasıdır. Başarılı bir dijital eğitim ekosistemi kurmanın ve dijital dönüşümü kolaylaştırmak ve Avrupa çapında kapsayıcı ve uygun maliyetli dijital eğitim sağlamak için dijital yeterlilikleri geliştirmenin önemini vurgulamaktadır (Vukčević ve diğerleri, 2021). Bu eylem planı, özellikle (1) eğitim ve öğretimde düzenlenmeye ve dayanıklılık arttırmaya ihtiyaç bulunan alanlarda gerekli desteği sunmak, (2) Avrupa'da eğitimde çevre dostu dijital dönüşüme geçişleri sağlamak ve (3) bu dönüşümlerin risklerini azaltarak faydalarından en verimli şekilde yararlanmak üzere hazırlanmıştır. Dijital Eylem Planı için toplanan veriler ve çeşitli paydaşlardan alınan görüşler doğrultusunda

birtakım rehber ilkeler, müdahale alanları ve eylem önerileri belirlenmiştir. Bu rehber ilkelerden birisi dijital yeterlikle ilgilidir ve şu şekilde açıklanmıştır: Dijital yeterlik, tüm öğretmenler ve diğer eğitim personeli için temel bir beceri olmalı ve aday öğretmen eğitimi de dâhil olmak üzere öğretmenlerin mesleki gelişiminin tüm alanlarına yerleştirilmelidir (TEDMEM, 2021b).

Pek çok dijital yetkinlik çerçevesi bulunmasına rağmen Türkiye açısından sadece dijital bağlamda hazırlanmış bir çerçevenin olmayışı dikkat çekmektedir. TEDMEM (2021b)'in “Öğretmen Dijital Yeterlikleri” raporuna göre Türkiye’de öğretmen dijital yeterlikleri ile ilgili mevcut kaynaklar incelendiğinde, bu yeterlikleri geliştirmeye yönelik kılavuz kitap, bilimsel çalışma ve ek kaynaklar bulunmasına rağmen merkezi düzeyde ulusal ihtiyaçlara göre belirlenmiş bir Öğretmen Dijital Yeterlik Çerçevesi olmadığı görülmüştür. Bu durum, uzaktan eğitim durumlarının etkinliğini sorgulamakta ve öğretmenlerin günümüz beceri gereksinimlerini karşılayacak şekilde yetiştirilmesini engellemektedir. Bu nedenle, nitelikli uzaktan eğitim ve öğretmenlerin güncel becerilere sahip olmalarını sağlamak için ulusal bir çerçevenin oluşturulması gerekmektedir.

COVID-19 salgın süreci özellikle öğretmenler açısından dijital yeterliklerin önemini daha da vurgulamıştır. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmek amacıyla kılavuz kitaplar yayımlanmış ve çevrim içi mesleki eğitimler, seminerler ve atölyeler düzenlenmiştir. Kılavuz kitaplar kapsamında iki adet kitap yayımlanmıştır. Bu kılavuz kitaplardan biri, UNESCO tarafından hazırlanan “ICT Competency Framework for Teachers” dokümanıdır. Bu belge, “Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi” başlığıyla Türkçeye çevrilmiştir. Diğer kılavuz kitap ise “Dijital Okuryazarlık Kılavuz Kitabı” başlığı altında öğretmenlerle paylaşılmıştır. Alan yazındaki çeşitli kaynaklardan derlenerek oluşturulan bu kitapta yer verilen Dijital Okuryazarlık Yeterlik Çerçevesi kapsamında yedi ana başlık altında birçok kazanıma yer verilmiştir. Bu ana başlıklar şöyledir:

- Temel teknoloji okuryazarlığı
- Bilgi ve veri okuryazarlığı
- İletişim ve iş birliği
- İnternet okuryazarlığı becerileri
- Dijital içerik oluşturma

- Güvenlik
- Problem çözme

Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, özellikle salgın sürecinde önem kazanmıştır. Bu süreçte, öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarını kullanma, dijital içerik oluşturma, e-değerlendirme ve siber güvenlik konularında ne kadar hazır oldukları ve deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin araştırılması gerekmektedir. Bu araştırmalar, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanları belirlemeye ve eğitim programlarını bu doğrultuda güçlendirmeye yardımcı olabilir, öğretmenlerin dijital yeterliklerini artırarak, uzaktan eğitim sürecini daha etkili ve kapsayıcı hale getirilebilir. Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin belirlenebilmesi ve geliştirilebilmesi için özellikle salgın sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarını kullanma, dijital içerik oluşturma, e-değerlendirme, siber güvenliği sağlama gibi konularda ne durumda olduklarının ve deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin araştırılmasına ihtiyaç vardır.

2.3.4. Covid-19 pandemisi ve uzaktan öğretim

COVID-19 salgını gerçekten de eğitim alanını önemli ölçüde etkileyerek küresel olarak uzaktan eğitim modlarına hızlı bir geçişe yol açmıştır. 27 Mart 2020 tarihi itibarıyla 188 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrencinin ve 63 milyon eğitimcinin okulların kapanmasından etkilendiği tahmin edilmektedir (World Bank,2020; UNESCO, 2020). Mart 2020'de Millî Eğitim Bakanlığı, yüz yüze eğitime ara verme kararı almış ve öğrencilerin uzaktan eğitim almasını EBA platformu üzerinden sağlamıştır. Bu platform, öğrencilere televizyon ve internet üzerinden canlı dersler, video dersler, ödevler ve sınavlar gibi çeşitli eğitim materyalleri sunmuştur. Üniversiteler de benzer bir geçiş süreci yaşamış ve öğrencilerine uzaktan eğitim imkânı sağlamışlardır. Üniversiteler genellikle canlı dersler, video dersler, ödevler ve sınavlar gibi materyaller sunan sanal öğrenme platformları kullanarak uzaktan eğitim sağlamışlardır (Dağlar, 2023).

Pandemi, uzaktan eğitim gibi alternatif eğitim yöntemlerinin gerekliliğini, eğitimin sürekliliğini sağlamak için yeni sistem ve teknolojilere uyum sağlamanın önemi vurgulanmıştır (Xu vd., 2021). Her ne kadar uzaktan eğitim ifadesi kullanılsa da COVID-19 pandemisinde yaşanan durum acil durum uzaktan öğretimidir. Pek çok araştırma uzaktan eğitim ve acil durum uzaktan öğretimin farklılığına vurgu yapmıştır (Bozkurt, 2019a, 2019b, Golden, 2020; Riggs, 2020; Zawacki- Richter vd.,2020). Acil durum uzaktan öğretimi COVID-19 salgını gibi kriz koşulları nedeniyle geleneksel eğitim

sunumunda alternatif bir eğitim moduna geçiştir (Yong vd., 2021). Çevrim içi derslere özgü kapsamlı planlama olmaksızın kriz durumlarına hızlı bir tepki vermesi nedeniyle geleneksel uzaktan eğitim ve çevrim içi öğretimden farklıdır (Bolat ve Karakuş, 2023). Uzaktan eğitim mekânsal mesafeyi ifade eder, ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılmalarını sağlamak için farklı taraflar arasındaki, farklı kanallar aracılığıyla etkileşime vurgu yapar (Moore, 1989; Riggs, 2020). Bozkurt ve diğerleri (2020) bu iki kavram arasındaki farkları şu şekilde açıklamıştır:

- Acil uzaktan eğitim bir zorunluluktur, uzaktan eğitim ise bir seçenektir.
- Acil uzaktan eğitimin mevcut ihtiyaca yönelik geçici çözümler üretmeye çalışır, uzaktan eğitim ise yaşam boyu öğrenme çerçevesinde süregelen ve kalıcı çözümler üretmeye çalışır.
- Acil uzaktan eğitim kriz zamanında eldeki olanaklarla eğitimi ayakta tutma çabasıdayken, uzaktan eğitim alana özgü kuramsal ve uygulamaya yönelik birikimleri belirli bir amaç doğrultusunda, planlı ve sistematik etkinliklerle eğitimi sürdürülebilir hale getirme çabasıdadır.
- Acil uzaktan eğitim kavramının İngilizce karşılığı olan “emergency remote education” kavramı ile uzaktan eğitim kavramının İngilizce karşılığı olan “distance education” kavramlarıdır. Her ne kadar uzaklık kavramı Türkçe’de aynı kelime ile ifade edilse de “remote” kavramı fiziksel uzaklığa vurgu yaparken “distance” kavramı fiziksel, etkileşimsel ve psikolojik uzaklığa vurgu yapmaktadır.

21. yüzyıl becerileri eğitimin hedeflerini yeniçağın gereksinimleri doğrultusunda tekrar tanımlamayı amaçlayan kavramsal bir yaklaşımdır. 21. yüzyıl becerileri üç ana başlık altında toplanmıştır. Buna göre bu yüzyılın öğrenenleri; (1) öğrenme ve yenilik, (2) dijital okuryazarlık ve (3) yaşam ve kariyer becerilerine sahip olmalıdırlar (Trilling ve Fadel, 2009). Pandemi gerçeği hem öğrencilerin (Alipio, 2020) hem de eğitimcilerin (Ali, 2020) kriz süresince ihtiyaç duyulan dijital yeterlilik ve becerilere (Deshmukh, 2020) tam olarak sahip olmadıklarını göstermiştir (Bozkurt vd., 2020).

Pandemideki acil durum uzaktan öğretim sürecinde daha çok öğrencilerin durumları ile ilgili araştırmalar yapılmasına rağmen en çok etkilenen diğer bir grup olarak öğretmenler ortaya çıkmıştır. Birleşmiş Milletler raporuna göre öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün, genellikle yeterli rehberlik, eğitim veya kaynak olmadan çevrim içi

öğrenme platformlarını kullanarak öğretmesi gerekmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün televizyon veya radyo destekli öğretime devam etmesi istenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin yaklaşık yarısının cep telefonu kullanarak öğretime devam etmesi beklenmiştir. Bunun yanında, öğretmenler, öğretim materyallerini ve pedagojik uygulamalarını acil durum uzaktan öğretimine hızla uyarlamak zorunda kalmışlardır. Ancak, tüm öğrenciler ve öğretmenler, çevrim içi öğretim ve öğrenmeye katılmak için gerekli cihazlar ve becerilerle donatılmamıştır. Bazı Avrupa ülkelerinde, çoğu öğrenci ve öğretmen, çevrim içi öğretim ve öğrenme konusunda çok az deneyime sahiptir (Avrupa Komisyonu, 2020). Avrupa Komisyonu (2020)'na göre, dijital eğitimin en önemli gereksinimi, öğretmenlerin eğitimciye özel dijital yeterlilikler geliştirmesi, ardından liderliğin yanı sıra uygun dijital eğitim kaynakları ve altyapısıdır. Öğretmenlerin COVID-19 pandemisinden önceki dijital becerileri düzeyi ile ilgili olarak, OECD ülkelerindeki öğrencilerin üçte birinden fazlasının, dijital teknolojileri öğretime entegre etmek için beceri ve kaynaklara sahip olmayan öğretmenler tarafından eğitim gördüğü ifade edilmektedir (Ikeda, 2020).

COVID-19 pandemi sürecinde öğretmen ve/veya öğrenciler genel olarak pek çok zorluk yaşamışlardır. Yetersiz kişisel dijital altyapı (Avrupa Komisyonu, 2020; Di Pietro vd., 2020; Ferri vd., 2020; Ikeda, 2020; Klapproth vd., 2020; Korkmaz ve Toraman, 2020; Mseleku, 2020; Radu vd., 2020; School Education Gateway, 2020) , verimsiz dijital eğitim materyalleri (Avrupa Komisyonu, 2020; Ikeda, 2020; Mseleku, 2020; School Education Gateway, 2020), düşük dijital beceriler (Di Pietro vd., 2020; Ikeda, 2020; School Education Gateway, 2020), iletişim, işbirliği, öz düzenleme, zaman yönetimi gibi sosyal becerilerde eksiklik (Avrupa Komisyonu, 2020; Korkmaz ve Toraman, 2020; School Education Gateway, 2020), kişisel etkileşim ve sınıfa ait hissetme eksikliği (Avrupa Komisyonu, 2020; Ferri vd., 2020; Radu vd., 2020; UNESCO, 2020), düşük motivasyon ve ilgi (Ferri vd., 2020; Klapproth vd., 2020; Radu vd., 2020; School Education Gateway); teknoloji kaynaklı sağlık problemleri (Radu vd., 2020); negatif psikolojik ve duygusal faktörler (Klapproth vd., 2020; Mseleku vd., 2020; School Education Gateway; UNESCO, 2020), artan iş yükü ve yorgunluk (Avrupa Komisyonu, 2020; Klapproth vd., 2020; School Education Gateway, 2020); evde özel alan eksikliği (Ferri vd., 2020; Ikeda, 2020), dijital güvenlik riskleri (UNESCO, 2020); dezenformasyon, yalan haberler (Avrupa Komisyonu, 2020) en çok karşı karşıya kaldıkları zorluklar olarak alanyazında yer almıştır.

Bunlara ek olarak öğretmenler kendilerinden ve öğrencilerden kaynaklı sorunlar yaşamışlardır. Öğretmenlerin çevrim içi öğretim becerilerindeki eksiklikler (Ikeda, 2020), öğretmenin dijital pedagoji becerilerinin, çevrim içi öğretim tasarım becerilerinin, açık eğitim uygulamaları becerilerinin, çevrim içi ölçme değerlendirme becerilerindeki eksiklikler (Ferri vd., 2020; Korkmaz ve Toraman, 2020; School Education Gateway, 2020); çevrim içi dersler için fazla zaman harcama (Stephens and Coryell, 2020); öğrenciler ile iletişim zorlukları (Stephens and Coryell, 2020); öğrencilere kendi karşılaştıkları zorluklarla yüzleşmeyi öğretme ile ilgili zorluklar (School Education Gateway, 2020); öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini sürdürmede yaşanan zorluklar (Korkmaz ve Toraman, 2020; School Education Gateway, 2020); öğrencilerin katılımını kontrol etmede ve öğrencileri uzaktan ölçme ve değerlendirme zorlukları (School Education Gateway, 2020), adil ve güvenilir sınavlar yapma zorluklar (i.e. hile, intihal, kopyalama, ifşa olmaması) (Radu vd., 2020); öğrencilerin teknik, psikolojik ve pedagojik olarak uzaktan desteklenmesinin zorlukları (Di Pietro vd., 2020; School Education Gateway, 2020; UNESCO, 2020); öğrencilerin ebeveynlerinin genel eğitim ve becerilerden yoksun olmaları (Di Pietro vd., 2020; Ferri vd., 2020; School Education Gateway, 2020) bu sorunlar olarak belirtilmiştir.

Devlet ve okul kaynaklı zorluklarla da başa çıkılmaya çalışılmıştır. Okullardaki yetersiz dijital altyapı, çevrim içi ve sanal laboratuvar eksikliği. (Avrupa Komisyonu, 2020; Ikeda, 2020), devlet tarafından sunulan sınırlı dijital eğitim materyal ve kaynakları (Avrupa Komisyonu, 2020) çok kez sorun olarak ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin, öğrencilerin, ebeveynlerin eğitiminde sınırlılık, dijital bölünme kapsamında anti ayrımcı (kapsayıcı) politikaların eksikliği, esnek çevrim içi öğrenme planlamasının eksikliği, fiziksel laboratuvar ve gerçek deneylere alternatif yöntemlerin azlığı, çevrim içi değerlendirme, gizlilik koruma politikalarının kısıtlılığı, dayatılan öğretim yöntemleri (Avrupa Komisyonu, 2020; UNESCO, 2020; School Education Gateway, 2020) yürütülen dijital eğitim politikalarından kaynaklı sorunlar olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin COVID-19 salgını sırasında uzaktan öğretime geçişte karşılaştığı zorluklar çok yönlü olmuş ve etkili öğrenme sonuçları sağlamak için öğretim yöntemlerinde, teknolojik becerilerde ve destek sistemlerinde gerekli uyarlamalar gerektirmiştir.

Sonuç olarak, işlevselci ve çatışmacı paradigma çerçevesinde değerlendirilen toplumsal eşitsizlikler, eğitim alanında da belirgin bir etkiye sahiptir. Bourdieu'nun

sermaye türleri teorisi, ekonomik, kültürel, sosyal ve simgesel sermaye kavramlarıyla toplumsal eşitsizlikleri açıklar ve bu çerçevede, BİT kullanımındaki eşitsizliklerin anlaşılmasında kritik bir rol oynar (Talaee ve Noroozi, 2019). Eğitimdeki dijital eşitsizlikler, öğrenciler ile öğretmenler arasındaki dijital teknolojilere erişim ve bu teknolojilerin etkin kullanımı konusundaki farklılıkları içerir. COVID-19 salgını, bu eşitsizlikleri daha da belirgin hale getirmiş ve öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin önemini artırmıştır (König vd., 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin anlaşılması ve altında yatan nedenlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, teknoloji entegrasyonunun eğitimde başarılı bir şekilde hayata geçirilmesini sağlayabilir. Bu süreç, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarıyla birlikte, eğitimdeki dijital eşitsizliklerin azaltılmasına ve uzaktan öğretim süreçlerinin daha verimli hale getirilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenler açısından dijital eşitsizlikleri tanımlayan ve eşitsizliklere neden olan etmenleri açıklayan bir kuram oluşturmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori (grounded theory) ile desenlenmiştir. Gömülü teoride amaç, anlaşılması güç bir olgunun ortaya çıkmasını etkileyen nedenleri ortaya koymak veya az bilinen bir olguda üzerine yeni bilgileri eklemektir. Bu yaklaşım biçiminde veri toplama ve analizi eş zamanlı yapılır (Glaser ve Strauss, 1967).

Gömülü teori deseninin temel amacı yaşantılara dayalı olguların içinde yer alan anlamı keşfetme ve açıklamadır (Özden, 2016). Gömülü teori, alandan elde edilen verilerin soyutlanmasına ilişkin oldukça sistematik ve ayrıntılı bir süreç olup araştırmacıya esnek bir araştırma tasarımı olanağı sunar (Gençoğlu, 2014). Kuram araştırma sürecinin bir ürünüdür ve bu desenin en önemli özelliğidir (Birks ve Mills, 2015). Gömülü teoriyi kullanmak isteyen bir araştırmacının amacı, basit bir betimlemenin önüne geçip olguyu açıklayabileceği analitik süreçleri kullanmak olmalıdır. Eğer araştırmacının amacı sadece tanımlama, betimleme ve keşfetme ise başka bir deseni tercih etmelidir (Özden, 2016). Gömülü teori araştırma modeli olarak seçildiğinde şu ilkelerden yola çıkılmalıdır (Payne, 2007):

- İlgili konu alanında yeni bir kuram geliştirmek üzere kullanılmalıdır.
- Konu alanı hakkında bilinenler görece yetersiz olmalıdır.
- Konuya ilişkin deneyimleri yeterince açıklayacak bir kuram bulunmamalıdır.
- Araştırmacılar var olan kuramların doğruluğunu tartışma isteğinde olmalıdır.
- Gömülü teori dünyaya ilişkin algı, anlayış ve deneyimleri ortaya çıkarmalıdır.

Bu çalışmada da dijital eşitsizliklerin öğretmenler boyutunda incelenmesi üzerine çalışmalar görece az olmasının yanı sıra dünyaya ilişkin algı, anlayış ve deneyimleri ortaya çıkarmak için, öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliğin nedenlerini keşfetmek ve bir kurama ulaşmak için bu model seçilmiştir. Yaşanan pandemi süreci ve öğretmenlerin yaşadıkları dijital sorunlar ve dijital eşitsizlikler, bu konuda algı ve anlayışın ortaya çıkarılmasını gerekli kılmaktadır. Derinleşen dijital eşitsizliklerin temel nedenlerine ulaşmak hedeflenmiştir.

Gömülü teori, araştırılan fenomen etrafında sistematik bir döngü içerisinde hedefe yani teori geliştirmeye doğru ilerler. Bu sürecin temel taşları şöyle sıralanabilir (Arık ve Arık, 2016):

- Eş zamanlı olarak sürdürülecek olan veri toplama ve analizi süreci,
- Verilerin kodlanması ve kategorileştirilmesi,
- Tümevarımsal olarak sürekli karşılaştırmalı analiz,
- Araştırmacının not yazımı,
- Kuramsal örnekleme (bir çeşit amaca yönelik örnekleme),
- Araştırmacının kişisel becerisini de yansıtan; teorik hassaslık,
- Örneklem seçimimizle ve kategorilerin oluşturulmasıyla doğrudan ilgili olan; teorik doygunluk ve teorik entegrasyon.

Fernandez (2012) Gömülü Teorinin dört modelinin olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar *Geleneksel Gömülü Teori*, *Straussian Gömülü Teori*, *Yapılandırmacı Gömülü Teori*, *Feminist Gömülü Teori* olarak sıralanmıştır. Bu dört modelden özellikle Geleneksel ve Yapılandırmacı Gömülü Teori modelleri ele alınmaktadır. Bu iki modelde bakış açılarından kaynaklı farklılıklar mevcuttur (Özden, 2016).

Yapılandırmacı teorinin öncüsü Charmaz’a göre; Glaser ve Strauss’un gömülü teori adına yaptıkları en önemli zayıflık, bu metodolojiyi pozitivist, objektivist bir temele dayandırmalarıdır. Bu pozitivist bakış, gömülü teorinin sadece bir parçasını oluşturmaktadır (Charmaz, 2000; Charmaz ve Bryant, 2007). Charmaz’a göre bir dış dünya mevcuttur; fakat bakanın gözünden ayrı tutulamaz. Yapılandırmacı gömülü teoriye göre, bilgi ampirik problemleri kavrayarak üretilir. Bilgi sosyal inşalara dayalıdır. Bizler araştırma sürecini ve onun ürünlerini inşa ederiz ama bu inşa süreci önceden var olan yapılar vasıtasıyla gerçekleşir. Bunlar araştırmacının perspektifinden, konumundan, yaşadığı ortamdan, vb. etkilenirler. Bütün bunlar araştırma sürecine dâhil olur; fakat çoğu zaman bu durumdan bahsedilmez. Yaptığımız gözlemler ve onları nasıl yaptığımız, ne gördüğümüz bu koşullardan etkilenirler ve onları yansıtırlar. Yapılandırmacı temelli bir araştırmacı, yaptığı çalışmanın tamamen objektif olmadığını farkedebilir (Charmaz, 2009). Yapılandırmacı temelli teorisyenler, katılımcıların hem ifade edilen hem de sessiz anlamlarını ve eylemlerini görmeye, anlamaya ve açıklamaya çalışırlar. Bunu yapabilmek için araştırmacıların, katılımcıların ve kendilerinin varsayımlarını açıklamaları ve bunları incelemeleri gerekir (Charmaz, 2009). Buna ek olarak, yapılandırmacı temelli bir teorisyen, katılımcıların daha büyük sosyal yapılar veya ideolojiler içindeki anlamlarını

ve eylemlerini ortaya çıkarmaya ve tanımlamaya da çalışır. Araştırmacılar kişisel düşünce ve eylemler ile toplumun mikro ve makro düzeyleri arasındaki bağlantıları yorumlamaya çalışırlar. Yapılandırmacı teorisyenler araştırmalarındaki teorileri ve açıklamaların yanlı ve bağlam çerçevesinde olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu yapılandırmacı görüş, katılımcıların yalnızca gözlenebilir kelime ve eylemlerini açıklayan klasik temelli teori bakış açısından farklıdır (Charmaz, 2009).

Gömülü teori metodolojisinde alan yazın taramasının ne zaman yapılacağı hakkında da farklı görüşler mevcuttur. Glaser'in öncülüğünü yaptığı klasik gömülü teoride, yayınlanmış alanyazın, veri toplama, analiz ve teori geliştirme tamamlanana kadar gözden geçirilmemelidir. Alanyazın taramasının gecikmesinin gerekçesi, araştırmacının verileri diğer çalışmalardan türetilen önceden tasarlanmış kavramlara zorlamaktan kaçınarak verilerden ortaya çıkan teoriyi keşfetmeye 'açık' kalmasını sağlamak olduğu belirtilmiştir. Strauss ve Corbin (1990) ise daha pragmatik bir bakış açısı geliştirmişler, araştırmacının araştırmasına başlamadan önce alanyazın da dahil olmak üzere ön bilgiye sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Veri toplamadan önce alanyazın ziyaret etmenin veri analizini geliştireceğine inanmış, önceden tüm alanyazın taramanın gerekli olmadığı, bunun yerine araştırma sürecinin sonraki aşamalarında alanyazını yeniden ziyaret etmenin gerekli olduğu belirtmişlerdir. Charmaz (2009) teorilerin keşfedilemeyeceği, bunun yerine araştırmacı ve bunların katılımcılar ve verilerle etkileşimleri tarafından inşa edileceğini vurgulamıştır. Araştırmacı teorinin oluşturulmasında merkezi bir rol oynadığından, onların geçmişi, kişisel görüşleri ve kültürü bu süreci ve verilerin analiz edilme şeklini etkileyecektir. Bu nedenle, bu önyargılar konusunda açık olmak ve yansıtmaya yoluyla açık fikirli olmayı hedeflemelidir. Bu nedenle, bir ön alanyazın taraması yapmak ve bu bilgiyi yapılan araştırmadan elde edilen bulgularla karşılaştırmak için önemlidir. Gömülü teoriyi sunmak için özel bir amaç ile de veri analizinden sonra kapsamlı bir alanyazın taraması yapmak oldukça önemlidir.

Yapılandırmacı gömülü teoride görüşmeci verileri yaratır ve gözlenenle birlikte karşılıklı etkileşim yoluyla analizi devam ettirir. Veriler gerçekliğe açılan birer pencere değildir; çünkü gerçeklik kültürel, yapısal, vs. bağlamda keşfedilir. Gözlemci, gözlenenden ayrı olmak yerine onun bir parçasıdır (Charmaz, 2000). Bu çalışma sürecinde de araştırmacı öğretmen olması nedeniyle sahip olduğu kültürel ve sosyal sermaye bağlamında verileri değerlendirmiştir. Dolayısıyla yapılandırmacı gömülü teori”

modeli araştırmacının sahip olduğu epistemolojik ve öznel bakış açısının önemi nedeniyle daha uygun bir model olarak belirlenmiştir. Starks ve Trinidad (2007), belirli kişisel veya kurumsal koşullar altında ortaya çıkan sosyal süreçleri açıklamak için gömülü teorinin uygun bir model olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları koşullar altında dijital eşitsizlikleri ortaya koyan süreçleri açıklayan teoriye ulaşmak içinde yapılandırmacı gömülü teorinin bu bağlamda kullanılmasına karar verilmiştir. Bu süreçte Strauss ve Corbin ile Charmaz'ın önerdiği gibi çalışma öncesinde ön bilgiye sahip olmak amacıyla bir alan yazın taraması yapılmış, çalışılan alan ile ilgili ne gibi araştırmalar yapıldığına ilişkin bilgi sağlamıştır. Alanyazın taraması ön tarama ile kısıtlı kalmamış tüm araştırma süresince devam etmiştir. Seçilen desenin doğası gereği veriler toplandıkça ve hemen arkasından analiz yapıldıkça alanyazın bağlamında yeni çalışmaların incelenmesi gerekmiştir. Charmaz'ın önerdiği gibi keşfedilen gömülü teoriyi sunmak amacıyla da veri analizinden sonra alanyazın taramasının kapsamı genişletilmiştir. Diğer bir ifade ile ön alanyazın taraması, girişin bir parçası olarak, araştırmaya zemin hazırlamak için kullanılmış ve daha kapsamlı alanyazın taraması, verilerden geliştirilen teoriyi mevcut alanyazınla karşılaştırmak için tartışma bölümünde kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Gömülü teori araştırmalarında teoriyi oluşturmaya yönelik bir örnekleme yöntemi tercih edilmelidir (Charmaz, 2008). Dolayısıyla bu araştırma için “kuramsal örnekleme” yöntemi teoriye ulaşmak için kullanılacak en iyi örnekleme yöntemidir. Corbin ve Strauss (2008), kuramsal örnekleme “veriden türetilen kavramlara veya temalara dayanan bir veri toplama yöntemi” olarak tanımlamaktadır. Kuramsal örnekleme yönteminde, araştırma sorusunun cevabı olabilecek kavram veya süreçlerin tekrarlamaya başladığı, yani kategorilerin doyum noktasına ulaştığı aşamaya kadar veri toplanmasına devam edilmektedir. Araştırma sürecinin başında çalışma grubunun kaç kişiden oluşacağı veya kaç kişiyle görüşmesi gerektiği hakkında araştırmacı net bir bilgiye sahip değildir. Kategoriler doygunluğa ulaştığında yeterli sayıda veri kaynağına ulaşıldığı kabul edilmektedir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Kuramsal örnekleme daha önce toplanan ve analiz edilen görüşmelerden teorik bir yönü tanımayı ve ardından veri toplamayı, ortaya çıkan temellendirilmiş teoriyi iyileştirecek şekilde yönlendirerek takip etmeyi içerir. Bu, kiminle görüşüleceğini ve katılımcılara hangi soruların sorulacağını önceki görüşmelerin ve analizlerin ürünü

tarafından belirlendiği anlamına gelir. Bu örnekleme biçiminin amacı, çeşitlilikten genellenebilirlik çıkarmak değil, kavramsal etiketler olarak da bilinen kodların gruplandırılmasından türetilen kavramsal kategorileri daha da geliştirmek ve tasvir etmektir (Oloyede, 2020). Kuramsal örneklem, araştırma yapılan alanın popülasyonu ile ilgili olmayıp, bu anlamda katılımcı sayısını arttırmak araştırmacının amacı değildir. Bu yönüyle nicel araştırmalarda olduğu gibi istatistiksel olmaktan ötedir (Charmaz, 1996, 2000; 2006). Kuramsal örnekleme işlemi, kategorilerin özelliklerine yeni özellikler katıldığı sürece devam eder. Yeni özellikler ortaya çıkmamaya başladığında kategorilerin doygunluğa ulaştığı anlaşılmış olur (Arık ve Arık, 2016).

Bu çalışmanın araştırma grubu MEB'e bağlı okullarda çalışmakta olan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Kuramsal örnekleme kapsamında ve kurama, teoriye ilişkin zengin bilgi verebilecek kişiler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Kuram bağlamında kişiler belirlenirken araştırmacılar tarafından ölçütler belirlenmiş ve bu ölçütlerden birini veya daha fazlasını karşılayan kişiler katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Ölçütler belirlenirken alanyazın dikkate alınmış ve diğer uzmanlara da danışılmıştır. Bu doğrultuda araştırma da ölçüt örnekleme yöntemi de kullanılmıştır.

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin önerileri ile yeni katılımcılara da ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi ile zengin veri sağlayacak öğretmenlere de böylece ulaşılmıştır. Aynı zamanda çalışma kapsamında görüşülen katılımcılar ile ilgili bilgiler Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında 15 kadın, 8 erkek olmak üzere 23 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamış, araştırmacı tarafından seçilen takma isimlerle bulgular paylaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdemine göre gruplandırıldığında, dokuz öğretmen 21-30 yıl, yedi öğretmen 11-20 yıl, dört öğretmen 0-10 yıl ve üç öğretmen ise 30 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. En kıdemli katılımcı İbrahim, 36 yıl deneyimle, en genç katılımcı ise Duygu, iki yıl deneyimle görüşmeye katılmıştır. Öğrenim durumlarına bakıldığında öğretmenlerin çoğunun (14) lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Çeşitli okul kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) ve okul türünden (Anadolu Lisesi, Özel Program ve Proje uygulayan okul, Meslek lisesi) öğretmenler ile görüşülmüştür. Bunlara ek olarak katılımcılara ulaşılrken önceden belirlenen ölçütlere dikkat edilmekle beraber branş olarak farklı branşlardan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 3.1*Katılımcıların özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki kıdem (yıl)	Öğrenim durumu	Okul Türü	Branş	Dijital beceri	Görüşme sayısı	Görüşme süresi
Aynur	K	11-20	Lisans	Ortaokul, lise	BT	İleri	2	70,2'
Meltem	K	21-30	Lisans	Lise	İngilizce	Temel	2	61,31'
Zehra	K	21-30	Y.Lisans	Lise	Almanca	Temel	2	56,5
Hakan	E	21-30	Lisans	Lise	Coğrafya	İleri	2	44,86
Kerem	E	0-10	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bil	İleri	2	44,5
Selim	E	0-10	Lisans	Ortaokul	Fen Bilg	İleri	1+ek soru	37,7
Ali	E	21-30	Lisans	Lise	İngilizce	Temel	1	41,6
Kıvanç	E	21-30	Lisans	Lise	Görsel S	Orta	1	27,97
Mustafa	E	21-30	Doktora	Lise	Beden Eğt	Orta	1+ek soru	26,15
Melek	K	21-30	Lisans	Ortaokul	İlköğ. Mat	Temel	1+ek soru	35,62
Merve	K	11-20	Y. lisans	Ortaokul	Türkçe	Orta	1+ek soru	30,74
Semra	K	30+	Ön lisans	İlkokul	Sınıf Öğrt	Temel	1	31,74
Hilmi	E	30+	Lisans	Mes.Lisesi	Motor	Orta	1	25,31
Zeynep	K	11-20	Y.Lisans	Ortaokul	Fen Bilg	ort-iler	1+ek soru	52,39
Pınar	K	11-20	Lisans	Lise	Rehberlik	Orta	2	46,32
Feyza	K	0-10	Y.Lisans	Ortaokul	BT	İleri	1+ek soru	47'
İbrahim	E	30+	Y.Lisans	Lise	Tarih	Temel	1	28,52
Beyza	K	11-20	Lisans	Ortaokul	İlköğ.Mat.	Orta	1	28,63'
Duygu	K	0-10	Lisans	İlkokul	Okul Önc.	Orta	1	40,48'
Özlem	K	21-30	Lisans	İlkokul	Sınıf Öğrt.	Orta	1	42, 35'
Fahriye	K	11-20	Lisans	İlkokul	Okul Önc.	Orta	1	37,98'
Melike	K	21-30	Y.lisans	Ortaokul	İlköğ.Mat.	Orta	1	31,01'
Nazan	K	11-20	Y.Lisans	Lise	Edebiyat	Orta	1	33, 56'

Katılımcılar, kendi ifadelerine dayanarak değerlendirilen dijital beceri düzeylerine göre temel, orta ve ileri düzey olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Ayrıca öğretmenlere dijital becerilerini değerlendirirken neler yapabildikleri sorulmuş ve böylece sahip oldukları beceriler ile kastedtikleri anlamlar belirlenmiştir. Bu kategoriye göre;

- Temel dijital becerilere sahip olan katılımcılar; akıllı telefonu, etkileşimli tahtayı kullanabilmekte ancak ofis programlarını çok etkin kullanamamaktadırlar. Sunum hazırlama tekniklerini bilmemekte, dersleri için materyal geliştirmede zorluk çekmektedirler. Dijital olarak kendilerini oldukça yetersiz hissettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılarda teknolojik araçları kullanmaya karşı direnç gösterdikleri de gözlemlenmiştir.

- Orta seviyede dijital becerilere sahip olan katılımcılar ise, kendilerine yetecek kadar beceriye sahip olduklarını sıklıkla vurgulayan öğretmenlerdir. Bu katılımcılar ofis programlarını kullanabilmekte, dersleri için basit düzeyde materyal geliştirebilmekte ya da var olan materyaller üzerinde değişiklik yapabilmektelerdir. Ayrıca Web 2.0 araçlarını kullanabilmekte, projeler (Erasmus, eTwinning, TÜBİTAK vb.) yapıp, yürütebilmektelerdir. Ayrıca dijital becerilerini geliştirmeye açık oldukları da gözlemlenmiştir.
- İleri düzeyde dijital becerilere sahip olan katılımcılar ise bilgisayar gibi teknolojik araçların yazılım ve donanımlarına ait bilgi sahibidirler. Teknolojik sorunları kendi başlarına çözebilmekte, pek çok ileri programı (web tasarımı, Adobe illüstratör, Flash, Python vb.) bilmekte ve uygulamaktadırlar. İçerik üretmekte zorluk çekmemekte, günlük ve mesleki yaşamlarının büyük kısmında dijital teknolojilerden yararlanmaktadırlar.

Buna göre altı katılımcının temel seviyede, 12 katılımcının orta seviyede ve beş kişinin ileri düzeyde dijital becerilere sahip olduğu belirlenmiştir. Zeynep Öğretmen üniversite eğitimi sırasında dijital eğitimler aldığını ve ileri düzeyde programlar kullandığını söylemiş ancak daha sonra çalıştığı kurumların olanakları nedeniyle dijital becerilerini geliştiremediğini belirtmiştir. Bu nedenle aslında ileri düzeyde olan dijital becerilerinin orta seviyeye gerilediği varsayılmıştır.

3.2.1. Katılımcılara ulaşma süreci

Charmaz (2006)'a göre veri toplamanın ilk aşaması, zengin verilerin nereden toplanacağını keşfetmekle başlamaktadır çünkü güçlü bir gömülü teori oluşturmanın yolu güçlü, zengin verilere ulaşmaktır.

Araştırmada katılımcılara ulaşmak için öncelikli olarak kilit kişilerin kim olabileceği ile ilgili tez danışmanı, BÖTE ve EPÖ alanında öğretim üyeleri olan tez izleme komitesi üyeleri, bir Bilgisayar Teknolojileri öğretmeni ve doktora seviyesinde eğitime sahip bir öğretmen ile beyin fırtınası yapılmıştır. Bunun üzerine Milli Eğitim Müdürlüğünde AR-GE biriminde çalışan TÜBİTAK, eTwinning ve Erasmus projelerinden sorumlu il koordinatörleri ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü MEBBİS şubesinde görevli Bilgisayar Teknolojileri koordinatör öğretmenleri ile görüşülmesine karar verilmiştir. Araştırmalar eTwinning projelerini gerekli kriterlere göre yürüten öğretmenlerin ileri düzey dijital yeterlilik sergilediklerini göstermiştir (Aksu ve Reisoğlu,

2023). Benzer şekilde Erdem ve diğerkleri (2021), eTwinning projelerine katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının arttığını ortaya çıkarmıştır. Erasmus+ projeleri de BİT araçlarını kullanarak öğretmenlerin dijital becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Castro ve García-Peñalvo, 2021). Dolayısıyla bu projelerde yer alan öğretmenlerin dijital becerilerini kullanmaları ve dijital ortamlarda pek çok etkinlik yapmaları gerekmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu katılımcıların araştırma için zengin veri sağlayacağına karar verilmiştir ve özellikle dijitalleşme ile ilgili proje yapan öğretmenlere ulaşma konusunda il koordinatörlerinden bilgi alınmıştır.

İl koordinatörlerinin yönlendirmesi sonucunda daha sonra Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce planlanan ve gerçekleştirilen mahalli kurslardan;

- Temel Bilişim Teknolojileri
- Temel Bilgisayar ve
- Bilgisayar Web 2.0 Araçlarını Tanıma ve bu araçlarla İçerik Oluşturma Kursuna

katılan öğretmenlerin tespit edilebilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Birimi ile gerekli yazışmalar yapılmıştır. Özellikle bu kursların seçilme nedeni dijital yeterliği düşük olduğu düşünülen öğretmenlere ulaşabilme, onların dijital eşitsizliği nasıl deneyimlediğini ortaya koyarak ulaşılacak teoriye katkıda bulunabilmektir.

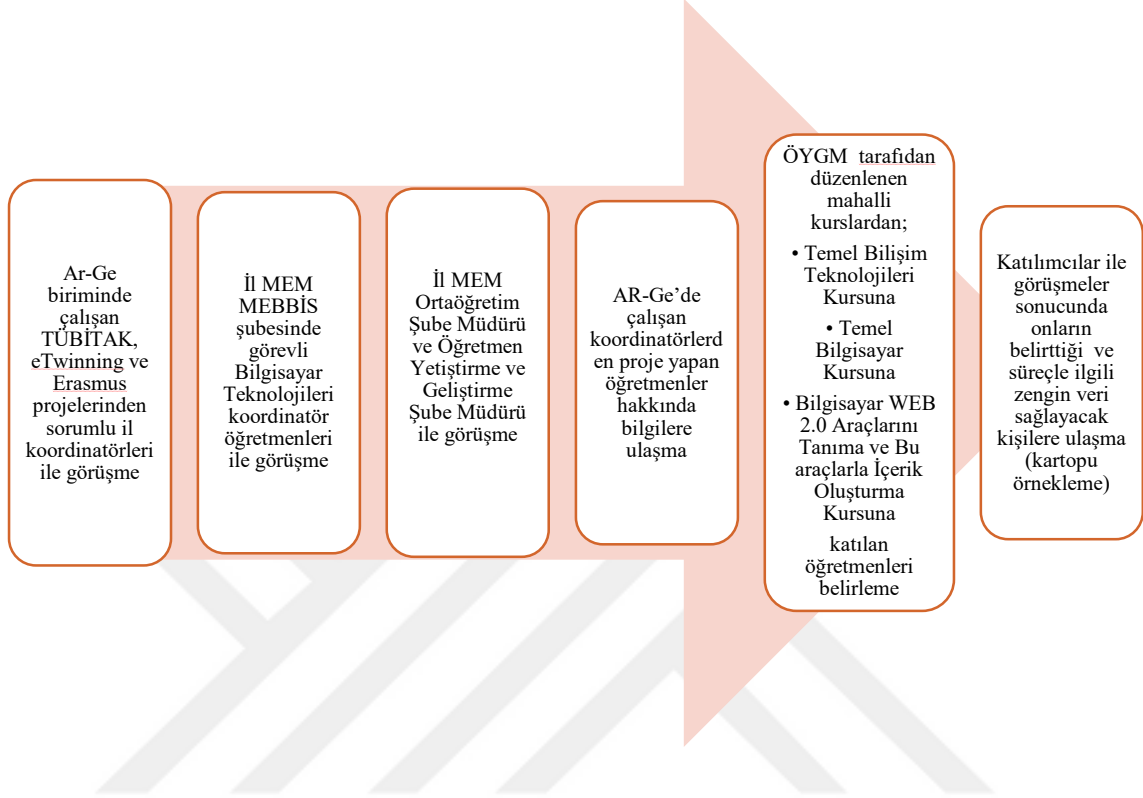
Kuramsal örnekleme yöntemine bağlı olarak oluşturulan ölçütlerde dikkate alınarak katılımcılar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ölçütler şu şekildedir:

- Dijital eğitim öğretim sürecinde bulunmuş olma ve dijital eşitsizliği deneyimleme
- Covid-19 salgın sürecinde aktif olarak uzaktan eğitim sürecine katılma
- TÜBİTAK, Erasmus, eTwinning ve bilgisayar teknolojilerini yoğun kullanmayı gerektiren projelerde yer alma
- BİT ile ilgili projeler yapma
- Dijital eşitsizlik konusunda çalışma ve bilgi sahibi olma.

Katılımcılara ulaşma süreci Şekil 3.1’de gösterilmektedir:

Şekil 3.1

Katılımcılara ulaşma süreci



Öğretmenlerin katılımcı olarak belirlenmesi yukarıda belirtilen ölçütlerden en az birini taşımaları ve gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın ilerleyen dönemlerinde kartopu örnekleme yöntemi daha çok etkin olsa da yine belirtilen ölçütleri karşılayıp karşılamadığına dikkat edilmiştir. Bu ölçütler bağlamında;

- Bütün katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışmaktadırlar ve gönüllü olarak bu çalışmaya katkıda bulunmuşlardır,
- Duygu Öğretmen hariç tüm katılımcılar COVID-19 salgın sürecinde aktif olarak uzaktan eğitime katıldığı,
- Projelere katılma ölçütü bağlamında Hakan, Selim, Zeynep, Melike ve Nazan Öğretmenin TÜBİTAK projelerine, Merve, Feyza ve Özlem Öğretmenin eTwinning projelerine, Aynur, Meltem, Zehra ve Özlem Öğretmenin Erasmus projelerine katıldıkları,
- Aynur ve Feyza Öğretmenin de BİT ile ilgili pek çok proje ve çalışmaya katıldığı belirlenmiştir.

Görüşmeler devam ederken katılımcılar konu ile ilgili zengin veri sağlayabilecek kişileri araştırmacıya bildirmişlerdir. Bu şekilde kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan öğretmenleri araştırmaya dâhil ederken ölçüt değerlendirme kriterlerine uyup uymadığına bakılmış ve ölçütleri karşılayanlar ile görüşmeler yapılmıştır. Buna göre Aynur Öğretmen pek çok okulda da görev yaptığı için Kerem ve Selim Öğretmene ulaşmayı sağlamıştır. Selim Öğretmen aynı zamanda Temel Bilişim Teknolojileri Kursu'na da katılmış bir öğretmendir. Melek Öğretmen ise Merve Öğretmene ulaşmayı sağlamıştır. Temel Bilgisayar Kursu'na da katılan Semra Öğretmen Hilmi Öğretmenin katılımcı olmasını önermiş ve çalışmaya dahil olmasını sağlamıştır. Bilgisayar Web 2.0 Araçlarını Tanıma ve Bu Araçlarla İçerik Oluşturma Kursu'na katılan Pınar Öğretmen ise Feyza Öğretmenin konu ile ilgili zengin veri sağlayabileceğini belirtmiştir. Beyza Öğretmen ise zor koşullar altında Doğu bölgesinde bir köyde çalışan ve zengin veri sağlayacağı için Duygu Öğretmeni önermiş ve ona ulaşmamızı sağlamıştır. Fahriye ve Melike Öğretmenler ise eğitim alanında çalışan bir akademisyen tarafından önerilmiştir. Nazan Öğretmen ise diğer katılımcılar ile görüşmeler yapıldıktan sonra edebiyat branşı olan bir katılımcıya gereksinim duyulması nedeniyle çalışmaya dâhil edilmiştir. Benzer şekilde önceki görüşmelerde ortaya çıkan veriler nedeniyle sınıf öğretmenleri ile görüşmenin de kuramsal örnekleme için gerekli olduğu düşünülerek Semra ve Özlem Öğretmen ile çalışma kapsamında görüşülmüştür.

3.3. Araştırmacının Rolü

Gömülü teorinin yapı taşları arasında bahsedilen teorik hassasiyet araştırmacı ile doğrudan bağlantılıdır ve onun aslında araştırmada ne kadar önemli bir rolü olduğunu da vurgulamaktadır. Glaser ve Strauss (1967), araştırmacı açısından teorik hassaslığın iki önemli ayağı olduğunu belirtir. Birincisi, onun mizacı ve kişisel özellikleri ile ilgilidir. Diğeri ise, onun kişisel entelektüel tarihine, bilgi birikimine, araştırma için nasıl çalıştığına bağlıdır.

Corbin ve Strauss (1990)'a göre teorik hassasiyet, araştırmacının kişisel özelliklerini yani verileri anlamlandırabilme yeteneğini ifade eder. Araştırmacının daha önce okudukları, tecrübeleri, alanla uygunluğu ve benzeri hassasiyetlik derecesini etkiler. Ayrıca hassasiyetlik, araştırma sürecinde de geliştirilebilir. Kısaca, teorik hassasiyet, araştırmacının kavrama becerisine, verileri nasıl anlamlandırıdığına, anlama kapasitesine, araştırmayla ilgili olan verileri ilgili olmayanlardan ayırabilme becerisine bağlıdır. Glaser

(1992)'e göre eğer bir araştırmacı teorik duyarlılığa sahip değilse o araştırmacı gömülü teori yapamaz ve onu sonlandıramaz.

Charmaz (2009) ise yapılandırmacı yaklaşımını temellendirilmiş teoriye çerçevelerken, araştırmacının hem araştırma katılımcılarının hem de temellendirilmiş teorisyenin çoklu bakış açılarını kabul ettiğini ve saha ortamındaki eylemlerimize, durumlarımıza ve katılımcılarımıza ve bunlarla ilgili analitik yapılarımıza yönelik dönüşlü bir duruş sergilediğine dikkat çeker (Charmaz, 2009). Charmaz (2014) araştırmacının konumunu, ayrıcalıklarını, bakış açısını ve etkileşimlerini, araştırma gerçekliğinin doğal bir parçası olduğunu söyler. Bu desende araştırmacı nesnel bir bakış açısı ile duruma yaklaşmadığı için, elde ettiği verileri içinde bulunduğu kültürel, yapısal bağlamda keşfetmektedir.

Bu çalışmada araştırmacı 18 yıllık deneyime sahip bir İngilizce öğretmenidir. İlköğretim ve lise kademelerinde çalışmıştır. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde projeler ekibinde çalıştığı için pek çok ulusal ve uluslararası projeler yazmış, proje yazma ve yönetme konusunda deneyime sahip olmuştur. Bu nedenle teorik hassasiyete, verileri kavrama ve analiz yeteneğine, öğretmenlik mesleğinde oldukça fazla deneyime sahiptir. Yüksek lisans ve doktora eğitimleri süresince bilimsel araştırma yöntemleri dersleri almış, dolayısıyla araştırma yöntemleri konusunda da bilgi ve donanımına sahip olmuştur.

Araştırmanın konusu olan öğretmenlerin yaşadıkları dijital eşitsizlikler bağlamında araştırmacının kendisi de bu eşitsizlikleri 18 yıllık deneyimi boyunca pek çok kez tecrübe etmiş ve konu ile ilgili iç görü kazanmıştır. Milli Eğitim Müdürlüğü'nde Projeler Ekibinde çalıştığı süreçte de dijital konularla ilgili projelerde yer almıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim sürecine katılmış olan araştırmacı bu süreç ile ilgili öğretmenlere hangi konularda sorular sorulacağını öngörmüştür. Pandemi sürecinde meslektaşlarının dijital anlamda zorluklar yaşadıklarını görmüş, sürecin sonunda edindikleri kazanımların da farkına varmıştır. Araştırma katılımcıları için belirlenen ölçütlerin çoğunu kendisi de karşılamaktadır. Projeler ile ilgili bilgisinden dolayı projelerin dijital yeterliliklerle ilgisini bilmektedir.

Araştırmacı öğretmen olması nedeniyle diğer öğretmenlerle yakın ilişkiler içinde bulunmakta, onların sosyal ve mesleki durumlarından, okulların yapısal durum ve olanaklarından haberdar olmaktadır. Uzun yıllar bu okul ortamlarını, öğretmen ilişkilerini

gözlemlene şansı olmuş, sosyal ve mesleki sermaye biriktirmiştir. Kültürel sermaye açısından da yaşadığı toplumun, şehrin yapısını, kültürünü yakinen tanımaktadır. Araştırmacı katılımcılara ulaşma sürecinde de zorluk yaşamamıştır. Meslektaşları ve eğitim yöneticileri ile yakın ilişkiler içinde olması, çalışmayı iyi bir şekilde anlatması öğretmenlerin gönüllü olarak sürece dâhil olmasını sağlamıştır.

Araştırmacının konumu, çalışmanın konusuna bağlı olarak sosyal ve politik pozisyonunu yansıtır (Rowe, 2014). Bu kavram genellikle araştırmacının katılımcı grupla olan ilişkisine atıfla "içeriden" veya "dışarıdan" konumlanma olarak kullanılır. Benzer ideolojilere veya aynı kültürel, toplumsal ve ekonomik geçmişe sahip olmak, araştırmacının araştırılan grubun bir parçası gibi görünmesine olanak tanırken, ideolojik çatışmalar veya kültürel, toplumsal ve ekonomik farklılıklar araştırmacının dışarıdan bir konuma yerleşmesine sebep olabilir. Bu çalışmada, araştırmacının katılımcı öğretmenlerle benzer kültürel ve toplumsal bağlamlara sahip olduğu için içeriden bir konumda olduğu söylenebilir. İçeriden bir konumda olmak, alan çalışmasına erişim sağlamakla ilişkilidir ve katılımcıların güvenini kazanmak ve onlarla yakınlık kurarak güvenilir bilgiler elde etmek açısından önemlidir (Kerstetter, 2012, s. 99). Ayrıca, yapılandırmacı gömülü teorisi, araştırmacının rolüne uygun bir yaklaşım sunar.

Yapılandırmacı gömülü teoride araştırmacının hatırlatıcı notları oldukça önemli yere sahiptir. Bu notları yazarken araştırmacı zengin veriye sahip olmuştur. İçinde bulunduğu habitatı iyi tanınması, meslektaşları ile aynı ortamları yıllarca paylaşması görüşme öncesinde ve sonrasında daha derin gözlemler, katılımcılarla daha derin sohbetler yapmasına olanak sağlamıştır. Bu durum katılımcılara araştırmacı ile daha içtenlikle ve açık bir şekilde konuşma imkânı sağlamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada başlıca veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunlara ek olarak ilgili dokümanlar incelenmiş, araştırmacı tarafından yansıtıcı günlükler yazılmıştır.

3.4.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular araştırma sorularına cevap olacak şekilde, alan yazın kapsamında edinilen bilgiler ışığında araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sorular öğretmenlerin dijital eşitsizlik kavramını tanımlamalarına olanak sağlayacak, dijital yeterliklerini, dijital deneyimlerini ve deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin nedenlerini ortaya koyacak şekildedir. Hazırlanan bu ön sorular kapsam geçerliliği için beş uzman tarafından değerlendirilmiştir. Konuyla ilgili beş uzman kişi belirli kriterlere dikkat edilerek seçilmiştir. Buna göre uzmanların seçilme nedenleri aşağıda belirtilmiştir:

- Uzman 1, eğitim bilimleri alanında pek çok alanda araştırma yapmasının yanı sıra, araştırma yöntemleri konusunda uzman olmasından dolayı, özellikle gömülü teori deseni ile ilgili uygun çalışma yapabilmek, veri toplama aracı ve veri toplama süreci ile ilgili konularda kendisine başvurulmuştur.
- Uzman 2, eğitim bilimleri, açık ve uzaktan öğrenme ve eğitim teknolojileri alanında uzman olduğu için, dijital bölünme, dijital eşitsizlikler hakkında kendisine danışılmıştır.
- Uzman 3, bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında uzman olması nedeniyle dijital yeterlilikler ve dijital eşitsizlikler konusunda kendisine danışılmıştır.
- Uzman 4, öğretmen eğitimi programları ve sosyoloji ile ilgili konularda dijital eşitsizliklerin öğretmenler bağlamında ele alınmasında ve çalışma konusunun sosyolojik kuramlarla bağlantısı ile ilgili konularda kendisine danışılmıştır.
- Uzman 5, bu tez çalışmasının danışmanı olduğu ve nitel araştırma yöntemleri alanındaki uzmanlığı için danışılmıştır. Uzmanlar ile ilgili bilgiler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2

Görüş alınan uzmanların özellikleri

Uzman	Akademik Ünvanı	Bölümü
Uzman 1	Prof. Dr.	Eğitim Bilimleri
Uzman 2	Doç. Dr.	Açık ve Uzaktan Öğrenme
Uzman 3	Prof. Dr.	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Eğitimi
Uzman 4	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim
Uzman 5	Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzmanlara e-posta yoluyla gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine göre düzenlenen görüşme formunun anlaşılabilirliğini belirlemek üzere iki öğretmen ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden biri İngilizce branşında 18 yıllık deneyime sahip ve pek çok farklı okulda çalışmıştır. Diğer öğretmen ise 25 yıllık bir sınıf öğretmeni olup, uzun yıllar köy okullarında çalışmıştır. Pilot uygulamaların sonrasında araştırmacı ve tez danışmanı bir araya gelmiş, anlaşılması güç olan sorular tekrar düzenlenmiş, anlaşılabilirliği arttırmak için yeni sorular eklenmiş ve işlemeyen soruları formdan çıkartmışlardır. Düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmeler katılımcıların yazılı onayı ile ses kaydına alınmıştır.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların yaşı, medeni durumu, eğitim durumu, mesleki kıdemi gibi demografik bilgiler sorulmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların deneyimledikleri dijital eşitsizlik durumlarını ortaya koyacak sorular yer almaktadır. Görüşme soruları Ek-1 de sunulmuştur.

Bu sorular her görüşme sonrasında yapılan dökümler ve açık kodlamalar neticesinde araştırmacı ve danışman ile değerlendirilmiştir. Katılımcıya gerekli görüldüğü takdirde ek sorular hazırlanmış ve o kişi ile tekrar görüşme ayarlanmış veya katılımcının isteği doğrultusunda yazılı veya sesli kayıt ile sorular cevaplanmıştır. Gömülü teori yönteminde derinlemesine yapılan görüşmeler sonunda elde edilen yeni bilgilere göre sorular derinleştirilebilir, artırılabilir veya çıkarılabilir (Deterding ve Waters, 2018). Bu çalışma kapsamında da görüşmeler esnasında araştırmacı ve danışman başka sorular ekleme ihtiyacı duymuştur. Görüşme sorulara ilave olarak eklenen bazı sorular şu şekildedir:

- Eşitsizlik kavramını nasıl tanımlarsınız?
- İlk bilgisayarınızı/ cep telefonunuzu ne zaman aldınız?
- Çalışmakta olduğunuz okulu/kurumu biraz daha detaylı anlatır mısınız?
- Okulunuzun imkânlarından/ dijital imkânlarından bahseder misiniz?
- Dijital eşitsizlik bağlamında okulunun imkânları öğretmenleri nasıl etkilemektedir?
- Dijital eşitsizlik bağlamında idarenin teknolojiye yaklaşımı sizce öğretmenleri ne kadar etkilemektedir?

Görüşmeler sırasında örneğin okul ortamlarının etkisinin veya okul yöneticilerinin teknolojik imkânları sağlama durumunun dijital eşitsizliği etkilediği pek çok öğretmen tarafından dile getirilmeye başlandığında daha derin bilgi edinebilmek için diğer görüşmelerde sorular eklenmiştir. Öğretmenlerden dijital eşitsizliği tanımlamaları istendiğinde belirli bir tanım yapamadıklarında veya sadece örnekler üzerinden durumu anlatmaya çalıştıklarında, öncelikle eşitsizlik kavramından ne anladıklarının belirlenmesinin konuya daha hâkim şekilde veri sağlanmasına neden olacağı düşünülmüştür.

Araştırmadaki açık uçlu sorular, yoğun nitel görüşmeler, görüşme sırasında yeni ipuçlarını takip ederek ortaya çıkan kavramsal kategorileri tekrarlayan yeniden çerçeveleme ve yeniden inceleme sürecine izin vermesi bakımından yapılandırmacı gömülü teori ile uyumludur.

Araştırma süresince araştırmacı olarak ilgili ve ilgili olmayan verileri ayırt edebilmek amacıyla Strauss ve Corbin (1990)'in önerdiği yolları takip etmiştir Bunlar şu şekildedir:

- Araştırmacının sürekli geriye dönüşler yaparak, kendine “burada ne oluyor?”, “gördüklerim ve düşündüklerim verilerin gerçekliğine uygun mu?” gibi sorular sorması
- Verilerle ilgili her şey (hipotezler, sorular, kategoriler, açıklamalar, vs.) kesin olarak düşünülmemeli, her zaman geriye dönüşler yapıp verilere göz atılmalıdır.
- Verilerin toplama ve analiz süreçleri takip edilmelidir.

3.4.2. Hatırlatıcı not yazma

İlk kodlamadan önce, verileri analiz etmeye yönelik ilk girişim, araştırmacının deneyimlerinin yazılı bir notu ve ilk görüşme setine ilişkin gözlemleri aracılığıyla olmuştur. Bu durum araştırma süreci boyunca devam etmiştir. Charmaz (2014) tarafından açıklandığı üzere, not, katılımcıların sözel olmayan ipuçları, ifade edilen duygular ve görüşme sırasında yaşananlar ve analiz ilerledikçe üzerine inşa edilen analitik fikirleri temsil etme gibi görüşme etrafındaki konuları bağlamsallaştırmak için yansıtıcı bir araç olarak hizmet eder.

Analitik notlar, ilişkileri düşünmeye ve keşfetmeye yardımcı olmakta; yöntemsel kararlar da dâhil olmak üzere veriler arasında tespit edilen benzerlikler ve farklılıkların ortaya çıkarılmasında faydalı olmaktadır. Aynı zamanda hatırlatıcı notlar araştırmacının

önyargılarını belgelemek için kullanılan refleksif bir günlük görevi görmekte ve analize eleştirel bir bakış açısı kazandırmaktadırlar. Yazılan hatırlatıcı notlar teorik duyarlılık açısından da araştırmacıya yardımcı olmaktadır.

Hatırlatıcı not yazımı kodlama sürecinin bir parçası gibidir çünkü araştırmacıyı verilerini analiz edebilmesi ve erkenden kodlayabilmesi için harekete geçirir (Charmaz, 2006). Glaser (1987)'e göre eğer bir araştırmacı, hatırlatıcı notlar yazmadan sadece kodlamayla araştırmasını devam ettiriyorsa, araştırmacı gömülü teori yapmıyor demektir. Ona göre hatırlatıcı not yazımı, araştırmadaki kodlar hakkında araştırmacıya yol gösterir; soyutlama yapmasını ve fikir oluşturmasını sağlar. Not yazımı sürekli bir iştir ve ilk kodlamayla başlar. Strauss ve Corbin (1990)'e göre hatırlatıcı notlar, alan notların hayli özelleştirilmiş şekilleri olup, verilerle ilgili araştırmacının soyut düşüncelerini içeren yazılardır. Hatırlatıcı not yazımı araştırmanın başlangıcından sonuna kadar devam eder ve soyut düşünmek için verilerden uzaklaşabilmeyi sağlar. Sonra da bu verilere geri dönerek bu soyut fikirlerin köklerini gerçeklikte arar ve düşünürken nerede boşluk olduğu gösterebilirler.

Hatırlatıcı notlar gerçek verilerden elde edilmekle birlikte, teknik veya teorik alan yazından da oluşabilirler. Her hatırlatıcı notun tarihi atılmalıdır ve nereden alındığı yani kaynağı belirtilmelidir. Bunu yaparken araştırmacı görüşmeye, gözleme veya belgelere kod numaraları verilebilir (Strauss ve Corbin, 1990).

Bu araştırma sürecinde araştırmacı öğretmenlerle görüşme öncesinde ve/veya sonrasında notlar yazmıştır. Öğretmenlerle tanışma ve sohbet aşamalarında çalışma ile bağlantılı olduğu düşünülen bilgi, duygu ve düşünceler not edilmiştir. Bunun yanı sıra görüşme yapılan mekânlar, okullar ve benzeri yerler ile ilgili gözlemler de not edilmiştir. Bu notlar bilgisayar ortamında belgeye kaydedilmiş, görüşme yapılan kişinin ve/veya ziyaret edilen mekânın adı, görüşme yapılan tarih yazılmıştır. Araştırmacı kendi gözlemlerini ve duygularını herhangi bir önyargı olmadan ifade etmiştir. Bu hatırlatıcı notlar daha sonra MAXQDA programına da eklenmiştir. Hatırlatıcı notlar özellikle bulgular sunulurken ve teorik kodlama yapılırken araştırmacıya yardımcı olmuştur. Bulgular esnasında nihai yargılara varmasını, kodlama adlarını vermesine yardımcı olmuştur. Teoriye ulaşırken de aynı şekilde sonuçlarının daha güçlü ifade edilmesine katkıda bulunmuşlardır (EK-3).

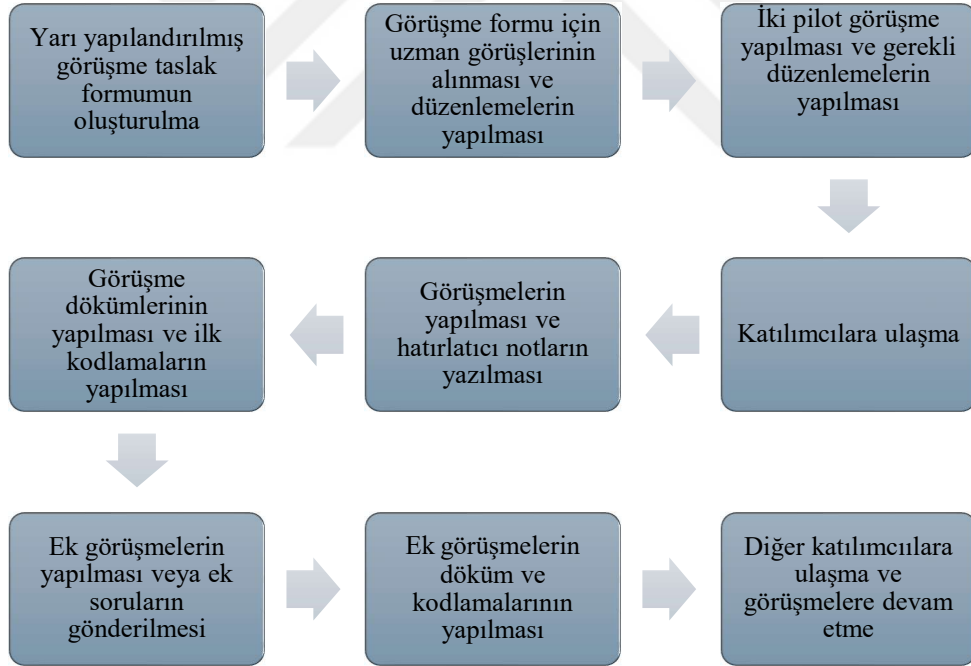
3.5. Veri Toplama Süreci

Gömülü teori nitel verilerin kendilerinden teori oluşturmak için, verileri toplama ve analiz etmede kullanılan sistematik aynı zamanda esnek yönergelerden oluşur. Gömülü teori tümevarımlı veriler ile başlar, tekrarlanan stratejilerle veriler ile analiz arasında tekrar tekrar ileri ve geri giderek karşılaştırmalı metotları kullanır ve verilerle sizi devamlı etkileşim içerisinde olarak gelişen analizler ve verilerinizle iç içe yapar (Charmaz, 2006).

Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile derinlemesine bilgi edinilmiştir. Öncelikle uzman görüşleri alınan ve düzenlenen görüşme soruları ile iki katılımcı öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Böylece görüşme sorularının uygunluğu, kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş, görüşmelerin yaklaşık ne kadar süre alacağı belirlenmiştir. Bu görüşmeler ileride yapılacak görüşmeler için kaynaklık etmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci Şekil 3.2’de gösterilmiştir.

Şekil 3.2

Veri toplama süreci



Araştırma süresince 23 katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin demografik bilgileri de alınmıştır. Görüşmelerin hemen ardından görüşme dökümleri yapılmıştır. Araştırmacı görüşme öncesinde ve/veya sonrasında, kodlamalar sırasında hatırlatıcı notlar yazmıştır. Zamanla içerisinde bu

hatırlatıcı notlar bulgulara dönüşmüştür. Hatırlatıcı notlar sadece katılımcılarla yapılan sohbetlerle sınırlı kalmamıştır. Araştırmacı ziyaret ettiği okulların ortamlarını, çevresini, olanaklarını, okul kültürünü, öğretmenler arasındaki ilişkileri de gözlemlemiş, bunları notlarına eklemiştir. Elde ettiği bulguları 18 yıllık öğretmenlik deneyiminde yaşadıkları ile ilişkilendirmiş, kendi öğretmenler odası, okul çevresi, meslektaşları ile ilişkileri ile karşılaştırmış, benzerlik ve farklılıkları notlarına yansıtmaya çalışmıştır. Araştırmacının yoğun bir şekilde hatırlatıcı not yazması onun araştırmaya ilişkin bilişsel zenginliğini artırmıştır (Birk ve Mills, 2015).

Çalışma kapsamında görüşmelere katılan 23 katılımcıdan altı öğretmen ile iki kez görüşme yapılmıştır. Bu altı katılımcı öğretmen arasında yer alan Aynur, Meltem, Zehra, Hakan ve Pınar Öğretmen ile iki görüşme de yüz yüze gerçekleşmiş, Kerem öğretmen ile ilk görüşme yüz yüze, ikinci görüşme görüntülü görüşme aracılığı ile gerçekleşmiştir. Bir diğer altı katılımcı öğretmen ile bir kez görüşme yapılmış, ardından öğretmenlere ek sorular gönderilmiştir. Bu altı katılımcıdan Mustafa, Melek, Merve ve Zeynep Öğretmen ile yüz yüze görüşülmüş, Selim ve Feyza Öğretmen ile görüntülü görüşme aracılığı ile görüşülmüştür. Selim ve Zeynep Öğretmen ek soruları yazılı olarak cevaplamış ve e-posta yoluyla araştırmacıya iletmışlerdir. Mustafa, Melek, Merve ve Feyza Öğretmen ise ek soruları ses kaydı yaparak cevaplamış ve ses kayıtlarını araştırmacıya göndermişlerdir. 11 katılımcı öğretmen ile bir kez görüşülmüş, ek soru sormaya ihtiyaç duyulmamıştır. Bu katılımcılardan Ali, Kıvanç, Semra, Hilmi, İbrahim, Beyza, Özlem ve Nazan Öğretmenler ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Duygu, Fahriye ve Melike Öğretmen ile görüntülü görüşme aracılığı ile görüşme yapılmıştır.

Ses kayıtları araştırmacının telefonunun ses kayıt uygulaması ile yapılmış, kaydın yapılamaması ihtimaline karşı yedek başka bir telefon da kayıt için hazır tutulmuştur. Katılımcılar ile yapılan yüz yüze ve görüntülü görüşmelerinin süreleri Tablo 3.1’de gösterilmiştir. Ortalama görüşme süresi 40,10’ olarak hesaplanmıştır. Bu sürelere ek sorulara sesli olarak verilen cevaplar eklenmemiştir. Görüşmeler öncesinde ve sonrasında katılımcılarla sohbet edilmiştir. Bu sohbetler katılımcıları daha iyi tanıma amacıyla, konu hakkında ön bilgiler vermek veya daha derinlemesine konuyu anlamak amacıyla yapılmıştır. Yapılan sohbetler, araştırmacının yaptığı gözlemler hatırlatıcı notlar olarak araştırmacı tarafından notlara eklenmiştir. Bu notlar da kodlamalar yapılırken destekleyici veriler olarak kullanılmıştır.

3.6. Veri Analizi

Gömülü teori araştırmalarında veri kodlamasında farklı yaklaşımları içeren görüşler mevcuttur. Bu araştırmada yapılandırmacı gömülü teori yaklaşımı ile uyumlu olarak Charmaz'ın ilk kodlama ve odaklanmış kodlama olan iki aşamalı kodlama süreci benimsenmiştir.

Katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmeler, onayları alındıktan sonra ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Daha sonra ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenmiş ve kelimesi kelimesine birebir olarak deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır. Sabit karşılaştırma analizden yararlanılarak verilerin çözümlenmesi sürecine ilk veri toplandıktan hemen sonra başlanmıştır.

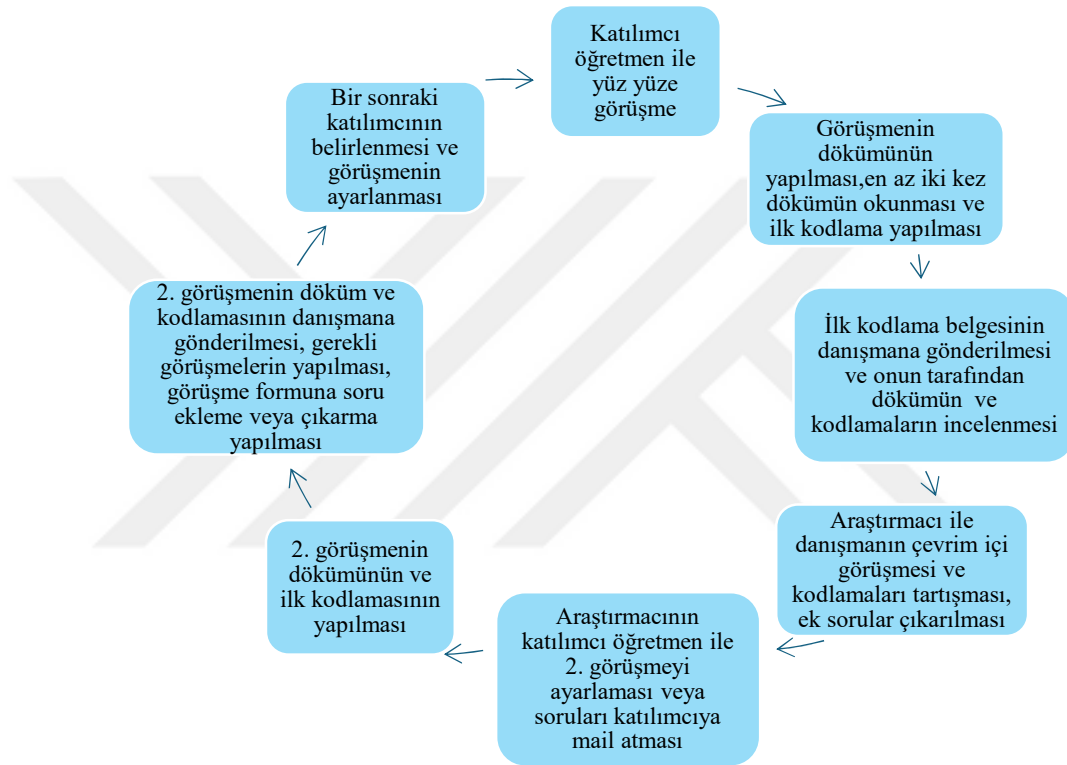
Kod, nitel bir araştırmada sıklıkla dil temelli ya da görsel bir veriyi betimlemek amacıyla sembolik olarak kullanılan özetleyici, çarpıcı, özü yansıtan ve/veya çağrışımsal nitelikteki bir sözcük ya da kısa bir ifadedir. Kodlama ise verilerin analizi sürecinde, veriler arasında yer alan anlamlı bölümleri adlandırma sürecidir (Saldaña, 2013). Bu araştırmada araştırmacı dökümlerin ardından ilk kodlamaları yapmıştır ve tez danışmanına göndermiştir. Danışmanın ses kayıtları, görüşme dökümleri ve ilk kodlamaları incelemesinin ardından araştırmacı ve danışman çevrim içi olarak bir araya gelmiş ve kodlamalar hakkında tartışmış, anlaşılmayan ifadelerle ilgili ek sorular hazırlamışlardır. Bu kodlamalar MAXQDA programında frekans değerleri ile ortaya çıkmış, ilgili kategorilere ulaşılmasını sağlamıştır. Bulguların ortaya konulmasında frekans grafiklerinin oluşturulmasında da kullanılmıştır. Grafiklerde ilgili kategoride kaç kez kodlama yapıldığı görölmüştür.

Ek soruların hazırlanmasından sonra araştırmacı, öğretmenle ikinci görüşmeyi ayarlamış, yüz yüze veya çevrim içi görüşme ile ek soruları sormuştur. Bu süreç sistematik bir şekilde gerçekteşmiş, çevrim içi görüşmeler yaklaşık bir, bir buçuk saat sürmüştür. Bununla birlikte eş zamanlı olmayan biçimde de karşılıklı görüşmeler sürdürölmüş, veri kaybı, yanlışlık gibi olası durumlara engel olunmaya çalışılmıştır. Bazı durumlarda araştırmacı, öğretmenlerin talepleri doğrultusunda ek soruları e-posta yoluyla göndermiş ve cevaplarını yazılı olarak veya ses kaydı olarak edinmiştir. Katılımcı her öğretmen için süreç bu şekilde işlemiştir. Görüşmelerin dökümleri tekrar tekrar okunmuş, görüşme öncesinde, sonrasında ve araştırmacının gerek duyduğu zaman yazdığı hatırlatıcı notlar ışığında da odaklanmış kodlama yapılmıştır. Katılımcıların deneyimlerine vurgu

yapılmıştır. Her transkriptte Charmaz (2006)'ın önerdiği sorular rehberliğinde ilenlenmiştir. “Bu veri neyin araştırmasıdır? Veriler ne öneriyor? Telaffuz? Kimin bakış açısından? Bu spesifik veriler hangi teorik kategoriye belirliyor?” gibi sorulara cevaplar aranmıştır. Bu süre Şekil 3.3’te gösterilmiştir.

Şekil 3.3

Verilerin iki aşamalı kodlama süreci



Verilerin ilk kodlaması dökümler yapıldıktan sonra word dokümanı üzerinde araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu kodlama türü, veriyi açmak amacıyla veri dökümlerine yakından, dikkatli bakmayı içermektedir (Bazeley, 2013). İlk kodlamalarda amaç herhangi bir kısıtlama veya önyargı olmadan araştırmacının verilerden çıkardığı ilk kodlardır. Bu araştırmada Word belgesi üzerinde yapılan ilk kodlama örnekleri Şekil 3.4 ve Şekil 3.5’te gösterilmiştir.

Şekil 3.4

Meltem Öğretmen ile yapılan görüşmeye ait ilk kodlama örneği

Robotik kodlama ile ilgili Erasmus projesine dâhil olma	Meltem Ö: En çok hissettiğim şey şu, evet şu an devam ettiğimiz bir projemiz var. Avrupa Birliği projemiz var <u>eee</u> ve Avrupa Birliği projemiz robotik kodlama ile ilgili bir proje ve benim hiç alanım olmamakla birlikte ve hiç ilginin olmadığı bir alan.
İngilizce öğretmeni olduğu için projeye katılması	Araştırmacı: Nasıl katıldınız bu projeye?
Robotik kodlama ile ilgili temel bilgileri öğrenme	Meltem Ö: Okulumuzda hazırlanmış bir projeydi. İngilizce öğretmeni olduğum için benden yardım istediler ama şöyle bir durum oluştu, projenin başına ben geçmek zorunda kaldım. İşte sadece tercüme kısmında yardımcı olacakken birden bire projeyi tamamen ben yürütür hale geldiğim için. Robotik kodlamayla ilgili yeni şeyler öğrendim. Robotik kodlama nedir, nerede kullanılır, nasıldır, hayatımızın neresinde vardır gibi hani çok temel şeylerden çünkü hiçbir bilmezken artık bir şeyler biliyor hakkında konuşabiliyor ya da kodlama çok basit de olsa kodlamalar yapabilir <u>Eee</u> pozisyona geldim. Dijital yeterlilik ile ilgili ya da eşitsizlikle ilgili baktığımızda şimdi bu projemizde 6 ülkeyiz. Diğer 5 ülkenin öğretmenlerin hepsi zaten bilişim teknolojileri öğretmenleri ve bu işin içerisinde olan kişiler, alanları bu olan kişiler ve eşitsizlik kavramında hani eşitsizliğin zirve yaptığı bir noktadayım ben. Hani kendimi bilgisayar kullanma konusunda, teknolojiyi kullanma konusunda yetersiz görürken ben, böyle bir ekibin içerisinde çalışıyor olmak benim için büyük bir hayal kırıklığı.
Bilişim öğretmenleri ile kendi arasında eşitsizliği hissetme	
Eşitsizlik ve yetersizliği hissettiğinde hayal kırıklığı yaşama	

Şekil 3.5

Hakan Öğretmen ile yapılan görüşmeye ait ilk kodlama örneği

Öğretmenler arasında etkileşimli tahta, bilgisayar kullanımı konusunda farklılıkların olması	Araştırmacı: Ben de teşekkür ederim. Az önce söylediğiniz gibi konumuz dijital eşitsizlik. Özellikle öğretmenlerin yaşadığı dijital eşitsizlikler üzerine. Şimdi ben ilk önce size ne anladığınızı sormak istiyorum. Dijital eşitsizlik deyince ne anlıyorsunuz, neler deneyimlediğiniz bu konuda?
Dijital yeterliklerin öğretmenliğin bir parçası olarak görülmesi	Hakan Ö: <u>Eee</u> ilk aklıma gelen şu özellikle öğretmen camiasında etkileşimli tahta kullanımı, bilgisayar kullanımı gibi konularda öğretmenler arasındaki farklılıklar olduğunu düşünüyorum. Sadece bu dijital eşitsizlik veya dijital yeterlilik bilgisayar öğretmenleri, bilişim öğretmenlerine özgü bir durum değil. Aslında bütün öğretmenlerin en azından temel seviyede etkileşim, tahta kullanımı, bilgisayar kullanımı, hatta cep telefonu kullanım konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini, yeterli olmaları gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu bizim artık işimizin bir parçası, işimizde önemli bir araç. Özellikle bizim gibi <u>branşlarda</u> , coğrafyada biz de görsel video sunu, Flash dosyalar, bunlar çok işimize yarayan araçlar. Dolayısıyla bunların hem kullanımı gerektiğinde üretimi konusunda hemen bütün öğretmenlerin bir belli seviyede olması gerektiğini düşünüyorum açıkçası.
Coğrafya dersinde görsel materyallerin önemli olması	Araştırmacı: <u>Hıhı</u> peki dijital eşitsizliği tanımlamak istesenez ne dersiniz? Genel olarak düşündüğümüzde.
Dijital eşitsizlik: dijital içerikleri kullanabilen ile kullanamayanlar, içerik üretenlerle üretemeyenler arasındaki fark	Hakan Ö: Tanımlayayım. Dijital içerikleri kullanabilenler ve kullanamayanlar arasındaki fark. Ya da dijital bu tür araçların üretenler ile onu kullananlar ya da üretemeyenler arasındaki bir farklılık, bir seviye farklılığı olduğunu düşünüyorum.

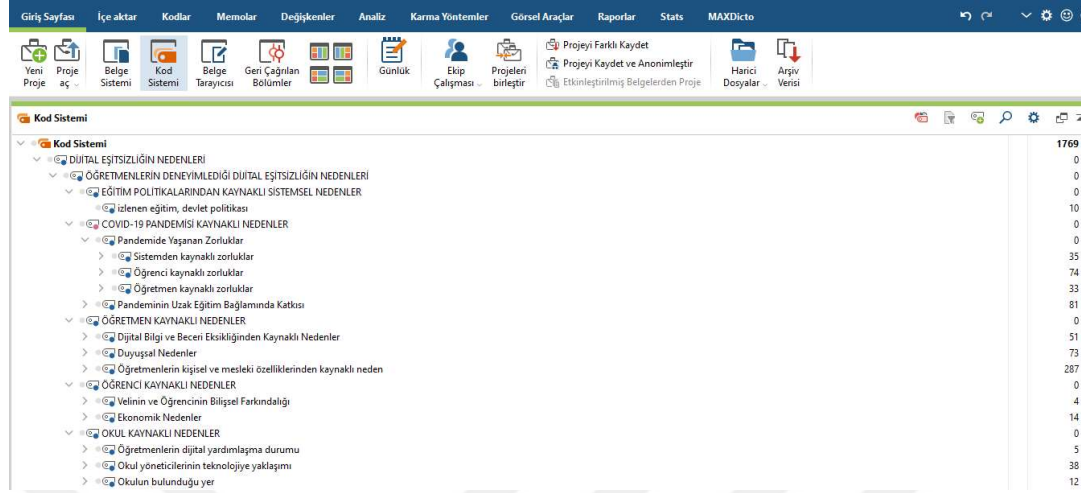
Daha sonra araştırmacı verileri MAXQDA programına aktarmıştır. Bu program aracılığı ile verilerin arasında kaybolmayarak daha düzenli bir belge sistemine ulaşılmıştır. Araştırmacı bu programda yine kodlamaları yapmış, kod frekansları, yaratıcı kodlama, alt kodların istatistiği gibi pek çok bilgiye daha kolay ulaşma imkânı bulmuştur. Ayrıca programın görsel araçlar alanı sayesinde kod haritaları oluşturulmuştur.

İlk kodlamadan sonra odaklanmış kodlamada temalara ulaşılmıştır. Charmaz (2014)'a göre odaklanılan kodlar en sık görülen ve anlamlı başlangıç kodlarını temsil etmektedir. Tema, kodlama ve analitik düşünmenin bir sonucudur (Saldaña, 2013). Temalardan sonra kategorilere ulaşılmıştır. Kategori, büyük miktarda materyali önemli ve sade analiz birimleri halinde toplayan benzer temaların bir araya getirilmesidir (Miles ve Huberman, 1994). Bir kod ya da temadan daha kavramsaldır ve her ikisini de kapsar (Charmaz, 2006). Kategoriler kapsamlıdır ve birbirini dışlar (Graneheim ve Lundman, 2004). Charmaz (2014)'a göre, verileri doğrudan, açık ve eksiksiz bir şekilde kategorize etmek, sıralamak ve sentezlemek için en sık kullanılan veya önemli kodlardan faydalanmayı içerir. Bu kodlama şekli, satır satır kodlamaya göre daha kavramsaldır ve araştırmacının veriye dalmaktan çıkıp daha soyut bir düşünme düzeyine geçmesini gerektirir.

Son aşama olarak teorik kodlamaya gelinir. Teorik kodlar, ilk ve odaklanılan kodlamadan ortaya çıkan kategoriler arasındaki ilişkiyi tanımlayan tutarlı ve açıklayıcı bir teorinin geliştirilmesinde merkezi bir role sahiptir. MAXQDA programında yapılan kodlama örnekleri Şekil 3.6'da gösterilmiştir.

Şekil 3.6

Teorik kodlamadan sonra ulaşılan kod sistemi örneği



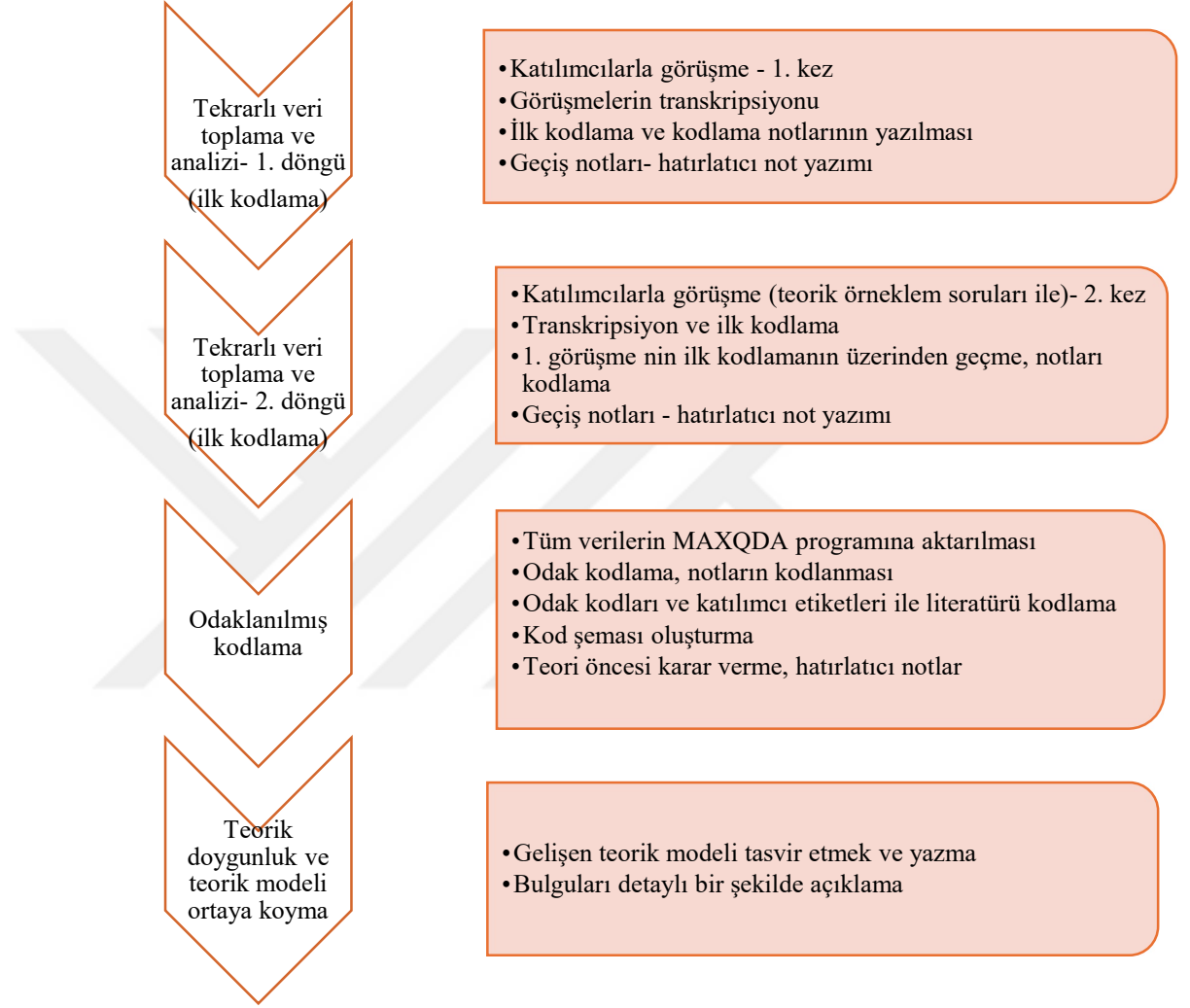
Kod Sistemi	Count
Kod Sistemi	1769
DIJİTAL EŞİTSİZLİĞİN NEDENLERİ	0
ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLEDİĞİ DIJİTAL EŞİTSİZLİĞİN NEDENLERİ	0
EĞİTİM POLİTİKALARINDAN KAYNAKLI SİSTEMSEL NEDENLER	0
İslenen eğitim, devlet politikası	10
COVID-19 PANDEMİSİ KAYNAKLI NEDENLER	0
Pandemide Yaşanan Zorluklar	0
Sistemden kaynaklı zorluklar	35
Öğrenci kaynaklı zorluklar	74
Öğretmen kaynaklı zorluklar	33
Pandeminin Uzak Eğitim Bağlamında Katkısı	81
ÖĞRETMEN KAYNAKLI NEDENLER	0
Dijital Bilgi ve Beceri Eksikliğinden Kaynaklı Nedenler	51
Duyusal Nedenler	73
Öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinden kaynaklı neden	287
ÖĞRENCİ KAYNAKLI NEDENLER	0
Velinin ve Öğrencinin Bilişsel Farkındalığı	4
Ekonomik Nedenler	14
OKUL KAYNAKLI NEDENLER	0
Öğretmenlerin dijital yardımlaşma durumu	5
Okul yöneticilerinin teknolojiye yaklaşımı	38
Okulun bulunduğu yer	12

Gömülü teoride teorik doygunluğa ulaşmak için kaç katılımcıya ihtiyaç duyulduğunu bilmek mümkün değildir. Bazı araştırmacılar bunun genellikle 20 ile 60 arası görüşme ile meydana geldiğini öne sürmektedir (Polkinghorne, 2005; Creswell, 2013). Bu araştırmada 23 katılımcı ile görüşme yapılmış, verilerin tekrar etmeye başlamasıyla görüşmeler sonlandırılmıştır.

Bu çalışmada veri toplama ve analiz sürecinde takip edilen basamaklar Şekil 3.7’de gösterilmektedir.

Şekil 3.7

Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci



3.7. İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması aşamalarının sistematik ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Creswell, 2013). İnandırıcılık, verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan sonuçların katılımcılardan toplanan verileri doğru bir şekilde betimleyip betimlemediği ile ilgilidir. İnandırıcılığın sağlanabilmesi için alanda uzun süreli gözlem (uzun süreli etkileşim), çeşitleme, derinlemesine veri toplama, uzman değerlendirmesi ve katılımcı teyidi gibi stratejiler önerilmektedir. Aktarılabilirlik ise araştırma sonuçlarının benzer bağlamlara, ortamlara ve gruplara ne düzeyde uygun olduğu ile ilgilidir. Aktarılabilirliğin

sağlanabilmesi için toplanan verilerin detaylı bir şekilde betimlenmesi, amaçlı örnekleme yapılması ve katılımcıların betimlenmesi gibi stratejiler önerilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Creswell, 2013).

Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacının kendisi de öğretmen olması nedeniyle alanda uzun süreli gözlemler yapmış, katılımcılarla birden çok kez etkileşimde bulunmuştur. Görüşmelerin ardından katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmacı ilk olarak katılımcılarla yaptığı görüşmelerin ses kaydını deşifre ederek yazıya aktarmıştır. Daha sonra katılımcılardan eklemek veya çıkarmak istedikleri bir bilgi olup olmadığı, ifadelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin geri bildirim alınmıştır. Her bir katılımcı ile birden fazla görüşme yapıldığı için önceki görüşmelerde elde edilen verilerin ışığında, araştırma bağlamında daha detaylı sorular sorularak açıklamalar istemiş, bu şekilde verilerin pek çok kez teyidi sağlanmıştır. Araştırmacının görüşmeler öncesinde, sonrasında ve araştırma süreci boyunca yazdığı hatırlatıcı notlar, verilerin açıklanmasında, kategoriler arasında ilişki kurulmasında değerlendirilmiştir.

İnandırıcılığın sağlamanın bir yolu da uzman incelemesidir. Bu araştırmada görüşme sorularının oluşturulmasında beş uzman öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi, kategorilerin ve temaların oluşturulması, kategoriler arasında ilişki kurulması ve bulguların yorumlanması süreçlerinde ise tez danışmanı ile çevrim içi ve/veya yüz yüze görüşmeler yapılarak değerlendirmelere ulaşılmıştır. Kodlamaların her aşamasında danışman öğretim üyesine başvurulmuş, kodlamaların doğruluğu teyit edilmiştir.

Aktarılabirlik, analizden elde edilen sonuçların diğer ortamlara ve bağlamlara uygulanıp uygulanamayacağını ifade eder. Bu, bulguların dış geçerliliği için bir kontrol görevi görür. Nitel araştırmalarda araştırmacılar, araştırmanın yürütüldüğü ortam ve bağlamın ayrıntılı bir tanımını (thick description) sunar. Bu, okuyuculara bulguların diğer ortamlara uygulanabilirliğini değerlendirmeleri için yeterli bilgi vermek amacıyla yapılır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kuramsal örnekleme” yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların nasıl belirlendiğine, onlara nasıl ulaşıldığına, katılımcıların özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmacının hatırlatıcı notlarında araştırma ortamları anlatılmış, katılımcılarla ilgili gözlemlerde detaylı olarak verilmiştir. Bu aktarılabirliğin

sağlanabilmesi açısından uygundur. Ayrıca bulgular sunulurken katılımcıların duygu ve düşünceleri doğrudan alıntılarla ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, tüm araştırma süreçlerinin tutarlı bir şekilde yürütülmesi anlamına gelmektedir. İç güvenilirlik ve dış güvenilirlik kavramları yerine nitel araştırmalarda tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmada tutarlılığı sağlamak amacıyla katılımcılardan toplanan veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, veriler tutarlı bir şekilde kodlanmış ve kodlama sonucu oluşan kavram ve kategorilerle ilişkilendirilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması, çözümlenmesi, kavramsallaştırılması ve ortaya çıkan kategorilerin verilerle ilişkilendirilmesi süreçlerinde tutarlılığın sağlanması için yine uzman değerlendirmesine başvurulmuş, ilk kodlama, odaklı kodlama ve teorik kodlamaların her aşamasında tez danışmanının dönütleri dikkate alınmıştır.

Araştırma bulgularını test etmek, onaylamak için Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği ipuçları da araştırma sırasında kullanılmıştır. Bu ipuçları şu şekilde sıralanabilir:

- Temsil edilebilirliğin kontrol edilmesi: Araştırma sırasında kuramsal örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Katılımcıların farklı geçmişlere, branşlara ve bakış açılarına sahip, farklı kurumlarda çalışmış, farklı dijital becerilere sahip olma gibi özelliklerine dikkat edilmiştir.
- Çeşitleme: Miles ve Huberman (1994) çeşitlemenin bir taktikten daha fazlası bir yaşam biçimi, doğrulama süreci olduğunu vurgulamış ve araştırmacının ilerledikçe bunun veri toplamanın içine yerleştireceğini belirtmiştir. Bu araştırmada da katılımcılarla birden fazla görüşerek, diğer uzman ile tüm süreci tekrar değerlendirerek, hatırlatıcı notlar yazarak, kodlamanın yanı sıra betimleyici açıklamalar yaparak çeşitleme yapılmaya çalışılmıştır.
- Aykırı değerler, sürprizler ve olumsuz kanıtlar sunma: Aykırı değerler, veri kümesindeki normlara uymayan kişiler, vakalar, ortamlar ve olaylar olabilir. Aykırı değerler analizi zorlaştırsa da önyargılarımıza karşı bir duruş sergiler ve aslında bulgularımızın güçlenmesini sağlar (Miles ve Huberman, 1994). Araştırma esnasında alışlagelmiş ifadelerin tersini belirten katılımcılar olmuş, farklı deneyimlerini ve görüşlerini belirtmişlerdir. İlk kodlamadan itibaren tüm bulgulara açık olunmuş, hatta sonraki görüşmelerde konu ile ilgili daha fazla açıklama istenmiştir.

- Gerçek olmayan bağlantıların elenmesi: Miles ve Huberman (1994)'a göre, bir araştırmacının makul ve güçlü görünen bir ilişkiyi geri almaya çalışması önemlidir. Araştırmacı aslında sahte olan ama ilişkili gibi gözüken bağlantıları fark edebilmelidir. Bu araştırmada çok sayıda katılımcı ile görüşerek, ilişkilerin analizlerini grafiksel gösterimler yoluyla destekleyerek ilgili bağlantılar keşfedilmeye çalışılmıştır.
- Bir bulgunun tekrarlanması: Nitel araştırmalarda bir bulgunun tekrarlanması, farklı katılımcılardan farklı zamanlarda benzer bulguların toplanmasıyla gerçekleştirilebilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada teorik doygunluğa ulaşana kadar yani benzer bulgular tekrarlayana kadar görüşmelere devam edilmiştir.
- Bilgi verenlerden geri bildirim almak: Miles ve Huberman (1994)'a göre katılımcılardan geri bildirim alma planları, veri toplama ve analiz başlamadan önce bilinçli olarak planlanmalıdır. Bu araştırmada da katılımcı teyitlerine önem verilmiş, görüşme dökümleri katılımcılara gösterilmiş, onlardan dönüt alınmıştır.
- Zıt görüşlerin ve açıklamaların kontrolü: Miles ve Huberman (1994), veri toplama ve analiz sürecinde araştırma sorularına sunulan çeşitli olası açıklamalara odaklanarak, içlerinden en güçlüsünü belirlemeyi ve "... daha fazla, daha güçlü ve çeşitli kanıt kaynakları" na dayanmayı tavsiye eder. Bu çalışmada, katılımcıların sunduğu çeşitli görüşler ve açıklamalar titizlikle değerlendirilerek, araştırma sorularına en güçlü ve en uygun yanıtlar belirlenmiştir. Görüşmelerin tekrarlanması, muğlak veya anlaşılmayan cevapların doğruluğunu doğrulamış ve katılımcıların en güçlü fikirlerini alınmasını sağlamıştır. Görüşmeler sırasında farklı fikirler ifade edilmişse, bunların da detaylı bir şekilde açıklanması talep edilmiştir. Ayrıca, araştırmacı tarafından yapılan hatırlatıcı notlar, elde edilen bulguların zenginleştirilmesine katkı sağlamıştır.

3.8. Araştırmada Etik Önlemler

Araştırma öncesinde, araştırma sürecinde ve araştırma sonrasında gereksinim duyulan bazı etik ilkeler vardır (Glesne, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada araştırma etiğini sağlamak adına aşağıda yer alan maddeler göz önünde bulundurulmuştur:

- Araştırmayı destekleyen kurum olan Anadolu Üniversitesinden araştırmanın etik ilkelere uygun olduğuna dair etik kurul onayı (EK-2) alınmıştır.
- Araştırmaya katılacak öğretmenlerle görüşülerek çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü katılımları istenmiştir. Katılımcılar ayrıca istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları ve kişisel haklarının korunacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Görüşme öncesinde hazırlanan onam formları katılımcılar tarafından imzalanmıştır (EK- 4)
- Araştırma bulgularının yazılması sırasında katılımcıların kimlikleri korunmuş kendi isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra kimliklerini ortaya çıkarabilecek hiçbir bilgiye yer verilmemiştir.
- Katılımcıların verileri güvence altına alınmıştır. Ses kayıtlarını güvenli bir şekilde saklamak ve erişime karşı korumak için dosyalar şifrelenmiş, sadece araştırmacılar tarafından erişilebilir hale getirilmiştir. Orijinal kayıtlar yedeklenmiş böylece veri kaybı veya hasar durumunda orijinal verilerin korunması sağlanmıştır.
- Katılımcılarla güvene dayalı ve duyarlı bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla görüşme sorularından önce katılımcılarla meslekleri, okulları, günlük hayatları hakkında sohbet edilmiştir. Katılımcılarla birden çok kere görüşme yapıldığı için bu sohbetler ile karşılıklı güven ortamı oluşmuştur.

4. BULGULAR

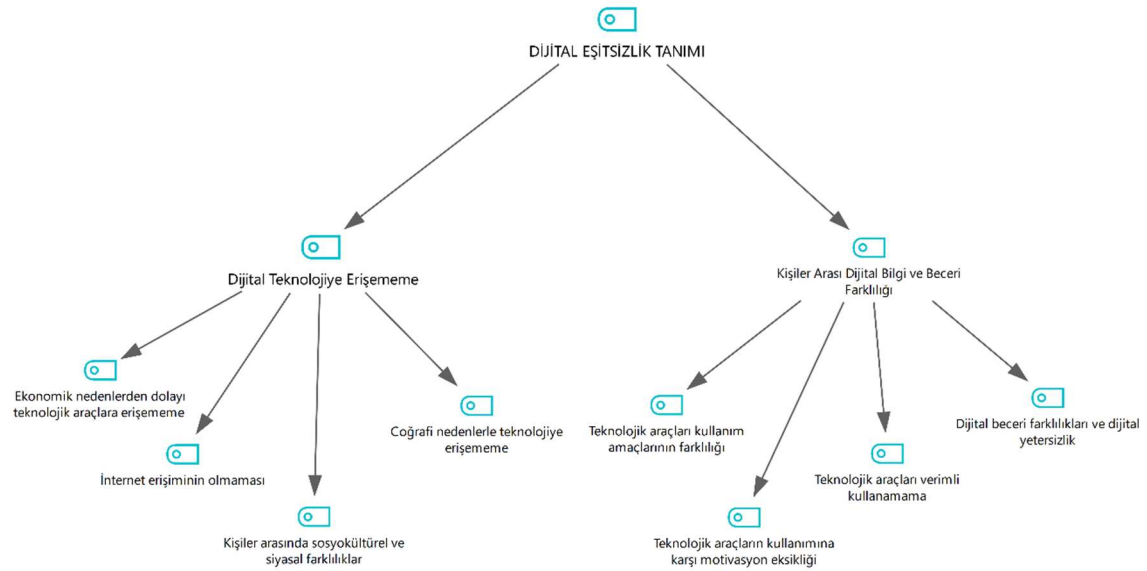
Öğretmenler açısından dijital eşitsizlikleri tanımlayan ve eşitsizliklere neden olan etmenleri açıklayan bir kuram oluşturmanın amaçlandığı bu araştırmada elde edilen veriler, karşılaştırmalı analizlerle çözümlenmiş ve araştırma sorularına yanıt olabilecek teorik kurama ulaşmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda özellikle araştırma soruları ile bağlantılı olarak öğretmenler açısından dijital eşitsizlik kavramının ne anlama geldiği ortaya çıkarılmaya çalışılmış, ardından öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliğin nedenlerinin neler olduğu tartışılmıştır.

4.1. Öğretmenler Açısından Dijital Eşitsizliğin Tanımı

Bu araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlerin deneyimlerine göre dijital eşitsizliğin ne olduğu irdelenmiştir. Bu amaçla yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler ve araştırmacının hatırlatıcı notlarından derlenen çıkarımlar neticesinde dijital eşitsizlik kavramının tanımı için ortaya konan bulgular Şekil 4.1’de gösterilmiştir:

Şekil 4.1

Dijital eşitsizlik tanımı ile ilgili bulguların hiyerarşik alt kodlaması



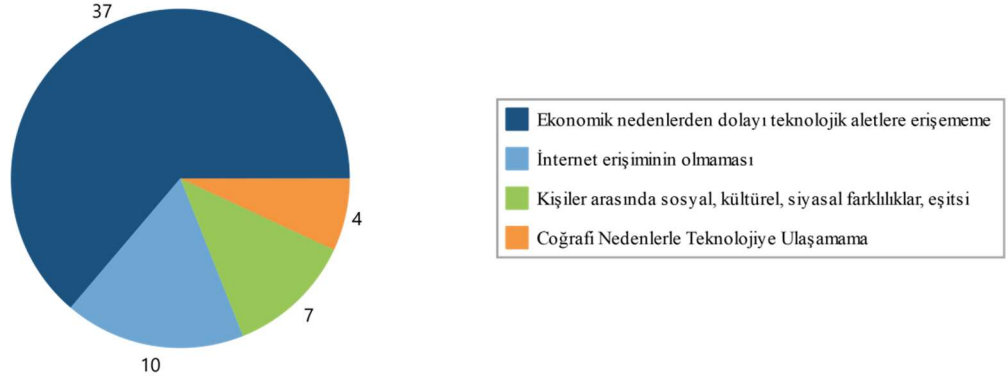
4.1.1. Dijital teknolojiye erişememe

Dijital eşitsizlik kavramını öğretmenlerin deneyimleri bağlamında anlamak için öncelikle öğretmenlere eşitsizlik kavramının ne olduğu, sonrasında ise dijital eşitsizlik kavramının onlar için ne ifade ettiği sorulmuştur. Bazı öğretmenler dijital eşitsizliği ekonomik nedenlerden dolayı teknolojik araçlara erişememe, internet erişiminin

olmaması, kişiler arasında sosyal, kültürel, siyasal farklılıklar ve coğrafi nedenlerden dolayı teknolojiye erişememe olarak açıklamışlardır. Bu nedenlerin kod frekans grafiği, Grafik 4.1’de gösterilmiştir:

Grafik 4.1

Dijital teknolojiye erişememe kod frekans grafiği



Grafikteki sayı değerleri ilgili kategoride tüm veri setlerinde kodlamanın kaç kez yapıldığını göstermektedir.

4.1.1.1. Ekonomik nedenlerle teknolojik araçlara erişememe:

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını (20 kişi), dijital eşitsizlik kavramını tanımlarken “teknolojik araçlara maddi nedenlerle ulaşamama” ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler bilgisayara, telefona, akıllı tahtaya erişimin olmaması veya ileri seviyede özellikleri olan güncel teknolojik araçlara erişememe, maddi gelirlerinin yetersiz olmasından dolayı teknolojik araçlara yeterli bütçe ayıramama gibi durumlar ile dijital eşitsizlik kavramını anlatmışlardır.

Meslek Lisesinde öğretmen olan Hilmi Öğretmen dijital eşitsizliği şöyle ifade etmiştir (19.09.2023):

Dijital eşitsizlik dediğimiz zaman yine bu da ekonomik eşitsizliğe bağlı olarak gelişen bir durum. Örneğin interneti olan evler var, olmayan evler var. Tabii interneti olan ev dijital yönden daha avantajlı. Ya da işte telefon, cep telefonu tuşlu olabilir, akıllı telefon olabilir. Ekonomik yönden akıllı telefona ulaşamıyorsa dijital eşitsizliktir örneğin.

Bu tanıımı yaparken dijital eşitsizliği ekonomik nedenlerle teknolojiye erişememe olarak betimlemiştir. Hilmi Öğretmen aslında eşitsizlik kavramını tanımlarken de eşitsizliğin her alanda olabileceğini belirtmiş, özellikle ekonomik, sosyal ve eğitim

alanında eşitsizliklerin varlığını vurgulamıştır. Diğer bir deyişle ekonomik nedenleri eşitsizlik ve dijital eşitsizlikle ilgili yaptığı tanımlara mutlaka katmıştır.

Fen Bilgisi öğretmeni olan Melek Öğretmen de ekonomik eşitsizliğin teknolojik araçlara erişimlerini etkilediğini ifade etmiştir. Özellikle ailelerin sosyoekonomik düzeylerine vurgu yapmış ve bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (07.09.2023):

Biraz maddi eşitsizlik gerçekten, çünkü hani şöyle de ilişkili yani dediğim gibi sosyoekonomik düzeyleri çok düşük. Babalar sadece işte inşaat sektöründe çalışıyorlar. Kısıtlı bir sektör. Zaten eve giren para çok kısıtlı. Hani bir de çocuğa ayrılacak ekstra bir bütçe yok. Hele de böyle dijital ortama tablete falan ayrılacak bir şey yok. O yüzden de maalesef onun sonucu diye düşünüyorum.

Melek Öğretmen dijital eşitsizliği ailelerin yaşadıkları maddi eşitsizlikler bağlamında değerlendirmiştir. Ekonomik gelirlerinin düşük olduğu ailelerin çocuklarının eğitime ve teknolojik araçlara ayıracakları bir bütçelerinin olmadığını vurgulamıştır. Teknolojik araçlara erişemeyen çocukların ve yetişkinlerin eşitsizliğe uğramasının kaçınılmaz olduğunu düşünmektedir.

İngilizce öğretmeni olan Ali Öğretmen de dijital eşitsizlik kavramını şu şekilde ifade etmiştir (12.06.2023):

Dijital eşitsizlik, bu da aslında biraz ekonomik yani. Çocuklar olsun biz olalım. Dijital bir şeyler alabiliyorsak yani dijital bir şeyler öğreniyoruz.....Bi bakıyorsun bazı çocuklarda iPhone, bazılarında Samsung, bazılarında ne bileyim oppo moppo. Bu da ekonomik olarak öyle bazılarında dijital telefon yok yani. Bazı öğrencilerimiz var mesela benim sınıfta var birkaç kişide. Dijital telefonu yok yani çocuğun. Dijital eşitsizlik ha mesela yine bu iş dönüyor, dolanıyor paraya..... Ulaştıktan sonra bir şekilde çözersin. Ama birileri ulaşamazsa özellikle bu yine böyle köylü ve gariban grup diyebiliriz. Bunlara ulaşamazsa bunlar da dijital eşitsizlik olur.

Ali Öğretmen teknolojik araçlara ulaşamadıktan sonra teknolojiyi çözmenin mümkün olmadığını, ulaştıktan sonra ise bir şekilde bunun üstesinden gelineceğini belirtmiştir. Diğer bir ifade ile fiziksel olarak araçlara eriştikten sonra dijital yeterliklerin bir şekilde elde edilebileceğini veya bu araçlarla işlerini yapabileceklerini vurgulamıştır. Ali Öğretmenin fiziksel edinme olmadan ilerlemenin mümkün olmadığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan Ali Öğretmen bu görüşünü öğretmenler açısından değil daha çok öğrenciler açısından

eşitsizliklere bakarak ortaya koymuştur. Eşitsizlik kavramını da benzer şekilde şu sözlerle ifade etmiştir (12.06.2023):

Eşitsizlik çok var ya mesela eğitimde de var, her yerde var. Mesela bizim buradaki arkadaşlarımızdan da bazıları mesela özel okullarda okuyor, okutuyor çocuklarını. Yani bunu söylemek istemezdim ama maalesef para her şey yani. Para olduktan sonra sıkıntı yok. Ekonomik eşitsizlik var. Çocuğuna özel ders aldırabiliyorsun. Özel okulda okutabiliyorsun.

Ali Öğretmen ekonomik eşitsizliklerin eğitime yansımaları örnek göstererek eşitsizliği açıklamıştır. Bazı kişilerin çocuklarını özel okula göndererek özel ders imkânı sunabilmelerine rağmen, bazılarının bunları sağlayamamasını ekonomik nedenlerle anlatmıştır. Ali Öğretmen her ne kadar teknolojik araçlara fiziksel erişim olduktan sonra becerilerin gelişeceğini düşünse de kendisi teknolojiye erişimi olmasına rağmen dijital becerilerini yeterince geliştiremediği anlaşılmıştır. Kendisi ile görüşme öncesi yapılan sohbette dijital araçlara karşı ne kadar önyargılı olduğunu ifade etmiştir. Kendisi okul yöneticisinin isteği üzerine zorunlu olarak akıllı telefon aldığını, çok zorunlu olduğunda akıllı tahta gibi dijital araçları kullandığını söylemiştir. Bu durum kendi fikirleri ile çelişkili bir şekilde fiziksel olarak imkânlar sağlansa da dijital yeterliklerini geliştirmekten kaçındığına işaret etmektedir (Araştırmacı notları, 12.06.2023).

Öğretmenler teknolojik araçlara eşit düzeyde ulaşamamanın dijital eşitsizliğe neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu erişememe durumunu ise maddi nedenlere bağlamışlardır. Örneğin; Türkçe öğretmeni Merve Öğretmen “Dijital eşitsizlik herkesin aynı elektronik imkânlarla sahip olamaması aklıma geliyor. Bunu ben sınıf WhatsApp gruplarında görüyorum en büyük örneğini. Mesela pek çok veli de WhatsApp’a uygun telefonları yok.” şeklinde ifade ederek bu velilerin akıllı telefona sahip olmadıklarını belirtmiştir. Göçmen öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okulda çalışan Merve Öğretmen ile görüşmeler öncesinde ve görüşme sırasında, kendi okulundaki öğrencilerin sosyoekonomik açıdan düşük düzeyde olduğunu, pek çok velinin işinin olmadığını ve devletin verdiği yardım paraları ile geçindiklerini anlatmıştır (Araştırmacı notları, 08.09.2023). Dolayısıyla velilerin maddi nedenlerle teknolojik araçlara erişemedikleri anlaşılmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmeni olan Kerem Öğretmen de nedenlere vurgu yaparak dijital eşitsizliği “İnternet erişimi veya akıllı telefonlar, bilgisayarlar, tabletler, herkeste bulunmadığı için büyük bir dijital eşitsizlik olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Köy okulunda çalışan Kerem Öğretmenin öğrencilerinin ve ailelerinin maddi

sıkıntılar yaşadıkları görüşmeler sırasında pek çok kez konuşulmuştur. Kerem Öğretmen fiziksel olarak bu araçlara ulaşamamayı dijital eşitsizlik olarak görmektedir.

4.1.1.2. İnternet erişiminin olmaması

Öğretmenler, İnternete erişememeyi de dijital eşitsizlik olarak ele almışlardır. Onlara göre bu durum hem bireysel anlamda internete erişememe hem de kurumsal olarak erişememe olarak kişileri dijital bağlamda etkilemektedir. Örneğin; İlköğretim Matematik öğretmeni olan Melike Öğretmen, teknolojik araçlara sahip olamamanın yanı sıra internete ulaşamamayı dijital eşitsizlik olarak şöyle ifade etmiştir: “Dijital eşitsizlik de altyapısal sorunlardan ya da interneti kullanmaktan, kişilerden kaynaklı veya işte elinde tableti yoktur. Maddi imkânsızlıklardan kaynaklı yeterince eşit düzeyde ulaşamamak bilgiye. İnternetle ilgili işte dijital platformlara ulaşamamak”. Diğer bir ifade ile internete ulaşamamayı öncelikle altyapısal sorunlarla, sonrasında ekonomik nedenlerle açıklamış, yetersiz internet nedeniyle dijital platformlara ulaşamamayı dijital eşitsizlik olarak ele almıştır.

Eşzamanlı olarak birçok okulda çalışan Bilişim Teknolojileri öğretmeni Aynur Öğretmen, internet erişimi konusunda en zor şartlardaki evin bile minimum düzeyde internete sahip olması gerektiğini vurgulamış, bu durumun artık evin elektriği ve suyu kadar gerekli olduğunu söylemiştir. Bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır (28.02.2023):

Dijital eşitsizlik günümüzde bütün işlerimiz dijital ortam üzerinden hallediliyor iken en azından herkesin evinde bir internet erişimi olması gerektiğini düşünüyorum. Bu herkesin evinde olabilmeli. Bu artık bir lüks değil, bir ihtiyaç. Çünkü çocuklara internet üzerinden ödevler verilmesi planlanıyor. Platformlarımız bu yönde ama hiçbirini kullanamıyoruz. Ben kendi adıma kullanamıyorum çünkü bunun için yeterli donanımına sahip öğrencilerim yok ya da okulum yeterli donanımına sahip değil. En azından herkesin dijital ortama erişebileceği bir tablet olabilir. İlla çok pahalı bir bilgisayar olması gerekmez. Bir bilgisayar olabilir ve minimum bir internet altyapısının olması gerekir. Ama kendi çalıştığım yer adına söylüyorum. Buna sahip öğrenci sayısı yüzde kırktır, yüzde atmışının internet erişimi yok komşularından ya da akrabalarından yararlanmaya çalışıyorlar.

Benzer biçimde Aynur Öğretmen, her evde, her okulda teknolojik araçların ve internetin olmasının artık temel ihtiyaçlar arasında olduğunu vurgulamakta, minimum düzeyde de olsa internetin, bilgisayar ve akıllı telefon gibi araçların bulunması gerektiğinin altını çizmektedir. Kendi çalıştığı okulda da çoğu öğrencisinin internet

erişiminin olmadığını ifade eden Aynur Öğretmen kendisi ile görüşme öncesi sohbette çalıştığı köyün imkânlarının ne kadar kısıtlı olduğundan bahsetmiş, toplu ulaşım araçlarının bile olmadığını söylemiştir. Orada yaşayanların maddi zorluklar çektiklerini ve köyün sosyoekonomik gelişmişlik düzeyinin oldukça düşük olduğunu ifade etmiştir (Araştırmacı notları, 28.02.2023). Bu durumda internet erişimi, altyapısal sorunlar nedeni ile orada yaşayanlara ulaştırılamamaktadır. Aynur Öğretmen internetin çok önemli olduğunu ve teknolojik araçların internet olmadan çok da işe yaramadıklarını şu şekilde anlatmıştır (28.02.2023):

İnternet elektronik cihazlar. Dijital ortama girebileceğin cihazlara sahip olmamak ya da internete erişemeyecek günümüzde kullandığımız dijital cihazların internet olmadan çok da bir fazla kullanım alanı yok açıkçası. O yüzden internete ihtiyacımız var. Dijital eşitsizlik herkesin bunları aynı imkânlarla kullanamaması. Biri bu dijital ortamlara çok rahat erişirken, diğerinin dijital ortamlara erişmesi için önünde birçok engelin bulunması bana göre dijital eşitsizlik.

Dijital eşitsizliği, kişilerin özellikle internet aracılığıyla dijital ortamlara eşit düzeyde ulaşamamaları olarak tanımlayan Aynur Öğretmen, internet olmadan teknolojik araçların çok da işlevsel olmadığını vurgulamıştır.

Bazı öğretmenler farklı ortamlarda internete erişimin gerekliliği hakkında örnekler vererek dijital eşitsizliği açıklamışlardır. Hilmi Öğretmen interneti olan evin dijital yönden daha avantajlı olduğunu söylerken, Zeynep Öğretmen okul ortamında internete erişimin ne kadar önemli olduğunu ve eğitim öğretim sürecini etkilediğini anlatmıştır. Okulunda yaşadığı zorluklara değinen Zeynep Öğretmen okulun internet imkânının dijital eşitsizlikte önemli olduğunu şöyle ifade etmiştir (03.10.2023);

Dijital ortamları tanımlarken aklımda olan okul ortamında kullanabileceğimiz internet tabanlı ortamları kastetmek istedim. Ayrıca veri depolayabileceğimiz her türlü kaynağı da dâhil edebiliriz. Herkesin eşit şekilde ulaşmasını hedeflediğim dijital ortamlar çalışma hayatımızda etkili kullanabileceğimiz internet ortamları ve bunlara erişim sağlayan teknolojik araçlar.

Teknolojik araçlara erişimin ve internet ortamlarını kullanabilmenin dijitalleşmede ne kadar belirleyici olduğunu anlatan Zeynep Öğretmen, eşitsizlik kavramını da bir fırsattan herkesin eşit olarak, aynı oranda faydalanmaması olarak düşündüğünü belirtmiştir. Dijital eşitsizlik bağlamında da özellikle teknolojik araçlara ve internete herkesin eşit erişiminin olmadığını vurgulamıştır. İnternete erişememeyi, altyapısal

sorunlardan veya kişilerin maddi imkânsızlıklarından dolayı meydana geldiğini söylemiştir.

4.1.1.3 Kişiler arasında sosyokültürel ve siyasal farklılıklar

Bazı öğretmenlerin dijital eşitsizlik tanımlamalarında kişilerin içinde bulunduğu toplum, aile yapıları, gelenek, görenek gibi kültürel öğeler ve hatta siyasal düşünce farklılıkları yer almıştır. Bu faktörlerin dijital araçlara ulaşmada ve bilgi beceri farklılıklarının oluşmasında etken olduğu vurgulanmıştır.

Beden Eğitimi öğretmeni olan Mustafa Öğretmen dijital eşitsizlik kavramını tanımlarken, sosyoekonomik, kültürel ve coğrafi alan anlamında BİT'lere ulaşabilmeye vurgu yapmıştır. Kendisine bu bağlamlarla ne anlatmak istediği sorulduğunda sosyal ve kültürel bağlamdaki eşitsizlikleri şöyle açıklamıştır (15.06.2023):

Sosyal ve kültürel anlamdaki ortak kastım; ekonomik anlamda geri kalmış ülkelerin ki bu doğru orantılı olarak sosyal ve kültürel yapılarını da olumsuz etkiliyor. İmkânlara erişim noktasında din, mezhep, etnik köken veya soy, sülale, üstünlük anlayışı gibi nedenlerden dolayı mevcut toplumlarda sosyal hak eşitsizliği olacağından dolayı, dijital imkânlara da ulaşım hususunda bu sosyal yapının hâkim gücü tarafından bir engelleme olacağı kanaatindeyim. Gelişmiş ülkelerde her bir fert kendi imkânları doğrultusunda mevcut durumdan istediği ve ekonomik gücünün ölçüsünde yararlanabilmektedir.

Mustafa Öğretmen toplumun sosyal, kültürel yapısından kaynaklı hiyerarşik sistemin insanların eşit haklara sahip olamamasına neden olduğunu söylemiştir. Bu kültürel hiyerarşik yapının ekonomik güç ile sıkı sıkıya bağlantılı olması nedeniyle teknolojik imkânlara erişimde de farklılıklara ve eşitsizliklere neden olduğunu ifade etmiştir. Mustafa Öğretmenin aşağıda yer verilen eşitsizlik tanımı da dijital eşitsizlik tanımı ile paralellik göstermiş, sosyokültürel ve siyasal öğelere sıkça vurgu yaptığı görülmüştür (15.06.2023):

Yani eşitsizlik aslında çok geniş bir kavram olmakla beraber bireylerin bireyleri ele alırsak sosyoekonomik, kültürel farklılıklarla, hedeflerine, amaçlarına ya da mutluluklarına ulaşmadaki ayrıcalıklar olabilir. Bu bireylerde olduğu gibi toplumlarda yine devletlerde de aynı şekilde güçlü devletler ekonomik anlamda sosyal, kültürel anlamda gelişmiş ülkelerin, yaşam hedeflerine, teknolojilerine ulaşmasındaki ekstra bir enerji, motivasyon ve imkanı olmayan ülkelerdeki ya da bireylerdeki toplumdaki sağlık olsun teknoloji olsun, yaşam standartları olsun, çok geri planda kalarak daha zayıf bir yaşam, daha verimsiz bir yaşam tarzına, hedeflerine yaşam olarak toplumsal yaşam olarak baktığımızda çok daha bir kısıtlı

bir yaşama çok daha kısıtlı bir yaşamla, çok daha zengin, müreffeh bir yaşam tarzı arasındaki uçurum olarak değerlendirebiliriz sonuç olarak.

Mustafa Öğretmen tanımında eşitsizliğin sosyoekonomik ve kültürel farklılıklardan kaynaklandığını belirtmiştir. Makro bir bakış açısıyla devletler arasındaki farklılıklara odaklanmış, gelişmiş ve daha az gelişmiş ülkeler arasındaki imkân, motivasyon ve yaşam koşulları arasındaki farklara dikkat çekmiştir. Mustafa Öğretmen ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda daha az imkâna sahip ülkelerin sağlık, teknoloji ve yaşam standartları olarak daha kısıtlı bir hayat yaşadıkları görüşündedir. Kendisiyle görüşme öncesi yapılan sohbetlerde sendikal faaliyetlerde etkin rol oynadığını, siyasal konulara ilgisinin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin eşitlikler ve haklar konusunda hassas olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca doktora çalışmasını tamamladığını, dijitalleşme ve teknoloji ile ilgili de çalışmalar yaptığını söylemiştir (Araştırmacı notları, 15.06.2023). Kendi ilgi alanı ve çalışmalarının eşitsizlik ile ilgili tanımlamalarına yansıdığı görülmektedir.

Kerem Öğretmen de Mustafa Öğretmen ile benzer görüşlerde bulunarak insanların sosyal ve kültürel çevrelerinin onların imkânlarla ulaşımı noktasında etkili olduğunu vurgulamış ve siyasal anlamda da faktörlerin etkisinden şu şekilde bahsetmiştir (25.05.2023):

Tabii ki yani sosyal ve siyasal anlamda genellikle arka sokaklar dediğimiz hani biraz daha gelişmemiş yerlerde yaşayan insanlar var. Arka mahalle kültürüyle yetişmiş insanlar var ya bunlar teknolojiyle tabii ki biraz daha zor tanıştılar, daha geç tanıştılar veya tanışamadılar. Bu yüzden sosyal ve siyasal anlamda daha gelişmiş olan, daha modern olan yerlerde yetişmiş insanlar teknolojiyle çok daha rahat teknolojiye erişim sağladılar ve bu yüzden daha avantajlı oldular.

Kerem Öğretmen sosyal ve kültürel bağlamda arka mahalle kültürü olarak belirttiği yapıda yaşayan insanların teknoloji ile geç tanıştığını, dolayısıyla bilgi ve beceri olarak daha geride kaldıkları anlatmıştır. Sosyal anlamda daha çok imkânları olan ve siyasal düzeyde haklara sahip olan kesimlerde ise teknolojiye ulaşmada sıkıntı yaşanmadığını belirtmiştir. Aradaki bu uçurumu dijital eşitsizlik olarak açıklamıştır. Kerem Öğretmen, Mustafa Öğretmen gibi toplum içindeki bir hiyerarşiden bahsetmekte, arka mahalle kültüründen gelenlerin dijital eşitsizlik yaşadıklarını düşünmektedir. Kerem Öğretmen siyasal farklılıkları da şöyle açıklamıştır (25.05.2023):

Yani siyasal anlamda yani tabii ki hepimiz aynı ülkede yaşıyoruz ama illaki şehirlerin de gelişmişlik düzeyleri farklı siyasal anlamda görüşleri farklı. Hani biraz daha modern bir

görüŖe sahip kesim varken biraz daha tutucu kesimler var. Burada aslında kastettiğim buydu. Yani modern siyasal insanlar biraz daha teknolojiye rahat uyum sağladılar. Biraz daha geleneksel bakış açısına sahip insanlar biraz daha geleneksel oldular. Daha yavaş teknolojiyle haşır neşir oldular.

Kişileri siyasal görüş farklılıklarına göre modern veya geleneksel olarak sınıflandıran Kerem Öğretmen modern sınıftaki kişilerin teknolojiye daha kolay uyum sağladıklarını, geleneksel sınıf kişilerin ise daha geç veya zor şekilde teknolojik araçları kullandıklarını vurgulamıştır. Kişilerin teknolojik araçları bu şekilde farklı kabullenmelerini dijital eşitsizlik olarak belirtmiştir.

Kerem Öğretmen benzer şekilde eşitsizlik kavramını açıklarken de sosyal ve siyasal farklılıklardan bahsederek “Eşitsizlik bana göre dünyanın her yerinde olan insanların eşit imkânlardan faydalanamaması ve bazı ekonomik, sosyal, siyasal her alanda birbirlerinden avantajlı veya dezavantajlı olmasıdır.” şeklinde tanımlamıştır.

Görüşmeye katılan bazı öğretmenler kişinin içinde bulunduğu aile yapısının teknolojiyi benimseme ve dijital araçları kullanma anlamında önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Sosyal ve kültürel etmenlerin içinde sayılabilecek ailenin kişilerin yetişmesinde, yaşam şeklini ve alışkanlıklarını belirlemesinde önemli olduğu kabul edildiğinde, teknoloji kullanımında da etkili olduğu söylenebilir. Eşitsizlikler yaşayan kişilerin yoksunluklarından dolayı imkân ve fırsatlardan yararlanamamaları, okul ortamındaki eğitim öğretim sürecinde akranları ile aynı hazırbulunuşluğa sahip olamamalarına neden olmakta, eğitsel olarak geri kalmaları ile sonuçlanmaktadır. Sınıf öğretmeni Semra Öğretmen ailenin ve içinde yaşanan topluluğun, öğrencilerin okul yaşantısına etkisini şu şekilde anlatmıştır (19.09.2023):

Ne kadar eşitsizlik olursa bir toplulukta o eğitime de yansıyor. Bir insanın evinde ne ise çocuk dışarıda da aynı yaşantıyı, aynı geleneği, göreneği, kültürü sürdürüyor. Yani bu eğitimde de hani birebir yaşadım ben uzun yıllar. Aile mesela çok iyi aile Karşıyaka da benim çalıştığım okul mesela kenar okuldu. Fakat bunun yanında pırlanta gibi çocuklar vardı ama 30 kişiden 3 kişiydi veya 4 kişiydi. Diğerleri ekonomik seviyeleri genelde hep düşük, kültür seviyeleri düşük, davranış bozukluğu. Bir de çalıştığım okulda böyle akraba evliliği köyden genelde göç etmiş. Köyde barınamayanlar, köyde sorun yaşamış kan davası yaşamış, ekonomik durumu zayıf olan aile çocukları geliyordu. Hiçbir şey olmayan. Tabi aile sıkıntılı çocuklara yansıyor. Çocuk da sıkıntılı. Okula önem vermiyor, ödeve önem vermiyor.

Semra Öğretmen, eşitsizlik kavramının ne olduğu sorulduğunda da aile ve toplum ifadelerini vurgulamış, eşitsizliğin her alanda olduğunu, özellikle eğitim alanında

olduğunu belirtmiştir. İnsanların ekonomik durumlarının, yaşam tarzlarının, aile ve toplum yapılarının değişmesiyle eşitsizliğin olduğunu söylemiştir.

İlköğretim Matematik öğretmeni olan Beyza Öğretmen ise Semra Öğretmen gibi ailenin etkisine vurgu yapmış, özellikle ailede dijital ortamın olmasının, teknolojik araçları kullanmanın kişinin dijital becerilerini etkilediğini belirtmiştir. Bununla ilgili olarak şöyle demiştir; “Yani bu şekilde evet kullanım ailede de yaygınsa belki daha rahat öğrenilebilir. Ya da kendi istekli olan bir kişi daha rahat hâkim olabilir bu konulara diye düşünüyorum”.

Beyza Öğretmen eşitsizlik kavramını anlatırken bazı faktörler sıralamış aileyi de çevresel faktörlerin arasında belirtmiştir. Eşitsizlik deyince aklına olanaklara sahip olmama durumu geldiğini söylemiştir. Bu olanakların her açıdan olabileceğini, özellikle çevresel, içsel ve fiziksel olacağını belirtmiştir. Ailenin etkisini çevresel faktörler arasında açıklamıştır.

Göçmen öğrencilerin çok olduğu bir okulda çalışan Bilişim Teknolojileri öğretmeni Feyza Öğretmen, kültürel farklılıkların eşitsizliğe neden olduğunu, baskın kültürün egemenliğinden dolayı göçmen ailelerin çocuklarının alışık olmadığı kültürel durumlardan dolayı bazı yönlerden eksik hissettiklerini ifade etmiştir.

4.1.1.4. Coğrafi nedenlerle teknolojiye erişememe

Katılımcılara dijital eşitsizlik kavramından ne anladıkları sorulduğunda bazı katılımcılar coğrafi olarak kısıtlanan kişilerin dijital teknolojilere ulaşmada zorluk yaşadıklarını ve bunun da dijital eşitsizlik olduğunu belirtmişlerdir.

Görsel Sanatlar öğretmeni Kıvanç Öğretmen coğrafi olarak farklı yerlerde yaşayan insanların eşitsizliklerinden etkilendiğini şu şekilde ifade etmiştir (08.06.2023):

Yani ilk önce benim aklıma gelen dijital materyallere insanların nasıl ulaştığı yani rahat ulaşabiliyor mu. Şimdi biz merkezindeyiz. Biz biraz daha rahat ulaşabiliyoruz. Mesela, köy, kasabalara göre bizim burada internet mesela internete ulaşım oralara göre daha verimli. Köydeki bir öğrencinin bu tip şeylere ulaşması bizim buradaki kadar rahat olmuyor mesela. Yani ilk aklıma gelen. Hem maddi hem de tabii her şeyin merkeze daha önce geliyor. Sonuç olarak yani il merkezindeki insanın yaşantısıyla köydeki insanın yaşantısı birebir aynı değil. Mesela okullarımızdan ele alırsak. Okullarımızda akıllı tahta var değil mi? Yani birçok okulda ve bunlar internete bağlı. Ama köy okullarına gittiğiniz zaman köy okullarında, çoğunda bunlara ulaşamıyorsunuz, yok.

Kıvanç Öğretmen şehir ve köylerde yaşayanların olanaklarına dikkat çekmiştir. Şehir merkezinde yaşayan insanların internet erişiminin altyapıdan kaynaklı olarak daha kolay olduğunu belirtmiştir. Ayrıca köy okullarında teknolojik imkânların kısıtlı olduğunu vurgulamıştır. Coğrafi olarak köyler hem internet yapısı olarak daha geri kalmakta, hem de yaşam şekli nedeniyle ekonomik gelirin şehirlerdeki kadar yüksek olmamasından dijital yaşam için ayırdıkları bütçenin de az olduğu anlaşılmaktadır. Coğrafi anlamda uzaklık veya engel maddi yetersizliklere neden olmaktadır. Bu da hem köydeki insanların dijital bağlamda yaşantılarını olumsuz etkilemekte hem de köy okullarının dijital araç gereç vb. imkânlarının kısıtlı olmasına neden olmaktadır. Tüm bunlar öğrenciler, öğretmenler ve okullar arasında dijital eşitsizliklere yol açmaktadır.

Mustafa Öğretmen de benzer ifadelerle kırsal bölgelere dijital altyapının daha geç sağlandığını dijital eşitsizlik kapsamında şu şekilde açıklamıştır (15.06.2023):

Dijital eşitsizlik de yine eşitsizliği açarsak burada da bilgi ve erişim teknolojilerinin ulaşmada hem sosyoekonomik anlamda hem kültürel anlamda hem coğrafya alan anlamında ele alırsak ulaşabilme eee ekonomik anlamda ulaşabilme, altyapı yeterliliği noktasında, coğrafi anlamda kırsal bölgelerdeki köylerin kasabaların ulaşması ya da geri kalmış ülkelerin ulaşması noktasındaki eşitsizlik.

Mustafa Öğretmenin ifadelerinden anlaşıldığı gibi coğrafi olarak insanlar dijital eşitsizlik yaşamaktadırlar. Köylerde, kasabalarda veya geri kalmış yerlerde yaşayan kişiler, dijital teknolojilere erişim noktasında zorluk çekmektedirler.

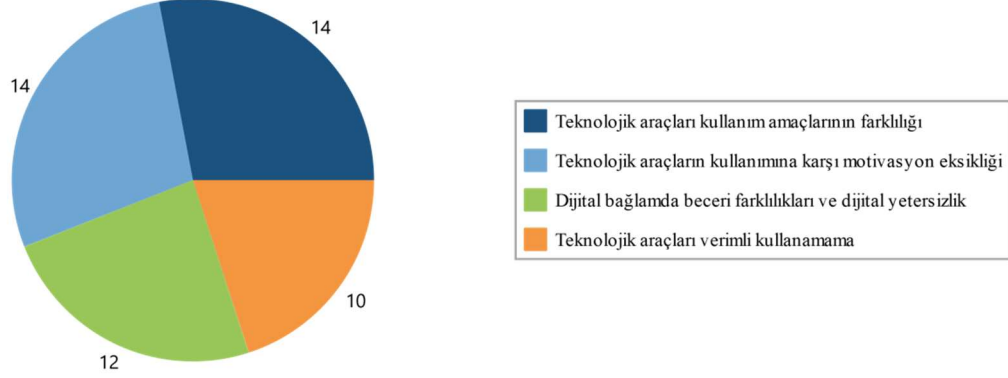
Rehber öğretmen olan Pinar Öğretmen de benzer ifadelerle dijital eşitsizliği şu şekilde belirtmiştir (25.09.2023): “Aynı imkânlara öğrencilerin sahip olmaması aklıma geliyor siz direk dediğinizde. Yani merkezde yaşayan bir öğrencinin dijital imkânlara ulaşma seviyesiyle köyde birleştirilmiş bir sınıftaki öğrencinin dijital imkânlara ulaşması arasında uçurum var”. Pinar Öğretmen coğrafi nedenlerle imkânların kısıtlandığına dikkat çekmiştir.

4.1.2. Kişiler arası bilgi ve beceri farklılığı

Öğretmenler dijital eşitsizliği kişiler arasındaki bilgi ve beceri farklılıkları olarak da belirtmişlerdir. Kişilerin teknolojik araçları kullanım amaçlarının farklı olması, dijital araçların kullanımına karşı motivasyon eksikliği, dijital araçları verimli kullanamama, dijital bilgi eksikliğinin bulunması ve kişilerin farklı dijital becerilere sahip olması dijital eşitsizlik tanımlarında açıklanmış ve örneklendirilmiştir.

Grafik 4.2

Kişiler arasındaki dijital bilgi ve beceri farklılığı kod frekans grafiği



Grafik 4.2’de görüldüğü gibi kişiler arasında bilgi ve beceri farklılıkları teknolojik araçların farklı amaçlarla kullanılmasını, bu araçları kullanmaya karşı motivasyon eksikliğini, dijital bilgi ve beceri farklılıklarını ve yetersizlik hissini, teknolojik araçları verimli kullanamamayı kapsamaktadır.

4.1.2.1. Teknolojik araçları kullanım amaçlarının farklılığı

Kişilerin teknolojik araçları ne kadar ve ne amaçla kullandıkları onların teknolojik araçları kullanım amaçlarını göstermektedir. Bu durum dijital eşitsizliğin tanımında öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Kullanım açısından eşitsizlik olarak ifade edilen bu bağlam, kişilerin bilgi, beceri farklılıklarından kaynaklı olarak farklı amaçlar için araçları kullandıklarını anlatmaktadır. Bazı insanlar çok temel becerileri yapmakta zorlanırken bazıları çok daha ileri dijital beceri gerektiren işleri yapabilmektedirler. Bu da dijital eşitsizliğin varlığına işaret etmektedir. Bu konu ile ilgili İngilizce öğretmeni Meltem görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (27.03.2023):

Maddi boyutuyla başlıyor ha sonrasında bunu ne kadar kullanabildiğin, kendini bu alanda ne kadar geliştirebileceğine ilgili. Hani ben şu an elimde bütün imkânlar varken kendimi nasıl geliştirdiğimden bahsediyorum. Yani eşitsizlik burada. Çok iyi bilen teknolojiyi çok iyi kullanabilen yani yanında ben daha alt seviyede kalıyorum, daha basit konuların beceremiyorum, kotaramıyorum, halledemiyorum oradan oraya bir şey yükleyemiyorum, indiremiyorum, kopyala yapıştır yapamıyorsam eşitsizim, eşit değilim bunlarla. Ama zaman içerisinde ne oluyor ben bunları kendim öğrendikçe öğrendikçe o kişiyle daha eşit duruma geliyorum, bilgi anlamında da eşitlenmeye başlıyorum.

Meltem Öğretmen dijital eşitsizliği anlatırken kullanım seviyesindeki farklılıklara dikkat çekmiş, bunun da kişiler arasındaki bilgi, beceri farklılığından kaynaklandığını

vurgulamıştır. Meltem Öğretmen, kendisini kendinden daha ileri düzeyde dijital becerilere sahip olan kişilerle kıyaslamış, kendisinin basit sayılabilecek dijital işlemleri yapmakta zorlandığını ifade etmiştir. Öğretmen kendisini eşitsiz olarak tarif etmektedir. Ona göre dijital anlamda bilgisi arttıkça eşitsizliği azalacaktır.

Almanca öğretmeni olan Zehra Öğretmen de insanların bilgisayar kullanım amaçlarının oldukça çeşitlendiğine vurgu yapmış, kendisinin dijital becerilerini, dijital becerileri daha gelişmiş olan kişilerin becerileri ile karşılaştırmıştır (11.04.2023):

..... Şimdi benim kızım büyük kızım bilgisayar mühendisi. Ee yeğenlerimden yani bilgisayarla ilgili bazı işleri yapan yeğenlerim de var. Yani onların bilgisayarla hâkimiyetiyle benim bilgisayar kullanma amacım öyle söyleyeyim çok farklı. Yani ben kendimi bu anlamda geri görmemin sebebi biraz önce de söyledim, ben bilgisayar sanki daktiloymuş gibi kullanıyorum. Orada bir şeyler yazıyorum. Soru hazırlamak için kullanıyorum. İnternette işte yemek tarifi bakmak için kullanıyorum. Cep telefonlarında da yapıyoruz. Bunu bazen bilgisayar dâhilinde veya ne bileyim ya alışveriş yaparken bile de o kadar güvenemiyorum hani onu da çok çok iyi olduğumu söyleyemem. Ama yine de işte fiyatları ne kadarmış bir şeylerin diye bakıyorum. Bir anlamda eskinin ansiklopedisi gibi kullanıyorum da diyebiliriz. Ama işte gençlere bakıyorum daha farklı alanlarda bilgisayarları kullanabiliyorlar. Yani ben o anlamda kendimi biraz daha geri buluyorum.

Bu öğretmenimizin bilgisayar kullanım amacı yazı yazma, alışveriş yapma, yemek tarifi bulma gibi temel seviyede kalırken bilgi, beceri anlamında kendinden daha ileri seviyede olan yakınları daha gelişmiş amaçlar için bilgisayar kullanmaktadırlar. Bu durumda, dijital eşitsizlik, teknolojik araçlara fiziksel erişimden ziyade, nasıl kullanıldığıyla ilgili bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Mustafa Öğretmen de teknolojiyi kullanırken yazılım boyutuna dikkat çekmiş, teknoloji konusunda eğitimlerin önemini vurgulayarak görüşünü şöyle ifade etmiştir (15.06.2023):

Bugün çok yanlış teknolojiyi kullanıyoruz işte sadece görsel, sosyal ağlar üzerinden teknolojiyi kullanırken aslında bunun yazılım boyutuna ya da reklam boyutuna üretim noktasındaki boyutuna bu da eğitimle mümkün. Burada da eğitim alan, vizyonu olan grupla, yazılımla, donanımla, kullanımla işte reklam şirketlerinin kullandığı, sistemleri bilen ve bilmeyen grupların arasındaki ciddi bir ekonomik döngü ya da iş verimi farklılığı ortaya çıkıyor. Bu noktada dijital eşitsizlik bence ulaşmak, ulaşmamak bununla beraber ulaştıktan sonra kullanmak ve kullanmamakla alakalı çok daha temeli oluşturuyor diye düşünüyorum.

Sosyal ağları kullanmanın dışına çıkmamanın gerekliliğini belirten Mustafa Öğretmen teknolojiye ulaştıktan sonra aslında daha önemli olanın bu konuda derinleşmek, yazılım ve donanım boyutunda daha fazla bilgi sahibi olmak dolayısıyla kullanım farklılığının neden olduğu eşitsizliği ortadan kaldırmak gerektiğini vurgulamıştır. Melek Öğretmen de dijital eşitsizliği tanımlarken fiziksel erişimin yanı sıra kullanım amacındaki farklılıklara vurgu yapmış hem bilgisayar edinme hem kullanma açısından kendini eşitsiz hissettiğini vurgulamıştır. Bu konudaki görüşleri şu şekildedir (07.09.2023):

Bilgisayarı aldık şimdi mesela. Nasıl kullanacağım, nasıl olacak, hangi programdan kullanacağım? Ben burada yazı yazabilecek miyim? Büyültcem mi veya küçültcem mi? Ondan sonra hangi yazı tipi seçicem? Bir de bizim mesela Matematik olarak şekilleri filan tam olarak yapamıyoruz. Mesela x^2 'yi yazamıyorsunuz örneğin şeyde bilgisayarda. Ondan sonra o x^2 'yi yazmak için işte değişik programlar, geogebra tarzı Matematiksel programların bize öğretilmesi gerektiğine inanıyorum.

Melek Öğretmen bilgisayarı nasıl kullanacağını bilmediğini söylerken, bilgi ve beceri eksikliğini nedenini ise yeterli eğitimi alamamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Aslında Melek Öğretmen eşitsizlik kavramı içinde benzer ifadeler kullanmıştır. Eşitsizlik kavramından ne anladığı sorulduğunda şu cevabı vermiştir (07.09.2023):

Ya bir kısmın mesela daha çok bilgi bilmesi bir kısmın hiç bilmemesi. Bilgi açısından bakıyorum ben. Eşitsizlik öyle düşünüyorum ve öğretilmemesi. Mesela ben üniversitede Fen Edebiyat Fakültesi, buranın Matematik bölümü mezunuyum. Aslında bir Matematikçi olarak bütün programları çok güzel bilmemiz gerektiğini düşünüyorum bilgisayar derslerinde. Bilgisayar dersimiz yok mu desem vardı ama biz yıllarca çok düşük mesela Basic programı varmış o zamanlar için. İşte o Basic programını belki 4 yıl üst üste gördüm yani. Aynı şeyi baştan sıfırdan bilgisayar derslerinde hep Basic programı gördük ve yeni hiçbir şey görmedik. O yüzden kendimi bu konuda yetersiz hissediyorum yani. Kendimde de istediğim gibi de yetiştiremedim.

Melek Öğretmen eşitsizlik ve dijital eşitsizlik kavramlarının tanımlamalarını bilgi eksikliği, yeterince eğitim alamama durumlarıyla açıklamıştır. Bu durumların da kişiler arasında eşitsizlik yarattığını, o kişilerin yetersiz hissetmelerine neden olduğunu vurgulamıştır.

4.1.2.2. Teknolojik araçların kullanımına karşı motivasyon eksikliği:

Kişilerin teknolojik araçları kullanmaya karşı ilgileri ve motivasyonları da onların bilgi ve becerilerinde farklılıklar olmasına neden olmakta, dolayısıyla dijital eşitsizlikleri

meydana getirmektedir. Pek çok öğretmen dijital eşitsizliği tanımlarken ilginin pek çok faktörden çok daha etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Sosyal Bilgiler öğretmeni olan Selim Öğretmen dijital eşitsizliği yapılan ek görüşmede tekrar tanımlaması istendiğinde şu şekilde ifade etmiştir (09.06.2023):

Aslında soruyu görünce tekrar düşündüm. Genel olarak kapsamlı bir tanımlama benim açımdan. Ama aklıma isteksizlik, sahip olduğumuz motivasyon da geldi. Yani eşitsizliği oluşturan imkânların ya da becerilerin olmaması, erişilememesi olabilir ya da bu becerilerin imkânların kullanımı konusunda isteksizlik söz konusu olabilir.

Selim Öğretmen dijital eşitsizliği anlatırken pek çok etmeden bahsetmiştir. Dijital imkânların olmaması, gerekli becerilerin olmaması, dijital araçlara erişilememesi ve son olarak becerilerin ve imkânların kullanılmasına ilişkin ilgi ve motivasyon bu kavramı tanımlarken kullandığı ifadelerdir. Selim Öğretmen kişilerin dijital araçları kullanmaya yönelik isteksizliklerinin onların özellikle bilgi ve beceri sahibi olma anlamında eşitsiz konuma gelmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Görüşmeler sırasında Selim Öğretmenin teknolojiye oldukça meraklı olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedenini ise kendisi hem branşından dolayı hem de kendisinin ilgisinden dolayı olduğunu söylemiştir. Günlük hayatında da her işini teknoloji ile yapan Selim Öğretmen teknolojiye karşı oldukça ilgili gözükmektedir. Bu da derslerine ve mesleki yaşamına yansımaktadır (Araştırmacı notları, 26.05.2023). Benzer durumu Kerem Öğretmen içinde söylemek mümkündür. Kendisini teknoloji bağımlısı olarak tanımlayan öğretmen, çocukluğundan beri teknolojiye, bilgisayara ilgisinin olduğunu belirtmiştir. Bu ilgi onun çevrim içi platformlarda aktif olmasına, çevrim içi kanallar açmasına, hatta kitap yazmasına bile neden olmuştur. Bu araştırmaya da Kerem Öğretmen ve Selim Öğretmen oldukça istekli şekilde katılmak istemişler, dijital konuların ilgilerini çektiklerini ifade etmişlerdir (Araştırmacı notları, 09.05.2023).

Beyza Öğretmen de dijital eşitsizlik kavramı bağlamında araçlara fiziksel erişimden bahsetmenin yanı sıra ilgili olmanın da önemli olduğunu şu şekilde belirtmiştir (31.10.2023):

Dijital eşitsizlik aynı şekilde, yine çevresel gibi düşündüğümüzde bu alet edevata, dijital teknolojik aletlere sahip olmama durumu olabilir. Yani bunlarda zaten çeşit çeşit seviye seviye. Hani bilgisayarların kapasiteleri, özellikleri hepsi değişiyor. Eşit şartlarda ilgisi olup olmaması da olabilir insanların.

Beyza Öğretmen ayrıca “teknolojik aletlere, dijital aletlere ya da internete ya da bilişim teknolojilerine ilgisi olan insanlar var olmayan insanlar var.” diyerek kişilerin ilgilerinin de dijital araçları kullanmada etkili olduğunu belirtmiştir. Eşitsizlik kavramını tanımlarken de motivasyon, güdülenme ifadelerine başvurduğu görülmüştür. Eşitsizlik kavramından ne anladığı sorulduğunda şöyle açıklamıştır (31.10.2023):

Eşitsizlik deyince aklıma aynı olanaklara sahip olmama durumu geliyor. Her açıdan, çevresel, içsel, fiziksel olarak. Fiziksel deyince ortam da olabilir. Fiziksel ortam şartlar. Ya da kendi vücudumuzda olabilir belki hani. İçsel de belki güdülenme gibi ruhsal istekleri, isteksizlik tarzında ya da bakış açısı.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan Nazan Öğretmen de dijital eşitsizliği şu şekilde tanımlamıştır: “Dijital eşitsizlikte iki açıdan bakarım herhalde. Birincisi eşit imkânlara sahip olmayı isteyenler ve dijitali zaten hayatına çok da almak istemeyenler diye.”. Nazan Öğretmen kişilerin teknoloji ile ne kadar ilgili olduklarının, teknolojiyi hayatlarında ne kadar kullanmak istediklerinin belirleyici bir unsur olduğunu söylemektedir. Ayrıca kişilerin teknolojiye ihtiyaç duyup duymama durumlarının da kişilerin teknoloji ile bağ kurmasında etken olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin dijital eşitsizlik tanımlamalarına bakıldığında, eşit imkânlar ifadesinin sıklıkla kullanıldığı, sonrasında isteme, ilgi, ihtiyaç hissetme/hissetmeme durumlarının vurgulandığı görülmüştür. Teknolojiye olan ilgi düzeyi, dijital eşitsizlik bağlamında önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir.

4.1.2.3. Teknolojik araçları verimli kullanamama:

Öğretmenler dijital eşitsizliği tanımlarken çoğu kez fiziksel erişimin olmaması ifadesinden sonra dijital araçları verimli kullanamama ifadesini kullanmışlardır. Bunun nedenini bilgi ve beceri farklılıklarına dayandırmışlardır. Örneğin, Meltem Öğretmen dijital eşitsizliği şöyle tanımlamıştır (14.03.2023):

Dijital eşitsizlik dediğimizde çok genel çerçevede baktığımızda bir kişinin maddi olarak ya da fiziksel olarak dijital aletlere ne kadar ulaştığı ile, ulaşmadığıyla alakalı olduğunu düşünüyorum. Sonrasında ise bu dijital araç gereci ne kadar verimli kullanıp kullanmadığı ile alakalı olduğunu düşünüyorum.

Meltem Öğretmen ilk seviyede dijital araçlara fiziksel erişimin eksik olmasını dijital eşitsizlik olarak görürken, sonrasında bunların nasıl kullanıldığına odaklanmış ve ikinci seviyede dijital araçları verimli kullanamamayı dijital eşitsizlik olarak tanımlamasına eklemiştir. Benzer ifadelerle görüşünü desteklemiş “Tabii ki bu eşitsizlik

şu şekilde burada ben teknolojiyi hayatında verimli kullanmaya başladığımda benden çok daha iyi olan bir arkadaşıma doğru eşit duruma doğru gidiyorum.” diyerek dijital araçları verimli kullanmanın eşitsizliği azalttığını söylemiştir.

Meltem Öğretmen, dijital araçları verimli kullanma ile ilgili şöyle örnek vermiştir (27.03.2023):

Öğrenciye bir ödev veriyoruz. Bizim zamanımızda kütüphaneler ansiklopediler vardı. Ama şimdi dünya bir Google'a yazmak da değil mi bitiyor olay. Yok bu olay yani eğer öğrenci bunu yapmıyorsa ya da bir araştırmayı nasıl yapması gerektiğini öğrenemiyorsa, bu işte verimli kullanmadığı içindir ya da faydalarını keşfedememekle alakalı telefonun. Yani bir bilgisayarda bir konu nasıl araştırılır bunun akabinde işte edindiği orada bulduğu bilgiyi başka bir sayfaya yüklemeyi öğrenemediyse, kaydetme butonunu göremediye, bunlar kişinin kendisini işte ne kadar geliştirdiği ve teknolojiyi bilgisayar bazında düşünüyorum tabii bunu ne kadar geliştirdiğini ve ne kadar ne kadar verimli kullandığını gösterir.

Bu örnekten de anlaşıldığı gibi mevcut dijital imkânların kullanılamaması, bunlardan fayda sağlanamaması da “verimli kullanma/kullanamama” olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca verimli kullanmanın kişinin ‘kendini ne kadar geliştirdiği’ ile ilgili olduğu belirtilerek dijital bilgi ve becerinin önemi ortaya koyulmuştur.

Pınar Öğretmen ise kişilerin dijital araçları verimli kullanamamasının sonuçlarını şu şekilde dile getirmiştir (29.09.2023):

..yani şimdi mesela bizim bu materyali kullanma şeklimizle alakalı. Telefonumuz var. Sadece Instagram’a giriyorsak YouTube izliyorsak bu anlamda kullanıyorsak bunun sadece işlevi bu değil yani bu anlamda baktığımızda. Akıllı tahtaların da bence etkin kullanılabiliyor olması gerekiyor. Çocuklara işte o ders içeriği hazırlama, üretme, çocukları buraya dâhil etme sadece açıp sunum açmak sadece işte ne bileyim bir PowerPoint açıp oradan ders anlatmak olarak kullanılmamalı. O zaman bilgisayar götürelim sınıfa, ekranı tutalım ya da yansıtalım projeksiyondan bir farkı yok o zaman akıllı tahtanın. Aynı işlevi biz projeksiyonda da yapıyorduk. Yani bunu açıp oradan bir şey açıyor olmak akıllı tahtaya etkin kullandığımız anlamına gelmiyor.

Dijital araçların etkin kullanılması gerektiğini vurgulayan Pınar Öğretmen okullarda akıllı tahtaya erişimin olmasının tahtaların verimli, etkin kullanıldığını göstermediğini düşünmektedir. Öğretmenin bilgi, becerileri ile bu aracı nasıl kullandığının önemli hale geldiğini vurgulamıştır. Pınar Öğretmene göre kişilerin telefonlarında sadece birkaç uygulama kullanması onların telefonlarını etkin yani verimli kullanmadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde okul ortamında öğretmenlerin dijital

araçları içerik üretmek için kullanmaması, öğrencileri derse daha çok dâhil etmek için kullanmaması diğer bir ifade ile bu araçları çok temel işlevler için daha başka araçlarla yapabileceği işler için kullanması, sadece içerikleri tüketici olarak kullanması dijital eşitsizliğe neden olmaktadır.

4.1.2.4. Dijital beceri farklılıkları ve dijital yetersizlik

Dijital eşitsizliği beceri farklılıkları bağlamında açıklayan öğretmenler vardır. Bu öğretmenler eşitsizliğin önemli bir nedeninin, bireyler arasındaki bilgi düzeyi farklarından kaynaklanan dijital beceri farklılıkları olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, Coğrafya öğretmeni olan Hakan Öğretmen dijital eşitsizliği şöyle tanımlamıştır (02.05.2023):

Dijital eşitsizlikte dijital ortamda iş yapabilme becerilerinin farklılığı diye tanımlayabiliriz. Yani benim için çok basit, çok basitçe, çok sıradan çok normal olan bir işin başka bir kişi tarafından çok üst düzey bilgi gerektiriyormuş gibi algılanması bir eşitsizlik. Ben ona sıradan her zaman çok basit bir şekilde yapıyorum. Çok zaman harcamıyorum ama bunu işte bilgisayarı tahtayı, cep telefonunu ya da oradaki programları çok iyi kullanamayan kişiler için çok üst düzey bir bilgi imiş gibi geliyor bu. Dolayısıyla bu bir eşitsizlik yaratıyor, işte iş yapabilme becerilerinin farklılığını doğuruyor yani.

Dijital ortamda yapılan bir işin zorluk derecesinin farklı kişiler tarafından farklı algılanmasının nedenini o kişilerin farklı dijital bilgi ve beceri seviyelerinde olmalarından kaynaklandığını söyleyen Hakan Öğretmen bu beceri farklılıklarının dijital eşitsizliğe yol açtığını belirtmiştir. Bu ifadelerine ek olarak öğretmenlerin tahta kullanımı, bilgisayar kullanımı gibi konularda çok farklı becerilere sahip olduklarını belirtmiş, dijital eşitsizliğin sadece bilgisayar öğretmenlerine özgü bir durum olmadığını ifade etmiştir. Hakan Öğretmen dijital eşitsizlik ve dijital yeterlilik kavramlarına beraber dikkat çekmektedir. Yeterlilik kavramı ile ifade etmek istediği, kişinin bilgi ve becerilerinin o işi yapmaya yetecek seviyede olmasıdır. Ona göre öğretmenler arasında dijital yeterlilikler bağlamında farklılıklar söz konusudur.

Pınar Öğretmen de Hakan Öğretmen gibi öğretmenlerin dijital becerilerinin önemine şu şekilde vurgu yapmıştır (25.09.2023):

Mesela merkezde bir okulda olabilirsiniz. Bir öğrenci olabilirsiniz. Öğretmeniniz emekliliği gelmiş bir öğretmen olabilir. Dijital becerileri sıfırdır. O zaman sizin de köydeki çocuktan bir farkınız kalmıyor, sadece coğrafi olarak değil. Yani bu öğretmenle de alakalı bir durum.

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere dijital eşitsizliğin öğretmenlerin dijital becerileri ve yeterlikleri ile ilgili bir boyutunun olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim Selim Öğretmenin dijital eşitsizlik yaşayan bir öğretmeni tanımlama biçimi de bu bulguyu desteklemektedir (09.06.2023):

Öğretmen açısından dijital eşitsizlik, eğitim-öğretim hizmetleri ve kişisel gelişimde bu becerilerin kullanılamaması olabilir. Bu durumda çevresinde meydana gelen değişimleri fark edemez, uyum sağlayamaz hatta uyum sağlayamadığı için belki öğrencilerine de rehberlik edemez duruma gelebilir. Hızlı bir değişim söz konusu, dijital eşitsizlik bu açıdan eşitsizliğin büyümesine yol açan büyük bir sorun haline gelebilir. Bir öğretmen bilgiye erişim, bilgiyi işleme ve anlamlandırma konularında yaşanan dönemin gerektirdiği becerileri kullanamadığı, bu becerileri kazandıramadığı durumda dijital eşitsizlik yaşamış olur.

Selim Öğretmen, öğretmenlerin dijital bilgi ve becerilerini sürekli yenilemeleri gerektiğine vurgu yapmakta, yenilemedikleri takdirde hızlı gelişen teknolojiye uyum sağlayamayacaklarını ve geri kalarak eşitsiz duruma düşeceklerini söylemektedir. Dijital becerilerini geliştirmeyen öğretmenlerin ise hem mesleki yaşamlarında hem kişisel gelişimlerinde zorluk çekeceklerini ifade etmektedir.

Feyza Öğretmen ise dijital eşitsizliği anlatırken üç noktaya dikkat çekmiştir. İlki öğretmenlerin dijital altyapısı, hazırbulunuşluğu diğeri gerekli dijital imkânlarla sahip olması, üçüncüsü ise dijital araçları kullanmaya karşı motivasyonu olmasıdır. Ona göre bu üç etmen dijital eşitsizlikte belirleyici unsurlardır. Feyza Öğretmenin dijital eşitsizlik tanımını şu şekildedir (05.11.2023)

Öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizlikler şöyle ki, bu eşitliğin veya eşitsizliğin oluşma durumu altyapıyla alakalı. Benim dijital anlamda bir alt yapım veya yeterliğim varsa ben onu imkânlar çerçevesinde kullanmaya çalışırım, imkân olup da dijital anlamda akademik anlamda teorikte bilgisi olup da imkân olduğu anda kullanmayan kişiler de var. Ama aynı zamanda her türlü imkân var ama teknik anlamda o bilgi yoksa o zaman da bir eşitsizlikten söz edebilirim. Burada öğretmenlerin eee, dijital eşitlik veya dijital eşitsizlik anlamında kendini geliştirip geliştirmemesi aslında birazcık da ilk önce öğretmenin kendi ilgisini ardından içinde bulunduğu kurumun ihtiyacına ve onun genel çerçevesinde göre şekillendiriyor. Bu anlamda öğretmenin kendi isteği de varsa hazır bulunmuşluğu da varsa bu içinde bulunduğu durumda belki altyapı yeterli değil ama içinde bulunduğu imkânlarla kendi imkânlarıyla bunun bir fırsata dönüştürebilir. Ama diyelim ki öğretmenin altyapısı var. Bulunduğu kurumda öğretmenin yeterliliği de var ama motive değil yapmak istemiyor. Belki kurum anlamında eee ekip anlamında bir sıkıntı yaşıyor. Bu anlamda da bir eşitsizlikten bahsedebiliriz.

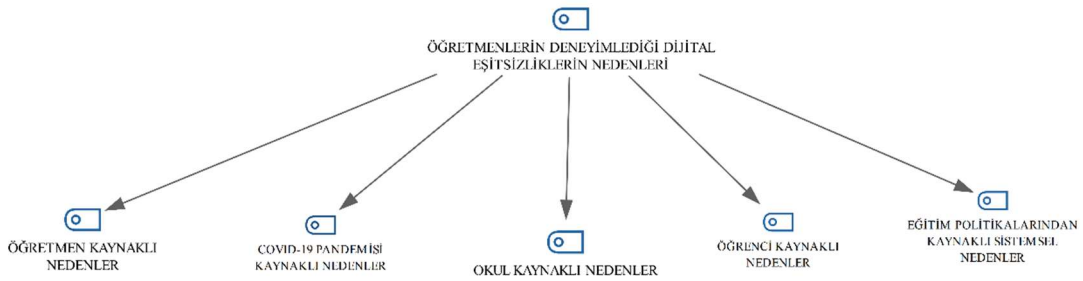
Öncelikle ‘öğretmenin ilgisine’ dikkat çeken Feyza Öğretmen daha sonra öğretmenin çalıştığı kurumun ihtiyaçları ve imkânlarını vurgulamıştır. Okulda altyapı hazır değilse öğretmenlerin eşitsizlik yaşayacağını ifade etmektedir. Öğretmenin yeterliliğinin de belirleyici olduğunu ifade eden öğretmen okulun imkânlarının tam olduğu yerde bu seferde öğretmen dijital anlamda yapması gerekenleri yapamazsa da dijital eşitsizlikten söz etmek gerektiğini söylemiştir. Dijital eşitsizliği tarif ederken üçlü bir sac ayağı gibi anlatmış (öğretmenin ilgisi, öğretmenin yeterlikleri, okulun dijital imkânları), her bir etmenin tam olması gerektiğini belirtmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Deneyimlediği Dijital Eşitsizliklerin Nedenleri

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin dijital eşitsizliği nasıl anlamlandırdıkları bulunmaya çalışılmış, sonrasında deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin neden olduğu etmenler keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan görüşmeler ve araştırmacı notları sonrasında öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin nedenlerini ortaya koyan bulgular Şekil 4.2’de sunulmuştur:

Şekil 4.2

Öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin nedenleri



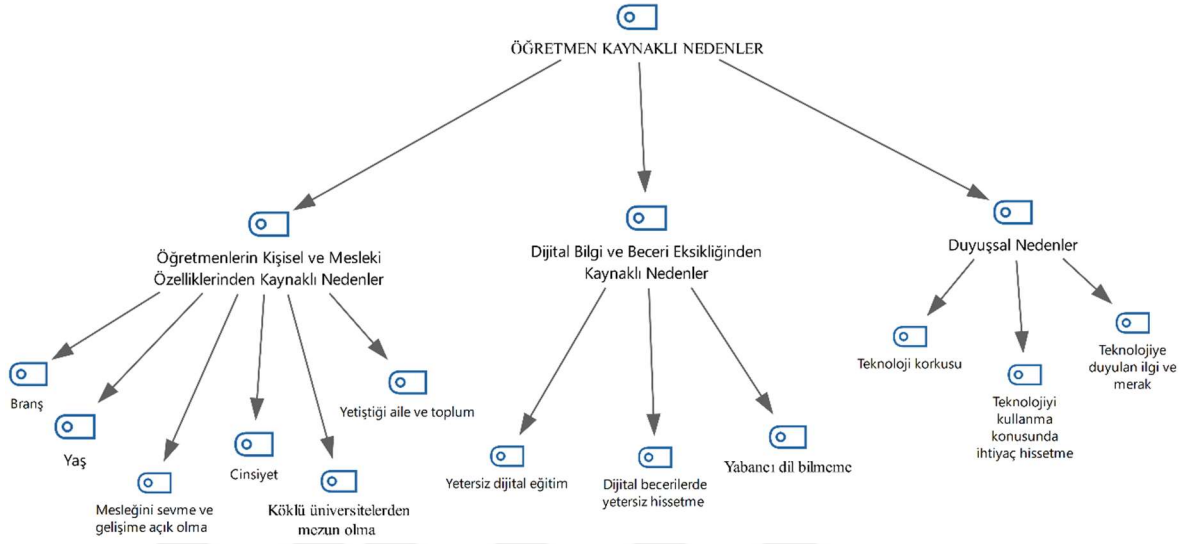
En çok kodlama öğretmen kaynaklı nedenler ana temasında (411) yapılmıştır. Bu temayı Covid-19 pandemisi kaynaklı nedenler (233) takip etmiştir. Ardından okul kaynaklı nedenler (130) temasında kodlama yapılmıştır. Öğrenci kaynaklı nedenler temasında (18) ve eğitim politikalarından kaynaklı sistemsel nedenler temasında (10) benzer sayıda kodlamalar yapılmıştır.

4.2.1. Öğretmen kaynaklı nedenler

Öğretmenlerin deneyimlediği dijital eşitsizlikleri keşfetmek için yapılan görüşmeler sonucunda Şekil 4.3’te görüldüğü üzere pek çok etmenin öğretmenlerin bilgi, beceri, duyuşsal durumları, kişisel ve mesleki özellikleri ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Şekil 4.3

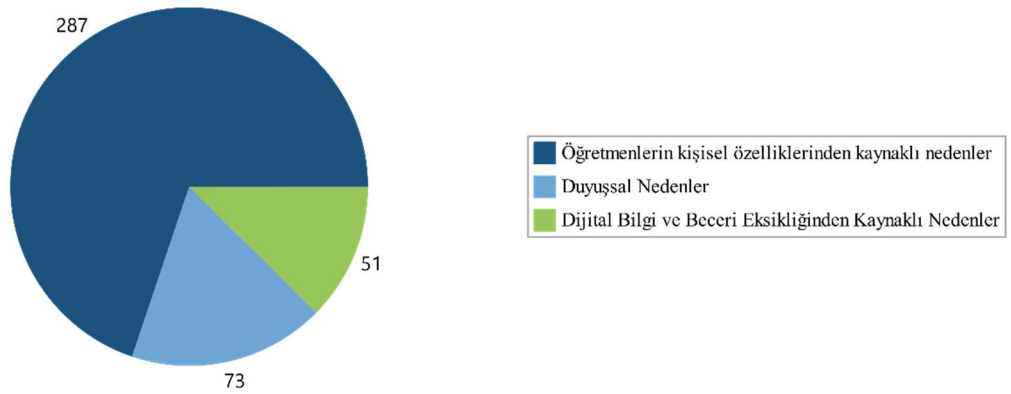
Öğretmen kaynaklı nedenler



Öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin öğretmen kaynaklı nedenlerin kod frekansları Grafik 4.3'te gösterilmiştir:

Grafik 4.3

Öğretmen kaynaklı nedenler kod frekans grafiği



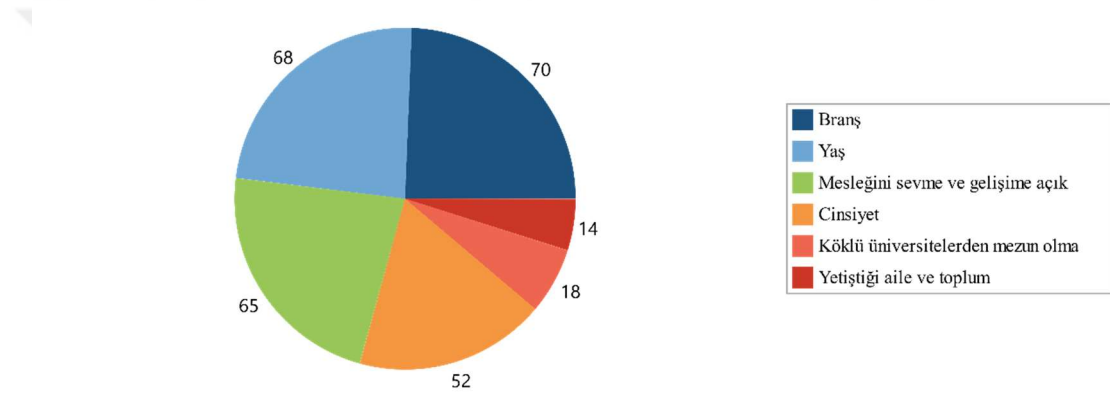
En çok kodlama 'Öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinden kaynaklı nedenler' temasında yapılmıştır. Daha sonra dijital bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklı nedenler ve duyuşsal nedenler yer almaktadır.

4.2.1.1. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel özelliklerinden kaynaklı nedenler

Öğretmenler ile görüşmeler sonucunda dijital eşitsizliklerin öğretmenlerin bilgi ve beceri eksiklikleri ve duyuşsal nedenler ile ortaya çıkmasının yanı sıra pek çok kişisel veya mesleki etmenden kaynaklandığı da bulunmuştur. En çok kodlamanın yapıldığı bu tema da branş, yaş, mesleğini sevme ve gelişime açık olma, cinsiyet, köklü üniversitelerden mezun olma, yetiştiği aile ve toplum boyutları ortaya çıkmıştır. Grafik 4.4'te bu nedenlerin kodlarına ait frekanslar gösterilmiştir:

Grafik 4.4

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinden kaynaklı nedenlerin kod frekans grafiği



4.2.1.1.1. Branş

Öğretmenlere, dijital eşitsizlik yaşayan öğretmenlerin kimler olduğu sorusu sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin branşlarına göre yetkin olup olmama durumlarını söyleyip, dijital bağlamda daha az yetkin olan öğretmenlerin dijital eşitsizliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu soru kapsamında bazı öğretmenlerin, dijital yetkinlik konusunda öğretmenleri sayısal ve sözel branştaki öğretmenler olarak sınıflandırılarak durumu anlattıkları ortaya çıkmıştır. Diğer ifade ile 'branş' dijital yetkinlikte belirleyici bir faktör olarak sunulmuştur. Görüşmeler sonucunda genelde öğretmenler Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Fen Bilgisi branşlarını sayısal branş olarak belirtmiş ve bu branşlardaki öğretmenlerin dijital anlamda daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Edebiyat, Türkçe, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Felsefe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi branşları da sözel branş olarak belirtmiş ve bu branştaki öğretmenlerin dijital teknolojileri daha az kullandıklarını söylemişlerdir. Bunun yanı sıra Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi derslerini ayrıca değerlendiren öğretmenler

olmuştur. Öğretmenler İngilizce ve Almanca gibi dersleri dil branşları diye değerlendirmiş, Bilişim Teknolojileri, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi öğretmenliği branşlarını da ayrı şekilde yetkinlik açısından değerlendirmişlerdir.

Türkçe, Tarih, Edebiyat ve İngilizce branşlarını sözel branş olarak ele alan Meltem Öğretmen bu branştaki öğretmenlerin teknolojik araçlara ve ortamlara uzak olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Ona göre sözel branştaki öğretmenler bir Matematik öğretmeni kadar akıllı tahtayı kullanmaya ihtiyaç duymamaktadır. Matematik öğretmenlerinin Geometride çizimler için, soruları çözmek için farklı kalemler kullandıklarını; Fizik ve Kimya branşlarının yine deneyler yapmak, göstermek için aktif şekilde tahtayı kullandıklarını ancak Edebiyat dersinde öğretmenlerin buna o kadar ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir. Bir başka deyişle sözel bir derste soru cevap, anlatım tekniği gibi yöntemlerin sıklıkla kullanılmasından dolayı dijital araçlara çok da gerek duymadıklarını dile getirmiştir. Hakan Öğretmen de sözel branşlarla ilgili benzer görüşte bulunmuş, Tarih, Felsefe, Edebiyat gibi branşlarda görselliğin ön planda olmadığını belirtmiştir. Ortaokulda BT öğretmeni olan Feyza Öğretmen de Sosyal Bilgiler, Tarih, Türkçe derslerinde çok fazla dijital teknolojilerin kullanılmadığını söyleyerek, nedenini şu şekilde anlatmıştır (10.10.2023):

Bunlar anlatıma çok yakın özel dersler olduğu için kullanmıyorlar. Bizde mesela somutlaştırmak istiyoruz dersleri. Somutlaştırmak istediğinizde soyut konuları olabiliyor. Fen Bilgisinde mesela öğretmen direk organelleri gösteremiyor ya da hayvan hücresini gösteremiyor. Açıyor bir fotoğrafını gösterebiliyor ya da onun simülasyonu varsa onu gösterebiliyor. Bizim dersimiz için de aynı şekilde. İngilizce dersinde de öğretmen video kullanıyor. Ses kullanıyor ki akıcılık işte fluence dedikleri akıcılığı daha rahat çocuk kavrayabilirsin. O aksanı öğrenebilirsin diye çok sık kullanıyorlar derslerinde.

Feyza Öğretmen sayısal branştaki öğretmenlerin konuları somutlaştırmak için daha fazla dijital materyal kullandıklarını açıklamıştır. İngilizce derslerinde ise özellikle konuşma ve dinleme becerileri sırasında videoların kullanımı yoluyla dijital ortamların derslere entegre edildiğini ifade etmiştir. Matematik öğretmeni olan Beyza Öğretmen ve Fen Bilgisi öğretmeni olan Selim Öğretmen de derslerde somutlaştırma ihtiyacı duydukları için akıllı tahtayı, dijital araçları kendilerinin ve sayısal branştaki öğretmenlerin daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Beyza Öğretmen bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Hem bizim biraz daha somutlaştırmaya ihtiyacımız olduğu için belki sayısalcıların hani bunu tahtada içerik üreterek daha rahat

sağlayabiliyoruz. Artık eskisi gibi materyallerimiz elimizde küplerde derse giren pek öğretmen yok. Yani onlar çok kalmadı.”

Uzun yıllar pek çok okulda çeşitli yönetim görevlerinde bulunan İbrahim Öğretmen, bu görevleri sırasında öğretmenlerin derslerine girerek zaman zaman gözlem yaptığını, bu gözlemleri sırasında sayısal derslerde özellikle Matematik derslerinde öğretmenlerin akıllı tahtayı etkin kullandığını ve bu sayede öğretmenlerin hızlı soru çözümleri yaparak zaman kazandıklarını söylemiştir. Hakan Öğretmen de özellikle Matematik öğretmenlerinin akıllı tahtayı daha çok kullandığını şu nedenlerle açıklamıştır: “....gerek duyduğundan ziyade işini kolaylaştırıyor hocam. Mesela o dijital içeriklerde akıllı tahtadan bir dersten normalde yazarak 10 soru çözeceğine orada 20 soru çözüyor mesela. Daha fazla çeşit var bir de zaman kazanıyor, daha fazla alıştırmaya yapıyor”. Çizim ile zaman harcamadıklarını da şöyle anlatmıştır (25.04.2023):

Zaman harcamıyorlar. Bir de daha hazır içerikler var. Neyse ders kitabı veya başka içerikler hazır. İşte orada üçgeni daireye veya çizmekle uğraşmıyor. Fizikteki şeyle çizmekle uğraşmıyor, direk çözüm odaklı oluyor. Yani bir de istediği gibi de mesela büyütüyor, küçültüyor, farklı kullanabiliyor onları. Herhalde dediğim gibi işini kolaylaştırıyor.

Sayısal branşlardaki öğretmenlerin dijital anlamda yetkin olduğu, sözel branşlardaki öğretmenlerin dijital araçlara o kadar çok gereksinim duymadığı için daha az yetkin olduğu pek çok öğretmen tarafından dile getirilse de buna karşı fikirlerde ortaya çıkmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan Nazan Öğretmen, kendi branşının belirli gün ve haftalar veya bayramlarda sürekli programlar hazırladıkları için dijital becerilere sahip olmayı gerektirdiğini şu şekilde anlatmıştır (24.11.2023):

Ben çalıştığım bu okulda mesela ses sistemini kullanmayı öğrendim, normalde evde veya başka bir şeyde bununla işim olmazdı. Ne bileyim bilgisayara ses sistemine nasıl bağlarız, nasıl ayarlarız işte ışıkları nasıl ayarlarız? Bütün bunların becerisine sahip olmak gerekiyor ki iyi bir programda çıksın en basiti.

Nazan Öğretmen sözel branşta bir öğretmen olmasına rağmen teknolojiye meraklı olduğunu da vurgulamıştır. Kendi isteği ile öğrenmek için Robotik Kodlama kursuna katılmıştır. Kursta tek Edebiyat öğretmenin kendisi olduğunu söyleyen Nazan öğretmen, branştan daha çok öğretmenin kendi ilgisinin dijital teknolojileri öğrenmede ve kullanmada etkili olduğunu vurgulamıştır. Hakan Öğretmen de sözel olarak sınıflandırılan bir branş olan Coğrafya branşında uzman öğretmen olmasına rağmen okulunda en iyi teknolojik bilgiye sahip kişi olarak bahsedilmektedir. Hakan Öğretmen

bilgisayar yetkinliğinin iyi olmasının nedenini kendi ilgisine bağlamış, kendi çabası ile dijital becerilerini geliştirdiğinin altını çizmiştir. Öğretmen, Coğrafya dersinin her ne kadar sözel bir branş olarak sınıflandırılrsa da haritalar ve görsellerin çokça kullanıldığı, görselliğin ön planda olduğu bir ders olduğunu vurgulamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmeni olan Kerem Öğretmen de kendini dijital becerilerde oldukça yetkin bir öğretmen olarak tanımlamıştır. Bunun nedenini ise branşından dolayı değil kendisinin teknolojiye ilgi ve yatkınlığı ile açıklamıştır.

Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri de bazı öğretmenler tarafından dijital olarak daha az yetkin olan öğretmenler olarak belirtilmiştir. Örneğin, Rehber öğretmen olan Pınar Öğretmen sınıf öğretmenleri ile ilgili şunları söylemiştir (25.09.2023):

“Belki sınıf öğretmenleri daha zorlanıyor olabilir. Çünkü ilkokulda öğrenciler çok küçük. Yani hani bu anlamda onları tetikleyebilecek bir şey yok. Hani direk böyle nasıl diyeyim yani sonuçta öğretilcek şeyler belli ilkokulda. Bu kısır döngünün içinde kaldıkları için hani, birden dörde devam ediyor, birden dörde devam ediyor. Tekrardan yeni öğrenci geliyor ama lisede bu yaş farkı daha fazla ortaokulda daha fazla hissedilebiliyor.”

Pınar Öğretmenin sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmek için çok fazla bir itici güce sahip olmadıkları görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Kerem Öğretmen ise sınıf öğretmenlerinin pek çoğunun yaşlı olduğunu, bu nedenle teknolojiye daha uzak olduklarını belirtmiştir. Genç olan sınıf öğretmenlerinin de okuldaki imkânlardan dolayı zamanla köreldiklerinin altını çizmiştir. Etkileşimli tahtaların en son ilkokullara geldiğini vurgulayan Kerem Öğretmen, sınıf öğretmenlerinin okul imkânları anlamında ortaokul ve lisedeki öğretmenlere göre geride kaldıklarına dikkat çekmiştir. İlkokul öğretmenlerinin okuma yazma öğretmekle çok meşgul olduklarını, dijital teknolojilerle ilgilenecek çok zamanlarının olmadığını belirtmiştir. Kendisiyle yapılan görüşme sonrası sohbette Kerem Öğretmen eşinin sınıf öğretmeni olduğunu, genç olmasına rağmen teknolojik araçlarla veya dijital ortamlarla çok ilgilenemediğini, sınıf rehberliği, okuma yazma etkinlikleri gibi birçok yükünün olması nedeniyle teknolojiye zaman ayıramadığını ifade etmiştir (Araştırmacı notları, 16.05.2023). Sınıf öğretmeni olan Semra Öğretmen ise bu görüşlerden farklı olarak sınıf öğretmenlerinin teknoloji ile barışık olduklarını ancak okul öncesi öğretmenlerinin dijital yönden az yetkin olduğunu ifade etmiştir. Semra Öğretmen, ana sınıfı öğretmenlerinin boyama, oyun oynatma ile meşgul olduklarını, bu nedenle yeterliklerinin çok da iyi olmadığını dile getirmiştir. Bu

bulgularla benzer şekilde okul öncesi öğretmenleri olan Duygu Öğretmen, dijital becerilerde çok ileri olmadığını, imkânlarının da kısıtlı olması nedeniyle kendi bilgisayarını götürüp bazı derslerde kullandığını, şarkı dinlettiğini, video seyrettirdiğini söylemiştir. Dersi için materyal geliştirmede, hazır içeriklerden yararlandığı belirtmişti. Duygu Öğretmenin bu ifadelerinden Okul Öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla konularla ilgili video izletmek ve materyal bulmak için teknolojiyi kullandıkları anlaşılmaktadır.

Görüşmeler süresince Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinin dijital anlamda iyi olduğunu belirten görüşler de ortaya çıkmıştır. İngilizce Öğretmeni Ali Öğretmen, dijital bir konuda zorluk çektiğinde Rehber öğretmene danıştığını, Rehber öğretmenlerinin sürekli bilgisayarla uğraştıkları için teknolojiye hâkim olduklarını belirtmiştir. Merve ve Melek Öğretmenler de okullarındaki Rehber öğretmenin dijital konularda iyi olduğunu, okul programlarında müzikli video gibi teknik düzenlemeleri yaptığını, projeler veya okuldaki etkinlikler için poster, afiş, davetiye hazırladığını söylemişlerdir. Bu işleri kendi isteğiyle üstlendiğini de vurgulamışlardır. Rehber öğretmen olan Pınar Öğretmen de dijital teknolojileri kullanmada oldukça yetkin gözükmektedir. Okulda anketleri çevrim içi yapmakta, verdiği eğitimler için içerikler oluşturabilmektedir. Bu becerileri üniversite yıllarında yoğun bir şekilde sunumlar hazırladığı için geliştirdiğini ifade etmiş, Rehber öğretmenlerin branşları dolayısıyla pek çok dijital materyal hazırlamak zorunda olduklarını dile getirmiştir.

Resim, Müzik ve Beden Eğitimi öğretmenlerinin de dijital araçları çok kullanmadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Semra Öğretmen, bu branştaki öğretmenlerin dijital olarak çok aktif olmadıklarını söylemiştir. Resim öğretmeni olan Kıvanç Öğretmen bilgisayar ortamında resim, çizim yapmayı, grafik tasarım yapmayı denediğini ama sevmediğini ifade ederek şöyle söylemiştir: “Grafik resim tarzına girmiyoruz. Biz normal resim olarak devam ediyoruz. Çünkü dijitale girdiğimiz anda resmen o bizim ruhumuzu öldürür. Biz pek o işe girmiyoruz”. Bu ifadelerden Resim, Müzik, Beden Eğitimi branşlarındaki öğretmenlerin daha çok uygulamaya ağırlık verdiği, önceden olduğu gibi yine öğrencilerin yaparak, çizerek, söyleyerek ve hareket ederek bu derslerin kazanımlarını edinmelerini istedikleri anlaşılmaktadır.

4.2.1.1.2. Yaş

Görüşmelere katılan pek çok öğretmen yaş faktörünün dijital eşitsizlik yaşamada büyük bir etken olduğunu, orta yaşlı veya yaşlı öğretmenlerin (20 yıl ve üstü mesleki

kıdeme sahip olan öğretmenlerin) dijital eşitsizlik yaşadığını belirtmişlerdir. Bunun nedenlerini ise; teknoloji ile geç tanışma, hızlı değişen teknolojiye ayak uyduramama, üniversite eğitimlerinde teknoloji ile ilgili bir ders almama, ilgilerinin az olması ve ihtiyaç hissetmemeleri gibi nedenlerle açıklamışlardır.

Kerem Öğretmen orta yaşlı veya yaşlı öğretmenlerin dijital anlamda neden yetkin olamadıklarını teknoloji ile geç tanışmaları olarak belirtmiş ve şöyle açıklamıştır (09.05.2023):

Teknolojiyle tanışma yaşları çok geç olduğu için biz kadar fazla ilgi gösteremediler. Hani biz çocukken sürekli elimizin altında teknoloji belki bilgisayar dersi gördü birçoğumuz ilkokulda, ortaokulda. Onlar bunları göremediler. Kendi başlarına ne yapabilirler onu yaptılar. Biz profesyonel eğitim aldık. İşte en azından bir okulda Word, powerpoint sunumu nasıl hazırlanır, bunları gördük. Excel kullanmayı gördük ama onlar hep kendileri öğrenmeye çalıştı.

Yaşça daha büyük olan Hilmi Öğretmen ise gençlerin bilgisayarla ilkokula gitmeden tanıştığını, kendilerinin bilgisayarı üniversitede görebildiklerini söylemiştir. Aynı görüşte olan Zehra Öğretmende teknoloji ile genç tanıştıklarını şöyle ifade etmiştir: “Biz onları daha ileri yaşlarda tecrübe ettiğimiz için. Çünkü insan belli bir yaşa geldiğinde ben öyle düşünüyorum en azından daha güvenli davranmaya çalışıyorsunuz”

Pınar Öğretmen de benzer şekilde şu ifadelerde bulunmuştur: “Yaşlı öğretmenler şu an X kuşağındaki öğretmenler. Yani çok onların öğretmen olurken ki dönemlerini bile düşündüğümüzde bırakın çocukluk, teknoloji yok. Onlar normal standart bir şekilde eğitime başlamışlar.”

Pınar Öğretmen gibi Zeynep Öğretmen de yaşlı öğretmenlerin eğitimleri boyunca teknolojiden uzak olduklarını belirtmiş ve şöyle eklemiştir (03.10.2023):

Onlar hiç maruz kalmadılar çünkü yani hani biz bile hani böyle üniversitede başladık, onlar zaten üniversitede bile hiç görmediler. Zaten onların zamanlarında baya bildiğiniz hani böyle bizim en basiti yıllık planlarımız bile o zamanlar bu şeyde değilmiş. Hiçbir şekilde ihtiyaç hissetmemiş ha sonra aslında zorunluluğa döndü.

Üniversitede eğitim görmemelerinin de yaşlı öğretmenlerin çok yetkin olamamasında etken olarak gören Kerem öğretmen profesyonel eğitim almanın önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Yaşlı öğretmenlerin hızlı değişen ve gelişen teknolojiye uyum sağlayamadıklarını belirten öğretmenlerde olmuştur. Pınar Öğretmen şu anda bilgi çağında olduğumuzu, iki yıl önceki bildiğimiz bilgilerle şimdiki gelişmeleri takip etmenin zor olduğunu söylemiş, hiç teknoloji ile ilişkisi olmadan öğretmenliğe başlayan birinin bu gelişmeleri takip etmesinin çok daha zor olduğunu vurgulamıştır. 20 yıllık bir öğretmenin alıştığı bir düzeni olduğunu ve bunu değiştirmenin çok da kolay olmadığını sözlerine eklemiştir.

Zeynep Öğretmen yaşlı öğretmenlerin teknoloji ile ilgilerinin az olduğunu ve dijital becerilerinin yeterli olmadığını söylemiştir. Kendini geliştirmek istemediklerini de şu sözlerle ifade etmiştir: “Tahtayı falan kullanmıyorlar. Yani tuşuna bile basmadan sene tamamlayan arkadaşlar var mı? Evet var, normal yazıyor. Hatta bazen yazmaya bile üşeniyorlar.”

Kıvanç Öğretmen ise yaş ilerledikçe ilginin azaldığını şu ifadelerle anlatmıştır (08.06.2023):

..... Yaşı ilerlemiş olan insanın dijital karşı böyle telefon olsun bilgisayar olsun yani o ilgisi azalıyor anlatabildim mi, yani ilgisi azaldığı için. Ben, bunu kendimde bile görebiliyorum. Yani mesela oğlumla kıyaslıyorum, oğlumun elinden telefonu ayırmıyor. Her şeyini bilirken mesela ya biz artık vazgeçmiş gibiyiz sanki ya hani ben öğretmenliğe ilk atandığım yıllarda çok iyiydim. Mesela bilgisayar falan çok böyle kurcaladım.

Melike Öğretmen de yaşlı öğretmenlerin daha az yetkin olduğunu ancak bunun nedeninin teknoloji ile geç tanışma gibi bir neden olmadığını belirtmiştir. “Uğraşmak istemiyorlar” ifadesini kullanmış ve eğer isterlerse veya ihtiyaç duyarlarsa sorarak bilgi sahibi olduklarını vurgulamıştır. Kendi annesinin de emekli öğretmen olduğunu belirterek şu örneği vermiştir (08.11.2023):

Ben ona çok inanmıyorum, katılmıyorum çünkü bu çok. Annem de emekli öğretmen benim. Onun arkadaşlarını da görüyorum. Kendisini de görüyorum. Akıllı telefonları ellerine aldıkları zaman gayet iyi. Sorarak gözlükleri takıp gereken şeyleri öğrenebiliyorlar işte.

Melike Öğretmenin görüşüne göre yaşlı öğretmenler ihtiyaç duydukları zaman teknolojik araçları kullanabilmeyi öğrenebilmektedirler.

Orta yaşlı ve yaşlı öğretmenlerin dijital eşitsizliği daha çok yaşadığını pek çok öğretmen dile getirmiştir. Bunun yanında da genç öğretmenlerin dijital anlamda daha yetkin olduklarını vurgulamışlardır. Melek Öğretmen genç öğretmenlerin bilgisayar kullanma açısından daha iyi olduklarını ifade etmiştir. Bunun nedenini ise üniversitede

bilgisayar ile çok ödev yapmalarına bağlamıştır. Semra Öğretmen de aşağıda belirtildiği gibi, benzer ifadelerde bulunmuştur (19.09.2023):

Gelen genç nesil tabii üniversitede aktif olarak bilgisayarla tanışıyor çünkü dersinden geçmek zorunda. Belli bir puan alması için o derste mesela bilgisayarda yapması gereken şeyleri yapmayı öğreniyor. Yani onlar çok aktif kullanıyor. Yani üniversiteden dersini alıyorlar.

Feyza Öğretmen de genç öğretmenlerin daha yetkin olduğunu belirtmiş, genç ve daha yaşlı öğretmenler ile ilgili şöyle konuşmuştur (10.10.2023):

Bence ilgiye göre de değişiyor ama yaş grubu en büyük etkenlerden birisi. Yaşlı grubu olarak genellikle orta yaşın altında olanlar bu konuda daha etkinler, daha etkililer. Şimdi bu okulumuz mesela daha genç bir kadro, çok akıllı tahtayı sürekli kullanan öğretmen arkadaşlarımız var. İşte Web 2 araçlarını kullanmaya çalışan öğretmen arkadaşlarımız var. Ama bu teknolojileri daha sonradan açıkçası için bu teknolojiye geç kalan ortalama yaşıtlarının üzerindeki kişiler ben teknik anlamda yeterli değilim, ben eski düzen dersimi işlemeye devam ederim mantığındalar.

36. yılını çalışan İbrahim Öğretmen kendi durumunu genç öğretmenlerle kıyaslayarak anlatmıştır (17.10.2023):

Tabii yeni nesil öğretmenler daha pratik bu konuda. Daha çok onunla telefonda şunu daha yakın olduğu bilgisayarla. Belki ortaokulda, belki liseden beri bilgisayarla telefonla iç içe. Bunlar daha pratik yapıyorlar bazı şeyleri. Bizim nesil sonradan gördüğü için telefonu, şuna bunu bilgisayar çok çok sonra gördüğü için hani biraz ondan dolayı da biz geç kalıyoruz. Yeni nesil daha elverişli bu tip şeylere, daha açık.

Ulaşılan bilgilere göre yaşın dijital eşitsizlikte bir etken olduğu, teknolojinin kullanımının genç öğretmenlerin lehine ilerlediği anlaşılmaktadır.

4.2.1.1.3. Mesleğini sevmeye ve gelişime açık olma

Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler yaş, branş veya cinsiyet ayrımından çok dijital yetkinlikte kişinin gelişime açık olmasını önemli bir etmen olarak belirtmişlerdir. İşini seven öğretmenin öğrencilerine daha iyi eğitim vermek için teknoloji dâhil her türlü alanda gelişmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. İş ahlakı, işini sevmeye, gelişime açık olma, projeler yapma bu boyutun altında ele alınmıştır.

Kendini geliştirmek isteyen öğretmen, mesleğine bağlı öğretmen ve idealist öğretmen kavramları görüşmeler sırasında öğretmenler tarafından sık sık kullanılmıştır. Böyle tarif edilen öğretmenlerin dijital teknolojileri öğrenmeye çalıştıkları, derslerinde kullandıkları belirtilmiştir. Amaçlarının mesleki anlamda ilerlemek ve öğrencileri ile

daha iyi iletişim kurmak olduğu ifade edilmiştir. Örneğin, İbrahim Öğretmen bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Branşlarda o tamamen öğretmenin şeyiyle ilgili yani mesleğini sevmesiyle yeteneği ile alakalı yani. Sosyal da olsa, Matematik de olsa, Tarih de olsa, Coğrafya da olsa herhangi bir branşta olsa öğretmen işini seviyorsa bir de teknolojiye açıksa hiç fark etmiyor. Hangi branşta olursa olsun. İlgi çok önemli. Tabii bu işi benimsemesi hoşuna gitmesi. Mesleğine bağlılık yani tabi yani kendini daha iyi aktarmaya çalışıyor. Öğrenci daha fazla bilgi, daha güzel bilgi, daha öz bilgi aktarmak için yapıyor, kendini yeniliyor. Yenilik olarak görüyor.

İbrahim Öğretmenin görüşlerinden mesleğine bağlı, işini seven bir öğretmenin branş farkı olmadan kendini geliştireceğini, teknoloji kullanacağını düşündüğü açıkça görülmektedir. Benzer biçimde, Özlem Öğretmen de ihtiyaç duyan, ilgi ve merakı olan öğretmenlerin kendini bu konuda geliştirdikleri görüşünü paylaşmıştır. Bununla birlikte teknolojiye ilginin önce ihtiyaç ile başladığını belirten Zeynep Öğretmen de bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (03.10.2023):

Başlangıçta ihtiyaç oluyor aslında kendi adıma söylersem. İlk önce ihtiyaçla başladı. Sonra bir bakıyorsunuz ki ya aslında bu gerçekten çok güzel bir şey içine girdikçe ya evet şu da var ya şu da kullanılabilir. Şu da olabilir aslında belki ihtiyaçla başlayıp zamanla ilgiye yöneliyor. Ama benim kendi adıma ilk başlangıç noktam ihtiyaçtı. Evet sonra ilgi oldu açıkçası kendi adıma söylersem.

Bulgularda öğretmenler kendini geliştiren öğretmenlerin teknolojik anlamda da kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını sıklıkla vurgulamışlardır. Bu konu ile ilgili olarak Pınar Öğretmen teknoloji çağında olduğumuzu, işini severek yapan bir öğretmenin teknoloji ile derslerini birleştirmesi gerektiğini açıkça ifade etmiştir. Öğretmenler aynı zamanda kendini geliştirme isteğinin kişinin yaşından bağımsız olduğunun da altını çizmişlerdir. Örneğin, Feyza Öğretmen orta yaşın üzerinde de olsa teknolojiyi iyi kullanan öğretmen arkadaşları olduğunu şu sözlerle belirtmiştir: “İdealist olan öğretmenlerimiz genellikle ya da öğrenciye bir şeyleri geçirebilmeliyim kesinlikle ve onların dilinden konuşabilmeliyim diyen öğretmenlerimiz özellikle kullanıyor”. Orta yaşlı olmasına rağmen neden yetkin bir şekilde dijital araçları kullanmaya çalıştıkları sorulduğunda ise Feyza Öğretmen şu şekilde açıklama getirmiştir (10.10.2023):

İşimi kolaylaştırıyor ve öğrencinin seviyesine inebiliyorum. Aynı zaman dilimini aynı zaman diliminde yaşadığımızı hissettirebiliyorum. Sonuçta bu öğrenci buna alışkın. Ben buna alışkın değilim diye kendimi geri plana attığımda çocuk için benim dersim çok önemli

olmayabiliyor ama ben onun yaş aralığına inebileceğim bir araç varsa ben onu kullanmalıyım. Bu yaklaşımla yaklaşan öğretmenlerim derslerinde sürekli kullanıyorlar.

Feyza Öğretmenin açıklamalarından mesleğini seven ve gelişime açık olan öğretmenlerin yaş faktöründen bağımsız olarak öğrencilerinin seviyelerine uygun şekilde ders işleme, öğrencileri ile bağ kurma aynı dili konuşma isteği ile dijital becerilerde de gelişmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Kendini geliştirmekten kaçınan öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaya ihtiyaç duymadıkları da ortaya çıkmıştır. Hakan Öğretmen, bu öğretmenlerin düşüncelerini; “Bana bu yeter. Ben üniversitede öğrendim bunları. Alanımda bunları bunları biliyorum. Müfredatta şunlar, şunlar var, bunları anlatıyorum, ben daha fazlasına gerek yok ki.” ifadeleri ile aktarmıştır. Hakan Öğretmen kendisinin böyle olmadığını ve bir öğretmenin kendisini sürekli yenilemesi gerektiğinin de altını çizmiş, dersine gelen uygulama öğrencilerine de bu şekilde telkinlerde bulunduğunu şu sözlerle ifade etmiştir (25.04.2023):

.....Her yıl uygulama öğrencileri geliyor üniversiteden, onlara da söylediğim şu; ilk önce siz öğrenmeyi bıraktığınız an öğretmenliği de bırakmışsınızdır. Sen devamlı öğrenmek zorundasın. Zaman değişiyor, yeni teknolojiler çıkıyor, yeni ürünler çıkıyor ya bunu takip etmek zorundasın ister alanımla ilgili ister alanın dışında.

Öğretmenle yapılan görüşmelerde projeler yapan öğretmenlerin de teknolojiye yatkın olduğu veya teknolojiyi kullanmada iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Proje yapan öğretmenlerin gelişime açık kişiler oldukları için projeleri yürütmekte oldukları ve sorumlulukların üstlendikleri dile getirilmiştir. Bu nedenle mesleğini sevme, gelişime açık olma boyutu altında değerlendirilmişlerdir. Öğretmenler okullarında yapılan projeler olarak Erasmus projeleri, eTwinning projeleri ve TÜBİTAK projelerinden bahsetmişlerdir. Okulunda Erasmus projesi yürütüldüğünü söyleyen İbrahim Öğretmen yabancı dil bilen ve dijitalle yatkın öğretmenlerin projelerde etkin olduğunu söylemiştir. Hilmi Öğretmen de bu ifadelerle benzer şekilde okulunda sürekli Avrupa Birliği projeleri yapan arkadaşının bilgisayarda çok iyi olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerle paralel şekilde Merve Öğretmen ise dijital becerisi az olan öğretmenlerin projelerden uzak durduklarını “Ben diyor mesela bilgisayarı çok iyi bilemiyorum. Kullanamıyorum bu programları yapamam deyip projeden uzak durmayı tercih eden arkadaşlarımız da var” ifadeleri ile açıklamıştır.

Projeler yazabilmek ve yürütebilmek için dijital anlamda yetkin olmanın gerektiği öğretmenler tarafından sık sık ifade edilmiştir. Okul projelerine özellikle TÜBİTAK projelerine ilgili olan Zeynep Öğretmen de projeleri yazabilmek ve yürütebilmek için dijital becerinin gerekli olduğunu vurgulayarak şöyle söylemiştir (03.10.2023):

Onlar (proje yapanlar) tabi ki daha yetkinler. Yani şöyle çok şu an için hani takip ettiğim. Eee ya da yakından tanıdığım arkadaşlar da yok ama mesela hani en basiti söylediğim gibi mesela şu Tübitak'ta çıkan, geçen projelere bakıyorsunuz ben çok merak ederim, kimler kazanmış her sena falan bakarım. İlla bir yerinde yazılım var. İlla bir yerinde bir kodlama kullanılmış. Şimdi düşününce kendime göre evet, yani demek ki daha yetkinler. Çünkü muhtemelen yine aynı şey. İşte bir projeyi geliştirirken, ihtiyaç oluyor ve dolayısıyla bunu öğreniyorsunuz.

Zeynep Öğretmenin söyledikleri ile paralel olarak projeler yaparak dijital becerilerinin geliştiğini söyleyen öğretmenlerde olmuştur. Meltem Öğretmen en çok dijital eşitsizlik hissettiği deneyimini okulun Erasmus projesini yürütürken yaşadığını belirtmiştir. Projeyi kendisinin yazmadığını ancak yabancı dil bilen bir öğretmene ihtiyaç olduğundan projenin başına getirildiğini anlatmıştır. Daha sonra tamamen projenin yürütücüsü haline gelen Meltem Öğretmen, robotik kodlama ile ilgili olan projede çok zorluklar çektiğini anlatmıştır. Dijital becerilerinin iyi olmadığını söyleyen öğretmen böyle çok fazla dijital yetkinlik isteyen projede dijital eşitsizlik hissettiğini dile getirmiştir. Meltem Öğretmen bu deneyimiyle ilgili şunları da eklemiştir (14.03.2023):

.....Robotik kodlamayla ilgili yeni şeyler öğrendim. Robotik kodlama nedir, nerede kullanılır, nasıldır, hayatımızın neresinde vardır gibi hani çok temel şeylerden çünkü hiçbir şey bilmezken artık bir şeyler biliyor, hakkında konuşabiliyor ya da kodlama çok basit de olsa kodlamalar yapabilir pozisyona geldim. Dijital yeterlilik ile ilgili ya da eşitsizlikle ilgili baktığımızda şimdi bu projemizde 6 ülkeyiz. Diğer 5 ülkenin öğretmenlerin hepsi zaten bilişim teknolojileri öğretmenleri ve bu işin içerisinde olan kişiler, alanları bu olan kişiler ve eşitsizlik kavramında hani eşitsizliğin zirve yaptığı bir noktadayım ben.....Kendimi bir tabir var ya magmaya kadar indirimi böyle yerin dibine kadar indiğini hissettim. Ama tabii bu bana çok büyük bir fayda sağladı. Kendimi geliştirmem açısından. Evet, hayatım boyunca belki script çalışmayacağım, en botlarla çalışmayacağım ama ee bir kodlama nasıl yapılır. Tabii kodlama yazma kısmını demiyorum ama çok basit kavramlarını, işte bir kodlamayla bir araç nasıl hareket ettirilir, bir ölçüm nasıl yapılır gibi, yeni bir ufuk açan bir noktaya ulaştım.

Erasmus Projesinin konusu ile ilgili hiç bilgisi ve projeye ilgisi olmadığı halde katılmış olan Meltem Öğretmen yaşadığı dijital eşitsizliği anlatmıştır. Projedeki diğer

öğretmenlerin bu konuda çok daha iyi olması onun ilk başta oldukça yetersiz hissetmesine neden olmasına rağmen sonrasında onun için itici bir güç olmuş ve dijital becerilerini geliştirmesine neden olmuştur. Meltem Öğretmenin proje sayesinde dijital becerilerinin gelişmiş olduğu söylenebilir. Bu durumda bir öğretmen için ihtiyaç hissetme, bulunduğu ortamda onu teşvik edecek veya mecbur bırakacak durumların veya kişilerin olması oldukça önemli gözükmemektedir (Araştırmacı notları, 14.03.2023).

4.2.1.1.4. Cinsiyet

Yapılan görüşmelerde öğretmenler kadın ve erkek öğretmenlerin farklı dijital becerilere veya teknoloji kullanımına yönelik farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum cinsiyet bağlamında öğretmenlerin dijital eşitsizlik yaşamalarına neden olan bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin çoğu, kadın öğretmenlerin dijital yönden daha az yetkin olduklarını düşündüklerini, kadınların dijital eşitsizliği fazlasıyla yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kadın öğretmenlerin daha az yetkin olmasının nedenleri çoğunlukla kadınların yüklendiği sorumlulukların fazla olması, kadınlara yüklenen toplumsal roller ile açıklanmıştır. Örneğin, Merve Öğretmen kadınlarının iş yükünün fazla olduğunu erkeklerin boş zamanının daha fazla olduğunu söyleyerek görüşünü şu şekilde açıklamıştır (08.09.2023):

Şöyle, yaşlı bayan öğretmenler daha az ilgili ama ben bunu cinsiyetle, cinsiyet kısmına da değinmek istiyorum. Şimdi bayan öğretmen daha fazla. Daha ya da bayan bir kişi iş yükü daha fazla. Yani okulda çalıştığı kadar evde de çalışıyor bu insan ve çok fazla teknolojiye vakit ayırmak istemiyor.

Zeynep Öğretmen de Merve Öğretmen ile aynı görüşleri paylaşarak kadın öğretmenlerin özellikle ev yaşamında yoğun iş yüküne dikkat çekmiş ve (03.10.2023) :

Ben şeye bağlıyorum ya biraz hani böyle bizim meslekte boş zamanlarımızı değerlendirme, bayan ve erkeklerdeki farklılığa bağlıyorum. Şimdi hani biz bayanlar geliyoruz, çoluk çocuk, ev iş gücü ama hani işte genelde ataerkil bir toplumda yaşıyoruz.

biçiminde görüşünü açıklamıştır.

Mustafa Öğretmen de Zeynep öğretmenle benzer şekilde kadın ve erkek öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirme şekillerinin bile farklı olduğuna dikkat çekerek kadın öğretmenlerin evdeki sorumluluklarının çok olduğunu (15.06.2023):

Bir bayan öğretmenle bir erkek öğretmenin teknolojiyi aynı anlamda aynı oranda kullanması çok mümkün olmuyor. Çünkü cinsiyet ayrımı ortaya çıkıyor. Bir annelik, bir ev hanımlığı rolü var. Bir bayan öğretmen işte akşama kadar derse girip, eve gidip çocuklarıyla eşiyse, evin temizliğiyle uğraşırken, erkek öğretmen aslında olayı bitirmiş oluyor. Mesai bitiminden sonra işte elinde bilgisayar, telefon, tablet, herhangi ne ise dilediği kadar süreyi hanımdan fırça yese de, o süreyi değerlendirebiliyor. Dolayısıyla hem alışverişleri hem yazılımı, hem ilgili olduğu, ilgi duyduğu platformları çok daha rahat kullanabiliyor burada.

sözleriyle açıklamıştır Erkeklerin çok daha fazla boş zamanının olduğunu bu nedenle daha fazla ilgilenebildiklerini, bunun da becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını Beyza öğretmen de vurgulamıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin neredeyse hepsi kadınların iş yükünün daha fazla olduğunu bu nedenle teknolojik araçları kullanmaya, dijital ortamları keşfetmeye erkekler kadar çok zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu toplumsal normlar, kültürel yapı ile açıklayan öğretmenler de olmuştur. Bu sorumlulukların kadının sorumlulukları olarak toplum tarafından onlara atfedildiği anlaşılmaktadır. Bu konu ilgili Nazan Öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır (24.11.2023):

Yani bizim toplumumuzda evet dışarıda çalışma sorumluluğu hep erkekteymiş gibi görülüyor ama evde çok fazla sorumluluk sahibi mi? Değil, çünkü evin düzeni işte bu yemek veya temizlik olur. Herkesin evinde farklı olur ama. İşte çocuklar arasında bir şeylerin, bağlantının kurulması, ödevlere yardım edilmesi, planlamanın yapılması. Hani bunlar sanki o evde bu işleri yapacak planlayıcı hep kadın gibi. Onun için.

Kerem Öğretmen de kadınların bu kadar yük taşımasının nedenini toplumsal kurallara bağlamış ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (09.05.2023):

Kadınlarımız geçmişten gelen kültürümüzden dolayı çocuk büyütür, yemek yapar, biraz daha ev işlerinde aktif görev aldığı için erkekler de bu durumda ellerinde bir teknolojik aletle durdukları için tabii ki daha fazla haşır neşir olan daha fazla etkin oluyor.

Aynur Öğretmen ise toplumda çocuk yetiştirme tarzının bir yansıması olarak bu durumu değerlendirmiş ve bunun kadınların teknoloji ile bağıını etkilediğine dikkat çekmiştir (07.03.2023):

Bizde bayan meslekleri vardır, kadın meslekleri vardır işte öğretmen hemşire işte ne bileyim. Hiçbir aile çocuğunu işte sen ileride komanda ol diye büyütmez. Kız çocuğunu benim çocuğum asker olacak diye büyütmez ya da benim çocuğum, kız çocuğum pilot olacak diye büyütmez. Benim kız çocuğum yazılımcı olacak diye büyütüyor. Bizde öğretmen olacak işte hem ev işini yapar hem para kazanır. Hemşire olur, falan gibi büyütülüyor.

Aynur Öğretmen kadınların dijital olarak daha az yetkin olmalarının nedeninin onların daha az yetenekli olmasından kaynaklanmadığını vurgulamış ve toplumumuzda çocukların yetiştirilme tarzına yine şu cümleleriyle dikkat çekmiştir. Öğretmen, bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (07.03.2023):

Neden erkek öğretmenler daha iyi? Çünkü bizde çocukluktan itibaren kız çocuklarına verilen misyonlar var. Erkek çocuklarına verilen misyonlar var. Kız çocuklarını biz daha çok işte böyle prenses işte evlenecek. Eline bir bez veririz, tozu alırız işte gel kızım, yemek yaparız. Evcilik oyunu evcilik oynanılır. Biraz çocuğu yetiştirme den kaynaklanan bir kız çocuklarının buna daha az bu konuda özgüveni oluyor kendine. Yani daha yeteneksiz olduklarından kesinlikle değil, kesinlikle değil sadece bu artık yetiştirilme tarzından dolayı ilgi alanına çok girmiyor. Daha fazla çekiniyorlar. Daha fazla korkuyorlar. Yani bir kız, elleme bozarsın ya da işte sen onunla uğraşma, git şunu yap şeklinde çocukken yönlendirmelerde kaynaklandığını düşünüyorum. Yoksa yani özellikle teknoloji ve dijital ortam kadınlar için çok daha bence uygun bir ortam. Çünkü biz dili kadınlar çok daha güzel kullanıyor ve teknolojiyi geliştirmede, özellikle yazılımda dil çok önemli.

Aynur Öğretmenin ifadelerinden kadınların yetiştirilirken farklı sorumluluklar verilmesinden ve dijital konularda teşvik edilmemelerinden kaynaklı olarak dijital becerilerinin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı dijital anlamda kadınlar sadece zaman sıkıntısı değil aynı zamanda özgüven ve ilgi eksikliği de yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin görüşlerinde aslında toplum yapısının, toplumun kişilere biçtiği rollerin ve bu rollere atadığı sorumlulukların insanların hayatlarını ne kadar etkilediği fark edilmektedir. Bu etki kişilerin dijital teknolojilere ayırdığı zamanı etkilediği kadar teknolojiye bakış açısını, ilgisini de etkilemiş oluyor. Merve Öğretmen, kadın öğretmenlerin iş yükünün ve toplumsal rollerinin yanı sıra bazı kısıtlamalarla karşılaştıklarını belirtmiş ve bu durumu şöyle ifade etmiştir (08.09.2023):

Eşinden dolayı kısıtlanan arkadaşlar var. Evet, mesela sosyal medya hesabının olmasını istemiyorum dediği zaman o arkadaş akıllı telefonu da olsa sadece görüşme için kullanıp, kendini çok fazla dijitale açmıyor açıkçası.

Merve Öğretmen kadınların eşi veya başka bir kişi tarafından dijital platformları kullanmasında kısıtlanmasının toplumsal yapı ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler arasında yalnızca BT öğretmeni olan Feyza Öğretmen, kadın öğretmenlerin bilgisayar kullanmada daha istekli olduklarını ve bilgisayarları daha fazla kullandıklarını söylemiştir. Bunun nedenini ise kadın öğretmenlerin

işlerini daha dikkatli yapmak istemelerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Öğrencilere daha faydalı olmak, farklı kaynaklar bulmak için daha istekli olduklarını belirtmiştir. Erkeklerin ise ilgisi olması durumunda dijital teknolojileri iyi kullandıklarını söylemiştir.

4.2.1.1.5. Köklü üniversitelerden mezun olma

Dijital yetkinlik hakkında bazı öğretmenler mezun olunan okulun önemli olduğunu vurgulamışlardır. Üniversitede alınan dersler, üniversitenin olanakları, teknolojik imkânlar gibi özellikler öğretmenlerin yetişmesini dolayısıyla onların dijital yeterlikleri büyük oranda etkilemektedir. Saygın, uzun bir geçmişe sahip ve dijital eğitimi bir parçası haline getirmiş üniversitelerden mezun olan öğretmenler dijital olarak donanımlı olarak hizmete başlarken; dijital imkânların kısıtlı olduğu, eğitimi boyunca dijital beceriler kullanmasına gerek kalmayan üniversitelerden mezun olan öğretmenler dijital bilgi ve beceri anlamında yetersiz kalmakta dolayısıyla bu durum dijital eşitsizlik yaşamalarına neden olmaktadır.

Bu görüşleri belirten öğretmenlerden Hakan Öğretmen, öğretmenlerin hangi üniversiteden, fakülteden mezun olduğunu, hangi şehirde okuduğunun önemli olduğunu söylemiştir. Büyük şehirlerde ve büyük üniversitelerde okuyanların daha fazla imkânlarının olduğunu, bu yüzden dijital yeterliklerinin çok daha iyi olduğunu belirtmiş, durumu kendisi ile ilgili bir örnek vererek şöyle anlatmıştır (25.04.2023):

Bizde Coğrafi Bilgi Sistemleri diye bir alan var. Hatta bunun üniversite İstanbul Üniversitesi'nde fakültesi var. Ama ben mesela üniversite okurken böyle bir dersimiz yoktu hiç. CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) dersi yoktu hiç. Sadece CBS'nin adını duyardık biz. E ama şimdi mesela İstanbul Üniversitesi de okuyanlar dört yıl boyunca onun derslerini alıyor. Dolayısıyla bir CBS uzmanı da yetişmiş oluyor.

Zeynep Öğretmen ise dijital alanda yetkin olanların genelde genç olan öğretmenler olduğunu söylemiş ama aldıkları eğitime göre de bunun değiştiğini ifade etmiştir. Zeynep Öğretmen kişilerin okudukları üniversitelerin önemli olduğunu (03.10.2023):

Yetkin olanlar genellikle genç nesil oluyor ama onları da ayırıyorum. Bence tamamen hani yanlış anlaşılmasın demek istediğim ama mezun olduğunuz üniversiteyle çok alakalı. Mesela benden daha genç nesil ben 16. yılımdayım. Yaklaşık 7-8 yıllık bir öğretmen arkadaşımız var. Ben ondan çok daha iyiyim. Kendimi kıyaslarsam. Zorunlu olarak biz bunun üzerine çalışmak zorunda kaldık. Mesela ben ODTÜ mezunuyum ama işte arkadaşım Kırşehir mezunu ve hani çok basit bir word düzenlemesini bile yapamıyor diye

söyleyebilirim ki hani diğer şeyleri hiç açmıyorum ki hani bizim her işimiz en çok kullandığımız şey olduğu için oradan örnek vereyim.

ifadeleri ile belirtmiştir. Zeynep Öğretmenin ifadelerinden üniversitede öğretmenlerin aldığı eğitimin, onların dijital becerilerinin gelişmesine etki ettiği anlaşılmaktadır. ODTÜ’de ve Kırşehir’deki üniversitede eğitim alan öğretmenlerin dijital beceri bağlamında farklı olması, eğitimleri boyunca ne kadar dijital araçları kullandıkları, derslerinin ne kadar teknoloji, program vs. içerdiği ve bu üniversitede teknoloji ile ilgili ne kadar ders aldıkları ile ilgili gözükmemektedir. Zeynep Öğretmen üniversitede zorunlu olarak dijital teknolojilerle çalışmak zorunda olduğunu ve bu zorunluluktan dolayı dijital becerilerinin de geliştiğini vurgulamıştır. Diğer bir ifadesinde de üniversitenin altyapısının ve verdiği derslerin öğretmen adaylarını dijital araçları kullanmaya mecbur bıraktığının altını şu sözlerle çizmiştir (03.10.2023):

Yani altyapısı size verdiğin dersler ya da size bunu mecbur bıraktırması. Kendi adıma da söyleyeyim, ben gittim çok da etkin değildim açıkçası bilgisayarda ama öyle bir durumda kaldınız ki seçmeli ders almak ve bunu dışarıdan geliştirmek zorunda kaldınız. Çünkü bunu size mecbur bıraktılar.

4.2.1.1.6. Yetiştirdiği aile ve toplum

Öğretmenlerin dijital eşitsizlik yaşamalarında ve hissetmelerindeki nedenler arasında öğretmenlerin yetişmiş olduğu toplum ve aile yapılarının etkisinin olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çocukluk ve gençlik dönemlerinde ailelerin sosyoekonomik durumlarının ve evlerinde teknolojik araç bulunup bulunmamasının onların teknolojiye ilgilerini, dijital bilgi ve becerilerini etkilediği ifade edilmiştir. Örneğin; Meltem Öğretmen, öğretmenlerin yaşadıkları dijital eşitsizliklerin kökeninde toplum ve aile olduğunu şöyle anlatmıştır (27.03.2023):

En başta şunu söyleyebilirim bir bireyin yaşadığı toplum, daha doğrusu aile. Nasıl bir ailede işte bu ailenin sosyal ekonomik durumu, çalışma şartları ekonomik düzeyleri hepsi. Yani bir çocuk evinde bu araç gereçle büyüyorsa, bunların kullanımının son derece sıradan doğal olduğunu görüyorsa zaten bir şekilde altyapısı oluşuyor. Evdeki muhabbetten, konuşmadan aile içerisindeki paylaşımlardan. Mesela şunu söyleyebilirim ben size. Öğretmenliğimin ilk yıllarında yani yıl 1997 böylece onu da söyleyeyim. Ee bilgisayar daha ülkemizde hani bireysel anlamda evlere çok az girmişti. O dönemde bizde bilgisayar yoktu ama eşimde bilgisayar vardı. Eşim yurt dışında o anda yani içi diye bir şey vardı iletişim aracı sohbet aracı işte telefonda konuşurken İcq'dan görüşelim ama benim ne yok bende bilgisayar bile yok ama eşim bir bilgisayara sahip, bütün olanaklarını imkânlarını kullanabiliyor ve aynı

dönemde yaşıyoruz çok farklı konumlardayız. Şimdi eğer bir çocuk evinde ailesinde bunları görüyorsa bu şekilde zaten ilerleyecektir. Yani çok doğal bir süreçmiş gibi gelecek ona.

Meltem Öğretmen diğer ifadelerinde eşinin ailesi ile kendi ailesi arasındaki farkları da anlatmış, dijital anlamda iki farklı uçta aileler olduklarını vurgulamıştır. Öğretmenliğe başladığı 90'lı yıllarda eşinin kök ailesindeki tüm bireylerin bilgisayara sahip olduğunu, Word, Excel gibi pek çok programı kullanmayı da bildiklerini söyleyerek, kendisinin o zamanlar bu seviyeye erişmesinin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bunun nedenlerinden birinin ise ailesinde bunu deneyimle fırsatı olmaması olarak düşünmüş, şu sözlerle bu farkları ifade etmiştir (27.03.2023):

Şimdi ben öğretmenim ama benim yetiştiğim aile ile eşimin yetiştiği aile boyutunda bakarsak çok farklı iki uç gibi görünüyor. Çünkü ben dediğim gibi öğretmenlerinin ilk yıllarında bir bilgisayara sahip değilken, eşim ve ailesi eee herkesin birer bilgisayarı vardı. İşte Word'de yazı yazmayı biliyorlardı, sonra hazırlamayı biliyorlardı, Excel programlarını biliyorlardı ama benim bunlara erişmem, yetişmem çok daha sonra oldu.

Meltem Öğretmen ile benzer fikirleri paylaşan Kerem Öğretmen de ailenin yapısının, ekonomik durumunun önemli olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin yetiştiği ailenin ekonomik yapısının, dijitale erişiminin onların yetişkin hallerinin şekillenmesinde etkili olduğunu vurgulayan Kerem Öğretmen bu görüşlerini şu ifadelerle desteklemiştir (09.05.2023):

Ya tabi şu açıdan da bakmamız lazım. Maddi imkânlar, aile, özellikle aile küçüklükten gelen bir maddi imkân var. Herkesin ailesi evine bilgisayar alamadı. Tabii eskiden ilk çıktığında bilgisayarlar insanlar buna maddi olarak yük olarak bakıyordu. Yani gelir adaletsizliği olan öğretmenler arasındaki adalet ailesindeki küçüklükten gelen genellikle. Aralarında bir fark oluştu. Ulaşabilen öğretmen, ulaşamayan öğretmen arasında çok fark olmuştur mutlaka.

Kıvanç Öğretmen de benzer ifadelerle öğretmenlerin yetiştikleri ailelerin ekonomik durumunun önemli olduğunu şu şekilde belirtmiştir (08.06.2023):

Erken bence erken tanışmışlar yani şimdi bizim zamanımızda bilgisayarlara ulaşmak zordu. Ben üniversite okurken bilgisayarlar acayip pahalı bir şeydi. Yani mesela benim ev arkadaşım bilgisayarı varken bizlerin yoktu mesela gerçekten babasının durumu maddi durumu biraz daha iyiydi. Şimdi elinin altında bilgisayar olmazsa sen o bilgisayarı nasıl tanıyacaksın, nasıl parçalarını tanıyacaksın, nasıl söküp takacaksın mesela programları nasıl yükleyeceksin? Bir şey elinin altında olacak ki. O şekilde kendini geliştirebilirsin. Başkasının bilgisayarını ya da internet kafeye gittiğin zaman dur. Ben şu bilgisayarın parçalarını bakabilir miyim diyebilir misin? Yani kendinin olacak bir kere.

Kıvanç Öğretmen ailenin ekonomik durumunun teknolojik erişimi etkilediğini, ailenin erişimi olmadığında evdeki çocuğun bu konuda daha geri kaldığını anlatmıştır. Bu durumda geleceğin öğretmenin bilgi becerisini, teknoloji ile tanışıklığını etkilemektedir.

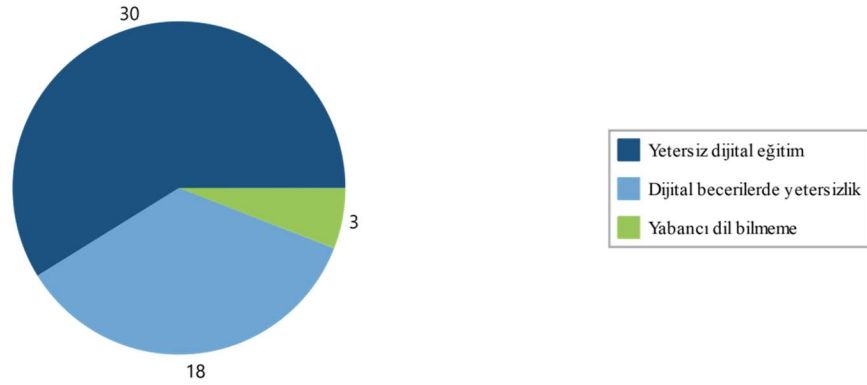
4.2.1.2. Dijital bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanan nedenler

Öğretmenler deneyimledikleri dijital eşitsizlikler sorulduğunda bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklı deneyimlerini anlatmışlardır. Bilgi ve beceri eksikliği boyutunda sıralanan nedenler; yetersiz dijital eğitim, dijital becerilerde yetersizlik ve yabancı dil bilmeme temaları altında toplanmıştır.

Dijital bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanan nedenlerin kod frekans değerleri Grafik 4.5'te gösterilmiştir.

Grafik 4.5

Dijital bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklı nedenlerin kod frekans grafiği



4.2.1.2.1. Yetersiz dijital eğitim

Dijital eğitim eksikliği özellikle üniversitede yeterli dijital eğitim alamama pek çok öğretmen tarafından yaşadıkları dijital eşitsizliklerin nedeni olarak gösterilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler mesleğe geçtikten sonra verilen hizmet içi eğitimlerin de verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu bilgiler ışığında dijital teknolojilerle ilgili yeterli eğitimin öğretmenlere sunulmadığı anlaşılmıştır.

Melek Öğretmen üniversitede aldığı eğitimin yeterli olmadığını bu nedenle meslek hayatında dijital konularda ne kadar zorlandığını şu şekilde ifade etmiştir (07.09.2023):

Üniversitede hiç güzel bir eğitim almadık. Tek bir Basic programı üzerinde duruldu dediğim gibi. Ondan sonra ne nasıl kullanacağım, nasıl yapacağımı bilmiyorum. Yani üniversitede

mutlaka bir öğretmenin bilgisayar açısından neler kullanması gerektiğini, hangi programları kullanacağını çok iyi bir şekilde öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Üniversite eğitiminde kendi dersinde kullanabileceği tüm programların öğretilmesi gerektiğini belirten Melek Öğretmen, şu anda yetersiz hissetmesinin nedenini üniversitede iyi bir dijital eğitim alamamasına bağlamaktadır. Dijital eşitsizlik kavramını tanımlarken de üniversite eğitimini vurgulayan Melek Öğretmen, bu yetersiz eğitimden dolayı dijital eşitsizlik yaşadığını söylemiştir.

Nazan Öğretmen de lisans eğitimi sırasında sadece bir dönem bilişim teknolojileri dersi aldığını ve bu eğitimin yeterli olmadığını belirterek şu bilgileri paylaşmıştır (24.11.2023):

Ben üniversite bitip formasyon alana kadar bilgisayarda hiçbir şey yapmamıştım. Yani bir bilgisayarım o döneme kadar olmamıştı. Az önce bahsettim formasyonda ilk kez bilişim dersi aldık diye. Şimdi orada arkadaşlarımdan o dönem için master tezli yüksek lisans yapan arkadaşlar da vardı. Evinde bilgisayarı aktif kullanan arkadaşlar da hoca bize bir slayt yapmayı öğretiyor. Çok basit bir şey söylüyormuş. Şimdi baktığımda gülüyorum ben de söylediği şeye ama. Ben onu yapamamıştım. O slaytta o söylediği şeyi uygulayamamıştım. Söylediği bir şey de çok basit, metin kutusunu büyütme.

Nazan Öğretmen sadece bir dönem aldığı bilişim dersinde çok zorlandığını, bilgisayar kullanma konusunda o zamanlar eksik kaldığını belirtmiştir. 23 yıl deneyimi olan Özlem Öğretmen ve 33 yıl deneyimi olan Semra Öğretmen de üniversite eğitimleri boyunca bilgisayar dersi almadıklarını söylemişlerdir.

Dijital becerilerde oldukça yetkin olan Hakan Öğretmen de üniversitede bilgisayar dersi, uzaktan eğitim ile ilgili bir ders görmediğini şöyle ifade etmiştir: “Kesinlikle böyle bir şey görmedik. Yani dediğim gibi hani bilgisayar kullanımı, internet kullanımı bunlar o dönem için çok azdı. Sadece bilgisayar öğretmenliği, bilgisayar programcılığı okuyan arkadaşlarımız vardı mesela onlar çok daha iyidirler tabii ki alanı gereği”. Ayrıca şu anda üniversitelerde ders olarak verildiğini belirttiği Art Map, CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) programlarında yeterince bilgi ve beceri sahibi olmadığını, bu derslerin eğitimi süresince verilmediğini de vurgulamıştır.

Görüşme yapılan öğretmenler arasında en az mesleki kıdeme sahip (2 yıl) Okul Öncesi öğretmeni Duygu Öğretmen de teknoloji ile kendi branşını birleştiren bir ders almadığını söylemiştir. Duygu Öğretmen ile görüşmelerde üniversite eğitim sisteminin eksik tarafları da konuşulmuştur. Üniversite eğitiminin iki senesinin pandemi dönemine

denk geldiğini belirten Duygu Öğretmen ilk iki sene ortak dersler aldıklarını sonraki iki sene uzaktan alan dersleri aldıklarını belirtmiştir. Üniversitedeki dersler ile ilgili şu ifadelerde bulunmuştur (04.11.2023):

Üçüncü sınıfta gözlem dersi vardı ve o da çok şey. Böyle, biz sınıf ablası gibi bir durumdaydık orada maalesef. Çok etkinliklere böyle sadece sınıfın yönetiminde katkı sağlıyorduk işte. Yemekhane indireceğini başlarında duruyorduk. Böyle çok etkinlik bazında bir katkısı olmamıştı bize. Asıl verimi dördüncü sınıfta alacaktım. O zaman da pandemi olmuştu. Okul derslerine de yine aynı şekilde uygulamalı materyal geliştirme dersi vardı mesela. Birinci dönem biraz bir şeyler yaptık ama ikinci dönem yine uzaktan oldu, sınavlar aynı şekilde oldu böyle sırf sınava giriyorduk.Bu şekilde çok yine verimsiz olmuştu.

Duygu Öğretmenin uzaktan eğitim sürecindeki eğitimden çok memnun kalmadığı anlaşılmaktadır. Diğer ifadelerinde uygulamalı eğitim yani staj yapması gerektiğinde de oldukça zorlandığını belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin etkili olmamasının bir nedenini de aslında üniversitedeki öğretim elemanlarının dijital anlamda çok yetkin olmamalarına bağlamıştır. Bu konuda hakkında şöyle örnek vermiştir (04.11.2023):

Yani yetkin olan vardı, olmayan vardı çok bilmiyorlardı. Bir de bizim Zoom değil Twist diye bir program vardı. Onu kullanıyorduk. Gene biz de kullandıkça öğrendik. Hani onlar da kullandıkça öğrendi. Bazıları çok teknolojiye hâkim değillerdi zaten yaşları ileri olanlar hocalarımız da vardı ve kurcalıyorlardı, dersi kaydedemiyorlardı. Bazen ses yok işte herkesin mikrofonu açık oluyordu, mikrofon sesleri karışıyordu falan ama bazıları yine biliyordu. Bilen vardı bilmeyen vardı.

Fen Bilgisi öğretmeni olan ve 16 yıllık deneyime sahip Zeynep Öğretmen üniversite eğitim sürecinin öğretmen adaylarının bilgi ve beceri kazanmalarında ne kadar belirleyici olduğunu şöyle ifade etmiştir (03.10.2023):

Eğer size üniversite yıllarınızdaki bence bir insan için gerçekten öğretmen eğitiminin çok daha değişmesi gereken üniversitelerimiz var. O zaman da siz bunu bir öğretmene zorunlu ne diyeyim mecbur bırakmazsanız ihtiyaç hissetmeyen insan çok oluyor ve inanın işte stajyer öğretmene oturup siz dosya düzenliyorsunuz. Mesela işte stajyer öğretmenimize ben bilirim bak şimdi bunu buradan böyle yapacak, şunu şuradan şuraya yapacaksın şeklinde anlattım. Hâlbuki genç ben 16 yıllığım, hani artık paslanmaya doğru gidiyoruz biz baktığımızda. Ama benim öğrettiğim şeyler oluyor ama soruyorsun ya yok hocam biz hiç öyle kullanmadık diyor. Böyle bir dersiniz de mi yok mu diye sordum gerçekten. Biz mesela web tasarımı yapmıştık üniversitede sordum hani, yok hocam dedi. Biz zaten bildiğin dedi istersen şeyden verirsin, istersen de yazıp verirdik dedi. Şimdi böyle olunca dolayısıyla ihtiyaç hissedilmemiş.

İhtiyaç hissetme kavramına dikkat çeken Zeynep Öğretmen, öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sürecinde dijital araçlara ve dijital ortamlara, uygulamalara maruz kalmaları, kullanmak zorunda kalmaları gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu şekilde bunu ihtiyaç hissedebileceklerini vurgulamıştır. Zeynep Öğretmen sonrasında üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme sisteminin sadece dijitalleşme üzerinde etkili olmadığını sınıf yönetimi gibi pek çok alanda da fark edildiğini belirtmiştir.

Öğretmenler dijital alanda bilgi ve beceri eksikliklerinin hizmet öncesi eğitim almamaları olduğunu söylemelerinin yanı sıra pek çoğu hizmet içi eğitimlerde de bu eksikliklerini kapatamadıklarını, bu eğitimlerin yararsız olduğunu ifade etmişlerdir. Zeynep Öğretmen katıldığı ve hiçbir verim alamadığını düşündüğü bir semineri şu şekilde anlatmıştır (03.10.2023):

Hani bizim hizmet içi eğitimlerimiz o çok maalesef çok üzgünüm ama çok nitelikli gitmiyorlar. Yani ben çok komik olacak ama FATİH projesi şeyine katıldığımızda ayakta kaldık. Yani küçücük bir salona bir tane ekran. Bir ekran bir öğretmen yani hizmet içi eğitim Lisesi'nin konferans salonunda artık en sonunda kavga çıktı. Yani yeter niye biz saatlerdir ayaklardayız. Hiç birebir uygulama yok. Slayt geçiyoruz sürekli. Buradan bu yapılır. O tahta şöyle kitlenir işte öğrenci şöyle yaparsa böyle yapabilirsiniz. Hiçbir şekilde deneyimleme şansınız yok. Artı ayaktasınız. Fiziki koşul hiç uygun değil. Zaten dersten çıkıp gitmişsiniz. Hani bizim hizmet içi eğitimlerimiz evet çokça var yani açalım şimdi bir sürü hizmet içi eğitim var. Eminim dijital teknolojilerle ilgili ama artık hani belki kötü olacak ama artık şeye döndü benim için ya hani buraya gitmeye istek kalmadı. Çok üzgünüm ama çünkü nitelik hiç yok. Uygulama zaten yok. Fiziki koşullar hiç hazır değil. Artı tamamen düzensiz ve hani hesaplanmadan işte bir konferans salonuna gereğinden fazla öğretmeni yığıp, hiç pratik yapmadan. Hani bu şey oldu, birileri yaptı biz de böyle izledik şeklinde oldu. Yani o da şeye ulaşmadı.

Zeynep Öğretmen yapılan hizmet içi seminerin öğretmenlere hiçbir katkısı olmadığını, seminerlerin gerekli planlamalar yapılmadan düzenlendiğini belirtmiş, nitelikten uzak bu seminerin kendisinde de isteksizlik yarattığını söylemiştir. Bilgi ve beceri düzeyini artırmak amacıyla yapılan bu seminerlerin öğretmenlerde bıkkınlık hissettirmesi hizmet içi eğitimlerin niteliklerinin eksikliğini, verimsizliğini göstermektedir. Zeynep Öğretmen gibi Melek Öğretmen de seminerlerde uygulama yapma imkânı bulamadıklarını söylemiştir: “Mesela FATİH projelerinde verilen seminerlerde şunu şuraya edeceksin de şöyle ekleyeceğim de böyle de bilmem beş dakikada geçiyor. Ben onu uygulamadan anlamam ki. Ben uygulamam lazım. Bana onu

uygulatman lazım. Ben bunu bilmiyorum mesela”. Melek Öğretmen bu eğitimlerde öğretilen programları o an kullandıklarını sonrasında çok az kullandıklarını veya kullanmadıklarını da sözlerine eklemiştir. Nazan Öğretmen ise zorunlu olarak verilen eğitimlerin amacına ulaşmadığını söylemiş, kişilerin gelişmek ya da öğrenmek gibi bir amacının olmaması durumunda yararsız olacağını vurgulamıştır.

Duygu Öğretmen uzaktan çevrim içi katıldığı hizmet içi eğitimlerden bahsetmiştir. Bu eğitimleri oturup izlemediğini videoyu açtıktan sonra başka işlerini hallettiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla çevrim içi verilen seminerlerin de çok verimli geçmediği anlaşılmaktadır. Bunun aksine Zeynep Öğretmen çevrim içi eğitimlerden daha fazla yarar sağladığını şöyle anlatmıştır (03.10.2023):

Online eğitimlere zaman zaman katıldığım oluyor. Bu hani bizim seminer dönemlerinde falan oluyor onları onlara daha çok sıcak bakıyorum çünkü en azından videoyu durdurabiliyorsunuz. Siz genelde pratiğini deneyebiliyorsunuz. Hani bunlar benim için de bir öğrenme şeyi oluyor yöntemi oluyor en azından.

Görüşme sonrası sohbetlerde Bilişim Teknolojileri öğretmeni Aynur Öğretmen hizmet içi eğitimlerin niteliği hakkında da kendi görüşlerini belirtmiştir. Bu seminerleri veren kişi olarak kısa sürede bu kadar çok programın öğretilmesini, bilginin verilmesini doğru bulmadığını söylemiştir. Bu şekilde yapınca bilgi ve becerilerin akılda kalmadığını, zaman ve emek israfı olduğunu vurgulayarak, daha kısa workshoplar (atölye çalışmaları) yapılması gerektiğini, böylece basit programların daha öğretiler olduğu düşün­dü­ğünü ifade etmiştir. Öğretmenin görüşlerinden bu tür eğitimlerde amacın öğretmenlere nasıl araştırma yapılacağını, uygulamaları, ilgilendiği konuları nasıl bulabileceğini öğretmek olması gerektiğini düşündüğü anlaşılmaktadır. (Araştırmacı notları, 06.03.2023). Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere çevrim içi verilen hizmet içi eğitimler hakkında farklı görüşler mevcuttur. Bazı öğretmenler kendi öğrenme hızında eğitimleri takip edebildiği için bu eğitimlerin verimli olduğunu söylerken bazı öğretmenler bu eğitimlerde uygulama yapamadıkları için yarar sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Eğitimlerin mutlaka yüz yüze olması gerektiğini belirten öğretmenler varken, uygulama ağırlıklı olmayan yüz yüze eğitimlerin hiçbir yararının olmadığını vurgulayan, hizmet içi eğitimlerin içeriğinin, programının, yapısının tamamen değiştirilmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler de vardır. Bu taleplerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ve dijital beceri altyapıları ile ilgili olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır.

4.2.1.2.2. Dijital becerilerde yetersizlik

Öğretmenlerin dijital altyapılarının yetersiz olması onların mesleki ve günlük yaşamlarında teknolojik araçların kullanımında yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Almanca öğretmeni Zehra Öğretmen bilgi eksikliğinden kaynaklı yetersizlik hissini şu şekilde anlatmıştır (21.03.2023):

Dijital yani ben kendimi eksik hissediyorum. Özellikle FATİH projesi kapsamında sınıflara akıllı tahtalar getirildiği dönemlerde, bir de benim branşım itibarıyla Almancada çok fazla kaynak da olmadığı için benim bir şeyler yükleyip orada çalıştırmam gerekiyordu ama bu aşamada kendimi yetersiz buldum, çünkü onu bir türlü beceremedim. O yüzden de böyle daha zorlu, hazır programlar bulmaya çalıştım. Yani kendi. Bu anlamda bilgimin olmadığını fark ettim. O esnada alternatif şeyler bulmaya çalıştım.

Öğretmenler çoğu zaman kendilerini başka kişilerle karşılaştırdıklarında ve kendilerinin onlar kadar iyi olmadıklarını fark ettiklerinde dijital anlamda yetersiz hissediyorlar. Örneğin Meltem Öğretmenin “Çok canımı sıkan ya da hani diğer arkadaşımın benden bir sıfır önde olup benim geride kaldığımı hissettiğimde canımı sıkan durumda eşitsizlik olarak algılanabilir herhalde” biçiminde ifade ettiği görüşü bu bulguyu destekler biçimdedir. Bununla birlikte yine Meltem Öğretmen dijital bağlamda gelişimini ve yaşadığı yetersizlik hissini şu şekilde anlatmıştır (14.03.2023):

Çok azdı ya da nadirdi. İşte el yazısıyla yazılı hazırlamalar, soru hazırlamalar. Sonrasında fotokopilerde işte, fotokopisini çek yapıştır. Sonra yavaş yavaş bilgisayara dönmeye başladık tabi bununla ilgili benim hiçbir eğitimim olmadığı için e biraz uzak kaldım ama sonra baktım ki soru hazırlarken bunu yakalamam gerektiğini hissettim ve birçok arkadaşımın benden çok daha ileri seviyede olduğunu fark ettiğimde asıl eşitsizliği orada gözlemledim.

Bazı öğretmenler başkalarından yardım istemek zorunda kaldıklarında dijital yetersizlik hissi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin kendilerinden daha iyi olduğunu ve çoğu kez onlardan yardım aldıklarını Beyza Öğretmen şu şekilde ifade etmiştir (31.10.2023):

Yani mesela İstanbul'da bir okuldayken öğrencinin birinin bildiği bir programı ben bilmiyordum kullanmayı. Orada mesela kötü hissetmişim ama genelde aslında öğrenciler de bu konuda yardımcı oluyor. Çaktırmazsan. Açıyorlar, şöyle yapıyoruz, böyle yapıyoruz diye onlarda artık bizden neredeyse.

Benzer biçimde Ali Öğretmenin (12.06.2023):

Özellikle bu akıllı tahtalar okulumuza geldikten sonra zorlandım yani bu bir gerçek. İlk o zaman hatırlıyorum. Yani şu telefonlar falan, onları bir şekilde çocuklara çözdük ama onları sonradan aldıktan sonra. İlk o zaman kendimi bir dijital olarak eşitsizim diye düşündüm. Çünkü bu biraz da benden kaynaklandı.

biçiminde ifade ettiği görüşü, yetersizlik hissinin kendini dijital eşitsiz olarak nitelendirmesine neden olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yanı sıra meslektaşlarından yardım isteyen öğretmenlerde vardır. Örneğin İbrahim Öğretmen dijital anlamda zorlandığı deneyimini şöyle anlatmıştır (17.10.2023):

İlk başladığım yıllarda bu bilgisayarlar okula gelince bilgisayar öğretmeni çağırdım. Şu bu derken, bir kere kullanamadın, çok kızdım kendime. Niye bunu ben kendim yapamazsam çok kullanınca çok fazla şeyde excel'den tablo çizmek mesela. O zaman yeni yeni başlamıştı. Yani özel çalıştım artık yani, çok güzel Excel tablo yapmaya başladım. Word'de çok güzel tablolar.

4.2.1.2.3. Yabancı dil bilmeme

Öğretmenler yabancı dil, özellikle İngilizce bilmemeyi de dijital eşitsizlik yaşamalarının bir nedeni olarak göstermişlerdir. Örneğin Mustafa Öğretmen dijital anlamda deneyimlediği eşitsizliği şöyle anlatmıştır (15.06.2023):

.....ileri seviyede bir yabancı diliniz yoksa yine bilgiye ulaşamıyorsunuz. Şimdi burada üç tane çocuğum var. Hanım yine öğretim üyesi eşim. Üst seviyede İngilizce dil bilgisi var. E tabii çocuklar bir taraftan anne diye bağır bağırıyor. Bir taraftan ben bağırıyorum bir gel şunu net söylemek istiyorum. Burada ne istiyor yani? Bir yabancı dildeki yetersizlik dahi sizin dijital eşitsizlikteki dip yapmanıza sebep olabiliyor. Bilgiye ulaşamıyorsunuz. Yorumlayamıyorsunuz, derleyemiyorsunuz ve bir yardım alamayacak olursanız o gün bomboş ya da o proje bomboş bir hale geliyor. Çünkü yabancı kaynaklarımız çok daha fazla bilgiye ulaşım noktasında o sitelerdeki bilgiler çok daha taze, çok daha güncel. Dolayısıyla şu an halen var olan benim en temel sıkıntım ve arkadaşlarımızın da çalışmalar yaparken makalelerde, projelerde ortak sıkıntımız üst seviyede bir dil bilgisine, özellikle İngilizce, Almanca başta olmak üzere. Çünkü bir tane yetmiyor bilgiye ulaşmanız için o dillere hâkim olmanız gerekiyor ki burada da yine şu ortaya çıkıyor, yazılım programları hala dil noktasındaki o sıkıntımızın giderecek seviyede değil yani. O programlar var ancak çok daha üst seviyelere getirilerek hizmet edebilir.

Mustafa Öğretmen İngilizceyi iyi bilmediği için bilgiye ulaşamadığını, çalışmalarını yorumlayamadığını ifade etmiş ve bu konuda eşinden yardım almak zorunda olduğunu söylemiştir. Makale veya proje yazarken İngilizce kaynaklara ulaşması gerektiği için en temel sıkıntısının yabancı dil bilmemek olduğunu, yabancı dil

problemini çözebileceği bazı programlar olsa da bunların yeterli seviyede olmadığını belirtmiştir. Buna göre yabancı dil özellikle internet dili olarak da ifade edilen İngilizceyi bilmeme öğretmenlerin, kişilerin bilgiye ulaşmasında büyük bir engel teşkil etmektedir.

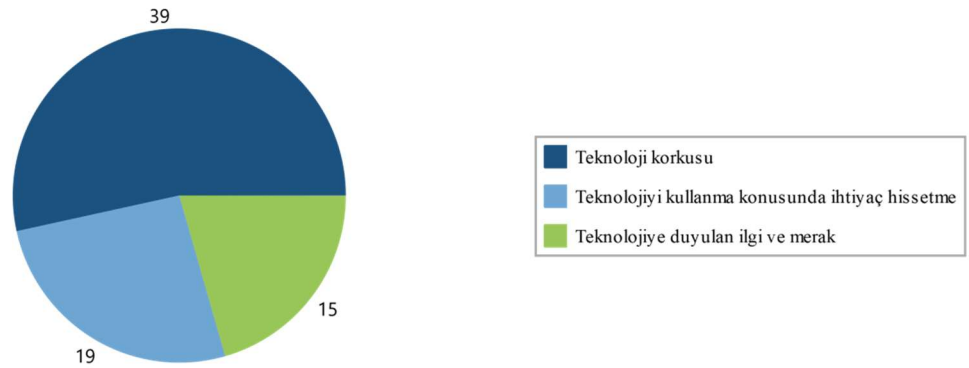
Benzer biçimde Hakan Öğretmen de “İngilizce' yi iyi bilenler, teknolojiyi daha iyi kullanıyor, daha kısa zamanda çözümlüyor bunu. Bu 10 yaşındaki çocuk için de geçerli. 40 yaşındaki insan için de geçerli. Yani o yabancı dil önemli bir alt yapı oluşturuyor.” ifadeleri ile yabancı dilin dijitalleşmedeki önemini vurgulamıştır.

4.2.1.3. Duyuşsal nedenler

Teknoloji korkusu, teknolojiyi kullanma konusunda ihtiyaç hissetme ve teknolojiye duyulan ilgi ve merak dijital eşitsizliklerin nedenlerini açıklarken duyuşsal nedenler olarak ele alınmıştır. Bu duyuşsal boyutlar ile ilgili kodlama frekansları Grafik 4.6’da gösterilmiştir.

Grafik 4.6

Duyuşsal nedenlerin kod frekans grafiği



4.2.1.3.1. Teknoloji korkusu

Dijital anlamda eşitsizlik yaşadığını düşünen öğretmenler çoğu kez korktukları durumları anlatmaya çalışmışlardır. Bu korkuları çoğu zaman bilgisayarda ya da telefonda işlem yaparken yanlış bir uygulama, işlem yapma korkusu veya teknolojik aracı bozma korkusu olarak ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler internet ortamından korktuklarını, dijital tehditlerin onları etkilediğini ifade etmişlerdir. Bazıları da dijital yetersizliklerinden dolayı yapamadıkları durumlarda diğer insanlara karşı rezil olma korkusu yaşadıklarından teknoloji korkusuna sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Aynur Öğretmen teknolojinin Türkiye’de kısa bir süredir kullanıldığını, 80’li yıllarda bilgisayarın geldiğini, internet ve bilgisayarın yaygınlaşmasının 90’ları bulduğunu, hatta 90’larda evlerde bilgisayarın çok az bulunduğunu belirtmiştir. Ancak 2000’li yıllarda herkesin bilgisayar edinmeye ve bilgisayarı kullanmaya başladığını ifade eden Aynur Öğretmen, 20-30 yıldır yaygınlaşan teknolojinin şu an çalışmakta olan pek çok öğretmen tarafından kaçırıldığını ya da ucundan yakalandığını düşünmektedir. Öğretmenlerin ne yapacaklarını bilmedikleri için teknolojiden korktuklarını düşündüğünü belirten Aynur Öğretmen görüşünü şu şekilde açıklamıştır (07.03.2023):

Biz teknolojiyi bilgisayar teknolojisinin daha çok kısa bir süredir kullanıyoruz Türkiye’de yani ülkemizde seksenlerde gelmiş internet bilgisayarların gelmesi, yaygınlaşması, doksanlar. Ki doksanların evinde doksanlarda çoğunda kimsenin evinde çok az kişinin evinde bilgisayar vardı. Daha çok 2000’e doğru herkes bilgisayar edinmeye işte bilgisayar kullanmaya başladı. Onun öncesinde biz de sadece bilgisayar değil, bir televizyon bile çocuklara elletilmezdi. Radyo bunlar bizde teknoloji hep dokunulmaması gereken bozulacak olan. Böyle yetişmiş bir nesiliz.

Aynur Öğretmenin görüşünden kişilerin teknolojiyle geç tanışmalarının sonucunda teknoloji ile bağlarının da geç kurulduğunu anlaşılmaktadır. Hakan Öğretmen de eskiden şartlardan dolayı bilgisayara ve internete ulaşmanın çok zor olduğunu, 2004, 2005’li yıllarda internete bağlanmanın çok pahalı olduğunu söylemiştir. Teknoloji ile geç tanışma, teknolojik araçları yeterince kullanıp tanıyamama ve bu araçları bozma korkusu yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu görüş ile paralel olarak BT öğretmeni Feyza Öğretmen benzer gözlemlerde bulunduğunu ifade etmiştir. Feyza Öğretmen diğer öğretmen arkadaşlarının en çok ‘elindeki aracı kontrol edememe’, ‘yanlış yaparım’ korkusu yaşadıklarını, korktukları için teknolojiden uzak durduklarını belirtmiştir.

Görüşmeler sırasında teknoloji korkusu olduğunu belirten pek çok öğretmen olmuştur. İbrahim Öğretmen 2004-2005 yıllarında çalıştığı okulda müdür odasında bir tane bilgisayar olduğunu ve ona da dokunmaya korktuğu söylemiştir. Zehra Öğretmen ise özellikle resmi evrak işleri yaparken yanlış yaparım korkusu yaşadığını, dokunmamayı tercih ettiğini belirtmiştir. Zehra Öğretmen üniversiteden mezun olduğunda gittiği bir bilgisayar kursunda yaşadıklarını da şöyle anlatmıştır (21.03.2023):

.....O zaman biz de bilgisayar kursuna yazılmıştık öğrenmek için. Mouse var işte eski bilgisayarları düşün. Mouse’a dokunmaya korkuyorduk, bozacağız diye. Veya onunla bir yerlere tıklayıp işte yanlışlıkla bir şeyleri silerim diye korkuyorduk. O korku ve gözetmen yani bize o işi öğretecek olanlar da aynı hassasiyetle davranıyorlardı. Dolayısıyla şimdi ben

telefonumu mesela kurcalarken bir şeyleri yanlış yapacağım korkusuyla çok karıştıramıyorum.

Zehra Öğretmen şu anda yaşadığı teknoloji korkusunun aslında çok eskiden yaşadığı deneyimlerden kaynaklandığını düşünmektedir. Zehra Öğretmen bu korkuyu hala hissettiğini şu sözlerle açıklamıştır “Daha bu seneye kadar hiç alışveriş yapmamıştım. Daha yeni yeni bazı arkadaşlarla birlikte ilk alışverişimi yapıp işte aldığım belki üç şey vardır internetten. Çünkü bir güven güvensizlik var. Korkuyorsun, bilinmeyenden korkmak gibi bir şey”. Bu ifadelerden teknolojik araçlar, ortamlar hakkında yeterince bilgi sahip olmamanın kişilerde belirsizliğe dolayısıyla korkuya neden olduğu anlaşılmaktadır. Korkunun bilgi eksiliğinden meydana geldiği Zehra Öğretmenin şu ifadelerinden anlaşılmaktadır (11.04.2023):

Mesela şey virüs bulaşınca panikliyorum. Hâlbuki virüs bulaşınca onun mutlaka bir çözümü vardır veya işte biri bir şey hani biri diyor ki diyelim ki her flashı bilgisayarına takma diyor diyelim ki. O yüzden tedirgin oluyorum bilgisayarıma başka flashlar takarken. Hani biraz böyle bilgisizlikten kaynaklanan bir şey sanırım bu. Yani onun etkisini bilmediğim için tedirgin oluyorum.

Öğretmenlerin ifadelerinden teknoloji korkusunun özellikle orta yaşlı öğretmenlerde daha fazla yaşandığı ortaya çıkmıştır. 18. yılını çalışmakta olan Nazan Öğretmen kendi yaş grubunda olanların teknoloji korkusu olduğunu şu şekilde belirtmiştir: “Çok derine indiğimde, bir de o bizim belki kuşağın ya bozarsam korkusu da var. Onun için çok basit yapabileceklerim üzerinde çalışmayı ya da en basitinden şunu yapıyorum, yani üzerinde çalıştığım dosyayı bir kaydedip sonra geri kalan üstüne tekrar oynama yapıyorum”. Nazan Öğretmenin ifadelerinden dijital ortamda çalışırken bildiği yöntemle çalışmaya devam ettiğini, çok fazla programları karıştırmadığını anlaşılmaktadır. Bunun nedeninin yanlış yapma korkusu olduğunu ve bunu kendi yaşamlarında da gözlemlediğini vurgulamıştır.

Teknoloji korkusu sadece o araçları bozma korkusundan kaynaklanmamaktadır. Öğretmenler internet ortamına güvenememelerini de korkularının sebebi olarak ele almışlardır. Örneğin; Ali Öğretmen dijital ortamlara ilgi duymamakla beraber bu ortamlarda ‘kaybolmaktan’ korktuğunu şu sözlerle açıklamıştır: “İlgimi çekmiyor, biraz ilgimi çekmesinden de biraz korkuyorum yani hani biraz kendimi kaptırırsam ben de seversem içinde kaybolurum diye düşünüyorum yani çok zamanımı alır diye düşünüyorum. O yüzden çok girmiyorum ben”. Ali Öğretmenin korkusunun bir nedeninin

bağımlılıkla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber Ali Öğretmenin dijital ortamlarla ilgili yaşadığı güvensizlik kaygısının bir başka nedeninin hesaplarının ele geçirilmesi ve maddi zarara uğrama olduğu belirlenmiştir. Nitekim (12.06.2023);

Şimdi teknolojik bu konuda eğitim de aldık. Sağ olsun polisler geldi verdiler ama yaptığınız en ufak bir hata. Kendi hesabınızın çalınmasına falan neden oluyorlar ya. Hesaplarınızı falan boşaltabiliyorlar. Yanlış işler yaptığınız zaman daha çok ekonomik yani hesabınıza giriyorlar. Ne bileyim sizin adınıza paylaşım yapıyorlar. Bir sürü sıkıntı, o yüzden teknoloji bu yüzden aslında sevmiyorum yani. Çünkü hacker çok hacker. Çok bu işlerle uğraşan ne bileyim. Bana göre lüzumsuz adam çok ya. Korkuyorum bana da bulaşırlar diye.

biçiminde ifade ettiği görüşü, bu bulguyu destekler niteliktedir.

Ali Öğretmen gibi Zehra Öğretmen de dijital ortamlardan özellikle internette alışveriş yaparken, kredi kartı kullanması gerektiğinde bu korkuyu yaşadığını ifade etmiştir. Teknolojiden korkmanın bir diğer nedeninin de başkalarına rezil olma korkusu olduğu belirlenmiştir. Özellikle Melek Öğretmen yanlış bir şey yapma korkusunu, öğrencilerine veya meslektaşlarına rezil olma korkusunu sıklıkla vurgu yapmış ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (07.09.2023):

Bilmediğim için şimdi yanlış bir yere açarım. Bir şey çıkar çocuklar güler eder diye korkuyorum. Hocam ya sen hiçbir şey bilmiyorsun, şurada ne olacaktı. Şunu şuradan açacaktın. O pencereyi kapat bilmem ne diyorlar şimdi tamam mı. Ben de bakıyorum. Kapatmayıveriyorum bazen. Pardon filan diyorum ama çocuk benim oradan bilmediğimi algılar yani iyi bir bilgisayar bilen bir çocuk algılıyor yani.

Melek Öğretmenin ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğrencilerinin dijital konularda daha iyi olması, onların karşısında yetersiz hissetmesi ve özellikle bundan dolayı rezil olacağını düşünmesi teknolojiden korkmasına neden olmaktadır. Ancak Melek Öğretmen bu konuda yaşadığı duyguyu sadece öğrencilerle değil meslektaşlarıyla da yaşadığını şu şekilde ifade etmiştir (07.09.2023):

Tabii şimdi mesela normal bir yazılı sorusu hazırlıyorsunuz. Ondan sonra onu öğretmenler odasındaki bilgisayarda kaydederken veya onu keserken kırarken yapıştırırken filan çok zorluk yaşadığım oldu. Ondan sonra bilen öğretmen arkadaşlar mesela güldüler. Yani o anlamda zorluk yaşadım yani.

Melek Öğretmenin dijital olarak yapamadığı işlerde öğrencilerinin ve meslektaşlarının tepkileri onun teknolojiye ilişkin duygu ve motivasyonunu etkilemiş gözükmektedir.

4.2.1.3.2. Teknolojiyi kullanma konusunda ihtiyaç hissetme

Yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin teknolojik araçları kullanmaya karşı ihtiyaç hissetmeleri durumunda, ihtiyaçları oranında teknolojiyi kullandıkları, dijital bilgi ve beceriyi edindikleri ortaya çıkmıştır. İhtiyaç hissetmediklerinde ise dijital yeterliliklerini geliştirme çabasına girmemekte dolayısıyla dijital eşitsizlik yaşamaktadırlar. Örneğin Ali Öğretmen ihtiyaç duyduğu hatta mecbur kaldığı için teknolojiyi kullandığını şöyle ifade etmiştir (12.06.2023):

Word kullanıyoruz işte bir de Excel nadiren kullanıyorum. Çok Excel kullanmam Word kullanıyoruz. O şekilde işte bazen e okul işlemlerini kullanıyoruz evde. Herhalde çıktısını falan daha çok okul işlemlerinde ve yani gerçekten ihtiyacım varsa ve zorundaysam ben bunu kullanırım. Çok kullanma taraftarı değilim. Mecburum ya.

İngilizce branşı bağlamında ders içinde kullanmak için internet ortamında oldukça fazla materyal bulunmaktadır. Benzer şekilde oldukça fazla web uygulamaları mevcuttur. İngilizce dersinde dört dil becerisinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Bu nedenle ders içindeki etkinlikleri çeşitlendirmek gerekmektedir ve teknolojik imkânlarla bu oldukça mümkündür. Ancak Ali Öğretmen ile görüşme sonrası sohbetlerde bu tür materyaller kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Kendisi sadece Milli Eğitimin gönderdiği kitaptan dersleri işlemekte, hatta EBA'daki dijital kaynaklara da bakmamaktadır. Buna ihtiyacı olmadığını, internette zaman kaybetmek istemediğini ifade etmiştir. Bu konuda elindeki ders kitaplarını yeterli görmüş ve başka bir şeye ihtiyaç hissetmemiştir. İhtiyaç hissettiği şey e-okul işlemleri, yazılı kâğıt hazırlama gibi durumlardır (Araştırmacı notları, 12.06.2023).

Melek Öğretmen ise ihtiyaç hissetmeme durumunu okul ortamına ve öğrencilerinin alt yapısına bağlamıştır. Mülteci öğrencilerin yoğunlukta olduğu okulda Matematik öğretmeni olan Melek Öğretmen öğrencilerinin hazırbulunuşluklarının düşük olmasından dolayı Matematik dersinin kazanımlarını aslında kazandıramadığı, çok daha alt seviyedeki konular işlediğini ifade etmiştir. Öğrencilerinin dijital imkânlarının da olmadığını altını çizen Melek Öğretmen kendisini geliştirme ihtiyacı hissetmediğini ifade etmiştir. Örneğin sınıfında kullanma imkânı olmayacağı için bazı dijital eğitimlere katılmadığını belirtmiştir (07.09.2023):

e-twinning yapanlar, genelde bu söylediğiniz Web 2 seminerlerini alıyor diye düşünüyorum. Ben e-twinning yapmak istemedim. Çünkü bana çok büyük bir getirisi olduğunu düşünmedim. Çok büyük bir anlamı olmadığını düşünüyorum e-twinningin. O yüzden de

Web 2 araçlarına gerek duymuyorum. Ha beni iten bir güç yok. Kullanabileceğim ortam yok. Ondan sonra yıllardır mesela tayin istiyorsunuz, çıkmıyor iyi okula. Ha ben de istiyorum ki ben de gideyim de kendim hiç olmazsa o oradaki çocuklarla geliştireyim istiyorum ama buna da imkân yok.

Benzer şekilde Duygu Öğretmen de ihtiyaç duymadığı için bazı programları öğrenmediğini veya öğrendiklerini geliştirmediklerini şu sözlerle açıklamıştır (04.11.2023):

Ofis programlarını öğrenmiştik. Evet, onun dışında aynen onları öğrenmiştik. Yani çok verimli olmamıştı kendi açımdan çok. Yani ilgi alanımda da olmadığı için çok ilgilenmedim açıkçası bir de sonrasında da yine aslında öğreneyim diye düşündüm. Hani iyi olur falan ama yine okulda çok çok kullandığım bir alan olmadığı için hani bu word şey office programları çok üstüne düşmedim.

Selim Öğretmen ise dijital eşitsizliklerin nedenlerini anlatırken dijital araçlarla tanışık olmanın oldukça önemli olduğunu, ancak eşitsizlik yaşanmasında ilgi ve ihtiyaç duymamanın da göz ardı edilemeyeceğini düşünmektedir. Öğretmenin (26.05.2023);

Yani ilgi ve ihtiyaç da bunun belki bir sonraki basamağa olabilir. Eğer bunu dersinde kullanamayacağını ya da kullandığında işe yaramayacağını düşünüyorsa, bu yolla insan başvurmuyor ya da yani bu uygulamadan keyif almayacaksa yine o zaman da uzak kalabilir.

biçiminde ifade ettiği görüşü, bulguyu açıklar niteliktedir.

4.2.1.3.3. Teknolojiye duyulan ilgi ve merak

Öğretmenlerin yaşadıkları dijital eşitsizliklerin nedenlerinin öğretmenlerden kaynaklı duyuşsal boyutunda, teknolojiye karşı ilgi ve merakları da eşitsizliklerin açıklanmasında önemli bir etmen olarak ortaya çıkmıştır.

Ali ve Meltem Öğretmen teknolojiye ilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Meltem Öğretmen bu konudaki görüşünü “Hayatım boyunca teknolojiyle aram çok iyi olmadı benim. Çok seven bir insan değilim. O nedenle de çok meraklı da değilim” biçiminde ifade ederken, Ali Öğretmen şu şekilde ifade etmiştir (12.06.2023):

Dijital bir şeyler alabiliyorsak yani dijital bir şeyler öğreniyoruz. Benim gibiler daha çok şey teknolojiyi sevmeyen tipleriz biz. Ben bilerek almıyorum mesela sonuna kadar direndim. Ben mesela bu WhatsApp grubu falan olduğu için mecburen aldım bu telefonu. İstemiyorum ben mesela teknolojiyi sevmiyorum yani, çünkü sonu yok.

Bu öğretmenler teknolojiye ilgileri olmadığı ve teknolojiyi sevmedikleri için mecbur kaldıklarında kullanmaya başlamışlardır. Bu durum pek çok açıdan dijital eşitsizlik yaşamalarına neden olmuştur. Bu durumun ekonomik imkanlardan kaynaklı

olmadığını söyleyen Ali Öğretmen bu konularla ‘alakasız’ olduğunu ve akıllı tahtalar ilk geldiğinde oldukça zorlandığını belirtmiştir. Teknolojik araçlarla ve internette zaman geçirmeyi hiç sevmediği şu sözlerinden anlaşılmaktadır (12.06.2023):

Ya çok zamanımı alıyor yani hoşuma gitmiyor. Ben böyle çok bir şeylerin içinde kaybolup gitmeyi sevmeyen bir adamım. Yani çok sevmem. Saat tutarım böyle mesela bilgisayarda falan otururken saatim vardı. Ben oraya bakar dururum fazla oturduğum zaman kalkarım.

Kıvanç Öğretmen ise sonradan teknolojiye ilgisinin azaldığını söylemiştir. Gençken oldukça ilgili olduğunu, bilgisayarın tüm parçalarını bildiğini hatta söküp tekrar taktığını söylemiş, zamanla teknolojinin hızına yetişemediği için ilgisini kaybettiğini belirtmiştir. Yaptığımız görüşme sonrası sohbetlerde bilgisayarın yerini akıllı telefonun aldığını bununda ona yettiğini ifade etmiştir. Sonradan bilgisayara çok ihtiyaç duymayan Kıvanç Öğretmen ilgi ve merakını da kaybetmiştir (Araştırmacı notları, 08.06.2023).

Bilgisayar Öğretmenleri olan Aynur ve Feyza Öğretmen, öğretmenlerin dijital becerileri edinmelerinde ilginin, güdülenmenin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Feyza Öğretmen, bir öğretmenin dijital yeterliliği ve çalıştığı kurumun imkânları olsa bile motive değilse dijital anlamda eşitsizlik yaşayacağını belirtmiştir. Aynur Öğretmen de dijital eşitsizliğin nedenlerini anlatırken birinci nedeni ekonomik nedenler olarak söylemiş, ikinci nedeni ise motivasyon eksikliği olarak vurgulamıştır. Bilgisayar kurslarının her yerde olduğunu ve herkesin her yerden gerekli bilgileri öğrenebileceğine dikkat çeken Aynur Öğretmen kişilerin motivasyon eksikliğinin onları dijital eşitsizliğe ittiğini ifade etmiştir.

4.2.2. Öğrenci kaynaklı nedenler

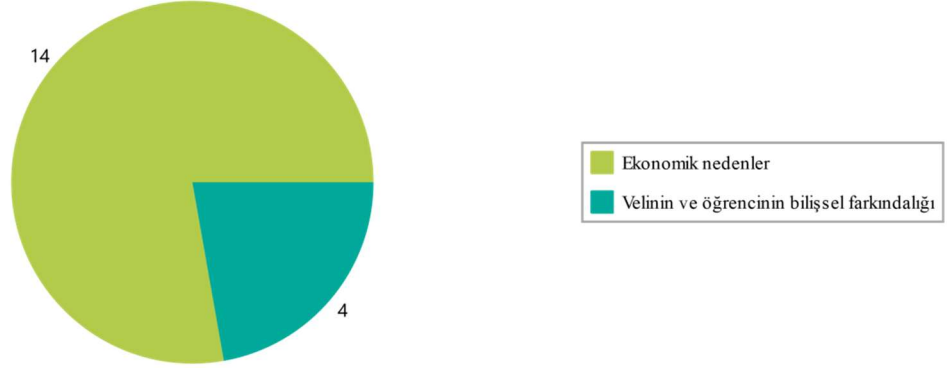
Öğretmenlerin yaşadıkları dijital eşitsizlikler her zaman kendilerinden kaynaklanmamaktadır. Öğretmenlerin dijital bilgi ve becerileri yeterli olsa da teknolojik araçlara ve internete erişebilseler de öğrencilerinin bunlara sahip olmaması eğitim öğretim sürecini sekteye uğratabilmekte ve öğretmenlerin dijital eşitsizlik yaşamasına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin dijital eşitsizlik yaşamasında öğrencilerden kaynaklı nedenler genelde ekonomik nedenler, internete erişememe, öğrencilerin akademik bilişsel altyapısı, hazırbulunuşluğu ve veli profilinden kaynaklı olabilmektedir. Bu araştırma kapsamında öğrenci kaynaklı nedenler şu iki tema altında toplanmıştır: Ekonomik

nedenler ile velinin ve öğrencinin bilişsel farkındalığı. Grafik 4.7’de temalarla ilgili kod frekansları gösterilmiştir:

Grafik 4.7

Öğrenci kaynaklı dijital eşitsizlik nedenlerinin kod frekans grafiği



4.2.2.1. Ekonomik nedenler

Öğrenciler ekonomik yetersizliklerden dolayı akıllı telefon veya bilgisayar gibi teknolojik araçlara ve/veya internete erişim sağlayamamaktalar. Bu nedenle ödevleri için gerekli araştırmaları yapamamakta, projelere istenilen şekilde ve oranda katılım gösterememektedirler. Bu durum öğretmenlerin mesleki yaşamlarında, eğitim öğretim süreçlerinde aksamalara neden olmaktadır. Merve Öğretmen dijital eşitsizlik hissettiği durumu şöyle anlatmıştır (08.09.2023):

Açıkcası o eşitsizlik biraz Zoom toplantılarında hissettim. Çünkü Zoom toplantılarımız akşam sekiz civarında oluyordu. Herkes evde olsun. En azından öğretmen arkadaşlarımız işlerini bitirsin, rahat bir ortam olsun diye. Bunu da çocuklar evet, bazıları katılamadılar. Biz katılamadık diye bu durumdan hayıflandılar ama ben bu eşitsizliği onlara çok yansıtmamak adına okuldaki imkânlardan faydalanabilirsiniz hatta yeri geldi kendi telefonumu verdim dedim benim telefonumla logonu yapabilirsin şeklinde destek olmaya çalıştım.

eTwinning projelerinde, projeyi yapan kurumlardaki öğretmen ve öğrencilerin eTwinning platformuna kaydolup aktif bir şekilde etkinliklere katılmaları gerekmektedir. Bu etkinliklerin büyük bir kısmı yine çevrim içi yapılmaktadır. Kısaca eTwinning projesi yapabilmek ve projede yer almak için öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital araçlara ve internete erişimi olmak zorundadır. eTwinning projeleri yapan Merve Öğretmen, bu projelerin doğası gereği etkinliklerin çoğunu çevrim içi yapmıştır. Mülteci öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okulda çalışan Merve Öğretmen, öğrencilerinin ekonomik anlamda zorluk çektiğini, pek çok velinin işinin olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin anne ve

babalarında sadece telefon olduğunu, internetlerinin çok sınırlı olduğunu, bilgisayarlarının ise olmadığını söylemiştir. Merve Öğretmen çoğu zaman bilgisayarı ve interneti olan öğrencileri projelere seçmek zorunda kaldığını belirtmiştir. Projede bazı öğrencilerin ise internet ve bilgisayarları olmadığı için toplantılara, bazı etkinliklere katılamadığını söylemiştir. Merve Öğretmen her ne kadar okulun ve kendi imkânlarının öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlasa da eşitsizlik yaşanmıştır.

Bir köy ortaokulunda çalışan Kerem Öğretmen de öğrencilerin maddi imkânsızlıklarının onların dijitale ulaşmasını engellediğini belirtmiş, bu durumun eğitim öğretim sürecini nasıl etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir (09.05.2023):

Köyde çalıştığım için kırsal alanda çocuklarımızın interneti yok. Yok genel olarak yok, ya olan var illaki ama babasının telefonunda olan internet bizi çok bize çok yaramıyor. Bilgisayarı olan çok az, yani çok az on çocukta birdir. Ama akıllı telefon her evde olsa da bu da onların çok kullanabilmesi mümkün değil. Ortaokul çocuğu kendilerinin yok, annesinin babasının var. Hani acil durumlarda kullandırabiliyoruz. Yani bir deneme yapıyoruz mesela. Herkes akşam saat sekizde gidecek. Ortak çevrim içi denemeler Milli Eğitimin Ar-Ge'nin. Siz bilirsiniz, Ar-Ge'desiniz. Onlara gidiyorlar. Böyle %50 falan katılım oluyor bu güzel. Ama çok keyfi çok uzun süreler kullanamıyoruz. Bizim en büyük eksikliğimiz bu. Yani okulda hiçbir sıkıntımız yok. İnternetimiz çok hızlı, etkileşimli tahtalarımız var ama çocuklarımız ev ödevlerini dijital ortamda yapamıyorlar.

Dijital beceriler açısından oldukça yetkin olan Kerem Öğretmen okulunda dijital anlamda yeterli imkânların olduğunu belirtmiş, öğrencilerin imkânsızlıklarının, bilgisayara ve internete erişememelerinin eğitim öğretim süreçlerine teknolojiyi katmayı zorlaştırdığını vurgulamıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerden kaynaklı dijital eşitsizlik yaşamışlardır.

Aynur Öğretmen de öğrencilerin çoğunun dijital ortama erişimlerinin olmadığını ifade etmiş, babalarının telefonundan akşamları internete girmeye çalıştıklarını söylemiştir. Melek Öğretmen de çoğu mülteci olan öğrenci velilerinin sadece devletten gelen para ile geçindiğini söylemiş dijital anlamda çok yoksun olduklarını belirtmiştir.

Özlem Öğretmen de benzer ifadelerde bulunmuş, ailenin maddi imkânlarının ve ailedeki çocuk sayısının dijital teknolojilere erişimi etkilediğini şu şekilde açıklamıştır (06.11.2023):

..... İkinci sıraya tabi ki maddi ulaşabilme, yani maddiyat gelecek. Çünkü bizim veli profilimiz ne yazık ki hani tek maaş ve yani asgari ücret diyebileceğim ücreti alan veli profili.

O da ne kadar teknolojiye yatırım yapabilir ne kadar hani bir de çocuk sayısı yüksek olan aileler bizim veli profilimiz. Üç çocuğa aynı anda aynı eşitliği sağlaması da çok zor olur oluyor ya ikinci sıraya maddiyatı koyabilirim. Üçüncü sıraya da işte çocuk sayısını. Evet, tek çocukla üç çocuk veya dört çocuk bir olmuyor.

Ulaşılan sonuçlardan öğrencilerin ekonomik imkânsızlıklarının onların dijital olarak eşitsiz olmasına yol açtığı, bu durumun da eğitim öğretim ortamına dijital eşitsizlikleri artıran bir durum olarak yansıdığı anlaşılmaktadır.

4.2.2.2. Velinin ve öğrencinin bilişsel farkındalığı

Velilerin çocuklarının eğitimlerine önem vermesi ve bunun için öğretmenlere ve okula destek olmaları, evlerinde çocuklarına gerekli olan çalışma ortamını sağlamaları oldukça önemlidir. Çocuğunun eğitimine önem veren ve dijital imkânların katkısının farkında olan veliler bu imkânları sunmak için çabalamaktadır.

Özlem Öğretmen, velilerin bu konulardaki farkındalığının eğitim ve dijital eşitsizlik bağlamında önemli olduğunu şöyle ifade etmektedir (06.11.2023):

Şimdi öncelikle ailenin bilişsel düzeyi çok önemli çünkü bilişsel düzeyi, mezuniyeti arttıkça eğitime öğretime verdiği önem artıyor. Şimdi birinci şeyi bunu belirleyeceğim ben. Çünkü hani maddi imkân diyeceğim ama maddi imkânı ona oraya aktarmak da bilişsel düzeyin ile ilgili o kalmış oluyor. Çünkü yani hani ailenin mezuniyeti burada önemli bir rol oynuyor. Birinci sıraya ben bunu alacağım. Çünkü imkânlarını o yöne aktarması gerekiyor. Onun gerekliliğine inanması gerekiyor.

Özlem Öğretmen velilerin eğitim düzeyi ile eğitime verdikleri önemin paralel olduğunu belirtmektedir. Veliler elindeki imkânları eğitime ve dijital araçlara aktarmayı önemli gördüklerinde dijital araçlara erişim sağlama kararı vermiş olacaktırlar.

Zeynep Öğretmen, velilerin farkındalık düzeyi kadar öğrencilerinde biliş düzeylerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin merak duygusunun olmaması ve teknolojiyi kullanamamaları dijital eşitsizlik yaşamalarına neden olmaktadır. Öğrencinin yaşadığı dijital eşitsizlik ise öğretmenin dijital eşitsizlik yaşamasına neden olan en önemli etkenlerdendir.

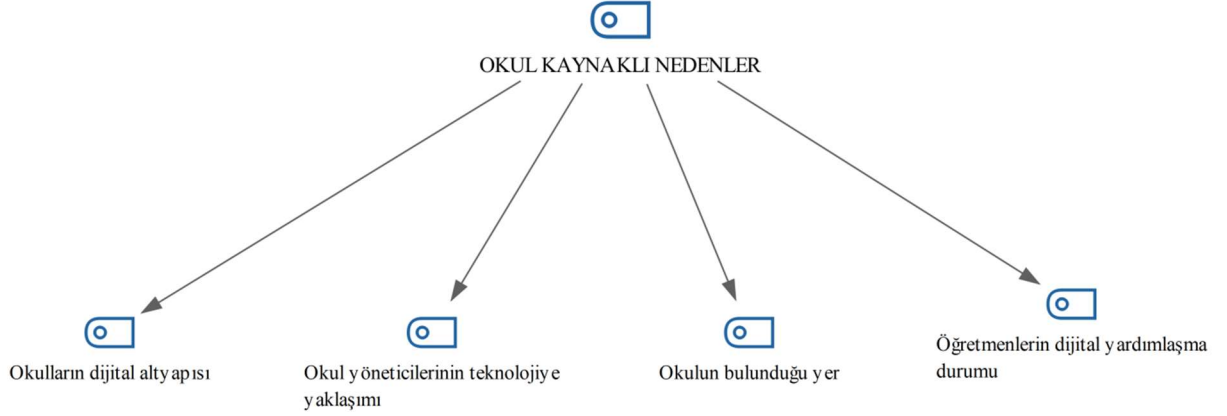
4.2.3. Okul kaynaklı nedenler

Öğretmenler dijital eşitsizliği çoğu zaman çalıştıkları okullardaki imkânsızlıklardan, okul yöneticilerinin tutumlarından veya beraber çalıştıkları meslektaşlarının dijital beceri veya tutumlarından dolayı yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin kendi dijital becerileri yeterli olsa da teknolojik araçlara evlerinde çok rahat ulaşabilseler

de okulda yaşadıkları durumlar eşitsizlik yaşamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin belirttiği başlıca okul kaynaklı nedenler Şekil 4.4'te gösterilmiştir:

Şekil 4.4

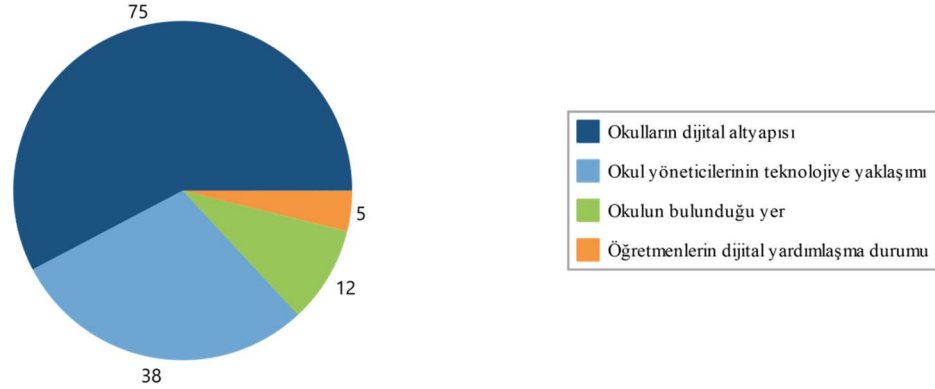
Okul kaynaklı nedenler



Şekilde de görüldüğü gibi okulun dijital altyapısı, okul yöneticilerinin teknolojiye yaklaşımı, okulun bulunduğu yer ve öğretmenlerin dijital konularda birbirlerine yardım etmesi dijital eşitsizlik yaşamalarının okul kaynaklı nedeni olarak belirtilmiştir. Bu alt temaların frekans kod dağılımı ise Grafik 4.8’de gösterilmiştir.

Grafik 4.8

Okul kaynaklı nedenlerin kod frekans grafiği



4.2.3.1. Okulların dijital altyapısı

Okulların altyapı eksikliği, dijital araçların ve internetin yeterli olmaması, eğitim öğretim sürecini etkilediği gibi öğretmenlerin de dijital eşitsizlik yaşamalarına neden olmaktadır. Okulların dijital altyapı sorunlarının olması yani teknolojik araçlardan yoksun olması, internet erişiminin kısıtlı olması veya hiç olmaması, okulların eşit dijital imkânlarla sahip olmaması bu tema altında birleştirilmiştir.

Okulun dijital imkânlarının öğretmeni ne kadar etkilediğini Zeynep Öğretmen şöyle anlatmıştır (03.10.2023):

“Öğretmenlikte hani mümkün olduğunca ben bunun şeyle de ilişkili olduğunu düşünüyorum aslında altyapıyla da ilişkili evet daha iyi olabilir miydi mesela düşünüyorum. Üniversiteden mezun olduğundaki donanımım şu zamana göre biraz köreldi ama bu işte sizin çalıştığınız ortamların size sunduğuyla da ilişkili. Kullanılma imkânına ulaşamadıkça da ister istemez bu sefer daralmaya gidiyorsunuz.”

Zeynep Öğretmen üniversitede edindiği bilgi ve becerileri çalıştığı okulda uygulama ortamı bulamadığını belirtmiştir. Okulun bu imkânsızlıklarının zamanla kendisini daha da geriye çektiğini şöyle ifade etmiştir (03.10.2023):

Uygulama İmkânımız olmadı ya da yeni çıkan şeylerden haberdar olma, bunları takip edebilme şansımız da olmadı çünkü dediğim gibi hani alt yapı sorununuz olduğu süreç derste kullanabileceğiniz şeyler sınırlı. Dolayısıyla siz de ister istemez o sınırlı içerik arasında kalıyorsunuz aslında.

Dijital eşitsizlik kavramında da Zeynep Öğretmen, öğretmenlerin okul ortamlarına dikkat çekmiş ve eşitsizliği okulda yaşadıklarını şu şekilde belirtmişti (03.10.2023):

Dijital eşitsizliği öğretmen açısından da tanımlarken yine okul ortamı aklıma geliyor. Çünkü günlük hayatımızda dijital eşitsizliğin en çok yaşadığımız ortam okulumuz. Çünkü gündelik hayatta böyle bir yoksunluk söz konusu değil. Öğretmenler açısından dijital eşitsizlik okullar arasındaki alt yapı ya da ekonomik farklılıklardan dolayı öğretmenlerin okul ortamında istenilen seviyede internet ortamını ulaşımını sağlayan teknolojik alet ve veri kaydetme araçlarından yoksunluk.

Zeynep Öğretmen ile benzer şekilde Meltem Öğretmen de öğretmenin kendi dijital imkânları iyi olsa da okul ortamında dijital yoksunluk çektiği takdirde dijital eşitsizlik yaşandığını (14.03.2023):

Tabii ki öğretmen en son model bir laptopu almış olsa bile okulda ne yapabilir? Sadece işte yüklediği bazı şeyleri sınıf müsaitse. Yani 10 öğrenci varsa çocuklar şuraya gelin der bilgisayarını açar ekrandan onlara izlettir, aktivite yaptırabilir ama şimdi 40 kişilik bir sınıfta böyle bir aktivite yaptırması mümkün değil. Yani hani sınıfların sayısı bile aslında eşitsizlik ya da eşit olma durumunu ortaya çıkarmıyor mu?

ifadeleriyle desteklemiştir. Doğu bölgesinde bir köy okulunda çalışan Duygu Öğretmen çalıştığı okulun internetinin ve dijital imkânlarının olmadığını ifade etmiş, internetin sadece bir bilgisayarda olduğunu onun da kullanımının mümkün olmadığını

belirtmiştir. Kendi imkânlarıyla teknolojiyi kullanarak eğitim ortamı oluşturduğunu şöyle anlatmıştır (04.11.2023):

Şöyle bilgisayarımı götürüyorum. Eğer eğitici bir video izlettireceksem konu da hani bazen soyut olabiliyor bazen hani görsellere ihtiyaç olabiliyor. Bir şeyleri sadece benim anlatmamla anlamıyor ve çizgi filmle veya bir şekilde görsel olarak izlettirmem gerekiyor. O zaman ben kendi bilgisayarımı götürüyorum, kendi internetimi bağliyorum zaten az çocuk olduğu için hani ön önüne sıralanırlar. O şekilde otururlar aslında çok istiyorum hani dijital tahta olsa veya projeksiyon bir şey olsa ama zaten az kişi olduğu için ve okulun imkânı da kısıtlı olduğu için şimdi zaten bilgisayarda idare ediyor.

Duygu Öğretmen ulaşım sorunu olan okuluna her zaman bilgisayarını götüremediğini ve internetinin her gün okulda kullanmak için yeterli olmadığını belirtmiştir. Duygu öğretmenin anlattıklarından okulun dijital altyapısının olmamasının öğretmenlerin sınıf içinde yapacakları etkinlikleri, kullanacakları öğretim yöntemlerini fazlasıyla etkilediği anlaşılmaktadır.

Pek çok öğretmen tarafından okulların eşit imkânlarla sahip olmadıkları ifade edilmiş, okullardaki imkânların öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanabilmelerinde oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Ancak okullar arasında fırsatlar bağlamında oldukça fazla eşitsizlikler olduğu da dile getirilmiştir. Meslek liselerinde teknolojik imkânların çok daha iyi olduğu pek çok farklı okulda çalışmış olan Ali Öğretmen tarafından şu şekilde ifade edilmiştir (12.06.2023):

Orada (Meslek Lisesinde) mesela dijital altyapı falan gayet iyiydi. Şey, internet şeyleri orada bilgisayar bölümleri vardı benim çalıştığım yerde. O yüzden midir, nedir bilmiyorum. Alt yapısı iyiydi. Bilgisayar bölümü vardı. Evet, yazılım bölümü bile var. Evet Gazi'de işte yazılım bölümü vardı. Arkadaşlar yardımcı olurlardı. Orada da işin içinden çıkamadığımız zaman biz öğrencilere değil daha çok bilgisayar öğretmenlerine müracaat ederdik. Onlar bizim sorunlarımızı çözerlerdi. Altyapısı bence daha iyiydi. Anadolu lisesine göre oranın bir de orada şöyle bir şey var. Bir şey olduğu zaman çocuklar ya da öğretmenler tamir ediyor. Problem oluyor, çözüyor. Adam geliyor bakıyor, müdahale ediyor, tamir ediyor. Biz buradan dışarıdan birilerini çağırıyor falan geliyor, gelmiyor falan yapıyor, yapmıyor, buluyor, bulmuyor. Bir de böyle de bir şey var yani. Her şey aslında imkânda.

Ali Öğretmenin ifadelerinden meslek lisesinde bilgisayar bölümünün olmasının pek çok açıdan okulu avantajlı duruma getirdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital olarak yetkin olmaları, okuldaki diğer öğretmenlere yardım etmeleri, okulda bilgisayar ve internet sıkıntısının olmaması dijital eşitsizlik yaşamamalarına

neden olmuştur. Yine bir meslek lisesinde çalışan Hilmi Öğretmen de bu görüşleri desteklemiş okulunda dijital anlamda hiçbir sıkıntı çekmediklerini ifade etmiştir.

Çeşitli okullarda çalışmış olan Bilişim Teknolojileri öğretmeni Feyza Öğretmen de çalıştığı meslek lisesinde imkânların çok daha iyi olduğunu vurgulamıştır. Fakat daha sonra çalıştığı ortaokulun bulunduğu mahallenin yoksun bir yerde olduğunu, okulun altyapısının iyi olmadığını söylemiştir. Bu okula akıllı tahta gelmediğini, bilgisayar ve internetin sadece idarede olduğunu belirtmiştir. Görev yaptığı başka bir okulu da anlatan Feyza Öğretmen dijital imkânsızlıkların derslerini nasıl etkilediğini şöyle anlatmıştır (10.10.2023):

Bir okula daha gidiyordum. O eksik, sıkıntılı bir okuldu. Okulda mesela normal anlatarak gidiyor ama benim dersim birazcık daha somut bilgisayarda yaparak, uygulayarak yapılması gerekiyor. Ben öğrenciye anlatıyorum. Hani olabileceği Sarı Çizmeli Mehmet Ağa'ya anlatıyor gibi anlatıyorum. Bilgisayarda şunu da kullandığında şöyle olur, nasıl damla böyle işte onun beyni böyle tiyatro tarzında falan yaparım. Yani çocuk görmediği için bilgisayarda da deneyimleyemediği için. Ya ne yaparsam yapayım bu çocuk bunu algılayamadı çünkü görmesi gerekiyor. Hani mesela o okula giderken onu çok fazla hissettim.

Proje okullarının da teknolojik açıdan daha avantajlı olduğunu belirten Mustafa Öğretmen ilk çalıştığı okuldan şöyle örnek vermiştir (15.06.2023):

Mesleğimin birinci yılında telefonu aldıktan sonra yaklaşık 2003 yılında 5 yıllık öğretmenken ilk kendime evime ait bir bilgisayarım oldu ancak göreve başladığım okulda yine eşitsizliğe geleceğim. İlçenin en donanımlı proje okulu olan bir okulda ilk atamam olarak çalıştığım için okuldan şu an 2023 yılı itibarıyla donanıma sahip o günkü donanımdan bir okulda göreve başladım ve bilgisayar, bilgisayar teknolojileri noktasında okulda sürekli eğitimlere tabi tutulduk. Bu yönden yine avantajlı bir durumdaydık. Eşitsizliğin eşitsizliği biz ilçede çok fazla diğer okullar gıptayla bize bakarken hiçbir bilgiye ulaşamazken ya da bizden ricacı olurken şunu şöyle yapalım mı bunu böyle yardımcı olur musunuz derken, biz bu teknolojiyi zirvede yaşıyorduk.

Mustafa Öğretmen yirmi yıl önce çalıştığı bir proje okulunun imkânlarının iyi olduğunu ve kendilerinin de buna uygun şekilde pek çok eğitim aldıklarını anlatmış, diğer okulların bu imkanlardan yoksun olduğunu belirtmiştir. Mustafa Öğretmenin ifadelerinden proje okullarının dijital imkanlar anlamında diğer okullardan daha iyi olduğu anlaşılmaktadır.

Zeynep Öğretmen ise okullar arasındaki eşitsizliğin oldukça fazla olduğunu vurgulamış, ilde belli başlı bazı okulların dışında diğer okulların yeterli imkânlara sahip olmadığını şu şekilde örneklendirmiştir (03.10.2023):

Okul boyutunda şöyle, mesela işte Afyon'da 4-5 tane merkezi okul var. Çok ciddi çalışan bir aile birlikleri var. Yani dijital ortamların yani sınıfta çok enteresan uygulamalar kullanabiliyorlar. Mesela işte çocukların hepsi aynı anda tıklıyor. ABCD yi. Öğretmen yüzdesini dersin sonunda rapor olarak alıyor. Bizim gibi işte bir tane bilgisayar olsa da keşke denilen okullarda var. Bu tamamen çalıştığımız bölgeyle ya da çalıştığımız okulla okul boyutu çok değişen bir şey.

Zeynep Öğretmen okulların imkânlarının iyileştirilmesinde velilerin imkânlarının da etkili olduğunu ifade etmiş, imkanları dahilinde okul aile birliğine katkıda bulunduklarını vurgulamıştır. Dijital imkânları kısıtlı bir köy okulunda çalışan Zeynep Öğretmen başka okullardaki imkânları gördüğünde hissettiği dijital eşitsizliği şu anısı ile anlatmıştır (03.10.2023):

Bu TEOG zamanı SBS zamanı istesiniz istemesiniz de zorunlu olarak gönderirlerdi. Hiç unutmuyorum H..... 'ye gittim ben. Ataköy'den sonra o an gerçekten o zamanlar, yani sene 2013- 14'ler falan. O zaman bile yani işte her sınıfta projeksiyonlar, akıllı tahtalar daha o zamanlar çok yoktu. Eski binası. İşte ilk dikkatimi çeken şey, 3 tane fotokopi makinası yan yana, bilgisayarlar yan yana keza sınıfı var ve ben böyle o an kendimi gerçekten çok yoksun hissettim. Ciddi anlamda şok oldum. Sınıflara girdik işte hepsinde o zaman projeksiyonlar. Sonra hatta okulun müdürüne sormuştum, hani başka böyle şeyler gördüm kenarda bu kutular ne işte o anlattığım sistemle o zaman onlar kullanıyorlardı. A'yı işaretliyor, yüzdelik falan veriyormuş falan böyle. Evet o zaman kendimi çok yoksun hissettim. Devlet okulu gerçekten. Fiziki koşullarını hiç saymıyorum zaten. O bilgisayarların bilgisayar odasının olması bir kere zaten çok enteresan gelmişti. Çünkü hani dediğim gibi bizim artık algımız şey oldu yani hani bilgisayar odası bir okul için lükse kaçıyor diye ama değilmiş.

Zeynep Öğretmen kendi okulu ile başka bir okul karşılaştırarak dijital anlamda okulların ne kadar farklı dijital imkânlara sahip olduğunu vurgulamış, yaşadığı dijital eşitsizliği tarif etmiştir. İki okulunda devlet okulu olması ancak bütçe ve imkânlar bağlamında bu kadar eşitsiz olmaları orada çalışan öğretmenleri dolayısıyla eğitim kalitesini de etkilemiştir.

4.2.3.2. Okul yöneticilerinin teknolojiye yaklaşımı

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının, dijital becerilerinin, projeler yapmaya istekli olup olmamalarının, dijital

araçları okullarına edindirmeye çalışmalarının öğretmenlerin dijital teknolojilere karşı tutumunu ve dijital eşitsizlik yaşama durumlarını etkilediği ortaya çıkmıştır.

Özlem Öğretmen okul yöneticilerinin sorumluluklarını dijitalleşme bağlamında şöyle açıklamıştır (06.11.2023):

Şimdi şöyle alt yapıyı hazırlama, bunları eğitim öğretime kazandırma idarecilerimizin sorumluluk alanında daha çok. Bizim daha geri planda olduğumuz alanlar. O nedenle idarecilerimiz bize ne kadar hızlı internet sağarlarsa ne kadar çabuk mesela akıllı tahtada oluşan problemleri çözerlerse, altyapıyı ne kadar hızlı ve ne kadar çabuk bizim çalışmalarımıza katarlarsa biz o kadar avantajlı olmuş oluyoruz. O yönden idarecilerimizin bu bakış açısı, bu yetenekleri bizim için önemli kıymetli.

Özlem Öğretmen yönetici değişikliği olduğunda yeni yöneticilerin daha hızlı bir internet için başvuru yaptığını belirtmiş, bunun eğitimi olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Daha sonra FATİH projesi kapsamında daha da hızlı internete ulaştıklarını anlatmış, böylece internetten metin dinleme, video izleme sürelerinin daha kısaldığını ve ders yetiştirme kaygısı yaşadıklarını ifade etmiştir. Hızlı internet sayesinde anında ve kalıcı öğrenme sağlayabildiklerini, okul idaresinin bunu kendilerine ulaştırmasının büyük bir avantaj sağladığını belirtmiştir.

Özlem Öğretmen okulun teknolojik altyapısının hazırlanmasının da yöneticilerin sorumluluğunda olduğuna dikkat çekmiştir. Yöneticilerin bunun gerekliliğini görüp okula kazandırması öğretmenlerin derslerini daha rahat işlemesine neden olmuş, zaman kazanmışlardır. Özlem Öğretmen dijital teknolojileri desteklemeyen hatta engel olan okul yöneticileriyle çalıştığını söylemiştir. Bu durumda hem öğretmenlerin istediği şekilde çalışmadığını hem de öğrencilerin geri kaldığını belirtmiştir. Öğretmen yöneticilerin teknolojik imkânları sunması ve yapılacak çalışmalara onay vermesi gerektiğini görüşlerine eklemiştir.

Zeynep Öğretmen ise okul yöneticilerinin rolünün çok önemli olduğunu söylemiş, dijital araçları ve internet erişimini sağlamadıklarında öğretmenlerin çok zorluk çektiğini belirtmiştir. Okulun dijital imkânlarının kısıtlı olmasından ve yöneticilerin bu eksikliği hissetmemelerinden dolayı yaşadığı dijital eşitsizliği şöyle anlatmıştır (03.10.2023):

İdarenin rolü çok önemli. Çünkü mesela sizin söylediğiniz şey mesela kendi okulum için değerlendirelim. Eskiden access pointimiz bile yoktu açıkçası. Sadece idare katında internet çekiyor. Diğer hiçbir yerde internet çekmiyor. Eski müdürümüze diyeyim. Hiçbir şartta bunun bir gerekliliğini biz anlatamadık yani. Ama gelen müdürümüz yani kendisi tamamen

dışarıdan gönüllü buldu. O buldu, bu buldu mesela katlara direkt access pointler takıldı, olmayan yere kablo çekildi. Vesaire bir şekilde çözüm bulabildi yani.

Zeynep Öğretmen önceki okul yöneticilerinin kendisine dijital anlamda destek olmadıklarını anlatmıştır. Kendisi derslerinde kullanmak için kendi parası ile projeksiyon aldığını sadece kablo ile internet getirmelerini rica etmesine rağmen yardımcı olmadıklarını şöyle anlatmıştır:

Hocam uğraştırma bizi ne gerek var ya anlatıver kitaptan diye bir tabloyla karşılaştın mı? Evet, karşılaştım. Yani hani bu yüzden de idare çok önemli mi, çok önemli. Ben 4- 5 sene her sene bilgisayarımı ve projeksiyonu mu taşıdım. En sonunda hiç olmadı dedim ki bari kabloya izin verin. Ben getireyim birisine çekirteyim. Gerçekten kendim yaptırttım onu da.

Zeynep Öğretmen dijital olanaklarını kendisi yaratmasına rağmen okul yönetiminin okul içinde küçük bazı yardımlarda bulunmaması, öğretmenin dijital eşitsizlik yaşamasına neden olmuştur. Tüm bu olumsuzluklara rağmen Zeynep Öğretmen dersi için gerekli araçları sağlayıp, kablosunu bile kendi çekmiştir. Görevinin sorumluluğunu hisseden, mesleğine bağlı bir öğretmen olduğu belli olan Zeynep Öğretmen imkânları daha iyi bir okulda çok daha büyük işlere imza atabilirdi (Araştırmacı notları, 03.10.2023).

Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumunun önemli olduğunu görüşme yapan öğretmenlerin çoğu belirtmiştir. Özellikle geçmiş yıllarda okullardaki laboratuvarların kullanılması, bilgisayarların etkin kullanılması konusunda müdürler, müdür yardımcıları oldukça önemli rol oynamıştır. Zehra Öğretmen okuldaki bilgisayarların ve laboratuvarların kullandırılması ile ilgili şunları ifade etmiştir (21.03.2023):

Bir köyde öğretmendim. Kasabada. Bilgisayar odası yaptırılmıştı. Bilgisayarlar üstü örtülü bir şekilde bekletiliyordu. Öğrenciler dahi kullanmadı. Öyle bir dönem geçirdik. Hiç kimse kullanmadı. Zaman aşımına uğramıştır. Çünkü o odanın kapısını falan açmıyordu. Müdür izin vermiyordu zaten.

Zehra Öğretmen yöneticilerin bozular korkusu ile bilgisayarlara dokunulmasına izin vermediklerini söylemiştir. Daha sonrasında da kendisi de bozular diye dijital araçlara dokunmadığını ve teknoloji korkusu edindiğini anlatmıştır. Kıvanç Öğretmen de bilgisayar laboratuvarları ile ilgili benzer bir deneyimini anlatmıştır (08.06.2023):

..... o zamanlar göreve ilk başladığımızda. Teknoloji sınıfları mı açılmıştı, öyle bir şeydi, hatırlıyor musunuz bilmiyorum da bir sürü böyle masaüstü bilgisayarlarla donatılar sınıfları. Hatırlıyor musunuz? Evet, bir tane böyle oda düşünün 20 tane şey var, bilgisayar

var işte bilgisayar derslerinde çocuklar giriyor işte bilgisayar öğretmenleriyle beraber orada ders işleyip çıkıp gidiyorlar. Haftada iki saat. O iki saatin dışı dışında, o sınıfın kapısı açılmıyor. İdare açmıyor yani şimdi burada idare ne kadar önemli. Bak buradan görebiliriz. Ya senin elinin altında teknoloji var, çürüyüp gidiyor o odada. Ve sen açmıyorsun o kapıyı. E ne olacak bilgisayarlar bozulacakmış. E o bilgisayarlar bozulursa kim yapacak mesela yani başım ağrımamın mantığıyla yaklaşıyor yani. Ya belki de hani suçlamak da istemiyorum böyle idarecileri bu konuda, belki haklı da olabilirler. Neden? Çünkü dünya para o zamanlar yeni çıkmış. Bir şey olsa kendi belki de kendi cebinden çıkacak yani ya da uğraşmak zorunda kalacak. Bunlarla uğraşmak istemediği için muhtemelen kitliyor. Ama işte doğru değil yani.

Kıvanç Öğretmen, yöneticilerin teknolojinin önemi anlamamasından, teknolojik araçların bozulacağı endişesinden, bozulduğu zamanda bunları tamir ettirmede sıkıntı yaşayabileceklerinden bu konuda yasaklayıcı bir tutumda olduklarından bahsetmiştir. Kıvanç Öğretmen daha sonra şimdiki durumu da ele alarak öğrencilerin akıllı tahtaları rahat bir şekilde hiç çekinmeden kullandıklarını belirtmiştir. Akıllı tahtaların ilk takıldığı zamanlarda da kısıtlamalar olduğunu hatırlatmıştır. O zamanlarda da sadece öğretmenlerin kullanmasına izin verildiğini söylemiştir. Kıvanç Öğretmenin anlattıkları hem idarenin teknolojiye karşı tutumu hem de imkânlarla ilgili bir durumdur. Ülkemizde devlet malının korunması gerektiği her zaman hatırlatılır hatta malzemeler zimmetlenir ve eğer bir kayıp veya bozulma olursa ilk önce okul yöneticileri sorumlu olur. Belki de bu yüzden yöneticiler teknolojinin yeni yeni okullara girmeye başladığı dönemlerde temkinli davranmışlardır (Araştırmacı notları, 08. 06. 2023).

Okul yöneticilerinden destek gördüklerini, yöneticilerinin okullarını teknolojik okul yapma amacı bulunduğunu söyleyen öğretmenler de olmuştur. Feyza Öğretmen daha önce çalıştığı bir okulda yönetici değişikliğinden sonra olan değişimi şöyle anlatmıştır (10.10.2023):

Bizim okulumuz öncesinde herhangi bir dijital anlamda bir yeterliliğe sahip olan okul değilmiş. Hani bir şeyler yapılırken dahi eski evrak usulü yapılmış. Yani biz bunları dijital ortama taşımıştık. Ne bileyim hepimizin sınav kağıtları padlet hesabını kullanıyorduk. Okulun ayrı bir şey hesabı vardı, classroom hesabı vardı. Tüm belge dökümleri orada yayınlanıyordu. İşte kurul toplantıları orada yayınlanıyordu herkesinki. Ders programları her şey şeffaf bir şekilde ortak sınıf hesabında veya bu dijital pano hesabında yayınlanıyordu ve yapılacak projeler projelerle ilgili çıktılar, okulda yapılan sosyal etkinlikler neler? Bunlarla ilgili işte dönemlik biz e- dergi çıkarıyorduk. Online dergi online dergide öğrencilerimiz işte görev alıyordu. Onların içerikleri yayınlanıyordu. Bu anlamda hani okul için de ilklerin olduğu zaman dilimi olmuştu. Bu anlamda idarenin çok büyük desteği ve katkısı olmuştu.

Çünkü hani idaremiz öğrenci için en iyi şey neyse onu destekleriz. Öğrenci için iyi olacak her şeyi destekleriz. Yeter ki öğretmen yapsın. Bu anlayıştardı.

Feyza Öğretmen bu yöneticilerle çalışırken okullarında o dönem üç tane eTwinning projesi yürütüldüğünü, kodlama ve kodbit etkinlikleri yapıldığını, iki tane okul dergisi çıkardıklarını anlatmıştır. Tüm sosyal etkinlikleri dijitalle yönelik yaptıklarını söylemiştir. Feyza Öğretmen, bu yapılanların okul yöneticilerinin yönlendirmesi ile yapıldığını belirtmiş, ‘dijital okul’ olma hedeflerinin olduğunu ifade etmiştir. Okul yönetiminin öğretmene yardımcı bir tavır içinde olduğunu, öğrenciye faydası olacak şeyleri desteklediklerini dile getirmiştir.

Aynur Öğretmen, bilgisayarların kullanımında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tutumlarının çok önemli olduğunu vurgulamış, bazı yöneticilerin bilgisayarlar bozulmasın, tamir parası verilmesin diye sadece bilgisayar derslerinde kullanılmasına izin verdiklerini söylemiştir. Merkezdeki bazı okulların köydeki okullardan dijital altyapı olarak daha kötü olmasının nedeninin okul yöneticileri olabileceğine de dikkat çekmiştir. Bazı yöneticilerin dijital olanaklar dâhil her konuda öğretmene destek olduğunu da ifadelerine eklemiştir. Projeler yapmayı seven müdürler olduğunu söyleyen Aynur Öğretmen proje ile ilgili her imkânı sağladıklarını belirtmektedir. Okul müdürünün kişisel özelliklerinin okul kültürünün oluşmasında çok önemli olduğunu söylemiş, okul kültürünün de öğrencinin dijital imkânlara ne kadar erişeceğine ya da derslerin nasıl işleneceğine kadar etkili olduğunu belirtmiştir.

Merve Öğretmen de yöneticilerin tutumunun öğretmenlerin teknoloji kullanımını etkilediğini söyleyerek okulundaki durumu şöyle anlatmıştır (08.09.2023):

Okul idaremiz mutlaka akıllı tahtaların her derste her konuya göre kullanılması gerektiğini düşünüyor. Hatta müdür bey derste ders denetimlerine geldiğinde mutlaka tahtayı kullanmamızı bizden istemişti. Onun dışında daha önce kendileri de iyi ve aktif olarak kullanıyorlar açıkçası teknolojiyi. Şimdi bildiğiniz gibi her şey bilgisayar üzerinde oluyor. Programlarımızdan işte toplantı tutanaklarına kadar bize WhatsApp gruplarından atıldığı için onlar teknolojiyi kullanıyorlar.

Okul yöneticilerinin teftişleri ve talepleri doğrultusunda öğretmenlerin teknoloji kullanımında daha dikkatli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler yöneticilerinin taleplerine göre davranmışlardır. Merve Öğretmen ile benzer ifadelerde bulunan İbrahim Öğretmen, öğretmenin yöneticilerinin tutumuna göre davrandığını belirtmiştir. Teknolojiye açık yöneticilerin öğretmenleri de bu yöne zorladığını söylemiştir. Beyza

Öğretmen de okul müdürünün teknoloji kullanımını desteklemesinin kendisi etkilediğini belirtmiş, eğitim öğretim süreçlerinde daha çok dijital araçlara, ortamlara yer verdiğini belirtmiştir.

4.2.3.3. Okulun bulunduğu yer

Okulun altyapısı ile bağlantılı olarak okulun bulunduğu yer yani il, ilçe, bölge, mahalle dijital eşitsizlik bağlamında önemli bulunmuştur. Bulunduğu yer ile orantılı şekilde okulların imkânları yeterli veya yetersiz olabilmekte, bu durum öğretmenlerin performansını ve eğitimin bütün bileşenlerini etkilemektedir. Aslında okullar arasındaki imkânların eşitsizliği ile okulun bulunduğu bölge arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenler okulların köy veya şehirde olmasının, ülkenin doğusunda veya batısında olmasının, ekonomik geliri daha yüksek velilerin çoğunlukta yaşadığı bölgede olmasının imkânların sağlanmasında veya ulaştırılmasında önemli olduğunu söylemişlerdir.

Meltem Öğretmen öğretmenlerin çalıştıkları okullarının yerleri ile ilgili olarak şöyle ifadelerde bulunmuştur (14.03.2023):

İşte öğretmenlikle ilgili değerlendirdiğimizde yine nerede hangi okulda çalıştığınız çok önemli. Hangi şehir, hangi bölge? Bunlar çok önemli. Ya ben mesela düşünüyorum. Herhangi bir ilçesinde ya da böyle bir köyündeki bir ortaokulda çalışıyor olsaydım kendimi bu kadar geliştirir miydim? Bilemiyorum tabii ki ama hani çünkü arz talep meselesi var ya bir de. Şimdi bulunduğun ortamdaki öğrencilere onların çağını yakalamak durumundayız biz. O nedenle bu mecbur tutuyor.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların imkânlarına göre hizmet sunabildiğini söyleyen Meltem Öğretmen okulunun köy veya şehirde olmasının imkân açısından farklılık doğurduğunu da vurgulamıştır. Bu durumun sadece öğretmenleri değil öğrencileri de etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir (27.03.2023):

Bir çocuğun köy okulunda mı okuduğu ya da şehir merkezinde bütün olanaklara sahip bir okulda mı okuduğu, bunlar mesela çok önemli çünkü bulunduğunuz ortam sizi ister istemez o konunun içerisine alıyor zaten. Bir okulda mesela bilgisayar dersi var ya da robotik kodlama dersi varken, başka bir okulda çocukların akıllı tahtası yok İnternet yok ailesinde keza evlerinde yok bu araç gereç. Ne şekilde eşit olabilir ki bunlar?

Şehir merkezindeki okullarda okuyan öğrencilerin ve çalışan öğretmenlerin imkânlar bağlamında daha avantajlı olduğu anlaşılmaktadır. Köy ve şehirdeki okulların farkını Kıvanç Öğretmen de şu şekilde vurgulamıştır (08.06.2023):

Hem maddi hem de tabii her şeyin merkeze daha önce geliyor. Sonuç olarak yani il merkezindeki insanın yaşantısıyla köydeki insanın yaşantısı birebir aynı değil. Mesela okullarımızdan ele alırsak. Okullarımızda akıllı tahta var değil mi? Yani birçok okulda ve bunlar internete bağlı ama köy okullarına gittiğiniz zaman. Köy okullarında çoğunda bunlara ulaşamıyorsunuz yok.

Doğudaki bir şehrin köyünde görev yapan Duygu Öğretmen çalıştığı köyün iş, sosyal hayat, ulaşım gibi pek çok alanda eksikliklerinin olduğunu belirtmiş, köyde çocuklar için bir park bile olmadığını söylemiştir. Böyle bir yerde bulunan okulunun imkânlarının da çok kısıtlı olduğunu anlatmıştır. Okulunda sadece bir yazıcı ve memurların kullandığı bir bilgisayar olduğunu anlatan Duygu Öğretmen ilkököl kısmında akıllı tahta olduğunu ama internet erişiminin sıkıntılı olduğunu hatta onun sınıfının bulunduğu katta internet olmadığını belirtmiştir. İmkânların kısıtlılığı ile ilgili şu ifadelerde bulunmuştur (04.11.2023):

İlçe okul uğraşılıyor ama ilçe bir yere kadar destek olabiliyor. Çünkü ilçenin de böyle aman aman imkânları yok. Onun dışında, il tabii ne kadar destek sağlıyor bilmiyorum. Yani bir de köy yeri olduğu için maalesef birazcık göz ardı ediliyor sanırım.

Bu araştırmanın bulgularında farklı illerdeki okullar arasında da farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Büyük şehirlerdeki imkânların küçük şehirlerdeki okullarda olmadığını ifade eden öğretmenler olmuştur. Örneğin, önceden İstanbul'da çalışan Zeynep Öğretmen bu farkı şu anda çalışmakta olduğu ilde hissettiğini dile getirmiş, iki il arasındaki farkı şöyle anlatmıştır (03.10.2023):

İstanbul'da çalıştığım okulun sahip olduğu imkânlar İstanbul için yetersiz ama şu an çalıştığım okula göre çok çok iyiydi. Öğrencilerin en azından bir kısmının internet ortamına erişimi ve teknoloji kullanımı şansı vardı. Bu şartlarda öğrenci araştırma yapıp kendi merakı doğrultusunda projeye yön verip ilerleme kaydedebiliyordu.

Çevre koşulları çalıştığı her iki okul için benzer olsa da İstanbul'daki okulun daha avantajlı olduğunu Zeynep Öğretmen şu şekilde ifade etmiştir (03.10.2023):

İstanbul'daki okulum ben bundan önce İstanbul'da çalışmışım. Orada daha fazla kullanıyorduk çünkü gerçekten. Kenar mahalle idi ama büyükşehirin getirisiydi herhalde alt yapıda çok daha iyiydi. Fiziki koşullarda çok daha iyiydi. 2 tane bilgisayar sınıfımız vardı. Mesela bilgisayar öğretmenimiz vardı, imkânlar çok iyiydi. Hatta bakıyorum sosyoekonomik düzey olarak neredeyse eşit bile olsalar, çocukların okul olanaklarından dolayı erişimi de daha fazlaydı. Ve çocuklar da daha haberdardılar her şeyde.

‘Büyük şehrin getirisi’ olarak tanımladığı okulunun imkânları öğrencilerin sosyoekonomik durumları iyi olmasa bile onlara bir avantaj sağlamış gözükmektedir. Dolayısıyla okulun imkânları öğretmenler içinde olanakların fazla olması anlamına gelmektedir.

4.2.3.4. Öğretmenlerin dijital yardımlaşma durumu

Öğretmenler meslektaşlarının teknolojik bağlamda dayanışma içinde olmasından veya olmamasından etkilendiklerini zaman zaman ifade etmişlerdir. Teknolojik sorunlar yaşadıklarında en yakınlarında yardım alacakları kişiler arasında olan meslektaşlar kimi zaman öğretmenlerin dijital eşitsizlik yaşadığı durumlarda kurtarıcı olmuş, kimi zamanda arkadaşlarını dijital sorunlarla baş başa bırakmışlardır.

Örneğin Zehra Öğretmen çalışma ortamının ve meslektaşlarının dijital bağlamda olumlu etkisinden şu şekilde bahsetmiştir (21.03.2023):

Çalışma ortamı illaki etkiliyordu yani çünkü ne kadar çevrenizde bu anlamda dersini işlerken dijital kaynaklardan ya da dijital bazı araçlardan faydalanan arkadaşlarınız varsa o da sizi motive eden bir şeydir. İllaki etkiler tabii. Çünkü birbirinin birbirimizle fikir alışverişi yapıyoruz. Bak ben bunu buldum. Çok güzel sende kullan gibi şeyler mutlaka etkiliyor.

Zehra Öğretmen arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunduğunu söylemiş, yeni fikirleri paylaştıklarını belirtmiştir. Pınar Öğretmen ise meslektaşından yeterince destek alamadığını ve bundan dolayı dijital olarak çok eşitsiz hissettiğini şu örnek ile anlatmıştır (25.09.2023):

İlk Google formları öğrenmek istediğimde o zaman daha web 2 eğitimini falan almamıştım. Bundan kaç yıl önce, sekiz ya da yedi yıl önce yani okulda bilgisayar öğretmenimiz vardı. BT öğretmeni. Ben de 900 öğrenciyle ilgileniyorum. Tek başımayım ve anketleri daha kolay bir şekilde çözmek istiyorum yani. Hani hepsini tek tek benim değerlendirmem. Mesela o zaman ondan rica etmiştim ilk başta. Bi beni böyle şey yapmıştı süründürmüştü diyebiliriz yani. Hani böyle o anda hissetmiştim o çaresizliği yani hani birinin elindesin, onu öğrenmen gerekiyor ve hani püf noktalarıyla öğrenmen gerekiyor. Sonra yani yardımcı oldu da naza çekti diyelim yani ben hep onun peşinde koşmak zorunda kaldım. Sonra zaten o bana biraz böyle nereden yapılacağını anlayınca Google formları o zaman öğrendim. Sonra ben videoları izlemeye başladım. Tekrardan kendimi o şeyde geliştirdim ama hani onu ilk mesela onu öğrenene kadar bir sancısını çekmiştim. Sonra çok rahat ettim ama yani öğrenince.

Pınar Öğretmen Bilişim Teknolojileri öğretmeni olan meslektaşından gerekli yardımı zamanında alamamış kendini dijital anlamda oldukça yetersiz hissetmiştir.

Benzer bir deneyimi Feyza Öğretmen de başka bir okulun binasını kullanmak zorunda olduklarında yaşamış ve meslektaşından gerekli desteği görememiştir (10.10.2023):

Bir okula daha gidiyordum. O eksik, sıkıntılı bir okuldu. Okulda mesela normal anlatarak gidiyor ama benim dersim birazcık daha somut bilgisayarda yaparak uygulayarak yapılması gerekiyor.Hani mesela o okula giderken onu çok fazla hissettim. Sen bilgisayar laboratuvarı var o okulun biz o okulda misafir öğretmen vermek istemiyor. Hocam yani ben de bilgisayar öğretmeniyim falan ne vermiyorsun. Ama ben de ders işliyorum sizin ya öğrencinizin ya bozarsa. Zaten sorumluluk bana ait. Siz daha önce laboratuvar kullandınız mı. Hocam ben zaten 2 tane laboratuvarlı okuldan geliyorum bir gün buradayım lütfen yapmayın böyle sen bana bunu yaparsan, ben nasıl ders işleyeceğim. Yani böyle sıkıntılar mesela.

Bilişim Teknolojileri öğretmeni olan Feyza Öğretmen kendi yeterliliklerinden dolayı değil okuldaki imkânları kullanmasına izin verilmediği için dijital eşitsizlik yaşamıştır. İzin vermeyen kişi ise yine bir Bilişim Teknolojileri öğretmeni olan meslektaşdır. Kendi okullarındaki bir sorundan dolayı başka okulun binasını kullanmak zorunda kalmaları ve burada yeterli desteği görememeleri öğretmeni zor duruma düşürmüş dolayısıyla ders içi işleyişi de etkilemiştir.

4.2.4. Eğitim politikalarından kaynaklı sistemsel nedenler

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin bazıları kişisel nedenlerden veya okuldan kaynaklanan nedenlerden bağımsız olarak ülkemizde merkezi eğitim sisteminin uygulanmasından kaynaklı olabilmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler izlenen eğitim politikalarının kendilerini zaman zaman engellediğini anlatmışlardır. Devletin okullara ayırdığı ödenekler, tayinler, yönetici atamaları ve bunların okullara yansımaları sistemsel nedenler olarak bahsedilmiştir. Eğitim sistemi içinde özverili bir şekilde çalışan öğretmenlerin aslında daha az çaba harcayan öğretmenlerle aynı şekilde değerlendirildiği, hatta kimi zaman daha zor koşullarda çalıştıkları ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar arasında geçişlerin rahat olmaması öğretmenleri engelleyen bir neden olarak belirtilmiştir. Bu konu ile ilgili görüşlerini Pınar Öğretmen şu şekilde açıklamıştır (25.09.2023):

.....bazı idareler, çok çalışan çok talepte bulunan hocam şunu da yapsak böyle yapsak diyen öğretmenleri sorun çıkarıyorsun olarak algılayabiliyor. Yani bence komple kafayı

değiştirmemiz gerekiyor yani.bence bir ödül sistemi, yani çalışan insanlar bir şekilde farklı olmalı. Yani hani idare olarak da mesela. Şimdi bir sürü şey okuluna yapmak isteyen idareyle diğer idareler arasında maaş anlamında hiçbir fark yok. Çalışma anlamında e zaten o kişi daha çok çalışıyor. Saatlerini daha çok veriyor. Yani bir yerden sonra bence şey hani diyorlar ya devlet anlamında rutine biniyorsunuz. Yani çalışsan da çalışmasan da bir süre sonra bakıyorsunuz sürekli zorluk yaşayan, çalışmak isteyen, kendini geliştiren kişiler daha çok zorlanıyor. Bence bu sistemi yani bir süre sonra bizim çalışan o kendini geliştirmek isteyen insanlarda aman devleti ben mi kurtaracağım sorunsalının içinde bence kendini buluyor.

Pınar Öğretmen kendini geliştirmek isteyen, daha çok çalışan öğretmenlerin diğer meslektaşlarından bir farkının kalmadığına dikkat çekmiştir. Bir çeşit ödül sisteminin gerekliliğinden bahsetmiştir. Görüşme sonrası konuşmalarda da dijital bağlamda kendini geliştiren öğretmenlerin, kendini hiç geliştirmemiş öğretmenlerden farklı görülmediğini belirtmiştir. İdarenin tutumuyla da çok bağlantılı olan bu konu, merkezi yapının öğretmenin haklarını yeterince korumaması veya yaptıklarından dolayı teşvik etmemesinden dolayı dijital bağlamda dâhil pek çok sorun yaşamalarına neden olmaktadır (Araştırmacı notları, 25.09.2023). Pınar Öğretmen eğitim sistemindeki işleyişten kaynaklı olarak öğrenciler yönünden fırsat eşitliğine ulaşamadığını da şu ifadelerle anlatmıştır (25.09.2023):

Yani hani eğitim sistemi inanın şu an çok kötü bir durumda ya bir şekilde yani hani ben proje bir okulda çalışıyorum buraya öğrenciler puanla geliyorlar ve inanın en son gelen öğrencimiz 465 puanla gelmiş. 5 tane ilk kontenjan verilmiş bizim okulumuza ve buradan gelen öğrencinin puanı 180. Yani bu öğrencinin bizimle fırsat eşitliği yaşama imkânı yok. Yani bunun bir şekilde bir plana koyulması gerekiyor. Yani 180 puanla bu öğrencinin buraya ben öğrenci için çok üzülüyorum. Öğretmen dersini anlatıp ya bu kadar plansız, bu kadar programsız bir eğitim sisteminin içinde öğretmen de zaten artık hani bir şey yapmak istemiyor. Yapanlar zaten hep maalesef köstekleniyo diyelim. Yapmaya çalışan insanlar bir süre sonra diyor ki, yani ya gerçekten Allah rızası için benim işte amacım öğrencilere bir fayda da bulunmak diyenler yani bunu kendine hayat amacı edilenler gene bence devam ediyor ama bir yerden sonra sürekli darbe yiyenler de bırakıyor. Onlar da o sistemin içinde tek düze halde devam ediyor diyebilirim yani.

Pınar Öğretmen öğrencilerin okullara yerleştirilme sistemindeki sorunlardan bahsetmiş ve hazırbulunuşlukları eşit olmayan öğrencilerin okulda özellikle akademik anlamda eşitsizlik yaşayacağını anlatmıştır. Yerleşme ve tayin konularında eksikliklerin olmasının öğretmenleri de etkilediğini belirten Pınar Öğretmen pek çok konuda

öğretmenlerin engellendiğini ve bir süre sonra öğretmenlerin çabalamayı bıraktığını ve asgari düzeyde hizmet verdiklerini anlatmıştır.

Öğretmenler kurum içi tayinler konusunda da şikâyetlerde bulunmuşlardır. Okulların eşit imkânlarla sahip olamaması öğretmenleri ve dolayısıyla eğitim öğretim süreçlerini etkilemektedir. Okuldaki öğrenci profili ve teknolojik olanakların yetersizliği nedeniyle kendini geliştiremeyen, geliştirme ihtiyacı hissetmeyen veya tükenmişlik hisseden öğretmenler sistemin yer değişikliğine izin vermediğini, uzun yıllar aynı ortam içinde bulunmaktan tükendiklerini belirtmişlerdir. Melek Öğretmen, dijital anlamda gelişemediğini ve kendine yetecek kadar ilerlediğini söylemiş ve bunun nedeninin sadece kendi sorumluluğundan kaynaklanmadığını aynı zamanda sistemden kaynaklandığını şöyle anlatmıştır (07.09.2023):

.....yıllardır mesela tayin istiyorsunuz, çıkmıyor iyi okula. Ha ben de istiyorum ki ben de gideyim de kendim hiç olmazsa o oradaki çocuklarla geliştireyim istiyorum ama buna da imkân yok. Yani asla yıllardır istediğiniz tayinler hep yerinde oturturmayı gerektiriyor. Bu ne oluyor? Tabii ki öğretmenin zamanla körelmesine neden oluyor. Öğretmen ne oluyor? Kendini yetebileceği kadar çocuklarının durumuna göre. Yetebileceği kadar bazen zorlanmadan aynı şekilde böyle devam ediyor. Bu hoş bir şey mi? Hayır değil ama burada eğitim politikasının işte şey öğretmenlerin yerlerinin değiştirilmesi politikasının değişmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir öğretmen mesela ben 17 yıldır buradayım. Burada olmamam lazım mesela. 17 senedir aynı okulda çalışırsan aynı öğrenci profili hatta daha kötü mülteci profiline düşür, düştüğü zaman sen hiçbir şey için kendini geliştirmiyosun o zaman. Sen çocuklara ben ilkökul öğretmeni değilim ki, toplama, çıkarma, çarpma, bölme öğreteyim. Yani ben şu anda o durumdayım. Mesela e sen burada bilgisayara ihtiyacın var mı şu anda. Sadece oradaki yeni ilkokuldaki programları açabiliyorsun. Onlara da senin çalışmana herhangi bir şeye gerek yok.

Melek Öğretmen okulun altyapısından ve öğrenci profilinden dolayı eşitsizlik yaşadığını görüşmeler sırasında sık sık vurgulamıştır. Mülteci öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okulda Matematik öğretmeni olarak çok düşük düzeyde dört işlem becerisi kazandırmaya çalışması, bunun içinde dijital teknolojilere gerek hissetmemesi onun dijital bağlamda kendini geliştirmemesine neden olmuştur. Dijital becerilerinin üniversite zamanlarında da yeterince gelişmediğini belirten Melek Öğretmen, 17 yıldır aynı okulda aynı şekilde çalışmasından dolayı ilerleyemediğini anlatmıştır. Bunun değişmesi için okuldan tayin istediğini ama onun da mümkün olmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin aynı okullarda uzun yıllar görev yapmalarının ve yer değişikliğinin çok

kolay olmamasının eşitsizlik olduğunu vurgulamıştır. Merve Öğretmen de benzer düşünceleri (08.09.2023):

Yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olmasını ben bir adaletsizlik olarak görüyorum. Şu şekilde en azından bu öğrencileri öğrenciler alınıp diğer okullara eşit olarak paylaştırılabilir bizim. Çünkü mahallemizdeki Türk öğrenciler yabancı uyruklu öğrencilerin fazlalığından dolayı bizim okulumuzu tercih etmiyorlar. Bu yüzden açıkçası bizler sürekli yani böyle okul bir dönem özellikle geçen sene büyüklerin kreşi hâline gelmişti. Ya ders işlemek istiyorum ama yeterli altyapıları olmadığı için işleyemiyorum. Hala okuma yazma öğrettiğimiz okuma yazmada problem yaşadığımız öğrenciler var. Yani mesleki olarak bir doyuma ulaşamamak açıkçası diğer meslektaşlarıma baktığım zaman farklı okullardakilere yani onlar zevkle keyifle ders anlatırken, ben sınıf öğretmeni gibi işte baştan okuma yazmayı öğretiyorum ya da ne bileyim okuma yazma bilenlerde yeterli kelime dağarcığı olmadığı için öğrenci okuduğumuz metindeki her kelimeyi bilmediğini düşünüyor. Doğal olarak da bilmiyor zaten. Sürekli kelime öğretmekle geçiyor benim dersim. Yani istediğim gibi bir ders anlatamıyor olmayı, anlatamamış olmayı ben eşitsizlik olarak görüyorum açıkçası.

ile dile getirmiştir. Merve Öğretmen, mülteci öğrencilerin okullarında çoğunlukta olmasından dolayı eşitsizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Diğer okullardaki meslektaşlarının daha etkin ders işlediğini ama kendilerinin mesleki doyuma ulaşamadıklarını vurgulamıştır. Belirttiklerine ek olarak öğrencilerden başarılarına dair geri dönüş alamadıklarını, ara tatillerden sonra öğrencilerin her şeyi unuttuklarını ve sürekli en başa dönmek zorunda kaldıkları bir kısır döngü yaşadıklarını anlatmıştır. Diğer okullardaki meslektaşlarının, ekstra materyallerle öğrencilerini desteklediklerini ve keyifle ders işlediklerini belirtmiştir. Kendisi öneri olarak eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerektiğini, mülteci öğrencilerin okullara dağılması gerektiğini veya ayrı bir okulda eğitim öğretim görmeleri gerektiğini söylemiştir. Ülkemiz temelinde bu talepler ancak Millî Eğitim Bakanlığınca yapılacak bazı düzenlemelerle gerçekleşebilecek değişikliklerdir. Bu nedenle sistemselsel bir sorun olarak öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır.

Okullara ayrılan ödenekler konusu da öğretmenlerin yaşadıkları dijital eşitsizliklerle bağlantılı bulunmuştur. Okullar maddi kaynakları oranınca ortamlarını iyileştirebilmektedir. Devletin okullara ayırdıkları bütçenin dengeli dağıtılmasının önemli olduğu bulunmuştur. İbrahim Öğretmen, okullar arasında olanaklar bağlamında eşitsizlik olması hakkında şu ifadeleri söylemiştir: “Devletin yatırım kaynaklarını dengede dağıtmaması olabilir. Bir de oradaki idarecilerin bu işe önem vermesi ile alakalı. Yani

önem veriyorsa bir şekilde tamamlıyor eşyasını, malzemesini, dijital şeyini ama hani önem vermiyorsa, ne gerek var derse biraz geri kalıyor”. İbrahim Öğretmenin ifadelerinden devletin okullara bütçeyi dengeli dağıtmaması ve idarecilerin gelen ödeneği nasıl kullandığı okullar arasındaki farkların nedeni olabilmektedir.

Doğu bölgesinde bir köyde çalışan Duygu Öğretmen de eğitime ayrılan bütçenin merkezden okullara gönderildiğini ama okullarda bütçenin idareciler tarafından nasıl kullanıldığını tam bilmediğini şöyle ifade etmiştir (04.11.2023):

Kaynak geliyor da okul hani bazen kaynakların hepsini paylaşmıyorlar. Bazı okul öyle de bir durum olabiliyor. Ya şöyle mesela, bir bütçe meselesi var ya hani okula bütçe geliyor ama okul hani mesela bizimle paylaşmıyor. Şu bütçeye şuraya kullandık. Şu kadar kaldık gibi paylaşmak zorunda da değildir belki bilmiyorum. Mesela bizim sınıf okul öncesinde bir bütçe geldi. Biz mesela söyledik. Öyle bir bütçe var, bunu kullanalım gibisinden öylelikle biraz malzeme alındı. Hani gelen bütçe kaynak doğru yere kullanıyor mu? Tabi ki illaki kullanılıyordur da ne kadarı nereye kullanılıyor açıkçası.

Duygu Öğretmen devlet tarafından gelen okul öncesi bütçesinin kendi talepleri üzerine bir kısmının okul öncesi ihtiyaçlar için kullanıldığını söylemiştir. İdarecilerin kararlarına bağlı olarak bütçenin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin görev ve yetkileri bakanlık tarafından belirlenmektedir. Yöneticilerin okul kültürünü oluşturmada, okulun imkânlarını sağlamada, okulun dijital açıdan desteklenmesinde ne kadar önemli olduğu açıktır. Ancak okul yöneticilerinin atanmasında daha liyakatli olunması gerektiği, atama kriterlerinin değiştirilmesi veya artırılması gerektiği öğretmenler tarafından anlatılmaktadır.

Uzun yıllar okul yöneticiliği yapmış ve yeni emekli olmuş Musa Öğretmenle yapılan konuşmada okullardaki idarecilerin seçimi ile ilgili yaptığı yorumlar liyakatin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştu. Musa Öğretmen çalıştığı ilin bir ilçesindeki bir ilkokula okul müdürü ile görüşmeye gittiğini söylemiş ve oradaki gözlemlerini paylaşmıştır. Musa Öğretmen öğle arası sırasında okula giriş yaptığını, okul girişinde hiçbir nöbetçi öğretmen olmadığını, okul içinde de hiçbir öğretmenin veya okulda görevli bir personelin olmadığını söylemiştir. İlginç şekilde müdürün ve müdür yardımcısının odalarının da açık olduğunu ve odalarda kimsenin olmadığını belirtmiştir. Kendisi de uzun yıllar idarecilik yapan öğretmen bu durumu hem öğrencilerin güvenliği açısından sakıncalı bulmuş hem de okul düzeninin olmadığını düşünmüştür. Okul müdürünü tanıdığını ve iyi bir insan olduğunu ancak müdürlük vasfının olmadığını düşünmüştür.

Daha sonra aynı ilçede başka bir okulu ziyaret ettiğini söylemiştir. Bu okulda ise ilk ziyaret ettiği okulun tersine nöbetçi öğretmenlerin hazır ve okulun belli kurallar içinde işlediğinin belli olduğunu söylemiştir. Bu okulun da okul müdürünü tanıdığını belirtmiş ve yöneticilik anlamında yetkin olduğunu ifade etmiştir. Eğitim sistemini okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması konusunda eleştirmiştir. Okul yöneticilerinin bir okulun iklimini, öğretmenlerini hatta öğrencilerini, okul imkânlarını etkilediğini vurgulayarak bu konuda daha çok ölçüte ihtiyaç olduğunu söylemiştir. Okul yöneticisi olmak için eğitim yönetimi alanında bir uzmanlık ölçütünün getirilebileceğini, ya da yöneticilik yapmak isteyen öğretmenlere belli kurslar verilerek bir eğitimden geçirilebileceği fikrini de önermiştir. Musa Öğretmen, eğitim alanında yaşanan pek çok sorunun kaynağının merkezden yani sistemden kaynaklandığını ve bu eşitsizliklerin aslında siyasal, politik yanının olduğunu savunmuştur (Araştırmacı notları, 10.12.2023).

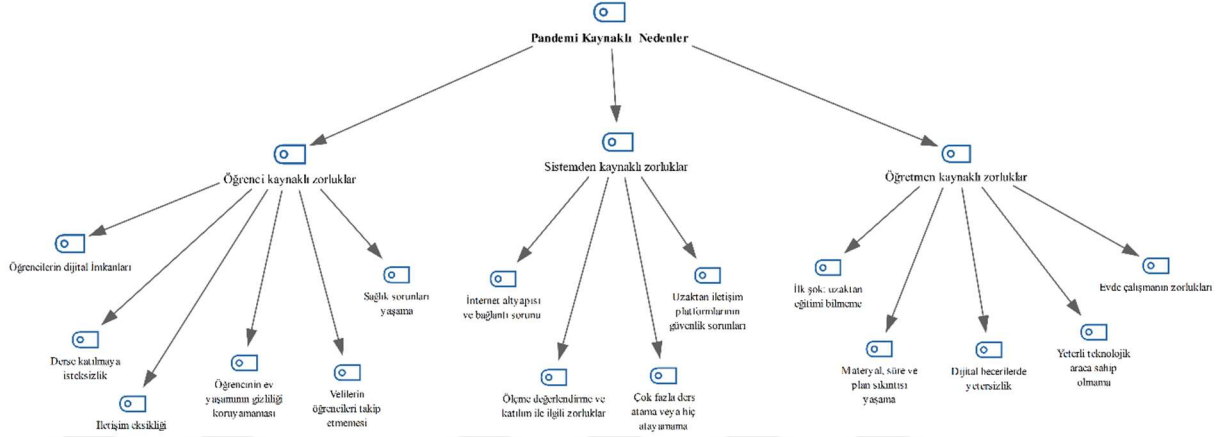
4.2.5. COVID-19 pandemisi kaynaklı nedenler

2019 yılının sonlarında yayılmaya başlayan COVID-19 salgını okulların kapanmasına, dünyada eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uzaktan yapılmasına, dolayısıyla dijital eğitime geçilmesine neden olmuştur. Pek çok öğretmen bu sürecin dijital eşitsizlikleri derinleştirdiğini belirtmiştir. Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenleri belirleme ölçütlerinden birinin uzaktan eğitim sürecine katılmak olmasından dolayı görüşme yapılan öğretmenlerin bu süreci deneyimlemiş olmasına dikkat edilmiştir. 23 katılımcıdan yalnızca biri (Duygu Öğretmen) uzaktan eğitim deneyimi yaşamamıştır. Duygu Öğretmen, öğretmenlik mesleğinde ikinci yılında olduğu için pandemi sürecinde öğretmenlik yapamamıştır. Ancak üniversite eğitiminin son iki yılında uzaktan eğitim almış, o da bu süreçteki zorlukları yükseköğretim seviyesinde yaşamıştır.

Görüşmelerde dijital eşitsizlik deneyimlerinin pek çoğunu salgın sürecinde yaşayan öğretmenler, yaşadıkları eşitsizliklerin nedenlerini de anlatmışlardır. Böylece COVID-19 sürecinde yaşanan zorluklar keşfedilmiştir. Aynı zamanda bu sürecin fırsatları olduğunu da yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. COVID- 19 pandemisi kaynaklı meydana gelen dijital eşitsizlik nedenleri Şekil 4.5'te gösterilmiştir.

Şekil 4.5

COVID-19 pandemisi kaynaklı nedenler



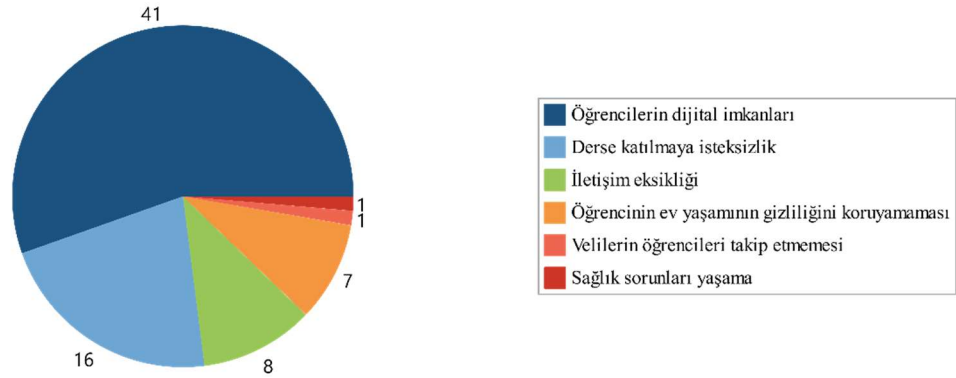
Şekilde görüldüğü üzere pandemiye yaşanan zorluklar üç başlık halinde ele alınmıştır. Öğretmen kaynaklı zorluklar (33 kodlama), öğrenci kaynaklı zorluklar (74 kodlama) ve uzaktan eğitim sistemine geçilmesiyle yaşanan sistemsel zorluklar (35 kodlama) görüşmeler sonucunda bulunmuştur. Bu zorluklar öğretmenlerin dijital eşitsizlik yaşamalarına sebep olarak gösterilmiştir.

4.2.5.1. Öğrenci kaynaklı zorluklar

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde öğrenciler de dijital eşitsizlik yaşamış, dijital araçlara ve internete erişimi olan ve olmayan öğrenciler arasındaki uçurum artmış, bu yüzden de öğrenme kayıpları yaşanmıştır. Öğretmenler pandemiye deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin çoğunu öğrencilerden dolayı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci kaynaklı yaşanan zorluklar Grafik 4.9’da gösterilmiştir:

Grafik 4.9

COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitimde yaşanan öğrenci kaynaklı zorluklar kod frekans grafiği

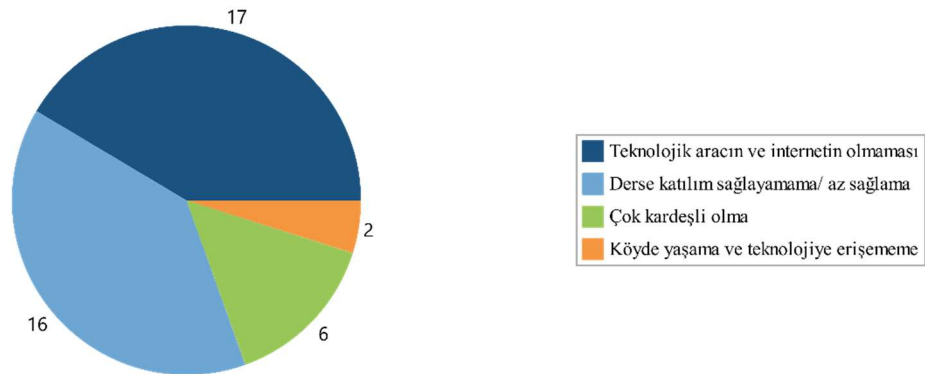


4.2.5.1.1. Öğrencilerin dijital imkânları

Öğrencilerin dijital imkânlardan yoksun olması uzaktan eğitim sürecini en çok etkileyen zorluk ve dijital eşitsizliğin en büyük nedeni olmuştur. Öğretmenler yapılan görüşmeler sonucunda bu tema altında 41 kodlama yapılmıştır. Kodlamalar sonucunda belirlenen alt kodlar Grafik 4.10’da gösterilmiştir:

Grafik 4.10

Öğrencilerin dijital imkânlarının olmaması ile ilgili kod frekans grafiği



Uzaktan eğitim sürecinde en çok öğrencilerin derslere katılım sağlayamaması veya katılanların sayısının çok az olması öğretmenleri ve süreci etkilemiştir. Aynur Öğretmen öğrencilerin çoğunun derse katılmadığını belirtmiş, Kerem Öğretmen de sınıfından ancak 3-4 kişi ile ders işlediğini söylemiştir. Melek Öğretmen ve Merve Öğretmen de sınıflarından ancak 4-5 kişi ile ders işleyebildiklerini belirtmişlerdir. Aynur, Kerem, Merve ve Melek Öğretmenlerin öğrencileri, maddi imkânlarının yetersiz olması sebebiyle

öğrenciler bilgisayara, tablete ve internete ulaşamamışlardır. Melek Öğretmen, derse devamlı katılan öğrencilerin dışındakilerin mülteci öğrenciler olduklarını söylemiş, hiçbirinin evlerinde bilgisayar bulunmadığını belirtmiştir. Fahriye Öğretmen de 2-3 kişi ile düzenli ders işlediğini söylemiş okulunun bulunduğu çevrenin maddi gelirlerinin düşük olduğunu hatırlatmıştır. Zeynep Öğretmen de öğrencilerinin katılımının çok az olduğunu şöyle ifade etmiştir (03.10.2023):

Asıl işte dijital eşitsizlik burada çok ortaya çıktı bizlerde. Yani işte merkezde olup ailesinin her imkânı olan çocuk yüzde yüz bu dönemde büyük fark yaratırken bizim çocuklarımız maalesef hiç bağlanmayanlar oldu hatta. Biz iki kurum bir aradayız. Bir hem İmam Hatibimiz var hem de normal ortaokul var. İmam hatipteki arkadaşlar da hiç bağlanmayan sınıflar olduğunu hep söylediler. Yani ben 40 dakika bekledim ya birisi gelirse diye hiç kimse gelmedi şeklinde. O yüzden de bizim için tam dijital eşitsizliğin en yoğun yaşandığı dönemdi yani.

Lisede çalışan Zehra Öğretmen ise öğrenci katılımını şöyle anlatmıştır (21.03.2023):

Mesela 25 kişilik ya da 30 kişilik bir sınıftan maksimum öğrenci sayım 20- 23 arasındaydı. Diğer 7 kişi, 8 kişi, 10 kişi katılamıyordu. Hatta bir öğrenci yurttaki kalıyordu. O bana sonradan özelden ulaştı. Onu bir başka arkadaşının evine gönderiyorduk. Oradan katılabiliyordu, ikisi birlikte giriyordu yani tek bilgisayardan.

Hakan Öğretmen ise 2019 Mart'tan sonra katılımın çok düştüğünü söylemiş, öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili bıkkınlık yaşadıklarını belirtmiştir. Kıvanç Öğretmen ise branşından dolayı öğrencilerin dersine katılmadığını söylemiştir. Görsel Sanatlar dersinin uygulamalı bir ders olduğunu belirten Kıvanç Öğretmen bilgisayar başında bunu öğretmenin zor olduğunu ifade etmiştir. İbrahim Öğretmen ise ilk günler uzaktan eğitimin öğrencilere ilginç geldiğini sonradan ilgilerinin ve katılımlarının azaldığını ifade etmiştir. İlkokul seviyesinde derslere katılamamanın nedeni daha ekonomik nedenlerle açıklanmışken, lise seviyesinde daha çok derse karşı ilgi, alaka eksikliği gibi nedenlerle açıklanmıştır.

Pandemi süreci ile ilgili bulgularda öğretmenler, öğrencilerin pek çoğunun teknolojik araçlara ve/veya internete erişimlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Özlem Öğretmen deneyimlerini şöyle anlatmıştır (06.11.2023):

Şimdi ben pandemi dönemini ikiye ayırıyorum. Birinci dönem ilk eğitim öğretim yılı 2019-2020 eğitim öğretim yılı. Bizim bakanlığımızın işte, okullarımızın, öğretmenlerimizin, velilerimizin, öğrencilerimizin en ama en hazırlıksız yakalandığı dönem olarak gördüm.

Şimdi mesela o orada biz. İsim geçirebiliyor muyum? WhatsApp kullanmak durumunda kaldık. Ben video çekip gönderdim onlar video çekip gönderdi. Çalışmalarımızı fotoğrafla takip ettik. İlk yıl en dezavantajlı olduğumuz yıldır. Çoğu öğrencimde yoktu. Olanlarla devam etmek zorunda kaldık. Yalnız eve internet girse de bilgisayar olmadığı için cep telefonundan devam ettik. Yine bir dezavantajlıydık o yönden de.

Melek, Merve, Fahriye ve Kerem Öğretmen de öğrencilerinin teknolojik araçlarının ve internetlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Rehber Öğretmeni Pınar Öğretmen ise pandemi sürecinde de öğrencileri ile görüştüğünü ve onların sorunlarını bildiğini ifade etmiştir. Lise de çalışan Pınar Öğretmen, öğrencilerin internete erişim konusunda sorun yaşadığını şöyle anlatmıştır (25.09.2023):

Yani özellikle biraz daha maddi durumu yetersiz öğrencilerin internet paketiyle ilgili sorunları vardı. Mesela interneti yetmiyordu çünkü zaten zoom'dan akşama kadar bütün derslere girsenez ciddi bir şey var. Sonradan öğrencilere destek sağlandı, internet paketi sağlandı. Ama yani bu sefer çocuk telefonlar girmeye çalışıyor mesela. Bir bilgisayardan girdiğin gibi olmuyor. Yani tüm bunlar bence öğrenciler için olumsuz. Hani özellikle köyde yaşayan öğrenciler için mesela internet çekmeyen yerlerde yaşayanlar vardı. Yani tüm bunlar öğrenciler için biraz olumsuz, ya fırsat eşitsizliği diyebiliriz.

Pınar Öğretmen öğrencilerin tüm derslere girmek istediklerinde çok fazla internet ihtiyaçlarının olduğunu ancak buna da her öğrencinin imkân sağlayamadığını söylemiştir. Köyde yaşayan öğrencilerin ise internet erişimlerinin de altyapı eksikliğinden dolayı sıkıntılı olduğunu belirtmiştir. Ailede birden fazla çocuk olması durumunda da teknolojiye erişim maliyetinin arttığını ifade etmiştir. Özlem Öğretmen, çok kardeşi olan öğrencilerin uzaktan eğitime hangi şartlar altında katıldığını şu şekilde anlatmıştır (06.11.2023):

Yani işte üç, dört çocuktan, bir cep telefonu vardı. Aynı ders saatleriydi. Genelde benim öğrencilerim katıldı birinci sınıf olduğu için. Nadiren işte öğretmenlerinin önemseydiği mutlaka katıl dediğinde o cep telefonlarıyla katıldılar. Bilgisayarları yoktu zaten. Onu da diğer kardeşlerine verdiler. Onlar katıldı ama genelde hani aynı ders saati olduğu için iki, üç öğrenci olduğu için sadece biri kullanabiliyor. Aile fertlerinde de zaten bir kişide telefon vardı. Dönüşümlü kullandılar ya 20 dakika 20 dakika yaptık ya işte bazı derslerde bana, bazı derslerde diğer öğretmene yani kendi içimizde ayarladık. Burada da bizim avantajımız mevcudumuzun az olmasıydı. Çok çabuk iletişime geçebiliyorduk her bir velimizle

Öğrencilerin evlerinde teknolojik araçların yeterli gelmediğini söyleyen Özlem Öğretmen bilgisayarın zaten olmadığını, evdeki tek telefonla dönüşümlü olarak derslere girerek bu sorunu aşmaya çalıştıklarını anlatmıştır. Zeynep Öğretmen de öğrencilerinin

dijital imkânlardan yoksun olduğunu ve evde çok çocuk olmasından dolayı yaşadıkları dijital zorlukları şöyle anlatmıştır (03.10.2023):

Maalesef çok içler acısıydı ve ben çok üzüldüm bu süreçte. Yapacak hiçbir şey olmadı. Hani süreç böyle şekillenmek zorundaydı. Biz aslında çok ciddi anlamda hani gerçekten o anlamda idare de bizim talebimizi kırmadı. Biz çocuklarımızı işte çok fazla bağlanamıyorlar zaten. Hani bağlansa da yüzde ellisi şey yapamıyor diye biz normalde aslında bir dönem resmen dört saat mesela fen bilimleri bir sınıfa dört saat biz gerçekten dört saat yaptık ders programlarını. Ama bu sefer velilerden şikâyet geldi. Çocuk sayısı çok, sizin dersler çok hep bu bağlanıyor, diğerleri bağlanamıyor gibi sıkıntılar ortaya çıktı. Kotaları hemen bitti. Öyle sıkıntılar oldu. Sonra interneti arttırdılar ama yani işte üç-dört tane çocukları var. Beş tane kardeşi olanlar var. Hani bunu hangisine ne kadar sürede olacak? Onda çok zorlandık. Ben kendi adıma sınıf yönetiminde değil de çocuğun arka planını yönetmekte çok zorlandım. Yani işte en sonda hani veli gruplarına falan yazıyoruz, hani ders başladı lütfen sessizlik sağlansın diye ama.

Zeynep Öğretmenin, öğrencilerinin sosyoekonomik açıdan düşük seviyede olduğunu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak ailelerinde nüfusun çok olması, kardeşleri ile dijital imkânları paylaşmak zorunda olmaları dijital eşitsizlik yaşamalarına neden olmuştur. Zeynep Öğretmen, teknolojiye ve internete erişimin olmamasının yanı sıra öğrencilerinin ev ortamlarının gürültülü ve eğitim almak için uygun olamaması durumundan da bahsetmiştir. Bu şartlar altında eğitim sunmakta çok zorlandığını belirtmiştir.

Köylerde yaşayan çocukların internete erişiminin daha zor olduğu da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu konu ile ilgili İbrahim Öğretmen şu bilgileri paylaşmıştır (17.10.2023):

Katılmayanların bir kısmı köylerde, kasabalarda, mesela Şuhut'tan çocuğumuz var. Mesela onlara ulaşamadık. İnternet orada olmadığı için katılamadılar. Sonradan onu edindiler, birtakım şeyleri düzenlemeler oldu ama uzakta kırsalda o çocuklar ya da akıllı telefonu olmayan çocuklar mesela onlar katılamadılar sonra tamamladı.

4.2.5.1.2. Derse katılmaya isteksizlik

Öğretmenler bazı öğrencilerin dijital araç gereçleri ve internet erişimi olmasına rağmen derse katılmadıklarını belirtmişlerdir. Pandeminin başında gösterdikleri ilginin uzaktan eğitim süreci uzadıkça azaldığını, çok fazla çevrim içi derse girmenin öğrencilerde “dijital körlük” e neden olduğu gerekçeler arasında sayılmıştır. Yoklama

zorunluluğunun kaldırılmasının ve derse devamın daha gönüllü katılım haline gelmesinin de bu isteksizliği artırdığı söylenmiştir.

Öğrencilerin zamanla uzaktan derslere ilgilerinin azalmasını İbrahim Öğretmen şöyle açıklamıştır (17.10.2023):

İlk günler iyiydi. Çocuklara ilginç geldi bu da. Sonraki günler yavaş yavaş eski alaka kaybolmaya başladı. Şimdi birçok ders uzaktan anlatılınca seyretmeden bıkyorlar herhalde. Yani ilk önce çok cazip geliyor. Bak uzaktan ders dinliyorsun, öğretmeni göreceğiz. Soru soruyor falan. Sonra sonra azaldı dersi takipler, diğer derse geçiyor artık kendine göre daha önemli gördüğü derslere ya da ailesinin dikkatinden kaçarak yapmıyor, takip etmiyor.

İbrahim Öğretmen, öğrencilerin uzaktan derslere çok fazla maruz kaldığını ve bu yüzden derslerden bıktıklarını ifade etmiştir. Daha sonra ise her derse girmediklerini, sadece önemli gördükleri derslere katıldıklarını belirtmiştir. Beyza Öğretmen ise yaşadığı deneyimi şöyle anlatmıştır (31.10.2023):

Katılım ın genelde çok olmuyordu yani. Belli başlı gerçekten istekli başarılı sınıflarda genelde hani fule yakın katılımı olurken, diğerleri de çok hani katılım var gibi gözükse de kamerayı kapatıp hani çocuk seslendiğinde bir soru sorduğunda dönüt alamıyorduk, oradan anlıyorduk. Evet, yani ne kadar zorlayabilirsin, açmasınlar, çok zorlayamıyorduk, o yüzden kimisi.

Beyza öğretmenin öğrencileri dijital araçlara ve internete sahip oldukları ancak dersi dinlemek için istekli, ilgili olmadıkları anlaşılmaktadır. Görüntülerini açmak zorunda olmadıkları için dersi takip etmeyen öğrencilerde olduğunu belirtmiştir. Hakan Öğretmen ise öğrencilerin ‘dijital körlük’ yaşadığını şu şekilde açıklamıştır (25.04.2023):

EBA üzerinden ödev gönderdik. Ha sınıfın düzeyine göre. Katılım oranları çok değişti. Bazı ödevleri çok kişi yapıyordu. Bazılarını hiçbiri yapmıyordu. Bir de sadece bir ders olmadı. Hani sadece Coğrafya değil, diğer her ders aynı işi yapmaya başlayınca biraz öğrencilerde bu nasıl diyelim hani meslekte olur ya bir meslek körlüğü belli zamanda hep aynı işi yaparsın. Yaparsın, o körleşir sen de. Öğrencilere de artık bu dijital bir körlük oldu bence. Çok fazla maruz kaldılar. Bir de bütün derslerden. Her gün mesela EBA'dan ben gönderiyorum, matematikçi gönderiyor. Herkes ödev gönderince ve de belli de sürelerle bölüyorsun. Mesela diyor ki, bir hafta 10 gün süre veriyorsun. Ben ilk etapta öyle yaptım. Sonradan süreleri uzatmaya başladım mesela. Bir ay süre veriyordum. Ama yine de aynı okuldaki ders gibi, derse hevesli olan öğrenciler hemen yapıyordu. Hevesli olmayanlar yapmıyordu.

Hakan Öğretmenin dijital körlük kavramını daha detaylı anlatmasını istediğimizde şu açıklamaları yapmıştır (02.05.2023):

..... öğrencilerimiz için dersleri sürekli sürekli sürekli hep dijital ortamda alınca o çok sıradanlaşıyor. Aynen sekiz saat boyunca o monitör karşısında durmaları bir sıradanlık yaratıyor ve bu anlamda onun cazibesi kalmıyor, ilgi çekmiyor artık. İlgi çekmediği için öğrenciler sonrasında mesela derslere katılmakta çok imtina ettiler. İlgisini çekmemesi onu çok sıradan hale gelmesi, hatta bazı durumlarda bıkkınlık vermesi öğrencide. Dolayısıyla o monitöre, bilgisayar ekranına karşı bir körlük oluşmuş oluyor.

Hakan Öğretmenin ifadelerinden anlaşılacağı gibi eğitim öğretim için devamlı surette teknoloji kullanma, ilgi çekmekten çok öğrencilerin ilgisini azaltan, isteksizliğe neden olan bir unsur olmaya başlamıştır. Pandemi zamanında öğrencilerle yaptığı görüşmelerde onların neler yaptığını ve neler hissettiğini yakından takip eden Rehber öğretmeni Pınar Öğretmen de öğrencilerin dijital ortama ilgilerinin neden az olduğunu şöyle açıklamıştır (25.09.2023):

Zoom alanında oldu ya da öğretmen dersi atıyordu, öğrenciler bu sefer bir süre sonra girmek istemedi çünkü ya da sesi açıp bir şekilde mesela öğrencilerden duyduğum kadarıyla hani rehberlik servisi de olduğu için mesela çocuklar artık videoları çarpı iki hızıyla dinlemeye alıştılar yani Zoom'dan ya da diğer işte artık online içeriklerden.

Dijital ortamlarda daha hızlı bilgi edinmeye, daha kısa videolar izlemeye alışmış olan öğrenciler okuldaki kadar uzun süren çevrim içi derslerden sıkılmış ve derslere karşı ilgisiz kalmışlardır.

4.2.5.1.3. İletişim eksikliği

Pandemi sürecinde öğretmenlerin en zorlandığı konulardan birisi iletişim eksikliği, iletişim kopukluğu olmuştur. Ders boyunca öğrencilerin kameralarını açmamaları, öğretmenin karşısında bir dinleyici grubu olduğundan emin olamaması, seslerinde çoğu zaman kapatılması durumu öğretmeni ders esnasında yalnız bırakan bir duruma sokmuştur. Hakan Öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir (25.04.2023):

Şimdi ders işleyişindeki en büyük sıkıntı şu, öğrencileri göremiyorduk. Yani eğer öğrenciler öğrencilerin görüntülerini açma zorunluluğu gibi bir durum olsaydı çok daha verimli olurdu mesela bu. Ki derslerin dışında mesela biz öğretmen toplantılarını veya zümre toplantılarında online yaptık. Orada kameralar açıktı, çok daha faydalı oluyordu. O zaman kimin ne dediğinin farkındaydık. Ne yaptığının farkındaydık ama hani görüntü olmadığı zaman bazen şu oluyordu ya biz 40 dakika boyunca biz ders anlatıyoruz ama kime anlatıyorum? Duvara mı konuşuyoruz, öğrenciye mi konuşuyoruz bunu.katılım azaldı. Öğrenciler biraz

bıkkınlık yaşıadı. Uzaktan eğitimden dolayı bıkkınlık yaşıadı. Katılım azaldığından dolayı da o ders işleme verimliliği çok düştü.

Millî Eğitim Bakanlığının yaşanan bazı sorunlardan sonra güvenlik gerekçesiyle öğrencilerin görüntülerini kapalı olarak derse girmeleri yönünde aldığı karardan sonra çevrim içi derslerde iletişim konusunda öğretmenler sıkıntı yaşamışlardır. Hakan Öğretmen de bu durumdan şikayetçi olmuş, bu iletişim kopukluğunun ders verimini de düşürdüğünü vurgulamıştır. Nazan Öğretmen de pandemi de en zor olan konulardan birinin 40 dakika boyunca belki de öğrencilerin dinlemediğini bile bile ders anlatmaya çalışmak şeklinde ifade etmişti. Nazan Öğretmen ayrıca şu ifadelerde bulunmuştur (24.11.2023):

Bir de iletişim tabi ki oradaki en büyük problem. Ders anlatmak çok kolay. Susun diyeceğiniz bir grup yok. Dersi sabote eden bir grup yok. Planladığım dersi çok rahat anlatabiliyordum. İstedğim soruları çözebiliyordum. Ama öğrenciyle iletişim yok.

Öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamakta zorlandığını söyleyen Semra Öğretmen iletişim konusunda da zorluklar yaşadığını şu şekilde belirtmiştir (19.09.2023):

.....Şimdi şey yapıyormuş, bazıları da anneleri diyordu bana. Rahatsız etmemek için odaya girmiyorum diyordu. Çocuk şey yapıyormuş, kapatıyormuş ekranını, yatıyormuş şeye. Annesinin haberi yok. Hani dinliyormuş gibi görünüyor, ekranı kapatıyor. 10 başka şeylerle ilgileniyor.

Pınar Öğretmen de öğretmenlerin iletişim eksikliğinden dolayı çok şikayetçi olduklarını, sanki duvara anlatıyormuş gibi hissettiklerini şu sözlerle ifade etmiştir (25.09.2023):

Evet, görüntüler de kapalı kimin konuştuğunu bilmiyorsunuz, mikrofonları kapatıyorsunuz ama hani mesela orada işte o ayarları, ince ayarları bence keşke mesela bilebilseydik yani ilk başta. Çünkü ilk başta sorunu çözmek istedik. Yani bir an önce öğrencilere ulaşalım, ders anlatalım. Ama kullanmaya başladıkça işte isim değiştirenler ne bileyim işte öğrenci mesela hiçbir şekilde ben de hatırlıyorum mesela bir veli eğitimini soru soruyorsunuz, cevap yok. Sanki kendi kendinize konuşuyorsunuz gibi bir his. Bu anlamda da mesela zorlandı öğretmenler. Yani duvara anlatıyorsun ha duvara anlatıyorsun ha bu sitemleri duyuyordum.

Teknolojik araçları öğrencilerin ve öğretmenlerin etkili kullanamaması, güvenlik anlamında alınması gereken bazı önlemlerin en baştan alınamaması, görüntü ve seslerin kapalı olması, eğitim öğretim sürecinde olmazsa olmaz karşılıklı iletişim gerekliliğinin

yerine gelmemesine dolayısıyla verimli bir eğitim süreci deneyimlenememesine neden olmuştur. Bu anlamda öğretmenler dijital eşitsizlik yaşadıklarını belirtmişlerdir.

4.2.5.1.4. Öğrencinin ev yaşamının gizliliğini koruyamaması

Öğretmenler özellikle sosyoekonomik anlamda düşük seviyede olan öğrencilerinin ev ortamlarının uygun olmaması ve/ veya kalabalık olması nedeniyle dersler için uygun eğitim öğretim ortamına sahip olamadıklarını belirtmişlerdir. Aile ortamlarının ders işleme sürecine olumsuz etkileri olmuştur. Kendi odası olmayan çocuğun, herkesin yanında derse girmesi, derse odaklanmasını etkilemiş aynı zamanda öğretmenin ders işleyişine olumsuz etki yapmıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin bu mahrem hayatını herkes tarafından görülünce, öğrenci de duygusal anlamda kendini iyi hissetmemiştir. Örneğin; Zeynep Öğretmen öğrencilerin evlerinin kalabalığının derse yansımaları şöyle anlatmıştır (03.10.2023):

İşte üç-dört tane çocukları var. Beş tane kardeşi olanlar var. Hani bunu hangisine ne kadar sürede olacak? Onda çok zorlandık. Ben kendi adıma sınıf yönetiminde değil de çocuğun arka planını yönetmekte çok zorlandım. Yani işte en sonda hani veli gruplarına falan yazıyoruz, hani ders başladı lütfen sessizlik sağlanırsın diye ama. Mikrofonu falan kapatıyorsun ama çocuk işte onu hadi yapıyor açıyor, arkada görüntü zaten. Görüntüyü kapatıyoruz falan ama en başında zaten çocuk o ortamda hiçbir şey anlamadı. Yani hani ben öğretmenken dikkatim dağılıyor onun zaten dağılması. Çok daha. Çok acı bizim için çok büyük kayıp oldu.”

Zeynep Öğretmen, öğrencilerinin ev ortamından gelen seslerden ve görüntülerden rahatsız olduğunu anlatmıştır. Bu durumda hem öğrencinin mahremiyeti korunmamış hem de öğretmenin karşısında sadece öğrenci olmadığı için sınıf mahremiyeti de korunmamıştır. Fahriye Öğretmen de benzer deneyimler yaşadığını şöyle anlatmıştır (11.11.2023):

Sen şimdi burada ders veriyorsun arkada dedesi, babaannesi seyrediyor. Hadi bakayım nasıl anlatacaktın. Yani bunlarda sıkıntı yaşadım. Ben çocuklarda var öğretmenim anlatıyor biliyor musun falan diyor. Ben de bozuntuya veremiyorum, devam edeceksin diğer çocuklar ilgi dağılıyor. Bu konularda yani başka bir sıkıntı yaşamadım.

Sosyoekonomik imkânsızlıklar nedeniyle uygun eğitim ortamının öğrencilere sağlanmaması, öğrencilerin ve velilerin dijital becerilerinin eksikliği öğretmenin çevrim içi ders sürecini etkilemiş, dijital eşitsizliğe neden olmuştur. Kerem Öğretmen de aynı sorunları yaşamıştır (09.05.2023):

Ev ortamı olduğu için ve aileler de hani maddi imkânlardan dolayı aynı odada yaşıyorlar. Çünkü köy de bilirsiniz, soba olur bir tane. Aynı odada oldukları için işte bazen ne oluyor? Ailedeki bir münakaşa ortamı dersi bölebiliyor. Yani çocuk da belki bu durumdan rencide olabiliyor. Bunlar da bu buradaki belki en üzücü şey diyebiliriz.

Görüşme yapılan bu öğretmenlerimizin öğrenci profilleri sosyoekonomik seviyesi düşük kesimden olmakla beraber daha yaş grubu küçük olan gruptur. Pandemi sürecinde en çok zorlandıkları konulardan biri olarak öğrencilerin ev ortamlarının derslerini etkilemesi olarak belirtmişlerdir.

4.2.5.1.5. Velilerin öğrencileri takip etmemesi

Özellikle ilkökul ve ortaokulda çalışan öğretmenler öğrencilerin velileri tarafından kontrol edilmemesinden şikâyet etmişlerdir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin dijital anlamda daha çok zorlandıklarını ve yardıma ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir. Velilerin çocuklarına uygun dijital eğitim ortamını sağlamaları gerektiğini söyleyen öğretmenler, ayrıca velilerin öğrencilerin dersleri düzgün bir şekilde gerçekten takip edip etmediklerini kontrol etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler artık sadece okul ortamında olmadıkları için pandemi sürecinde velilerin sorumluluğu bu anlamda artmıştır.

Sınıf öğretmeni olan Semra Öğretmen bu konuda yaşadığı sıkıntıyı şöyle anlatmıştır (19.09.2023):

Yani evde olunca çocuk, veli de ilgilenmiyorsa mesela çalışıyorsa istediği gibi giriyor, istediği gibi çıkıyor. Benim işim var diyor çıkıyor. Hani çocuk yani sonuçta. Geç giriyor biliyorlar saati ya mesela düzenli giriyorum hani. Dakikasına kadar düzenli giriyorum hani alıştırmak için. Sen gir ben geldim diyor dersin ortası ben anlatıyorum mesela orda. Orada ben geldim diye ben hoş geldin diyordum artık ne diyeyim.

Semra Öğretmen ile konuşmalarımızda benzer sorunları veli olarak gözlemlediğimi söyledim. Pandemi sürecinde birinci sınıf olan kızımın uzaktan derslerinde dijital anlamda yardımcı olmak için yanında olduğumu belirttim. O esnada diğer öğrencileri de gözlemlediğimde, bazı öğrencilerin velilerinin evde olmadığını, ilgilenecek bir yetişkinin de olmadığını, bu nedenle çocuğun kendi kendine derse girmeye çalıştığına şahit oldum. Hatta bir öğrencinin yanında hiçbir yetişkinin olmamasının yanında bir de ders esnasında kendinden küçük kardeşi ile de ilgilendiğini gördüm. Bu durumda velinin eğitim ortamını hazırlamak bir yana çocuğa çok fazla sorumluluk yüklendiğini görmüş olduk (Araştırmacı notları, 19.09.2023).

4.2.5.1.6. Sağlık sorunları yaşama

Ulaşılan araştırma bulgularında, pandemi sürecinde sağlık sorunları nedeniyle endişe yaşandığı bulunmuştur. Örneğin, Özlem Öğretmen pandemi sürecinde öğrencilerinin sağlık sorunları yaşamalarından endişe ettiğini belirtmiş, sadece salgına yakalanma endişesi değil, dijital araçlardan dolayı pek çok rahatsızlık yaşayabilecek olmalarının da onu endişelendirdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin uzun süre ekran başında kalmasının risklerini şöyle anlatmıştır (06.11.2023):

Gerçekten çok küçük yaşlardaydı benimkiler. Yani yedi yaş, altı yaş, cep telefonu. Benim çocuğumun mesela hiç kullanmadığı yaş idi. Benim öğrencilerim kullanmak zorunda kaldı. Yani o yüzden ne öğrettiyse öğretsin, kâr zarara baktığında zararda olduk biz. Bizim yaş grubu için.

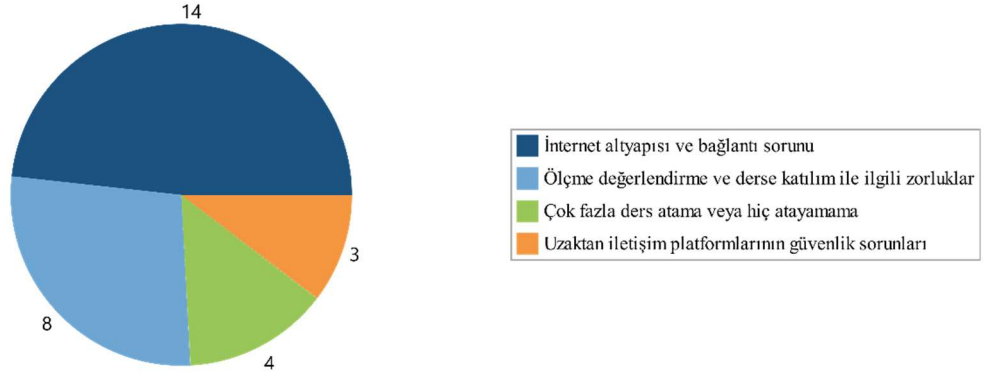
Özlem Öğretmen dijital araçların ve internetin öğrencilerde bağımlılık yapmasından bahsetmiş, onların kasları ve gözleri için oldukça zararlı olduğunu yaptığımız görüşme sonrası konuşmalarda ifade etmiştir. Kendisinin sınıfta video açıp ders işlemeye çalışan öğretmenlerden olmadığını söyleyen Özlem Öğretmen, derslerde çok teknoloji kullanmanın hem ders işleyişine hem de öğrencilerin sağlığına zararlı olduğunu belirtmiştir. (Araştırmacı notları, 06.11.2023).

4.2.5.2. Sistemden kaynaklı zorluklar

Araştırmada öğretmenler pandemi sürecindeki uzaktan eğitimi EBA aracılığı ile gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Ancak bu dijital platformda zaman zaman bağlantı sorunları yaşanmış, dijital sıkıntılar hem öğrencileri hem de öğretmenleri etkilemiştir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmenin eksik olması, öğrencilerin derse devamı ile ilgili bakanlığın aldığı kararlar beraberinde birtakım zorlukları getirmiştir. Sistemden kaynaklı olan bu zorluklar ile ilgili kodlamaların frekansları Grafik 4.11’de gösterilmiştir:

Grafik 4.11

Sistemden kaynaklı zorluklar kod frekans grafiği



4.2.5.2.1. İnternet altyapısı ve bağlantı sorunu

Pandemi sürecinin başında uzaktan eğitime geçildiği zaman EBA üzerinden öğretmenlere dersler ve ders verdikleri sınıflar atanmıştır. Böylece öğretmenler ve öğrenciler EBA platformunda buluşarak dersleri işlemeye başlamışlardır. Ancak ilk zamanlar bağlantı sorunları oldukça fazla yaşanmış, internet altyapısı ve internet hızı ile ilgili pek çok sorun ortaya çıkmıştır. Bazen öğretmenler derse bağlanamazken, bazen de öğrenciler derse giriş yapamamışlardır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital eşitsizlik yaşamasına neden olan bu konu ile ilgili Zeynep Öğretmen şunları söylemiştir (03.10.2023):

Bağlanma problemi çok yaşadık. O ilk zamanlar o çok oldu. Bağlanamadık bu sefer biz bağlandık ama işte çocuklar bağlanamadı. Derslerin büyük bir kaybı böyle gerçekleşti. İşte o zaman biz artık dedik ki ders artırımına gidelim bari. Hani bu kayıpları ama bu sefer bundan da velilerimiz memnun olmadı.

Zeynep Öğretmen bağlantı sorunlarından dolayı ders kaybı yaşadıklarını belirtmiştir. Selim Öğretmen de bağlantı sorunları yaşadıklarını şu şekilde açıklamıştır (26.05.2023):

Yani belki de bu dijital eşitsizlik kavramına en çok örnek verebileceğimiz zaman herhalde oydu. Çünkü bazı yerlerde internet alt yapısı hiç yoktu. Bazı yerlerde internet var ama internete bağlantı sorunları yaşıyordu ya da cihaz sorunu. Ya bazen 16-17 kişinin olduğu sınıftan sadece bir kişi, o da dersin işte başında giremedim, yapamadım onun problemleriyle uğraşıyorduk. Bir kişi ile bile ders yapmaya çalıştık uzun süre.

Kerem Öğretmen de bağlantı sorunlarının yaşandığını ve bu sorunların tüm ülke genelinde olduğunu söylerken, Ali Öğretmen ise köylerde bu sorunun daha fazla yaşandığını şu sözlerle anlatmıştır (12.06.2023):

Sıkıntımız şu oldu, daha çok şehir merkezleri ve internet iyi olan yerlerde bir sıkıntı yok. Bu köyler de çok bağlantı sıkıntısı oldu. Alt yapı yok ya şimdi internet altyapısı yokmuş. Sık sık kesiliyordu çocuk yani. Liste vardı listeden böyle en alttan düşüyordu 1-2-3. Onları tekrar bağlamaya çalışıyordu falan. Zoom'da tekrar hallediyorduk ama EBA'nın süresi vardı. EBA'da o sürede yaptın, yaptın; yapmadın, gidiyor, kapatıyor, tamamı. EBA öyleydi. Ama Zoom'a biz tekrar tekrar uğraştık ama başarılı olamadık. Altyapı eksikliği, kablo onu sordum mesela Türk Telekom'a. Bizim burada arkadaşlarımızın eşi de orada yöneticiydi orada. Dedi şey yok dedi, yeterli kablo yok dedi ya yeraltına döşenmiş. Önce şehir merkezlerine yapılıyor bu işler. Sonra oralara gidiyor dedi. Adam öncelik olarak burayı alıyorlar. O fiber kablolar falan bu şehir merkezlerinde var, oralarda yok. Sıkıntımız buydu.

Özellikle pandeminin başında ülke geneli için EBA sisteminin tüm dersleri aynı anda yapabilmeyi sağlayacak bir altyapısının olmadığı anlaşılmaktadır. Bağlantı ve internet altyapı sorunlarının daha sonra azaltılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

4.2.5.2.2. Ölçme değerlendirme ve derse katılım ile ilgili zorluklar

Uzaktan eğitim sürecinde sınavların kaldırılması ve birinci dönem notlarının ikinci dönem için kullanılacak olması öğretmenlerin ölçme değerlendirme boyutunda bir şey yapamamalarına neden olmuştur. Ölçme değerlendirmenin eksik olması sebebiyle öğrencilerin derslere devamı ve ilgisi de azalmıştır. Pınar Öğretmen ölçme değerlendirme ile ilgili şu sorunları anlatmıştır (25.09.2023):

Sınav sistemi sınavları bir türlü denk ayarlayamadık diyebiliriz. Ortak sınavlar yapıldı mecburen öğrencilerin katılamayan köyde olan internet paketi olmayan öğrenciler olduğu için mecburen kolay sorduk. Yani tüm bunlar aslında baktığımızda yani keşke daha iyi bir altyapımız olsaydı daha sistemli bir şekilde eğitime daha iyi adapte olabilseydik ama bir sürü dezavantaj yaşandı.

Hakan Öğretmen değerlendirme yapılamayacağı için öğrencilerin derse katılmadıklarını söylerken, Zeynep Öğretmen değerlendirme boyutunun olmadığını şu sözlerle ifade etmiştir (03.10.2023):

Değerlendirme zaten o çok ayrı bir boyut, değerlendiremedik, sayıyoruz biz onu ya. Çok değerlendirdik gibi olmadı maalesef. Yani o çok dürüst olmak gerekirse değerlendiriyoymuş sandık kendimizi ama değerlendiremedik maalesef.

Ölçme değerlendirmenin olmaması derse katılımı büyük oranda etkilemiştir. Öğretmenler sadece çok ilgili öğrencilerin derse devamlı katıldığını belirtmişlerdir.

4.2.5.2.3. Çok fazla ders atama veya hiç atayamama

Uzaktan eğitim sürecinde EBA platformuna öğretmenler ve sınıfları tanımlanmış, haftalık ne kadar ders saati varsa öğretmenlere dersleri atanmıştır. Ancak sürecin başında bunlarla ilgili sorunlarda yaşanmıştır. Rehber öğretmen Pınar Öğretmen bu konu ilgili yaşadığı zorluğu şöyle anlatmıştır (25.09.2023):

Şimdi öncelikle bizim branş rehberlik olunca önce bize bir Rehberlik dersi atanamadı. Yani önce biz bir ne yapacağımızı bilemediğimiz bir dönem yaşamdık sonra. Sonra o süreçte velilere, öğrencilere, öğretmenlere, Zoom'dan bilgilendirmeler yaptım. İşte süreçle ilgili psikolojik sağlamlıkla ilgili. Daha sonraları baktık süreç uzuyor. Ben bu sefer öğrenci gruplarına işte Google form gönderdim. Gönüllü olan öğrenci, görüşmek isteyen öğrenciler, dolduran öğrencilerle mesela görüşme planlayıp online olarak görüşmeler yaptım.

Rehber öğretmenler, öğrenciler ile bireysel görüşmeler yaptıkları için belli bir sınıfa belli ders saatinde girmemektedirler. Bu nedenle okul yöneticileri Rehber öğretmenlerine EBA'da nasıl ders atayacaklarını bilememişlerdir. Pınar Öğretmen bu süreci kendi çabalarıyla çözmeye çalışmış, EBA üzerinden değil Zoom üzerinden öğrencilere ve velilere ulaşmaya çalışmıştır.

Meslek liselerinde çalışan öğretmenler ise okuldaki ders sayısı kadar dersin EBA'da kendilerine atanmasında sıkıntı yaşamışlardır. Meslek liselerinde atölye dersleri olduğunu söylemiş ve bu derslerde uygulama yaptıklarını öğrencilere uygulama yaptırarak bazı becerileri kazandırdıklarını söylemişlerdir. Uzaktan eğitimde bunun mümkün olmadığını vurgulamışlardır. Meslek lisesinde Motorlu Araçlar Teknolojisi öğretmeni olan Hilmi Öğretmen şu ifadelerde bulunmuştur (20.09.2023):

Valla uzaktan eğitimde biraz şey panikledik diyelim ilk etapta, hani nasıl yaparız yapabilir miyiz? Bizim şeylerimiz, derslerimiz bazı dersler var on saat mesela günde. Bize on saat ders vermemizi istediler. Tabii yani on saatte ne anlatırsınız? Bilgisayarın başında sabahdan akşama onun tabii hazırlıklarını yaptık önce. Kitaplarımız var onları pdf şeklinde indirdik bilgisayarımıza. Daha sonra tabi bu vakti tamamlayabilmek için gerekli videoları vesaireyi bulduk. Bir şekilde başladık. Yaptık. Biraz zor oldu.

Hilmi Öğretmen on saat aynı dersi anlatmakta zorlandığını vurgulamıştır. Bu on saat dersin, öğrencilerin atölye dersi olduğunu ve normalde uygulama yapmaları gerektiğini söylemiştir. Pandemi sürecinde meslek lisesinde çalışan ve bilgisayar

bölümünde okuyan öğrencilere derse giren Feyza Öğretmen de benzer sorunu yaşamıştır. Uygulama yaptırıp, ardından değerlendirme yapması gerektiğini söylemiş ancak bunun çok mümkün olmadığını belirtmiştir. Feyza Öğretmen ise bu konu ile ilgili şunları söylemiştir (10.10.2023):

En büyük sıkıntımız işte pandemide. Aralık çok fazla geniş....Planını çok iyi yapmak gerekiyor. Öğrenciye ders anlattım. Evet, tamam ama durağan bir süreç olmadan direkt etkinlik kısmına geçmen gerekiyor veya değerlendirme kısmına geçmen gerekiyor veya bizim ders aralığımız çok uzun. 8 ders saati sadece. Yazılım dersi öğrencisi sıkılıyordu. Bu araya güncel konularla ilgili işte siber güveniktir, yapay zekadır, bunları nasıl kullanabiliriz, bunları nasıl verilebilir, nerede ilgili eğitici videolar varsa onları ekliyorduk. Ya da eTwinning projesini bağladığımız için işte ayın konusunu belirliyorduk veya haftanın konusunu çocuklar işte bu hafta siber güvenlik konusunu işledik.

Feyza öğretmen de uzun süre aynı sınıf ile ders işlediklerini ve bu sürenin öğrencileri sıkıldığını belirtmiştir. Sekiz saat boyunca aynı konuyu işleyemedikleri için farklı şekilde dersleri değerlendirdiklerini de ifade etmiştir. Videolarla dersi zenginleştirmeye çalışmış, yine dersin içeriğiyle bağlantılı şekilde öğrencilere farklı dijital beceriler kazandırmaya çalışmıştır. Yürütmekte olduğu projelerin etkinliklerini bu süreçte yapmaya başlamışlardır.

4.2.5.2.4. Uzaktan iletişim platformlarının güvenlik sorunları

Öğretmenlerin pek çoğu uzaktan eğitime ilk başladıklarında en çok kullandıkları uzaktan iletişim platformu olan Zoom'u bilmediklerini ifade etmişlerdir. Zoom'un tüm özelliklerini bilmeme pek çok güvenlik sorununu da beraberinde getirmiştir. Pınar Öğretmen yaşanan sorunlarla ilgili şu deneyimleri aktarmıştır (25.09.2023):

Benim için de ilk başlarda işte ne yapacağımızı bilemedik yani. Hani önce sınıf gruplarımız vardı mesela buralarda sınıf rehber öğretmenlerimizin beni eklemesi gerekiyordu. Ya bir anda olunca önce sınıf gruplarına bir dâhil olmamız gerekti. Sonra işte Rehberlik dersi bir türlü atanamadı. Ben onu mecburen mesela EBA üzerinden değil de sürekli Zoom üzerinden. Bu sefer Zoom'un güvenlik, güvenlik açığıyla ilgili böyle bir söylentiler çıktı. Yapsak mı, yapmasak mı, sonra tekrardan ama Zoom üzerinden ilerlettik görüşmeleri.

Pınar Öğretmen EBA'da altyapı sorunları yaşandığında ve kendi dersi rehberlik olması sebebiyle ilk başta okul yöneticileri tarafından EBA ortamına atanamayınca Zoom platformunu kullandıklarını söylemiştir. Pek çok öğretmen EBA da sorun yaşadığında Zoom'a yönelmişlerdir. Ancak zamanla Zoom ile ilgili güvenlik açığının olduğu söylentileri çıkmıştır.

Öğretmenler Zoom'un özelliklerini bilmedikleri için pek çok olumsuz deneyim yaşamışlardır. Dijital becerilerinin yeterli gelmediği durumlar olmuştur. Bu nedenle dijital eşitsizliği fazlaca hissetmişlerdir. Pınar Öğretmen yaşanan durumlara şöyle bir örnek olay vermiştir (25.09.2023):

..... Zoom'da bir güvenlik açığı olduğu söylenmişti. İlk başta tabi ki herkes ilk kez kullandığı için yani hani programa mesela öğrenciye herkes davet edilebiliyor kısmı mesela açık kalması. Sonraları öğretmenler işte tekrardan hani şeyi açmaya başladılar. Tek tek sınıfa giren öğrenciler isimlerini değiştirip, başkalarının telefonundan girmeye mesela bu sefer öğretmen şunu düşündü, acaba velisinin telefonundan mı giriyor ki? Hâlbuki atıyorum, 9-A ya dersi var, 9- C den bir öğrenci o sınıfa derse girmek istiyor, isimleri değiştiriyordu öğrenciler. Mesela böyle zorluklar yaşadılar.

Pınar Öğretmen, pandeminin ilk yılı öğretmenlerden birinin yaşadığı olayı anlatmıştır. Olay öğretmenin Zoom'un özelliklerini iyi bilmemesinden ve güvenlik tedbirlerini yeterince alamamasından kaynaklanmıştır. Bu durumu (25.09.2023):

.....bir öğretmenimiz ders anlatırken birden bir bağlantı kurulmuş öğrenci. Discord diye bir oyundan öğrenciler orada oyun oynarken mi artık nasıl oldu bilemiyorum mesela bir anda küfür sesi duymuş, öğretmen. Bütün atıyorum sınıf 20 kişilik bir sınıfta düşünün ve onu engelleyemedi o anda mesela. Direk bilgisayarı kapatmak zorunda kalmış. Ne yapacağını bilememiş yani hani bunun normal şartlarda fiziksel yüz yüze bir eğitimde yapılmış olsa buna daha farklı bir çözüm bulunabilir.

şeklinde anlatmıştır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından kötü bir deneyim olan bu durumda öğretmen acil durumlarda uzaktan eğitimde ne yapacağını bilemediği için çözüm olarak dersi sonlandırmak zorunda kalmıştır. Güvenlik sebebiyle öğrenciler kameralarını açmamış hatta sesleri de çoğu zaman kapalı olmuştur. Bu seferde ders güvenliği tehlikeye girmiş, kimlikler belli olmadığı için daha farklı davranışlar sergileyenler olmuştur. Pınar Öğretmen, daha sonra bu öğrencilerin tespit edildiğini ve disiplin kuruluna sevk edildiğini belirtmiştir. Pınar Öğretmen siber güvenlik konusunun önemine vurgu yapmıştır.

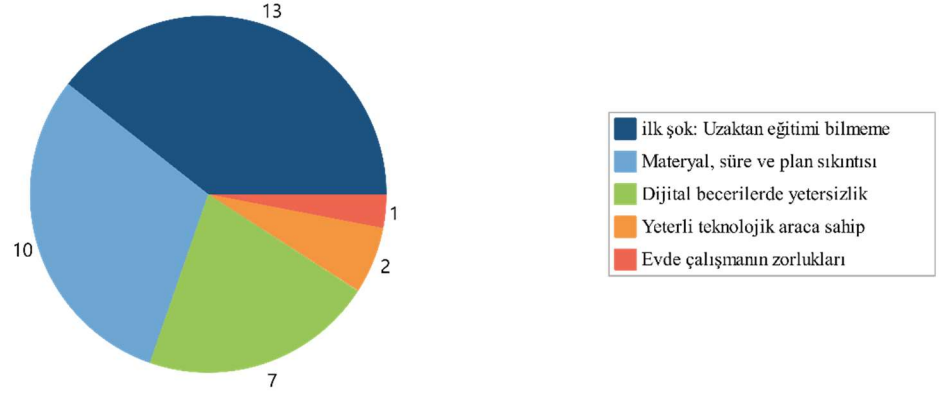
4.2.5.3. Öğretmen kaynaklı zorluklar

Pandemi sürecinde yaşanan dijital eşitsizliklerin bir kısmı öğretmen kaynaklı olup onların dijital becerilerde yetersiz olmasından, uzaktan eğitimin nasıl olacağını tam anlamıyla bilmediklerinden kaynaklanmıştır. Bunlarla beraber öğretmenlerin gerekli dijital bilgi ve becerilerinin olmaması, gerekli dijital araçlara ulaşamamaları, uzaktan

eğitime uygun materyal bulunamaması dijital olarak öğretmenlerin eşitsiz hissetmelerine neden olmuştur. Yapılan görüşmelerde bahsedilen öğretmen kaynaklı sorunlar Grafik 4.12’de gösterilmiştir:

Grafik 4.12

Öğretmen kaynaklı zorluklar kod frekans grafiği



4.2.5.3.1. İlk şok: uzaktan eğitimi bilmeme

Görüşmelerde öğretmenlerin hepsi ilk aşamada ne yapacaklarını veya EBA’da veya Zoom’da kullanmaları gereken özellikleri tam olarak bilemediklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı ilk başta şaşırma, kaygı, yetersizlik hisleriyle baş etmek zorunda kalmışlardır. Zeynep Öğretmen yaşadığı şoku şöyle ifade etmiştir (03.10.2023):

İlk önce biz zaten çocuklardan önce biz kendimiz bir öğrendik, şok olduk. Ben daha önce hani hiç böyle bir uzaktan eğitim sürecine dâhil olmamıştım açıkçası. İlk önce biz kendimiz zaten bu içeriği naporız nasıl yaparız.

Melek Öğretmen de nasıl uzaktan eğitim vereceğini bilmediği için paniklediğini şöyle ifade etmiştir (07.09.2023):

Şimdi ilk başta nasıl olacağını, çok korktum tabii ki ben nasıl vereceğim, nasıl hazırlanacağım diye. Çünkü bilgisayarı çok iyi bilmediğimiz için korkuyorsunuz. Ondan sonra birkaç öğretmen arkadaşla görüştüm. İşte Zoom’u indirdik bilgisayara evdeki bilgisayara. Ondan sonra Zoom programını nasıl indirdim ama nasıl kullanacağım onu da bilmiyorum filan. Derken kendimizden daha genç komşularımız, öğretmen arkadaşlarımıza işte bir gün çağırdım. Nasıl yapacağız? Gel bakayım bir anlat filan o şekilde bir öğrenim.

Melek Öğretmen bilgisayar becerilerinin iyi olmadığını belirtmiş dolayısıyla uzaktan eğitim vermekten korktuğunu söylemiştir. Mecbur olduğu için bir şekilde öğrenmesi gerektiği için başkalarından yardım almış, programı indirmiş ve neler yapması gerektiğini öğrenmeye çalışmıştır.

Zoom'un veya EBA'nın özelliklerini bilememe de ilk başta öğretmenlerin dijital anlamda eşitsizlik yaşamasına neden olmuştur. Meltem Öğretmen durumu şöyle anlatmıştır (14.03.2023):

Sistem mi diyeyim artık var sadece Zoom değil, uygulama var, onları kullanmaya başladık. Tabii bunları kullanırken şu gereklilik de beraberinde ortaya çıktı. Ekran paylaşımı yapmamız gerekiyor ya da ekranda işte soru çözmemiz gerekiyor. Birçok şeyi oradaki sistematigi de öğrenerek ne oluyor ister istemez kendini. Ekran paylaşımı için başka bir dosya açmam gerektiğini, o dosyayı nasıl açmam gerektiğini. Yani bunların hepsi adım adım aslında çok basit şeyler gibi geliyor da hiç bilmeyen insanlar için gerçekten çok büyük bir devrim niteliğinde bu tür şeyler.

Meltem Öğretmen, yeni bir programı kısa sürede anlamaya çalışmanın zorluklarından bahsetmiştir. Selim Öğretmen ise özellikle sayısal branştakilerin uygulamayı kullanırken zorlandığını şöyle anlatmıştır (26.05.2023):

Yani konuştuğumuzda en çok sıkıntıyı herhalde sayısal dersler zannedersen yaşıd çünkü yazı yazmadan ya da bir şema oluşturmada ilerlemek çok güç oluyor. Özellikle matematikte mesela ben bir şekilde videolarla slaytlarla daha kolay ilerleyebiliyorum ama işlem yapmadan ya da o işlem için gereken aşamaları yazmadan çizmeden ilerlemek daha zor. Konuştuğumuzda en çok zorluk çekenler Matematik, Fen. O şekildeydi.

Sayısal branşlarda şekiller çizerek anlatma veya soru çözme gerekliliği olduğu için uzaktan eğitim yeni başladığında gerekli bilgi, araç olmadığı için öğretmenler zorluk çekmişlerdir. Selim Öğretmenle görüşme sonrası konuşmalarımızda da süreç yeni başladığında çıkan haberlerde bazı öğretmenlerin farklı yöntemler bulduğunu bahsetmiştik. Buzdolabı kapağını tahta olarak kullanan, kendisi beyaz tahta edinip kamera karşında problem çözen, işlem yapan öğretmenler olduğundan bahsettik. Daha sonra öğretmenler gerekli dijital araçları edinip bu açığı kapatmaya çalışmışlardı (Araştırmacı notları, 20.09.2023).

Nazan Öğretmen de uzaktan eğitim başlayınca Zoom gibi platformlardan haberdar olduğunu ve özelliklerini hemen öğrenemedikleri için ilk başta zorluk çektiklerini şu şekilde anlatmıştır (24.11.2023):

Açıkçası Zoom diye bir şey olduğunu uzaktan ders yapmaya başladığımızda öğrendim. Böyle bir platformdan ders yapacağımız söylendiğinde biraz araştırdım. Dediğim gibi kendi çocuklarımın bu alanda faydası oldu. Çünkü evet, Zoom'dan nasıl ders başlatacağım, YouTube'dan video izledim biraz açıkçası. İşte nasıl yapılmıyormuş, ne yapılmış bu. Uygulamayı telefonuma indirdim. Bilgisayara aynı şekilde programı indirdim. Biraz çalıştım

ama ilk derslere başladığımda şeyi bilmiyordum bütün inceliklerini. Öğrenciler böyle farklı isimlerle katılıyorlardı. Ya da benim dersimi bazen sabote ediyorlardı. Ekrana kendileri bir şeyler çiziyorlardı, yazıyorlardı. Sonra biraz onu araştırdım. O yetkilendirebiliyormuşuz.

Nazan Öğretmen ilk başlarda Zoom'un özelliklerini bilmediğini bu nedenle bazı öğrencilerin dersini zaman zaman böldüğünü anlatmıştır. Daha sonra Zoom daha iyi öğrenmek için yardım aldığını, videolar izlediğini ve becerilerini ilerlettiğini anlatmıştır.

4.2.5.3.2. Materyal, süre ve plan sıkıntısı yaşama

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde bazen uygun materyal bulamadıklarını belirtmişlerdir. Ders zamanını iyi planlayamadığını, süreyi dolduramadığını söyleyen öğretmenlerde olmuştur. Bazı öğretmenler ise branşından dolayı bu sorunları yaşadıklarını vurgulamışlardır. Feyza Öğretmen meslek lisesinde, Bilgisayar bölümü öğrencilerine derse girerken uzun saatler ders saati olduğunu belirtmiş ve bu süreyi doldurmakta sıkıntı yaşadığını belirtmişti. Diğer meslektaşlarının da süreyi dolduramama sorunu yaşadığını belirtmiştir (10.10.2023):

İlk zamanlar, evet, ilk zamanlar çok sık yaşadık, ilk zamanlar çok yaşadık. Şu çok fazla geliyor öğretmenlerden. Evet ders işliyoruz. Hani sürekli bir anlatım olduğu için bir zaman sonra ders hani erken bitiyor, ne yapacağız? O yönden şeyleri önerdik işte Web 2 araçlarını kullanabilirsiniz, birlikte şunları yapabilirsiniz.

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde daha çok anlatım tekniğini kullandıkları için, öğrencilerle iletişim yüz yüze olduğunu kadar çok olmadığı için ders süreleri fazla gelmiş ve bu kalan süreyi değerlendirmekte zorlanmışlardır. Aynı sorunu Hilmi Öğretmen de yaşamıştı. 10 saat dersi olan sınıf olduğu için bu uzun süreyi değerlendirme konusunda sıkıntı çekmişti.

Öğretmenler uzaktan eğitim için daha fazla plan yapma ihtiyacı da hissetmişlerdir. Feyza Öğretmen şunları söylemiştir (10.10.2023):

Her ders için ayrı içerik geliştirmek gerekiyor. Sadece mesela 9'la 12 arasında bitmiyordu benim dersim. Okul ders bittikten sonra da içerik hazırlamam gerekiyordu ekstra. Açıp burada kitaptan PDF den göstereyim üzerine çizeyim diye bir şey yoktu. O gün uygulama ne olacaksa onunla ilgili bütün içerikleri geliştirmem, dersten önce hazırlamam ve derste sunmam lazım ki araya böyle bir aksama, bir es girmesin. Es girdiği takdirde sınıf ortamındaki gibi değil, mesela sınıfta hadi bir şunu yapalım, bunu yapalım olmuyor. Çünkü bu sürekli bir akış içerisinde sürekli bir durum var. O durum olduğu için de her böyle dakika. Hatta her böyle dersler aralığında ne yapacaksın, hepsinin ayarlanması gerekiyordu.

Uzaktan eğitim sürecinde daha fazla ön hazırlık ve plan yapılmasının gerekli olduğu aksi takdirde ders esnasında boşluklar olduğu anlatılmıştır. Yüz yüze eğitimde bunun daha iyi yönetilebildiği ancak uzaktan eğitimde böyle boşlukların olmasının iyi olmadığı söylenmiştir.

Beden Eğitimi, Müzik ve Görsel Sanatlar gibi branşlarda bu süreyi doldurmakta zorlanmışlardır. Uygulama ağırlıklı olan bu derslerde uzaktan eğitim ile dersi işlemede öğretmenler sorunlar yaşamışlardır. Görsel sanatlar öğretmeni Kıvanç Öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Hani çocuklara ekran başında zaten resim falan çizdiremiyoruz. Ben teorik olarak işledim, teorik bilgiler verdim, araştırma ödevleri verdim. Bunlar üzerinden gittik. Biz pek çizim olayına girmedik, işin gerçeği”. Uygulama ağırlıklı olması gereken dersi daha çok bilgilendirici videolar izleyerek veya sunumlar göstererek işlemişlerdir. Dersin kazanımları açısından eksiklik meydana gelmiştir. Benzer durum beden eğitimi dersi içinde geçerli olmuştur. Mustafa Öğretmen şu ifadelerde bulunmuştur (15.06.2023):

Sistemden kopmamaya çalışsak da verimsiz. Doğal olarak bir de Beden Eğitimi dersi uygulamalı bir ders olduğu için yani. Sözel bir sunum, çocukların ilgisini çekmediği için katılım noktasında çocuklarımızın ismi var olmakla beraber muhtemelen ekranın arka tarafında yoklardı yani çünkü kameraları kapalı herhangi bir ses yok. İki sistemin getirdiği bir mecburiyetle biz dersimizi konumuzu anlatmaya çalışırken ya da video ekleyerek video seyredilmesi dersle ilgili konuyla ilgili video seyredilmesini amaçlarken, karşı tarafa ne kadar nüfuz edebildik, ne kadar fayda sağlayabildik katkıda bulabildik bu büyük bir şüphe.

Beden Eğitimi dersindeki bu zorluktan Selim Öğretmen de şu şekilde bahsetmiştir (26.05.2023):

Branşların bazılarında ya da mesela beden eğitimi dersinde bu süreç daha zor, daha geniş bir alana, daha geniş bir daha iyi kameraya ihtiyaç duyacak. Ya da branş dışına çıktığınızda belki yaşla ilgili biraz daha ileri yaşlarda olan öğretmenler bunlar biraz zorlanmış olabilir. Ben öyle düşünüyorum en azından.

Selim Öğretmen uzaktan eğitim sürecinde en çok zorlanan ve dijital eşitsizlik hisseden öğretmenlerden bahsetmiştir.

4.2.5.3.3. Dijital becerilerde yetersizlik

Pandemi sürecinde yaşanan zorluklarda öğretmenden kaynaklananların aslında en temelinde öğretmenlerin dijital becerilerde yetersizliği bulunmaktadır. Materyal bulma, plan yapma, Zoom ve EBA gibi uygulamaların özelliklerini bilememe ya da hemen

kavrayamama gibi nedenlerin temelinde öğretmenlerin dijital becerileri bulunmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bununla ilgili ifadeler yer almıştır. Pınar Öğretmen dijital anlamda yetersiz olan öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları ile ilgili şu örneği vermiştir (25.09.2023):

Mesela hatırlıyorum, komşumun çocuğu ilkokula gidiyordu. Öğretmeni asla Zoom'u açmayı bilmiyordu. Mesela diğer çocuklar ders yaparken o çocuğun üçüncü sınıfı yoktu yani. Bu kendini geliştirmesi bir yılı belki şimdi bile geliştirememiş olabilir. Sonra onlar zaten sınıf değiştirdiler. Öğrenememiş yani. Mesela girmiyordu çocuk derslere diğer öğrenciler girerken hatırlıyorum ben. Öğretmenin beceresinden dolayı yani bu şekilde bir sürü eşitsizlik bence.

Öğretmenin Zoom'u kullanamaması, bu sorunu aşamaması dersi işleyememesine neden olmuş, öğrencilerinin eğitim kaybı yaşaması ile sonuçlanmıştır. Diğer öğrenciler derslere katılırken bir sınıfın derse katılmaması, öğrencilerin eşitsizlik yaşaması ile sonuçlanmıştır. Benzer şekilde Beyza Öğretmen de bazı öğretmenlerin dijital anlamda ilerleyemediğini söylemiştir (31.10.2023):

Bazı öğretmenler tabii neredeyse yani boş ders gibi geçebilir diye çok kullanamadılar, hâkim olamadılar, yazamadılar belki. Zorlananlar oldu. Genelde tabii biraz daha yaşı ileri olan, çok bilgisayarla, tablet, telefonla çok ilgisi olmayan öğretmenlerde bu şekilde oldu.

4.2.5.3.4. Yeterli teknolojik araca sahip olmama

Uzaktan eğitim sürecinde bazı öğretmenler dijital araçlara ulaşmakta zorluk çekmişlerdir. Özellikle evde diğer aile fertlerinin de uzaktan eğitim verme veya alma durumu olduğunda evdeki dijital araçlar yetersiz kalmıştır. Melike Öğretmen yaşadığı durumu şöyle anlatmıştır (08.11.2023):

Şimdi evde oğlum, kızım işte üniversite öğrencisi, onlar iki kişi internet kullanıyor uzaktan derslere girdiler. Eşim, ben, eşim de öğretmen, ben de. Dört kişi bizim alt yapısal sorununuz olmuştu birkaç günlüğüne şöyle ama tutuştuk diyeyim yani o sürede hemen aradık. Direkt işte biz evde dört kişiyiz, öğretmen, öğrenci. Bizim mutlaka bu yapı sorununu çözmemiz gerekli diye hemen o anda sorununuz çözüldü. Onun dışında tabii işte Zoom indirmesi, birbirimizden yararlandık. Evde işte çocuklardan tabii ki onlar daha iyiler her zaman yeni nesil. Sonra arkadaşlarımızdan, birbirimizden nasıl yapalım işte değişik şeyler vardı. Telefondan girenler bilgisayardan derse girenler. Sonra yazmamız gerekiyor bizim. O şey adını unuttum ama neydi dijital kalem onunla. Onu edindik daha sonradan. Ama ilk etapta bir tahta bulduk, tahta koyduk evde ders anlatmak için. Yani işte birtakım şeyler hayatımıza girdi. Biz de mecburen öğrendik. Uyum sağlamaya çalıştık. Tabii o arada. Öğrenene kadar da sıkıntılarınız oldu. Böyle şeyler yaşadık.

Melike Öğretmen hem internetle ilgili altyapısal sorun yaşamış hem de evde herkesin uzaktan eğitim sürecinde bulunması gerektiği için yeterli bilgisayar, tablet olmaması ile karşılaşmışlardır. Matematik öğretmeni olduğu için ayrıca dijital kalem ya da grafik tablete de ihtiyaç duymuştur.

4.2.5.3.5. Evden çalışmanın zorlukları

Öğretmenlerin çoğu evde aynı zamanda ebeveyn rolünde oldukları için birden fazla rol ve sorumluluk altına girmişlerdir. Bir yandan okul tarafından atanmış derslere girmeleri gerekirken bir yandan çocukları ile ilgilenmek ve evin diğer sorumluluklarını yerine getirmek zorunda kalmışlardır. İş yükleri artmıştır. Pınar Öğretmen öğretmenlerin yaşadıkları bazı sorunları şöyle anlatmıştır (25.09.2023):

Yani öğretmenler açısından da bence evde çalışıyor olabilmek çünkü yani normalde biz rutin olarak okula gelip gidiyoruz ve bütün planlarımız bu şekilde. Mesela çocuğu olanlar için bir bakıcı ayarlanamadı. Çünkü pandemi çünkü hastalık bulaşabilir. Bu sefer evde çocuğuyla beraber öğretmen derse girmeye çalıştı. Bence bu ya da yapması gereken sorumlulukları online olarak yapmak zorunda kaldı ama herkesin bilgisayar becerisi bu kadar iyi olmadığı için bence hani hem evde çalışıyor olmak hem o işte hastalıkla mücadele ediyor olmak. Bence öğrenci ve öğretmenleri de bir tık zorladı.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve sonuç

Dijital eşitsizlik, internet ve BİT gibi dijital teknolojilere erişim ve bunların kullanımındaki eşitsizlikleri ifade ederek çeşitli alanlarda farklı sonuçlara ve fırsatlara yol açabilmektedir. Bu eşitsizlikler, teknolojiye erişim, dijital beceriler ve dijital kaynakları etkili bir şekilde kullanma yeteneği gibi farklı düzeylerde ortaya çıkabilmektedir (Wentrup vd., 2016).

Dijital eşitsizlikler, özellikle eğitim bağlamında giderek daha belirgin hale gelmiştir. COVID-19 salgını sırasında dijital eşitsizliklerin öğretmenler üzerindeki etkisi de önemli olmuş, bu durum onların teknolojiye erişim, dijital okuryazarlık ve uzaktan öğretime etkili bir şekilde katılma durumlarını etkilemiştir. Bu araştırmada öncelikle öğretmenlerin dijital eşitsizlik kavramını nasıl tanımladıkları, pandemi süreci de dâhil olmak üzere öğretmenlerin dijital eşitsizlik deneyimlerine ve bu eşitsizliklerin nedenlerine odaklanılmıştır.

Ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin eşitsizlik ve dijital eşitsizlik tanımlamalarının benzer olduğu yönündedir. Eşitsizlik kavramına yönelik ekonomik, imkân veya fırsat eşitsizliği, eğitimde eşitsizlik, coğrafi bağlamda eşitsizlik, yaşam tarzları ile ilgili olarak sosyal eşitsizlik, bilgi ve beceri anlamında eşitsizlik olarak çok yönlü tanımlamalar yapan öğretmenler, dijital eşitsizliği de benzer boyutlar çerçevesinde tanımlamışlardır. Dijital eşitsizlik tanımlarına bakıldığında yine bu kavramı, ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal, coğrafi nedenlerle teknolojik araçlara erişememe, ilgi veya korku gibi çeşitli duyuşsal nedenlerle dijital teknolojilerden uzak durma, teknolojik araçların farklı amaçlarla kullanımıyla oluşan farklılıklar, dijital bilgi ve beceri farklılıkları olarak tanımlamışlardır.

Araştırma kapsamında görüşmelerde, öğretmenlerin dijital eşitsizlik kavramından ne anladıkları ve deneyimledikleri, deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin kaynakları keşfedilmeye çalışılmıştır. Bulgular öğretmenlerin dijital eşitsizliği pek çok kavramla tanımladıklarını göstermiştir. Öğretmenlere göre dijital eşitsizlik:

- Ekonomik nedenlerden dolayı teknolojiye erişememektir
- İnternete erişememektir
- Sosyal, kültürel ve siyasal nedenlerden dolayı kişiler arasında dijital teknolojiye erişimdeki farklılıklardır

- Coğrafi nedenlerle teknolojiye erişememektir
- Kişilerin teknolojiyi kullanım amaçlarının farklı olmasıdır
- Dijital araçların kullanımına karşı motivasyon eksikliğidir
- Dijital bağlamda bilgi ve becerilerinin farklı olmasıdır
- Dijital araçları verimli kullanamamadır.

Tanımlardan anlaşıldığı gibi dijital eşitsizlik ekonomik, sosyokültürel, coğrafi, bilgi ve becerileri kapsayan, yeterlilikler ve istek, ilgi gibi duyuşsal durumlar bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır.

Dijital eşitsizlik kavramı, öncelikle teknolojiye erişim ve dijital okuryazarlıktaki eşitsizliklere odaklanarak çeşitli boyutları kapsamaktadır. Araştırmada kişilerin ekonomik nedenlerle teknolojik araçlara erişememesi pek çok öğretmen tarafından dijital eşitsizlik olarak tanımlanmıştır. Nitekim Robinson ve diğerleri de (2015), öğretmenler tarafından belirtilen teknolojiye fiziksel erişimdeki eşitsizlikleri birinci dereceden dijital eşitsizlik olarak tanımlarken, Van Dijk (2006), maddi erişim farklılıkları olarak tanımlamıştır. Ayrıca Beaunoyer ve diğerleri (2020), teknolojiye fiili erişim ve dijital okuryazarlıktaki farklılıklardan kaynaklanan dijital eşitsizliklerin kavramsallaştırılmasına vurgu yapmıştır. Bu durum, BİT'e erişim eksikliğinin dijital eşitsizliklerin temel bir yönü olduğu fikrini desteklemektedir. Araştırmada ekonomik nedenlerle teknolojik araçlara erişememenin vurgusu yapılmıştır. Sadece teknolojik araçlara erişememe değil, internete erişememe de dijital eşitsizlik olarak tanımlanmıştır.

Fiziksel erişimin yanı sıra bu araştırmada öğretmenler, dijital eşitsizliği kişilerin teknolojik araçları kullanım amaçları arasındaki fark olarak da belirtmişlerdir. Kişilerin bilgi, beceri farklılıklarından kaynaklı olarak farklı amaçlar için teknolojik araçları kullandıklarını anlatmışlardır. Robinson ve diğerleri (2015), dijital eşitsizliğin yalnızca teknolojiye erişimi değil aynı zamanda onu etkili bir şekilde kullanma becerisini de kapsayan çok yönlü bir sorun olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde DiMaggio ve Hargittai (2001) ise dijital eşitsizliklerin, kişinin dijital fırsatları ne kadar değerlendirebildiği ve olası risklerin üstesinden nasıl gelebildiğiyle ilgili olduğunu söylemişlerdir. Van Dijk (2005) yaptığı bir çalışmada, dijital teknolojilerin çeşitli amaçlarla etkin kullanımındaki farklılıklarla ilgili olan ikinci düzey dijital bölünmenin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Birinci düzey dijital bölünmenin teknolojiye erişim konusuna odaklandığı, ikinci düzey bölünmenin ise teknolojinin eğitimsel,

bilgilendirici ve iletişimsele amaçlarla kullanılmasıdaki eşitsizlikleri araştırdığı ileri sürülmüştür. Bu bilgi, bu araştırmada da ortaya çıkan öğretmenlerin dijital eşitsizliğe neden olan teknolojik araçları kullanım amaçlarının farklılığına ilişkin bulgularıyla uyumludur. Ayrıca Warschauer (2004) dijital erişim ve dijital kullanım kavramlarını tartışarak, teknolojiye fiziksel erişimin teknolojinin etkin kullanımını garanti etmediğini ifade etmiş, bireylerin öğrenme, iletişim ve bilgi alma gibi farklı amaçlar için teknolojiyle nasıl etkileşim kurduğunu anlamının önemini vurgulamıştır. Öğretmenler artık ellerindeki teknolojik araçlarla daha üst düzey etkinlikler yapmayı istemektedirler. Hawkins ve Oblinger (2006) de dijital bölünmenin bilgisayara sahip olup olmama olarak tanımlanmasının sadece bir başlangıç olduğunu, ikinci seviyede dijital bölünmenin üzerinde durulması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu ikinci seviyede ise bilgisayarların durumu, bağlantı, çevrim içi beceriler, özerklik, erişim özgürlüğü ve bilgisayar kullanımı desteği gibi pek çok etmen olduğu belirtilmiş, salt teknolojik araçlara ulaşımın yeterli görülmediği anlaşılmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde, aslında öğretmenlerin en azından evlerinde bilgisayar veya tablet gibi teknolojik araçlara sahip oldukları ve internete erişimlerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden kimisi bunları sadece birkaç sosyal medya hesabını kontrol etmek, sınav sorusu hazırlamak için kullanırken, kimisi Web 2.0 uygulamaları veya ileri programlar için kullanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kullanım amaçlarını çeşitlendirerek ileri düzey kullanımda bulunmaları sağlanmalıdır. Bu durum derslerine daha yenilikçi ve etkili bir şekilde yansıtacaktır.

Bu araştırma sonucuna göre öğretmenler, dijital eşitsizliği coğrafi, sosyokültürel ve siyasal nedenlerden dolayı kişilerin BİT'e erişememesi olarak da tarif etmişlerdir. Lynn ve diğerleri (2022) ile Williams ve diğerleri (2021), coğrafi, sosyokültürel ve politik nedenlerle ilişkisini vurgulayarak dijital eşitsizliğin çok yönlü doğasına dikkat çekmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler özellikle köylerdeki ve şehirlerdeki dijital imkânların eşitsizliğine dikkat çekmiş ve köyde yaşayanların dijital imkânlara oldukça sınırlı eriştiğini vurgulamışlardır. Lynn ve diğerleri (2022) de bu çalışmanın bulgularıyla benzer olarak, özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bireyleri ve kırsal bölgelerde yaşayanları etkileyen dijital eşitsizliklerin devam ettiğinin altını çizmiştir. Uzak veya az gelişmiş bölgelerdeki bireyler güvenilir internet altyapısına ve BİT kaynaklarına erişimden yoksun olduğundan, coğrafi faktörlerin dijital eşitsizliğin şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını söylemişlerdir. Bu sınırlılığın, mevcut

sosyoekonomik eşitsizlikleri daha da kötüleştirebileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgular pek çok araştırma ile desteklenmiştir (Selçuk vd., 2021; Borda vd., 2022; Morris vd., 2022.). TÜİK 2022 verileri incelendiğinde de özellikle internet ve bilgisayar kullanım oranlarının kentsel ve kırsal bölgeler arasında oldukça farklılaştığı görülmektedir. Türkiye’de öğrencilerin bilgisayar ve internet erişimlerinin oldukça düşük olduğu ve öğrencilerin erişimlerinin bölgeler arasında önemli farklılık gösterdiği bulunmuştur. Batı Marmara Bölgesi bilgisayar ve internet erişiminde en iyi bölge olurken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi en kötü erişime sahip bölge olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak, Türkiye’de bölgeler arasında hem eğitime erişim hem de nitelik bakımından önemli eşitsizlikler vardır (Güzeller ve Akın, 2011). Dağlı (2022) yaptığı çalışma ile benzer bulgulara ulaşmıştır. Fidan ve Şen (2015) ise Türkiye’de dijital eşitsizliklerin 2007 yılından itibaren, kırsal bölgelerde sürekli arttığını tespit etmişlerdir. Türkiye’de bölgeler arasında önemli derecede bir dijital eşitsizlik olduğu ve bu eşitsizliklerin bölgeler içindeki dağılımının son on yılda neredeyse hiç değişmediği belirten Dağlı (2022), 2021 itibarıyla 12 bölgenin dijital eşitsizlikler bağlamında sıralamasının İstanbul, Batı Anadolu, Doğu Marmara, Ege, Akdeniz, Orta Anadolu, Doğu Karadeniz, Batı Marmara, Güneydoğu Anadolu, Batı Karadeniz, Ortadoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu bölgeleri olarak belirtmiştir. Bu tür eşitsizliklerin azaltılması için eğitim ve teknolojik altyapı sağlanması herkesin potansiyelini gerçekleştirmesi için temel bir ön koşul olarak gözükmektedir. Bu nedenle, Türkiye’de eğitim ve teknolojiye erişimi artırmak için yapılan yatırımların ve politikaların, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki eşitsizlikleri azaltmaya odaklanması gerekmektedir. Böylece bölgeler arasında, kırsal ile kent arasında daha dengeli, sürdürülebilir dijital imkânlar ortaya koyulmuş olacaktır.

Siyasal bağlamda ise kültürel farklılıkların eşitsizliğe yol açtığı öğretmenlerce söylenmiştir. Williams ve diğerleri (2021) de, özellikle sistematik ırksal eşitsizliklere değinerek, siyasi bağlamların dijital eşitsizlik üzerindeki etkisini vurgulamaktadırlar. Siyasi kararlar ve politikalar, BİT erişimiyle ilgili kaynak ve fırsatların dağıtımını önemli ölçüde şekillendirebilmektedir. Bu bulgular Bourdieu’nun sermayenin ekonomik, sosyal ve kültürel biçimlerini içeren sermaye türleri teorisi ile uyumlu gözükmektedir. Öğretmenlerin kırsal alanlardaki sınırlı dijital erişime ilişkin deneyimleri ve gözlemleri, finansal kaynaklara ve varlıklara atıfta bulunan ekonomik sermaye fikriyle örtüşmektedir. Ayrıca sosyokültürel ve politik nedenler; sosyal ağları, ilişkileri ve kültürel bilgiyi kapsayan sosyal ve kültürel sermayeye karşılık gelmektedir (Yuen vd., 2016).

Bourdieu'nun sosyal sermaye kavramı, bireylerin bir topluluk içindeki kaynaklara erişmesini sağlayan ilişkileri içermektedir (Dika ve Singh, 2002). Bu araştırmadaki bulgular kırsal alanlardaki bireylerin coğrafi faktörlerden dolayı dijital kaynaklara erişiminin daha sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Selçuk ve diğerleri (2021) de kırsal kesimde yaşayan bireylerin genellikle coğrafi faktörler nedeniyle dijital kaynaklara sınırlı erişimle karşı karşıya geldiklerini vurgulamışlardır. Bu durum erişimi kolaylaştırabilecek sosyal bağlantıların eksikliğine işaret etmektedir (Veenstra ve Abel, 2019). Bourdieu'nun kültürel sermayesi, sosyal statü kazandıran ve bireylerin fırsatlarını etkileyen bilgi, beceri ve uygulamaların edinilmesiyle ilgilidir (Abel, 2008). Öğretmenlerin dijital kaynakların kırsal ve kentsel alanlardaki eşitsiz dağılımına ilişkin deneyim ve gözlemleri, kültürel sermaye kavramı ve bunun sosyal eşitsizlikleri sürdürmedeki rolü ile uyumludur (Fyfe, 2015). Kırsal bölgelerdeki kültürel normlar ve değerler dijital teknolojilere yönelik tutumları ve kullanım alışkanlıklarını etkileyebilmekte, dolayısıyla dijital kaynaklara erişimi sınırlayabilmektedir. Bu durumu değiştirmek için kırsal bölgelerdeki kültürel sermayenin güçlendirilmesi, teknolojiye erişimi artırmak için altyapı ve kaynakların geliştirilmesi gibi çeşitli stratejilerin benimsenmesi gerekli görülmektedir.

Öğretmenler dijital eşitsizliği, teknolojik araçlara karşı ilgi eksikliğinden kaynaklı kişiler arasındaki dijital farklılıklar olarak da tanımlanmıştır. Teknolojik araçlara ilgi eksikliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkan dijital eşitsizlik kavramı, dijital eşitsizlik araştırmaları alanında kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Örneğin, Van Dijk (2005) tarafından yapılan bir araştırma, motivasyonun ve teknolojiye olan ilginin rolünü dijital eşitsizliğe katkıda bulunan temel faktörler arasında göstermiş, teknolojiye ilgisi olmayan bireylerin dijital araçlarla etkileşime geçme fırsatlarını arama olasılıklarının daha düşük olabileceğini, bunun da dijital becerilerde ve erişimde eşitsizliklere yol açabileceğini savunmuştur. Van Dijk (2005), ayrıca benimseme teorisi (appropriation theory) bağlamında dijital eşitsizliği açıklarken dört farklı erişim olduğundan bahsetmiş ve bunlardan birinin zihinsel erişim olduğunu ve motivasyon, kaygı gibi kavramları barındırdığını anlatmıştır. Bu araştırmada da öğretmenler bireylerin dijital araçları kullanmaya yönelik isteksizliklerinin onların özellikle bilgi ve beceri sahibi olma anlamında eşitsiz konuma gelmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Hargittai ve Hsieh (2013)'nin dijital eşitsizliği şekillendirmede bireysel tutum ve motivasyonların rolü üzerine yaptığı araştırmanın bulguları, bu araştırmanın bulguları ile oldukça benzerdir.

Çalışma, teknolojiye daha az ilgi gösteren bireylerin sınırlı dijital becerilere ve erişime sahip olma olasılığının daha yüksek olduğunu, dolayısıyla ilgi farklılıklarından kaynaklanan dijital eşitsizliklerin varlığını güçlendirdiğini göstermiştir. Araştırmalar ayrıca öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının ve teknoloji entegrasyonu konusundaki görüşlerinin, dijital eşitsizlik üzerinde etkili olabilecek faktörler arasında yer aldığını göstermektedir (Sırakaya, 2019; Kaya ve Uyangör, 2022). Tavşanlı ve Ulaş (2023) da teknolojiye daha az ilgi gösteren bireylerin dijital becerilere ve erişime daha az sahip olma olasılığının daha yüksek olduğunu, dolayısıyla ilgi farklılıklarından kaynaklanan dijital eşitsizliklerin varlığını güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, ilgi farklılıklarının dijital eşitsizlikleri nasıl etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Çözüm olarak, altyapı ve erişim sorunlarının yanı sıra öğretmenler için teknolojiye yönelik farkındalık artırma ve mesleki gelişim kursları düzenlenebilir. Ayrıca, teknolojiyi daha çekici hale getirmek için motivasyon artırıcı etkinliklere de yer verilmelidir.

Bunlara ek olarak dijital eşitsizlik tanımlamalarında en çok kişiler arasındaki dijital bilgi ve beceriler arasındaki farklılık olarak ortaya çıkmıştır. Dijital eşitsizlik kavramını dijital yeterlik ile ifade etmeye çalışan öğretmenler, kişinin bilgi ve becerilerinin o işi yapmaya yetecek seviyede olmasının veya olmamasının öğretmenler arasındaki dijital eşitsizliği açıkladığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yazon ve diğerleri (2019), dijital yeterliliği bilgi toplumunda çalışmaya, yaşamaya ve öğrenmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlamış ve eğitimciler arasındaki üretkenliğin belirleyicisi olarak ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle dijital yeterlik, öğretmenlerin çalışma ve araştırmalarını etkilemekte ve farklılıklara neden olmaktadır. Aslında bu bulgular, Bourdie'nun sermaye türlerinden kültürel sermaye ile yakından ilgili gözükmektedir. Kültürel sermaye, ayrıcalıklı muameleye ve eğitimsel başarıya yol açabilir ve böylece akademik yetkinliğin ortaya çıkmasına yol açabilir (Breinholt ve Jæger, 2020). Benzer şekilde bir kültürel sermaye biçimi olarak dijital sermayeye sahip olmak, bireylerin dijital teknolojilere erişimini ve bu teknolojilerdeki yeterliliğini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Cortoni ve Perovic, 2020). Özetle, dijital sermayeye sahip olmak, diğer sermaye biçimleriyle birlikte bireylerin bu sosyal alanlardaki konumlarını etkiler böylece dijital erişim ve yeterlilikteki eşitsizliğin devam etmesine katkıda bulunur. Öğretmenlerin dijital yeterlilik veya dijital sermaye seviyeleri, onların dijital teknolojilere

erişimini ve bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanma yeteneklerini belirleyebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir biçimde sınıfta kullanmalarına yönelik sürekli eğitimler planlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada öğretmenler deneyimledikleri dijital eşitsizlikleri ve nedenlerini de anlatmışlardır. Bulgularda öğretmen kaynaklı, okul kaynaklı, öğrenci kaynaklı, eğitim politikalarından kaynaklı ve COVID-19 pandemisi kaynaklı nedenler ortaya çıkmıştır.

Öğretmen kaynaklı nedenlere bakıldığında, öğretmenlerin dijital eşitsizlik tanımlarında da vurgulanan öğretmenlerin kişisel bilgi ve becerilerinden kaynaklı pek çok sorunun dijital eşitsizlik yaşamlarının nedeni olduğu anlaşılmaktadır. Dijital eşitsizlik tanımında ikinci seviye eşitsizlik olarak da bahsedilen beceri, katılım ve etkililik ile ilgili eşitsizlikler öğretmenleri etkilemektedir (Robinson vd., 2015). Özellikle öğretmenlerin dijital alanda eğitimlerinin yetersiz olması, yabancı dil bilmemeleri, teknolojik araçları verimli kullanamamaları onların eşitsizlik yaşamlarına neden olmuştur.

Çalışmada öğretmenlerin dijital bağlamda aldıkları eğitimler sıkça vurgulanmış, üniversitede aldıkları eğitimin ve sonrasında katıldıkları hizmet içi eğitimlerin önemi tartışılmıştır. Öğretmenler özellikle hizmet içi eğitimlerin verimsiz olduğunu ve kendilerine katkı sağlamadığını belirtmişler, gönüllü olarak katılmadıklarını vurgulamışlardır. Bu durum hizmet içi eğitimlerin içeriği, uygulama imkânı sunup sunmaması, zamanı ve mekânı gibi pek çok sorunsalı tartışmaya açmıştır. Alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmalarda benzer bulgulara ulaşılmıştır. Büyükbayraktar (2022), öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımını etkileyen unsurlardan birinin eğitimlerin yapıldığı mekân olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hizmet içi eğitimlerden verim alamadıklarını ifade eden öğretmenler üniversite eğitimlerinde de teknoloji ile yeterince tanışmadıklarını belirtmişlerdir. 2023 Vizyon belgesinde dijital becerilerin önemine vurgu yapılmasına rağmen pek çok öğretmenin bu konuda yeterince yetkin olamaması üzerinde çalışılması gereken bir konudur. Görüşmeler sırasında hizmet öncesinde, özellikle üniversite eğitiminde, dijital eğitim almanın önemine değinilmiş, öğretmenlerin dijital bilgi ve beceri kazanmalarındaki en önemli basamak olduğu ifade edilmiştir. Üniversitede öğrencilerden dijital araçlar veya ortamlar kullanmalarının talep edilmesi, BİT ile ilgili dersler almaları, üniversitenin dijital imkânları gibi konular, öğretmen adaylarının dijital donanımını belirlemektedir. Bu durum meslek hayatlarını derinden etkilemektedir. Prieto ve diğerleri (2021) de öğretmen eğitimi bağlamında öğretmenlerin

BİT kullanımını sınıfa entegre edebilmeleri için yeterince geliştirilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Diz-Otero ve diğerleri (2022) ise öğretmenlere yönelik mevcut dijital eğitimin yetersiz olduğunu, disiplin alanı ve didaktikten kopuk olduğunu dile getirmiştir. Göksün ve Kurt (2017) tarafından, günümüz standartlarına göre güncel olmayan öğretim programlarının, öğretmen adaylarının teknopedagojik becerilerini en düşük düzeyde kullanmalarının nedenlerinden biri olarak gösterilmiştir. Guðmundsdóttir ve Hatlevik (2017) ise yeni atanan öğretmenlerin genellikle eğitimleri sırasında yetersiz BİT eğitimi aldıklarını ve bunun dijital yeterliliklerinin düşük olmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlere sunulan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yapısal olarak değişmesi gereği ortaya çıkmıştır. Bu durum ayrıca eğitim kurumlarının ve programların, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve dijital becerilerini destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özer ve diğerleri (2021) de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimlerin, öğretmenlere çok yönlü destek sunacak şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Kısaca öğretmenlere mesleki gelişimlerini desteklemek için çevrim içi eğitim platformları geliştirilebilir veya öğretmenlere özel dijital beceri eğitimleri sunulması gibi çözümler program geliştirme sürecinin bir parçası olabilir.

Yabancı dil yeterliliği, bireylerin küreselleşen dünyada teknolojiyle etkili bir şekilde etkileşime geçmesine ve bilgiye erişmesine olanak tanıdığı için dijital çağda önemli bir beceridir. Bu araştırmada da öğretmenler bağlamında yabancı dilde özellikle internet dili olarak belirtilen İngilizce 'de yetkin olmama, dijital eşitsizlik nedenleri arasında gösterilmiştir. Özellikle akademik çalışmalar yapan öğretmenler, yabancı dil konusunda zorlandıklarını, pek çok bilimsel yayından faydalanamadıklarını söylemişlerdir. Bunun yanı sıra yeni bir uygulamayı tam anlamıyla anlayabilmek için İngilizce olan uygulamanın özelliklerini çözümlerken yardım istemek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda eğitim öğretim sürecinde dijital teknolojilerin yaratıcı şekilde kullanımının düşük olması, dijital kaynaklara, becerilere ve bilgiye yetersiz erişime dayandırılmıştır (Tusiime vd., 2019). Dijital araçların yaygınlaşmasıyla birlikte İngilizce dil yeterliliğinin dijital araçlarda önem kazandığı ve öğretmenlerin bu alandaki yetkinliklerinin giderek daha fazla önem taşıdığı da vurgulanmıştır (Avcı ve Güven, 2021). Özellikle yabancı dil yeterliliği bağlamında, geleceğin öğretmenlerinin bütünlük bir yeterliliğe sahip olmaları gerektiğinin altı çizilmiştir (Moldabekova vd., 2021). Bu durum Bourdieu'nun sermaye türleri, özellikle

de kültürel ve dilsel sermaye merceğinden analiz edilebilir. Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramı, bireylerin edindiği bilgi, beceri ve eğitimi kapsar; bu durumda, akademik alanyazına erişim için İngilizce yeterliliği de buna dahildir. Ek olarak, kültürel sermayenin bir alt kümesi olan dilsel sermaye, dil yeterliliği ve iletişim becerilerini içerdiğinden akademik araştırma ve yayın çalışmaları için çok önemlidir. İngilizce yeterliliğinin olmayışı bireylerin akademik kaynaklara erişimini ve bu kaynakları kullanmasını engelleyerek dijital eşitsizliğe neden olabilmektedir.

Öğretmen kaynaklı nedenler arasında duyuşsal sebepler de ortaya çıkmıştır. Teknoloji korkusu, teknolojiye duyulan ilgi ve teknolojiyi kullanma ihtiyacı hissetmeme, öğretmenlerin dijital anlamda gelişmelerini engellemektedir. Baki (2017), yaptığı çalışmada öğretmenlerin dijital gelişmeleri benimseme konusundaki isteksizliğinin nedenlerini teknolojik kaygı, teknolojiye ilgisizlik, teknolojiyi kullanma ihtiyacı hissetmeme gibi çeşitli faktörlerle açıklamıştır. Van Dijk ve Hacker (2003) de dijital eşitsizliği açıklarken belirttiği dört farklı erişim arasındaki zihinsel erişim içinde bilgisayar kullanma kaygısının bulunduğunu söylemiştir. Dolayısıyla bilgisayarı kullanma kaygısının dijital eşitsizliğe neden olduğunu ifade etmiştir. Diğer araştırmalarda ise öğretmenlerin olumlu tutumlarının, teknoloji yetkinliğinin ve teknoloji araçlarına erişiminin, teknolojinin sınıf uygulamalarına etkili bir şekilde entegrasyonu için gerekli olduğu belirtilmiştir (Agyei ve Voogt, 2011; Teo, 2008). Öğretmenlerin öğretim tasarımı için teknolojiyi kullanma şeklinin büyük ölçüde teknolojiye yönelik tutumlarına bağlı olduğu da bulunmuştur (Rosidin vd., 2019). Öğretmenlerin yaşadıkları dijital eşitsizlikleri anlayabilmek için bu psikolojik engellerin ele alınması oldukça önemli görülmektedir.

Bulgular sonucunda öğretmenlerin pek çok kişisel ve mesleki özelliğinin onların dijital eşitsizlik yaşamalarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin öğretmenlerin yaşları onların teknoloji kabulünde dolayısıyla eşitsizlik hissetmelerinde çok belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Genç öğretmenlerin dijital anlamda daha iyi olduğu, yaşı büyük olan öğretmenlerin ise daha yavaş öğrendikleri ve teknolojiyi kabulde zorlandıkları ifade edilmiştir. Buna gerekçe olarak teknolojiyle geç tanışmaları çoğunlukla neden olarak sunulmuştur. Ayrıca önceden dijital bir eğitim almamaları ve teknolojiye karşı ilgileri olmaması da bu durumu etkileyen nedenler arasında gösterilmiştir. Bu araştırma bulgularında daha büyük yaştaki öğretmenlerin dijital

anlamda bilgi ve becerilerinin daha eksik olması nedeniyle kendilerini daha yetersiz hissettikleri de görülmüştür. Alanyazında bu bulgularla benzer sonuçlara ulaşan pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Hauk ve diğerlerinin (2018) yürüttüğü çalışmada, öğretmenler arasında teknoloji yeterliliğinin yaşlarından önemli ölçüde etkilendiği bulunmuştur. Ayrıca genç öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusunda daha yetkin olma eğiliminde olduğunu, daha yaşlı öğretmenlerin ise daha yavaş bir öğrenme eğrisine sahip olabileceğini ve teknolojiyi kabul etme konusunda zorluk yaşayabileceğini göstermişlerdir. Buna ek olarak Yap ve diğerlerinin (2022) yapmış olduğu meta- analiz çalışmasında da kronolojik yaş ile teknoloji kabulü arasındaki ilişki ortaya koyulmuş, yaşlı bireylerin teknolojiyi benimsemeye zorluklarla karşılaştığı vurgulanmıştır. Bu bulgulardan daha farklı olarak Yang ve diğerlerinin (2022) yaptığı araştırmada, yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha yüksek bir dijital yeterlik algısına sahip olma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlar yaşın teknoloji kullanımını açıklamada önemli bir değişken olduğunu ancak sadece yaş ile beceri arasındaki ilişkinin açıklanmasında tek bir etken olmayacağını da göstermektedir. Öğretmenlerin yaşa bağlı olarak farklı dijital eğitim ihtiyaçları olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Genç öğretmenlere daha ileri düzeyde dijital beceriler geliştirme fırsatları sunulurken, ilerleyen yaşlardaki öğretmenlere teknolojiyi kullanma konusunda daha fazla destek sağlanabilir.

Öğretmenlerin dijital eşitsizlik yaşamasının nedenleri arasında gösterilen cinsiyet de oldukça vurgulanan bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Makro bir bakış açısıyla her ne kadar ülkeler bazında erkekler ve kadınlar arasında internet erişimine ulaşma açısından farklılık azalmış gözükse de (Ono ve Zavodny, 2008; Blank ve Groselj, 2014; Prieto vd., 2020), bu araştırmada kadın öğretmenlerin dijital becerilerde daha az yetkin olduğu ifade edilmiştir. Bunun nedeni çoğunlukla kadınların evde ve işyerinde erkeklere göre çok daha fazla sorumluluk almaları ve erkeklerin kendilerine ayıracak daha fazla zamanlarının olması olarak açıklanmıştır. Bu bulgularla benzer biçimde Robinson ve diğerleri (2015), kadın öğretmenlerin dijital becerilerinin daha düşük olmasını genellikle erkeklere kıyasla ev içi ve mesleki sorumluluklarının daha çok olmasına dayandırmışlardır. Prieto ve diğerleri (2020) de kadın öğretmenlerin evde ve işte daha fazla sorumluluk nedeniyle dijital becerilerde daha az yetkin olduklarını ve bunun sonucunda kendilerine daha az zaman ayırdıklarını bulmuşlardır. Bourdieu'nun sosyal sermaye kuramı göz önünde bulundurulduğunda, kadınların dijital becerilerinde daha az yetkin olması ile ilgili bu bulgular, onların sosyal sermayelerinin bir yansıması olabilir. Kadınların ev içinde ve

işyerinde daha fazla sorumluluk üstlenmeleri, dijital becerilerini geliştirmek için ayıracakları zamanı ve kaynakları kısıtlayabilmektedir. Öte yandan Øfstegaard ve Eikeland (2016) ise ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterliliklerini inceledikleri çalışmalarında, kadınların erkeklerden daha yüksek dijital yeterliliğe sahip olduklarını bulmuşlardır. Alanyazında tam tersi bulgularda mevcuttur. Örneğin, Güngör ve Kurtipek (2020) erkeklerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen adayları, üniversite öğrencileri ve akademik personel gibi farklı gruplar ile yapılan araştırmalarda da erkeklerin genellikle kadınlardan daha yüksek dijital okuryazarlık düzeylerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Kozan ve Özek, 2019; Babacan, 2022; Ogelman vd., 2022). Kısaca her ne kadar dijital beceriler bağlamında kadın ve erkekler arasında fark olmadığını veya kadınların daha yüksek yeterliğe sahip olduğunu söyleyen araştırmalar olsa da Türkiye bağlamında sıklıkla kadınların dezavantajlı olduğu belirtilmektedir.

Dijital eşitsizlik yaşayan öğretmenlerin branşlara göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Bu araştırmada sayısal branştaki öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin daha iyi olduğu, sözel branştaki öğretmenlerin ise dijital becerilerde daha az yetkin olduğu belirtilmiştir. Matematik, Fizik, Fen Bilgisi gibi sayısal branş öğretmenlerinin etkileşimli tahtayı daha fazla soru çözmek için veya soyut olan konuları somutlaştırmak için kullandıkları belirtilmiştir. Türkçe, Edebiyat, Tarih, Felsefe gibi sözel branş öğretmenlerinin ise derslerinde dijital teknolojilerden daha az faydalandıkları ve daha az ihtiyaç hissettikleri ifade edilmiştir. Bu nedenle de dijital eşitsizliği daha fazla hissettikleri anlaşılmıştır. Guðmundsdóttir ve Hatlevik (2017) de sayısal ders öğretmenlerinin problem çözme ve soyut kavramları daha somut hale getirme amacıyla tahtaları daha sık kullandıklarını belirtmektedirler. Akkoyunlu ve Soylu (2010), öğretmenlerin dijital yetkinlik düzeylerini inceledikleri betimsel araştırma sonucunda, öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin branşlarına göre ise, Bilgisayar, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin dijital yetkinlik düzeylerinin yüksek, sözel ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise orta düzeyde dijital yetkinliğe sahip oldukları da ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu tez çalışması kapsamında bazı öğretmenler sözel branşlar açısından farklı görüşler bildirmişlerdir. Edebiyat ve Coğrafya öğretmenlerinin dijital açıdan yetkin olduğunu belirten fikirler de mevcuttur. Bazı öğretmenler ise branşın dijital yetkinlikte belirleyici bir faktör olmadığının altını çizmiş, yaş, ilgi gibi faktörlerin asıl belirleyiciler olduğunu

söylemişlerdir. Bu bulgu ile benzer şekilde Garcia ve diğerleri (2021), branşın dijital yeterlikte belirleyici bir faktör olmayabileceğini, yaş ve ilgi gibi faktörlerin ana belirleyiciler olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Yapılan görüşmelerde mesleğini seven, mesleğine bağlı öğretmenlerin dijital olarak kendilerini geliştirmeye yatkın oldukları ifade edilmiştir. Yaş, cinsiyet veya branşın etkisinden bağımsız olarak ‘idealist’ olarak tarif edilen bu öğretmenlerin öğrencilerin gelişimi ve dersin işleyişini daha iyi kılmak için kendilerini geliştirmeyi seçtikleri belirtilmiştir. Gelişime açık olarak da tanımlanan bu öğretmenler öğrencilere yetebilmek, projeler yapabilmek gibi nedenlerle dijital becerilerini de geliştirmektedirler. Alanyazında yer alan araştırmalarda yaş, cinsiyet veya konu ne olursa olsun eğitimcilerin öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak ve öğretim kalitesini artırmak için dijital becerilerini geliştirmeye eğilimli olduklarını göstermiştir (Portillo vd., 2020). Ayrıca bu eğitimcilerin, projeler üstlenmelerinin, öğrencilerine daha faydalı olmayı istemelerinin altında mesleğe bağlılıklarının ve idealizm duygusunun olduğu da belirtilmiştir (Portillo vd., 2020; Beardsley vd., 2021). Mesleki bağlılık ile dijital gelişim arasındaki ilişkiyi anlamak için dijital okuryazarlık ve teknolojinin mesleki bağlılık üzerindeki etkisini dikkate almak çok önemlidir. Öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını anlamak için, alanyazında örgütsel bağlılığın ve iş tatmini gibi belirleyicilerin önemi sıkça vurgulanmaktadır (Uştu ve Tümkeya, 2017). Ayrıca, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenler arasında dijital yeterliklerin geliştirilmesi, mesleki gelişimleri ve bağlılıkları açısından büyük önem taşımaktadır (Aksu ve Reisoğlu, 2023).

Bu araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerin onların dijital yetkinliklerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre saygın, uzun bir geçmişe sahip ve akademik anlamda başarılı olan üniversitelerin dijital altyapısı, bu üniversitelerde verilen dersler ve akademisyenlerin yetkinliği sayesinde öğretmen adaylarının dijital olarak daha donanımlı hale geldiği vurgulanmıştır. Bu bulgu ile benzer şekilde bazı araştırmalar, öğretmenlerin eğitim geçmişinin önemli olduğunu, alınan eğitimin kalitesinin öğretmenlerin dijital yeterliliğini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Özellikle öğretmenler arasındaki dijital yeterlilik düzeyinin çeşitli eğitim kurumları arasında farklılık gösterdiğini ve belirli üniversitelerdeki öğretmenlerin alınan eğitim ve öğretimin kalitesi nedeniyle daha yüksek düzeyde dijital yeterlilik sergilediği vurgulanmıştır (Portillo vd., 2020). Türkiye’de birçok üniversite dijital anlamda önemli

adımlar atmaktadır. Özellikle büyük şehirlerdeki köklü ve teknolojiye yatırım yapmış üniversiteler, genellikle dijital altyapıları ve teknolojik olanaklarıyla öne çıkmaktadır. İstanbul Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi gibi kurumlar, dijital eğitim ve teknolojiye yatırım konusunda öncü rol oynamaktadır (Teker vd., 2022). Anadolu Üniversitesi, açık ve uzaktan eğitim konusunda uzmanlaşmış bir üniversitedir ve bu alandaki deneyimiyle dijital eğitim konusunda öne çıkmaktadır (Benzer ve Akkaya, 2021). Dijital dönüşüme önem veren üniversitelerde okuyan öğrenciler dijital yeterlilik bağlamında donanımlı olarak mezun olmaktadır.

Araştırma bulgularına göre dijital eşitsizlik bağlamında öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinden kaynaklı nedenlerin arasında öğretmenlerin yetiştiği toplum ve aile de yer almaktadır. Yapılan görüşmelerde, öğretmenler, yetiştikleri ailenin yapısından, ekonomik durumundan, teknoloji ile tanışık olup olmama durumundan, toplumun attığı mesleki rollerden etkilendiklerini ve bunların sahip oldukları dijital yetkinliklerini dolaylı olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Toplum ve ailenin yapısının etkisi bağlamında en çok Bordieu'nun kültürel sermaye kavramı ilişkilidir. Kültürel sermaye kavramı, bireylerin eğitimsel kazanımlarını şekillendirmede kültürel bilgi, beceri ve deneyimlerin rolünü vurgulamaktadır (Sullivan, 2001). Kültürel sermayenin, öğretmenlere akademik olarak ayrıcalıklı muamele ve eğitimsel başarıya yol açarak eğitim performansını etkileyebileceği ileri sürülmektedir (Breinholt ve Jæger, 2020). Öğretmenler arasındaki dijital beceriler bağlamında, dijital sermaye kavramının kökleri Bourdieu'nun sosyal ve kültürel sermaye kavramlarına dayanmaktadır (Tai-Seale, 2012). Bu, öğretmenlerin dijital becerilerinin, öğrencilerle olan etkileşimlerini ve dijital teknolojileri eğitim amaçlı kullanmadaki etkililiğini potansiyel olarak etkileyen bir tür kültürel sermaye olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Özetle, Bourdieu'nun kültürel sermaye teorisi, dijital beceriler de dâhil olmak üzere kültürel kaynakların eğitim süreçleri üzerindeki etkisini anlamak için değerli bir çerçeve sağlamaktadır. Dolayısıyla bireyin yaşadığı çevre onun kültürel sermayesini şekillendirmektedir. BİT'lerin etkili ve anlamlı bir şekilde uygulanması, eleştirel düşünme, gelişmiş organizasyon becerileri, yaratıcılık ve özgünlük gibi becerileri kapsayan kültürel sermayeye sahip olmakla yakından bağlantılıdır. Ancak bu becerilerin kazanılması, çoğu zaman belirli bireyler veya gruplar için ulaşılamayan ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaklara sahip olmaya bağlıdır (Selwyn, 2004). Talaeia ve Noroozi (2019), öğretmenlerin kültürel sermayelerinin araştırılmasının ve dijital eşitsizliklerin nasıl azaltılabileceğinin

incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, BİT kullanımı ve yeterliliği arasındaki eşitsizliklerin azaltılmasında kültürel sermayenin önemini göstermektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenler, yetiştikleri ailenin yapısından özellikle ekonomik durumundan, aile fertlerinin teknoloji ile tanışık olup olmama durumlarından, toplumun atfettiği mesleki rollerden etkilendiklerini ifade etmişler ve tüm bunların dijital yetkinliklerini etkilediğinden bahsetmişlerdir. Bu açıdan, öğretmenlerin kültürel sermayeleri ile dijital yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi daha detaylı bir şekilde inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar, belirli kültürel faktörlerin dijital becerileri nasıl etkilediğini anlamak için önemlidir.

Öğretmenlerin yaşadığı dijital eşitsizliğin öğrenci kaynaklı olanları çoğunlukla ekonomik nedenlere dayanmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar, akıllı telefon gibi dijital araçları alamaması, internete erişiminin olmaması onların dijital becerilerinin düşük olmasına neden olmaktadır. Öğretmen ne kadar yetkin olursa olsun beraber etkinlik yapacağı, eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunacağı kitle yoksun olduğu için istenilen sonuca ulaşamamaktadır. Bu sorun, uzaktan eğitime geçişi zorlayan, teknolojiye ve internete erişimdeki eşitsizlikleri ortaya çıkaran COVID-19 salgınıyla daha da derinleşmiştir. Araştırmalar, gelişmekte olan ülkelerdeki öğrencilerin zayıf internet bağlantısı, dijital cihazlara erişim eksikliği ve izolasyon nedeniyle çevrim içi derslere daha az katılım gibi zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını göstermiştir (Ramij ve Sultana, 2020; 2021). Dahası, yoksul öğrenciler akranlarından izole hale gelmiş ve bu da dijital araçlara erişim eksikliği nedeniyle sosyal becerilerin azalmasına yol açmıştır (Wright vd., 2022). Sonuç olarak, öğrenciler arasında dijital araçların ve internet erişiminin olmaması, öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde etkileyerek dijital eşitsizliğe yol açmıştır. Bu eşitsizlikleri önlemek için ihtiyacı olan öğrencilere dijital cihazlar sağlamak ve internet erişimini artırmak için altyapı iyileştirmeleri yapmak, öğrencilere dijital becerilerin önemi konusunda eğitim vermek ve ailelere bu konuda farkındalık oluşturmak gerekmektedir.

Öğrenci kaynaklı nedenler arasında velinin ve öğrencinin BİT ile ilgili farkındalığı üzerinde de durulmuştur. Ekonomik nedenlerle de bağlantılı olan bu sebep velinin dijital araçlar için gerekli bütçeyi bulması veya yeterli maddi imkânı varsa bu paradan dijital araçlara ayırması ile ilgilidir. Bunun bir ihtiyaç ya da gereklilik olduğunun bilincinde olma veya olmama durumu dijital eşitsizliğe neden olmaktadır. Benzer şekilde veli

gruplarının, okul aile birliklerinin BİT'i ihtiyaç olarak görüp okula destek olma veya olmama durumları da dijital eşitsizlik bağlamında hem öğrenciyi hem öğretmeni etkilemesinden dolayı önemlidir. Diğer araştırmalarda da dijital eşitsizliğin ele alınmasında kültürel sermayenin ve ebeveyn arabuluculuğunun önemi vurgulanmış ve dijital bölünmenin önlenmesi için kapsamlı bir yaklaşıma duyulan ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır (Yuen vd., 2016).

Bu araştırmada, okul kaynaklı nedenlerin, öğretmenlerin yaşadıkları dijital eşitsizliğe büyük oranda neden olduğu bulunmuştur. Öncelikle çalıştıkları okulun dijital altyapısı, okulun bulunduğu yer, sonrasında okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumları en fazla bahsedilen nedenler arasındadır. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, okullarda mevcut olan dijital altyapı ve kaynakların, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ve bunun da verilen eğitimin kalitesini etkilediğini göstermiştir (Ogelman vd., 2022). Okullardaki altyapı eksikliğinin hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından dijital eşitsizliğe yol açtığı iddiası çeşitli kaynaklar tarafından desteklenmektedir (Beaunoyer vd., 2020; Yancı ve Can, 2021). Weninger (2022)'e göre de öğretmenlere dijital okuryazarlığı öğretmedeki zorluklar arasında yetersiz mesleki gelişim, öğrenciler arasında dijital medyaya eşit olmayan erişim ve okul bölgeleri arasında dijital altyapıdaki farklılıklar yer almaktadır. Öğretmenlerin teknolojiyi derslere entegre etme konusunda yaşadığı zorlukların araştırıldığı bir araştırmada ise zayıf internet bağlantısı, sınırlı elektronik materyal ve ekipman gibi zorluklar, okullardaki yetersiz dijital kaynakların etkisi gibi konular vurgulanmıştır (Mundo, 2022). Lu (2017)'nin araştırmasında öğretmen eğitimi programlarında kendilerini iyi hazırlanmış olarak algılayan öğretmenlerin bile, daha az destekleyici okul ortamında teknolojiyi aktif şekillerde kullanamayacağını ortaya çıkmıştır. Bu bulgular öğretmenlerin çalışma yerlerinin onların dijital potansiyellerini ortaya çıkarmada ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okullarda mevcut olan dijital kaynakların ve altyapının iyileştirilmesi, daha güçlü internet bağlantıları, daha fazla bilgisayar ve elektronik ekipmanlarla desteklenmesi gerekmektedir.

Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin teknolojiye yaklaşımlarının önemi de vurgulanmış, konuya yönelik tutumlarının okulun imkânlarının iyileştirilmesinde ve öğretmenlerin teknoloji kullanımına teşvik edilmesinde önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazına bakıldığında, bulgularla uyumlu şekilde, okul

yöneticilerinin teknolojiye yönelik tutumları, dijital becerileri, proje yapma istekleri ve okullarına dijital donanım edinme çabalarının, öğretmenlerin dijital teknolojilere yönelik tutumları ve dijital eşitsizlik deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Warschauer ve Matuchniak, 2010; Tiritöglu ve Kılıçoğlu, 2019; Štemberger ve Konrad, 2021; Galaraga, 2022;). Çalışmalarda okulların dijital altyapısının hazırlanması sorumluluğunun okul yöneticilerine ait olduğu da belirtilmiştir (Çınar ve Nayır, 2022). Nitekim bu durum, bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde pek çok öğretmen tarafından da dile getirilmiştir.

Okulun bulunduğu bölgenin yerleşim yeri de okuldan kaynaklı dijital eşitsizlik nedeni olarak vurgulanmıştır. Okulun bulunduğu köy veya şehir, hatta mahalle bile okulun kaynaklarının belirlenmesinde ve okuldaki öğrenci profilinde etkili olmaktadır. Okulun yapısını ve imkânlarını etkileyen bu durum öğretmenlerin dijital eşitsizlik yaşama durumunu da etkilemektedir. Görüşmelerde öğretmenler köydeki okulların şehirdekilere göre oldukça yoksun olduğunu, belli mahallelerdeki okulların daha avantajlı olduğunu ve genel olarak okulların imkân açısından oldukça farklı olduğunu vurgulamışlardır. Demir (2020) de bulgularla uyumlu şekilde okullar arasındaki bu kaynak eşitsizliğinin, okulun bulunduğu bölgeyle yakından ilgili olduğunu, okulun yeterliliğini etkilediğini, dolayısıyla öğretmenlerin performansını ve eğitimin tüm bileşenlerini etkilediğini ifade etmiştir. Bahar ve diğerleri (2018) de öğretmenlerin kaynak sağlama ve ulaştırma açısından okulların konumunun önemini vurguladıklarını söylemiştir. Kısaca okulun bulunduğu bölgenin, okuldaki dijital eşitsizliklerin temelinde yatan faktörlerden biri olduğu ve bu durumun öğretmenlerin performansını ve eğitim kalitesini etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının kaynakların adil dağılımı konusunda özenli hazırlanması gerektiğinin ve dikkatli olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin teknolojiyle ilgili deneyimleri meslektaşlarının desteğinden veya destek vermemesinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Öğretmenler teknolojik zorluklarla karşılaştıklarında meslektaşları yardım ve dayanışma sağlamada önemli bir rol oynamaktadırlar. Teknolojik açıdan bir zorluk çektiğinde öğretmen arkadaşları yardım ediyorsa bu olumsuzluğu atlatabilmektedir. Tam tersi örnekler de verilmiştir. Öğretmenler arkadaşlarının yeterli desteği olmadığında teknolojik açıdan zorlukların üstesinden gelmekte zorlanmaktadırlar. Alanyazına bakıldığında bu konuda pek çok destekleyici kaynak vardır. Mishra ve Koehler (2006) teknolojik

zorluklarla baş etmede meslektaşların desteğinin önemini vurgulayan çalışmalar yapmıştır. Meslektaşların desteğinin etkisi özellikle dijital pedagojiler ve sanal sınıflardaki deneyimler bağlamında ortaya çıkmaktadır. Mei ve diğerleri (2019), meslektaşlar arasındaki paylaşımın resmi ortamlarda, resmi olmayan ortamlara göre daha kolay olduğunu belirterek, teknolojik zorlukların üstesinden gelmek için meslektaşlar arasında destekleyici bir ortam yaratmanın önemini vurgulamaktadırlar. Meslektaş desteği yeni mezun öğretmenler için de çok önemli gözükmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim derecesi genel okul kültüründen etkilendiğinden, örgüte yönelik tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Pogodzinski, 2012). Sosyal bağlam öğretmenler arasındaki iş birliğini desteklediğinde, yeni öğretmenlerin sık etkileşime girme, normları ve beklentileri etkili bir şekilde iletme olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Pogodzinski ve Jones, 2013). Bu bulgular Bourdieu'nun ortaya attığı sermaye türlerinden sosyal sermaye ile de oldukça bağlantılı gözükmektedir. Sosyal sermaye, birbirleriyle tanışma ve karşılıklı tanımaya dayalı, sıklıkla kurumsallaştırılmış bir kalıcı ilişkiler ağı olarak tanımlanır. Birey, ilişki ağı ne kadar genişse ve ilişkide bulunduğu insanların ekonomik ve kültürel sermayesi ne kadar güçlüyse, o kadar büyük bir sosyal sermayeye sahip olmaktadır. Dolayısıyla sosyal sermayenin çarpan etkisi oldukça fazladır (Jourdain ve Naulin, 2016). Sosyal sermaye, yakınlık ve güven ilişkisine bağlı olarak kurulan anlamlı etkileşimlerle oluşturulabilmektedir (Rehm ve Notten, 2016; Nolan ve Molla, 2017; Hargreaves ve Fullan, 2020). Eğitim alanında ise sosyal sermaye öğretmenin mesleki sermayesinin bir parçası olarak görülmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012; Galosy ve Gillespie, 2013; Naicker vd., 2016; Qvortrup, 2016; Osmond-Johnson, 2017). Sosyal sermaye öğretmenlerin tek başlarına yapamayacaklarını yapmalarına olanak sağlar (Demir, 2021). Bu nedenle okul ortamının böyle bir sermaye geliştirmeye elverişli bir ortam olması gerekmektedir. Böylece dijital eşitsizliklerin en aza indirilmesi sağlanabilir.

Bu araştırmada eğitim politikalarından kaynaklı sistemsel nedenlerde öğretmenler tarafından değinilen konulardandır. Buna göre, öğretmenlerin eğitim sisteminde karşılaştığı zorluklar çok yönlüdür ve finansman tahsisi, idari atamalar ve eğitim politikalarının etkisi gibi sistemik konuları içermektedir. Devletin kendi eğitim sistemine kaynak tahsis etme yönteminin, eğitimsel kazanım seviyelerinde ve sosyal eşitlikte istenen iyileştirmeleri elde etmek için önemli bir araç olduğu başka araştırmalarda vurgulanmaktadır (Gilead ve BenDavid-Hadar, 2017). Bu araştırmada da okulların eşit

oranda bütçeye sahip olamamasının ve öğretmen tayinlerinin, dijital eşitsizlik de dâhil pek çok eşitsizliğe neden olduğu belirtilmiştir. Türkiye'de dijital eğitim politikaları ve felsefesi, eğitim sisteminin dijital dönüşümüne odaklanırken, eşitlik, erişim ve kalite gibi temel prensipleri de içermektedir. Ancak bulgulara göre, finansman tahsisi, idari atamalar ve eğitim politikalarının etkisi gibi sistemsel konular, Türkiye'nin dijital eğitim politikalarının başarıyla uygulanması önündeki engelleri işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin karşılaştığı sistemsel zorluklar ele alınmalı, eşitsizlikleri azaltmak için stratejiler geliştirilmelidir.

Öğretmenler yapılan görüşmelerde dijital eşitsizlik deneyimlerinin pek çoğunu COVID-19 salgın sürecinde yaşadıklarını vurgulamışlardır. Dijital eşitsizliklerin bu süreçte derinleştiği ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrencilerin dijital olanaklara erişememesi, öğrenci katılımının az olması yaşanan en büyük sorun olarak bildirilmiştir. Öğrencilerin internet erişiminin yeterli olmaması, bilgisayar veya tabletinin olmaması uzaktan eğitime katılmalarını engellemiştir. Ayrıca ailedeki çocuk sayısı ve evlerinde yeterli dijital aracın bulunamaması derse düzenli katılım sağlanamamasına neden olmuştur. Bunlara ek olarak köyde yaşayan öğrencilerin şehirde yaşayanlara göre dijital altyapı olanaklarının az olması da bu nedenlere dahil edilmektedir. Tüm bu nedenlerin temelinde ekonomik olarak kişilerin dijital olanaklara ulaşamaması ortaya çıkmıştır. Pandemi sonrası yapılan pek çok araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Nguyen ve diğerleri (2021) özellikle düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerden gelen öğrenciler arasında yeterli internet erişiminin ve dijital cihazların bulunmamasının uzaktan öğrenmeye katılma becerilerini engellediğini bulmuşlardır. Ayrıca ailedeki çocuk sayısı ve dijital cihazların azlığı da derslere düzenli katılımı olumsuz etkilemiştir. Robinson ve diğerleri (2018) bu durumun kentsel alanlara kıyasla dijital altyapı fırsatlarının sınırlı olduğu kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler için daha da karmaşık hale geldiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sorunları aşmak için özellikle kırsal bölgelerde internet altyapısını ve erişimini iyileştirmek için altyapı çalışmaları yapılması ve öğrencilerin erişimini artırmak için çözümler üretilmesi, düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelere yönelik olarak dijital cihazların ve ekipmanların sağlanması veya bu ailelerin desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilere ve ailelerine dijital eğitim ve kullanımı konusunda eğitim ve farkındalık programları düzenlenmelidir.

Bu araştırmada bazı öğrencilerin dijital donanıma ve internet erişimine sahip olmasına rağmen derse katılmadıkları veya uzaktan eğitim süreci devam ettikçe ilgilerinin azaldığı da belirtilmiştir. Bu iddiayı destekleyen araştırmalar mevcuttur (Özdoğan, 2020; Afyonoğlu ve Buz, 2021; Çavdarlı ve Yılmaz, 2022). Heinrich ve diğerkleri (2019), çevrim içi ders alma ile akademik performans arasında olumsuz ilişki olduğunu, uzaktan eğitim süreci devam ettikçe öğrencinin ilgi ve katılımında potansiyel bir düşüş olduğunu bulmuştur. Ayrıca çalışmalarda, uzaktan eğitimde öğrencilerin yaşadığı en büyük sorunların, internet erişimi ve donanım kaynaklı teknik sorunlar, eğitimin sanal bir ortamda gerçekleşmesi nedeniyle iç motivasyon ve disiplin eksikliği, derslerin interaktif gerçekleştirilmemesi nedeniyle dersleri anlamada zorluk olduğu vurgulanmıştır. (Tengilimoğlu vd., 2021). Kazak ve Karaahmetoğlu (2023) yaptığı çalışmada en büyük sorun olarak çevrim içi derslerde öğrenci devamsızlığı olduğunu söylemiş, bu durumun öğrenci başarısını ve öğretmen motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiştir. Öğrenci devamsızlığının, özellikle pandeminin başlarında öğrencilerin internete erişim sorunu ve tablet ya da bilgisayarının olmayışı gibi nedenlerden kaynaklandığı görülmüş ancak süreç içerisinde öğrencilerin derse giriş olanaklarının olmasına rağmen motivasyon düşüklüğü veya öğrenci ilgisizliği gibi nedenlerle devamsızlıklarının arttığı tespit edilmiştir.

Bu çalışma, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı zorlukların temel olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik bilgi eksikliği, dijital platformlar ve yetersiz dijital beceriler nedeniyle ortaya çıktığını göstermiştir. Bu sonuç alanyazında çeşitli çalışmalarla uyumludur (Basilaia ve Kvavadze, 2020, Fujii vd., 2020; Ivaniuk ve Ovcharuk, 2020; Ceylan ve Topsakal, 2022; Demir vd., 2022; Kahraman ve Biçen, 2022; Munastiwi vd., 2022; Portillo vd., 2022; Vlachava, 2022). Bu dijital beceri eksikliği, öğrenci motivasyonunu sağlamada, derslere uygun dijital materyaller hazırlamada ve uzaktan eğitim yaklaşımlarına aktif olarak katılmada zorluklara yol açmıştır (Demir vd., 2022; Kahraman ve Biçen, 2022). Dolayısıyla öğretmenlere, uzaktan eğitim platformlarını kullanma konusunda eğitim ve destek programları düzenlenmeli, böylece dijital becerileri güçlendirilmelidir. Öğretmenler arasında iş birliği ve bilgi paylaşımını teşvik eden platformlar oluşturulmalı, deneyimlerin paylaşılması ve iyi uygulamaların yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

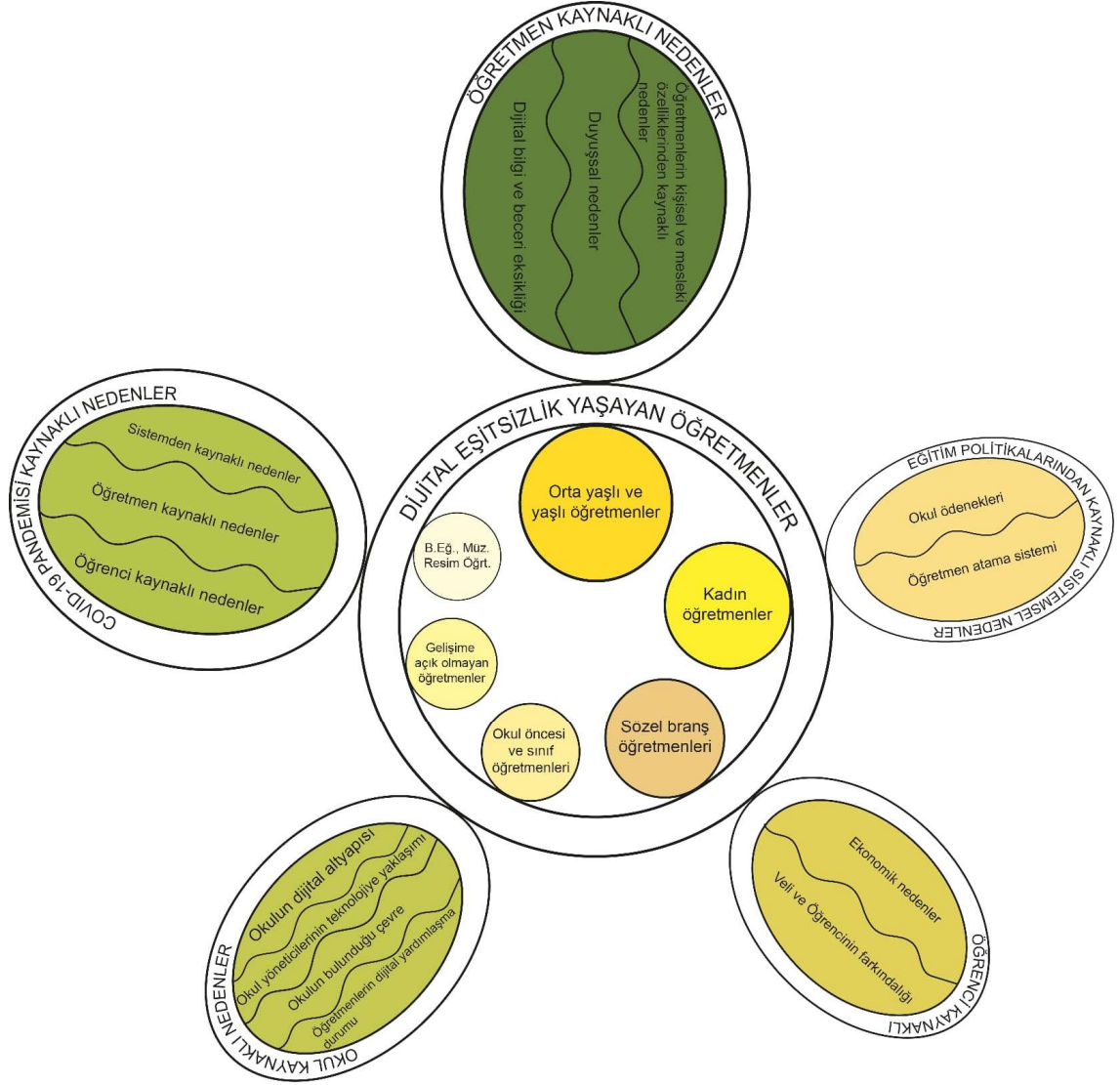
Öğretmenlerin dijital beceri eksikliğinin yanı sıra özellikle dijital branşlarda materyal bulma, ders planlama ve gerekli teknolojik donanıma sahip olma konusunda da

zorluklar çektiği araştırma bulgularında ortaya çıkmıştır. Bu durum, Leech ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırmayla da desteklenmektedir. Yaptıkları çalışmada, farklı sınıf seviyelerindeki öğretmenlerin öğretim programını uzaktan formata ayarlama konusunda zorluk çektiği ve öğretimde kişisel bağlantı kaybı yaşadıkları bulunmuştur. Zhang ve Wu (2022)'ya göre ise pandemi, eğitim sistemini çevrim içi platformlara uyum sağlamaya zorlamış, bu durum, istikrarsız ağ sinyalleri, eğitim kaynaklarının yetersizliği ve eğitimin kalitesini değerlendirmedeki zorluklar ile karşı karşıya bırakmıştır. Ayrıca Steed ve Leech (2021) tarafından yapılan çalışmada evden çalışmak zorunda kalmanın öğretmenlerin artan sorumluluklarına vurgu yapması, engelli çocuğu olan ailelerin pandemi sırasında uzaktan öğrenmeye uyum sağlamakta zorlanabileceklerini göstermektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin evde çalışmada yaşadıkları zorluklara değinilmiş, öğretmenlerin sorumluluklarının arttığı vurgulanmıştır. Genel olarak alanyazın, uzaktan eğitimde öğretmenlerle ilgili zorlukların çok yönlü olduğu, dijital beceriler, teknolojiye erişim, ders planlaması ve evden çalışırken artan sorumluluklarla ilgili zorlukları kapsadığı iddiasını destekleyen araştırmalar sunmaktadır.

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde, öğretmenlerin yaşadıkları dijital eşitsizliklerin neler olduğu ve bunların temelinde yatan etmenler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Gömülü teori yöntemi ile yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliğin nedenleri ile ilgili teorik bir modele ulaşılmıştır.

Şekil 5.1

Dijital eşitsizliğin nedenleri ile ilgili teorik model



Şekil 5.1’deki teorik modelde dijital eşitsizliği en çok yaşayan öğretmenler modelin merkezinde yer almaktadır. En büyük halkada yazılan öğretmenler en çok eşitsizlik yaşayan grup olarak gösterilmekte, halkalar küçüldükçe grubun eşitsizlik yaşama durumunun azaldığı anlatılmaktadır. Şekillerin büyüklüğü kodlama frekanslarına göre araştırmacı tarafından belirlenmiştir. En çok kodlama yapılan durumlar daha büyük halkalardır. Benzer durum dijital eşitsizliğin nedenleri içinde geçerlidir. Şeklin yanlarındaki oval şekiller ne kadar büyük ise o tema altındaki kodlamalar o kadar çoktur. Örneğin en büyük halka olan “öğretmen kaynaklı nedenler” teması altında en çok kodlama yapılmıştır yani öğretmenlerin yaşadıkları dijital eşitsizliğin nedenleri arasında

bu tema altında en fazla neden bulunmuştur. Bu oval şekillerin içindeki alt bölmelerde yine frekans kodlamalarına göre nedenler gösterilmiş, bölme ne kadar dar ise o alanda o kadar az kod frekansı olduğu ifade edilmiştir.

Şekil 5.1’de görüldüğü üzere, dijital eşitsizliği en çok deneyimleyen öğretmenler orta yaşlı ve yaşlı öğretmenler ile kadın öğretmenlerdir. 21-30 yıl ve 30 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler orta yaşlı ve yaşlı öğretmenler grubuna girmektedir. Daha sonra Türkçe, Edebiyat, Tarih, Felsefe gibi sözel branş olarak adlandırılan derslerin öğretmenleri dijital eşitsizliği deneyimleyen gruptur. Okul öncesi öğretmenleri, Sınıf öğretmenleri ve uygulamalı branşlar olarak bilinen Beden Eğitimi, Müzik, Görsel Sanatlar öğretmenleri dijital eşitsizlik yaşayan öğretmen grubu olarak belirtilmiştir. Branştan bağımsız olarak gelişime açık olmayan, kendini geliştirmek istemeyen öğretmenler olarak belirtilen öğretmenler de dijital eşitsizliği derinden yaşayan grup olarak vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin neler olduğu ve neden kaynaklı olduğu ile ilgili bulgular sonucunda beş temel neden ortaya çıkmıştır. Nedenler arasında en çok kodlama frekansı, ‘öğretmen kaynaklı dijital eşitsizlik nedenleri’ olmuştur. Bu neden altında öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinden kaynaklı nedenler; branş, yaş, mesleğini sevmeye ve gelişime açık olma, cinsiyet, köklü üniversitelerden mezun olma ve yetiştiği aile ve toplum alt kodları ile açıklanmıştır. Öğretmen kaynaklı nedenler arasında ikinci sırada olan duyuşsal nedenler ise teknoloji korkusu, teknoloji kullanma konusunda ihtiyaç hissetme ve teknolojiye duyulan ilgi ve merak olarak ele alınmıştır. Üçüncü sırada yer alan dijital bilgi ve beceri eksikliğinde ise öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini kapsayan dijital eğitimlerin yetersizliği, sonrasında dijital becerilerde yetersizlik ve yabancı dil özellikle İngilizce dilini bilmeme olarak açıklanmıştır.

Öğretmenleri dijital anlamda oldukça fazla etkileyen ve eşitsizlik yaşamalarına neden olan diğer etmen ise ‘okul kaynaklı nedenler’ olarak ortaya çıkmıştır. Okulların dijital altyapısı, okul yöneticilerin teknolojiye yaklaşımı, okulun bulunduğu yer, okul içerisinde öğretmenlerin birbirleri ile yardımlaşma durumu bu nedenler arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin yaşadığı dijital eşitsizliğin öğrenci kaynaklı nedenleri ise çoğunlukla ekonomik nedenlerle, sonrasında velinin ve/veya öğrencinin bilişsel farkındalığı ile

açıklanmıştır. Bu bilişsel farkındalık ile anlatılmak istenen ise öğretmene ve okula dijital anlamda destek olma/olmama durumu, velilerin dijital imkânları, çocuklarına çalışma ortamı sağlamaları, teknolojik araçlara bütçe ayırmaları gibi durumları içermektedir.

Eğitim politikalarından kaynaklı sistemsel nedenler de öğretmenleri dijital olarak etkilemektedir. Ülkemizde eğitim sisteminin uygulamaları, eğitim politikaları, okullara ayrılan bütçe, öğretmenlerin atama ve yer değiştirme sistemi, dolaylı yönden öğretmenleri hem imkânlar anlamında hem de duyuşsal anlamda etkilemektedir.

Öğretmenler tarafından COVID-19 pandemi dönemi, dijital eşitsizliğin arttığı ve fazlaca hissedildiği bir dönem olarak vurgulanmaktadır. Öğretmenler pandemi döneminde yaşanan uzaktan eğitim sürecindeki sorunları dijital eşitsizlik nedeni olarak göstermişlerdir. Bu dönemdeki dijital eşitsizlik nedenleri öğrenci kaynaklı zorluklar, öğretmen kaynaklı zorluklar ve sistemden kaynaklı zorluklar olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrenci kaynaklı zorluklar altında öğrencilerin teknolojik araçlara ulaşamaması, derse katılmaya karşı isteksizlikleri, öğrencilerle iletişim eksikliği, öğrencinin ev yaşamının mahremiyetinin korunamaması, velilerin çocuklarını eğitim sürecinde yeterince takip edememesi ve sağlık sorunları endişesi yer almaktadır.

Öğretmen kaynaklı zorluklar da ise öncelikle öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini bilmemeleri, uzaktan eğitim için kullanılan dijital platformları tanımamaları gelmektedir. Öğretmenlerin dijital becerilerinin yetersiz olması da bu nedenle ilgili olarak ortaya çıkmıştır. Diğer zorluk ise öğretmenlerin materyal bulmada sıkıntı yaşamaları, ders sürelerini dolduramamaları, dersi planlamada zorluk çekmeleri olarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak özellikle sayısal branşlarda gerekli teknolojik ekipmana sahip olmama bir sorun olarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin evde çalışmak zorunda kalmaları da sorumluluklarının artması sebebiyle zorluk olarak belirtilmiştir.

Sistemden kaynaklı zorluklar ise özellikle pandeminin başında yaşanan internet altyapısı ve internet sorunları, sonrasında ölçme değerlendirme ve derse katılım ile ilgili sorunlar, derse giren öğretmenlere fazla ders atama veya hiç atayamama sorunları ve uzaktan eğitim için kullanılan platformlardaki güvenlik sorunları olarak ifade edilmiştir.

Gömülü teori yönteminin bir çıktısı olarak görüşmeler sonucunda sadece dijital eşitsizlik nedenleri ortaya çıkmakla kalmamış pandemi sürecinin dijital katkıları da keşfedilmiştir. Öğretmenler açısından katkıları öncelikle öğretmenlerin dijital

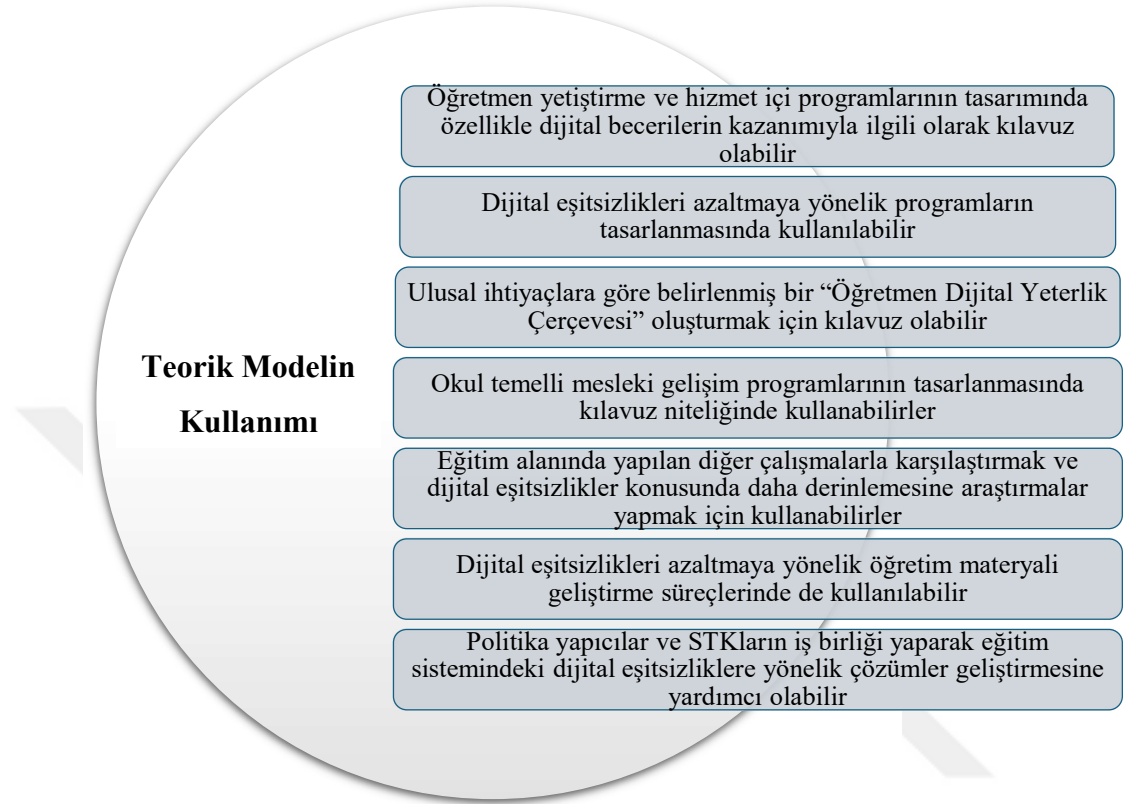
- Bu teorik modeli eğitim politikası oluşturanlar ve karar vericiler, eğitim sistemindeki dijital eşitsizlikleri anlamak ve dijital eşitsizlikleri azaltmaya yönelik tedbirler almak için kullanabilirler. MEB, modelde belirtilen etmenleri göz önünde bulundurarak eğitim politikalarını geliştirebilir. Özellikle, dijital eşitsizlikleri azaltmaya yönelik politika ve programlar oluşturmak için bu modelden yararlanabilirler. Model, dijital eşitsizlikleri azaltmaya yönelik programların tasarlanması ve uygulanması için bir rehber olarak kullanılabilir. Özellikle, dijital eşitsizliklerin en yoğun olduğu öğretmen gruplarına odaklanarak, bu grupların ihtiyaçlarına uygun destek ve kaynaklar sağlayan programlar geliştirilebilir.
- Bu araştırmada ortaya çıkan dijital eşitsizlik nedenleri, Türkiye'nin eğitimde teknoloji kullanımını teşvik etme ve dijital becerileri geliştirme stratejilerini belirlemede dikkate alınabilir.
- TEDMEM'in (2021b) "Öğretmen Dijital Yeterlikleri" raporuna göre Türkiye'de öğretmen dijital yeterliklerini geliştirmeye yönelik kılavuz kitap, bilimsel çalışma ve ek kaynaklar bulunmasına rağmen merkezi düzeyde ulusal ihtiyaçlara göre belirlenmiş bir "Öğretmen Dijital Yeterlik Çerçevesi" bulunmamaktadır. Ulusal bir çerçevenin olmayışı, öğretmenlerin dijital yeterlikleri ile ilgili mevcut durum ve ihtiyaçların belirlenmesini ve uzaktan eğitim ortamlarının verimliliği konusunda yeterince bilgi edinmeyi engellemektedir. Bu engelleri ortadan kaldıracak bir ulusal bir kavramsal çerçevenin oluşturulması durumunda kuramsal modelden yararlanılabilir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin dijital eşitsizliklerle mücadele etmelerine yardımcı olmak için bu modeli kullanabilirler. Öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek için eğitim ve destek programları oluşturabilir veya okullarının dijital altyapısını güçlendirmek için kaynaklar sağlayabilirler. Okul temelli mesleki gelişim programlarının tasarlanmasında kılavuz niteliğinde kullanabilirler.
- Öğretmenler, bu modeli kendi dijital becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek için kullanabilirler. Öğretmenler, modelde belirtilen faktörleri incelediklerinde, meslektaşları arasında dijital eşitsizlikleri azaltmaya yönelik ortak çözümler geliştirmek için iş birliği yapabilirler

- Eğitim araştırmacıları, bu modeli eğitim alanında yapılan diğerk çalışmalarla karşılaştırmak ve dijital eşitsizlikler konusunda daha derinlemesine araştırmalar yapmak için kullanabilirler. Model, araştırmacıların mevcut alan yazını daha iyi anlamalarına ve gelecek araştırmalar için yol gösterici olmasına yardımcı olabilir.
- Sivil toplum kuruluşları, bu modeli eğitim sistemindeki dijital eşitsizliklere dikkat çekmek ve bu eşitsizlikleri azaltmak için savunuculuk çalışmalarında kullanabilirler. Model, bu kuruluşların politika yapıcılarla iş birliğı yaparak eğitim sistemindeki dijital eşitsizliklere yönelik özömler geliştirmesine yardımcı olabilirler.
- Bu model, eğitimde program geliştirme açısından oldukça değıerli bir kaynak olabilir. Model, öğıretmen eğitim programlarının tasarımında ve uygulanmasında rehberlik sağılayabilir. Özellikle, öğıretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarında, modelde belirtilen etmenler göz önünde bulundurularak özelleştirilmiş eğitim içerikleri oluşturulabilir.
- Model, dijital beceri geliştirme programlarının ve kursların planlanması için bir ereve sağılayabilir.
- Program geliştiriciler, modelde tanımlanan etmenleri dikkate alarak, öğıretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek için etkili stratejiler ve içerikler oluşturabilirler.
- Model, dijital eşitsizlikleri azaltmaya yönelik öğıretim materyali geliştirme süreçlerinde de kullanılabilir. Öğıretim materyali geliştiricileri, modelde belirtilen faktörleri dikkate alarak, dijital eşitsizlikleri azaltmaya yönelik içerikler oluşturabilirler.

şekil 5.3'te teorik modelin kullanımı özetlenmiştir:

Şekil 5.3

Teorik Modelin Kullanımı



Sonuç olarak, öğretmenler açısından dijital eşitsizliğin çok boyutlu olduğu ve teknolojiye erişimdeki farklılıkların ötesinde daha geniş toplumsal eşitsizliklerin bir parçası haline geldiği ortaya konmaktadır. Bu durum, sadece teknolojiye değil, aynı zamanda eğitimciler ve öğrenciler için akademik ve kültürel sermayeye eşit erişimin önemini vurgulamaktadır. Dijital eşitsizliğin veya BİT’e eşit olmayan erişim ve kullanımın, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin dijital topluma katılmasını engelleyen ciddi bir sorun olduğu belirtilmektedir. Ekonomik sermayenin dijital eşitsizliğin en temel biçimi olduğu ve erişime maddi engeller getirdiği anlaşılmaktadır. Bourdieu'nun çoklu sermaye biçimleri ve bunların karşılıklı etkileşimi kavramıyla uyumlu olarak, dijital teknolojilere erişim ve kullanımındaki eşitsizliğin diğer eşitsizlik türlerinde artışa yol açtığı araştırmalarla desteklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler açısından dijital eşitsizlik, dijital pedagojik yeterlikler, dijital teknolojilere erişim, motivasyonlar, yaş, branş, cinsiyet, mesleğe bağlılık gibi özelliklerle birlikte öğretmenlerin çalıştıkları okulların dijital altyapısı ve öğrencilerin dijital hazırbulunuşluk ve maddi erişimleri gibi faktörlerle çok yönlü bir şekilde ilişkilidir. Bu çalışma, dijital

eşitsizlikleri anlama ve azaltma çabaları çerçevesinde politika yapıcılarının gerekli tedbirleri almasının yanı sıra öğretmen yeterliklerini geliştirme ve yenileme programlarının güncellenmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur.

5.2. Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara ilişkin geliştirilen öneriler şunlardır:

- Araştırma kapsamında öğretmenler dijital teknolojiler alanında verilen hizmet içi eğitimlerden verim alamadıklarını fakat bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler verilmeli ancak bu eğitimlerin türü ve programları üzerinde önemle durulmalıdır. Öğretmenlere uygulanacak bir ihtiyaç analizi sonrasında uygulama ağırlıklı ve bransa özel veya kişilerin ihtiyacına özel hizmet içi programları geliştirilmelidir. Okul temelli hizmet içi kursları da bir alternatif olarak sunulabilir. Eğitimlerin zamanına ve kurs mekânına dikkat edilmelidir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerin onların dijital yeterlilikleri kazanmasında oldukça önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin dijital açıdan yetkin olmaları için hizmet öncesi eğitime önem verilmelidir. Öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi ve teknolojik yetkinliği artıracak şekilde, teknolojinin derslere entegre edilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının herhangi bir zaman diliminde yapılabilecek uzaktan eğitim sürecinde etkili eğitim öğretimi nasıl yapabilecekleri ile ilgili kazanımları edinmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin dijital ortamları kullanmalarında ve okulların dijital alt yapılarının iyileştirilmesinde okul yöneticilerin çok önemli bir rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öncelikle okul yöneticilerinin dijital becerilerinin iyileştirilmesi ve teknolojinin eğitimdeki katma değeri hakkında farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca yöneticiler, öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanmaya teşvik etmelidirler. Özellikle teknoloji alanında eğitimler alan, projeler yapan, içerik üreten öğretmenlerin yöneticileri tarafından takdir edilmeleri onların bu konuda daha da istekli olmalarını sağlayacaktır.
- Araştırmaya göre, öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizliklerin büyük bir kısmının öğrencilerin yaşadığı dijital eşitsizliklerden veya okullardaki dijital

olanak eşitsizliklerinden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Öğretmenler, evlerinde bilgisayar, akıllı telefon gibi temel teknolojik araçlara ve internete erişebiliyor olsalar da öğrencilerinin teknolojiye erişimlerinin yetersiz olması veya okullarında dijital imkanların bulunmaması öğretmenler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, tüm öğretmenlerin ve öğrencilerin evlerinde internet erişimine ve teknolojik araçlara sahip olmalarının sağlanması, okulların dijital altyapı sorunlarının çözülmesi gerekmektedir. Devletin, okullar için ayırdığı ödenekleri artırması ve teknolojik araçlardaki eksiklikleri gidermesi önem arz etmektedir. Öncelikle fiziksel erişim sağlanmalıdır.

Gelecekte yapılabilecek çalışmalar için öneriler ise şu şekilde sıralanabilir;

- İleride yapılacak ek araştırmalar, mevcut modelin derinlemesine anlaşılmasını ve daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesini sağlayabilir. Öğretmenlerin dijital deneyimlerini etkileyen faktörleri belirli öğretmen grupları arasında karşılaştıran bir çalışma yapılabilir. Örneğin, farklı branşlardaki öğretmenlerin dijital becerileri ve deneyimleri arasındaki farklılıklar araştırılabilir.
- Teorik modelin önerdiği faktörlerin, dijital eşitsizlikleri azaltmaya yönelik etkili müdahale ve destek stratejileriyle ilişkisi araştırılabilir. Bu, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek ve dijital eşitsizlikleri azaltmak için en etkili stratejilerin belirlenmesine olanak sağlar.
- Öğretmenlerin dijital becerileri ve teknoloji kullanımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için bir çalışma yapılabilir. Böylesi bir çalışmanın, teknolojinin öğretim ve öğrenme süreçlerine etkisini değerlendirmek için yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abel, T. (2008). Cultural capital and social inequality in health. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62(7), e13-e13. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.066159>
- Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2561-2572.
- Acar, M. ve Buldur, S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezi sınavlar: olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414. <https://doi.org/10.18039/ajesi.758369>
- Acılar, A. and Sæbø, Ø. (2021). Towards understanding the gender digital divide: a systematic literature review. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 72(3), 233-249. <https://doi.org/10.1108/gkmc-09-2021-0147>
- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., ... and de Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 281-298.
- Afyonoğlu, M. ve Buz, S. (2021). The evaluations of social work students towards distance education in COVID-19 pandemic: the sample of seven cities in seven regions of Turkey. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, COVID-19 Özel Sayı Cilt 1, 247-269. <https://doi.org/10.33417/tsh.1000515>
- Agyei, D. D and Voogt, J. M. (2011). Exploring the potential of the will, skill, tool model in Ghana: Predicting prospective and practicing teachers' use of technology. *Computer and Education*, 56 (1), 91-100.
- Akay, H. (2020). *Eğitim sosyolojisinde işlevselci ve çatışmacı yaklaşımların eğitimde fırsatların eşitliği ve tabakalaşma kavramına bakış açılarının karşılaştırmalı incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768
- Aksu, Z. ve Reisoğlu, İ. (2023). Investigating the digital competencies of the teachers labouring in disadvantaged districts by eTwinning project experience. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-74.
- Alexander, N., Gibbons, K., Marshall, S. L., Rodriguez, M. C., and Sweitzer, J. (2020). Implementing principles of reimagine Minnesota in a period of remote teaching and learning: Education equity in the age of COVID-19.
- Ali, I. (2020). The COVID-19 pandemic: Making sense of rumor and fear: Op-ed. *Medical anthropology*, 39(5), 376-379.
- Alomari, M. and Khan, H. (2022). Toward a significant e-voting adoption model. *International Journal of Technology and Human Interaction*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.4018/ijthi.300283>
- Alipio, M. (2020). Academic adjustment and performance among Filipino freshmen college students in the health sciences: Does senior high school strand matter? *Education and Management*, 1-12. <https://doi.org/10.35542/osf.io/xq4pk>

- Almış, S. ve Karakütük, K. (2021). Türkiye’de Ortaöğretim Çağ Nüfusunun Okul Dışında Kalmasını Etkileyen Bireysel ve Sosyoekonomik Değişkenler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-40.
- Althusser, L. (2006) *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Çev.: Alp Tümertekin, İthaki Yayınları, İstanbul.
- Anasi, S., Lawal, F., and Paul-Ozieh, A. (2019). Internet literacy skills of community pharmacists in Lagos state, Nigeria. *Information and Learning Sciences*, 120(3/4), 242-252. <https://doi.org/10.1108/ils-08-2018-0082>
- Arık, F. ve Arık, I. A. (2016). Grounded teori metodolojisi ve Türkiye’de grounded teori çalışmaları. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 285–309.
- Arslan, D. A. (2004). Temel sorunları ve açılımları ile sınıf teorisi, sınıf bilinci ve orta sınıflar. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 126–143.
- Artero, J. M., Borra, C. and Gómez-Alvarez, R. (2020). Education, inequality and use of digital collaborative platforms: The European case. *Economic and Labour Relations Review*, 31 (3), 364–382. <https://doi.org/10.1177/1035304620943109>
- Asim, S., Chimombo, J., Chugunov, D. and Gera, R. M. C. (2017). Moving teachers to Malawi's remote communities: a data-driven approach to teacher deployment. Policy Research Working Paper No. 8253. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-8253>
- Aslan, A. and Zhu, C. (2016). Investigating variables predicting Turkish pre-service teachers’ integration of ict into teaching practices. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 552-570. <https://doi.org/10.1111/bjet.12437>
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Identifying training needs of in-service teachers for online education. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 345-367. <https://doi.org/10.53444/deubefd.882866>
- Avrupa Komisyonu (2007). *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. British Council: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf> adresinden alındı.
- Avrupa Komisyonu (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan*. COM (2012) 795 Final. Brussels.
- Avrupa Komisyonu (2020) . Joint Research Centre, Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S. et al., How families handled emergency remote schooling during the time of Covid lockdown in spring 2020 – Summary of key findings from families with children in 11 European countries, Publications Office, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/31977>
- Aybakan- Saliya, D. (2016). Nietzsche felsefesinin optimist yorumu üzerine bir deneme. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 5, 119-136
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemine yönelik yaşadıkları sorunlar (Elazığ ili örneği). *İlköğretim Online*, 14(2). <https://doi.org/10.17051/io.2015.63454>
- Aydağül, B. (2008). No shared vision for achieving education for all: Turkey at risk. *Prospects*, 38(3), 401-407. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9085-2>

- Aydın, K. (2014). Yapısal işlevselci teori ve toplumsal tabakalaşma. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8). <https://doi.org/10.17828/yasbed.22507>
- Babacan, M. (2022). Müzik öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Academic Social Resources*, Cilt 7 Sayı 43(Cilt 7 Sayı 43), 1348-1351. <https://doi.org/10.29228/asrjournal.65839>
- Bagchi, K. (2005). Factors contributing to global digital divide: Some empirical results. *Journal of Global Information Technology Management*, 8(3), 47–65. <https://doi.org/10.1080/1097198X.2005.10856402>
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Emen, H., ve Gürer, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve Fen teknoloji matematik mühendislik (stem) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735.
- Baki, Y. (2017). The effect of anxiety and attitudes of secondary school students towards reading on their reading habits: a structural equation modeling. *EB*. <https://doi.org/10.15390/eb.2017.7223>
- Bal, M. ve Uslu, E. (2018). Türkçe Öğretim Sürecinde Dijital Bölünme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 228-245.
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30 (3–4), 155–166. <https://doi.org/10.1108/01443331011033346>.
- Banister, S., and Fischer, J. (2010). Overcoming the digital divide: The story of an urban middle school. *Mid-Western Educational Researcher*, 23(2), 2.
- Basilaia, G. and Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a sars-cov-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).
- Başar, U. ve Varoğlu, A. (2016). Örgütsel politika algısının ihmalkârlık üzerindeki etkisinde işten ayrılma niyetinin aracı rolü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 753-753. <https://doi.org/10.18657/yonveek.281961>
- Baur, D., Emmerich, P., Baumann, M., and Weil, M. (2022). Assessing the social acceptance of key technologies for the German energy transition. *Energy Sustainability and Society*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s13705-021-00329-x>
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: practical strategies*. London: Sage
- Beardsley, M., Albó, L., Aragón, P., and Hernández-Leo, D. (2021). Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1455-1477.
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., and Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in human behavior*, 111, 106424.
- Bektaş, M., Can, A. A., ve Çalıkoğlu, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri öğretmen yeterliklerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 771-790.
- Bellibaş, M. Ş. ve Gedik, Ş. (2016). Öğretmen performansının değerlendirilmesine

- yönelik kapsamlı bir girişim: Michigan Eyaleti (ABD) örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1). <https://doi.org/10.17679/iuefd.17102081>
- Bendel, R. B., Higgins, S. S., and Teberg, J. E. (1989). Comparison of skewness coefficient, coefficient of variation, and Gini coefficient as inequality measures within populations. *Oecologia*, 394-400.
- Benzer, S. ve Akkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde Fen bilimleri alanında uzaktan eğitim. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 8(8), 19-46. <https://doi.org/10.29228/sbe.49094>
- Berberoğlu, G., ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(7).
- Bernardi, A., and Tridico, P. (2021). What is organizational inequality? Why is it increasing as macroeconomic inequality increases?. *Capital & Class*, 45(3), 437-455.
- Bingimlas, K. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 5(3). <https://doi.org/10.12973/ejmste/75275>
- Birks, M. and Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide (2nd edition)*. Los Angeles: Sage.
- Blank, G. and Groselj, D. (2014). Dimensions of internet use: Amount, variety, and types. *Information Communication and Society*, 17 (4), 417-435. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.889189>.
- Bojtor, A. and Bozsó, G. (2021). Comparative analysis of evidence-based policies in the era of digitalisation. *Pro Publico Bono - Magyar Közigazgatás*, 9(1), 158-174. <https://doi.org/10.32575/ppb.2021.1.10>
- Bolat, H. and Karakus, F. (2023). An Investigation of Teacher Perspectives on Emergency Remote Teaching Implemented in Science and Art Centers during the COVID-19 Pandemic. In *FIRE: Forum for International Research in Education*, 7 (3), 117-140.
- Bonilla-Silva, E. (1999). The essential social fact of race. *American Sociological Review*, 64(6), 899.
- Borda, M., Grishchenko, N., and Kowalczyk-Rólczyńska, P. (2022). Impact of digital inequality on the COVID-19 pandemic: evidence from European Union countries. *Sustainability*, 14(5), 2850. <https://doi.org/10.3390/su14052850>
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler*. (Çev. H. Tufan). İstanbul: Kesit
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. In A.H. Halsey (Ed.), *Education: Culture, Economy and Society* (pp. 241-258). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2016). *Eril tahakküm*. (Çev. B. Yılmaz). İstanbul: Bağlam.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, culture and society*. In Trans. Nice, R. London: Sage.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. Heretik yayınları.
- Bowles, S., and Gintis, H. (2001). Education and inequality. *Seeing Ourselves: Classic*,

Contemporary, and Cross-Cultural Readings in Sociology, 5, 356-362.

- Bozkurt, A. (2019a). Intellectual roots of distance education: A progressive knowledge domain analysis. *Distance Education*, 40 (4), 497-514
- Bozkurt, A. (2019b). From distance education to open and distance education learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. In S. Sisman -Uğur and G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp.252-273). Hershey, PA: IGI Global.
- Bozkurt, A. (2021). 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.
- Breinholt, A. and Jæger, M. (2020). How does cultural capital affect educational performance: signals or skills?. *British Journal of Sociology*, 71(1), 28-46. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12711>
- Bryant, A., and Charmaz, K. (2007). Grounded theory in historical perspective: An epistemological account. *The SAGE handbook of grounded theory*, 31-57.
- Brynjolfsson, E. and Smith, M. (2000). Frictionless commerce? A comparison of internet and conventional retailers. *Management Science*, 46(4), 563-585. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.4.563.12061>
- Bull, G., ve Bull, G. (2004). The Digital Disconnect: A Recent Pew Study. *Learning and Leading with Technology*, 31(4), 28-31.
- Butler, T. and Watt, P. (2017). Understanding social inequality. (In *Equality in Capitalist Societies* by Surinder S. Jodhka, Boike Rehbein, Jessé Souza) 9-27. <https://doi.org/10.4324/9781315544366-2>
- Bümen, N. T. (2019). Curriculum in the claws of autonomy against centralism in Turkey: Issues and suggestions. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Büyükbayraktar, F. (2022). Fizik öğretimine yönelik farklı hizmet içi eğitim ortamlarına dair gözlemler: Betimsel bir çalışma. *ODTÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (Odüsobiad)*. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1174244>
- Byrne, J. (2015). Defeating the digital divide. *Mount Royal Undergraduate Education Review*, 1(3). <https://doi.org/10.29173/mruer312>
- Canbolat, Y. (2020). Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis. *Ted Eğitim ve Bilim*. <https://doi.org/10.15390/eb.2020.7833>
- Caner, A., Güven, C., Ökten, Ç., and Sakallı, S. (2015). Gender roles and the education gender gap in Turkey. *Social Indicators Research*, 129(3), 1231-1254. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1163-7>
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., and Muñoz-Repiso, A. (2020). Digicraft: a pedagogical innovative proposal for the development of the digital competence in vulnerable children. *Sustainability*, 12(23), 9865.
- Castro, M. and García-Peñalvo, F. (2021). ICT methodologies for teacher professional development in Erasmus+ projects related to elearning. Published in *2021 XI*

- International Conference on Virtual Campus (JICV)*, Salamanca, Spain, 2021, 1-6. <https://doi.org/10.1109/jicv53222.2021.9600346>
- Cespedes-Parra, J., and Camacho-Murillo, A. (2022). Digital gap and academic performance in the COVID-19 Pandemic: The case of a public school in Bogota. *Preprints*, 2022110213. <https://doi.org/10.20944/preprints202211.0213.v1>
- Ceylan, Ö. and Topsakal, Ü. (2021). Teachers' and gifted students' views regarding the implementation of the DSC in the COVID-19 distance education process. *Mimbar Sekolah Dasar*, 8(2), 114-132.
- Charmaz, K. (1996). 4 Grounded theory. *Qualitative Psychology*, 53.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. *Handbook of Qualitative Research*, 2(1), 509-535.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, UK: Sage Publications
- Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. *Handbook of emergent methods*, 155-172.
- Charmaz, K. (2009). Stories and silences: Disclosures and self in chronic illness. In *Communicating to manage health and illness* (pp. 248-278). Routledge.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Chen, W. (2013). Internet use, online communication, and ties in Americans' networks. *Social Science Computer Review*, 31 (4), 404-423. <https://doi.org/10.1177/0894439313480345>
- Chen, W., and Wellman, B. (2004). Charting digital divides: Comparing socioeconomic, gender, life stage, and rural-urban internet access and use in five countries. In *Transforming Enterprise: The Economic and Social Implications of Information Technology* by William H. Dutton, Brian Kahin, Ramon O'Callaghan, Andrew W. Wyckoff, <https://doi.org/10.7551/mitpress/6900.003.0026>
- Chinn, M. and Fairlie, R. (2004). The determinants of the global digital divide: a cross-country analysis of computer and internet penetration. *Oxford Economics Paper*, 59 (1)
- Christ, W.G., and Potter, W.J. (1998). Media Literacy, Media Education, and the Academy, in Rubin, A.M. (ed.) *Special Issue of Journal of Communication, on Media Literacy*. Academy Publisher.
- Collins, R. (2015). *Sosyolojide dört ana gelenek* (çev. Ü.Tatlıcan). Bursa: Sentez Yayıncılık, s. 55,190,199
- Contini, D., and Cugnata, F. (2020). Does early tracking affect learning inequalities? Revisiting difference-in-differences modeling strategies with international assessments. *Large-scale Assessments in Education*, 8(1), 14.
- Corbin, J. M., and Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Corbin J. M. and Strauss A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cortoni, I. and Perovic, J. (2020). Sociological analysis of Montenegrin teachers' digital capital. *Comunicacao e Sociedade*, (37), 169-184.
- Cotten, S. R. and Jelenewicz, S. M. (2006). A disappearing digital divide among college students? Peeling away the layers of the digital divide. *Social Science Computer Review*, 24 (4), 497-506.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Crick, R. D. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.
- Cuff, E. C., Sharrock W. W. and Francis D. W. (2013). *Sosyolojide perspektifler* (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Çavdarlı, S. ve Yılmaz, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 89-113. <https://doi.org/10.51460/baebd.1149973>
- Çeğin, G. (2014). Muhalif bir entelektüelin büyü bozumu: Bourdieu ve entelektüeli sorunlaştırmak. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* içinde (499-525). İstanbul: İletişim.
- Çevik, E. ve Toplu, M. (2023). Dijital eşitsizliğin hibrit eğitimdeki yansımaları. *Türk Kütüphaneciliği - Turkish Librarianship*. <https://doi.org/10.24146/tk.1356841>
- Çınar, D. ve Nayır, F. (2022). The relationship between social justice leadership in education and school belonging: Canonical correlation analysis. *Ted Eğitim ve Bilim*, 47(211).
- Çolak, Z. (2021). Econometric analysis on gender inequality and economic growth relationship in Turkey. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1094-1105. <https://doi.org/10.33206/mjss.708166>
- Çubukçu, Z., Tosuntaş, Ş. B., ve Kırcaburun, K. (2017). Teknoloji kabul modeli çerçevesinde öğretmen adaylarının mobil teknolojilere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 5(2), 1-18.
- Dağlar, N. (2023). COVID-19 Pandemi sürecinin uzaktan eğitim yöntemlerine etkisi: Ulusal alanyazın taraması. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 2 (1), 16-37
- Dağlı, İ. (2022). Türkiye’de bölgesel düzeyde dijital bölünme: EDAS ve MAIRCA yöntemleri ile ampirik bir çalışma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 24 (42): 359-386
- Davis, K. and Moore, W. E. (1944). Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10, 242-249. <http://dx.doi.org/10.2307/2085643>
- Demir, Ö. (2020). PISA sonuçları Türkiye’deki eğitim eşitsizliği hakkında neler söylüyor? *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(2), 85-98
- Demir, E. K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student achievement: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 33, 100391. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391>
- Demir, S., Shagiakhmetova, M., Bystritskaya, E., Stepanov, R., Grishnova, E. and

- Kryukova, N. (2022). Primary teachers difficulties related to compulsory distance education during covid-19. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), ep357
- Demirkasımoğlu, N. (2014). Teachers' psychological contract perceptions and person-environment fit levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, (56), 1-24. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.56.1>
- Demirkaya, H. ve Sarpel, E. (2018). Eğitim ve geliştirme uygulamalarında yeni nesil bilişim teknolojilerinden sanal gerçeklik, bulut bilişim ve yapay zekâ. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 40, 231-245.
- Deshmukh, S. V. (2020). Being in peace with coronavirus disease 2019. *Journal of the International Clinical Dental Research Organization*, 12(1), 1-2.
- Deterding, N. and Waters, M. (2018). Flexible coding of in-depth interviews: a twenty-first-century approach. *Sociological Methods and Research*, 50(2), 708-739. <https://doi.org/10.1177/0049124118799377>
- Deursen, A. and Dijk, J. (2010). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13(6), 893-911. <https://doi.org/10.1177/1461444810386774>
- Devran, P., Öztay, E. S. ve Çelikkıran, A. T. (2021). Türkiye’de Fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu üzerine öğretmenler ile yapılan çalışmaların içerik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1789-1825.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., and Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dika, S. and Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543072001031>
- DiMaggio, P. and Garip, F. (2012). Network effects and social inequality. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 93-118. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102545>
- DiMaggio, P. and Hargittai, E. (2001). *From the ‘digital divide’ to ‘digital inequality’: Studying Internet use as penetration increases*. Working Papers 47. Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University.
- Dinçer, M. A. ve Uysal- Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. Eğitim Refomu Girişimi. Rapor. Şubat, 15. 2009
- Diz-Otero, M., Portela-Pino, I., Domínguez-Lloria, S., and Juste, M. (2022). Digital competence in secondary education teachers during the COVID-19-derived pandemic: comparative analysis. *Education + Training*, 65(2), 181-192. <https://doi.org/10.1108/et-01-2022-0001>
- Dutton, W., and Helsper, E. (2007). *Internet in Britain: 2007*. Oxford Internet Surveys (2007). University of Oxford, Oxford Internet Institute, Oxford, UK.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Simon and Schuster.
- Durkheim, E. (1982). *The rules of sociological method and selected texts on sociology and its method* (A. Giddens (ed.)). The Macmillan Press Ltd.

- Durkheim, E. (1984). The division of labour in society. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). Macmillan PRes.
- Dursun, B., Cesur, R. and Kelly, I. (2022). Mandatory schooling of girls improved their children's health: Evidence from Turkey's 1997 education reform. *Journal of Policy Analysis and Management*, 41(3), 824-858.
- Dutton, W. and Ellen J. H. (2007). The Internet in Britain: 2007. Oxford: University of Oxford.
- İlma3, E. and Toker, T. (2022). COVID-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi?. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.896996>
- Endrödy, O. (2021). Introductory article for special issue: Conceptions of early childhood and institutions in a global context. *The Hungarian Educational Research Journal*, 11(4), 345-359. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00092>
- Erdem, E., Başar, F., Toktay, G., Yayğaz, İ., ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219. <https://doi.org/10.24289/ijsser.901129>
- Ergünay, O. and Parsons, S. (2023). A comparison of teacher competence frameworks in the USA and Türkiye. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 27 (1), 45-67
- Ertl, B., Csanadi, A., and Tarnai, C. (2020). Getting closer to the digital divide: an analysis of impacts on digital competencies based on the German PIAAC sample. *International Journal of Educational Development*, 78, 102259. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102259>
- Eryigit, S. and Kerpelman, J. (2010). Cross-cultural investigation of the link between identity processing styles and the actual work of identity in the career domain. *Child and Youth Care Forum*, 40(1), 43-64. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9117-3>
- Esmade, M. F. A. (2023). Correlation between the challenges of teachers in the new learning delivery modality and leadership practices of school heads. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 8(2), 163-188. <https://doi.org/10.22161/ijels.82.24>
- Ewane, E. B. (2022). Teacher's job satisfaction and commitment of tombel subdivision, Cameroon: a comparative analysis between private and public schools. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 1-9. <https://doi.org/10.9734/ajess/2022/v35i4761>
- Ewens, S., Vrij, A., Leal, S., Mann, S., Jo, E., Shaboltas, A., Ivanova, M., Granskaya, J., and Houston, K. (2016). Using the model statement to elicit information and cues to deceit from native speakers, non-native speakers and those talking through an interpreter. *Applied Cognitive Psychology*, 30(6), 854–862. <https://doi.org/10.1002/acp.3270>
- Eyce, B. (1999). Sosyal tabakalaşma tipolojisinde Weberiyan model. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 271-287.

- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational technology research and development*, 68(5), 2449-2472.
- Fang, C., and Feng, X. (2020). Social origin and educational attainment in China: A historical analysis of 70 birth cohorts. *The Journal of Chinese Sociology*, 7(1), 19.
- Farley, R. (2010). Inequality and U.S. society. *Du Bois Review Social Science Research on Race*, 7(1), 27-34. <https://doi.org/10.1017/s1742058x10000123>
- Farooq, A. and Kayani, A. (2013). Emergence of social class in caste oriented Punjabi rural community: A trend analysis. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 33(1/2), 33-44.
- Fernandez, C. (2012). Guest Editorial, Themed Section. *The Grounded Theory Review*, 11(1), 7–28.
- Ferri, C., Giuggioli, D., Raimondo, V., L'andolina, M., Tavoni, A., Cecchetti, R., ... and COVID-19 & ASD Italian Study Group. (2020). COVID-19 and rheumatic autoimmune systemic diseases: Report of a large Italian patients series. *Clinical Rheumatology*, 39, 3195-3204.
- Fidan, H. ve Şen, H. (2015). Sayısal bölünmenin ölçülmesinde Gini yaklaşımı: Türkiye’de kentsel, kırsal ve cinsiyet açısından sayısal bölünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.8 (39)
- Floranza, J. and Suresh, B. (2022). Gender biasness and its implications in girl’s education. *Technoarete Transactions on Advances in Social Sciences and Humanities*, 2(3)
- Foulger, T. S., Graziano, K. J., Schmidt-Crawford, D., and Slykhuis, D. A. (2017). Teacher educator technology competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413-448.
- Fountain, J. E. (2000). Constructing the information society: Women, information technology, and design. *Technology in Society*, 22 (1), 45–62. [https://doi.org/10.1016/S0160-791X\(99\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0160-791X(99)00036-6)
- Friemel, T. (2014). The digital divide has grown old: Determinants of a digital divide among seniors. *New Media and Society*, 18(2), 313-331. <https://doi.org/10.1177/1461444814538648>
- Fyfe, G. (2015). Reproductions, cultural capital and museums: aspects of the culture of copies. *Museum and Society*, 2(1), 47-67. <https://doi.org/10.29311/mas.v2i1.2783>
- Fujii, M., Hüttmann, J., Kutscher, N., and Friedrichs-Liesenkötter, H. (2020). Participation?! Educational challenges for young refugees in times of the COVID-19 pandemic. *Media Education*, 11(2), 37-47.
- Galaraga, R. (2022). Competence and attitude as predictors of teachers’ readiness for digitized instruction. *Sapienza International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(7), 2-13.
- García, J., García-Carmona, M., Torres, J., and Moya-Fernández, P. (2021). Analysis of digital competence of educators (digcompedu) in teacher trainees: The context of Melilla, Spain. *Technology Knowledge and Learning*, 28(2), 585-612. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09546-x>

- Gilster, P. 1997. *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publications.
- Glaser B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press, Mill Valley, CA, USA.
- Glaser B. and Strauss A.L. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company, New York.
- Glesne, C. E. (2013). Ethnography with a biographic eye. In *Writing Educational Biography* (pp. 33-43). Routledge.
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., and Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273-1281. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7>
- Graves, K.E. (2019) *Disrupting the digital norm in the new digital divide: Toward a conceptual and empirical framework of technology leadership for social justice through multilevel latent class analysis*. Doctoral Dissertation. Columbia University, New York.
- Gerber, A. S. and Cheung, S. Y. (2008). Automatic information processing and voter decision making: The role of candidate name recognition in the California recall election. *The Journal of Politics*, 70(1), 157-166.
- Gerth, H. H. and Mills, W. (1946). *From Max Weber: Essays in sociology*. Oxford University Press: New York.
- Ghosh, S. M. (2015). Job satisfaction among government and private school teachers of ranchi. *International Journal of Indian Psychology*, 2(2). <https://doi.org/10.25215/0202.070>
- Giddens, A. (2006). *Sociology* (5th Edition). Cambridge: Polity Press
- Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P. and Carr, D. (2014). *Introduction to sociology*, 9. Edition, New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Gilead, T. and Ben David-Hadar I. (2017). Employing needs-based funding formulae - some unavoidable tradeoffs, *International Journal of Educational Management* 31(4)
- Golden, C. (2020). Remote teaching: The glass half-full. *Educause Review*, 2906. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>
- Goldfarb, A. and Prince, J. (2008). Internet adoption and usage patterns are different: Implications for the digital divide. *Information Economics and Policy*, 20 (1), 2–15. <https://doi.org/10.1016/j.infoecopol.2007.05.001>
- González-Betancor, S. M., López-Puig, A. J. and Cardenal, M. E. (2021). Digital inequality at home. The school as compensatory agent. *Computers and Education*, 168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104195>
- Gökbulut, B., Keserci, G., ve Akyüz, A. (2021). Eğitim fakültesinde görev yapan akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 11-24. <https://doi.org/10.53047/josse.917536>

- Göksün, D. ve Kurt, A. (2017). The Relationship Between Pre-Service Teachers' Use of 21st Century Learner Skills and 21st Century Teacher Skills. *TED Eğitim ve Bilim*, 42(190)
- Graham, J. (2022). Explaining the racial school climate gap: Evidence from Georgia. *AERA Open*, 8, 233285842211315. <https://doi.org/10.1177/23328584221131529>
- Graham, J. and Flamini, M. (2021). Teacher quality and students' post-secondary outcomes. *Educational Policy*, 37(3), 800-839. <https://doi.org/10.1177/08959048211049429>
- Graneheim, U. H., and Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Green, A., Mason, G., and Unwin, L. (2011). Education and inequality: Introduction. *National Institute Economic Review*, 215, R1-R5.
- Grenfell, M. and James, D. (1998). *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. UK Falmer Press: London
- Gruszczynska, A., and Pountney, R. (2013). Developing the concept of digital literacy in the context of schools and teacher education. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 5(1), 25-36.
- Gruszczynska, A., Merchant, G., and Pountney, R. (2013). Digital futures in teacher education: Exploring open approaches towards digital literacy. *Electronic Journal of e-Learning*, 11(3), pp193-206.
- Guðmundsdóttir, G. and Hatlevik, O. (2017). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Gündüz, D. ve Sağlam, E. (2020). Öteki mekânlarda sosyal sorunlar: Bir literatür taraması. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1-1.
- Güngör, N. and Kurtipek, S. (2020). Examining the effect of individual innovation level of students of sports sciences faculty on digital literacy with structural equation model. *Journal of Human Sciences*, 17(2), 756-767. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i2.6021>
- Güzeller, C. O. and Akın, A. (2011). The inter-regional inequality of access to information and communication technology in Turkey based on PISA 2009 data. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (4), 349-354.
- Gwimbi, E. and Monk, M. (2003). The reproduction of social stratification in Zimbabwe: A study of the attitudes and practices of A-level biology teachers in Harare. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (1), 21-38. <https://doi.org/10.1080/01425690301908>
- Haight, M., Quan-Haase, A. and Corbett, B. A. (2014). Revisiting the digital divide in Canada: The impact of demographic factors on access to the internet, level of online activity, and social networking site usage. *Information Communication and Society*, 17 (4), 503-519.
- Han, S., Borgonovi, F. and Guerriero, S. (2017). What motivates high school students to

- want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective. *American Educational Research Journal*, 55(1), 3-39.
- Hansen, T., Slagsvold, B., and Veenstra, M. (2017). Educational inequalities in late-life depression across Europe: Results from the generations and gender survey. *European Journal of Ageing*, 14, 407-418.
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the “net Generation.”. *Sociological Inquiry*, 80 (1), 92–111. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- Hargittai, E. and Hsieh, Y.P. (2013). Digital Inequality. In *Oxford Handbook of Internet Studies*. Edited by William H. Dutton. Oxford University Press. 129-150.
- Hargittai, E. and Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87 (2), 432–448.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers’ work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), 327–336. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Harrison, C. (2018). Defining and seeking to identify critical Internet literacy: a discourse analysis of fifth-graders' Internet search and evaluation activity. *Literacy*, 52(3), 153-160.
- Hartnett, M., Butler, P. and Rawlins, P. (2023). Online proctored exams and digital inequalities during the pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(4), 1103-1115
- Hauk, N., Hüffmeier, J., and Krumm, S. (2018). Ready to be a silver surfer? A meta-analysis on the relationship between chronological age and technology acceptance. *Computers in Human Behavior*, 84, 304-319. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.020>
- Hawkins, B. L. and Oblinger, D. G. (2006). The myth about the digital divide. *Educause Review*, 41 (4), 12-12.
- Hero, J. L., Zulueta, M. C. E., Gloria, D. S., Tongol, J. C. L., Cruz, A. C. D., Sagun, S. A. T., Cajurao, F. G. V., and EdD, W. C. C. (2021). Mastering innovations in the lens of information and communications technology (ICT) competence and practices of 21st century Filipino teachers: A comparison among Thailand, Vietnam, and the Philippines. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 2(4), 285-295. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.02.04.02>
- Heydon, R. M. (2007). Making meaning together: Multi-modal literacy learning opportunities in an inter-generational art programme. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 35-62.
- Hinrichsen, J., and Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21.
- Hüsünüoğlu, N. ve Öztürk, L. (2017). Dijital bölünme: Nedenleri ve türleri. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (5), 6–21.

- Hüsnuoğlu, N. (2016). Uluslararası dijital bölünmeyi etkileyen faktörler: Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 2 (18), 19-34.
- Ikeda, M. (2020). Were schools equipped to teach—and were students ready to learn—remotely?., *PISA in Focus*, No. 108, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/4bcd7938-en>.
- Işıkoğlu, N., Özdemir, A., Altun, M., ve Ergenekon, E. (2021). Erken çocukluk eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin COVID-19 pandemi deneyimleri: yorumlayıcı fenomenolojik analiz. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 567-590. <https://doi.org/10.24130/eccdjec.1967202152341>
- Ivaniuk, I. and Ovcharuk, O. (2020). The response of Ukrainian teachers to COVID-19: challenges and needs in the use of digital tools for distance learning. *Information Technologies and Learning Tools*, 77(3), 282-291.
- İlhan, B. and Gündüz, M. (2022). The reproduction of inequality in Turkey: Power distribution in a primary class. *Power and Education*, 15(3), 309-325.
- İnce, M. (2017). Toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (19), 294–319.
- ITU (2002). World Telecommunication Development Report, International Telecommunication Union, ITU Publications, Geneva
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., and Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481.
- Jourdain, A. and Naulin, S. (2016). Pierre Bourdieu'nün kuramı ve sosyolojik kullanımları. (Çev. Ö. Elitez). İstanbul: İletişim
- Kahraman, A. and Biçen, H. (2022). The impact of digital transformation in teachers' professional development during the COVID-19 pandemic. *Computer Science and Information Systems*, 19(3), 1565-1582.
- Karahüseyin, T., ve Mutlu, H. H. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının anahtar yetkinlikler algısı. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu Özel Sayısı), 205-232.
- Kaya, R. ve Uyangör, N. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 552-571. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-793735>
- Kaysılı, A. (2023). Eğitimde dijitalleşme olgusunun fırsat eşitliği bağlamında değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.118>
- Kazak, E. ve Karaahmetoğlu, H. H. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* 13(1), 385-401. DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1213000>
- Kemerlioğlu, E. (1993). *Toplumsal Tabakalaşma*. İzmir: Kitabevi.
- Keniston, K. and Kumar, D. (2003). *The four digital divides*. Delhi: Sage.

- Kerbo, H. (2017). Social stratification. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Theory*, 1-4.
- Kerstetter, K. (2012). Insider, outsider, or somewhere in between: The impact of researchers' identities on the community-based research process. *Journal of Rural Social Sciences*, 27(2), 99-117.
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 243–263.
- Kızılcılık, S. (1994). *Sosyoloji eorileri 2*. Konya: Yunus Emre Yayıncılık
- Kiadaliri, A., Moreno-Betancur, M., Turkiewicz, A., and Englund, M. (2019). Educational inequalities in all-cause and cause-specific mortality among people with gout: a register-based matched cohort study in southern Sweden. *International journal for equity in health*, 18, 1-10.
- Kim, M. S. and Yu, F. (2023). 'Teacher data literacies practice' meets 'Pedagogical documentation': A scoping review. *Review of Education*, 11(2). <https://doi.org/10.1002/rev3.3414>
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., and Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452.
- Koehler, M., Mishra, P., and Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Journal of Education*, 193(3), 13-19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Korkmaz, G., and Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 293-309.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.86>
- Kozan, M., ve Özek, M. B. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- König, J., Jäger-Biela, D. J. and Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Köse, A. (2016). Öğretmenlerin işe angaje olmalarında demografik özelliklerinin rolü. *Turkish Journal of Education*, 5(25388), 255-264. <https://doi.org/10.19128/turje.267924>
- Kösemihal, N. Ş. (1993). *Durkheim sosyolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kraus, M. W., Onyeador, I. N., Daumeyer, N. M., Rucker, J. M., and Richeson, J. A. (2019). The misperception of racial economic inequality. *Perspectives on Psychological Science*, 14(6), 899-921.

- Kurt, Ü. (2018). Küreselleşme ve ekonomik kompleksite ilişkisi: Türkiye örneği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2195-2202. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.454395>
- Kuznets, S. (2019). Economic growth and income inequality. In *The gap between rich and poor* (pp. 25-37). Routledge
- Illich, I. (2018). *Okulsuz toplum* (Çev. M. Özay). İstanbul: Şule Yayınları
- Lagravinese, R., Liberati, P., and Resce, G. (2020). The impact of economic, social and cultural conditions on educational attainments. *Journal of Policy Modeling*, 42(1), 112-132. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2019.03.007>
- Lankshear, C. J., and Knobel, M. (2008). *Introduction: Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Peter Lang Publishing
- Lee, J. S., and Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American educational research journal*, 43(2), 193-218.
- Leech, N., Gullett, S., Cummings, M., and Haug, C. (2022). The challenges of remote k–12 education during the COVID-19 pandemic: Differences by grade level. *Online Learning*, 26(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v26i1.2609>
- Levin, S. and Schmidt, S. (2010). Telecommunications after competition: Challenges, institutions, regulation. *Info*, 12(2), 28-40. <https://doi.org/10.1108/14636691011027166>
- Lim, C. P., Chai, C. S., and Churchill, D. (2011). A framework for developing pre-service teachers' competencies in using technologies to enhance teaching and learning. *Educational Media International*, 48(2), 69-83.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, London: SAGE Publications Inc.
- Liu, Z. and Suwandej, N. (2023). The impact of the digital divide on the content entrepreneurial behavior of farmers in Guangxi, China. *ICCMETS Conference Proceedings 2023*. <https://doi.org/10.62788/nn433xb>
- Lochner, L. and Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *American Economic Review*, 94(1), 155-189. <https://doi.org/10.1257/000282804322970751>
- Lu, Y. (2017). Industry 4.0: A survey on technologies, applications and open research issues. *Journal of Industrial Information Integration*, 6, 1-10.
- Lynn, T., Rosati, P., Conway, E., Curran, D., Fox, G., & O'Gorman, C. (2022). Digital education. In *Digital towns: Accelerating and measuring the digital transformation of rural societies and economies* (pp. 133-150). Cham: Springer International Publishing.
- Ma, J. K. H. (2021). The digital divide at school and at home: A comparison between schools by socioeconomic level across 47 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 62 (2), 115–140.
- Marks, G. N. (2005). Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International Sociology*, 20 (4), 483–505. <https://doi.org/10.1177/0268580905058328>

- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*, Ankara: Bilim ve Sanat Yay.
- Mart, Ö. ve Kartal, S. (2021). Analyze the examination of educational spending in Turkey. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 37-53. <https://doi.org/10.21666/muefd.744910>
- Marx, K. (1974). *Kapital*, Birinci cilt (Çev: M. Selik), Ankara:Odak Yayınevi
- Mazurek, J., García, C. and Pérez, C. (2021). Inequality and students' PISA 2018 performance: A cross-country study. *Comparative Economic Research Central and Eastern Europe*, 24(3), 163-183. <https://doi.org/10.18778/1508-2008.24.27>
- MEB, (2006). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Ankara
- MEB, (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Electronic Journal.[Online]: <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/index.htm>. adresinden, 15.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. 30.12.2020 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden indirilmiştir.
- Mei, X., Aas, E. and Medgard, M. (2019). Teachers' use of digital learning tool for teaching in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 522-537.
- Menvielle, G., Kunst, A. E., Stirbu, I., Strand, B. H., Borrell, C., Regidor, E., ... and Mackenbach, J. P. (2008). Educational differences in cancer mortality among women and men: a gender pattern that differs across Europe. *British journal of cancer*, 98(5), 1012-1019.
- Mesch, G. S., and Talmud, I. (2011). Ethnic differences in Internet access: The role of occupation and exposure. *Information, Communication & Society*, 14(4), 445-471
- Mseleku, Z. (2020). A literature review of E-learning and E-teaching in the era of COVID-19 pandemic. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 57(52), 588-597
- Meşe,İ. (2018). Eğitim sosyolojisinde paradigmlar. *Eğitimin sosyolojik temelleri içinde* (Ed. D. A. Arslan), (s. 42-46). Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, R. and Liu, K. (2021). After the virus: disaster capitalism, digital inequity, and transformative education for the future of schooling. *Education and Urban Society*, 55(5), 533-554. <https://doi.org/10.1177/00131245211065419>
- Mishra, P. and Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Modeme, E. and Adeogun, A. (2021). Appraising the extent of digital divide between music teachers and students in Anambra State Secondary Schools, Nigeria. *International Journal of Music Education*, 39(2), 119-133. <https://doi.org/10.1177/0255761420986240>
- Moldabekova, S., Sakhariyeva, A., Bulatbayeva, K., Karekeevna, D., and Karisovna, Z.

- (2021). A model of forming polylingual speech culture and communicative competence as a condition for teachers' training. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14(33), e15616. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15616>
- Moore, M.G. (1989) Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. http://aris.telug.quebec.ca/portals/598/t3_moore1989.pdf
- Morris, J., Morris, W., and Bowen, R. (2022). Implications of the digital divide on rural sme resilience. *Journal of Rural Studies*, 89, 369-377. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2022.01.005>
- Munastiwi, E., Murfi, A., Sumarni, S., Purnama, S., Naimah, N., Istiningsih, I., and Arini, A. D. (2023). Coping with the impact of Covid-19 pandemic on primary education: Teachers' struggle (Case study in the Province of Yogyakarta, Indonesia). *International Journal of Educational Management*, 37(1), 22-36.
- Mundo, H. (2022). 21st century digital skills, technology integration in instruction and challenges encountered by senior high school teachers in Muntinlupa National High School. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 05(05).
- Mutula, S. M. (2005). Peculiarities of the digital divide in sub-Saharan Africa. *Program*, 39(2), 122-138
- Nogry, S. and Varly, P. (2017). Everyday laptop use by children in a southern country: a mixed-method approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(1), 18-33. <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1388200>
- Nolan, A. and Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004>
- Norris, P. (2001). *Digital divide civic engagement, information poverty, and the internet worldwide*. Cambridge University Press.
- Nguyen, M., Hargittai, E., and Marler, W. (2021). Digital inequality in communication during a time of physical distancing: the case of COVID-19. *Computers in Human Behavior*, 120, 106717.
- OECD. (2019). PISA 2018 Results Combined Executive Summaries. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa/pisa-publications.html>
- Ogelman, H., Demirci, F., ve Güngör, H. (2022). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-247. <https://doi.org/10.24315/tred.887072>
- Oloyede, L. (2020). *Expressing end of life care wishes and preferences amongst Nigerian patients with advanced cancer and their family members: A grounded theory study*. Lancaster University (United Kingdom).
- Ottestad, G., Kelentrić, M., and Guðmundsdóttir, G. B. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 243-249.
- Öcal, S. D. ve İşcan, S. (2020). 2023 Educational vision document of the ministry of education and Dewey's report on Turkish education system: Document analysis. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1505-1518. <https://doi.org/10.18506/anemon.683068>

- Öçal, T., Halmatov, M. and Ata, S. (2021). Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences. *Education and Information Technologies*, 26, 6901-6921. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10551-x>
- Önder, E., and Önder, K. (2022). School choice and satisfaction of low income and high income families: Nested logit model application. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 443-466.
- Özdoğan, A. Ç. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özer, M., Suna, E., ve Sunar, L. (2021). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi öğretmen eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.882444>
- Özgüray, A., Yılmaz, N., Karakoç, A., Turan, G., Karababa, Z. C., ve Aksoy, İ. (2023). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı yeterlikleri. *The Journal of Academic Social Resources*, Cilt 8 Sayı 47(Cilt 8 Sayı 47), 2374-2388. <https://doi.org/10.29228/asrjournal.68690>
- Ono, H. and Zavodny, M. (2008). Immigrants, English ability and the digital divide. *Social Forces*, 86 (4), 1455–1479. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0052>
- Özbal, B. (2023). Türkiye’de öğretmenlik kariyer basamakları. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 18(18), 74-85. <https://doi.org/10.29228/cukar.68422>
- Özden, M. (2016). Gömülü teori. *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde, Ahmet Şaban ve Ali Ersoy (Editörler), Ankara: Anı Yayıncılık, 251-283.
- Özdoğru, M. (2022). Investigation of “Erasmus+ School Education Staff Mobility (ka101)” projects in the context of contribution to teachers: the example of the future model in Education, Flipped Classrooms Project. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 453-463. <https://doi.org/10.17478/jegys.1164484>
- Özsöz, C. (2014). Pierre Bourdieu: Simgesel şiddet, eğitim, iktidar. *Cogito*, 76, 290- 311.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde “habitus”, “sermaye” ve “alan” üzerine. *Liberal Düşünce Dergisi*, 62, 1–21.
- Pajari, J., Sormunen, M., Salminen, L., Vauhkonen, A., Aura, S., Koskinen, M., ... and Saaranen, T. (2022). The appearance of digital competence in the work of health sciences educators. *CIN Computers Informatics Nursing*, 40(9), 624-632.
- Parsons, T. (1940). An analytical approach to the theory of social stratification. *American Journal of Sociology*, 45 (6), 841–862. <https://doi.org/10.1086/218489>
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Parsons, T. (2010). *Essays in sociological theory*. New York: Simon And Schuster.
- Payne, S. (2007). Grounded theory. *Analysing qualitative data in psychology*, 2, 119-146.
- Plug, I., Hoffmann, R., Artnik, B., Bopp, M., Borrell, C., Costa, G., ... and Mackenbach, J. P. (2012). Socioeconomic inequalities in mortality from conditions amenable to

- medical interventions: do they reflect inequalities in access or quality of health care?. *BMC Public Health*, 12, 1-13.
- Pogodzinski, B. (2012). Considering the social context of schools: a framework for investigating new teacher induction. *Mentoring and Tutoring Partnership in Learning*, 20(3), 325-342.
- Pogodzinski, B. and Jones, N. (2013). Examining novice teachers' socialization into unions. *Education and Urban Society*, 47(6), 669-694.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 137-145.
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., and Bilbao, N. (2020). Self-perception of the digital competence of educators during the COVID-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages. *Sustainability*, 12(23), 10128. <https://doi.org/10.3390/su122310128>
- Posselt, J. and Grodsky, E. (2017). Graduate education and social stratification. *Annual Review of Sociology*, 43(1), 353-378.
- Prieto, J., Torres, J., García, M., and García, G. (2020). Gender and digital teaching competence in dual vocational education and training. *Education Sciences*, 10(3), 84. <https://doi.org/10.3390/educsci10030084>
- Prieto, J., Torres, J., García, M., and García, G. (2021). Incident factors in the sustainable development of digital teaching competence in dual vocational education and training teachers. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 11(3), 758-769.
- Radu, M. C., Schnakovszky, C., Herghelegiu, E., Ciubotariu, V. A., and Cristea, I. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the quality of educational process: A student survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7770.
- Rafalow, M.H. (2014) The digital divide in classroom technology use: A comparison of three schools. *International Journal of Sociology of Education* 3: 67–100.
- Raftery, A. E. and Hout, M. (1993). Maximizing the spread of a diffusion innovation: A model. *Sociological Methods and Research*, 22(3), 243-263.
- Ramij, M. and Sultana, A. (2021). Analyzing the challenges of implementing online classes in developing countries during COVID-19 outbreak: A perspective from bangladesh. *Dhaka Uni. J. Business Stu.*, 133-150.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. In *JRC Science for Policy Report*, Y. Punie, (Ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi: 10.2760/159770
- Reeves, A., and Mackenbach, J. P. (2019). Can inequalities in political participation explain health inequalities?. *Social Science and Medicine*, 234, 112371.
- Rehm, M. and Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers!? The role of social capital in Twitter conversations among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 215–223. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.015>
- Riggins, F. and Dewan, S. (2005). The digital divide: current and future research directions. *Journal of the Association for Information Systems*, 6(12), 298-337.

<https://doi.org/10.17705/1jais.00074>

- Riggs, S. (2020, Nisan 15). Students-centered remote teaching: Lessons learned from online education. *EDUCASE Review*.
<https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student-centered-remote-teaching-lessons-learned-from-online-education>
- Ritzhaupt, A. D., Liu, F., Dawson, K., and Barron, A. E. (2013). Differences in student information and communication technology literacy based on socio-economic status, ethnicity, and gender: Evidence of a digital divide in Florida Schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 45 (4), 291–307.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2013.10782607>
- Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T. M., and Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information Communication and Society*, 18 (5), 569–582.
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>
- Robinson, L., Wiborg, Ø., and Schulz, J. (2018). Interlocking inequalities: digital stratification meets academic stratification. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1251-1272
- Rosidin, U., Maskur, R., Kadaritna, N., and Saputra, A. (2019). Attitude towards technology for pre-service science teachers in Indonesia: An exploratory factor analysis. *Periódico Tchê Química*, 16(33), 854-864.
- Rowe, W. E. (2014). Positionality. *The SAGE encyclopedia of action research* içinde (s. 627- 628). London, UK: Sage
- Rowsell, J., Morrell, E., and Alvermann, D. E. (2017). Confronting the digital divide: Debunking brave new world discourses. *The Reading Teacher*, 71(2), 157-165.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1603>
- Rukh, G., Ali, S., and Moin, M. (2024). Science teaching practices at secondary level: cross comparison of public and private sector teachers. *Journal of Asian Development Studies*, 13(2), 114-127. <https://doi.org/10.62345/jads.2024.13.2.9>
- Rusu, M. (2020). Street names through sociological lenses. Part I: Functionalism and conflict theory. *Social Change Review*, 18(1), 144-176.
<https://doi.org/10.2478/scr-2020-0001>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Salihoğlu, M. ve Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 134-153. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1118567>
- Sanyal, C., Stolee, P., Juzwishin, D., and Husereau, D. (2018). Economic evaluations of ehealth technologies: A systematic review. *Plos One*, 13(6), e0198112.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198112>
- Sarı, M. H., Arıkan, S., ve Yıldızlı, H. (2017). 8. sınıf matematik akademik başarısını yordayan faktörler-TIMSS 2015. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8 (3), 246-265.

- Sarier, Y. (2010). An evaluation of equal opportunities in education in the light of high school entrance exams (OKS-SBS) and PISA results. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- School Education Gateway (2020). <https://school-education.ec.europa.eu/en/search?keywords=covid>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Selçuk, O., Gencer, T., ve Karataş, Z. (2021). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin COVID-19 salgını ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin tutumları ile psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 967-994. <https://doi.org/10.33417/tsh.931255>
- Selwyn, N. (2003). Apart from technology: Understanding people's non-use of information and communication technologies in everyday life. *Technology in Society*, 25(1), 99-116.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media and Society*, 6(3), 341-362.
- Shabbir, M. and Song, W. (2015). Job satisfaction variance among public and private school teachers, case of Pakistan administrative Kashmir. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4s1p574>
- Shahromm, A. A. and Hussin, N. (2018), Industrial revolution 4.0 and education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8 (9), 314-319.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly*, 64(1), 22-40. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2009.00427.x>
- Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590. <https://doi.org/10.17679/inuefd.495886>
- Sobel, I. (1982). Human capital and institutional theories of the labor market: Rivals or complements? *Journal of Economic Issues*, 16 (1), 255-272. <https://doi.org/10.1080/00213624.1982.11503973>
- Solt, F. (2008). Economic inequality and democratic political engagement. *American Journal of Political Science*, 52(1), 48-60.
- Sparks, C. (2013). What is the “digital divide” and why is it important?. *Javnost - The Public*, 20(2), 27-46. <https://doi.org/10.1080/13183222.2013.11009113>
- Steed, E. and Leech, N. (2021). Shifting to remote learning during Covid-19: Differences for early childhood and early childhood special education teachers. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 789-798.
- Stephens, M. L., and Coryell, J. (2021). Faculty perspectives on context, benefits, and challenges in fully online graduate adult education programs. *Adult Learning*, 32(2), 79-88.

- Stern, M. J., Adams, A. E., and Elsasser, S. (2009). Digital inequality and place: The effects of technological diffusion on internet proficiency and usage across rural, suburban, and urban counties. *Sociological Inquiry*, 79(4), 391-417.
- Strand, B. H., Steingr msd ttir,  . A., Gr holt, E. K., Ariansen, I., Graff-Iversen, S., and N ss,  . (2014). Trends in educational inequalities in cause specific mortality in Norway from 1960 to 2010: A turning point for educational inequalities in cause specific mortality of Norwegian men after the millennium?. *BMC Public Health*, 14, 1-9.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. and Corbin, J. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(04), 893-912.
- Swartz, D.L. (2015). Bourdieuc  perspektiften sosyolojik analiz için meta-ilkeler. (P. Gorski (Ed.), *Bourdieu ve Tarihsel Analiz* içinde. Ankara: Heretik.
-  stemberger, T. and Konrad, S. (2021). Attitudes towards using digital technologies in education as an important factor in developing digital competence: The case of Slovenian student teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 16(14), 83. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i14.22649>
- Talaee, E. and Noroozi, O. (2019). Re-conceptualization of “digital divide” among primary school children in an era of saturated access to technology. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12 (1), 27-35. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155334>
- Tai-Seale, M. (2012). When digital capital is not enough: Reconsidering the digital lives of disabled university students. *Learning Media and Technology*, 38(3), 256-269. <https://doi.org/10.1080/17439884.2012.670644>
- Tan, M. and Teo, T. (2000). Factors influencing the adoption of internet banking. *Journal of the Association for Information Systems*, 1(1), 1-44. <https://doi.org/10.17705/1jais.00005>
- Ta - etin, F. (2018). *Pierre Bourdieu sosyolojisi ba lamunda eğitim kurumuna eleştirel bir bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitü.
- Tavşanlı,  . ve Ula , P. (2023). Okuma  emberinin T rk  eğitiminde kullanımı: bir betimsel içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 141-166. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1073569>
- Tawfik A. A., Reeves T. D. and Stich A. (2016). Intended and unintended consequences of educational technology on social inequality. *TechTrends*, 60(6), 598-605. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0109-5>
- TEDMEM. (2019). *PISA 2018’e ilk bakış: Bulgular Türkiye için ne söylüyor ?*
- TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim; Uzaktan   renme, sorunlar ve çözüm  nerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7).
- TEDMEM. (2021a). *Bir bakışta eğitim 2021*.

- TEDMEM (2021b). *Öğretmen dijital yeterlikleri*.
- TEDMEM (2021c). 20. Millî Eğitim Şûrası konularına ilişkin görüş ve öneriler (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2023). *Bir bakışta eğitim 2023: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*
- TEDMEM (2024). *PISA 2022 Türkiye için neler söylüyor?* (Analiz Dizisi: 10). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Teker, S., Teker, D., and Tavman, E. (2022). Digital transformation and universities. *PressAcademia Procedia (PAP)*, 15, 136-137. <https://doi.org/10.17261/pressacademia.2022.1596>
- Tengilimoğlu, D., Mansur, F., Saffar, P., ve Tengilimoğlu, E. (2021). Yabancı öğrencilerin COVID-19 salgını nedeni ile verilen uzaktan eğitim hakkındaki görüş ve memnuniyetlerinin değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1404-1418.
- Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.1201>
- Teo, T. ve Milutinović, V. (2015). Modelling the intention to use technology for teaching mathematics among pre-service teachers in Serbia. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.1668>
- Ting, D. S. W., Carin, L., Dzau, V., and Wong, T. Y. (2020). Digital technology and COVID-19. *Nat Med*, 26(4), 459–461. <https://doi.org/10.1038/s41591-020-0824-5>
- Tiritoğlu, E. ve Kılıçoğlu, D. Y. (2019). Investigating school administrators' views on technological developments in education. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1409-1422. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.-468351>
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z., ve Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: Uyarılama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607>
- Tomul, E. (2009). Measuring regional inequality of education in Turkey: An evaluation by Gini index. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 949-952.
- Toom, A. (2017). Teachers' professional and pedagogical competencies: A complex divide between teacher work, teacher knowledge and teacher education. *The SAGE handbook of research on teacher education*, 2, 803-819.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61. doi: 10.31805/acjes.746234
- Triventi, M. (2013). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 European Countries, *European Sociological Review*, 29, (3), 489–502
- Tusiime, W., Johannesen, M., and Gudmundsdottir, G. (2019). The dilemma of teaching with digital technologies in developing countries: Experiences of art and design teacher educators in Uganda. *Nordic Journal of Comparative and International Education (Njcie)*, 3(2), 55-71. <https://doi.org/10.7577/njcie.3313>

- Tsai, M. J. (2002). Do male students often perform better than female students when learning computers?: A study of Taiwanese eighth graders' computer education through strategic and cooperative learning. *Journal of Educational Computing Research*, 26(1), 67-85.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Trilling, B., and Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tuğluk, M. N., ve Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 809-841.
- Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2018). Cinsiyetin tekno-pedagojik alan bilgisi üzerindeki etkisinin meta analiz yöntemiyle araştırılması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 85-92. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.387808>
- Turner, J. H. (1991). *The structure of sociological theory*. 5th Edition. Wadsworth Publishing Company.
- Turner, B. S. (2007). *Eşitlik* (Çev. Bahadır Sina Şener). Dost Kitabevi.
- Tzafilkou, K., Perifanou, M., and Economides, A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, 28(12), 16017-16040. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11848-9>
- UNESCO. (2018). *ICT competency framework for teachers*. <https://en.unesco.org/themes/ict-education/competency-framework-teachers> adresinden alındı
- UNESCO (2020). *COVID-19 education response*. <https://www.unesco.org/en/global-education-coalition>
- Uştu, H. ve Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo- demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274.
- Uz, S. ve Akca, Ü. (2021). The effect of social origin on educational inequality. *Sosyal, Beşer, ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 60-78. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2021>.
- Uzeirli, E., and Kılıçoğlu, G. (2021). Investigation of primary teacher training process in Turkey and Azerbaijan. *Education and Science/Eğitim ve Bilim*, 46(207).
- Ünal, A. Z. (2007). Rahatsız eden bir adamın bilimi: Sosyoloji. *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde, Der: Güney Çeğin-Emrah Göker- Alim Arlı-Ümit Tatlıcan. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Valadez, J. R. and Duran, R. (2007). Redefining the digital divide: Beyond access to computers and the Internet. *The High School Journal*, 90 (3), 31-44.
- Van Dijk, J. (2006). *The network society: Social aspects of new media*. Netherlands: SAGE.
- Van Dijk, J. and Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *Information Society*, 19 (4), 315-326.

- Van de Werfhorst, H., Kessenich, E., and Geven, S. (2020). The digital divide in online education. Inequality in digital preparedness of students and schools before the start of the COVID-19 pandemic. <https://doi.org/10.31235/osf.io/58d6p>
- Van De Werfhorst, H. G., Kessenich, E., and Geven, S. (2022). The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools. *Computers and Education Open*, 3, 100100.
- Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., and Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the COVID-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 46(4), 596-608. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
- Veenstra, G. and Abel, T. (2019). Capital interplays and social inequalities in health. *Scandinavian Journal of Public Health*, 47(6), 631-634. <https://doi.org/10.1177/1403494818824436>
- Vigdor, J. L., Ladd, H. F., and Martinez, E. (2014). Scaling the digital divide: Home computer technology and student achievement. *Economic Inquiry*, 52(3), 1103-1119. <https://doi.org/10.1111/ecin.12089>
- Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... and Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(20\)30095-x](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30095-x)
- Vlachava, D. (2022). Distance theatre education in Greek primary school during COVID-19 through the eyes of the theatre teachers. *European Journal of Education Studies*, 9(12).
- Vukčević, N., Abramović, N., and Perović, N. (2021). Research of the level of digital competencies of students of the university “adriatic” bar. *SHS Web of Conferences*, 111, 01008. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111101008>
- Vyncke, V., Clercq, B., Stevens, V., Costongs, C., Barbareschi, G., Jonsson, S., ... and Maes, L. (2013). Does neighbourhood social capital aid in levelling the social gradient in the health and well-being of children and adolescents? A literature review. *BMC Public Health*, 13(1).
- Wallace, R. and Wolfe, A. (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları: Klasik geleneğin genişletilmesi* (Çev. L. Elburuz ve R. Ayaz), 3. Baskı. Doğu Batı Yayınları.
- Wallsten, S. (2005). Regulation and internet use in developing countries. *Economic Development and Cultural Change*, 53 (2), 501–523. <https://doi.org/10.1086/425376>
- Wang, P. Y. (2013). Examining the digital divide between rural and urban schools: Technology availability, teachers’ integration level and students’ perception. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2 (2), 127–139. <https://doi.org/10.5430/jct.v2n2p127>
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT press.
- Warschauer, M. (2016) Addressing the social envelope: Education and the digital divide. In: Greenhow C, Sonnevend J, Agur C (eds) *Education and Social Media: Toward*

- a Digital Future*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 29–48.
- Warschauer, M. and Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34 (1), 179–225. <https://doi.org/10.3102/0091732X09349791>
- Wasserman, I. M. and Richmond-Abbott, M. (2005). Gender and the Internet: Causes of variation in access, level, and scope of use. In *Social Science Quarterly*, 86 (1), 252–270. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2005.00301.x>
- Watts, G. (2020). COVID-19 and the digital divide in the UK. *The Lancet Digital Health*, 2 (8), e395–e396. [https://doi.org/10.1016/s2589-7500\(20\)30169-2](https://doi.org/10.1016/s2589-7500(20)30169-2)
- Weber, M. (2004). *Sosyoloji yazıları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Weber, M. (2005). Remarks on technology and culture. *Theory, Culture and Society*, 22(4), 23–38. <https://doi.org/10.1177/0263276405054989>
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum*. (Cilt I) (L. Boyacı, Çev.). İstanbul: Yarın
- Weninger, C. (2022). Skill versus social practice? Some challenges in teaching digital literacy in the university classroom. *TESOL Quarterly*, 56(3), 1016–1028.
- Wentrup, R., Ström, P. and Nakamura, H. (2016). Digital oases and digital deserts in Sub-Saharan Africa. *Journal of Science and Technology Policy Management*, 7 (1), 77–100
- Wilkinson, R. G., and Pickett, K. E. (2009). Income inequality and social dysfunction. *Annual Review of Sociology*, 35, 493–511.
- Williams, T., McIntosh, R., and Russell, W. (2021). Equity in distance education during COVID-19. *Research in Social Sciences and Technology*, 6(1), 1–24. <https://doi.org/10.46303/ressat.2021.1>
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Saxon House, Farnborough
- Wimmer, M. (2021). Once-only principle good practices in Europe. In: Krimmer, R., Prentza, A., Mamrot, S. (eds) *The Once-Only Principle. Lecture Notes in Computer Science()*, vol 12621. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79851-2_4. 61–82. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79851-2_4
- Witte, J. C. and Mannon, S. E. (2010). *The Internet and social inequalities*. Routledge.
- World Bank, 2020. *World Development Report 2020*. World Bank Publications - Books, The World Bank Group, number 32437, December.
- Wright, S., Park, Y., and Saadé, A. (2022). Insights from a catholic school's transition to distance learning during COVID-19. *Open Learning the Journal of Open Distance and E-Learning*, 39(1), 37–51.
- Xu, P., Peng, M. Y. P., and Anser, M. K. (2021). Effective learning support towards sustainable student learning and well-being influenced by global pandemic of Covid-19: A comparison between mainland China and Taiwanese students. *Frontiers in Psychology*, 12, 561289.
- Yancı, H. ve Can, H. (2021). Beden eğitimi öğretmen adayları çevrim içi öğretmenlik uygulaması hakkında ne düşünüyorlar?. *The Journal of Social Sciences*, 55(55), 196–210. <https://doi.org/10.29228/sobider.54957>

- Yang, J., Liu, K., and Zhang, Y. (2019). Happiness inequality in China. *Journal of Happiness Studies*, 20, 2747-2771.
- Yang, L., Martínez-Abad, F., and García-Holgado, A. (2022). Exploring factors influencing pre-service and in-service teachers' perception of digital competencies in the Chinese region of Anhui. *Education and Information Technologies*, 27(9), 12469-12494
- Yap, Y., Tan, S., and Choon, S. (2022). Elderly's intention to use technologies: A systematic literature review. *Heliyon*, 8(1), e08765. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08765>
- Yazon, A., Manaig, K., Buama, C., and Tesoro, J. (2019). Digital literacy, digital competence and research productivity of educators. *Universal Journal of Educational Research*, 7(8), 1734-1743.
- Yel, A. M. (2014). Bourdieu ve din alanı: Sermaye, iktidar, modernlik. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (Der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde (ss. 559-581). İstanbul: İletişim.
- Yelkikalan, N., Erden- Ayhün, S., Aydın, E.ve Kurt, Ü. (2019). Endüstri 4.0'dan eğitim 4.0'a yükseköğretimin geleceği. *4th International Higher Education Studies Conference*, October 10-12, 2019 / 10-12 Ekim 2019.
- Yeşilyurt, M. E., Karadeniz, O., Gülel, F. E., Çağlar, A. ve Kangallı U. (2016). Ortalama ve beklenen okullaşma yılı. *Pamukkale Journal of Euroasian Socioeconomic Studies*, 3(1), 1-7.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara:SeçkinYayıncılık.
- Yıldız, D. (2021). Turkish and Turkish language and literature teachers' views' on the reading skills and Turkey's performance in PISA: A focus group interview. *Journal of Qualitative Research in Education*. <https://doi.org/10.14689/enad.27.10>
- Yıldız, B. ve Akbulut, G. (2017). Dijital bölünme çerçevesinde Türkiye'nin durumunun değerlendirilmesi. *EconWorld*, 005: 1-8
- Yıldız, S. ve Gültekin-Karakaş, D. (2019). Türkiye'de eğitim eşitsizliğinin farklı yüzleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 271-292. <https://doi.org/10.18037/ausbd.566795>
- Yıldız, M., and Karakullukçu, Ö. F. (2019). Physical education teachers' using of teaching styles levels and their perceptions towards styles in public and private schools in Turkey. *World Journal of Education*, 9(4), 41-48.
- Yılmaztürk, H., ve Balyer, A. (2022). Proje uygulayan okullar (proje okulları)'ın yönetsel uygulamalarının okul merkezli yönetim açısından incelenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 15(89).
- Yong, T. L., Shu-Shing, L., and Kalaivani, R. (2021). Implementation of online home-based learning and students' engagement during the COVID-19 pandemic: A case study of Singapore mathematics teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 299-310.

- Yorulmaz, Y., Çolak, İ., and Ekinçi, C. (2017). An evaluation of PISA 2015 achievements of OECD countries within income distribution and education expenditures. *Turkish Journal of Education*, 169-185. <https://doi.org/10.19128/turje.329755>
- YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. Erişim adresi https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Yuen, A., Park, J., Chen, L., and Cheng, M. (2016). The significance of cultural capital and parental mediation for digital inequity. *New Media and Society*, 20(2), 599-617.
- Zamfir, A. M. (2017). Urban-rural educational inequalities and human capital polarization in Romania. *Revista românească pentru educație multidimensională*, 9(3), 156-164.
- Zawacki-Richter, O., Conrad, D., Bozkurt, A., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Jung, I., Stöter, J., Veletsianos, G., Blaschke, L. M., Bond, M., Broens, A., Bruhn, E., Dolch, C., Kalz, M., Kerres, M., Kondakci, Y., Marin, V., Mayrberger, K., Müskens, W., Naidu, S., Qayyum, A., Roberts, J., Sangrà, A., Loglo, F. S., Slagter van Tryon, P. J., and Xiao, J. (2020). Elements of open Education: An invitation to future research. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 319-334. doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4659
- Zhang, W. and Wu, Q. (2022). A case study of military vocational online education during the post COVID-19 era. *International Journal of Education and Humanities*, 15(2), 249-252.
- Zhdanov, S., Baranova, K., Udina, N., Terpugov, A., Lobanova, E., and Zakharova, O. (2022). Analysis of learning losses of students during the COVID-19 pandemic. *Contemporary Educational Technology*, 14(3), ep369. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11812>
- Zhou, J., and Zhao, W. (2019). Contributions of education to inequality of opportunity in income: A counterfactual estimation with data from China. *Research in Social Stratification and Mobility*, 59, 60-70.
- Zhu, S., Yang, H. H., and Lin, F. (2015). Visualizing and understanding the digital divide. *Lecture Notes in Computer Science*, 394-403. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20621-9_33
- Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment relationships and priorities*. Related Paper No. 5.

EKLER

EK-1: Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNİN DİJİTAL BÖLÜNME ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ İÇİN ÖĞRETMENLERE YÖNELİK HAZIRLANAN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Bu form Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi ABD Doktora Programında, Dr. Öğr. Ü. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU danışmanlığında Tuğba AKAR tarafından yazılan “Öğretmen Yeterliklerinin Dijital Bölünme Çerçevesinde İncelenmesi” başlıklı doktora tezinde kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Size Yöneltilen sorulara vereceğiniz cevaplar ve görüşme esnasında belirteceğiniz hususlar, öğretmenlerin yaşadıkları dijital eşitsizlikleri anlamada yardımcı olacak ve eşitsizliğe neden olan etmenleri açıklayan bir kuramın ortaya çıkmasına katkıda bulunacaktır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgileriniz ile ilgili kısa sorular, ikinci bölümde konu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır. Yardımlarınız için çok teşekkürler.

1. BÖLÜM

Adınız/soyadınız.....(isteğe bağlı)

Cinsiyet:

Branş:

Çalışmakta olduğu okul:

Mesleki kıdem:

Mezun olunan üniversite/fakülte/bölüm:.....

.....

Bilgisayar teknolojileri ile ilgili alınan dersler, eğitimler:

.....

.....

2. BÖLÜM

1. Size göre eşitsizlik nedir, nasıl tanımlarsınız?
2. Size göre dijital eşitsizlik nedir? Siz nasıl tanımlarsınız? Kendinizi ilk defa ne zaman dijital olarak eşitsiz hissettiniz? Neden?
3. Günlük hayatınızda dijital teknolojilerden ne şekilde yararlanıyorsunuz?

4. Meslek yaşamınızda dijital teknolojilerden nasıl yararlanıyorsunuz?
5. Bir öğretmen olarak dijital becerilere sahip olma açısından kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
6. Dijital beceriler, dijitalleşme vb. alanlarda geçmişte ne gibi eğitimler ve/ veya deneyimler edindiniz?
7. Günlük hayatınızda dijital eşitsizlik yaşadığınızı hissettiğiniz durumlar nelerdir?
8. Mesleki yaşamınızda dijital eşitsizlik yaşadığınızı hissettiğiniz durumlar nelerdir?
9. Meslek yaşamınızdaki deneyimlerinize göre dijital eşitsizlikler kim tarafından nasıl yaşanmaktadır?
10. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim sürecinde neler yaşadınız? Dijital platformları (EBA, Zoom vb.) kullanırken nasıl bir yol izlediniz? Kullanırken ne gibi zorluklar yaşadınız? Uzaktan eğitim sürecinde ne gibi zorluklar yaşadınız?
11. Meslektaşlarınız açısından bakacak olursanız öğretmenler arasında dijital eşitsizliklerin olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce bu eşitsizlikler neden meydana gelmektedir? Deneyimlediğiniz dijital eşitsizliklere örnek verebilir misiniz?
12. Yaşadığınız dijital eşitsizlikleri azaltmak için nelere ihtiyaç duymaktasınız?

Eklenen sorular:

- İlk bilgisayarınızı ne zaman aldınız?
- İlk cep telefonunuzu ne zaman aldınız?
- Çalışmakta olduğunuz okulu/kurumu biraz daha detaylı anlatır mısınız?
- Okulunuzun imkânlarından/ dijital imkânlarından bahseder misiniz?
- Dijital eşitsizlik bağlamında okulunun imkânları öğretmenleri nasıl etkilemektedir?
- Dijital eşitsizlik bağlamında idarenin teknolojiye yaklaşımı öğretmenleri ne kadar etkilemektedir?

EK-2: Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 14.10.2022

Protokol No: 420603

Tarih: 25.10.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmen Yeterliklerinin Dijital Bölümüne Çerçevesinde İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
TEZ YAZARI:	Tuğba AKAR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK- 3: Örnek Araştırmacı Notları

06.03.2023 Ay..... ile 2. Görüşme saat: 11.50

Görüşme Öncesi

Birinci görüşme sonrasında ilk kodlamayı yaptıktan sonra Dilruba hocam ile görüşmüştük. Detaylı konuşmamız sonucunda birinci görüşmeye bağlı olarak bazı ek sorular sormaya karar vermiştik. A.....hocama ek sorular sormak istediğimi belirttim o da kabul etti. Kendi okulundan biraz daha bahsetti. Orada yaşayanların durumunun kötü olduğunu ve kan davalarının olduğunu söyledi. Bütün köy birbiriyle kavgalıymış. Köyün toprağının verimli olmadığını, bir şey ekilip biçilmediğini belirtti. Hayvancılıkta çok gelişmemiş. Yaşayanlar yumurtacılık yapan fabrikalarda yumurta topluyorlarmış veya yapılan inşaatlarda işçi olarak çalışıyorlarmış. Dolayısıyla orada yaşayanlar maddi sıkıntılar çekiyorlar dedi.

Görüşme Sonrası

Okulunun yeni bir okul olduğunu ama buna rağmen çok kötü bir yapısının olduğunu belirtti. Sadece sınıfları koymuşlar binaya diye belirtti. Aslında büyük bir alan olduğunu vurguladı. Bunları canla başla anlatıyordu hararetle bir şekildi. “öğrenciler spor yapacaklar beden dersine girecekler üstlerini değiştirecekleri yer yok. Sınıfta değiştiriyorlar. Sınıflar kokuyor” dedi. Laboratuvarlar olabilirdi dedi. Bir program düzenlense yapılacak yer yok. Afyon kışın -20 oluyor. Dışarıda titreye titreye program yapmaya çalışıyoruz dedi. Bu bina yapılırken mimar hiç mî sormuyor eğitimcilere nelere gerek var diye. İlkokulda çalıştığını da belirtti. İlkokul çocuklarının çok çabuk kavradığını söyledi. Ama ilkokulun çok da yorucu olduğunu söyledi. Eskiden verilen bir eğitimi konuştuk. Photoshop, flash programı, website tasarımı yapma vb. bilgileri içeriyordu. Bu eğitime bende katılmışım. Ay..... hocam eğitimcilerden biriymiş. Bütün öğretmenlere mecburi bir eğitimdi. A..... böyle eğitimlerin faydalı olmadığını söyledi. Kısa sürede bu kadar çok programın, bilginin verilmemesi gerektiğini belirtti.

EK-4: Araştırmacı Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “**Öğretmen Yeterliklerinin Dijital Bölünme Çerçevesinde İncelenmesi**” başlıklı bir araştırma çalışması olup öğretmenler açısından dijital bölünmeyi tanımlayan ve bölünmeye neden olan etmenleri açıklayan bir kuram oluşturma amacını taşımaktadır. Çalışma, Dr. Öğrt. Ü. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU danışmanlığında Tuğba AKAR tarafından yürütülmektedir ve öğretmenlerin deneyimledikleri dijital eşitsizlikleri anlamada ışık tutacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori kullanılacak ve anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler/ görüşme formlarıyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacının bilgisayarında şifrelenen dosyalarda korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Afyon Lisesi İngilizce öğretmeni Tuğba AKAR’a ve/veya Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Programı bölümünden Dr.Öğr.Üy. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU’na yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı	:	Tuğba	AKAR
Adres	:	.....	Lisesi
Cep Tel	:	0.....	

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Tuğba AKAR

Yabancı Dil: İngilizce

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2004, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı)
- 2013, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim (Tezli Yüksek Lisans)
- 2004-2023, İngilizce Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Afyon Lisesi

Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Ocak, G., ve Akar, T. (2016). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin İngilizce Programında Çok kültürlülük Kavramına İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 109-132. <https://doi.org/10.20296/tsad.15738>
- Akar, T., and Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2019,9-12 October). *Studying the aims and functions of the project schools:Multi-case study*.(Onsite presentation). 7th International Congress on Curriculum and Instruction, Ankara, Türkiye.
- Akar, T., and Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2024,15-17 May). *Unveiling COVID- 19: Dualistic Exploration of Challenges and Opportunities Teachers Faced*. (Onsite presentation). ICETOL International Conference on Educational Technology and Online Learning, Eskişehir, Türkiye

Ödülleri:

- 2008, Teşekkür Belgesi, Millî Eğitim Bakanlığı (2 kez)
- 2009, Teşekkür Belgesi, Millî Eğitim Bakanlığı
- 2013, Başarı Belgesi, Afyonkarahisar Valiliği
- 2022, Başarı Belgesi, Millî Eğitim Bakanlığı (2 kez)
- 2022, Üstün Başarı Belgesi, Millî Eğitim Bakanlığı

Projeler

- 2006-2008: ARTSCETRA: Sharing Cultural Enrichment Through the Arts, Gruntvig Öğrenme Ortaklığı, Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü

- 4-8.09.2008: European Dimension in Local Education (Ulusal/yerel Eğitimde Avrupa Boyutu), Çalışma Ziyareti (Study Visit), Proje Koordinatörü, Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü
- 2008-2009: euroCALL: European Center For Adult Lifelong Learning, Gruntvig Multilateral (Çok Taraflı) Project, Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü
- 10-14.05.2010: How to benefit from ICT in learning and teaching? (Öğrenme ve Öğretmede Bilgisayar Teknolojilerinden Nasıl Yararlanılır?), Çalışma Ziyareti ev sahipliği, Proje Koordinatörü, Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü
- 2009-2011: LiFeTea: Live, Feel, Teach, Social Bridges of Education, (Yaşa, Hisset, Öğret: Eğitimin sosyal Köprüleri), Comenius Bölgesel Ortaklığı, Proje Koordinatörü, Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü
- 11-17.10.2010: Dance of Colours with Water (Renklerin Su ile Dansı), Gruntvig Workshop, Proje Koordinatörü, Afyonkarahisar Halk Eğitim Müdürlüğü
- 15-19.10.2012: Be Active and Make it Sustainable! (Aktif ol ve sürdürülebilir kıl!), Çalışma Ziyareti ev sahipliği, Proje Koordinatörü, Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü
- 2012-2014: Catch Your Dreams (Hayallerini Yakala), Comenius Bölgesel Ortaklığı, Proje Koordinatörü, Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü