



Spor bilimleri öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknoloji tutumlarıyla uzaktan eğitime yönelik algıları

Fatih Harun TURHAN¹ , Burak CANPOLAT² 

¹Karabük Üniversitesi, Hasan Doğan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Karabük, Türkiye

²İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Malatya, Türkiye

Araştırma Makalesi/Research Article

DOI: 10.5281/zenodo.10035297

Gönderi Tarihi/Received:

Kabul Tarih/Accepted:

Online Yayın Tarihi/Published:

02.06.2023

10.09.2023

29.10.2023

Öz

Bu araştırma, spor bilimleri öğrencilerinin “Bilgi ve İletişim Teknolojilerine” (BİT) yönelik tutumlarını ve “Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları”nı incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini İnönü üniversitesinde öğrenim gören 260 spor bilimleri öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve internet kullanım süresi gibi demografik bilgileri toplanmıştır. Veriler, "Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği" ve "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri" ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin fark testleri için çok yönlü varyans analizi (MANOVA) ile analiz edilmiştir. Ayrıca ölçekler arasında ilişkiyi ortaya koyabilmek adına Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve internet kullanım süresi gibi faktörlerin bazı alt boyutlarda olmasa da genel olarak BİT'e yönelik tutum ve uzaktan eğitime yönelik görüşler açısından anlamlı farklılık oluşturan unsurlar değildir. Fakat farklı alt boyutlar arasındaki ilişkileri ifade eden Pearson korelasyon katsayılarına ve p değerlerine bakıldığında; BİT'e yönelik tutum alt boyutları ile uzaktan eğitime yönelik görüş alt boyutları arasında pozitif yönlü ama düşük ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilgi, eğitim, teknoloji, spor, uzaktan

Attitudes of sports science students towards information and communication technology and their perceptions of distance education

Abstract

This research aims to examine the attitudes of sports science students towards Information and Communication Technologies (ICT) and their perceptions of distance education. The study was conducted on a sample of 260 sports science students in Turkey. Demographic information such as gender, department, class level, and internet usage duration of the participants was collected. The research received approval from the Scientific Research and Publication Ethics Committee and data were analyzed using various statistical methods. Data were collected using the 'Attitude Scale Towards Information and Communication Technologies' and 'Opinions of Distance Education Students on Distance Education' scales. Two-way analysis of variance (MANOVA) was employed to analyze the data for differences in means, and Pearson Correlation analysis was conducted to reveal relationships between the scales. According to the research findings, factors such as gender, department, class level, and internet usage duration generally do not constitute significant differences in attitudes towards ICT and opinions about distance education, although some sub-dimensions may vary. However, when examining the Pearson correlation coefficients and p-values expressing relationships between different sub-dimensions, it was observed that there were correlations between sub-dimensions of attitudes towards ICT and sub-dimensions of opinions about distance education.

Keywords: Education, distance, information, technology, sport

Sorumlu Yazar/Corresponded Author: Fatih Harun TURHAN, E-posta/e-mail: fharunturhan@karabuk.edu.tr

The Extended English Abstract is located the end of the Article.

GİRİŞ

Genel inanın aksine, 300 yıl öncesine dayandığı düşünülen uzaktan eğitim uygulamalarının (Clark, 2020) ilk olarak ABD'deki öğrencilere posta yoluyla haftalık derslerin gönderilmesi şeklinde ortaya çıktığı düşünülürken, benzer şekilde İngiltere, İsviçre ve Avustralya gibi ülkelerde, coğrafi koşullar nedeniyle dağınık ve seyrek nüfuslu yerleşim yerlerinde posta, radyo, televizyon vb. araçlarla uzaktan eğitim uygulamalarından bahsedilmektedir (Burns, 2011). Bu durum geçmişten günümüze kadar hızla gelişen teknolojinin ve iletişim araçlarıyla birlikte, eğitim uygulamalarında da köklü değişimlere sebep olduğunu göstermektedir. Bu değişimlerden en bariz olanı geleneksel veya yüz yüze sınıf öğrenme ortamlarının anlık olarak uzaktan yapılabilecek duruma gelmiş olmasıdır (Müller-Seitz & Macpherson, 2014). Bunun yanı sıra özellikle son yıllarda, dünya genelinde yaşanan olağanüstü durumlar, öğrenme süreçlerini çevrimiçi platformlara taşıma ihtiyacını daha da artırmıştır (Unger & Meiran, 2020). Bu süreçte, uzaktan eğitimin etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) tutumları ile uzaktan eğitime yönelik algıları üzerinde bir etki yaratmış olabilir. Bu etkileri ele aldığımızda uzaktan eğitim ve öğrenme teknolojileri öğrenci katılımı için büyük bir potansiyel sunsa da, kampüs içi ve yüz yüze öğrenme yöntemlerine göre farklı etkiler yaratmıştır (Robinson & Hullinger, 2008). Bu etkileri düşündüğümüzde uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf ortamında alınan bir ders ile benzer etkilere sahip olduğu literatürde görülmektedir (Parker ve ark., 2011; Stack, 2015), hatta daha pozitif geri dönütlerin alındığı çalışmalar (Pei & Wu, 2019) olsa da uzaktan öğrenme metotlarının çeşitli zorlukları da beraberinde getirdiği ifade edilmiştir (Kenny, 2002; Sari & Nayır, 2020). Bu duruma basit bir örnek ise uzaktan öğrenme uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte öğrencilerin arasındaki sosyalleşme veya iletişimin azalması durumunun ortaya çıktığı söylenebilir (Mckenna, 2018).

BİT; mobil uygulamalar, bilgisayarlar, yazılımlar ve diğer medya uygulamaları gibi çeşitli iletişim teknolojilerini ifade eder ve kullanıcılara dijital bir formda bilgi sağlar (Sargent & Casey, 2020). BİT'in yaşadığımız dünyayı hızla dönüştürdüğü yadsınamaz bir gerçektir. Bu durum özellikle günlük yaşamlarında giderek daha fazla BİT'i kullanan öğrenciler için geçerli olduğu da söylenebilir (Selwyn & Stirling, 2016; Koh ve ark., 2022). BİT'i büyüme ve gelişme, eğitim ortamlarında da BİT'in entegrasyonunu ve yaygınlaşmasını sağlamıştır (Falloon, 2020; Joo & Choi, 2023).

Son yıllarda BİT, beden eğitimi öğretmenler, antrenörler ve spor yöneticilerinin günlük çalışmalarında oldukça kritik bir kavram haline gelmiştir (Liang ve ark., 2006). BİT'in spor

bilimleri alanındaki eğitim ortamlarında kullanılması, BİT destekli derslerin dikkatlice tasarlandığı ve sunulduğu takdirde öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırarak öğrenmeyi desteklediğini göstermiştir (Casey & Jones, 2011; Goodyear ve ark., 2014). Bu yüzden spor bilimleri akademik programlarında, BİT araçlarının eğitim ve araştırma amaçları için kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır (Papastergiou, 2010). Gerek teorik dersler gerekse de uygulamalı dersler için spor bilimleri programlarında BİT'in sık kullanımı tüm dünyada görülen sıradan bir durum haline gelmiştir (Antoniou ve ark., 2003; FitzPatrick, 2004). Ayrıca, spor bilimleri öğrencilerinin günümüzde uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında derslere katılmaları, konu araştırması yapabilmeleri, veri analizi yapabilmeleri, e-posta aracılığıyla iletişim kurabilmeleri, arama motorlarını efektif kullanabilmeleri gibi işlemlerde BİT kullanmaları beklenmektedir (Şirin & Duman, 2013; Sukendro ve ark., 2020). Buna ek olarak öğretmenlerin çeşitli BİT araçlarını kullanarak spor bilimleri alanında etkinliklerden alınması gereken verimi artırabilecekleri ifade edilmektedir (Papastergiou, 2010).

Bu araştırmanın yapıldığı dönem itibariyle dünyada tüm toplumları etkileyen bazı durumların da BİT ve uzaktan eğitim süreçlerine doğrudan etki ettiğini söylemek mümkündür. Öyle ki pandemi döneminde eğitim amaçları için teknoloji kullanmanın kaçınılmaz bir gerçek olduğu ortaya çıkmıştır (Li & Wang, 2013; Almanthari ve ark., 2020). Bilgisayar ve internet merkezli öğrenmenin ön plana çıktığı bu dönemde spor bilimleri öğrencileri de tüm alanlarda eğitim öğretim faaliyetlerine katılan öğrenciler gibi doğrudan etkilenmiştir. Bu açıdan özellikle pandemi döneminin başlangıcı itibariyle ortaya çıkan eğitim ve teknoloji ilişkisine dair yapılan çalışmalar (Abbasi ve ark., 2020; Favale ve ark., 2020; Mailizar ve ark., 2020) hızla artmaya devam etmiş ve pandeminin neredeyse hayatımızda etkilerinin görülmediği bu günlerde de öğrenciler üzerindeki kalıcı olabilecek etkilerinin yorumlanabileceği fikrini düşündürmüştür.

Uzaktan eğitimin entegrasyonunun amacı, yüz yüze öğrenmeyi daha esnek, verimli ve etkili hale getirmektir. (Pham ve ark., 2019; Megahed & Mohammed, 2020; Turhan, 2023). Fakat son zamanlarda geleneksel sınıf eğitimi ile uzaktan eğitim arasındaki dramatik geçiş, öğrencilerin eğitim deneyimlerini derinden etkilemiş olabilir. Özellikle yirmi birinci yüzyılda spor bilimleri alanının sürekli değiştiğini ve bu alanda öğrencilerin giderek daha fazla teknoloji destekli öğrenme ortamlarına dâhil olduğu görülmektedir (Komar ve ark., 2022). Bu bağlamda, öğrencilerin BİT'lere yönelik tutumları, teknolojiye ne kadar yatkın oldukları, yeni öğrenme yöntemlerine ne kadar açık oldukları gibi faktörler, uzaktan eğitim sürecinin etkilerini anlamada kritik öneme sahiptir.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, spor bilimleri öğrencilerinin BİT'lere yönelik tutumlarını ve uzaktan eğitime dair algılarını toplanan veri sonuçlarına göre analiz ederek, bu faktörlerin öğrencilerin demografik özellikleri ve BİT'e olan ilgi düzeyleri çerçevesinde değerlendirilerek uzaktan eğitim ile ilişkileri hakkında çıkarımlar yapmak olarak belirlenmiştir. Elde edilecek bulgular, hem uzaktan eğitim süreçlerinin daha etkili bir şekilde tasarlanması hem de spor bilimleri gibi pratiğe dayalı alanlarda öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının daha iyi karşılanması için önemli ipuçları sunabilir.

YÖNTEM

Araştırma, nicel bir araştırma modeli olan korelasyonel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 10-08-2023 tarih ve 8/15 sayılı etik kurul kararı ile onaylanmıştır.

Araştırma grubu (evren-örneklem)

Araştırmanın, örneklemini basit seçkisiz yöntemle seçilen ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 2022-2023 yıllarında İnönü Üniversitesi spor bilimleri bölümlerinde öğrenim gören 260 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümleri; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Bölümü olarak sınırlandırılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından sanal ortamda online form olarak hazırlandı ve öğrenciler ile online anket linki paylaşarak katılım sağlanmaları sağlandı.

Verilerin toplanması

Araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile beraber kullanılan ölçekler bilgisayar ortamına aktararak araştırma grubuna Google formlar üzerinden hazırlandı ve basit seçkisiz yöntemle örneklem grubuna link paylaşarak ölçeklerin doldurulması istendi. Toplanan ham veriler işlenmek için SPSS paket programına aktarıldı.

Veri toplama araçları

Araştırma verileri, araştırma ekibince hazırlanan, cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf ve internet kullanım süresi gibi tanımlayıcı bilgileri öğrenme amaçlı kişisel bilgi formu ve Günbatar (2014) tarafından geliştirilen “Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği” ile Yıldırım ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Algı” ölçeği ile veriler toplanmıştır. Güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmış olan her iki ölçek beşli likert tipi olarak katılımcılara uygulanmıştır. Ölçeğe katılan öğrenciler sorulara 1 (hiç katılmıyorum), 2 (kısmen katılmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (kısmen katılıyorum) ve 5

(tamamen katılıyorum) olarak cevap vermiştir. “Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Bir Tutum Ölçeği” genel BİT eğilimi, sanal bilgi erişimi, bilgisayar donanımı, yazılımı kullanımı ve sanal iletişim alt boyutlarından oluşurken (C’Alpha: 0,86), “Uzaktan Eğitime Yönelik Algı” ölçeği alt boyutları ise, kişisel uygunluk, öğreticilik, etkinlik yatkınlık şeklindedir (C. Alpha: 0,91).

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında, " Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği" ile “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri” puanlarının verileri, "Çok Yönlü Varyans Analizi (MANOVA)" ile analiz edilmiştir. Ayrıca, puanların ortalama ve standart sapma değerleriyle çarpıklık basıklık (Skewness ve Kurtosis) değerleri incelenmiş ve puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (-0,499 - 1,116). MANOVA testinin uygulanabilmesi için normallik varsayımları kontrol edilmiş ve Box's Test of Equality of Covariance Matrices sonucuna göre elde edilen p değerleri 0,05'ten büyük olduğu için varyansların eşit olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak, bağımlı değişkenlerin gruplar arasında kovaryans matrislerinin eşit olduğu söylenebilir. Son olarak ölçekler arasında ilişkiyi ortaya koyabilmek adına Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Demografik değişkenlere ilişkin yüzde ve frekans dağılımları

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Erkek	164	63,1
	Kadın	96	36,9
Yaş	18- 20 Yaş	78	30,0
	21- 23 Yaş	119	45,8
	24 Yaş ve üzeri	63	24,2
Bölüm	Spor Yöneticiliği	159	61,2
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	44	16,9
	Antrenörlük Eğitimi	22	8,5
	Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	35	13,5
Sınıf	1.Sınıf	83	31,9
	2. Sınıf	38	14,6
	3. Sınıf	29	11,2
	4. Sınıf	110	42,3
İnternet kullanım süresi	1 Saate Kadar	18	6,9
	1-3 Saate kadar	59	22,7
	3-5 Saate kadar	94	36,2
	5 saat üzeri	89	34,2
	Toplam	260	100,0

Bu tablo incelenen grup içindeki cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf ve internet kullanım süresi gibi temel özelliklerin dağılımını göstermektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımları incelendiğinde, %63,1'i erkek ve %36,9'u kadın olarak görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımına baktığımızda, en büyük grup %45,8 ile 21-23 yaş aralığındaki öğrencilerden

oluşuyor. Ardından %30,0 ile 18-20 yaş aralığı ve %24,2 ile 24 yaş ve üzeri grupları geliyor. Bu durum, öğrencilerin çoğunluğunun genç yetişkinlerden oluştuğunu gösteriyor. Öğrencilerin bölüm dağılımı incelendiğinde, %61,2'si Spor Yöneticiliği bölümünde okurken, Öğretmenlik, %16,9 ile ikinci en büyük grup olarak görünüyor.

Diğer bölümler (Antrenörlük Eğitimi ve Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi) daha küçük oranlarda temsil edilmektedir. Sınıf bazında dağılıma baktığımızda, en büyük grup %42,3 ile 4. sınıf öğrencilerinden oluşuyor. İkinci en büyük grup %31,9 ile 1. sınıf öğrencileri. Katılımcıların internet kullanım süresine yönelik dağılıma baktığımızda, en büyük grup %36,2 ile 3-5 saat kadar internet kullananlar. Ardından sırasıyla %34,2 ile 5 saatten fazla kullanım süresine sahip olanlar ve %22,7 ile 1-3 saat arası kullananlar takip ediyor.

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine ilişkin alt boyutlar puanlarının MANOVA sonuçları

	Cinsiyet	n	Ort	S.s	F	p
Kişisel Uygunluk	Erkek	164	2,60	1,26	1,41	0,23
	Kadın	96	2,41	1,18		
Etkinlik	Erkek	164	2,12	1,16	2,90	0,09
	Kadın	96	1,87	1,03		
Öğreticilik	Erkek	164	3,50	1,30	3,23	0,07
	Kadın	96	3,79	1,27		
Yatkınlık	Erkek	164	2,07	0,87	3,75	0,05
	Kadın	96	1,85	0,88		

*= $p < 0,05$

Tablo 2’de cinsiyet değişkenine dayalı olarak “*Kişisel Uygunluk*” alt boyutunda erkek katılımcıların ortalama puanları 2,60 iken, kadın katılımcılar 2,41 ortalama puana sahiptirler($F=1,41$, $p=0,23$). “Etkinlik” alt boyutunda erkek katılımcılar ortalama 2,12 iken, kadın katılımcılar ise ortalama 1,87 puandır ($F=2,90$, $p=0,9$). “Öğreticilik” alt boyutunda erkek katılımcılar ortalama 3,50 puana sahip iken, kadın katılımcılar ise ortalama 3,79 puandır ($F=3,23$, $p=0,07$). “Yatkınlık” alt boyutunda erkek katılımcılar ortalama 2,07, kadın katılımcılar ise ortalama 1,85 puan almıştır ($F=3,75$, $p=0,05$).

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine ilişkin alt boyutlar puanlarının MANOVA sonuçları

	Cinsiyet	n	Ort	S.s	F	p
Genel BİT Eğilimi	Erkek	164	3,24	1,27	0,63	0,42
	Kadın	96	3,12	1,10		
Sanal Bilgi Erişimi	Erkek	164	3,69	1,18	0,74	0,39
	Kadın	96	3,81	1,08		
Bilgisayar Donanımı	Erkek	164	2,47	1,26	24,76	0,00*
	Kadın	96	1,74	0,91		
Yazılım Kullanımı	Erkek	164	3,17	1,19	0,02	0,88
	Kadın	96	3,19	1,06		
Sanal İletişim	Erkek	164	3,14	1,13	0,00	0,99
	Kadın	96	3,13	1,11		

*=p<0,05

Tablo 3'te, cinsiyet değişkenine göre "Genel BİT Eğilimi" alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Erkek katılımcılar ortalama 3,24 puan ortalamasına sahipken kadın katılımcılar ortalama 3,12 puan almıştır (F=0,63, p=0,42). "Sanal Bilgi Erişimi" alt boyutunda erkek katılımcılar ortalama 3,69 iken, kadın katılımcılar ise ortalama 3,81 puan almıştır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (F=0,74, p=0,39). "Bilgisayar Donanımı" alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Erkek katılımcılar ortalama 2,47 iken kadın katılımcılar ortalama 1,74 puan almıştır (F=24,76, p<0,001). "Yazılım Kullanımı" alt boyutunda erkek katılımcılar ortalama 3,17, kadın katılımcılar ise ortalama 3,19 puan alırken herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir (F=0,02, p=0,88). "Sanal İletişim" alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Erkek katılımcılar ortalama 3,14 puana sahip iken, kadın katılımcılar ise ortalama 3,13 puan almıştır (F=0,00, p=0,99).

Tablo 4. Bölüm değişkenine göre alt boyutlar puanlarının MANOVA sonuçları

	Bölüm	n	Ort	S.s	F	p
Kişisel Uygunluk	Spor Yöneticiliği	159	2,64	1,19	1,69	0,16
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	44	2,23	1,27		
	Antrenörlük Eğitimi	22	2,25	1,31		
	Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	35	2,55	1,29		
Etkinlik	Spor Yöneticiliği	159	2,12	1,12	1,18	0,31
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	44	1,79	1,13		
	Antrenörlük Eğitimi	22	1,92	1,20		
	Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	35	1,94	1,06		
Öğreticilik	Spor Yöneticiliği	159	3,50	1,32	1,02	0,38
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	44	3,78	1,27		
	Antrenörlük Eğitimi	22	3,86	1,32		
	Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	35	3,73	1,23		
Yatkınlık	Spor Yöneticiliği	159	2,03	0,91	0,52	0,66
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	44	1,85	0,73		
	Antrenörlük Eğitimi	22	1,92	0,93		
	Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	35	2,00	0,91		

*=p<0,05

Tablo 4, farklı bölümlerdeki katılımcıların sonuçlarına göre, “Kişisel Uygunluk”, “Etkinlik”, “Öğreticilik” ve “Yatkınlık” alt boyutlarında farklı bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmedi ($p>0,05$). Bu sonuç, Spor Yöneticiliği, Öğretmenlik, Antrenörlük ve Engelli Öğretmenliği gibi farklı alanlarda eğitim alan öğrencilerin, bu alt boyutları benzer şekillerde değerlendirdiğini göstermektedir.

Tablo 5. Bölüm değişkenine göre alt boyutlar puanlarının MANOVA sonuçları

	Bölüm	n	Ort	S.s	F	p
Genel BİT Eğilimi	Spor Yöneticiliği	159	3,20	1,19	0,27	0,84
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	44	3,31	1,17		
	Antrenörlük Eğitimi	22	3,16	1,37		
	Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	35	3,07	1,28		
Sanal Bilgi Erişimi	Spor Yöneticiliği	159	3,70	1,15	1,63	0,18
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	44	4,05	1,00		
	Antrenörlük Eğitimi	22	3,49	1,15		
	Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	35	3,62	1,26		
Bilgisayar Donanımı	Spor Yöneticiliği	159	2,33	1,23	1,92	0,12
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	44	2,05	1,20		
	Antrenörlük Eğitimi	22	1,76	1,05		
	Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	35	2,10	1,08		
Yazılım Kullanımı	Spor Yöneticiliği	159	3,20	1,10	1,67	0,17
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	44	3,38	1,23		
	Antrenörlük Eğitimi	22	2,72	1,14		
	Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	35	3,10	1,26		
Sanal İletişim	Spor Yöneticiliği	159	3,18	1,11	0,44	0,72
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	44	3,07	1,03		
	Antrenörlük Eğitimi	22	2,90	1,27		
	Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	35	3,16	1,21		

*= $p<0,05$

Tablo 5’te, Spor Yöneticiliği, Öğretmenlik, Antrenörlük Eğitimi ve Engellilerde Beden Eğitimi bölümlerinden katılan öğrenciler arasında bu beş alt boyut puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Her bir alt boyut için, farklı bölümlerden katılan öğrencilerin ortalama puanları birbirine yakındır ve istatistiksel olarak anlamlı bir ayrım gözlenmemiştir. Bu durum, farklı bölümlerde eğitim alan öğrencilerin bu beş alt boyutu benzer şekillerde değerlendirdiğini göstermektedir.

Tablo 6. Sınıf değişkenine göre alt boyutlar puanlarının MANOVA sonuçları

	Sınıf	n	Ort	S.s	F	p
Kişisel Uygunluk	1.sınıf	83	2,43	1,22	0,97	0,40
	2. sınıf	38	2,32	1,40		
	3. sınıf	29	2,54	1,17		
	4. sınıf	110	2,66	1,20		
Etkinlik	1.sınıf	83	2,01	1,13	0,50	0,68
	2. sınıf	38	1,97	1,31		
	3. sınıf	29	1,83	1,10		
	4. sınıf	110	2,10	1,06		
Öğreticilik	1.sınıf	83	3,75	1,23	1,49	0,21
	2. sınıf	38	3,63	1,39		
	3. sınıf	29	3,16	1,33		
	4. sınıf	110	3,61	1,29		
Yatkınlık	1.sınıf	83	1,89	0,84	1,25	0,29
	2. sınıf	38	1,95	0,90		
	3. sınıf	29	1,85	0,88		
	4. sınıf	110	2,11	0,90		

*=p<0,05

Tablo 6'da, farklı sınıf seviyelerinde yer alan öğrencilerin sonuçları incelendiğinde, “Kişisel Uygunluk”, “Etkinlik”, “Öğreticilik” ve “Yatkınlık” alt boyutlarındaki puanlar arasında 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıftan gelen öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmediği görülüyor (p değerleri sırasıyla 0,40, 0,68, 0,21 ve 0,29). Bu sonuçlar, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bu dört alt boyutu benzer şekillerde değerlendirdiğini gösteriyor.

Tablo 7. Sınıf değişkenine göre alt boyutlar puanlarının MANOVA sonuçları

	Sınıf	n	Ort	S.s	F	p
Genel BİT Eğilimi	1.sınıf	83	3,20	1,11	0,09	0,96
	2. sınıf	38	3,26	1,38		
	3. sınıf	29	3,26	1,27		
	4. sınıf	110	3,16	1,22		
Sanal Bilgi Erişimi	1.sınıf	83	3,84	1,07	1,21	0,30
	2. sınıf	38	3,95	1,03		
	3. sınıf	29	3,62	1,16		
	4. sınıf	110	3,61	1,22		
Bilgisayar Donanımı	1.sınıf	83	2,12	1,09	0,16	0,91
	2. sınıf	38	2,24	1,32		
	3. sınıf	29	2,26	1,33		
	4. sınıf	110	2,23	1,20		
Yazılım Kullanımı	1.sınıf	83	2,99	1,15	1,35	0,25
	2. sınıf	38	3,40	1,24		
	3. sınıf	29	3,18	1,16		
	4. sınıf	110	3,25	1,11		
Sanal İletişim	1.sınıf	83	3,07	1,03	0,46	0,71
	2. sınıf	38	3,01	1,12		
	3. sınıf	29	3,25	1,15		
	4. sınıf	110	3,20	1,11		

*=p<0,05

Tablo 7'deki sonuçlara göre, farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler arasında “Genel BİT Eğilimi”, “Sanal Bilgi Erişimi”, “Bilgisayar Donanımı”, “Yazılım Kullanımı” ve “Sanal

İletişim” alt boyutlarının puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin genel olarak benzer düzeyde “Genel BİT Eğilimi”, “Sanal Bilgi Erişimi”, “Bilgisayar Donanımı”, “Yazılım Kullanımı” ve “Sanal İletişim” alışkanlıklarına sahip olduğunu düşündürülebilir.

Tablo 8. İnternet kullanım süresi değişkenine göre alt boyutlar puanlarının MANOVA sonuçları

	İnternet Kullanım Süresi	n	Ort	S.s	F	p
Kişisel Uygunluk	1 saate kadar	18	2,37	1,33	0,40	0,74
	1-3 saate kadar	59	2,50	1,21		
	3-5 saate kadar	94	2,63	1,22		
	5 saat üzeri	89	2,44	1,25		
Etkinlik	1 saate kadar	18	1,84	1,06	0,26	0,85
	1-3 saate kadar	59	1,92	1,09		
	3-5 saate kadar	94	2,02	1,15		
	5 saat üzeri	89	2,05	1,14		
Öğreticilik	1 saate kadar	18	3,34	1,41	0,34	0,79
	1-3 saate kadar	59	3,61	1,27		
	3-5 saate kadar	94	3,69	1,28		
	5 saat üzeri	89	3,66	1,32		
Yatkınlık	1 saate kadar	18	2,11	0,91	0,45	0,71
	1-3 saate kadar	59	2,01	0,92		
	3-5 saate kadar	94	1,96	0,85		
	5 saat ve üzeri	89	1,95	0,84		

*= $p < 0,05$

Tablo 8'deki sonuçlar, internet kullanım süresi değişkeninin alt boyut puanları üzerindeki etkisini incelemektedir. Sonuçlara göre, farklı internet kullanım süreleri ile “Kişisel Uygunluk”, “Etkinlik”, “Öğreticilik” ve “Yatkınlık” alt boyutları arasındaki puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, interneti farklı sürelerde kullanan öğrencilerin bu dört alt boyuttaki değerlendirmelerinin benzer olduğunu gösteriyor. Bu da, internet kullanım süresinin öğrencilerin bu belirli beceri ve yaklaşımlarını etkilemede belirgin bir farklılık yaratmadığını düşündürülebilir.

Tablo 9. İnternet kullanım süresi değişkenine göre alt boyutlar puanlarının MANOVA sonuçları

	İnternet Kullanım Süresi	N	Ort	S.s	F	p
Genel BİT Eğilimi	1 saate kadar ^a	18	2,53	1,28	5,55	0,00*
	1-3 saate kadar ^b	59	2,81	1,11		a-c
	3-5 saate kadar ^c	94	3,40	1,11		a-d
	5 saat üzeri ^d	89	3,37	1,27		b-c b-d
Sanal Bilgi Erişimi	1 saate kadar	18	3,22	1,20	2,16	0,09
	1-3 saate kadar	59	3,58	1,09		
	3-5 saate kadar	94	3,88	1,09		
	5 saat üzeri	89	3,78	1,20		
Bilgisayar Donanımı	1 saate kadar	18	2,16	1,03	0,52	0,66
	1-3 saate kadar	59	2,12	1,08		
	3-5 saate kadar	94	2,32	1,32		
	5 saat üzeri	89	2,13	1,17		
Yazılım Kullanımı	1 saate kadar ^a	18	2,45	1,01	5,41	0,00*
	1-3 saate kadar ^b	59	2,92	1,13		a-c
	3-5 saate kadar ^c	94	3,45	1,11		a-d
	5 saat üzeri ^d	89	3,21	1,16		b-c
Sanal İletişim	1 saate kadar	18	3,05	1,25	0,93	0,42
	1-3 saate kadar	59	2,94	1,13		
	3-5 saate kadar	94	3,25	1,04		
	5 saat üzeri	89	3,16	1,17		

*=p<0,05

Tablo 9’da farklı internet kullanım sürelerine sahip öğrencilerin sonuçları sunulmaktadır. İnterneti farklı sürelerde kullanan öğrenciler arasında “Genel BİT Eğilimi” alt boyutu puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir (F=5,55, p=0,00). Farklı internet kullanım sürelerine sahip öğrenciler arasında “Sanal Bilgi Erişimi” alt boyutu puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (F=2,16, p=0,09). İnterneti farklı sürelerde kullanan öğrenciler arasında “Bilgisayar Donanımı” alt boyutu puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (F=0,52, p=0,66). İnterneti farklı sürelerde kullanan öğrenciler arasında “Yazılım Kullanımı” alt boyutu puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir (F=5,41, p=0,00). Farklı internet kullanım sürelerine sahip öğrenciler arasında “Sanal İletişim” alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F=0,93, p=0,42).

Tablo 10. Alt boyutlar puanlarının pearson korelasyon sonuçları

		Kişisel Uygunluk	Etkinlik	Öğreticilik	Yatkınlık
Genel BİT Eğilimi	r	0,303**	0,251**	0,272**	0,018
	p	0,000	0,000	0,000	0,770
	N	260	260	260	260
Sanal Ortamda Bilgiye Erişim	r	0,227**	0,125*	0,422**	-0,015
	p	0,000	0,043	0,000	0,808
	N	260	260	260	260
Bilgisayar Donanımı	r	0,216**	0,247**	0,053	0,052
	p	0,000	0,000	0,394	0,400
	N	260	260	260	260
Yazılım Kullanımı	r	0,180**	0,155*	0,322**	-0,074
	p	0,004	0,012	0,000	0,236
	N	260	260	260	260
Sanal Ortamda İletişim	r	0,235**	0,222**	0,264**	0,012
	p	0,000	0,000	0,000	0,849
	N	260	260	260	260

Tablo 10’da “Genel BİT Eğilimi” ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler pozitif ve anlamlıdır. Bu sonuç, “Genel BİT Eğilimi” arttıkça “Kişisel Uygunluk” ($r=0,303$), “Etkinlik” ($r=0,251$) ve “Öğreticilik” ($r=0,272$) alt boyutlarının da arttığını göstermektedir. Ancak, “Yatkınlık” alt boyutu ile “Genel BİT Eğilimi” arasındaki ilişki anlamlı değildir ($p=0,770$). “Sanal Ortamda Bilgiye Erişim” ile “Kişisel Uygunluk” ($r=0,227$) ve “Öğreticilik” ($r=0,422$) alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, “Etkinlik” ($r=0,125$) alt boyutu ile ilişkisi daha zayıftır. “Yatkınlık” alt boyutu ile ilişkisi ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,808$). “Bilgisayar Donanımı” alt boyutu ile “Kişisel Uygunluk” ($r=0,216$) ve “Etkinlik” ($r=0,247$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak “Öğreticilik” ve “Yatkınlık” alt boyutları ile ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir (p değerleri sırasıyla $0,394$ ve $0,400$). “Yazılım Kullanımı” ile “Kişisel Uygunluk” ($r=0,180$), “Etkinlik” ($r=0,155$) ve “Öğreticilik” ($r=0,322$) alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, “Yatkınlık” alt boyutu ile ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,236$). Son olarak, “Sanal Ortamda İletişim” alt boyutu ile “Kişisel Uygunluk” ($r=0,235$), “Etkinlik” ($r=0,222$) ve “Öğreticilik” ($r=0,264$) alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak, “Yatkınlık” alt boyutu ile ilişkisi anlamlı değildir ($p=0,849$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Spor bilimlerinin farklı bölümlerinden 260 öğrencinin katıldığı araştırmamızda BİT ve uzaktan eğitime yönelik tutum ile ilgili çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak cinsiyet

açısından BİT'e yönelik tutum ile ilgili beş alt boyut incelenmiştir. Alt boyutlardan; genel BİT eğilimi, sanal bilgi erişimi, yazılımı kullanımı ve sanal iletişime bakıldığında erkek ve kadın katılımcılar arasında puan ortalamalarında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sadece bilgisayar donanımı alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülürken erkeklerin ortalama skorları daha yüksek görülmüştür ($F=24,76$, $p<0,001$). Bu durum BİT'e yönelik tutumda cinsiyet faktörünün yordayıcı bir parametre olmadığını göstermektedir. Ayrıca bilgisayar donanımı alt boyutunda erkeklerin lehine çıkan anlamlı farklılık bize donanımsal veya teknik anlamda erkeklerin becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda uzaktan eğitime yönelik algı ölçeğinin alt boyutlarında da cinsiyet açısından herhangi bir farklılık görülmemiştir. Cinsiyet parametresinin uzaktan eğitime yönelik algı ile arasında bir farklılığın çıkmamış olması, örgün öğretimde yaşanan cinsiyet farklılıkları sorunlarının uzaktan eğitimde yaşanmadığı düşüncesini beraberinde getirmektedir.

Cinsiyet açısından yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında 543 Türk ve 543 Kırgız öğrenci için yapılan bir araştırmada Kırgız öğrenciler lehine hem erkekler hem kadınlar için BİT tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Gül & Karataş, 2020). Bu sonuç çalışma sonuçlarımıza göre cinsiyet açısından bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin de BİT ölçeği toplam skorları ve bilgisayar donanımı alt boyutu için cinsiyetler açısından erkeklerin lehine anlamlı farkın olduğu görülmüştür (Tütüncü & İleri, 2021). Bu sonuç ise bizim araştırmamızda bilgisayar donanımı alt boyutu açısından erkeklerin lehine oluşan anlamlı farkı desteklemektedir. BİT'e yönelik tutumların müzik öğretmenleri için cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaştığı başka bir araştırmada tespit edilmiştir (Yıldız & Topal, 2022). Görev yapan 200 Beden eğitimi öğretmeni için yapılan bir araştırmada da cinsiyetler açısından erkeklerin lehine toplam BİT skorları ve alt boyutların tamamında anlamlı bir farklılık görülmüştür (Şimşek & Yorulmazlar, 2022). Bu sonuçlar da bilgisayar donanımı alt boyutu için olmasa da genel olarak çalışma sonuçlarımızla benzerlik göstermemektedir. 780 beden eğitimi öğretmeni adayı için yapılan bir araştırmada genel BİT eğilimi açısından kadınlar lehine anlamlı farklılık görülmüş ve bu durum çalışmamızla benzeşen bir sonuç değildir. Aynı çalışmada erkeklerle lehine bilgisayar donanımı alt boyutu için anlamlı farklılık görülmüş ve bu sonuç çalışmamızdaki sonucu desteklemektedir (Bekar & Türkmen, 2023). 6 farklı fakültede öğrenim gören 352 üniversite öğrencisi için yapılan diğer bir araştırma ise "Genel BİT Eğilimi", "Bilgisayar Donanımı" ve "Sanal Ortamda İletişim" alt boyutlarında cinsiyet açısından erkeklerin lehine anlamlı farklar görülmüştür (Yirci & Aydoğar, 2017). Genel

olarak BİT'e yönelik tutum açısından bakıldığında literatür cinsiyetin genel olarak benzer sonuçları vermediğini göstermiştir. Bu durum cinsiyetin günümüzde BİT'e yönelik tutum üzerinde herhangi bir dominant etki oluşturmadığını göstermektedir.

Uzaktan eğitim görüşleri ölçeği için yapılan araştırmalara bakıldığında ise aynı ölçeğin kullanıldığı birçok çalışmada cinsiyet açısından çeşitli sonuçların olduğu görülmektedir. İlk olarak 86 lisansüstü öğrencinin katıldığı bir araştırmada uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeğinin toplam skorunun ve kişisel uygunluk alt boyutu için erkeklerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür (Sarıkaya, 2021). Hemşirelik bölümünde üniversite eğitimi alan 810 öğrencinin de cinsiyet açısından uzaktan eğitime yönelik anlamlı farklılaşan görüşlerinin olmadığı ve bu durumun da çalışma sonuçlarımızı desteklediği görülmüştür (Durgun ve ark., 2021). Bu sonuçların aksine spor bilimleri fakültesinin dört farklı bölümünde öğrenim gören 526 öğrenci için uygulanan uzaktan eğitim görüşleri ölçeğinde cinsiyet açısından kişisel uygunluk, etkinlik, öğreticilik ve yatkınlık alt boyutları için anlamlı farklılaştığı görülmüştür (Çavuşoğlu & Acar, 2020). Sınıf ve matematik alanlarında eğitim alan 132 öğretmen adayı için de uygulanan aynı ölçekte cinsiyet açısından hiçbir alt boyutta farklılık görülmemiştir (Düzgün & Sulak, 2020).

Araştırmada yer alan dört farklı bölüm (Antrenörlük Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi) için her iki ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınınanmıştır. Hem uzaktan eğitime yönelik görüşler ile ilgili ölçek alt boyutları (kişisel uygunluk, etkinlik, öğreticilik ve yatkınlık) hem de BİT'e yönelik tutum alt boyutlarında (genel BİT eğilimi, sanal bilgi erişimi, bilgisayar donanımı, yazılımı kullanımı ve sanal iletişim) bölümler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Aynı sonuçlar dört farklı sınıf kademesi (1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf ve 4. Sınıf) için de ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, farklı bölümlerdeki ve sınıf seviyelerindeki öğrencilerin hem BİT'e yönelik tutumlarının hem de uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Bölüm açısından Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin anlamlı farklılaşan BİT skorlarına sahip olduğunu belirten (Tütüncü & İleri, 2021) ve aynı zamanda sınıf düzeyi arttıkça BİT puanlarının arttığını belirten çalışmalar (Şahin ve ark., 2019) olsa da bu sonuçlar bizim araştırmamızda yer alan sonuçlarda görülmemiştir. Çalışmamızla benzer şekilde üç farklı üniversitenin; antrenörlük eğitimi, beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümlerinden 502 öğrencinin yer aldığı bir diğer araştırmada da bir üniversite

için sanal ortamda bilgiye erişim ve başka bir üniversite için bilgisayar donanımı alt boyutları hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum çalışmamız ile genel olarak benzerdir (Baran, 2023). Sağlık bilimleri fakültesinde yapılan bir diğer araştırmada da bölümler açısından BİT'e yönelik tutumun anlamlı olarak farklılaşmadığı ve bu durumun da çalışmamızla benzer nitelikte olduğu görülmektedir (Çapık ve ark., 2018). BİT'e yönelik tutum ile ilgili bölüm ve sınıf değişkenlerinin literatürdeki diğer çalışmalarla hem benzerlik hem de farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu durum BİT'e yönelik tutum açısından bölüm ve sınıf değişkenlerinin genel olarak etki eden unsurlar olmadığını düşündürmektedir.

Sınıflar ve bölümler açısından uzaktan eğitim görüşü ölçeğinin kullanıldığı çalışmalara bakıldığında bazı sonuçların olduğu görülmüştür. Sarıkaya (2021) yaptığı araştırmada lisansüstü öğrenciler için sınıf değişkeni açısından uzaktan eğitime yönelik görüşlerin sadece yatkınlık alt boyutu için anlamlı farklılaştığı ve bunun haricinde diğer alt boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bizim araştırmamızda da bölümler veya sınıflar açısından herhangi bir alt boyut için anlamlı farklılık görülmemiştir. Hemşirelik bölümü öğrencileri arasında yapılan araştırmada ise sınıf düzeyi yükseldikçe uzaktan eğitime yönelik görüşlerin de yükseldiği görülmüştür ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (Durgun ve ark., 2021). Dört farklı spor bilimi programında öğrenim gören 526 öğrenci için bölüm değişkeninin kişisel uygunluk alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüş ve bu sonuç da çalışma sonuçlarımızla benzeşmektedir. Aynı araştırmada sınıflar açısından ise kişisel uygunluk, etkinlik ve yatkınlık alt boyutları için anlamlı farkların olduğu görülmüştür (Çavuşoğlu & Acar, 2020). Bir diğer araştırmada da 132 sınıf ve matematik öğretmen adayının sınıflar açısından farklılaşan sonuçlara sahip oldukları ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür (Düzgün & Sulak, 2020). Bu sonuç ise sınıf değişkeni açısından araştırma sonuçlarımızla benzeşmemektedir.

Demografik sorular içinde yer alan internet kullanım süresi değişkeni için yine her iki ölçek alt boyutları açısından fark testleri yapılmıştır. Bu anlamda internet kullanımı süresi farklılaşan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri açısından herhangi bir anlamlı fark görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak BİT'e yönelik tutum alt boyutlarından genel BİT eğilimi ve yazılım kullanımı alt boyutu puanları açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu alt boyutlar için günde en az 1 saat internet kullanımı olan bireylerin BİT'e yönelik tutumların açısından en düşük ortalama puanlara sahip oldukları görülmektedir.

İnternet kullanım süresi açısından BİT'e yönelik tutum ve uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerin yer aldığı çalışmalara bakıldığında 358 hemşirelik lisans öğrencisi ile yapılan bir araştırmada, öğrencilerin bilgisayar kullanım süresi açısından BİT'e olan tutumlarında herhangi bir anlamlı fark görülmemiş ve bu durum çalışmamızla benzer nitelikte görülmektedir (Şahin ve ark., 2019). 6 farklı fakültede öğrenim gören 352 üniversite öğrencisi için yapılan diğer bir araştırmada BİT kullanım süresi daha yüksek olanların lehine anlamlı farkların ortaya çıktığı görülmüştür ve bu durum çalışmamıza göre farklı bir bulgudur (Yirci & Aydoğar, 2017). Bu sonuçlardan hareketle BİT veya internet kullanım süresi ile ilgili genel bir yorum yapmanın doğru olmadığı, çünkü yapılan araştırmalarda yordama yapılabilecek yeterli çalışmanın olmadığı görülmüştür.

Farklı alt boyutlar arasındaki ilişkileri ifade eden Pearson korelasyon katsayılarına ve p değerlerine bakıldığında; genel BİT eğilimi ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişkilerin pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum, genel BİT eğiliminin arttıkça kişisel uygunluk, etkinlik ve öğreticilik alt boyutlarının da arttığını göstermektedir. Sanal ortamda bilgiye erişim alt boyutunun, kişisel uygunluk ve öğreticilik alt boyutları ile pozitif ve anlamlı bir ilişki sahip olduğu fakat etkinlik ile ilişkisi daha zayıf olduğu görülmüştür. Bilgisayar donanımı alt boyutu ile kişisel uygunluk ve etkinlik alt boyutları arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yazılım kullanımı ile kişisel uygunluk, etkinlik ve öğreticilik alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, Son olarak, sanal ortamda iletişim alt boyutu ile kişisel uygunluk, etkinlik ve öğreticilik alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Genel olarak ilişkilere bakıldığında BİT'e yönelik tutum alt boyutları ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri temsil eden kişisel uygunluk, etkinlik ve öğreticilik alt boyutları arasından pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu fakat yatkınlık alt boyutuyla hiçbir BİT'e yönelik alt boyutun bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

28 birinci sınıf ön lisans öğrencisi ile yapılan bir araştırmada öğrencilerin BİT'e yönelik tutumlarının farklı eğitim modelleriyle değişebildiği görülmüştür (Gündüzalp & Yıldız, 2020). BİT'e yönelik tutumun iş performansını etkilediğini gösteren bir araştırmada BİT skorları arttıkça iş performansının da arttığı ifade edilmiştir (Bayramlı & Kazan, 2023). Müzik öğretmeni adayları için yapılan bir araştırmada uzaktan eğitime yönelik tutum ve BİT'e yönelik tutum arasında pozitif yönlü çok düşük seviyede bir ilişki olduğu tespit edilirken; BİT'e yönelik tutum düzeyindeki artışın uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde artışa neden olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Beden eğitim öğretmenlerine yönelik bir

araştırmada da BİT'e yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından genel BİT eğilimi alt boyutunun yaratıcı kişilik ile orta düzeyde pozitif bir ilişkide olduğu görülmüştür (Şimşek & Yorulmazlar, 2022). Web tabanlı derslere katılan kişiler üzerine yapılan bir araştırmada da BİT'e yönelik tutumun öğrenci bağlılığını ve öğrenci memnuniyetini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür (Gündüzalp, 2021). Mühendislik bölümü öğrencileri için yapılan bir araştırmaya katılan 450 öğrencinin de BİT'e karşı tutumları ile yenilik eğilimleri arasında ilişkinin olduğunu göstermiştir (Sart & Sezgin, 2022). Ön lisans eğitimi alan 153 öğrenciye yönelik yapılan bir başka araştırma da öğrencilerin BİT'e yönelik tutumları ile kariyer uyum yetenekleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Denizli & Taçgın, 2018). Farklı seviyelerde üniversite 810 hemşirelik öğrencisinin uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşe sahip oldukça kaygı düzeylerinin azaldığını gösteren bir bulgu da yer almaktadır (Durgun ve ark., 2021).

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak yapılan kapsamlı değerlendirmeler, BİT ve uzaktan eğitime yönelik tutumlar arasındaki ilişkileri ve bu tutumların farklı değişkenler açısından nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve internet kullanım süresi gibi faktörlerin BİT ve uzaktan eğitime yönelik görüşler üzerindeki etkileri incelenmiş ve çeşitli sonuçlar elde edilmiştir.

Cinsiyet açısından yapılan analizler, BİT'e yönelik tutumların genel olarak kadınlar ve erkekler arasında farklılık göstermediğini, ancak bazı alt boyutlarda cinsiyet bazlı farklılıkların ortaya çıktığını göstermektedir. Özellikle bilgisayar donanımı alt boyutunda erkeklerin daha olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, uzaktan eğitime yönelik görüşler açısından cinsiyet temelinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bölüm ve sınıf düzeyi açısından yapılan analizlerde ise BİT ve uzaktan eğitime yönelik tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, farklı bölümlerdeki ve sınıf seviyelerindeki öğrencilerin benzer düzeyde BİT ve uzaktan eğitime yönelik tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

İnternet kullanım süresi değişkenine göre yapılan analizlerde, genel BİT eğilimi ve yazılım kullanımı alt boyutunda olumlu bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Bu durum, daha fazla internet kullanım süresine sahip bireylerin bu alt boyutlarda daha olumlu bir BİT tutumuna sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, uzaktan eğitime yönelik görüşler ile internet kullanım süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç olarak, araştırmanızın bulguları cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve internet kullanım süresi gibi değişkenlerin BİT ve uzaktan eğitime yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini değerlendirmiş ve bu etkilerin çeşitli alt boyutlarda farklılık gösterebileceğini göstermiştir. Ayrıca, literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında, bazı sonuçların benzerlik gösterdiği ancak bazılarının farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu da BİT ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerin karmaşık ve çok yönlü bir konu olduğunu, farklı değişkenlerin etkilerinin var olan şartlara göre değişebileceğini göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırma kapsamında Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören spor bilimleri öğrencilerinin BİT'e yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler öne çıkmıştır:

- Cinsiyet temelinde bazı BİT tutum farkları tespit edildiğinden, eğitim programları cinsiyet eşitsizliğini azaltacak içerikler sunabilir.
- İnternet kullanım süresi ile BİT tutumu arasındaki pozitif ilişki göz önüne alındığında, öğrencilere BİT ve uzaktan eğitim becerilerini geliştirmeleri için destek sağlanabilir.
- Farklı alanlardan ve sınıf seviyelerinden öğrencilere yönelik BİT eğitimi daha dengeli bir şekilde tasarlanabilir.
- BİT ve uzaktan eğitim tutumlarını etkileyen faktörleri daha iyi anlamak için daha fazla araştırma yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Contrary to common belief, remote education practices that are thought to date back 300 years (Clark, 2020) initially emerged in the United States with the mailing of weekly lessons to students. Similarly, in countries such as the United Kingdom, Switzerland, and Australia, remote education practices were mentioned due to dispersed and sparsely populated settlements, utilizing methods like mail, radio, television, and other means (Burns, 2011). These historical origins underscore the significant changes in education brought about by technology. The integration of remote education aims to make face-to-face learning more flexible and effective. Recent global events, such as the pandemic, have accelerated the use of technology in education. In this context, Information, Media, and Communication Technologies (IMCT) play a pivotal role. IMCT encompass various communication technologies and have rapidly transformed our world. In sports science education, IMCT usage has increased, enhancing student motivation and participation. Students are expected to

use IMCT for remote learning, research, data analysis, communication, and more. The study examines sports science students' attitudes toward IMCT and perceptions of remote education, considering factors like their demographics and interest in IMCT. The findings can inform more effective remote education design and better meet students' needs in practice-oriented fields like sports science.

METHOD

The research employed a quantitative research model, specifically the correlational survey model. The study was conducted with the approval of the İnönü University Scientific Research and Publication Ethics Committee under ethical committee decision number 8/15 dated 10-08-2023. The study's population consisted of students studying sports science at higher education institutions in Turkey, and the sample comprised 260 students who voluntarily participated in the research during the 2022-2023 academic year, selected using a simple random sampling method. The participating students were limited to the following departments: Physical Education and Sports Teaching, Coaching Education, Sports Management, and Physical Education and Sports for Individuals with Disabilities. Data was collected via an online form in a virtual environment. Research data were gathered using a personal information form containing descriptive information such as gender, age, department, grade, and internet usage duration, as well as the "Attitude Scale Towards Information and Communication Technologies" developed by Günbatır (2014) and the "Views of Distance Education Students on Distance Education" scale developed by Yıldırım et al. (2014). Both scales, which have undergone reliability and validity studies, were administered to participants using a five-point Likert-type scale where students responded with 1 (strongly disagree), 2 (disagree), 3 (neutral), 4 (agree), and 5 (strongly agree). In the scope of the research, the scores from the "Attitude Scale Towards Information and Communication Technologies" and "Views of Distance Education Students on Distance Education" were analyzed using Multivariate Analysis of Variance (MANOVA). Additionally, the mean and standard deviation values, as well as skewness and kurtosis, were examined to assess the normality of the data, and it was determined that the scores exhibited a normal distribution. Assumptions of normality were checked for the application of MANOVA, and based on the p-values obtained from Box's Test of Equality of Covariance Matrices (where $p > 0.05$), it was concluded that the variances were equal among groups. Accordingly, it can be stated that the covariance matrices of the dependent variables were equal between the groups. Finally, Pearson Correlation analysis was conducted to reveal relationships between the scales.

RESULTS

According to the results of the study, when the demographic characteristics of the participants were examined, it was observed that 63.1% were male and 36.9% were female. In terms of age distribution, the largest group consisted of students in the 21-23 age range, accounting for 45.8%. In addition, when the distribution of students by department was examined, it was found that 61.2% were enrolled in the Department of Sports Management, while other departments were represented in lower

proportions. Based on the results of the MANOVA analysis, no statistically significant differences were found among the sub-dimensions evaluated based on the gender variable. Furthermore, in the analyses conducted based on department and class level variables, no significant differences were found. However, when the effect of the variable "Internet Usage Duration" on the sub-dimension scores was examined, significant relationships were found between different internet usage durations and some sub-dimensions. Particularly, positive and significant relationships were identified between General ICT Attitude and Personal Relevance, Efficiency, and Instructiveness sub-dimensions. Additionally, positive and significant relationships were found between Software Usage and Personal Relevance, Efficiency, and Instructiveness sub-dimensions. In conclusion, it is observed that students generally evaluated similar sub-dimensions regardless of demographic variables. However, it is noted that internet usage duration has an effect on some sub-dimensions and involves positive relationships.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study examined the impact of various demographic factors on attitudes towards information and communication technologies (ICT) and online education, in conjunction with the findings from a study conducted by Gül and Karataş (2020) which revealed significant gender-based differences in ICT attitudes in favor of Kyrgyz students, as investigated by Sarıkaya (2021). Gender-based analyses indicated differences in the sub-dimensions of general ICT inclination, virtual information access, computer hardware, software usage, and virtual communication among the participants. Specifically, it was found that males exhibited a more positive attitude, particularly in the computer hardware sub-dimension. These results were corroborated by a study conducted by Tütüncü and İleri (2021), albeit partially consistent with other studies such as Yıldız and Topal (2022) and Şimşek and Yorulmazlar (2022).

Analyses conducted with respect to department and class level did not reveal statistically significant differences in students' attitudes toward ICT and online education. These findings were in line with other studies such as Çavuşoğlu & Acar in 2020 and Düzgün & Sulak (2020) but not entirely congruent with studies like Tütüncü and İleri (2021) and Baran (2023).

Analyses based on internet usage duration as a variable indicated that individuals who used the internet more frequently had a more favorable attitude towards general ICT inclination and software usage sub-dimensions. However, no significant relationship was found between attitudes toward online education and internet usage duration. These results were partially consistent with studies such as Şahin et al. (2019) and Yirci and Aydoğar (2017), although they differed from other studies like Gündüzalp and Yıldız (2020) and Sart and Sezgin (2022).

In conclusion, this research demonstrated how different demographic factors can influence attitudes towards ICT and online education, yielding diverse outcomes when compared with similar studies in the literature.

KAYNAKLAR

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Memon, S. I. (2020). Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(4), S57–S61.
- Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the covid-19 pandemic: the case of indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860.
- Antoniou, P., Derri, V., Kioumourtzoglou, E., & Mouroutsos, S. (2003). Applying multimedia computer-assisted instruction to enhance physical education students' knowledge of basketball rules. *European Journal of Physical Education*, 8(1), 78–90.
- Baran, K. M. (2023). Determination of information and communication technologies attitudes of university students that received physical education and sports. *African Educational Research Journal*, 11(2), 191–201.
- Bayramli, P., & Kazan, H. (2023). Azerbaycan'da a lojistik işletmelerde çalışanların bit kullanma düzeylerinin onların iş performanslarına etkisinin bölgesel ekonomik gelişmişlik düzeyi bakımından incelenmesi. *Uluslararası Finansal Ekonomi ve Bankacılık Uygulamaları Dergisi*, 4(1), 43–75.
- Bekar, N., & Türkmen, M. (2023). Beden eğitimi öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 6(1), 12–29.
- Burns, M. (2023). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Education Development Center.
- Casey, A., & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 51–66.
- Clark, J. T. (2004). *Regional clinical engineering shared services and cooperatives*. Academic Press.
- Çapık, A., Çapık, C., & Kırbaş, Y. (2018). Ebelik ve hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 21(3), 163-170.
- Çavuşoğlu, G., & Acar, K. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 207–220.
- Denizli, A. A., & Taçgın, Z. (2018). Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlar ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 422–435.
- Durgun, H., Can, T., Avcı, A. B., & Kalyoncuoğlu, B. (2021). Covid-19 sürecinde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve kaygı düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(2), 141–147.
- Düzgün, S., & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619–633.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449–2472.
- Favale, T., Soro, F., Trevisan, M., Drago, I., & Mellia, M. (2020). Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic. *Computer Networks*, (176), 107290.

- FitzPatrick, K. A. (2004). An investigative laboratory course in human physiology using computer technology and collaborative writing. *Advances in Physiology Education*, 28(3), 112–119.
- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(6), 712–734.
- Gül, Y. E., & Karataş, K. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilgi iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının incelenmesi: kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1025–1044.
- Gündüzalp, C. (2021). Web tabanlı derslerde bağlılık ve memnuniyetin teknoloji kabulü ve bilgi iletişim teknolojilerine yönelik tutumla ilişkisi. *İmgeleme*, 5(9), 541–563.
- Gündüzalp, C., & Yıldız, E. P. (2020). Assure modeli ile tasarlanmış bir dersin öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri kullanımına yönelik tutum ve bilgisayar kaygı düzeylerine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 107–135.
- Joo, H., & Choi, Y. (2023). What should be done to develop ICT-based PE class in the era of the fourth industrial revolution?: using AHP and IPA analysis within the Korean educational contexts. *Asia Pacific Education Review*, 24(1), 1–12.
- Kenny, A. (2002). Online learning: enhancing nurse education? *Journal of Advanced Nursing*, 38(2), 127–135.
- Koh, K. T., Tan, L. Q. W., Camiré, M., Paculdar, M. A. A., & Chua, W. G. A. (2022). Teachers' and students' perceptions of factors influencing the adoption of information and communications technology in physical education in Singapore schools. *European Physical Education Review*, 28(1), 100-119.
- Komar, J., Chow, J. Y., Kawabata, M., & Choo, C. Z. Y. (2022). Information and communication technology as an enabler for implementing nonlinear pedagogy in physical education: effects on students' exploration and motivation. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2(1), 44–49.
- Li, C., & Wang, C. K. J. (2013). Effect of exposure to special olympic games on attitudes of volunteers towards inclusion of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(6), 515–521.
- Liang, G., Walls, R., Hicks, V., Clayton, L., & Yang, L. (2006). Will tomorrow's physical educators be prepared to teach in the digital age? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 143–156.
- McKenna, K. (2018). The online classroom: a thorough depiction of distance learning spaces. *Journal of Continuing Higher Education*, 66(1), 13–21.
- Megahed, M., & Mohammed, A. (2020). Modeling adaptive E-Learning environment using facial expressions and fuzzy logic. *Expert Systems with Applications*, (157), 113460.
- Müller-Seitz, G., & Macpherson, A. (2014). Learning during crisis as a 'war for meaning': The case of the German Escherichia coli outbreak in 2011. *Management Learning*, 45(5), 593–608.
- Papastergiou, M. (2010). Enhancing physical education and sport science students' self-efficacy and attitudes regarding information and communication technologies through a computer literacy course. *Computers & Education*, 54(1), 298–308.
- Parker, K., Lenhart, A., & Moore, K. (2011). *The digital revolution and higher education: college presidents, public differ on value of online learning*. Pew Internet & American Life Project.
- Pei, L., & Wu, H. (2019). Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. *Medical Education Online*, 24(1), 1666538.

- Pham, L., Limbu, Y. B., Bui, T. K., Nguyen, H. T., & Pham, H. T. (2019). Does e-learning service quality influence e-learning student satisfaction and loyalty? Evidence from Vietnam. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 7.
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: student engagement in online learning. *Journal Of Education For Business*, 84(2), 101–109.
- Sargent, J., & Casey, A. (2020). Flipped learning, pedagogy and digital technology: Establishing consistent practice to optimise lesson time. *European Physical Education Review*, 26(1), 70–84.
- Sarıkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 92–100.
- Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328.
- Sart, G., & Sezgin, H. F. (2022, July 4-6). *The effect of university students' attitudes towards information and communication technologies on their tendency towards innovation* [Conference presentation]. *IATED*.
- Selwyn, N., & Stirling, E. (2016). Social media and education ... now the dust has settled. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 1–5.
- Stack, S. (2015). Learning outcomes in an online vs traditional course. *Georgia Educational Researcher*, 9(1).
- Sukendro, S., Habibi, A., Khaeruddin, K., Indrayana, B., Syahrudin, S., Makadada, F. A., ... et al. (2020). Using an extended technology acceptance model to understand students' use of e-learning during Covid-19: Indonesian sport science education context. *Heliyon*, 6(11), e05410.
- Şahin, E., Yavan, T., Demirhan, M., Aydın, M., & Yeşilçınar, İ. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *KSBD*, 12(12), 193–122.
- Şimşek, İ., & Yorulmazlar, M. M. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeylerinin yaratıcı kişilik özelliklerine etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 6(3), 181–192.
- Şirin, E. F., & Duman, S. (2013). An investigation of educational technology standarts of physical education candidate teachers in terms of several variables. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1298–1313.
- Turhan F. H. (2023). Spor bilimleri fakülteleri öğrencileri ve öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonu algılarının araştırılması. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Tütüncü, D., & İleri, Y. Y. (2021). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine bakışı üzerine bir araştırma: konya ili örneği. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 92–101.
- Unger, S., & Meiran, W. R. (2020). Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: Distance learning in a time of social distance. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 256–266.
- Yıldız, Y., & Topal, F. A. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının bilgi iletişim teknolojilerine (BİT) ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (92), 46–67.
- Yirci, R., & Aydoğar, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge*, 5(18), 2175–2203.

KATKI ORANI CONTRIBUTION RATE	AÇIKLAMA EXPLANATION	KATKIDA BULUNANLAR CONTRIBUTORS
Fikir ve Kavramsal Örgü <i>Idea or Notion</i>	Araştırma hipotezini veya fikrini oluşturmak <i>Form the research hypothesis or idea</i>	Fatih Harun TURHAN
Tasarım Burak <i>Design</i>	Yöntem ve araştırma desenini tasarlamak <i>To design the method and research design.</i>	Burak CANPOLAT Fatih Harun TURHAN
Literatür Tarama <i>Literature Review</i>	Çalışma için gerekli literatürü taramak <i>Review the literature required for the study</i>	Burak CANPOLAT
Veri Toplama ve İşleme <i>Data Collecting and Processing</i>	Verileri toplamak, düzenlemek ve raporlaştırmak <i>Collecting, organizing and reporting data</i>	Burak CANPOLAT Fatih Harun TURHAN
Tartışma ve Yorum <i>Discussion and Commentary</i>	Elde edilen bulguların değerlendirilmesi <i>Evaluation of the obtained finding</i>	Burak CANPOLAT

Destek ve Teşekkür Beyanı/ Statement of Support and Acknowledgment

Bu çalışmanın yazım sürecinde katkı ve/veya destek alınmamıştır.

No contribution and/or support was received during the writing process of this study.

Çatışma Beyanı/ Statement of Conflict

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other people and institutions related to the research.

Etik Kurul Beyanı/ Statement of Ethics Committee

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulunun 2023/08/15 tarihli ve 332099 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

This research was conducted with the decision of Inonu University Health Sciences Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee 332099 decision number.



Bu eser [Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) ile lisanslanmıştır.