

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
DİJİTAL OKURYAZARLIK SEVİYELERİNİN BELİRLENMESİ**

Murat KORKMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr.Öğr.Üyesi Ahmet Oğuz AKÇAY

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Murat KORKMAZ tarafından hazırlanan **Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi** başlıklı bu tez, 24/07/2020 tarihinde *Eskişehir Osman-gazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç.Dr.Hüseyin ANILAN
Danışman :	Dr.Öğr.ÜyesiAhmet Oğuz AKÇAY
Üye :	Dr.Öğr.ÜyesiUfuk GÜVEN

Prof.Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

19/08/2020

Murat KORKMAZ

Teşekkür

Tez çalışmamın her anında gece gündüz demeden bana vakit ayıran, fikirleri ile yol gösteren danışmanım Sayın Dr.Öğr.Üyesi Ahmet Oğuz AKÇAY'a herkesten ve her şeyden önce teşekkürlerimi sunarım. Gerek ders, gerekse tez döneminde kendisinden akademide çok şey öğrendiğim Sayın Doç.Dr. Hüseyin ANILAN hocama, Dr.Öğr.Üyesi Hamit ÖZEN hocama, Dr.Öğr.Üyesi Zeynep KILIÇ hocama teşekkürü borç bilirim.

Tez yazım sürecini birlikte geçirdiğimiz İlyas YAŞLIK hocama verdiği manevi destekten ötürü teşekkür ederim. Bu yaştan sonra yüksek lisans mı yapılır demeden, destek olan öğretmen arkadaşlarım Halil ÖZÇİMEN, Volkan KAPLANER ve Vildan ULUSOY İĞDİR, ben tezimle ilgilenebileyim diye fedakârlıkta bulunan arkadaşlarım, Serkan ÜNAL ve Aytaç ÇETİN'e teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmama ölçekleri doldurarak ve görüşmelere katılarak katkı sağlayan tüm meslektaşlarımı saygıyla selamlıyorum.

Sırf ben çalışabileyim diye çocuğumuza hem annelik hem babalık yapan sevgili eşim Göksel'e, maddi ve manevi olarak desteklerini ve dualarını esirgemeyen annem Şaziye ve babam Abdulkadir KORKMAZ' a ve kayınvalidem Nurfiye URHAN' a ve babasının kuzusu kızım Zeynep Deniz'e şükranlarımı sunarım.

Bu tez, Fırat Yılmaz ÇAKIROĞLU' na ithaf edilmiştir.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	viii
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Varsayımlar/Sayıtlar.....	12
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar	12
1.7. Kısaltmalar	12
İKİNCİ BÖLÜM	14
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	14
2.1. Okuryazarlık	14
2.2. Görsel Okuryazarlık	15
2.3. Medya Okuryazarlığı	16
2.4. Bilgi Okuryazarlığı	16
2.5. Dijital Okuryazarlık.....	17
2.6. İlgili Araştırmalar	22
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	27
3. Yöntem.....	27
3.1. Araştırma Deseni	27
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	28
3.2.1. Okul	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	33
3.3.1. Nicel veri toplama araçları.....	35
3.3.1.1. Nicel veri toplama aracının geçerliği ve güvenilirliği	34
3.3.2. Nitel veri toplama araçları	35

3.3.2.1. Nitel veri toplama aracının geçerliği ve güvenilirliği	35
3.4. Verilerin Toplanması.....	36
3.5. Verilerin Çözömlenmesi.....	36
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	39
4. Bulgular.....	39
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algı Düzeyleri	39
4.2. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Değişim Durumu.....	40
4.3. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Değişim Durumu	43
4.4. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Değişim Durumu.....	44
4.5. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Değişim Durumu.....	45
4.6. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Okuttıkları Sınıfa Göre Değişim Durumu.....	47
4.7. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bir Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Değişim Durumu.....	48
4.8. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayarlarında İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Göre Değişim Durumu.....	49
4.9. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Cep Telefonlarında İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Göre Değişim Durumu.....	50
4.10. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Teknoloji ve Uygulamalara Göre Değişim Durumu.....	50
4.11. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Eğitimi Alma Durumlarına Göre Değişim Durumu	52
4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Yeterliliği Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri	54
4.12.1. Temel araç ve ortam bilgisi alt boyutuna ilişkin görüşler	54
4.12.2. Bağlamsal kullanım alt boyutuna ilişkin görüşler	55
4.12.3. Farkındalık alt boyutuna ilişkin görüşler	57
4.12.4. Güvenli katılım alt boyutuna ilişkin görüşler	58
4.12.5. Dijital kimlik yönetimi alt boyutuna ilişkin görüşler	59
BEŞİNCİ BÖLÜM	61

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	61
5.1. Sonuç ve Tartışma	61
5.1.1.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	61
5.1.2.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş durumuna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	62
5.1.3.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet durumuna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	63
5.1.4.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	64
5.1.5.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin meslekteki kıdem durumuna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	65
5.1.6.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma.....	66
5.1.7.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kişisel bir bilgisayara ve bilgisayarında ve cep telefonunda internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma	66
5.1.8. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin derslerinde kullandıkları teknoloji ve uygulamalara göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma	67
5.1.9.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin teknoloji eğitimi alma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma	68
5.1.10.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik görüşlerinin analizine ilişkin sonuçlar ve tartışma	69
5.2. Öneriler.....	69
KAYNAKÇA.....	71
EKLER.....	81
ÖZGEÇMİŞ.....	95

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	28
3.2	Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	29
3.3	Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	29
3.4	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	30
3.5	Sınıf Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	30
3.6	Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Bağlantı Durumları Değişkenleri İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	31
3.7	Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Araç-gereç ve Uygulamalar Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	32
3.8	Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Eğitimi Alma Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri	33
3.9	Alt Boyutların Normallik Testi Sonuçları	37
3.10	Alt Boyutların Betimsel İstatistik Analizleri	37
4.1	Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlar İçin Belirlenen Puan Aralıkları	39
4.2	Sınıf Öğretmenlerinin Alt Boyutlardan Aldıkları Ortalama Puanlar ve Algıladıkları Dijital Okuryazarlık Seviyeleri	40
4.3	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	41
4.4	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları	41
4.5	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	43

4.6	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	44
4.7	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları	45
4.8	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Meslekteki Kıdem Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	46
4.9	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Meslekteki Kıdem Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları	46
4.10	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Okuttukları Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	48
4.11	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Kişisel Bir Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	49
4.12	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Bilgisayarlarında İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonucu	49
4.13	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Cep Telefonlarında İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonucu	50
4.14	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Derslerinde Kullandıkları Teknoloji ve Uygulamalara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	51
4.15	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Derslerinde Kullandıkları Teknoloji ve Uygulamalara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları	52
4.16	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Teknoloji Eğitimi Alma Durumlarına Göre Karşılaştırıl-	53

	masına İlişkin ANOVA Sonuçları	
4.17	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Teknoloji Eğitimi Alma Durumlarına Göre Karşılaştırıl- masına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları	53

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1.1	Küresel Dijital Nüfus	9
2.1	Dijital Okuryazarlığın Yedi Elementi	20
3.1	Karma Araştırma Yöntemi	27
4.1	Temel Araç ve Ortam Bilgisine İlişkin Kavram Haritası	55
4.2	Bağlamsal Kullanıma İlişkin Kavram Haritası	56
4.3	Farkındalık Alt Boyutuna İlişkin Kavram Haritası	57
4.4	Güvenli Katılım Alt Boyutuna İlişkin Kavram Haritası	58
4.5	Dijital Kimlik Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Kavram Haritası	59

Özet

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi

Murat KORKMAZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr.Öğr.Üyesi Ahmet Oğuz AKÇAY

2020

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Eskişehir’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlemek ve belirli değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Yöntem: Araştırmada karma yöntem kullanılmış; veriler nicel bulgular için Acar (2015) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği ile nitel bulgular için yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında Eskişehir ilinin merkez ilçeleri Tepebaşı ve Odunpazarı ile Seyitgazi, Sarıcakaya, Mihalgazi ilçelerinde veri toplama aracını gönüllü olarak doldurmayı kabul eden 60 okuldan 733 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise yapılandırılmış görüşme formuna cevap vermeyi kabul eden 7 sınıf öğretmenine ait veriler yer almaktadır. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği, 41 maddeden ve Temel Araç ve Ortam Bilgisi, Farkındalık, Güvenli Katılım, Bağlamsal Kullanım ve Dijital Kimlik Yönetimi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Araştırmaya ait nicel veriler, SPSS 21 programında t-testi ve ANOVA istatistikleri ile çözümlenmiştir. Nitel veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş, araştırma soruları ile ilişkilerine göre yorumlanmıştır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlığın farklı yeterlik alanlarından kendilerini Çok Yeterli olarak algıladıkları ve bu yeterlik alanlarına büyük oranda hakim oldukları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ile yaşları, cinsiyetleri, öğrenim durumları, meslekteki kıdemleri, kişisel bir bilgisayara sahip olma durumları, sürekli internet bağlantısına sahip olma durumları, eğitim öğretimde kullandıkları teknolojilere/ uygulamalara ve aldıkları teknolojik eğitimi arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ancak okuttukları sınıf düzeyi, dijital okuryazarlık seviyeleri üzerinde etkili bir faktör değildir.

Sonuç ve Öneriler: Dijital Okuryazarlık Yeterliliği Ölçeğinin beş alt boyutunun tamamından alınan puanlara göre sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları çok yeterlidir. Sınıf öğretmenlerinin yaşlarının azaldıkça dijital okuryazarlık seviyelerinin arttığı, sayısal olarak bu çalışmaya katılan erkek öğretmen sayısı kadın öğretmenlere göre az olmasına rağmen erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri kadın öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumları değiştikçe yani öğrenim görülen yıl arttıkça dijital okuryazarlık seviyesi de artmaktadır. Yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri, lisans ve ön-lisans mezunu öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleklerindeki hizmet yılları arttıkça dijital okuryazarlık seviyeleri düşmektedir. Okuttukları sınıf düzeyi, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek ya da düşük olarak değerlendirilmesine doğrudan sebep olmamaktadır. Kişisel bir bilgisayara sahip olan, bilgisayarında ve cep telefonlarında internet bağlantısına sahip olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri, sahip olmayanlardan yüksek bir seviyede çıkmıştır. Dijital okuryazarlık seviyesi yüksek olan sınıf öğretmenleri daha çok ve daha farklı teknolojik araç ve uygulama kullanma eğilimindedir. MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına ve özel kurumların açtığı teknoloji eğitimi kurslarına katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri hiç kursa katılmayanlardan yüksek çıkmıştır. Kendi dijital okuryazarlık seviyesini artırmak isteyen sınıf öğretmenlerine, MEB, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları tarafından web 2.0 araçlarının kullanımı ve teknolojinin sınıf ortamına entegrasyonu konuları öncelikli olmak üzere hizmet yılı ve kadın sınıf öğretmenlerine pozitif ayrımcılık yapılarak kurslar verilmelidir. EBA ve benzeri uygulamaların niteliği ve sayısı artırılmalı, lisansüstü eğitim özendirilmelidir.

Anahtar kelimeler: Dijital okuryazarlık, Sınıf öğretmenliği, Dijitalleşme, Teknoloji.

Abstract

Determining Digital Literacy Levels of Primary School Teachers

Murat KORKMAZ

Eskişehir Osmangazi University Institute of Education Sciences

Department of Primary Education

Advisor: Asist.Prof. Ahmet Oğuz AKÇAY

2020

Purpose: The main purpose of this research is to determine the digital literacy proficiency perceptions of primary school teachers working in Eskişehir in the 2019-2020 academic year and to compare them according to certain variables.

Method: The mixed method was used in the research; the data were collected using the Digital Literacy Assessment Scale developed by Acar (2015) for quantitative findings and a structured interview form for qualitative findings. The quantitative working group of the study consisted of 733 classroom teachers from 60 schools that agreed to fill the data collection tool voluntarily in the central districts of Eskişehir, Tepebaşı and Odunpazarı and Seyitgazi, Sarıcakaya, Mihalgazi districts in the 2019-2020 academic year. In the qualitative dimension of the research, there are data belonging to 7 class teachers who agreed to fill in the structured interview form. The Digital Literacy Assessment Scale consists of 41 items and consists of five dimensions: Basic Tool and Environment Knowledge, Awareness, Safe Participation, Contextual Use and Digital Identity Management. Quantitative data of the research were analyzed in SPSS 21 program with t-test and ANOVA statistics. Qualitative data were analyzed with descriptive analysis method and interpreted according to their relationship with research questions.

Results: According to the findings of the research, it was determined that the primary school teachers perceive themselves as very sufficient from the different competence areas of digital literacy and that they dominate these competence areas to a great extent. There are significant differences between the digital literacy levels of primary school teachers and their age, gender, educational status, seniority in the profession, possession of a personal computer, constant internet connection, technologies / practices used in education and technological education. However, the level of class they teach is not an effective factor on digital literacy levels.

Conclusion and Suggestions: According to the scores obtained from all five sub-dimensions of Digital Literacy Proficiency Scale, digital literacy of primary school teachers is very sufficient. Although digital literacy levels increase as the age of primary school teachers decreases and numerically the number of male teachers participating in this study is lower than female teachers, digital literacy levels of male teachers were found higher than female teachers. As the graduation status of primary school teachers changes, that is, the year of study increases, the level of digital literacy increases. The digital literacy levels of graduate and doctorate graduate teachers were higher than that of undergraduate and associate degree teachers. As the years of service in the professions of the primary school teachers increase, the digital literacy levels decrease. The level of class they teach does not directly cause the classroom teachers to evaluate their digital literacy levels as high or low. The digital literacy levels of primary school teachers, who have a personal computer and have internet connection on their computers and mobile phones, have risen from those who do not. The primary school teachers with a high level of digital literacy tend to use more and more different technological tools and practices. The digital literacy levels of the primary school teachers who attended in-service training courses organized by MEB (Ministry of National Education) and technology training courses opened by private institutions were higher than those who did not attend the course at all. Primary school teachers who want to increase their level of digital literacy should be given courses by the Ministry of National Education, universities and non-governmental organizations on the use of web 2.0 tools and the integration of technology into the classroom environment. In these courses, positive discrimination should be applied to the primary school teachers who have more years of service and female primary school teachers. The quality and number of EBA and similar applications should be increased and postgraduate education should be encouraged.

Keywords: Digital literacy, Primary school teaching, Digitalization, Technology.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerin etkisiyle yaşantımız değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim sarmal bir hal alarak kartopu gibi büyümekte, etkisini daha da artırmaktadır. Evlerimizde kullandığımız su ısıtıcılardan tıraş makinelerine, arabalarımızdaki ısıtma ve soğutma sistemlerinden apartmanlarımıza, sitelerimize girişte kullandığımız parmak izi okuyucu sistemlere kadar kullandığımız hemen her şey teknoloji ile birlikte değişmekte ve dijitalleşmektedir. Böylesi hızlı bir değişim sürecinde bireylerin de aktif olarak sürece katılması ve kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Çünkü yeniliğe ve değişime açık ve sürece uyum sağlayabilen bireyler dijital yaşama ayak uydurabilir. Dijitalleşen dünyamızda her gün yenilikler ile güne merhaba diyoruz, gün içerisinde dahi yeniliklere güncellemeler ilave ederek günü tamamlıyoruz. Kaçınılması neredeyse imkansız olan bu hızlı değişim, teknoloji ile iç içe yaşayan ve teknoloji hayatlarının parçası olan teknoloji bireyleri ortaya çıkarmıştır. Sırtında çantası yerine elinde tableti ile okula giden öğrenciler, nüfusu milyonları bulan büyük metropol şehirlerin trafiği yerine evden elektronik posta ve sosyal ağlar ile yönetilen işyerleri, sanal alışverişler, öğretmen yerine konu anlatan sanal uygulamalar insanoğlunun beklentilerinin ve alışkanlıklarının sürekli değişmekte olduğunu göstermektedir. Ancak istekleri sürekli karşılanmak zorunda olan insanoğlu hep daha fazlasını istemekte karşılaştığı yenilikleri tüketene kadar kullanmayı tercih etmektedir. Bilgisayar ekranının karşısında geçirilen zaman kat kat artarak neredeyse tüm günü kaplamıştır. Beraberinde obezite ve göz bozuklukları gibi sorunlara yol açmıştır. Ne yazık ki bu sorunlara maruz kalan bireylerin sayısı her geçen gün artmaya devam etmektedir. Ülkemizde 2004 yılında bilgisayar kullanımı %23,6 iken 2018 yılında bu oranın %59,6'ya yükseldiği, yine 2004 yılında internet kullanımı %18,8 iken bu oranın 2018 yılında %72,9'a yükseldiği görülmüştür. Hane başına internet erişimi 2004 yılı için %7 iken 2018 yılında bu oran da %83,8'e yükselmiştir (TÜİK, 2018). Son 14 yılda meydana gelen bu değişim, teknoloji ve insan arasındaki etkileşimin büyüklü-

günü ve hızını ortaya koymaktadır. Aslında teknolojiye ayak uydurması gereken öğretmen ve öğrencilerde de durum farksızdır. Eğitim alanında teknolojinin kullanımı da ülkemizdeki kullanıma paralel olarak artmıştır. Günümüzden 20 yıl önce derslerde öğrencilerin cep telefonu kullanımı bir problem oluşturmazken bugün özellikle ortaöğretimde derslerde cep telefonu kullanımına kısıtlamalar getirilmektedir. Halbuki okullarda kullanılan internet ağının güvenli olması, kontrol edilebilir olması ve ulaşımının kolay olması tüm öğrencilerin teknolojiyi kullanımına olanak sunmaktadır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı arasında gerçekleştirilen protokolle Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi uygulamaya konulmuştur. FATİH projesi ile bilgi iletişim teknolojilerinin sınıf ortamında aktif olarak kullanılması, projeden faydalanan temel paydaşlar olan öğretmen ve öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerini öğretim hayatlarının her aşamasında kullanmaları amaçlanmıştır (Kurt, Kuzu, Dursun, Güllüoınar & Gültekin, 2013, s.2). FATİH projesine; birinci faz ile donanımı hazır olan ortaöğretim kurumlarının, ikinci fazda ise ortaokullar, ilkokullar ve okul öncesi kurumlarının dahil edilmesi planlanmıştır (Ekici & Yılmaz, 2013, s.323). Proje ile anaokulundan liseye kadar her yaş ve öğrenim kademesinden öğrenci ve öğretmenin projeden faydalanması hedeflenmiş, eğitimde bilgi iletişim teknolojilerinin gerekliliğine önem verilmiştir. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı’ndaki planlama ve strateji gibi değişimlerden dolayı 2018 yılı itibari ile proje askıya alınmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından her yıl düzenli olarak yayınlanan Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı araştırmasında, çocukların bilgisayar ile tanışma yaşının ortalama 8, internet kullanmaya başlama yaşının ise ortalama 9 olduğu, 2019 yılı itibariyle ülke nüfusunun (6-14 yaş) yüzde 75,3’ünün interneti sürekli ve düzenli kullandığı, evlerde internet erişiminin 2018 yılı itibari ile yüzde 83,8’e ulaştığı tespit edilmiştir (TÜİK, 2013-2019). Benzer şekilde 2018 yılı Eylül ayı itibari ile cep telefonu/akıllı telefon kullanan kişi sayısı 81 milyona, internet abone sayısı ise 74 milyona ulaşmıştır (TÜİK,2018).

Eskişehir, Ankara ve Sakarya illerinde, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerin iyi düzeyde teknoloji kullanım düzeyine sahip olduğu; öğrencilerin internete evlerinden, okul ve internet kafelerden bağlandıkları; MS Word gibi kelime işlemci, MS Excel gibi elektronik tablo, grafik programları, elektronik posta programlarını orta düzeyde, veri tabanı ve internet sayfası tasarımı programlarını ise başlangıç düzeyinde kullanabildikleri tespit edilmiştir (Yıldırım, 2013, s.27). Bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere teknoloji kullanımı ile yaş düzeyleri arasında pozitif

yönlü bir ilişki söz konusudur. Teknolojik gelişmelerin bu baş döndürücü hızına öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve diğer paydaşların uyum sağlamaları gerekmektedir. Aileler ve çocukları; kontrollü ve güvenli bir teknoloji kullanımını kendilerine görev edinirken sınıf ortamında çocukların kendilerini geliştirmesinin, güncellemesinin, korumasının sağlanmasında öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı okullardaki interneti kontrollü olarak sunmakta ve zararlı içerikleri engellerken, aileler de internet servis sağlayıcılarının sunduğu güvenli internet paketlerini kullanabilirler. Bu sayede sadece teknolojiye sahip olmak değil onu kontrol altında tutmak da mümkün olmaktadır. İnternet gibi kamuya açık sosyal mecralarda güvensiz ve kontrolsüz zaman geçirmenin gerek sosyal, gerek fiziksel, gerekse zihinsel açıdan bireylere bazı zararlarının olduğu bilinmektedir. Örneğin, Çin’de takıntı haline getirdiği bir bilgisayar oyununu oynarken aklıktan, uykusuzluktan ölen bireylerin olduğu haber bültenlerinde yer almıştır (ensonhaber,2015). Benzer şekilde şiddet içerikli oyunları oynayıp sonrasında bunu aile bireyelerine uygulamaya kalkan çocukların sayısı da hatırı sayılabilecek bir seviyeye ulaşmış durumdadır (Koyuncu, 2018). Çocukların internet kullanımı üzerine yapılan bir araştırmada sürekli ekran başında oturan çocukların göz ve beden rahatsızlıklarının yanı sıra içe kapanıklık, yalnızlık gibi psikolojik sorunlarda yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tuncer, 2000, s.207).

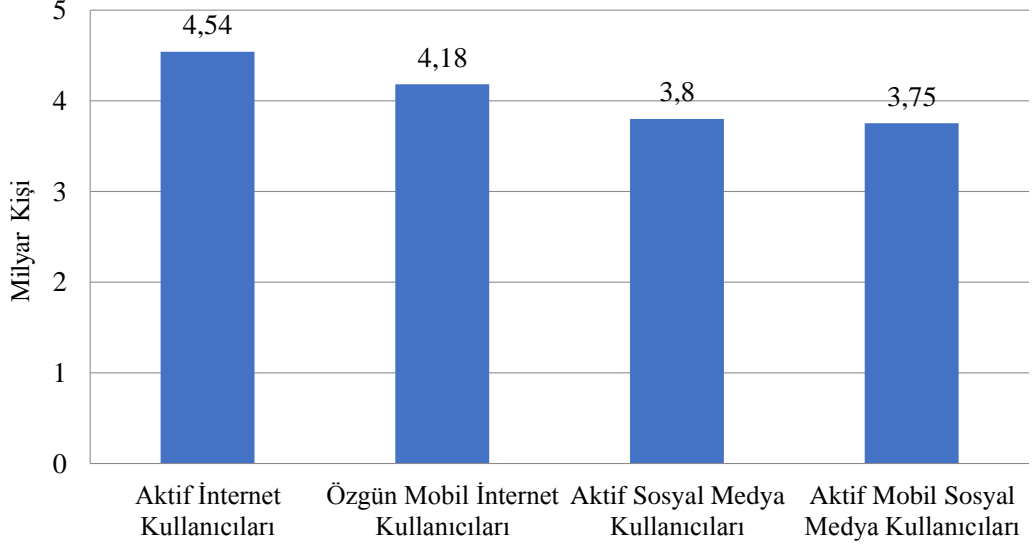
FATİH Projesinde velilerden daha çok, öğrencinin belki de ailesinden daha fazla vakit geçirdiği öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Gelenekçi bakış açısına sahip, kendini geliştirme ve değiştirme niyetinde olmayan öğretmenler ile yeniliğe açık, kendini geliştirmiş, çağa ayak uyduran ‘*zamane*’ çocukları ile aynı ortamda bulunması çatışma yaratabilir. Altyapısı tamamlanmış dijital sınıflar ile bu sınıfları kullanmasını bilmeyen öğretmenlerden başarı, sonuç, etkinlik beklemek hata olur. Bu sebeple öğretmenlerin bu altyapıyı kullanabilecek donanıma ve tutuma ihtiyacı vardır. Bunu hizmet içi faaliyetler veya özel kurslar ile gerçekleştirmek mümkündür.

Hemen her an kullandığımız dijital dünyada veliler ve öğrenciler kendilerini çağa uydurup tüm işlerini internette hallederken, ödemelerini, alışverişlerini buradan yaparken öğretmenlerin kendini teknolojiden yadsıması öğretmenin sınıfta sunduğu eğitimin kalitesini dahi etkiler. Ama öğrencileri için animasyonlu bir sunu hazırlayan, bunu çevrimiçi mecradan yayınlayan öğretmenlerin sınıflarında eğitimin kalitesi artar. Daha doğar doğmaz teknolojiye merhaba diyen çocukların dünyasında ailelerin de öğretmenlerin de kendilerini doğru yetiştirmeleri gerekmektedir. Günümüz dünyasında bu eyleme dijital okuryazarlık denmektedir. Yani hem çağın gereklerine ayak uydurmak

hem de onunla birlikte güncellenerek evrilmek gerekmektedir. Bu evrilme sürecinde sürekli güncel kalabilme, güncellenirken sürecin bir parçası olabilme, temel teknolojik yeterliklere sahip olabilme, dijital ürünleri kullanarak yeni bilgiler üretebilme, kendini ve çevresini sanal ortamda koruyabilme ancak dijital okuryazar olunarak sağlanabilir. Teknolojik altyapının ve aletlerin tüm işlevlerini kullanabilmek, ihtiyaçlarımız doğrultusunda teknolojiye hükmetmek dijital okuryazarlığın gerekliliğidir.

Dijital okuryazarlık seviyesi kişiden kişiye, aileden aileye hatta ülkeden ülkeye dahi değişmektedir. Hatta ülkeler arasında dijital okuryazarlık seviyesi bakımından çok büyük farklar bulunmaktadır. Bu farkın kapanması, ortak bir teknolojik dil kullanabilmesinin yegane yolu eğitim ve eğitimde teknolojinin kullanımının artırılmasıdır. Öğrenciler ve dolayısıyla aileleri, teknolojik altyapısı yeterli, çağın gereklerine uyan ve gelişen bir toplumda görülmek isteniyorsa önce öğretmenler bu altyapı ile donatılmalıdır. Martin ve Grudziecki (2006, s.257) öğretmenlerin teknolojik alanda mesleki gelişimlerini göz önünde bulundurarak, aday, pratisyen ve danışman olmak üzere üç seviye sunmaktadır ve bu üç seviye arasında açıkça ayırt edebilen özellikler belirtmişlerdir.

Günümüz eğitiminin teknoloji ile tanışması 1900'lü yılların başında sinema alanındaki gelişmeler ile başlamıştır. Sinema alanında kullanılmaya başlanan projeksiyon cihazının eğitim alanında da kullanılabileceği fikri Avrupa'da ortaya çıkmış ve başarılı olmuştur. Osmanlı Devleti de bu gelişmelere kayıtsız kalmayarak eğitimde bu cihazların kullanımına öğretmenleri teşvik etmiştir. Nicel olarak çok fazla sayıda olmamakla birlikte eğitimde projeksiyon cihazı kullanımı başlamış, hatta bunun ülke geneline yayılarak her yerde kullanımı için gazetelerde haberler yapıp makaleler yazılmıştır (Tevfik, A., 1919; Latin Harflerine Çev: Kömür, 2012). B. Timur, S. Timur ve Akkoyunlu (2014, s.43-44), EU Kids Online (Avrupa Çevrimiçi Çocuklar) Projesinin araştırma sonuçlarında Türkiye'de 9-16 yaş arasındaki çocukların en az %47'sinin bir sosyal medya hesabının olduğunu, internet kullanımının 10 yaşında başladığını ve günde 1-1,5 saatlerini internette geçirdiklerini tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada Türkiye'de internet kullanımının sadece indirme boyutu ile sayısal bir artış gösterdiğini; ancak yükleme veya üretme boyutunda aynı artışın görülmediğini belirtmişlerdir. Özellikle okul çağı çocuklarının üretim alanında ortaya çıkabilmeleri için onları bu alana yönlendirecek eğitim kurumları ve öğretmenlere ihtiyaç olduğuna vurgu yapılmıştır. Burada dikkat edilecek önemli noktalardan biri de bu araştırma verilerinin sadece altı yıl öncesine ait olmaları ve muhtemelen şu anda altı yıl önceki verilerden eser kalmamış olmasıdır. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği 2020 yılına ait bazı veriler Şekil 1.1'de sunulmuştur.



Şekil 1.1 Küresel Dijital Nüfus (Clement ,2020)

Ocak 2020 dönemindeki sayısal verilere baktığımızda küresel dijital nüfus 4,54 milyar kişiye yani dünya nüfusunun % 59'una ulaşırken, Kuzey Avrupa nüfusunun % 95'i dijitalleşmede dünya birincisi durumundadır (Clement,2020). Dijital ağ üzerinde en çok ziyaret edilen sayfa Google olurken onu video sitesi Youtube izlemektedir (internet-teki en iyi 500 site,2020). İnternet kullanıcılarının % 79'unun bir Youtube hesabı bulunmakta ve günde 1 milyar saat Youtube içeriği izlenmektedir (Aslam,2020). Bunu 2005 yılında kurulan Youtube'un 2008 yılının Ocak ayı ile karşılaştırsak o dönemde Youtube'daki izleyici sayısı 79 milyondur ve bu 79 milyon izleyici üç yılda üç milyar video izlemiştir (Felten, 2008, s.60). Türkiye gelişmekte olan bir ülke olduğu halde Avrupa'daki birçok ülkeden daha fazla dijital bir yaşama sahip olması, bir gelişmişlik göstergesi olarak algılanmamaktadır. Teknolojik gelişmişlik, üretim alanında sayısal bir nicelik olarak kabul görmektedir.

Søby (2008, s.124), Norveç eğitim sistemini inceleyerek dijital yetkinliğin çocukların ve gençlerin öğrenme ortamlarını içerik geliştirme ve motivasyon olarak teşvik ettiğini, dijital medyanın potansiyelinin ancak pedagojik, sosyal ve örgütsel bir bağlamda, siyasi otorite tarafından desteklendiğinde ortaya çıkacağını belirtmiştir. Buna neden olarak da okul gelişim projelerinde bilgi iletişim teknolojilerinin öğrenim yararlarını gerçekleştirmenin zaman almasını göstermektedir. Bilgi iletişim teknolojilerinin merkezi öğrenme faaliyetlerinde kullanılması, teknolojinin kapsamlı bir şekilde kullanılmasını kolaylaştıran okula bağlı olduğunu ve öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için dijital medyayı daha fazla kullanacaklarını belirtmiştir. Buna göre ucu bucağı olmayan dijital ok-

yanusta can simidi olmaksızın dolaşan öğrencilerin fırtınaya yakalanmaması mümkün değildir. Onlara bu okyanusta rehberlik edecek, deniz feneri vazifesi gören öğretmenlerin de dijital okuryazarlıklarının ve yeterliklerinin geliştirilmesi şarttır. Bu sebeple bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin tespitine çalışılmıştır. Çünkü Z kuşağı olarak adlandırılan bir nesle sadece ABC öğretmek yetmez, ayrıca alfabenin tamamını nasıl öğreneceğine de yol göstermek gerekir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algıları belirlenmiş ve belirli değişkenler doğrultusunda incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlemek ve belirli değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları ne düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları;

a. yaşlarına,

b. cinsiyetlerine,

c. öğrenim durumlarına,

d. öğretmenlik kıdemlerine,

e. okuttukları sınıf düzeyine,

f. kişisel bir bilgisayara sahip olma durumlarına,

g. sürekli internet bağlantısına sahip olma durumlarına,

h. eğitim öğretimde kullandıkları teknolojilere/ uygulamalara

ı. aldıkları teknolojik eğitime göre anlamlı olarak değişmekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin dijitalleşme ve dijital okuryazarlık ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Zamanımızın en büyük özelliklerinden biri teknolojinin yaşamın her alanına yayılmasıdır. İhtiyacımız olan teknolojinin eğitime entegrasyonu da kısa zaman içerisinde sağlanmış, akıllı tahtalar, projeksiyon cihazları, bilgisayarlar eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır. Ancak sadece teknolojik aletlerle eğitimin bir yere varamayacağından öğretmen, öğrenci ve velilerin de bu sisteme dahil olması, teknoloji ile donatılması gerçeği ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmeler sonucu değişen materyaller, genç

nesli çepeçevre sarmış, okuma yazma sürecinde kullanılan etkinliklerden malzemelere kadar değişiklikler meydana gelmiştir (Baştuğ & Keskin, 2013, s 80). Bu üç sacayağın-
dan birinin eksik ya da geliştirilememiş olması önemli sorunlara yol açacaktır. Bu du-
rum öğretmenlere ve bu ortamların ikincil katılımcısı olan velilere yeni sorumluluklar
yüklemiştir. Velilerin hem çocuğun psikolojik hem de fizyolojik ihtiyaçlarına cevap
verebilmesi gerekmektedir. Çocuğunun bilgisayarda oynadığı oyunları bilmeyen bir
velinin çocuğu ile aynı paydada buluşması da zorlukları beraberinde getirmektedir. Ak-
sini düşündüğümüzde çocuğuyla birlikte onun dijital dünyadaki rolünü bilip benimse-
yen velilerin daha uyumlu, daha ilgili, daha başarılı bir ebeveyn olduğu görülmektedir.
Böylece çocuklarının da teknolojiye bakışları daha olumlu olacak, onları dijital dünyaya
daha hazır hale getirecektir. Benzer şekilde okulda çocukla gün boyu iletişim halinde
olan öğretmenlerin de çocukların dijital dünyalarına hakim olması ve ilgilenmesi gere-
kir. Bu durumun eksikliği iletişimde problemlere yol açar. Hem velilerin hem de öğret-
menlerin bu becerilere sahip olması dijital okuryazar olmaları ile mümkündür. Ortak
paydaları öğrenci olan veli ve öğretmenlerin belirtilen bu eylemleri gerçekleştirerek
öğrencilere dijitalleşen bu yaşamda rehber ve yardımcı olabilmeleri, gerekli şartları sağ-
layabilmeleri ve bu süreçte aktif kalabilmeleri için dijital okuryazarlık yeterliliğine sa-
hip olmaları büyük önem arz etmektedir.

2018 ve 2019 yıllarında ülkemizin güney sınır bölgelerinde terörist grupların ta-
ciz atışları neticesinde Şanlıurfa ve Kilis gibi bazı sınır illerimizde bir süre okullarda
güvenlik sebebiyle eğitime ara verildi. Milli Eğitim Bakanlığı bu bölgedeki okulları bir
süreliğine tatil ederek öğretmenleri hizmetiçi eğitime tabii tuttu. Uzaktan eğitim yönte-
mi ile dersler dijital platformlardan işlendi. 2020 yılının Ocak ayında gerçekleşen Elazığ
depremi ile uzaktan eğitimde yeni bir çalışma daha yapıldı. Son olarak tüm dünyayı
saran yeni tip Koronavirüs (Covid-19) ile mücadele kapsamında tüm ülkede EBA ve
diğer birçok canlı ders özelliği olan program ve uygulama ile ders işleme olanağı bu-
lundu. Bu süreç bizlere öncelikle öğretmenlerin dijital okuryazar olup olmadıklarını,
Web 2.0 araçlarını ne ölçüde kullanabildiklerini, hizmetiçi kurslar veya diğer çalışmalar
ile dijital okuryazarlık seviyelerinin ne ölçüde olduğunu görme fırsatı sundu. Bu sebep-
lerden dolayı, bu çalışmanın önemi bu süreçte daha çok hissedilmektedir. Alanyazında
öğretmen adaylarının ve farklı branşlardan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyele-
rini ve farklı değişkenler ile öğrenciler ve velilerin yeterliliklerini belirlemeye yönelik
çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışma, sınıf öğretmenleri özelinde dijital okuryazarlık
seviyelerinin bazı değişkenler ile incelendiği bir çalışmadır. Çalışma; öğrenciler ile aile-

lerinden sonra en fazla iletişim halinde olan branş olmaları ve dijital yerli olan öğrencileri hayata hazırlayan kişiler (rehber-lider) olmaları sebebiyle sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazına ve uygulayıcılara önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

Araştırmacı tarafından uygulanan ölçekte, öğretmenlerin içten ve tarafsız cevap verdiği varsayılmıştır. Araştırmanın örneklemini, sayısal nicelik olarak evrenini temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

- ❖ Araştırma Eskişehir'in merkez ilçeleri (Tepebaşı ve Odunpazarı) ve Seyitgazi, Sarıcakaya, Mihalgazi ilçeleri ile sınırlıdır.
- ❖ 2019-2020 öğretim yılında araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- ❖ Veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçme aracından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dijital Okuryazarlık: Dijital ortamda bilgi üretme, mevcut bilgileri etkili ve eleştirel bir biçimde analiz etme, değerlendirme ve yeni bilgi bulma becerilerine dijital okuryazarlık denir.

1.7. Kısaltmalar

ALA: Amerikan Kütüphane Derneği

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

DODÖ: Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

FATİH Projesi: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi

ISTE: Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu

JISC: Ortak Bilgi Sistemleri Komitesi

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

YÖK: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde konu ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve okuryazarlığın tanımı ve okuryazarlık türleri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuryazarlık

Okuryazarlık, İngilizce “literacy” kelimesinin Türkçe karşılığıdır. Türkçe alan-yazının gelişme sürecinde okuryazarlık, okuma ve yazma eylemlerini en basit şekilde gerçekleştirmek olarak anlaşılmıştır. Daha sonra bu anlam biçim değiştirerek kısa cümleleri okuma ve yazma şekline dönüşmüştür. UNESCO, 1958’de üye ülkelere eğitim istatistiklerini ifade ederken okuryazarlık terimini kullanmalarını önermiştir. 1960’lı yıllarda ise okuryazarlığın tanımı tamamen değişerek içinde bulunduğu topluma katkı sağlayabilecek düzeye ve hesap yapma becerilerine sahip olma anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Bu tanımdan sonra öğrenim süresi, hatta en az 5 yıl öğrenim görme, günlük gazeteleri okuyabilme gibi kriterler dahil olmuş ve fonksiyonel bir okuma-yazma becerisi ve sürekli eğitim anlamlarını kazanmıştır. 1990’lara gelindiğinde okuryazarlık işlevsel çok yönlü bir boyut kazanarak, eğitimin merkezinde olduğu bir tanım kazanmıştır (Güneş, 1994, s.502-503).

Aşıcı (2009, s.11) okuryazarlığı, geleneksel okuma ve yazma faaliyetinin yanında kişinin yaşadığı hayata bakış açısı, hayatı anlaması ve sosyal yaşantısındaki tüm ilişkileri anlamlandırması ile ilgili bir kavram olarak tanımlarken bilimsel çalışmaların hala okuma yazmanın yöntemi üzerinde yoğunlaşması sebebiyle ortak bir tanıma kavuşturamadığını belirtmiştir. Kress (2003, s.62) okuryazarlık kavramını içinde bulunulan hayatı anlamlandırabilmek için iletişimsel tüm figürlerin etkin şekilde kullanılabilmesi yeteneği olarak tanımlamaktadır. Yıldız (2007, s.45) ise okuryazarlık kavramını bireyin özgürleşme ve bilinçlenme pratiği olarak tanımlamakla birlikte akademik anlamda araştırmaların 1960’tan sonra artış gösterdiğini dile getirmiştir.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010, s.285) okuryazarlık kavramının sabit bir anlamının bulunmadığını, aksine yeniden anlamlandırma, değerlendirme ve inşa etme süreçlerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Okuryazarlığın bir yetenek olduğunu, okuma yazma gibi harflerle değil ‘şeyler’ ile ifade edildiğini, hangi alanla birlikte açıklanıyor ise o alanın okuryazarlığı olarak tanımlandığını belirtmişlerdir.

Coşkun, Cumaoglu ve Seçkin (2013, s.1261) için okuryazarlık; her kavramda olduğu gibi gelişimsel bir süreç geçirmekte, birlikte anıldığı ön eklerle birlikte yorumlanmakta, bu sürecin de geçip zamanla ortak bir mana bulunacağını dile getirmişlerdir. Okuryazarlık, bireyin okuma yaparken anlamlandırma, yorumlama, sentezleme gibi bilişsel becerileri kullandığı bir süreç olarak da tanımlanabilir. Bu sebeple okuryazarlık okuma ve yazma etkinliklerinden farklılıklar göstermektedir. Değerli (2013) bilgisayarın ve teknolojinin hüküm sürdüğü dünyamızda geleneksel okuryazarlığın bilgiye, hızlı ve sürekli değişime yetişemediğini, bireyin artık bilgisayar okuryazarı olarak doğması gerektiğini belirtmektedir. Sanders (1999, s.10-11) Öküzün A'sı kitabının önsözünde insanlığın okuryazarlık ile başladığını, okuryazarlığa giden yolun daha bebeğin dünyaya gözünü açtığı, aldığı ilk nefes ile adımlanmaya başladığını tasvir etmektedir.

Tüm bu tanımlamalardan anlaşılacağı üzere çok çabuk değişen, gelişen ve yenilenen dünyamızda okuryazarlık kavramının da sürekli değiştiği ve yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Dijital dünya ile alakalı olan her ne varsa ve geliyorsa önümüzdeki yıllarda okuryazarlık kavramının önünde onların görüleceği açıktır.

2.2. Görsel Okuryazarlık

Okuryazarlığın kalıcılığının sağlanmasında yazının yanında görsel öğelerin verilmesi öğrenmede kalıcılığı artırmaktadır. Resimler, fotoğraflar, karikatürlerin kullanımı bireyin kendini ifade etmesini ve düşünerek öğrenmesini artırıcı etkenlerdendir. Yazılı metinlerin görsellerle beslenmesi öğrenilenlerin daha uzun süre akılda kalmasını sağladığından eğitim öğretim süreci için önem arz etmektedir. Geleneksel okuryazarlık ile karşılaştırıldığında; görsel öğelerin kullanımı beynin sağ lobunda ve kelimelere oranla resimler 60000 kat daha hızlı işlenmektedir (Eisenberg, 2014). Bunu örneklendirerek açıklamak gerekirse; ders kitaplarında kullanılan metinlerin görsel öğeler ile desteklenmesi öğrenci başarısına doğrudan etki etmektedir. Ancak kullanılan görselin metne uygun ve zengin bir yapıya sahip olması da gerekmektedir. MEB Türkçe dersi öğretim programımız 2006 yılında güncellendiğinde görsel okuryazarlık; görsel okuma ve görsel sunu becerileri olarak öğretim programlarına da girmiştir. 2015 yılındaki güncelleme ile de dinleme ve izleme başlığı altında yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006-2015)

2.3. Medya Okuryazarlığı

Gazete, dergi, radyo, televizyon gibi geleneksel medya kaynaklarının etkileşimli olmayan, bireyler üzerindeki sınırlı etkilerinden farklı olarak; çoklu ortam kaynaklarını ve farklı iletişim boyutlarını birlikte kullanan, çeşitliliğe sahip ve bireyleri her yönden sararak etkileyen yeni medya beraberinde medya okuryazarlığını getirmiştir (Binark ve Bek, 2007, s.5). Medya okuryazarlığı için bütün medya kanalları vasıtasıyla iletişim sağlayabilme ve eleştirel düşünme kabiliyetini kullanarak görülen, dinlenen, etkileşilen kaynağı analiz ederek çözümleme ve sonucu değerlendirebilme tanımı yapılabilir. Yani medya okuryazarlığı sadece televizyona bakmak değil, televizyondaki haberi analiz edip doğruluğunu, gerçekliğini sorgulayabilmektir. Bunun için de ön koşul olarak eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı gereklidir.

Ülkemizde medya okuryazarlığının gelişimi ilk olarak 2003 yılına uzanmaktadır. İletişim Şurasında ülke gündemine alınan medya okuryazarlığı, Radyo Televizyon Üst Kurulu'nun tavsiyeleri ile 2007 yılında itibaren ortaokullarımızın altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Dersin amacı daha çocuk yaşlarda bireylerin medyayı ve medya kaynaklarını öğrenmeleri, bu kaynakları eleştirel bakış açısı ile izlemeleri ve buna göre değerlendirmelerini sağlamaktır (Kurt ve Kürüm,2010, s.24).

Son yıllarda adından sıkça söz edilen medya okuryazarlığı, 21.yüzyıl becerileri içinde de kendine yer bulmuş, bu eğitim yaklaşımında erişim, analiz etme, değerlendirme ve yeniden yaratma/üretim süreçleri tanımlanmıştır (Thoman & Jolls, 2008, Çev. Elma ve Kesten, 2008).

2.4. Bilgi Okuryazarlığı

Hızlı bir şekilde tüketim toplumuna dönüşen dünyamızda bilgi ve teknolojiler anlık olarak değişim göstermektedir. Bu tüketim pastasına dahil olan hemen her teknolojik araç kısa zaman dilimleri içerisinde güncelleme yapmak zorundadır. Kendini güncelleyemeyen, çağa ayak uydurup yetişemeyenler silinip kaybolmaktadır. Bilgi okuryazarı bu pastanın neresinde olduğunu, pastanın büyüklüğünü, hangi pastada olduğunu, kaç kişinin bu pastada olduğu gibi basit sorulara cevap verir. Bilgi toplumu da çağın gereklerini ayak uyduran toplumlardır.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010, s.294) bilgi okuryazarlığını ister basılı ister elektronik ya da görsel olarak elde edilen bilgileri analiz edip seçip sınıflandırarak yeniden

bir bilgi oluşturma çabası olarak tanımlamaktadır. Akkoyunlu (2008, s.6-9), bilgi çağında bireyin yetiştirilmesi için tek aracın bilgi okuryazarlığı olduğunu belirtmektedir.

Bilgi okuryazarlığını diğer okuryazarlıklardan ayırt eden özelliklerin başında bireyin kendisinin aracı olmaksızın rol alması ve elde edilen ya da alınan bilginin işlenerek yeniden yapılandırılması gelmektedir. Bilgi okuryazarı olan bireyin; bilgiye ihtiyacı olduğunun farkında olması, bu bilgiyi bulmaya, ulaşmaya karar vermesi, bu bilgiye ulaşmasına yardımcı olacak yolları ve kaynakları belirlemesi, bu kaynakları kullanılabilecek strateji ve yöntemleri geliştirmesi ve ulaştığı bilgiyi analiz ederek kendince yapılandırması gerekmektedir (Doyle,1994, Akt: Polat C. ve Odabaş, H.2008).

Bilgi okuryazarlığı aslında çok kapsamlı bir okuryazarlık olmasına rağmen en geçerli tanımlamayı 1989 yılında Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) yapmış, bilgi okuryazarlığının yaşam boyu sürdürüğüne işaret etmiştir.

2.5. Dijital Okuryazarlık

“Dijital okuryazarlık” İngilizce “Digital Literacy” kavramının Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bazı araştırmacılar çalışmalarında dijital sözcüğü yerine onun Türkçe karşılığı olan sayısal sözcüğünü tercih etmektedir. Dijital sözcüğünün bir diğer anlamı ile okuryazarlığı birlikte kullandığımızda verileri bir ekran üzerinde elektronik olarak gösteren okuryazarlık çeşidi anlamı ortaya çıkmaktadır ki çağımızdaki okuryazarlığı bu şekilde tasvir etmek yanlış olmaz.

Kavram olarak dijital okuryazarlık ilk kez Paul Gilster tarafından 1997’de kullanılmış, aynı isimli kitabı yayınlanmıştır. Ancak kitabında dijital okuryazarlığın tek bir tanımını yapmamıştır. Dijital okuryazarlık, tamamen işlevsel olmak için konuşma, dinleme, okuma, yazma ve görüntüleme becerilerinin bir karışımını gerektirir. Bu sebeple geleneksel okuryazarlığa alternatif olmayıp çok yönlü yazarlığa katkı sağlayan bir yardımcıdır (N. Churcill, Ping, Oakley& Churchill, 2008, s.419).

Eshet (2002, s.2) dijital okuryazarlık kavramına farklı bir terminoloji önermekte, dijital okuryazarlığın yazılım kullanmaktan daha çok yetenek gerektirdiğini, bilgi okuryazarlığından foto-görsel okuryazarlığa kadar birçok okuryazarlık çeşidi olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital okuryazar birinin yalnızca arama motorlarının nasıl kullanılacağını değil, daha çok webden alınan verilerin nasıl değerlendirileceği ve ihtiyaç olan bilgiler ile ihtiyaç olmayanlar arasında ayrımın nasıl yapılacağına dair kullanıcının bilgisini gerektiren becerilere de sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Dijital okuryazarlığın, dijital çağda özel bir düşünce ve zihniyet türü olduğunu belirtmektedir. Dijital okur-

yazarlık, dijital bir cihaza yazılım atmak, tanıtmak veya yeni bir dijital nesneyi çalıştırmak değildir, bireylerin dijital ortamlarda etkin biçimde çalışabilmesi için gerekli olan çok çeşitli karmaşık bilişsel, motor, sosyolojik ve duygusal becerilere sahip olmaktır (Eshet, 2004, s.93).

Hague ve Payton'a (2010, s.19) göre dijital okuryazarlık; dijital teknolojilerle eleştirel, yaratıcı, ayırt edici ve güvenli uygulamalar sağlayan beceriler, bilgi ve anlayıştan oluşur. Buna göre dijital okuryazarlık; yaratıcı düşünme, elde edilen bilgileri ayıklama, değerlendirme ve eleştirme, sosyo-kültürel ve tarihsel etkileri tanıma ve dijital içerik oluşturma, birlikte çalışma, yeni teknolojileri kullanma ve bu teknolojilere uyum sağlama, bu teknolojileri nasıl kullanılacağını bilerek uygun ve güvenli içeriğe ulaşma, medya yolu ile iletişim kurma yeteneklerinden oluşmaktadır.

Dijital okuryazarlık becerisine sahip bireyler analiz, sentez, değerlendirme ve yeni bir ürün oluşturabilme basamaklarını sırasıyla tam ve doğru olarak yerine getirebilmelidir. Dijital okuryazar olabilmeleri için bireylerin; etkili iletişim becerisine ve dijital ortamlardaki güvenliğinin nasıl sağlanacağı bilgisine, dijital kaynakları yaratıcı bir biçimde kullanma becerisine, içerisinde yaşadığı sosyal toplumun anlayışını barındıracak bilgi birikimine sahip olması gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında yer alan birçok dersin öğretim programında dijital okuryazarlık bir beceri olarak yer almakta iken yükseköğretimde YÖK dersleri statüsünde sadece Anadolu Üniversitesi'nin 'Dijital Eğitim Ortamlarına Giriş' ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin 'İnsan Bilgisayar Etkileşimi' dersleri yer almaktadır (YÖK, 2020). Öğretmen yetiştirilen fakültelerde ders isimleri farklı olsa da eğitim fakültelerinde öncelikle dijital okuryazarlık becerilerini kazanmış öğretmen adayları yetiştirilmelidir.

Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri, Çin, İngiltere, Avustralya gibi ülkeler öğretmenlerin teknolojiyi etkin ve etkili kullanımlarını teşvik etmek, bu kullanımlarını performans göstergeleri ve yeterlikler ile belirleyip standartlaştırmak amacıyla Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE)'nin belirlemiş olduğu Eğitim Teknolojileri Standartlarını kullanmaktadırlar. Bu standartlar dönem dönem güncellenmekle birlikte son güncelleme 2017 yılında yapılmıştır. Buna göre eğitimci için 7 ana başlık altında 24 performans göstergesi veya yeterlik belirlenmiştir. Ana başlıklar incelendiğinde; öğrenen, lider, dijital vatandaş, işbirlikçi, tasarımcı, kolaylaştırıcı ve analist özelliklere sahip yetkin, profesyonel ve öğrenme katalizörü olan öğretmenlerin çağın eğitimci olabileceklerini belirtmektedir. ISTE'nin belirlemiş olduğu standartların içeriğine baktığımızda kendini dijital anlamda güçlendiren, donatan, analiz eden ve

değiştirip geliştiren öğretmenlerin öğrencilerinin dijitalleşme sürecine katkısının yadsınamayacak derecede fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Brooks-Young (2007, s.131), Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) için gerçekleştirdiği çalışmada dijital çağda ilkökul öğretmenlerinin kendilerini dünya normlarında temel teknoloji becerilerinde güncellemeleri ve geliştirmeleri gerektirdiğini aktarırken dijital çağda etkili bir eğitimci olmak için gelecekteki eğitim sistemlerini öngörme ve bu vizyonu ifade etme becerisi, web 2.0 araçları ile dijital uygulama bilgisi, öğretim programı bilgisi ve içerik standartları, verilerin nasıl bir öğretim yapılacağına karar verilmesine dair bilgiler, yaşam boyu öğrenen olmak için isteklilik ve meslektaşları ile işbirliği içinde çalışma yeteneği ve isteğine sahip olunması gerektiğini belirtmektedir.

Martin (2008, s.170) de benzer biçimde dijital okuryazarlığı; beceri olarak tanımlayıp analiz, sentez, değerlendirme, bütünleştirme gibi aşamalara ayırmaktadır. Ayrıca bu aşamaları seviye seviye belirleyerek dijital yeterlilik, dijital kullanım ve dijital dönüşüm olarak üç bölümde gruplamaktadır. Birinci seviye aşılmadan ikinci ve üçüncü seviyeler gerçekleştirilemeyeceği, Bloom'un taksonomisi gibi benzer bir sistemle merdiven basamakları gibi sıralanmaktadır. Martin, dijital teknolojilerin, iş süreçlerinin ve ticari kültürel üretimin küreselleşmesini; bireylerin gözetimini ve veri madenciliği ve bireysel kimliklerin yakalanmasını sağlamıştır. Yani ticari bir sektörün ayak sesleridir.

Carvani, Cartelli, Fini ve Ranieri (2008, s.187) dijital yeterlilik çerçevesi oluşturarak teknolojik, bilişsel ve etik boyut olmak üzere dijital yeterliliğin üç boyutundan bahsetmiştir. Ayrıca bu üç boyutun birbiri ile bütünleşmesini ve bireylerin bilgiyi paylaşmasını ve işbirliğine dayalı olarak yeni bilgi oluşturmasını sağlayan teknolojilerin sunduğu potansiyelin anlaşılması amacıyla gerekli bir kesişim kümesi yer almaktadır. Bir bireyin dijital yeterliliğe sahip olabilmesi için bu üç boyutun kesişim kümesinde olması gerekmektedir.

Ng (2011), dijital okur-yazar olan bir bireyin sanki yüz yüze iletişim kuruyormuş gibi yanlış yorumlama ve anlaşılmalardan kaçınmak için saygılı ve uygun bir dil kullanan, kendine ait bilgileri olabildiğince özel tutan, kendi güvenliğini ve gizliliğini koruyan ve ne zaman tehdit edildiğini anlayan ve bununla nasıl başa çıkacağını bilen, hangi mercilere nasıl şikayette bulunacağını veya iletteceğini bilen birey olduğunu açıklamaktadır. Savage ve Barnett (2013, s.20), dijital okur-yazarlığın hem dijital içerik hem de tüketici ve yazar (üretici) olmak ve her iki rolün içinde yer alan beceri, bilgi, anlayış, değer ve tutumlara sahip olmak anlamına geldiğini belirtmektedir. Globalleşerek tek bir

parça haline dönüşen dünyamızda dijital platformların tüm dünya vatandaşları için kullanılabilir olması, dijital vatandaşlık kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur, iyi bir vatandaş olma algısı da iyi bir dijital vatandaş olma yolunda hızla dönüşmektedir (Çubukcu & Bayzan, 2013, s.148).

Ortak Bilgi Sistemleri Komitesi (JISC), 2014 yılında yayımladığı bildiriye dijital okuryazarlığı; 'bir bireyi dijital toplumda yaşamak, öğrenmek ve çalışmak için uygun olan özellikler' olarak tanımlamaktadır. Yine aynı bildiriye dijital okuryazarlık, işlevsel bilgi iletişim teknolojilerinin geliştirilerek daha zengin bir dijital davranış, uygulama ve kimlik setini tanımlanmaktadır. Dijital okuryazar olmanın anlamı zamanla ve bağlamlar arasında değiştiğinden, dijital okuryazarlıklar da çeşitlenmektedir. JISC, bu çeşitliliği bir model ile açıklamaktadır (Şekil 2.1).



Şekil 2.1 Dijital Okuryazarlığın Yedi Elementi (JISC,2014)

JISC, yedi element modeli ile belirlediği dijital okur-yazarlığı bir takım becerilere ayırmaktadır:

1. Çeşitli medya kaynakları ile edinilen akademik ve profesyonel iletişimin eleştirel bir biçimde okunduğu ve yaratıcı bir şekilde üretildiği Medya okuryazarlığı,
2. Bilginin bulunması, bireysel olarak yorumlanması, analiz edilmesi ve değerlendirmesi, yönetilmesi ve paydaşlarla paylaşılması aşamalarından meydana gelen Bilgi okuryazarlığı,
3. Dijital sistemlere bağlı olarak gelişen akademik, profesyonel ve araştırma uygulamalarına dâhil olduğu Dijital Bilim/ Öğrenim,
4. Öğrenme ve araştırma için dijital ağlara katılma sürecinde İletişim ve İşbirliği,

5. Dijital cihazların, uygulamaların ve hizmetlerin benimsendiği, uyarlandığı ve kullanıldığı BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) okuryazarlığı,

6. Dijital itibar ve çevrimiçi kimliğin yönetildiği Kariyer ve Kimlik Yönetimi,

7. Teknoloji açısından zengin ortamlarda resmi ve gayri resmi olarak etkin bir şekilde çalışıldığı Öğrenme Becerileri.

Avrupa Birliği tarafından yayımlanan Eurostat (2015, s.192) verilerine göre dijital okuryazarlığın geliştirilmesi Avrupa 2020 Strateji Belgesinde vurgulanmıştır. Tüm internet kullanıcıları risklere maruz kaldığından, Avrupa Birliği 2012 yılında *Çocuklar İçin Daha İyi Bir İnternet için Avrupa Stratejisini* açıklayarak çocukların tehlikeli internet materyalleri hakkında korunmasına ve çocukların eğitimine odaklanmayı kararlaştırmıştır. Bu sebeple dijital dünyaya temas eden her bireyin doğru dijital yeterlilikler ve okuryazarlık becerileri ile donatılması hedeflenmiştir.

Altun (2003, s.2), dijital okuryazarlığı temel olarak elektronik metinlerin bireyler tarafından anlamlandırılması olarak tanımlamaktadır. Geleneksel metinlerden farklı olarak resim, ikon ve grafiklerin yanı sıra ses, görüntü, sesli görüntü, animasyon ve imaj haritaları da dijital metinlerde yer almaktadır. Geleneksel okuryazarlıkta kalem, kağıt ve mürekkebe ihtiyaç duyulurken, dijital okuryazarlıkta bunların yerini dijital fotoğraf makineleri, yazıcılar, tarayıcılar, hard diskler, USB'ler, e-kitaplar, e-postalar gibi kavramlar almaktadır.

Ribble (2011, s.26), dijital vatandaşlığı; dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital sağlık, dijital güvenlik, dijital hak ve sorumluluklar olmak üzere 9 alt boyuta ayırarak dijital öğrenmenin her yıl daha yaygın hale gelerek kara tahta ve kalem kadar şeffaflaştığını, ancak teknolojinin uygun şekilde nasıl kullanılacağına öğretmesinin hız kazanmadığını belirtmektedir. Teknolojik gelişmeler ve yaşama hâkim olan dijital araç gereç sayısının her geçen gün artması; bireylerin bilişsel özelliklerinde, toplumsal birikimlerinde, ekonomik faaliyetlerinde de değişiklikler meydana getirmiştir. Efimova ve Grudin (2008, s.2) yaptıkları çalışmada teknolojinin nereden gelip nereye gitmekte olduğunu örneklerle açıklamış, dijital okuryazarlığı ekonomik bir sektör olarak irdelemiş, iletişim teknolojilerinin üzerinde durarak genç akranların iletişimini cep telefonu, elektronik posta, mesajlar yoluyla ne şekilde ve hangi ekonomik yöntemlerle iletişim kurduklarını açıklamışlardır. Ancak şimdiki genç neslin yaşlandıkça, orta yaşlı ya da yaşlı sınıfına girdiklerinde iletişim kurabilmek için tüm zorlukları göze alan bu kuşağın, tüm bu becerilerden uzaklaştığını

tespit etmişlerdir. Dijital okuryazarlığın ekonomik olarak kişilerin sosyal yaşamları üzerinde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Rantala ve Suoranta (2008, s.92) dijital okuryazarlık kavramına farklı bir bakış açısı ile bakarak günümüz dünyasında, bugünkü ve gelecekteki politika gelişiminde dijital okuryazarlığın gücünü görmezden gelebilecek bir uluslararası örgüt, ulusal hükümet veya devlet olmadığını açıklamışlardır. Fakat olayın görünenden daha çok görünmeyen kısmını irdeleyerek, dijital dünya ile ilgili soruların, bilgi ve iletişim teknolojileriyle, kişilerin elektronik ve görünmez ikili dizileriyle ilgili neredeyse hiçbir ilgisinin olmadığını ve insanları küresel ekonomik rekabet dünyasında yönetmek ve kişisel ağ oluşturma yeterliliklerini öğretmek amacıyla dijital dünyanın yaratıldığını dile getirmişlerdir. Akkoyunlu ve Soylu (2010, s.751-752), dijital kavramını sayısal anlamıyla değerlendirerek; dijital okuryazarlığı bireylerin sayısal teknolojileri anlamlı bir şekilde kullanarak dijital kültüre dahil olmaları için geçen süreç olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda dijital kaynaklar kullanarak dijital okuma ve yazma eylemlerinin gerçekleştirilmesi de dijital okuryazarlığın gereklilikleri arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak bireyler kendilerini, çevrelerini, akranlarını değişen dünyaya uyum sağlayabilmek, dijital dünyada kaybolup gitmemek, gelişmelerden uzak kalmamak, dijital olarak sosyalleşebilmek için dijital okuryazar olmalıdır ve kendilerini buna uygun olarak yetiştirmeleri gerekmektedir. Geleneksel okuryazarlık nasıl gelişimsel bir süreç izliyorsa dijital okuryazarlık da benzer şekilde bir gelişim süreci geçirir ve zamanla hızlanarak akıcı bir seviyeye ulaşır.

2.6.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dijital okuryazarlık ve dijital okuryazarlıkla bağlantılı yurtiçi ve yurt dışı araştırmalar yer almaktadır.

Demir, Özmantar, Bingölbali ve Bozkurt (2011, s.6) üç sınıf öğretmeninin derslerinde teknolojiyi hangi düzeyde kullandıklarını irdeledikleri çalışmalarında öğretmenlerin kullanılan teknolojinin derse ne düzeyde entegre edildiğinin farkında olması ve daha üst düzeylerde entegrasyonun nasıl yapılabileceği konusunda bilinçli olması veya bilinçlendirilmesi gerektiği, öğretmenlerin teknoloji bilgisindeki eksikliği görülmüştür.

Özsevgeç, Batman, Yiğit ve Yazar'ın (2014, s.243) farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik terim farkındalıklarını belirlemek için yaptıkları çalışmada, öğretmenlere 85 adet teknolojik terim sunulmuş ve bu terimler hakkında bilgileri ölçülmüştür. Araştırma sonunda bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenlerinin diğer öğret-

menlere göre daha iyi seviyede oldukları, bu öğretmenler arasında da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çok yönlü düşünebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İşçioğlu ve Kocakuşak (2012, s.22) sınıf öğretmenliği adayları üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ancak kendi alanlarında teknolojiyi kullanma algıları ve ileriye dönük teknoloji kullanma algılarının yüksek olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının %94,8'i bilgisayar kullanmaktadır. Üniversitenin K.K.T.C.'de olması sebebiyle öğrenciler aileleri ile görüşmek için teknolojik cihazları kullandığından internete bağlanma oranı %91'e vardığı tespit edilmiştir. Grup görüşmelerinden çıkan sonuçlara göre teknolojinin günlük işleri kolaylaştırdığı, dünyanın değişik yerlerindeki insanlarla iletişim kurdukları, bu nedenle de günlük teknoloji kullanma algılarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları öğretim elemanlarının derslerde teknolojiyi yeterince kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Aksüt, Keyvanoğlu ve Balıkcı (2013, s.6) sınıf öğretmeni adaylarının bilişim teknolojilerine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin %47,77'sinin bilgisayar/interneti iyi düzeyde kullanabildiklerini, %39'unun bilgisayar/interneti eğitim amaçlı kullandıklarını, öğretmenlerin internet ve bilgisayar ile ders vermeye hazır olmadıkları, göreve başlamadan önce bilgisayar ile ilgili daha fazla ders verilmesi gerektiği sonuçlarını elde etmişlerdir. Öğretmenlerin bilgisayar kullanım yeterliklerinin iyi olduğunu düşünmelerine rağmen bu durumu dersle bütünleştirememeleri bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarına daha fazla bilgisayar eğitimi verilmesi gerektiğini önermektedirler.

Usta ve Korkmaz (2010, s.1347) sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanlarında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının %75'inin bilgisayar becerilerine yeterli düzeyde sahip olduğunu düşünmektedir. Her iki alanda öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlik düzeylerinin artmasıyla eğitimde kullanılan teknolojinin olumlu etkisine olan inanç düzeyleri ile teknolojinin üniversite seviyesinde görülen öğrenime etkisine ilişkin olumlu algı düzeylerinin arttığını tespit etmişlerdir.

Yanık'ın (2010, s.378-379) Azeri öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada ise bilgisayarın olup olmaması durumuna göre bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin değiştiğini, internet destekli bir öğretim programını daha önce tecrübe etmediklerinden

internetin derslerde kullanımına sıcak bakmadıklarını, bilgisayar kullanım sıklığının ise yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Yavuz ve Coşkun (2008, s.281) öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşüncelerini araştırdıkları, teknoloji tutum ölçeği kullanılarak yapılan çalışmalarında, teknoloji destekli proje çalışmalarının öğretmen adaylarının öğretimde teknolojik araç-gereçlerin kullanılmasına yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediği, bilgisayar, projeksiyon cihazı gibi materyallerle derslerin daha zevkli işleneceği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kıyıcı (2008, s.119), 1939 öğretmen adayının katıldığı, sayısal okuryazarlık düzeylerini araştırdığı çalışmasını Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nde gerçekleştirmiştir. Erkek adayların kadınlara göre dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksek, öğretmen adaylarının kaldıkları yerde sürekli olarak kullanabilecekleri bir bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olanların olmayanlara göre dijital okuryazarlık düzeyleri de daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme, bu bölüme yerleştirilmelerine esas olan puan türüne göre ve ailelerinin ve kendilerinin gelir düzeylerine göre sayısal okuryazarlık düzeyleri arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Yılmaz (2007, s.166) sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği alanyazın taramasında öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden faydalanma konusunda eksikliklerinin bulunduğunu, bu sorunu çözmek amacıyla lisans öğreniminde bu alana önem verilmesi gerektiğini, öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanmama nedenlerinin araştırılması ve hizmet içi kurslar yapılması gerekliliğini dile getirmiştir.

Ersoy ve Yaşar'ın (2002, s.19) Eskişehir il merkezinde bir ilköğretim okulunda sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve veliler ile yaptıkları araştırmada internet kullanma durumlarına bakılmış, öğrencilerin interneti daha çok eğlence için kullandıkları, bu yüzden verimli bir biçimde kullanmadıkları; anne ve babaların tamamına yakınının internet kullanmayı bildiği, hemen hemen yarısının gün içerisinde 1-2 saat internet kullandıkları yönünde bilgiye ulaşımlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanım becerilerinin hem öğretmenlerinden hem de anne-babalarından iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma öğrencilerin dijital okuryazar olmalarının önemli olduğunu göstermektedir.

Üstündağ, Güneş, Bahçivan (2017, s.26) dijital okuryazarlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparken fen bilgisi bölümünden öğretmen adaylarının da

dijital okuryazarlık yönünden niteliklerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin nitelik olarak iyi olduğunu tespit etmişlerdir.

Cote ve Milliner (2018, s.86), Japonya’da 42 İngilizce öğretmeni ile yürüttükleri çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarını hedeflemiştir. Çalışma sonucunda İngilizce programındaki bu öğretmenlerin, sınıflarının içinde ve dışında öğretimlerini desteklemek için dijital teknolojiyi kullandıklarından çok emin olduklarını bulmuştur. Ayrıca, katılımcılar dijital okuryazarlıklarını geliştirmek amacıyla ileri beceriler kazanmayı amaçlamaktadırlar.

Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Türkiye ve Kazakistan’daki 601 ilkokul ve ortaokul öğretmen adayının dijital okuryazarlık düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmada, matematik ile sınıf öğretmeni adaylarının diğer bütün branş (sosyal bilgiler ve okul öncesi) öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha iyi olduğunu, bu farkın matematik ve sınıf öğretmenliği programlarında alınan derslerin çoğunun bilgisayar ortamında gerçekleştirilmesinden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir.

Tomczyk (2019), Polonya’daki öğretmenler arasında dijital okuryazarlığın önemini gösteren çalışmasında 279 öğretmen ile dijital güvenlik konusunu irdelemektedir. Araştırma 2016 yılında Polonya genelinde dijital araçları kullanma ergonomisi, internette mevcut bilgilerin güvenilirliği, diğer kullanıcılarla güvenli etkileşimler, güvenli girişler ve şifreler, çevrimiçi görüntünün korunması, telif hakları konularını içermektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin dijital güvenlik konusunda desteğe ihtiyacı olduğu, dijital tehditlerin yaşam boyu eğitim ihtiyacı gösterdiğini tespit etmiştir.

Nocar, Dofková, Pastor ve Laitochová (2019, s.7581) Çekya’nın Olomouc Bölgesinde 35 sınıf öğretmeni ile matematik dersi öğretiminde dijital yeterlilikleri ne ölçüde kullandıklarını irdelemiş, öğretmenlerinin öğrencilerin dijital okuryazarlığını geliştirmeye hazır olma durumundaki eksikliklerini tespit etmişlerdir. Tüm öğretmenlerin projeksiyon ve bilgisayar kullandıklarını, ancak hiçbirinin programlanabilir öğrenim araçlarını (Bee-bot, Pro-bot, Ozobot gibi) kullanmadıklarını belirlemişlerdir. Aslında öğretmenlerin bu konuda istekli ama eğitimsiz oldukları gerçeği ile karşılaşmışlardır. Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı ve projeler dahilinde bulunabilecek diğer kurumların, okullara gerekli teknolojileri sağlayabileceğini, eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarını bu teknolojiye hazırlayabileceğini değerlendirmektedirler.

Uršej (2019, s.71), Slovenya’da ilkokulun ilk üç yılında olan öğrenci, öğretmen ve veliler ile görüşme şeklinde gerçekleştirdiği vaka analizi çalışmasında, öğrencilere dijital okuryazarlık becerileri kazandırmada öğretmen rolünü sorguladığında çalışmaya

katılan öğretmenler, dijital okuryazarlığı sınıflara entegre etme rollerini öğretmenlerin motivasyonu, bilgi ve becerileri, öğretmen eğitimi, meslektaş desteği ve BİT öğretimiyle ilişkilendirmektedirler.

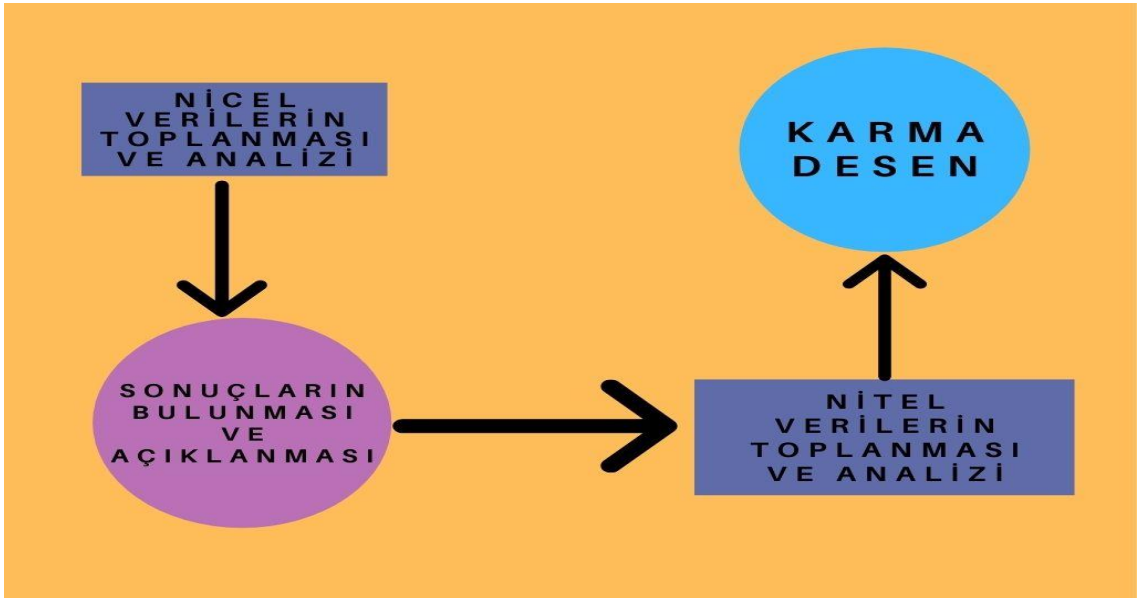
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verileri toplama yöntemi ve verilerin analiz edilmesine ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını inceleyen bu çalışma, hem nicel hem de nitel teknikler birleştirilerek karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle nicel verilerin toplanması sağlanmış, çalışmanın güçlü sonuçlar vermesi amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak nitel veriler de değerlendirilerek daha derin ve daha kapsamlı açıklamalar sunulmuştur. Karma yöntem kullanılan araştırmalarda nicel ve nitel araştırmaların tek başına uygulanmasında ortaya çıkabilecek zafiyet ve kayıplar minimuma indirilmiş olur, her iki yöntemin de güçlü yönleri kullanılabilir (Balci, 2018, s.45). Bu çalışmada karma yöntem araştırmasının desen ölçütleri boyutlarından zaman boyutuna göre önce nicel sonra nitel araştırma yapıldığından sıralı ve paradigma vurgusuna göre nicel yaklaşıma daha çok vurgu yapıldığından baskın statü kullanılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.426-427). Karma yöntemin sınıflandırma boyutuna göre açıklayıcı karma desen kullanılmıştır (Creswell ve Clark, 2017, s. 103-104).



Şekil 3.1. Karma Araştırma Yöntemi

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında Eskişehir ilinin merkez ilçeleri Tepebaşı ve Odunpazarı ile Seyitgazi, Sarıcakaya, Mihalgazi ilçelerinde veri toplama aracını gönüllü olarak doldurmayı kabul eden 60 okuldan 733 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmaya katılan okulların listesi ekte sunulmuştur (EK:1). Ancak gerek formun doldurulmasında yaşanan hatalar, gerekse eksik sayfa bulunması sebebiyle 22 katılımcının çalışma grubundan çıkarılmasıyla 502 Kadın (%70,6), 209 Erkek (%29,4) olmak üzere toplamda 711 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur (Tablo 3.1). Araştırma kapsamındaki öğretmen demografik özellikleri frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak belirtilmiştir.

Tablo 3.1

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	502	70,6
Erkek	209	29,4
Toplam	711	100,0

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden talep edilerek elde edilen verilere göre; Eskişehir ili genelinde 1872, araştırmacı tarafından belirlenen beş ilçede ise 96 okulda toplam 1648 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmada “küme örnekleme” türü kullanılmıştır.

Küme örnekleme; ...evrendeki tüm kümelerin bütün elemanları ile birlikte eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Bu örnekleme yapılabilmek için, önce evrenden kümeler seçmek gerekir. Eşit seçilme şansı, elemanları ile birlikte kümeleridir. Küme örneklemede bireysel ayrılıklar yeterince yansıtılmadığından olası örnekleme yanılgısı artabilir (Karasar, 2015, s.114-115).

Çalışmaya gönüllü olarak katılan 711 sınıf öğretmenin yaş gruplarına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2

Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş (Grup)	f	%
30 ve altı	31	4,3
31-35	99	13,9
36-40	137	19,3
41-45	137	19,3
46-50	156	21,9
51-55	110	15,5
56 ve üzeri	41	5,8
Toplam	711	100,0

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerin yaş grupları incelendiğinde, 30 ve altı yaş aralığında 31 öğretmenin (%4,3), 31-35 yaş aralığında 99 öğretmenin (%13,9), 36-40 yaş aralığında 137 öğretmenin (%19,3), 41-45 yaş aralığında 137 öğretmenin (%19,3), 46-50 yaş aralığında 156 öğretmenin (%21,9), 51-55 yaş aralığında 110 öğretmenin (%15,5) ve 56 yaş üzerinde 41 öğretmenin (%5,8) bulunduğu tespit edilmiştir. Yaş aralığına göre kümelenmenin 36-50 yaş aralığında olduğu ve bu aralıktaki öğretmenlerin çalışmaya katılan öğretmenlerin % 60,5'ini oluşturduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinin mesleklerindeki hizmet yıllarına (kıdem) göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3

Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Hizmet Yılı Aralığı	f	%
5 Yıl ve altı	13	1,8
6-11 Yıl	75	10,5
12-17 Yıl	170	23,9
18-23 Yıl	225	31,6
24 Yıl ve üzeri	228	32,1
Toplam	711	100,0

Nicel çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleklerindeki hizmet yıllarına bakıldığında mesleğinin ilk beş yılında 13 öğretmenin, 6-11 yıl arasında görev yapan 75 öğretmenin, 12-17 yıl arasında görev yapan 170 öğretmenin, 18-23 yıl arasında görev yapan 225 öğretmenin, 24 yıl ve üzerinde görev yapan 228 öğretmenin bulunduğu tespit

edilmiştir. 18 yıldan daha fazla görevi bulunan 453 öğretmenin, çalışmaya katılan öğretmenlerin %63,7'sini oluşturduğu ve il genelinde genellikle tecrübeli öğretmenlerin görev yaptığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezuniyet (öğrenim) durumlarına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrenim Durumu	f	%
Önlisans	49	6,9
Lisans	609	85,7
Tezli/ Tezsiz Yüksek Lisans- Doktora	53	7,4
Toplam	711	100,0

Nicel çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında; 49 öğretmenin iki yıllık bir üniversite, 609 öğretmenin dört yıllık bir üniversite, 30 öğretmenin tezli yüksek lisans, 21 öğretmenin tezsiz yüksek lisans ve 2 öğretmenin doktora mezunu olmak üzere toplam 53 öğretmenin lisansüstü eğitim aldığı tespit edilmiştir (Tablo 3.4). Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %85,7'sinin lisans mezunu olması ve lisansüstü akademik çalışma yapan öğretmen sayısının sadece 53 olması ve halen önlisans mezunu öğretmenin bulunması dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf seviyesine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5

Sınıf Öğretmenlerinin Okutulan Sınıf Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Okutulan Sınıf	f	%
1.sınıf	156	21,9
2.sınıf	152	21,4
3.sınıf	185	26,0
4.sınıf	187	26,3
Birleştirilmiş Sınıf	7	1,0
Diğer	24	3,4
Toplam	711	100,0

Nicel çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 156'sı birinci sınıf, 152'si ikinci sınıf, 185'i üçüncü sınıf ve 187'si dördüncü sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta iken 7 öğretmen ise köy okulunda birleştirilmiş sınıfta çalışmaktadır (Tablo 3.5). Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 24'ünün düzenli olarak dersine girdiği bir sınıfı bulunmamaktadır. Bu sınıf öğretmenleri destek eğitim odalarında görevlendirilmiş veya norm fazlası durumdadırlar.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bir bilgisayara sahip olma, bilgisayarda ve cep telefonunda internet bağlantısı bulunma durumlarına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6

Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Bağlantı Durumları Değişkenleri İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Kişisel Bilgisayara Sahip Olma	f	%
Evet	664	93,4
Hayır	47	6,6
Bilgisayarda İnternet Bağlantısı		
Evet	652	91,7
Hayır	59	8,3
Telefonda İnternet Bağlantısı		
Evet	694	97,6
Hayır	17	2,4
Toplam	711	100,0

Tablo 3.6 incelendiğinde, nicel çalışmaya katılan 711 sınıf öğretmenin 664'ü kendine ait bir bilgisayara sahipken bu öğretmenlerden 652'sinin bu bilgisayarda sürekli internet bağlantısının bulunduğu anlaşılmaktadır. Cep telefonu kullanan 694 öğretmenin de cep telefonunda internet bağlantısı bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim yaparken kullandıkları araç-gereç ve uygulamalara göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yaparken Kullandıkları Araç-gereç ve Uygulamalar Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Araç-Gereç / Uygulama	f	%
Hiçbir Araç-Gereç Kullanmayan	2	0,3
Akıllı Tahta	43	6,0
Projeksiyon Cihazı	46	6,5
EBA	5	0,7
Ücretli ve Ücretsiz Uygulamalar	14	1,9
Diğer Uygulamalar	4	0,6
Akıllı Tahta ile projeksiyon	2	0,3
Akıllı Tahta ile EBA	54	7,6
Akıllı Tahta ile Ücretli/Ücretsiz Uygulama	15	2,1
Projeksiyon Cihazı ile EBA	61	8,6
Projeksiyon Cihazı ile Ücretli/Ücretsiz Uyg.	49	6,9
EBA ile Ücretli/Ücretsiz Uygulama	5	0,7
Herhangi Üç Seçenek	310	43,6
Herhangi Dört Seçenek	95	13,4
Hepsi	6	0,8
Toplam	711	100,0

Nicel çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında teknolojik araç-gereçleri ve uygulamaları kullanım durumları Tablo 3.7’de sunulmuştur. Tabloya göre; akıllı tahta, projeksiyon cihazı, EBA, ücretli ve ücretsiz uygulamalar ile diğer teknoloji /uygulamaları seçeneklerinden herhangi üçünü kullanan 310 öğretmen (%43,6), herhangi dördünü kullanan 95 öğretmen (%13,4), hepsini kullanan 6 öğretmen (%0,8), sadece akıllı tahtayı kullanan 43 öğretmen (%6,0), sadece projeksiyon cihazını kullanan 46 öğretmen (%6,5) bulunmaktadır. Sadece EBA uygulamasını kullanan 5, sadece ücretli ve ücretsiz uygulamaları kullanan 14 ve Morpa Kampüs, Okulistik, Eğitimhane gibi diğer uygulamaları kullanan 4 öğretmen olduğu anlaşılmıştır. Derslerinde akıllı tahta ile EBA uygulamasını birlikte kullanan 54, akıllı tahta ile ücretli/ücretsiz uygulamaları birlikte kullanan 15, projeksiyon cihazı ile EBA uygulamasını birlikte kullanan 61, projeksiyon cihazı ile ücretli/ücretsiz uygulamaları birlikte kullanan 49 sınıf öğretmeni olduğu tespit edilmiştir. 2 sınıf öğretmeni ise derslerinde hiçbir teknoloji ya da uygulamayı kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin teknoloji eğitimi alma durumlarına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8

Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Eğitimi Alma Değişkeni İle İlgili Frekans ve Yüzde Değerleri

Teknoloji Eğitimi	f	%
MEB’de hizmet içi kurs	517	72,7
Özel bir kurs	30	4,2
Kursa gitmedim	127	17,9
Hem MEB, hem Özel bir kurs	37	5,2
Toplam	711	100,0

Nicel çalışmaya katılan öğretmenlerin teknoloji ile ilgili eğitim durumları sorulduğunda 517 öğretmen (%72,7) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen resmi hizmet içi kurslara katıldığını, 30 öğretmen (% 4,2) sadece özel bir kurstan eğitim aldığını, 37 öğretmen (%5,2) hem bakanlığın düzenlediği hem de özel bir firmadan teknoloji eğitimi aldıklarını beyan etmişlerdir. 127 öğretmen (%17,9) ise her hangi bir teknoloji eğitimi almadığını açıklamıştır (Tablo 3.8).

3.2.1. Okul

Araştırma okul ortamında sınıf öğretmenleri ile yapılacağı için araştırma yapılacak okulun fiziki özellikleri araştırmayı etkilemeyecektir. Ancak araştırmaya dâhil edilecek öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın olması ve homojen bir çalışma grubunun olması beklenirken il genelinde de aynı durum olması sebebiyle kadınların sayısı erkeklerin sayısından fazla olmuştur. Araştırmacı tarafından buna müdahale edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını saptamak için yapılan bu araştırmada, nicel veriler Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak; nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

Acar tarafından geliştirilen ölçeğin kullanımı için kendisinden gerekli izinler alınarak kullanılmıştır (EK:2). 5'li Likert tipi şeklinde hazırlanan “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” iki bölümden oluşmaktadır (EK:3). 41 maddeden oluşan bu ölçekte dijital okuryazarlık yeterlik algılarını değerlendirmelerine yönelik maddeler yer almaktadır.

Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeği, beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Temel Araç ve Ortam Bilgisi, Bağlamsal Kullanım, Farkındalık, Güvenli Katılım, Dijital Kimlik Yönetimi ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Dijital Okuryazarlık Yeterliliği ölçeğinde Tam Yeterli (5 puan), Çok Yeterli (4 puan), Orta Yeterli (3 puan), Az Yeterli (2 Puan) ve Yeterli Değil (1 puan) olmak üzere puanlandırma yapılmıştır. Dijital Okuryazarlık Ölçeği alt boyutlarından Farkındalık boyutundan en az 17, en çok 85 puan; Bağlamsal Kullanım boyutundan en az 9, en çok 45 puan; Güvenli Katılım alt boyutundan en az 6, en çok 30 puan; Dijital Kimlik Yönetimi alt boyutundan en az 4, en çok 20 puan ve Temel Araç ve Ortam Bilgisi alt boyutundan en az 5, en çok 25 puan alınabilmektedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek minimum puan 41 (41x1) iken, maksimum puan (41x5) 205'dür. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. 1, 3, 4, 5, 6. maddeler Temel Araç ve Ortam Bilgisi; 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14. maddeler Bağlamsal Kullanım; 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34. maddeler Farkındalık; 30, 31, 32, 35, 36, 37. maddeler Güvenli Katılım ve 38, 39, 40, 41. maddeler Dijital Kimlik Yönetimi alt boyutlarını ölçmektedir.

3.3.1.1. Nicel veri toplama aracının geçerliliği ve güvenilirliği

Ölçeği geliştiren Acar tarafından; iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla ölçeğin alt boyutları ve bütününe ait Cronbach α değerleri hesaplanmış ve *Temel Araç ve Ortam Bilgisi* alt boyutu için .899, *Bağlamsal Kullanım* alt boyutu için .958, *Farkındalık* alt boyutu için .968, *Güvenli Katılım* alt boyutu için .928, *Dijital Kimlik Yönetimi* alt boyutu için .908, ölçeğin bütünü için .980 değeri bulunmuştur. Bu çalışma için araştırmacı tarafından hesaplanan iç tutarlık katsayısı Cronbach α değeri *Temel Araç ve Ortam Bilgisi* alt boyutu için .924, *Bağlamsal Kullanım* alt boyutu için .951, *Farkındalık* alt boyutu için .969, *Güvenli Katılım* alt boyutu için .930, *Dijital Kimlik Yönetimi* alt boyutu için .941, ölçeğin tamamı için .981 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlık katsayısı Cronbach α değeri .90'ın üzerin-

de çıkmıştır. Bu değer, ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016, s.48).

3.3.2. Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 711 sınıf öğretmenine ölçek doldurulurken isteyen öğretmenlerin elektronik posta adreslerini forma yazarak çalışma için gerekli görüşme çalışmasına da katılabilecekleri belirtilmiştir. Buna istinaden 7 sınıf öğretmeni e-posta adreslerini yazarak gönüllü olmak istemiştir. Buna göre çalışmanın nitel kısmının örnekleme, gönüllü örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Dijital okuryazarlığın her bir alt boyutunu kapsayan beş soruluk yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.2.1. Nitel veri toplama aracının geçerliği ve güvenilirliği

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenilirlikten daha çok araştırmanın inandırıcılığından bahsedilebilir ve bunu sağlamak amacıyla inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabirlik olmak üzere dört kriter bulunmaktadır (Guba ve Lincoln, 1982, s.376). Araştırmanın iç geçerliği, katılımcıların da teyidi ile, sonuçların inandırıcı olması sonucu ile açıklanmaktadır (Başkale, 2016, s.23). Aynı zamanda uzman görüşü de alınarak geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya özen gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, literatür taraması sonucu benzer çalışmalarda benzer sonuçlar bulunması ile açıklanmaktadır. Üçgenleme yöntemi ile yapılan görüşmelerin karşılaştırılması sonucu, çalışmanın nicel boyutu da göz önüne alındığında araştırmanın güvenilirliği sağlanmaktadır. Görüşme formunun uygunluğu için eğitim fakültesinde görev yapan iki uzman görüşüne başvurulmuş, inanılabilirlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü konularında onay alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak pilot uygulama için üç sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulamadan alınan olumlu dönütler üzerine görüşme formu, gönüllü katılımcı öğretmenlere gönderilmiştir. Formdaki sorulara yazılı cevaplar vermek yerine ses kaydı alınarak cevap verilmesi konusunda tüm katılımcılardan sözlü izin alınmıştır. Çalışmanın nitel boyutunun tamamı Eskişehir Odunpazarı ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 4 erkek, 3 kadın olmak üzere toplam 7 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme için oluşturulan ve beş sorudan meydana gelen form EK-5 olarak sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Eğitim sistemimizin neredeyse sil baştan değişime uğradığı, yeni neslin her ge-
çen gün daha dijital bir güne uyandığı dünyamızda, yaşama hazırlık nitesi diyebilece-
đimiz aile-ğretmen grubunun objektif yesi öğretmenlerin de yeni nesilden önce uya-
nıp bir sonraki güne hazırlanmış olması gerekmektedir. Bu çalışmada örneklem grubu-
nun bu dijital dünyanın neresinde oldukları sorusunun cevabı aranmaktadır.

Araştırmaya ait veriler, iki farklı bölümden oluşan lme aracı ile toplanmıştır. İlk bölümde 12 sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu bulunmaktadır. İkinci Bölümde Acar tarafından geliştirilen (2015) ve 41 maddeden olu-
şan ‘Dijital Okuryazarlık leği’ kullanılmıştır. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğün-
den alınan resmi sayılara göre sınıf ğretmeni yeter sayısı kadar çoğaltılarak araştırmacı
tarafından uygulanmıştır. Veri toplama aracı araştırmacının kendisi tarafından okullar
ziyaret edilerek dağıtılmış ve toplanmıştır. Veri toplama aracı öğretmenlere dağıtılma-
dan önce gizlilik ile ilgili etik kurallar paylaşılmıştır. Ölçeğin nasıl doldurulması ve dol-
durulurken nelere dikkat edilmesi gerektiği tek tek açıklanmıştır.

Bu veriler ışığında 60 İlkokul araştırmacı tarafından ziyaret edilerek yaklaşık bir
ay içerisinde ölçek gönüllü öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Çalışma ziyaretleri
Aralık 2019-şubat 2020 döneminde gerçekleştirilmiştir. Eskişehir il genelinde görev
yapan sınıf ğretmenlerinin yaklaşık %37’sine ulaşılarak nicel çalışma grubu oluştu-
rulmuştur. Çalışmanın nitel boyutu beklentinin çok altında kalarak sadece 7 ğretmen
ile yapılandırılmış görüşme formu gönderilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin yüz
yüze yapılması planlanırken tüm dünyayı saran Covid-19 virüsü sebebiyle öğretmenler-
le telefon aracılığıyla görüşülmüş ve hazırlanan formdaki sorulara verilen cevaplar ses
kaydına alınmıştır. Böylece veriler temalara ayrılmış, kodlanmış ve işlenmiştir.

3.5. Verilerin zmlenmesi

Araştırmada Dijital Okuryazarlık leği ile elde edilen bilgiler istatistik paket
programı ile analiz edilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler SPSS 21
istatistik programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin normallikleri Kolmogorov-
Smirnov testleri ile kontrol edilmiştir (Tablo 3.9).

Tablo 3.9

Alt Boyutların Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	f	p	İstatistik	f	p
Temel Araç Ortam Bilgisi	,124	711	,000	,964	711	,000
Bağlamsal Kullanım	,084	711	,000	,955	711	,000
Farkındalık	,081	711	,000	,954	711	,000
Güvenli Katılım	,065	711	,000	,967	711	,000
Dijital Kimlik Yönetimi	,105	711	,000	,941	711	,000
TOPLAM	,050	711	,000	,977	711	,000

Tablo 3.9’de görüldüğü üzere değişkenlerin normallik testi sonuçları tüm değişkenler için anlamlılık değeri ,05’ten küçük bir değer (tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır) taşıdığından normal dağılım göstermemektedir. Özellikle sosyal bilimlerde tek başına Shapiro-Wilk ya da Kolmogorov-Smirnov sonuçlarına bakarak verilerimizin normal dağılım göstermediğini söylemek doğru değildir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.80) Bu sebeple, bu testler normallik için yeterli görülmemiş, değişken puanlarının dağılımına dair çarpıklık ve basıklık değerlerine (Tablo 3.10), histogramın ve Q-Q Plot grafiklerinin şekline bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013, s.81), histogram kullanıldığında şekline bakılmasını önermektedirler.

Tablo 3.10

Alt Boyutların Betimsel İstatistik Analizleri

Alt Boyutlar	f	Çarpıklık		Basıklık		Ortalama	Medyan
		İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata		
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	711	,130	,092	-,634	,183	17,0549	16,00
Bağlamsal Kullanım	711	-,366	,092	-,525	,183	33,8833	35,00
Farkındalık	711	-,478	,092	,166	,183	67,7257	68,00
Güvenli Katılım	711	-,247	,092	-,330	,183	21,3657	21,00
Dijital Kimlik Yönetimi	711	-,436	,092	-,095	,183	14,8734	15,00
TOPLAM	711	-,233	,092	-,251	,183	154,9030	154,00

Tablo 3.10'de görüldüğü üzere, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 aralığındadır. Çarpıklık basıklık verilerinin yanı sıra ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın ya da eşit olması da verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.87).

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarının cinsiyetlerine, kişisel bir bilgisayara sahip olma durumlarına ve cep telefonu ile kişisel bilgisayarında sürekli internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek için normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarının yaş, öğrenim durumu, kıdem, okuttuğu sınıf düzeyi, eğitim öğretimde kullandıkları teknoloji/ uygulamalar ve aldıkları teknoloji eğitimi gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek için normal dağılım gösterdiği için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonuçlarının anlamlı çıkması sebebiyle gözlem sayılarının eşit olması zorunluluğunu gerektirmeyen varyansların eşit olduğu durumda gruplar arasındaki tüm birleşimi karşılaştırabilmek amacıyla Scheffe ve Bonferroni testleri kullanılmıştır. Scheffe testi, esnek ve karşılaştırılacak grup sayısının çok olması durumunda tercih edilen bir post hoc istatistiği türü; Bonferroni testi de Scheffe testi gibi eşit örneklem sayısı ilkesini gerektirmeyen bir post hoc istatistiği türüdür (Kayri, 2009, s.54).

Araştırmada yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu analiz yöntemi ile elde edilen veriler alt boyutlara göre açıklanır ve sınıflandırılır. Betimsel analizde katılımcıların görüşlerini açıkça göstermek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. İlk ağızdan alıntılara yer verilmesi nitel çalışmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır. Betimsel analiz sonucunda ham veriler işlenerek sınıflandırılır, kodlanır ve araştırmacının yorumu ile sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.243). Bu çalışmada sorular, ölçeğin alt boyutlarını temsil etmektedir. Sorulara verilen cevaplar her bir alt boyut ile doğrudan ilişkilidir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilere ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algı Düzeyleri

Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeğini (DODÖ) geliştiren Acar tarafından, katılımcıların alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından alabilecekleri puanlar ve bu puanlara göre yeterlik düzeyleri belirlenmiştir (Tablo 4.1).

Tablo 4.1

DODÖ ve Alt Boyutlar İçin Belirlenen Puan Aralıkları

ÖLÇEK/ DÜZEY	Farkında- lık	Bağlam- sal Kul- lanım	Güvenli Katılım	Dijital Kim- lik Yönetimi	Temel Araç ve Ortam Bilgisi	TOP- LAM
Tam Yeterli	73-85	41-45	26-30	17-20	21-25	173-205
Çok Yeterli	59-72	33-40	21-25	14-16	17-20	140-172
Orta Yeterli	45-58	25-32	16-20	11-13	13-16	107-139
Az Yeterli	31-44	17-24	11-15	9-10	9-12	74-106
Yeterli Değil	17-30	9-16	6-10	4-7	5-8	41-73

Tablo 4.1’de belirtildiği üzere; Farkındalık alt ölçeğinden alınacak 17-30 puan arası yeterli değil, 31-44 puan arası az yeterli, 45-58 puan arası orta yeterli, 59-72 puan arası çok yeterli ve 73-85 puan arası tam yeterli olarak kabul edilmektedir. Bağlamsal Kullanım alt ölçeğinden alınacak 9-16 puan arası yeterli değil, 17-24 puan arası az yeterli, 25-32 puan arası orta yeterli, 33-40 puan arası çok yeterli ve 41-45 puan arası tam yeterli olarak kabul edilmektedir. Güvenli Katılım alt ölçeğinden alınacak 6-10 puan arası yeterli değil, 11-15 puan arası az yeterli, 16-20 puan arası orta yeterli, 21-25 puan arası çok yeterli ve 26-30 puan arası tam yeterli olarak kabul edilmektedir. Dijital Kimlik Yönetimi alt ölçeğinden alınacak 4-7 puan arası yeterli değil, 9-10 puan arası az yeterli, 11-13 puan arası orta yeterli, 14-16 puan arası çok yeterli ve 17-20 puan arası tam yeterli olarak kabul edilmektedir. Temel Araç ve Ortam Bilgisi alt ölçeğinden alınacak 5-8 puan arası yeterli değil, 9-12 puan arası az yeterli, 13-16 puan arası orta yeterli, 17-

20 puan arası çok yeterli ve 21-25 puan arası tam yeterli olarak kabul edilmektedir. Ölçeğinden tamamından alınacak 41-73 puan arası yeterli değil, 74-106 puan arası az yeterli, 107-139 puan arası orta yeterli, 140-172 puan arası çok yeterli ve 173-205 puan arası tam yeterli düzey olarak kabul edilmektedir. Araştırma sonucunda alt boyutlardan alınan puanlar ve algıladıkları seviyelere ait veriler Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Sınıf Öğretmenlerinin Alt Boyutlardan Aldıkları Ortalama Puanlar ve Algıladıkları Dijital Okuryazarlık Seviyeleri

Alt Boyutlar/ Puan ve Seviye	Ortalama Puan	Algılanan Seviye
Farkındalık	67,73	Çok Yeterli
Bağlamsal Kullanım	33,90	Çok Yeterli
Güvenli Katılım	21,37	Çok Yeterli
Dijital Kimlik Yönetimi	14,87	Çok Yeterli
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	17,05	Çok Yeterli
Toplam	154,90	Çok Yeterli

Araştırma sonucuna göre katılımcıların Farkındalık alt ölçeğinden 67,73 puan ve Çok Yeterli düzeyde, Bağlamsal Kullanım alt ölçeğinden 33,90 puan ve Çok Yeterli düzeyde, Güvenli Katılım alt ölçeğinden 21,37 puan ve Çok Yeterli, Dijital Kimlik Yönetimi alt ölçeğinden 14,87 puan ve Çok Yeterli düzeyde, Temel Araç ve Ortam Bilgisi alt ölçeğin 17,05 puan ve Çok Yeterli düzeyde ve ölçeğin tamamından 154,90 puan ile Çok Yeterli düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlığın farklı yeterlik alanlarından kendilerini Çok Yeterli olarak algıladıkları ve bu yeterlik alanlarına büyük oranda hakim oldukları söylenebilir.

4.2. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin yaşlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Gruplar Arası	451,609	6	75,268	3,721	,001
	Grupiçi	14241,252	704	20,229		
	Toplam	14692,861	710			
Bağlamsal Kullanım	Gruplar Arası	4714,107	6	785,684	13,328	,000
	Grupiçi	41499,204	704	58,948		
	Toplam	46213,311	710			
Farkındalık	Gruplar Arası	5180,796	6	863,466	5,904	,000
	Grupiçi	102960,723	704	146,251		
	Toplam	108141,519	710			
Güvenli Katılım	Gruplar Arası	1551,112	6	258,519	8,878	,000
	Grupiçi	20499,811	704	29,119		
	Toplam	22050,923	710			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplar Arası	705,802	6	117,634	9,184	,000
	Grupiçi	9016,806	704	12,808		
	Toplam	9722,608	710			
TOPLAM	Gruplar Arası	49792,696	6	8298,783	9,573	,000
	Grupiçi	610319,608	704	866,931		
	Toplam	660112,304	710			

Tablo 4.3'te öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F_{6,704}=9,573$, $p<.05$). Bu durumda anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc analizleri yapılmıştır ve varyansların homojen olduğu durumlarda çokça kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	Ort.Fark (I-J)	Std.Hata	p
30 ve altı	31-35	,16357	6,05990	1,000
	36-40	5,58700	5,85606	,989
	41-45	9,71109	5,85606	,839
	46-50	14,67969	5,78989	,378

Tablo 4.4 (Devam)

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları

30 ve altı	51-55	19,59589	5,98721	,099
	56 ve üzeri	33,05665	7,00787	,001
31-35	30 ve altı	-,16357	6,05990	1,000
	36-40	5,42343	3,88392	,924
	41-45	9,54752	3,88392	,419
	46-50	14,51612	3,78340	,024
	51-55	19,43232	4,07898	,001
	56 ve üzeri	32,89308	5,46823	,000
36-40	30 ve altı	-5,58700	5,85606	,989
	31-35	-5,42343	3,88392	,924
	41-45	4,12409	3,55752	,969
	46-50	9,09269	3,44749	,326
	51-55	14,00889	3,76950	,033
	56 ve üzeri	27,46965	5,24143	,000
41-45	30 ve altı	-9,71109	5,85606	,839
	31-35	-9,54752	3,88392	,419
	36-40	-4,12409	3,55752	,969
	46-50	4,96860	3,44749	,912
	51-55	9,88480	3,76950	,334
	56 ve üzeri	23,34556	5,24143	,003
46-50	30 ve altı	-14,67969	5,78989	,378
	31-35	-14,51612	3,78340	,024
	36-40	-9,09269	3,44749	,326
	41-45	-4,96860	3,44749	,912
	51-55	4,91620	3,66585	,937
	56 ve üzeri	18,37695	5,16739	,050
51-55	30 ve altı	-19,59589	5,98721	,099
	31-35	-19,43232	4,07898	,001
	36-40	-14,00889	3,76950	,033
	41-45	-9,88480	3,76950	,334
	46-50	-4,91620	3,66585	,937
	56 ve üzeri	13,46075	5,38757	,398
56 ve üzeri	30 ve altı	-33,05665	7,00787	,001
	31-35	-32,89308	5,46823	,000
	36-40	-27,46965	5,24143	,000
	41-45	-23,34556	5,24143	,003
	46-50	-18,37695	5,16739	,050
	51-55	-13,46075	5,38757	,398

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonrası post hoc Scheffe testinin Tablo 4.4'deki analiz sonuçları incelendiğinde; 30 ve altındaki yaş grubu ile 56 ve üzeri yaş grubu arasında 30 ve altı yaş grubu lehine, 31-35 yaş grubu ile 46-50 yaş grubu, 51-55 yaş grubu, 56 ve üzeri yaş grubu arasında 31-35 yaş grubu lehine, 36-40 yaş grubu ile 51-55 yaş grubu, 56 ve üzeri yaş grubu arasında 36-40 yaş grubu lehine, 41-45 yaş grubu ile 56 ve üzeri arasında 41-45 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre 30 ve altı yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin 56 ve üzeri yaşta sınıf öğretmenlerine göre daha üst seviyede olduğu, 31-35 yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin 46 yaşının üzerindeki tüm sınıf öğretmenlerinden daha üst seviyede olduğu, 41-45 yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin 56 ve üzeri yaşta sınıf öğretmenlerine göre daha üst seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

4.3. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	df	p
Kadın	502	152,7470	28,93978	-2,938	709	,003
Erkek	209	160,0813	33,43921			

Tablo 4.5'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı t-testi sonuçları incelendiğinde istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{709} = -2,938$, $p < .05$). Buna göre erkek sınıf öğretmen-

menlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri (\bar{x} =160,0813) kadın sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinden (\bar{x} =152,7470) daha yüksektir.

4.4. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin öğrenim durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Gruplar Arası	375,400	2	187,700	9,282	,000
	Grupiçi	14317,460	708	20,222		
	Toplam	14692,861	710			
Bağlamsal Kullanım	Gruplar Arası	1511,752	2	755,876	11,972	,000
	Grupiçi	44701,559	708	63,138		
	Toplam	46213,311	710			
Farkındalık	Gruplar Arası	1902,932	2	951,466	6,341	,002
	Grupiçi	106238,587	708	150,055		
	Toplam	108141,519	710			
Güvenli Katılım	Gruplar Arası	848,910	2	424,455	14,174	,000
	Grupiçi	21202,013	708	29,946		
	Toplam	22050,923	710			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplar Arası	491,881	2	245,940	18,864	,000
	Grupiçi	9230,727	708	13,038		
	Toplam	9722,608	710			
TOPLAM	Gruplar Arası	23046,602	2	11523,301	12,806	,000
	Grupiçi	637065,702	708	899,810		
	Toplam	660112,304	710			

Tablo 4.6’da öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F_{2,708}=12,806$, $p<.05$). Bu durumda anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc analizleri yapılmıştır ve varyansların homojen olduğu durumlarda çokça kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonuçları tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu (I)	Öğrenim Durumu (J)	Ort.Fark (I-J)	Std.Hata	p
Önlisans	Lisans	-15,51935	4,45432	,002
	Yüksek Lisans veya Doktora	-30,08548	5,94483	,000
	Önlisans	15,51935	4,45432	,002
Lisans	Yüksek Lisans veya Doktora	-14,56613	4,29594	,003
	Önlisans	30,08548	5,94483	,000
Yüksek Lisans veya Doktora	Lisans	14,56613	4,29594	,003

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonrası post hoc Scheffe testinin Tablo 4.7'deki analiz sonuçları incelendiğinde; Lisans mezunları ile Önlisans mezunları arasında Lisans mezunları lehine, Yüksek Lisans veya Doktora mezunları ile Lisans ve Önlisans mezunları arasında Yüksek Lisans veya Doktora mezunları lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre; Yüksek Lisans veya Doktora mezunu olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin Lisans ve Önlisans mezunu olan sınıf öğretmenlerine göre üst seviyede, Lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin Önlisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre üst seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.5. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin meslekteki kıdemlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Meslekteki Kıdem Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Gruplar Arası	363,143	3	121,048	5,972	,001
	Grupiçi	14329,718	707	20,268		
	Toplam	14692,861	710			
Bağlamsal Kullanım	Gruplar Arası	4238,471	3	1412,824	23,797	,000
	Grupiçi	41974,840	707	59,370		
	Toplam	46213,311	710			
Farkındalık	Gruplar Arası	4289,779	3	1429,926	9,735	,000
	Grupiçi	103851,740	707	146,891		
	Toplam	108141,519	710			
Güvenli Katılım	Gruplar Arası	1159,850	3	386,617	13,084	,000
	Grupiçi	20891,073	707	29,549		
	Toplam	22050,923	710			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplar Arası	579,960	3	193,320	14,949	,000
	Grupiçi	9142,647	707	12,932		
	Toplam	9722,608	710			
TOPLAM	Gruplar Arası	42803,645	3	14267,882	16,341	,000
	Grupiçi	617308,658	707	873,138		
	Toplam	660112,304	710			

Tablo 4.8’de öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri ile meslekteki kıdem durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F_{3,707}=16,341$, $p<.05$). Bu durumda anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc analizleri yapılmıştır ve varyansların homojen olduğu durumlarda çokça kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonuçları tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Meslekteki Kıdem Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (I) Yıl	Kıdem (J) Yıl	Ort.Fark (I-J)	Std.Hata	p
11 yıl ve altı	12-17	2,91765	3,88048	,904
	18-23	13,96667	3,71519	,003

Tablo 4.9 (Devam)

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Meslekteki Kıdem Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları

11 yıl ve altı	24 ve üzeri	20,20614	3,70831	,000
	11 ve altı	-2,91765	3,88048	,904
12-17 yıl	18-23	11,04902	3,00279	,004
	24 ve üzeri	17,28849	2,99427	,000
	11 ve altı	-13,96667	3,71519	,003
18-23 yıl	12-17	-11,04902	3,00279	,004
	24 ve üzeri	6,23947	2,77672	,169
	11 ve altı	-20,20614	3,70831	,000
24 yıl ve üzeri	12-17	-17,28849	2,99427	,000
	18-23	-6,23947	2,77672	,169

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonrası post hoc Scheffe testinin Tablo 4.9'daki analiz sonuçları incelendiğinde; 11 yıl ve daha az kıdemi olan ile 18-23 yıl kıdemi olan ve 24 yıl ve üzeri kıdemi olan arasında 11 yıl ve daha az kıdemi olanın lehine, 12-17 yıl kıdemi olan ile 18-23 yıl kıdemi olan ve 24 yıl ve üzeri kıdemi olan arasında 12-17 yıl kıdemi olan lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre; 11 yıl ve daha az kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin 18 yıldan fazla kıdemi olan sınıf öğretmenlerine göre üst seviyede, 12-17 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin 18 yıldan fazla kıdemi olan sınıf öğretmenlerine göre üst seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer mesleki kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

4.6. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfa Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin okuttukları sınıfa göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Okuttukları Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Gruplar Arası	70,725	5	14,145	,682	,637
	Grupiçi	14622,136	705	20,741		
	Toplam	14692,861	710			
Bağlamsal Kullanım	Gruplar Arası	612,044	5	122,409	1,892	,093
	Grupiçi	45601,267	705	64,683		
	Toplam	46213,311	710			
Farkındalık	Gruplar Arası	301,502	5	60,300	,394	,853
	Grupiçi	107840,016	705	152,965		
	Toplam	108141,519	710			
Güvenli Katılım	Gruplar Arası	221,053	5	44,211	1,428	,212
	Grupiçi	21829,870	705	30,964		
	Toplam	22050,923	710			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplar Arası	103,654	5	20,731	1,519	,181
	Grupiçi	9618,953	705	13,644		
	Toplam	9722,608	710			
TOPLAM	Gruplar Arası	4928,249	5	985,650	1,061	,381
	Grupiçi	655184,055	705	929,339		
	Toplam	660112,304	710			

Tablo 4.10’da sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ile okuttukları sınıf seviyesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{5,705}=1,061$ $p>.05$). Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları ile sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf seviyesi arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.7. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bir Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin kişisel bir bilgisayara sahip olma durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Kişisel Bir Bilgisayara Sahip Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Bilgisayara Sahip Olma	N	\bar{x}	SS	t	df	p
Evet	664	156,9789	28,12489	7,054	709	,000
Hayır	47	125,5745	34,39777			

Tablo 4.11’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin kişisel bir bilgisayara sahip olma durumlarına göre karşılaştırıldığı t-testi sonuçları incelendiğinde istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{709}=7,054$, $p<.05$). Buna göre kişisel bir bilgisayara sahip olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ($\bar{x}=156,9789$) kişisel bir bilgisayarı olmayan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinden ($\bar{x}=125,5745$) daha yüksektir.

4.8. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayarlarında İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin kişisel bilgisayarlarında sürekli internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Bilgisayarlarında İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonucu

Bilgisayarda İnternet Bağlantısı	N	\bar{x}	SS	t	df	p
Evet	652	156,7607	29,60505	5,511	709	,000
Hayır	59	134,3729	32,80554			

Tablo 4.12’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin kişisel bilgisayarlarında sürekli internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre karşılaştırıldığı t-testi sonuçları incelendiğinde istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{709}=5,511$, $p<.05$). Buna göre kişisel bilgisayarında sürekli internet bağlantısına sahip olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri

($\bar{x}=156,76079$) kişisel bilgisayarında sürekli internet bağlantısı olmayan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinden ($\bar{x}=134,3729$) daha yüksektir.

4.9. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Cep Telefonlarında İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin cep telefonlarında sürekli internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Cep Telefonlarında İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonucu

Cep Telefonu İnternet Bağlantısı	N	\bar{x}	SS	t	df	p
Evet	694	155,4582	29,94638	2,210	16,381	,042
Hayır	17	132,2353	43,07773			

Tablo 4.13'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin cep telefonlarında sürekli internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre karşılaştırıldığı t-testi sonuçları incelendiğinde istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{16,381}= 2,210$, $p<.05$). Buna göre cep telefonlarında sürekli internet bağlantısına sahip olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ($\bar{x}=155,4582$) cep telefonlarında sürekli internet bağlantısı olmayan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinden ($\bar{x}=132,2353$) daha yüksektir.

4.10. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Teknoloji ve Uygulamalara Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin derslerinde kullandıkları teknoloji ve uygulamalara göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Derslerinde Kullandıkları Teknoloji ve Uygulamalara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Gruplar Arası	617,071	16	38,567	1,902	,018
	Grupiçi	14075,790	694	20,282		
	Toplam	14692,861	710			
Bağlamsal Kullanım	Gruplar Arası	2957,016	16	184,814	2,965	,000
	Grupiçi	43256,294	694	62,329		
	Toplam	46213,311	710			
Farkındalık	Gruplar Arası	5826,502	16	364,156	2,470	,001
	Grupiçi	102315,017	694	147,428		
	Toplam	108141,519	710			
Güvenli Katılım	Gruplar Arası	1204,530	16	75,283	2,506	,001
	Grupiçi	20846,392	694	30,038		
	Toplam	22050,923	710			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplar Arası	464,548	16	29,034	2,176	,005
	Grupiçi	9258,060	694	13,340		
	Toplam	9722,608	710			
TOPLAM	Gruplar Arası	40011,827	16	2500,739	2,799	,000
	Grupiçi	620100,477	694	893,517		
	Toplam	660112,304	710			

Tablo 4.14’de sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ile derslerinde kullandıkları teknoloji ve uygulamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{19,691}=2,581$, $p<.05$). Bu durumda anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc analizleri yapılmıştır ve varyansların homojen olduğu durumlarda Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Bonferroni testi tıpkı Scheffe testi gibi post hoc analizi yapmakla birlikte, öğretmenlerin kullandıkları uygulama ve teknolojiler değişkeninin alt gruplarındaki tekrar sayılarının eşit olmaması, etki ettiği düşünülen faktör sayısının fazla olması sebebiyle bu değişkende tercih edilmiştir (Genç ve Soysal, 2018, s.19). Bonferroni testi sonuçları tüm alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için yapılmış olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretimde kullandıkları teknoloji ve uygulamalar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bonferroni testi sonuçları tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Derslerinde Kullandıkları Teknoloji ve Uygulamalara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları

	Kullanılan Teknoloji (I)	Kullanılan Teknoloji (J)	Ort.Fark (I-J)	Std.Hata	p
Toplam	Akıllı Tahta	Herhangi üç seçenek	-17,51088	4,86434	,046
		Herhangi dört seçenek	-26,50918	5,49408	,000
	Projeksiyon Cihazı	Herhangi dört seçenek	-22,16590	5,36933	,006
Bağlamsal Kullanım	Akıllı Tahta	Herhangi dört seçenek	-7,13488	1,45107	,000
		Projeksiyon Cihazı	Herhangi dört seçenek	-6,07826	1,41812
	Akıllı Tahta ve EBA	Herhangi dört seçenek	-5,21111	1,34549	,016
		Projeksiyon Cihazı ve EBA	Herhangi dört seçenek	-5,30492	1,29533
Farkındalık	Akıllı Tahta	Herhangi üç seçenek	-7,40180	1,97589	,026
		Herhangi dört seçenek	-9,62693	2,23169	,002
	Projeksiyon Cihazı	Herhangi dört seçenek	-8,57941	2,18102	,013
Güvenli Katılım	Akıllı Tahta ve EBA	Herhangi dört seçenek	-4,33072	1,00735	,003
		Herhangi dört seçenek	-3,46940	,93405	,030
Dijital Kimlik Yönetimi	Akıllı Tahta	Herhangi dört seçenek	-2,70869	,67131	,008

Temel Araç ve Ortam Bilgisi alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığından tabloda gösterilmemiştir. Tablo 4.15 incelendiğinde akıllı tahta, projeksiyon cihazı ve EBA ile herhangi dört seçenek arasında, akıllı tahta ile herhangi üç seçenek arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Derslerinde sadece akıllı tahta, projeksiyon ve EBA'yı kullanan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri herhangi dört dijital teknolojiyi/uygulamayı kullanan sınıf öğretmenlerine göre daha düşüktür. Diğer boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.11. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algısının Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Eğitimi Alma Durumlarına Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin teknoloji eğitimi alma durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Teknoloji Eğitimi Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Gruplar Arası	560,784	3	186,928	9,352	,000
	Grupiçi	14132,077	707	19,989		
	Toplam	14692,861	710			
Bağlamsal Kullanım	Gruplar Arası	1450,625	3	483,542	7,637	,000
	Grupiçi	44762,686	707	63,314		
	Toplam	46213,311	710			
Farkındalık	Gruplar Arası	3511,196	3	1170,399	7,909	,000
	Grupiçi	104630,323	707	147,992		
	Toplam	108141,519	710			
Güvenli Katılım	Gruplar Arası	534,764	3	178,255	5,857	,001
	Grupiçi	21516,158	707	30,433		
	Toplam	22050,923	710			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplar Arası	189,074	3	63,025	4,674	,003
	Grupiçi	9533,534	707	13,484		
	Toplam	9722,608	710			
TOPLAM	Gruplar Arası	24012,316	3	8004,105	8,896	,000
	Grupiçi	636099,988	707	899,717		
	Toplam	660112,304	710			

Tablo 4.16’da sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ile daha önce teknoloji eğitimi alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{3,707}=8,896$, $p<.05$). Bu durumda anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc analizleri yapılmıştır ve varyansların homojen olduğu durumlarda çokça kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonuçları tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17

Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Teknoloji Eğitimi Alma Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonrası Scheffe Testi Sonuçları

Teknoloji Eğitimi (I)	Teknoloji Eğitimi (J)	Ort.Fark (I-J)	Std.Hata	P
Evet, MEB'de Hizmetiçi Kurs	Evet, Özel Kurs	-11,60754	5,63301	,237
	Hayır	2,74757	2,97063	,836
	Hem MEB, Hem Özel	-23,28052	5,10460	,000
Evet, Özel Kurs	Evet, MEB'de Hizmetiçi	11,60754	5,63301	,237
	Hayır	14,35512	6,08892	,136
	Hem MEB, Hem Özel	-11,67297	7,36935	,474
Hayır	Evet, MEB'de Hizmetiçi	-2,74757	2,97063	,836
	Evet, Özel Kurs	-14,35512	6,08892	,136
	Hem MEB, Hem Özel	-26,02809	5,60367	,000
Hem MEB, Hem Özel	Evet, MEB'de Hizmetiçi	23,28052	5,10460	,000
	Evet, Özel Kurs	11,67297	7,36935	,474
	Hayır	26,02809	5,60367	,000

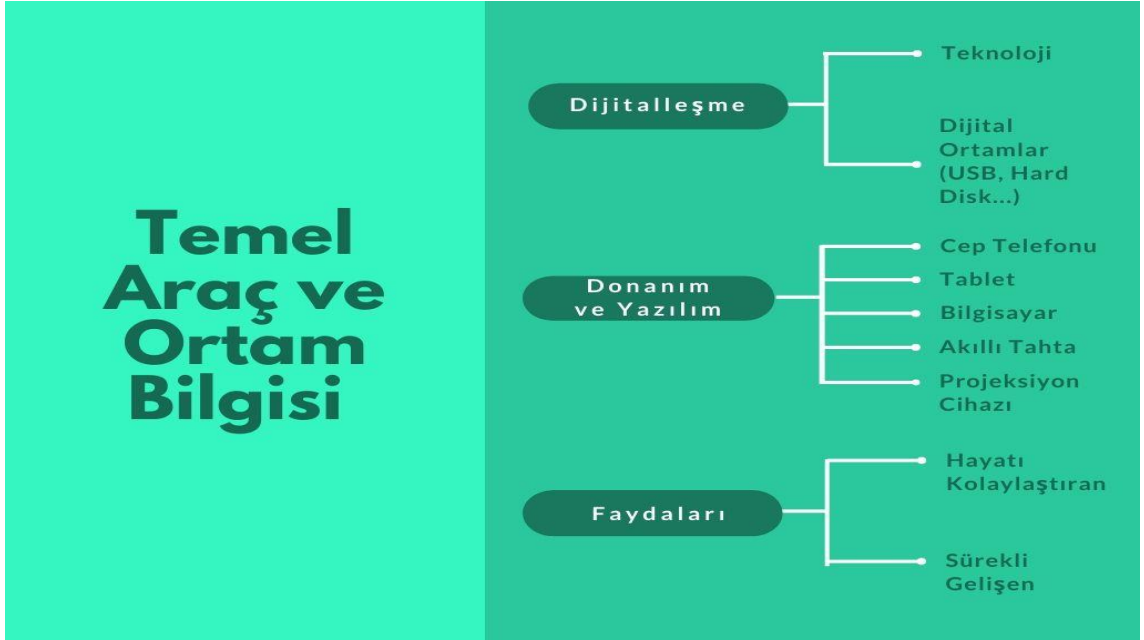
Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin teknoloji eğitimi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonrası post hoc Scheffe testinin Tablo 4.17'deki analiz sonuçları incelendiğinde; hem Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen hizmetiçi eğitim kurslarından hem de özel bir kurstan teknoloji eğitimi almış olmak ile sadece Milli Eğitim Bakanlığınca verilen hizmetiçi kurslara katılmış olmak ve hiçbir eğitim almamış olmak arasında hem Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen hizmetiçi eğitim kurslarından hem de özel bir kurstan teknoloji eğitimi almış olanların lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre; hem Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen hizmetiçi eğitim kurslarından hem de özel bir kurstan teknoloji eğitimi almış olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin sadece Milli Eğitim Bakanlığınca verilen hizmetiçi kurslara katılmış olan ve hiçbir teknoloji eğitimi almamış olan sınıf öğretmenlerine göre üst seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer teknoloji eğitimi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Yeterliliği Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşleri

Acar tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği; Temel Araç ve Ortam Bilgisi, Bağlamsal Kullanım, Farkındalık, Güvenli Katılım ile Dijital Kimlik Yönetimi olmak üzere beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu alt boyutlara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

4.12.1. Temel araç ve ortam bilgisi alt boyutuna ilişkin görüşler

Dijitalleşme kavramına dair görüşleri sorulan gönüllü sınıf öğretmenlerinden Ö5 ve Ö7 dijitalleşmeyi teknoloji ile eş anlamlı olarak düşündüklerini belirtmişlerdir. Ö2 ve Ö4, tanımlama yaparak bilgi, belge, dosya, fotoğraf veya videoların bilgisayar ortamına aktarılmasını dijitalleşme olarak açıklamıştır. Ö1, düşüncelerini “*Dijitalleşme denilince cep telefonu, bilgisayar, tablet aklıma geliyor.*” şeklinde ifade ederken genel bir çerçeve çizen Ö3 ve Ö6, hayatı kolaylaştırmak tanımını yaparken sınıf öğretmenlerinin hemen hepsinin bilgisinin yeterli olduğu kanaatine varılmıştır, bu sonuç nicel analiz sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin oluşturulan kavram haritası Şekil 4.1’de görülmektedir.



Şekil 4.1 Temel Araç ve Ortam Bilgisine İlişkin Kavram Haritası

Kullanılan dijital araçlara ait görüşler arasında eğitim ortamlarında ve gündelik hayatta şeklinde ayırım yapabilen Ö4, eğitimde akıllı tahta kullanımının da dijitalleşme ile ilgili olduğunu göstermiştir.

Genel olarak dijitalleşme ve dijital ortamlara ait bilgiler çok yeterli seviyede görünmekle birlikte donanım ve yazılım bilgisinin temel kullanıcı seviyesinde olduğu görülmektedir. Ö2, Ö3, Ö5 bu durumu bilgilerinin kısıtlı ve kullanıcı seviyesinde olarak açıklarken; Ö1 işletim sistemi ve programlara dair bilgilerini, Ö6 donanımları yeterince, yazılımları ise az bildiğini; Ö7, yazılım ve donanımların her gün geliştiğini ve hayatımızı kolaylaştırdığını söylemiştir.

4.12.2. Bağlamsal kullanım alt boyutuna ilişkin görüşler

Bağlamsal kullanım bilgisayar kullanma gibi temel beceriler ile ilişkili olmakla birlikte farklı dijital okuryazarlık becerileri gerektirmektedir. Yazılımın ve donanımın kapsandığı alt boyut olan Bağlamsal Kullanım boyutuna ait görüşlerini beyan eden sınıf öğretmenlerinin tamamının bu alt boyuta tamamen hakim olup çok yeterli oldukları belirlenmiştir. Bu betimsel analiz sonucu, nicel verilerin analizi sonucu elde edilen ‘Çok Yeterli’ seviyesindeki sonucu desteklemektedir. Bağlamsal Kullanım alt boyutuna ait kavram haritası Şekil 4.2 ‘de sunulmuştur.



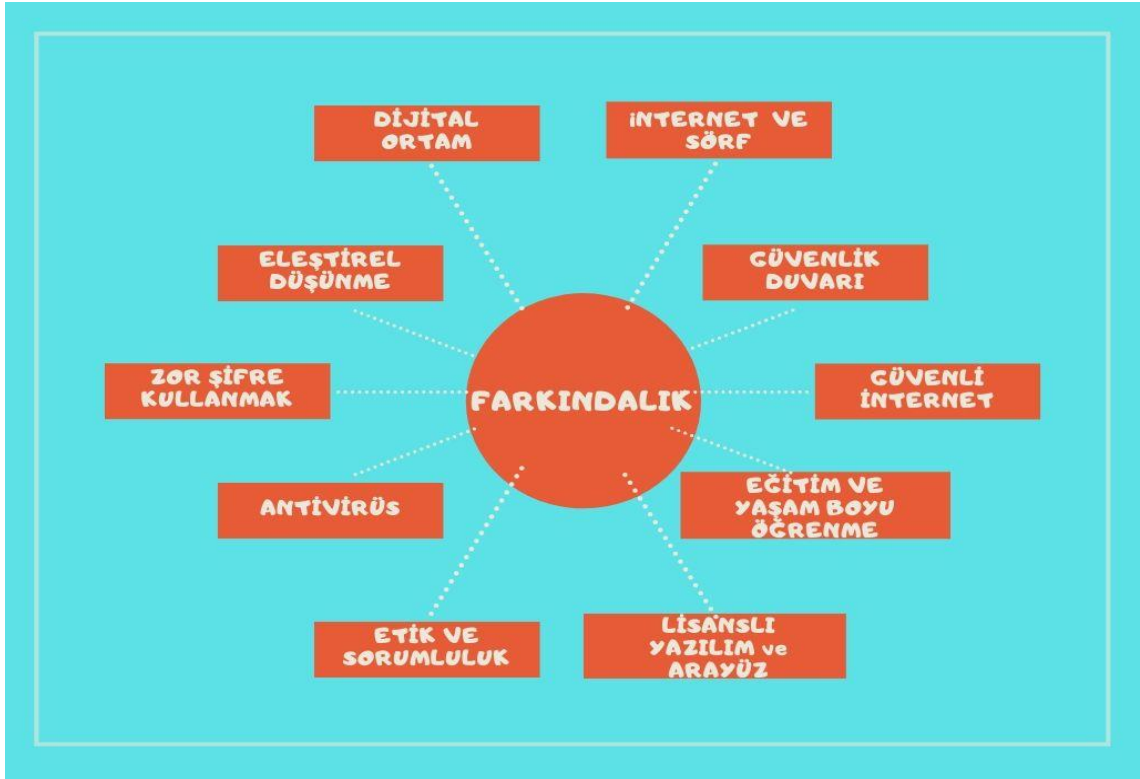
Şekil 4.2 Bağlamsal Kullanım İlişkin Kavram Haritası

Bir kelime işlem yazılımı, bir tablolama yazılımı ve bir sunum hazırlama yazılımı kullanabilme becerisine araştırmaya katılan tüm sınıf öğretmenleri sahip olduklarını söylemişlerdir. Ö7, kelime işlem, tablolama ve sunu hazırlama yazılımlarını çok rahat

bir şekilde kullandığını, cep telefonundan dahi kullanabildiğini ve bu yazılımları öğrencilerine etkinliklere hazırlık aşamasında daha çok kullandığını söylemiştir. Ö2, kelime işlem, tablolama ve sunu hazırlama yazılımlarını USB bellek ile taşıyabildiğini, e-posta eki olarak gönderebildiğini ve eklenti olarak açabildiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri çevrimiçi işlemlerin hemen hepsini gerçekleştirebildiklerini, bu işlemler için cep telefonunu kullandıklarını açıklamışlardır. Bu işlemler sonucunda yazıcıdan çıktı alabildiklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın nicel sonuçları ile bu alt boyutta sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar paralellik göstermektedir.

4.12.3. Farkındalık alt boyutuna ilişkin görüşler

Dijital dünyada ve gerçek hayatta meydana gelen her olay, değişim, gelişim hakkında araştırma yapabilecek kadar eleştirel düşünme becerilerine sahip olma durumu *Farkındalık* alt boyutunu tanımlamak için kullanılmaktadır. Katılımcıların Farkındalık alt boyutuna ait kavram haritası Şekil 4.3'te gösterilmiştir.



Şekil 4.3 Farkındalık Alt Boyutuna İlişkin Kavram Haritası

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine internette sörf yapmanın ne olduğu sorulduğunda Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7 internet sitelerinde bakınmak, rastgele gezinmek, bir siteden başka bir siteye atlamak gibi benzer tanımlar yapmışlardır. Ö2, farklı olarak

biraz daha detaylandırıp “ sitelerdeki haber, video, fotoğraflara bakmak ” olarak, Ö6 ise araştırma yapmak, istediğimiz şeye ulaşmak olarak tanımlamışlardır. İnternet siteleri arasında gezinirken güvenlik için nelere dikkat etmemiz gerektiği sorulduğunda Ö1 ve Ö7 bilmedikleri sitelere girmediklerini, Ö1 ve Ö4 bilgisayarın güvenlik duvarını güncel tuttuklarını, Ö2 gezintiden sonra dijital iz bırakmamak için dijital ayak izlerini sildiğini, Ö3 ve Ö6 kişisel bilgilerini paylaşmadığını, Ö5 ve Ö7 lisanslı yazılım ve arayüz ile antivirüs programları kullandıklarını ve Ö7 özellikle tahmin edilemeyen şifreler kullandığını belirtmişlerdir. İnternette gezinme ve güvenlik internet için Ö1, Ö2, Ö4, Ö7 herhangi bir eğitim almadığını, Ö5 lisans öğreniminde eğitim aldığını, Ö3 ve Ö6 ise hizmet içi bir semineri katıldıkları beyan etmişlerdir. Eğitim alsın veya almasın tüm katılımcıların kendilerini geliştirdikleri, internette gezinme ve güvenli internet için sanal ortamın farkında oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların Farkındalık alt boyutundaki düşüncelerinin betimsel analizi ile nicel verilerin analizinden elde edilen verilerin analiz sonuçları tutarlılık göstermektedir.

4.12.4. Güvenli katılım alt boyutuna ilişkin görüşler

Günümüz dijital dünyasının olmazsa olmazlarından olan sosyal ağlar ve bunlara üyelik oluşturma, aktif olarak bu ağların kullanımı, bilgi, belge, fotoğraf veya video paylaşma ve internet tarayıcısının gizlilik, güvenlik, anti virüs koruması gibi ayarlarını yapma ve kimlik hırsızlığı, virüs bulaşması durumlarını fark etme gibi beceriler güvenli katılım alt boyutunu oluşturmaktadır. Katılımcıların Güvenli Katılım alt boyutuna ait kavram haritası Şekil 4.4’te gösterilmiştir.



Şekil 4.4 Güvenli Katılım Alt Boyutuna İlişkin Kavram Haritası

Çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin sosyal ağlara üyeliği var olmakla birlikte Ö1 haricindeki öğretmenler aktif bir şekilde kullandıklarını belirtmektedirler. Ö1, Ö2 ve Ö6 sosyal ağlara güvenmedikleri için mecbur kalmadıkça belge, fotoğraf veya video yüklemediklerini, Ö3,Ö4,Ö5 ve Ö7 ise yükleme ve indirme yaptıklarını söylemişlerdir. Ö1, ‘haber bültenlerinde ve internet haber sitelerinde müsaade alınmadan yüklenen fotoğraflarla ilgili birçok olumsuz haber okuduğundan yükleme yapmaya temkinli yaklaştığını’ söylemektedir. Tüm sınıf öğretmenleri bu ağlar ve sanal ortamlar için oluşturdukları şifreleri en yakınlarının bile tahmin edemeyeceğini açıklamışlardır. Alt boyutun amaçları ve kapsamı ile katılımcıların cevapları karşılaştırıldığında katılımcıların nicel verilerin sonuçları ile benzer şekilde ‘Çok Yeterli’ oldukları değerlendirilmektedir.

4.12.5. Dijital kimlik yönetimi alt boyutuna ilişkin görüşler

Bireylerin dijital ortamda gezindikten sonra arkalarında kişisel bilgi, şifre, belge bırakmama, bu ortamlarda paylaşılacak ve paylaşılmasında sakınca bulunan her türlü bilgi, belge, fotoğraf ve videoyu ayırt etme, sanal ortamda kaptırılan hesap, kimlik hırsızlığı gibi durumlarda neler yapılacağını, yasal ve sosyal sonuçlarını bilme, kullanılan web sitelerinin gizlilik politikalarını ve bunların kendisi için neler ifade ettiğini bilme gibi beceriler *Dijital Kimlik Yönetimi* alt boyutunu meydana getirmektedir. Katılımcıların Dijital Kimlik Yönetimi alt boyutuna ait kavram haritası Şekil 4.5’te gösterilmiştir.



Şekil 4.5 *Dijital Kimlik Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Kavram Haritası*

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine dijital iz bırakmanın ne olduğu sorulmuş, Ö1 bilgisayarı kullandıktan sonra kullanılan site adresleri ve kullanıcı adları ile şifreler olduğunu, Ö2 dijital araçlarda belge, fotoğraf veya video bırakmak olduğunu, Ö5 interneti kullanırken paylaştığı her bilginin, girdiği her sitenin dijital parmak izleri olduğunu açıklamışlardır. Ö7, dijital iz kavramını diğer öğretmenlerden farklı olarak *'İsteyerek veya istemeyerek, dokunarak, tuşlayarak bıraktığımız her türlü iz'* olarak tanımlamıştır. Ö3, *'kendisine ait olmayan bir dijital aracı kullandıktan sonra kendinden sonra o aracı kullanan kişinin neler kullandığının görmesi'* olarak tanımlamaktadır. Çalışma grubunun tanımlamadaki ortak fikri dijital araçlarda internet kullanımı sonrasında arkalarında bıraktıkları her türlü iz olmasıdır ve bu tanım doğrudur. Sınıf öğretmenlerine kendilerine ait olmayan dijital bir aracı kullandıktan sonra neler yaptıkları sorulduğunda; tüm öğretmenler güvenli çıkış seçeneğini kullandıklarını söylemişlerdir. Bu fikre ek olarak Ö4, internet geçmişini sildiğini, Ö1 bazı sitelerin sunduğu açılışta beni hatırla seçeneğinin işaretlenmediğini kontrol ettiğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin güvenlik tedbirleri ve dijital izler konusundaki hassasiyetleri ile nicel çalışma sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara, alan yazındaki benzer çalışma sonuçlarının karşılaştırılması ile tartışılmasına ve ileride yapılacak çalışmalara ışık tutması amacıyla önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarının oluşturulmasında Acar (2015) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Yeterliliği Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile yapılandırılmış görüşme formu temel alınmış, bulunan sonuçlar ve alanyazındaki benzer ve farklı çalışma sonuçları, bu bulgular çerçevesinde araştırma soruları üzerinden açıklanmıştır.

5.1.1.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde ilk ortaya çıkan sonuç, birinci araştırma sorusunun cevabı olarak sınıf öğretmenlerinin bu çalışmada kullanılan ölçek sorularına verdikleri cevaplara göre kendi okuryazarlık düzeylerini çok yeterli seviyede gördükleridir. Farklı bir deyişle, Dijital Okuryazarlık Yeterliliği Ölçeğinin beş alt boyutunun tamamından alınan puanlara göre sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları çok yeterlidir. Arslan (2019) çalışmasında, farklı bir dijital okuryazarlık ölçeği kullanmış, ilk ve ortaokulda çalışan 345 öğretmen için benzer sonuca ulaşarak dijital okuryazarlık puanlarını yüksek bulmuştur. Özoğlu (2019), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Kozan (2018), 122 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Cote ve Milliner (2018) Japonya’da özel bir üniversitede 42 İngilizce öğretmeni ile yürüttükleri çalışmalarında bu öğretmenlerin, sınıflarının içinde ve dışında öğretimlerini desteklemek için dijital teknolojiyi kullandıklarından çok emin oldukları sonucuna varmışlardır. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Türkiye ve Kazakistan’daki farklı branşlardaki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında sınıf ve matema-

tik öğretmenliği adaylarının sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği adaylarına göre dijital okuryazarlık seviyelerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yönünden niteliklerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin nitelik olarak iyi olduğunu tespit etmişlerdir. Öçal (2017) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi bakımından kendilerini çok yeterli düzeyde hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. İşçioğlu ve Kocakuşak (2012) sınıf öğretmenliği adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ancak kendi alanlarında teknolojiyi kullanma algıları ve ileriye dönük teknoloji kullanma algılarının yüksek olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Usta ve Korkmaz (2010) sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanlarında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının %75'i bilgisayar becerilerine yeterli düzeyde sahip olduğunu, her iki alanda öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Aynı çalışmadaki bir başka sonuca göre; öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlik düzeyleri arttıkça hem eğitimde teknolojinin olumlu etkisine olan inanç düzeyleri hem de teknolojinin lisans programına etkisine ilişkin olumlu algı düzeyleri artmaktadır. Alan yazında benzer birçok araştırma bulunmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algısının yüksek olması bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. 21.yüzyılda teknolojiye hazır vaziyette doğan bir nesle rehberlik yapan, okuma yazma sürecini bu çocukların aşına olduğu yöntemler kullanarak gerçekleştiren öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olması bir gerekliliktir. Bu araştırmanın ve benzer sonuç bulunan diğer çalışmaların sonuçları mevcut durumun yansımaları denilebilir. Ancak anlık değişimler gösteren teknolojiye uymak ve ayak uydurmak için başta sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri tam yeterli düzeye ulaşmalıdır.

5.1.2.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş durumuna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ve alt boyutları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bir başka deyişle sınıf öğretmenlerinin yaşları dijital okuryazarlık seviyeleri üzerinde etkilidir. Aradaki farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda; 30 yaş ve daha küçük yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin 56 ve üye-

ri yaştaki sınıf öğretmenlerine göre daha üst seviyede olduğu, 31-35 yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin 46 yaşının üzerindeki sınıf öğretmenlerinden daha üst seviyede olduğu, 41-45 yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin 56 ve üzeri yaştaki sınıf öğretmenlerine göre daha üst seviyede olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaşlarının azaldıkça dijital okuryazarlık seviyelerinin arttığı, diğer bir deyişle yaşları arttıkça dijital okuryazarlık yeterliliği azalmaktadır. Bunun temel sebebinin yaş olarak Z kuşağına daha yakın olan sınıf öğretmenlerinin dijital araç-gereç ve ortamları daha çok kullanmaları ve dijital araçlarla daha erken tanışmış olmaları gösterilebilir. Öçal (2017), çalışmasında benzer sonucu bularak 21-30 yaş grubundaki ilkökul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin ileriki yaşlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yeşildal (2018), yaş ve dijital okuryazarlık seviyeleri arasında benzer bir sonuca ulaşarak yaş seviyesinin artması ile dijital okuryazarlık seviyesinin düştüğünü tespit etmiştir. Menşan (2019) sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında ölçeğin öğrenme ortamlarını düzenleme ve veli ve öğrenciyle iletişim alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemişken kişisel ve mesleki eğitim alt boyutunda 40 yaş üstü öğretmenlerin 20-39 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla dijital göçmen özelliği gösterdiği, 40 yaş üstündeki sınıf öğretmenlerinin daha genç yaştakilere göre dijital araç ve ortamlara daha uzak oldukları sonucuna varmıştır. Yaman (2019) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında yaş değişkeninin dijital okuryazarlık düzeylerinde belirleyici olmadığını bulmuştur, ancak öğretmen adaylarının aynı yaş grubunda olması bu sonuca ulaşılmasına sebep olmuştur. Buna göre Yaman'ın çalışması elde edilen sonuçlarla çelişmektedir. Yaş grupları arasında belirgin farklılıkların oluşması doğdukları dönem ve öğretmenlerin kendilerini dijital anlamda geliştirme isteğine bağlıdır. Yaş ilerledikçe teknolojiye yetişmenin zorlaştığı, isteksizlik meydana geldiği söylenebilir. Bu sebeple öncelikle ileri yaştaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerini yükseltecek teşvikler verilmelidir.

5.1.3.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet durumuna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmekte-

dir. Sayısal olarak bu çalışmaya katılan erkek öğretmen sayısı kadın öğretmenlere göre az olmasına rağmen erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri kadın öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Kıyıcı (2008), Acar (2015), Yeşildal (2018), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmış ve erkeklerin kadınlara göre dijital okuryazarlık seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özerbaş ve Kuralbayeva, çalışmalarında bu çalışmada da kullanılan ve Acar tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeğini kullanmışlardır. Bu sonuçlar çalışma ile örtüşmekle beraber çelişen çalışmalara da rastlanılmaktadır. Özden (2018) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında cinsiyet, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığına yönelik tutumlarında bir fark yaratmamıştır. Kozan (2018) bilişim teknolojileri öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında dijital okuryazarlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaman (2019) da cinsiyetin dijital okuryazarlıkta bir ilişkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmış ve 21.yüzyılda cinsiyet ayrımı yapmaksızın her bireyin teknolojik olanaklara erişme durumunun eşit olduğunu altını çizmiştir. Erkekler ile kadınların eşit eğitim ve teknolojik imkanlara erişim şansı bulunduğu halde cinsiyetin dijital okuryazarlık seviyesinde farklı çıkması şaşırtıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasına karşın kadın öğretmenlerin dijital anlamda geliştirilmesi ve pozitif ayrımcılık yapılarak çalışmalar yapılmalıdır.

5.1.4.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ve alt boyutlarının öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tüm alt boyutları ile birlikte değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları öğrenim seviyesi dijital okuryazarlık seviyesini etkilemektedir. Lisansüstü mezunu olan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri lisans ve önlisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinden daha üst seviyededir. Benzer şekilde lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri de önlisans mezunu sınıf öğretmenlerinden daha üst seviyededir. Yani öğrenim görülen yıl arttıkça dijital okuryazarlık seviyesi de artmaktadır. Acar (2015) aynı ölçekle benzer çalışmayı anne-babalarla gerçekleştirmiş ve eğitim düzeyinin dijital okuryazarlıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Acar'a göre eğitim düzeyi arttıkça ebeveynlerin kendi okuryazarlık seviyelerine iliş-

kin değerlendirme puanları da artmaktadır. Öçal (2017), öğretmenlerin öğrenim durumunun dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesinde etkili bir faktör olduğunu, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin dijital okuryazar olarak kendilerini daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Arslan (2019) ise eğitim durumu ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasında herhangi bir ilişkiye rastlamazken, bu durumu öğretmenlerin dijital araçlara karşı ilgi ve tutumlarından kaynaklanabileceği gibi dijital araç-gereçler ve ortamları kullanma sıklığı ile de ilişkili olabileceğini belirtmiştir. 2011 yılında öğretmenlerin eğitimsel internet kullanımı öz-yeterlik inançları ile öğrenim durumları arasındaki ilişkiyi araştıran Baş, lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksekokul mezunu öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dijital okuryazar olan bireylerin evlerinde internet bulunmasının ve sürekli internet kullanmalarının ayırt edici bir özellik olarak kabul edildiği düşünüldüğünde Baş'ın çalışması, bu çalışma ile benzer özellikler taşımaktadır. Akademik çalışmalar ve birçok üniversitenin lisansüstü düzeyindeki eğitimlerde özellikle web 2.0 araçları ile sunular hazırlanması, bu sunuların sahada, okullardaki derslerde kullanımı ve program geliştirme çalışmaları lisansüstü düzeyde dijital okuryazarlık seviyesini tam yeterli seviyeye ulaştırmaktadır. 7-10 yaş grubu çocukların eğitiminden sorumlu sınıf öğretmenlerinin kendi alanlarında lisansüstü eğitim alarak önce kendilerini, sonra öğrencilerini bu alanda geliştirmeleri beklenmektedir.

5.1.5.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin meslekteki kıdem durumuna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ve alt boyutlarının öğretmenlerin meslekteki çalışma yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tüm alt boyutları ile birlikte değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleklerindeki hizmet yılları, dijital okuryazarlık seviyesini etkilemektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mesleklerindeki hizmet yılları arttıkça dijital okuryazarlık seviyeleri düşmektedir. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde gördükleri teknolojik eğitime, yaş grubu olarak Z kuşağına daha yakın olmalarına, hatta Z kuşağındaki çocukların ebeveyni olduklarından teknoloji ve dijitalleşme ile daha ilgili olmalarına bağlı olarak gelişebilir. Arslan (2019), öğretmenlerin kıdeminin arttıkça dijital okuryazarlık düzeyinin düştüğü sonucuna vararak genç öğretmenlerin öğrenim hayatlarında daha çok teknolojik ders almalarına bağlı olabileceğini varsaymaktadır. Kı-

dem olarak daha fazla hizmeti bulunan öğretmenlerin teknolojik gelişmelere ayak uyduramamasının da bir sebep olabileceğini açıklamıştır. Öçal (2017) mesleki kıdemini öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algıları üzerinde ayırt edici bir değişken olduğu sonucuna ulaşmış ve mesleki hayatlarına yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini dijital okuryazar olarak daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Öçal'ın ulaştığı bir başka sonuç ise kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin göreve başladıklarındaki dijitalleşme oranının fazla olmayışı, dijital araç ve ortamların sayısının azlığı ve bunlara erişimin zorluğu ve hizmetiçi verilebilecek kursların az oluşu veya olmayışı dijital okuryazarlık seviyelerinin düşük olmasına sebep olarak gösterilebilir. Menşan (2019) ise mesleki kıdem ile dijital profillerinin belirlenmesi arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır.

5.1.6.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ve alt boyutlarının öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İlkokulun dört yıllık bir eğitim süreci olması ve temel olarak geleneksel okuma yazma öğretim sürecinin iki yıl kadar zaman alması sebebiyle sınıf öğretmenleri klasik yöntemleri de dijital uygulama, program ve ortamları da kullanabilmektedirler. Ancak bu, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek ya da düşük olarak değerlendirilmesine doğrudan sebep olmamaktadır. Öçal (2017) çalışmasında benzer sonuca ulaşarak sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeyinin dijital okuryazarlık düzeylerinde belirleyici bir rol oynamadığını tespit etmiştir.

5.1.7.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kişisel bir bilgisayara ve bilgisayarında ve cep telefonunda internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğretmenlerin kişisel bir bilgisayara sahip olma, bilgisayarında internet bağlantısına sahip olma ve cep telefonunda internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ölçek tüm alt boyutları ile birlikte değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin kendilerine ait bir bilgisayara sahip olmaları, bilgisayarında internet bağlantısına sahip olmaları ve cep telefonunda internet bağlantısına sahip olmaları dijital okur-

yazarlık seviyelerini etkilemektedir. Yaman (2019), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Kozan (2018) ve Öçal (2017), Kıyıcı (2008) kişisel bilgisayara sahip olma durumu ile dijital okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğunu; bilgisayara sahip olan bireylerin bilgisayarı olmayan bireylere göre dijital okuryazarlık seviyesinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Usta, Bozdoğan ve Yıldırım (2007), sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada, kişisel bir bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının internet kullanım tutumlarının bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Yaman (2019), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Öçal (2017) çalışmalarında dijital araçları ayırt etmeksizin sürekli internet bağlantısına sahip olma durumlarını incelemiş, sürekli internet bağlantısına sahip öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini sürekli internet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulmuşlardır. Dijital okuryazarlık seviyesinin yüksek düzeyde çıkmasının sebeplerinden biri de olabildiğince dijital araca ve ortama temas edilerek bu araçların kullanılabilmesidir. Bu çalışmanın bulguları ile alan yazındaki çalışmaların sonuçları tutarlık göstermektedir. Neredeyse tüm insanlığın *mobil* bir yaşantı sürdüğü dönemde internetsiz bir okul, bilgisayarsız bir öğretmen düşünmek imkansızdır. Kaldı ki dijitalleşmenin, dijital okuryazar ve teknoloji bireylerin çoğunlukta olduğu toplumumuzda geleceği yetiştiren öğretmenlerin de bu duruma uyum sağlamaları şarttır. Çalışmada bulunan sonuç bu durumu destekler niteliktedir, ancak tüm sınıf öğretmenlerinin aynı yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.

5.1.8.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin derslerinde kullandıkları teknoloji ve uygulamalara göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ve alt boyutlarının öğretmenlerin derslerinde kullandıkları teknoloji ve uygulamalara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçek tüm alt boyutları ile birlikte değerlendirildiğinde derslerinde sadece akıllı tahtayı kullanan, sadece projeksiyon cihazını kullanan ya da akıllı tahtada EBA uygulamasını kullanan sınıf öğretmenleri, hem akıllı tahta, hem EBA, hem de ücretli ve ücretsiz uygulamalarla birlikte kullanarak araç çeşitliliğine sahip sınıf öğretmenlerine göre dijital okuryazarlık seviyesi olarak daha düşük seviyede bulunmaktadır. Doyle-Jones (2015, s.114-115), dijital okuryazarlık uygulamalarını uygularken sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin, Wikispaces, Moodle ve Edmodo gibi platformları tam olarak kullanmak için derslerine bir

dizi dijital aracı etkili bir şekilde dahil ettiklerini ve sınıfta dijital teknolojileri kullanarak öğrencilerin olumlu benlik saygısından toplumsal işbirliğine kadar faydalarını gördüklerini aktarmaktadır. Dijital okuryazarlık seviyesi yüksek olan sınıf öğretmenleri daha çok ve daha farklı teknolojik araç ve uygulama kullanma eğilimindedir. Ne kadar çok dijital araç kullanılırsa dijital okuryazarlık seviyesi de buna bağlı olarak artmaktadır.

5.1.9.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin teknoloji eğitimi alma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ve alt boyutlarının öğretmenlerin teknoloji eğitimi alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçek tüm alt boyutları ile birlikte değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin gerek Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına, gerekse özel kurumların açtığı teknoloji eğitimi kurslarına katılma durumları dijital okuryazarlık seviyelerini etkilemektedir. Sadece MEB tarafından düzenlenen kurslara katılımcı olarak dahil olmak bile sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinde değişime sebep olmaktadır. Özel firmalar tarafından açılan bilgisayar operatörlüğü, bilgisayar işletmenliği, Office programları, kodlama, oyun tasarımı, grafik tasarımı, robotik gibi kurslar ile benzer içeriklere sahip olan MEB'in hizmet içi kurslarına eşzamanlı veya farklı dönemlerde katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri bu türden kurslara katılmayanlara göre çok yüksek düzeydedir. Buradan elde edilen bir başka sonuç ise sınıf öğretmenlerinin bu kurslara katılarak kullanabildikleri dijital araç sayısını artırıyor olmalarıdır. Dijital araç sayısındaki çeşitlilik, dolaylı olarak dijital okuryazarlık seviyesini artırmaktadır. Sınıf öğretmenleri tarafından alınan teknoloji eğitiminin süresi, ne kadar zaman önce alındığı, kurs içeriği de önem arz etmektedir. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), araştırmalarında kadın öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık algısının erkeklerle göre daha düşük çıkması üzerine kadınlara yönelik okuryazarlık eğitimlerinin artırılması gerektiğini açıklamışlardır. Bu konuda cinsiyet ayrımı yapmaksızın, tüm eğitim fakültelerinde dijital okuryazarlık eğitimlerinin verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Kıyıcı (2008), eğitim fakültelerinde öğretmen adayları için bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı kurslarının açılmasını önermektedir. Yılmaz (2007), öğretmenlerin teknoloji eğitimi almalarının desteklenmesi amacıyla eğitim fakültelerinde okutulan *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* dersine önem verilmesi ve teknoloji eğitimi ile ilgili ders

sayısı artırılmasını savunmaktadır. Alanyazında teknoloji eğitimi alma durumunun sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığına dair başka bir çalışmaya rastlanmadığından çalışmanın önemi ortaya çıkmış, alanyazına katkı sağlanmıştır. Çünkü teknoloji eğitimi alanında alınacak kurslar ne kadar çeşitli olursa olsun her gün yeni bir araç ortaya çıkmakta, her yeni çıkan teknolojik araç veya ortam bir diğerinde var olan bir eksikliği tamamlamaktadır. Bu sebeple, daha önce kurs almış olsa dahi öğretmenlerin kısa zaman dilimleri içerisinde bu eğitimi tekrarlamaları veya bir ileri seviyeye yükseltmeleri beklenmektedir.

5.1.10.Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik görüşlerinin analizine ilişkin sonuçlar ve tartışma

Çalışmanın nitel verilerinin analizi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin dijitalleşme, dijital araçlar, internet, sosyal ağlar ve üyelik, yükleme ve indirme, gizlilik, güvenlik, etik kurallar gibi kavramlara hakim oldukları, dijital okuryazarlık seviyelerinin araştırmanın nicel sonuçlarını destekler nitelikte çok yeterli olduğu belirlenmiştir. Eğitim ortamına teknolojinin dahil edilmesi zorlu bir süreç olmakla beraber Demir ve Bozkurt (2011, s.858) öğretmenlerin teknoloji kullanımının eğitim öğretim sürecine olumlu katkısını belirlemişlerdir. Ancak aynı çalışmada öğretmenlerin bu teknolojik araç ve uygulamaları sınıf ortamında kullanmayı çok istemediklerini tespit etmişlerdir. Adıgüzel (2010, s. 15) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin geleneksel öğretim yöntemlerini tahta ve ders kitaplarını kullanmayı tercih ettiklerini; dijital teknoloji ve araçları eğitim öğretim sürecine fazla dâhil etmek istemediklerini tespit etmiştir. Bu çalışmanın üzerinden on yıl geçmiş olması bu sonucun da değişmiş olabileceğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterliliğinin tam yeterli seviyede olabilmesi adına gerek eğitim fakültelerinde, gerekse Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan özel ve devlet okullarındaki sınıf öğretmenlerine verilen kurslar ve eğitimler yapılandırılmalıdır. İnsanın bilmediği bir şeyi, başkasına öğretmesinin imkansız olduğu unutulmamalıdır.
- Kendi dijital okuryazarlık seviyesini artırmak isteyen sınıf öğretmenlerine, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları tarafından web 2.0 araçlarının kullanımı ve teknolojinin sınıf ortamına entegrasyonu konuları öncelikli olmak üzere ücretsiz

eğitimler dzenlenmelidir. Bu kurslara meslekteki kđdem yılına bakılarak fazla hizmeti olanlardan başlanmalıdır.

- Öncelikle pozitif ayrımcılık yapılarak kadın okul öncesi ve sınıf öğretmenleri olmak üzere, tüm branşlardan ğretmenlere Eğitimde FATİH Projesi kapsamında gerçekleştirildiği üzere dizüstü bilgisayar temin edilerek veya satışı yapılarak eğitimde esnek bir sınıf ortamı oluşturulup tüm yaşam alanlarına yayılabilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır. Finlandiya rneğinde olduğu gibi, araştırma-geliştirme ve yaratıcılık devletin eğitim politikası haline gelmelidir (Aksoy, 2013, s.49).
- Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almaları özendirilmeli, mezunlar maddi olarak hissedilir düzeyde desteklenmelidir. Bu sayede öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmiş olacaktır.
- Pandemi sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan her öğrenciye 6GB internet kampanyasının kapsamı genişletilerek hem cep telefonlarından hem bilgisayarlardan EBA'nın kullanımını artırmak amacıyla öğretmenler de kampanyaya dahil edilmelidir. EBA benzeri eğitim uygulamalarının devlet tarafından desteklenerek sayıları artırılmalı, öğrencilere ve öğretmenler ücretsiz sunumu sağlanmalıdır.
- Avrupa Birliği tarafından desteklenen ve ülkemizde de kullanılan e-twinning portalı gibi bir paylaşım ortamının yerli ve milli imkanlar dahilinde geliştirilerek yaklaşık bir milyonluk ğretmen camiasının kullanımına sunulmalı, eğitimde iyi örneklerin yurt içinde daha görünür kılınması sağlanmalıdır. Bu sayede eğitimde fırsat eşitliğine de hizmet edilmiş olacaktır.
- Çalışma, sadece görevi başındaki sınıf öğretmenleri ile birlikte yürütülmüştür. Benzer alışmalar, farklı branşlarla veya evrimii olarak ülke çapında gerçekleştirilebilir. Bu sayede branşlar arası farklılıkları karşılaştırmak mümkün olacaktır.
- Çalışma, karma yöntem ile desenlenmiştir, ancak nicel yöntem baskın tutulmuştur. Öğretmenlerin fikirlerine ve çalışmalarına daha çok ulaşabilmek adına nitel yöntemler denenebilir.
- Çalışma, ğretmenler ile birlikte yürütülmek üzere planlamış ve uygulanmıştır. Aileler ve çocukların da görüşlerine başvurarak, eğitimin  sacayağını bir araya getirecek bir çalışma planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilköğretim ortaokul lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Eskişehir. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/?C=N;O=D> sayfasından erişilmiştir.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S., (2003). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlilik alguları üzerine bir çalışma*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 1-10. <http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/200324BUKET%20AKKOYUNLU.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2010). *Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma*. Türk Kütüphaneciliği, 24(4), 748-768. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/449/439> sayfasından erişilmiştir.
- Akkoyunlu, B. ve Tuğrul, B. (2002). *Okulöncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 12-21. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/unefd/article/viewFile/5000048843/5000046164> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 342479).
- Aksüt, M., Keyvanoğlu, A. A. ve Balıkcı, Ç. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının bilişim teknolojilerine ilişkin görüşleri*. XIV. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Antalya. <http://ab.org.tr/ab13/bildiri/20.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, A. (2003). E-okuryazarlık, *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 28 Şubat 2020 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun.htm adresinden erişilmiştir.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Li-

- sans Tezi). Sakarya Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 584170).
- Aslam, S. (2020, 10 Şubat). *Youtube by the numbers: stats, demographics & fun facts*. <https://www.omnicoreagency.com/youtube-statistics/> adresinden erişilmiştir.
- Aşıcı, M. (2009). *Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık*. Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 7(17), 9-26. <http://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-17-makale-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (2018) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama , 1 (2) , 35-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku/issue/6273/84235> adresinden erişilmiştir.
- Başkale, H. (2016). *Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğü*, DEUHFED 2016, 9(1), 23-28
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). *Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı?*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (3), 73-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2831/38447> sayfasından 16.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Binark, M. ve Bek, M.G. (2007). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Brooks-Young, S. (2007). *Digital-age literacy for teachers*, International Society for Technology in Education (ISTE) Publications, Washington.
- Carvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). *Models and instruments for assessing digital competence at school*. *Tecnologie Didattiche*, 48, 39-46.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. L. B. Christen, R. B. Johnson, L. A. Turner. (M.Sever, Çev.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Churchill, N., Ping, L.Ç., Oakley, G. & Churchill, D. (2008). *Digital storytelling and digital literacy learning*. International Conference on Information Communication Technologies in Education, Island. Retrieved from https://www.academia.edu/2818859/Digital_storytelling_and_digital_literacy_learning.

- Clement, J. (2020, 15 Şubat). Global digital population as of July 2020. <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/> adresinden erişilmiştir.
- Coşkun, Y. D., Cumaoglu, G. K. ve Seçkin H. (2013). *Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri*. International Journal Of Human Sciences, 10(1), 1259-1272. <https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/view/2543> sayfasından erişilmiştir.
- Cote, T. & Milliner, B. (2018). *A survey of ffl teachers' digital literacy: A report from a Japanese university*. Teaching English with Technology 4:71-89. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=707768> sayfasından erişilmiştir.
- Çin'de 19 saat bilgisayar oyunu oynayan genç öldü. (2020, 15 Şubat). <https://www.ensonhaber.com/dunya/cinde-19-saat-bilgisayar-oyunu-oynayan-genc-oldu-2015-03-05> adresinden erişilmiştir.
- Çubukcu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). *Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri*. Middle Eastern & African Journal of Educational Research 5, 148-174. <http://docplayer.biz.tr/1519740-Turkiye-de-dijital-vatandaslik-algisi-ve-bu-algiy-iinternetin- bilincli -guvenli -ve -etkin -kullanimi -ile -artirma-yontemleri.html> sayfasından erişilmiştir.
- Değerli, A. (2013). *Bireylerin biliş ihtiyacı düzeylerinin bilişim okuryazarlığına etkisi üzerine bir araştırma*. İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi, 5, 61-73. <http://www.istjss.org/Makale/79-bireylerin-bilis-ihtiyaci-duzeylerinin-bilism-okuryazarligina-etkisi-uzerine -bir-arastirma> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, S., Özmantar, M. F., Bingölbali, E. ve Bozkurt, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımlarının irdelenmesi*. V. ICITS' da sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ. <http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27660.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, S. ve Bozkurt, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonundaki öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 850-860.
- Doyle-Jones, S. C. (2015). *Importance of working collaboratively and risk-taking with digital technologies when teaching literacy* (Doktora Tezi). University of Toronto. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/69311/3/Doyle_Jones_Carol_S_201506_PhD_thesis.pdf adresinden 05.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Efimova, L. & Grudin, J. (2008). *Crossing boundaries: digital literacy in enterprises*. Lankshare, C. & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital Literacies* (pp.203-226). Newyork: Peter Lang Publishing. Retrieved from https://books.google.com.t/books?hl=tr&lr=&id=doVQq67wWSwC&oi=fnd&pg=P1&dq=digital+literacy&ots=h3X3frbG7t&sig=RR7_dHnT9pmNjlbTfzmJf4DwH Y&redir_esc=y#v=onepage&q=digital%20literacy&f=false sayfasından erişilmiştir.
- Eisenberg, H. (2014, 15 Eylül). *Human process visual data better*. <http://www.t-sciences.com/news/humans-process-visual-databetter#:~:text=Visualization%20works%20from%20a%20human,to%20the%20brain%20is%20visual> adresinden erişilmiştir.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). *FATİH projesi üzerine bir değerlendirme*. Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 27(2), 317-339. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/261> sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy , A. ve Yaşar, Ş., (2002). *İlköğretim 4. Ve 5. sınıf öğrencilerinin internet kullanma durumları*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(4), 401-426. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/161> sayfasından erişilmiştir.
- Eshet, Y. (2002). *Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments*. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. Colorado, 1-7. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED477005>.
- Eshet, Y. (2004). *Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era*. Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia, 13(1), 93-106. Retrieved from http://www.openu.ac.il/personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf.sayfasından erişilmiştir.
- Eurostat. (2015). *Being young in Europe today*. Luxembourg, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Felten, P. (2008) *Visual literacy*, Change, November-December s. 60-64
- Genç,S ve Soysal M.İ. (2018). *Parametrik ve parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testleri*. Black Sea Journal of Engineering and Science 1(1): 18-27
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. Educational Communication and Technology Journal, 30 (4), 363-381.

- Güneş, F. (1994). *Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(2), 499-507. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/491/5760.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Bristol, Retrieved from <http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>.
- International Society for Technology in Education (ISTE). *Standarts for educators*, <https://www.iste.org/standards/for-educators> sayfasından 12.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- İnternetteki en iyi 500 site. (2020, 15 Şubat). <https://www.alexa.com/topsites> adresinden erişilmiştir.
- İşçioğlu, E. ve Kocakuşak, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sayısal okuryazarlık düzeyleri ve teknoloji algıları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2, 15-24. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/630-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- JISC (2014). *Developing digital literacies*, <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies#> adresinden 02.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kayri, M. (2009). *Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post hoc) teknikleri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 19, Sayı: 1, Sayfa: 51-64, <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt19/sayi1/051-064.pdf> sayfasından 20.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı, *Journal of Mood Disorders (JMood)*,6(1):47-8. DOI: 10.5455/jmood.20160307122823.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora tezi), <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir (Tez No: 220917).
- Koyuncu, H. (2018). *Şiddet içeren bilgisayar oyunları*. <https://tr.euronews.com/2018/10/21/siddet-iceren-bilgisayar-oyunlar-saldirgan-davranislar-arttiriyor-mu?> adresinden erişilmiştir.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 525797).
- Kress, G. (2003), *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34.
- Kurt, A. A., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Güllüpinar, F. ve Gültekin, M. (2013). *Fatih Projesi'nin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri*. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 1(2), 1-23. <http://www.jitte.org/article/view/1092000007> sayfasından erişilmiştir.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). *21. Yüzyıl okuryazarlık türleri değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi*. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15(28), 283-298. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=f945e7b06437-468ab18b3a1f13a85242%40sessionmgr4001&vid=1&hid=4203> sayfasından erişilmiştir.
- Martin, A. (2008). *Digital literacy and the "Digital Society"*. Lankshare, C. & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital Literacies* (pp.151-176). Newyork: Peter Lang Publishing.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). *DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development*. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5, 249-267. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.11120/ital.2006.05040249>
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf> adresinden 17.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Menşan, N.Ö. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 557356).
- Ng, W. (2011). *Why digital literacy is important for science teaching and learning*. http://www.curriculum.edu.au/leader/why_digital_literacy_is_importantfor_science_tec,34913.html?issueID=12610#top adresinden erişilmiştir.
- Nocar, D., Dofková, R., Pastor, K. & Laitochová, J. (2019). *Primary school teachers preparedness to develop pupils' digital literacy in teaching mathematics, EDULEARN19 Proceedings*, pp. 7580-7584. https://www.researchgate.net/publication/334317732_primary_school_teachers_preparedness_to_develop_pupils_digital_literacy_in_teaching_mathematics adresinden 04.03.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 450253).
- Özerbaş, M. ve Kuralbayeva, A. (2018). *Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 16-25. DOI: 10.21666/muefd.314761
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 607777).
- Özsevgeç, T., Batman, T., Yazar, E., ve Yiğit, N. (2014). *Öğretmen adaylarının teknolojik terim farkındalıklarının belirlenmesi*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 39(173),235-248. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2500> sayfasından erişilmiştir.
- Payton, S., & Hague, C. (2010). *Digital literacy in practice*. Bristol, Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06casestudies.pdf>
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya.
- Rantala, L. & Suoranta, J. (2008). *Digital literacy policies in the EU— Inclusive partnership as the final stage of governmentality?* Lankshare, C. & Knobel, M.(Eds.). (2008). *Digital Literacies* (pp.91-117). Newyork: Peter Lang Publishing. Retrieved from https://www.academia.edu/7808414/Digital_Literacy_Policies_in_the_EU_Inclusive_Partnership_as_the_Final_Stage_of_Governmentality_Leena_Rantala_and_Juha_Suoranta
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools second edition*. <https://www.iste.org/docs/excerpts/DIGCI2-excerpt.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sanders, B. (1999). *Öküzün A'sı elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi* (Ş. Tahir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Savage M. & Barnett A. (2013) *Digital literacy for primary teachers*, Glasgow, Critical Publishing LTD.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). *İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik özyeterlilik algıları üzerine bir çalışma*. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of

- Educational Research,19, 89-101. http://yunus.hun.edu.tr/~sadi/yayin/SeferogluAkbiyik_EJER-2005_Ogretmen-OzYeterlik.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Søby, M. (2008). *Digital competence—from education policy to pedagogy: The Norwegian Context*. Lankshare, C. & Knobel, M.(Eds.). (2008). Digital Literacies (pp.119-149). Newyork: Peter Lang Publishing. Retrieved from https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/bawden-lankshare-knobel_et_al-digitalliteracies_lr.pdf
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edition). Boston: Pearson.
- Tevfik, A. (1919) (Latin Harflerine Çev: Kömür, E.).Mekteplerde projeksiyon, <http://etarih.com/index.php/yazarlar/erol-koemuer-basyazi/381-mekteplerde-projeksiyon> adresinden 13.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Timur, B., Timur, S. ve Akkoyunlu, B. (2014). *Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33, 41-59. <http://www.sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/475> sayfasından erişilmiştir.
- Tomczyk, L. (2019) *Digital literacy in the area of e-safety among teachers (Second stage of the primary school) in Poland*, Conference proceedings of »eLearning and Software for Education« (eLSE) 15:130-135. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=782669> adresinden 05.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tuncer, N. (2000). *Çocuk ve internet kullanımı*. Türk kütüphaneciliği Dergisi, 14(2), 205- 212. <http://eprints.rclis.org/7317/1/tuncer.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2015). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2013). *06-15 yaş hanehalkı bilişim teknolojileri kullanımı*. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, 15866. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2019). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması-2019*. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, 30574. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574> sayfasından erişilmiştir.
- Uršej, K. (2019). *Digital literacy in the first three years of primary school: Case study in slovenia*. International Journal of Management, Knowledge and Learning 1:61-77. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=808084> adresinden 10.03.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Usta, E., Bozdoğan, A., ve Yıldırım, K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 8(1), 209-22. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt8Sayi1/JKEF_8_1_2007_209_222.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Usta, E., Korkmaz, Ö. (2010). *Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 1335-1349. <https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/1281/561> sayfasından erişilmiştir.
- Üstündağ, M., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). *Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları*. Journal of Education and Future , (12) , 19-29 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/30777/332813>
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 555291).
- Yanık, C. (2010). *Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 39, 371-382. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/485-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuz, S., Coşkun, A. E. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 276-286. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/527-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 529488).
- Yıldırım, Y. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin teknoloji kullanım yeterlikleri ve teknoloji kullanımını etkileyen faktörler*. http://www.bilgikasifi.com/makale/Yildirim_2013.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, A. (2007). *Geçmişten günümüze okuryazarlık çalışmaları*. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 5(18), 44-61. https://www.academia.edu/9010952/Ge%C3%A7mi%C5%9Ften_G%C3%BCn%C3%BCm%C3%BCze_Okuryazarl%C4%B1k_Ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar%C4%B1 sayfasından erişilmiştir.

Yılmaz, M. (2007). *Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 155-167. <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078641/5000072862> sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı –YÖK (2020). YÖK dersleri platformu, [https:// yok-dersleri.yok.gov.tr/#ders](https://yok-dersleri.yok.gov.tr/#ders) adresinden 15.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Çalışmaya Katılan Okulların Listesi	82
EK 2	Araştırma İzni	84
EK 3	Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği	89
EK 4	Yapılandırılmış Görüşme Formu	93
EK 5	Ölçek Kullanım İzni	94
EK 6	Özgeçmiş	95

EK-1

Araştırmaya Katılan Okulların Listesi

1	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - 24 Kasım İlkokulu
2	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Yıldırım Beyazıt İlkokulu
3	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu
4	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Mehmet Ali Yasin İlkokulu
5	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Metin Sönmez İlkokulu
6	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Milli Zafer İlkokulu
7	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Osmangazi İlkokulu
8	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Yunusemre İlkokulu
9	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Zübeyde Hanım İlkokulu
10	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Hacı Feride Koruyucu İlkokulu
11	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Şehit Yusuf Tuna Güzey İlkokulu
12	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Cengiz Topel İlkokulu
13	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Süleyman Havva Kamışlı İlkokulu
14	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Şehit Yalçın Baykuş İlkokulu
15	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Şehit Onur İlhan İlkokulu
16	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - 1.Hava İkmal Bakım Merkezi İlkokulu
17	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Kurtuluş İlkokulu
18	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Adalet İlkokulu
19	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Ahmet Hamdi Bayraktar İlkokulu
20	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Şeker İlkokulu
21	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Porsuk İlkokulu
22	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Vali Münir Raif Güney İlkokulu
23	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - 23 Nisan İlkokulu
24	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Vali Ali Fuat Güven İlkokulu
25	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - İsmet İnönü İlkokulu
26	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - İlhan Ünügür İlkokulu
27	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Eti Maden İşletmeleri İlkokulu
28	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Vali Sami Sönmez İlkokulu
29	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Halil Yasin İlkokulu
30	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Kılıçarslan İlkokulu
31	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Sücaaddin Veli İlkokulu
32	ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu
33	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Barbaros İlkokulu
34	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Ertuğrulgazi İlkokulu
35	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Pilot Binbaşı Ali Tekin İlkokulu
36	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - TOKİ Şehit Emre Bolat İlkokulu
37	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - 100.Yıl İlkokulu
38	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Suzan Gürcanlı İlkokulu
39	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Mualla Zeyrek İlkokulu
40	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Reşat Benli İlkokulu
41	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Avukat Şahap Demirer İlkokulu

EK-1 (Devam)	
Araştırmaya Katılan Okulların Listesi	
42	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - 75.Yıl Özel İdare İlkokulu
43	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Ülkü İlkokulu
44	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Ticaret Borsası İlkokulu
45	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Dumlupınar İlkokulu
46	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Hürriyet İlkokulu
47	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Cevat Ünügür İlkokulu
48	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - İstiklal İlkokulu
49	ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Gazi İlkokulu
50	ESKİŞEHİR - MİHALGAZİ - Alpagut İlkokulu
51	ESKİŞEHİR - MİHALGAZİ - Mihalgazi İlkokulu
52	ESKİŞEHİR - SARICAKAYA - Fatih İlkokulu
53	ESKİŞEHİR - SARICAKAYA - Kapıkaya İlkokulu
54	ESKİŞEHİR - SARICAKAYA - Düzköy İlkokulu
55	ESKİŞEHİR - SARICAKAYA - Laçın Şehit Ali Uysal İlkokulu
56	ESKİŞEHİR - SEYİTGAZİ - Şehit Mustafa Akbaş İlkokulu
57	ESKİŞEHİR - SEYİTGAZİ - Kırka Atatürk İlkokulu
58	ESKİŞEHİR - SEYİTGAZİ - Doğançayır 70.Yıl İlkokulu
59	ESKİŞEHİR - SEYİTGAZİ - Şehit Ekrem Saygı İlkokulu
60	ESKİŞEHİR - SEYİTGAZİ - Cevizli İlkokulu

EK-2

Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 81922757-302.08.01-E.131036
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Murat
KORKMAZ)

14/11/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 08/11/2019 tarihli ve 22142357 sayılı yazısı.

Enstitünüz, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Murat KORKMAZ'ın " İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasının **uygun görüldüğü** hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rifat EDİZKAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: 4 Sayfa

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebsynetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/26d84fa5-2bc5-4fc2-86d8-20a4e121ea54>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	: Seyfi ÖNER - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0222 2292201-5128	Faks	: 0222 239 3767
E-Posta	: seyoner@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://oidb.ogu.edu.tr/
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

EK-2 (Devam)

Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.22142357
Konu : Araştırma İzni

08.11.2019

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 22/10/2019 tarih ve 120702 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Murat KORKMAZ'a ait Araştırma Projesi Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve Valiliğimizce uygun görülmüş olup, Araştırma Değerlendirme Formu ile Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Murat SERTSÖZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Valilik Oluru

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İKTİDAR
11 Kasım 2019
Tarihinde...22...
Önder ÜLKE
Mecmür

Büyükdere Mah. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b8fd-494e-3bd7-9715-2f92 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 (Devam)
Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 12377788-604.01.02-E.22062450
Konu : Araştırma İzni

07/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 22/10/2019 tarih ve 120702 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Murat KORKMAZ'ın "İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamındaki uygulama çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan, İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi konulu araştırma çalışmasının, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimize bağlı okullarda uygulanmasını takdirlerinize arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
.../11/2019

Akın AĞCA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:S.A.YILDIZ Bil.İşl.
Tel: (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0e75-69ae-3fba-9104-491b kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 (Devam)

Araştırma İzni



ARAŞTIRMA SAHİBİNİN


Adı Soyadı	Murat KORKMAZ
Kurumu / Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullar
Araştırmanın Konusu	İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	1. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği Bölüm I (2 Sayfa – 12 Madde) Bölüm II (3 Sayfa – 41 Madde)
Görüş İstenecek Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi. Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2019-2020 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

01/11/2019


Okan ERER
Öğretmen


Gülseren TOPUZ
Öğretmen


Cemile KARALAR
Öğretmen


Ayşe AYDIN AKKURT
Öğretmen

Ükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
E-posta: bilgiedinme26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro
Tel : (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 20 77

EK-2 (Devam)

Araştırma İzni

ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU

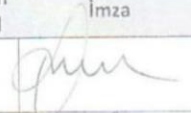
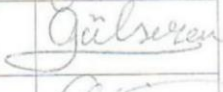
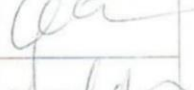
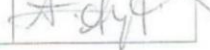
Adı Soyadı : Murat KORKMAZ

Kurumu : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Konu : İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi

Tarih : 01.11.2019

MEB 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu,	X		
Millî ve manevi değerlere uygunluğu,	X		
Kişilik haklarına uygunluğu (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.),	X		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme durumu,	X		
İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içermemesi,	X		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması,	X		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklam veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması,	X		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması,	X		
Araştırma, veri toplama araçlarının okul ve kurumlarda uygulanması, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması için ilk ve ikinci yarıyılın bitimine en az üç hafta kalıncaya kadar yapılması,	X		
Uygulamanın sadece Eskişehir ilinde yapılmasıdır.	X		

Komisyon Üyeleri	Uygun	Uygun Değil	İmza
Okan ERER	X		
Gülseren TOPUZ	X		
Cemile KARALAR	X		
Ayşe AYDIN AKKURT	X		

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: bilgedinme26@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro
Tel : (0 222) 239 72 00/355
Faks: (0 222) 239 39 22

EK-3

Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği

DİJİTAL OKURYAZARLIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmenim,

Bu ölçme aracı sizin dijital okuryazarlık durumunuzu değerlendirmemize yarayan sorulardan oluşmaktadır. Bu ölçekten elde edilen veriler sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. Bu sebeple lütfen soruları gerçek durumunuzu yansıtacak şekilde cevaplamaktan çekinmeyiniz.

Murat KORKMAZ

Sınıf Öğretmeni

ESOGÜ Sınıf Eğitimi YL Öğrencisi

bef80@hotmail.com

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer alacaktır. Size uygun cevabı parantez içine çarpı işareti (X) koyarak, boşlukları ise yazarak doldurunuz.

Eposta adresiniz (İsteğe bağlı) :

1. Yaşınız

- | | |
|--------------|-------------------|
| a. () 21-25 | f. () 46-50 |
| b. () 26-30 | g. () 51-55 |
| c. () 31-35 | h. () 56-60 |
| d. () 36-40 | i. () 61-65 |
| e. () 41-45 | j. () 66 ve üstü |

2. Cinsiyetiniz

- a. () Kadın b. () Erkek

3. Öğrenim Durumu

- a. () Önlisans b. () Lisans c. () Tezli YL d. () Tezsiz YL e. () Doktora

4. Meslekteki Kıdeminiz

- a. () 0-5 Yıl b. () 6-11 Yıl c. () 12-17 Yıl d. () 18-23 Yıl e. () 24 yıl-üstü

5. Şu an okuttuğunuz sınıf

- a. () 1.Sınıf b. () 2.Sınıf c. () 3.Sınıf d. () 4.Sınıf e. () Birleştirilmiş Sınıf

6. Kendinize ait bir bilgisayarınız var mı?

- a. Evet () b. Hayır ()

7. Kişisel bilgisayarınızda kullandığınız sürekli internet bağlantısı var mı?

- a. Evet () b. Hayır ()

8. Cep telefonunuzda kullandığımız sürekli internet bağlantısı var mı?

- a. Evet () b. Hayır ()

EK-3 (Devam)

Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği

9. Aşağıdaki teknolojilerden hangilerini, internete bağlanmak için kullanıyorsunuz?
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- a. Masaüstü bilgisayar () c. Tablet () e. Cep telefonu ()
b. Dizüstü bilgisayar () d. Avuç içi bilgisayar ()

10. İnternet kullanım sıklığınızı, aşağıdaki seçeneklerden en iyi hangisi tanımlamaktadır?

- a. () İnterneti hiç kullanmıyorum.
b. () Sadece mecbur kalırsam kullanırım.
c. () Günlük yaşamımda çok yoğun olmasa da kullanırım.
d. () İşimden bağımsız olarak, interneti yoğun olarak kullanırım.
e. () İnternetsiz yapamam.

11. Eğitim öğretimde hangi teknolojileri / uygulamaları kullanıyorsunuz?

- a. Akıllı tahta () b. Projeksiyon Cihazı () c. EBA ()
d. Ücretli Uygulamalar () e. Ücretsiz Uygulamalar ()
f. Diğer (Belirtiniz).....

12. Daha önce teknoloji eğitimi aldınız mı?

- a. Evet, MEB'den hizmetiçi eğitim aldım. ()
b. Evet, özel kurslardan ücretli eğitim aldım. ()
c. Hayır, eğitim almadım. ()

BÖLÜM II

DİJİTAL OKURYAZARLIK YETERLİLİĞİ

Aşağıda verilen ölçütleri okuyunuz. “Tam Yeterli”, “Çok Yeterli”, “Orta Yeterli”, “Az Yeterli”, “Yeterli Değil” olmak üzere beş farklı düzey bulunmaktadır. Kendinizi hangi düzeyde yeterli hissediyorsanız o kutucuğu (X) işareti ile işaretleyiniz.

	Yeterli Tam	Yeterli Çok	Yeterli Orta	Az Yeterli	Değil Yeterli
1. Kullandığı dijital araçlarda(bilgisayar, akıllı telefon, tablet, tv...) karşılaştığı basit sorunları giderebilme					
2. USB, DVD, harici disk gibi ortamların birinden diğerine dosya aktarabilme					
3. Dijital teknolojilerde donanım ve yazılımın ne işe yaradığını bilme					
4. İnternete bağlanabilmek için ne tür donanım ve yazılımlara ihtiyaç olduğunu bilme					
5. Kendi ihtiyacına ve koşullarına uygun dijital araçları seçebilme					

EK-3 (Devam)

Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği

	Yeterli Tam	Yeterli Çok	Yeterli Orta	Az Yeterli	Değil Yeterli
6. Kendi beklentilerine ve koşullarına uygun İnternet Servis Sağlayıcı seçebilme					
7. Çevrimiçi ortamda okul, hastane, bankacılık hizmetleri ve otel rezervasyonu gibi çevrimiçi işlemler gerçekleştirebilme					
8. İnternet bağlantılı araçları kullanarak elektronik posta gönderebilme ve gelen elektronik postayı açabilme					
9. Göndereceği elektronik postaya dosya ekleme ve gelen elektronik posta ekindeki dosyayı açabilme					
10. En az bir kelime işlem (Word, Wordpad gibi) yazılımını kullanabilme					
11. En az bir tablolama (Excel gibi) yazılımını kullanabilme					
12. En az bir sunu hazırlama (Powerpoint gibi) yazılımını kullanabilme					
13. İhtiyaç duyduğu, ses, yazı ya da resim türü içeriği internetten bilgisayara indirebilme ve kopyalayabilme					
14. Bilgisayarda kayıtlı bir belgenin yazıcıdan çıktısını alabilme					
15. Arama motorlarında ve veri tabanlarında arama yaparken arama seçeneklerini kullanabilme					
16. Çevrimiçi bilgi kaynaklarının yanı sıra kitap, dergi, gazete gibi basılı kaynaklardan da yararlanmaya özen gösterme					
17. Dijital ortamlardaki bilgilerin kendi amacı açısından kullanışlılığını değerlendirebilme					
18. Dijital ortamdaki bilgileri kullanırken eleştirel ve temkinli davranabilme					
19. Sosyal ağlar, paylaşım siteleri ve çevrimiçi topluluklarda karşılaşılabileceği riskleri bilme					
20. İletişim, sosyalleşme ve işbirliği için çevrimiçi ortamları, diğer insanlarla yüz yüze iletişimini azaltmayacak şekilde kullanma					
21. Dünyada gerçekleşen toplumsal gelişmeler konusunda, dijital medyanın basılı medyaya göre daha güncel bilgiler sağladığını bilme					
22. Dijital ortamlarda karşılaştığı ve asıl amacı reklam ya da etki yaratma olan mesaj ya da içerikleri fark edebilme					
23. Dijital ortamlarda sunulan mesajı ya da içeriği, sunan kişi ya da kuruluşların sunuş tarzından etkilenmeden anlamlandırabilme					
24. Dijital ortamlarından gelebilecek olası zararlardan korunabilmeleri için bireylere en azından temel düzeyde bir eğitim verilmesini önemseme					

EK-3 (Devam)

Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği

	YeterliTam	Çok Yeterli	YeterliOrta	Az Yeterli	DeğilYeterli
25. Dijital ortamlardan yararlanmayı demokratik yaşamın ve aktif yurttaşlığın göstergesi olarak görme					
26. Dijital ortamların, bireyin dünya görüşünün, değerlerinin ve alışkanlıklarının biçimlenmesindeki önemini bilme					
27. Dijital ortamların, bireyin yaşam boyu öğrenmesine önemli katkılar sağlayabileceğinin farkında olma					
28. Dijital ortamlar aracılığı ile bilgi paylaşımında bulunurken etik ve sorumlu davranma					
29. Dijital ortamlardaki içerikleri kullanırken, içerik sahiplerinin fikri ve yasal haklarına uygun davranma					
30. Uygun programları kullanarak resim, ses ve video dosyaları oluşturabilme veya oluşturulmuş içerik üzerinde değişiklik yapabilme					
31. Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisine aktif olarak katılabilme					
32. Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisinde bilgi, belge, dosya paylaşabilme					
33. Dijital ortamlarda gerçekleştirilen faaliyetler için geçerli yasal ve sosyal kurallara uygun davranma					
34. Dijital ortamlarda, geçerli yasal ve sosyal kurallara uygun davranmamanın olası sonuçları hakkında fikir sahibi olma					
35. Herhangi bir internet tarayıcısının gizlilik ve güvenlik ayarlarını, kendi uygun göreceği şekilde yapabilme					
36. Dijital araçları kullanırken, kullanıcı şifresi oluşturma, virüs koruma yazılımı kullanma gibi güvenlik önlemlerini alabilme					
37. Dijital ortamları kullanırken çevrimiçi saldırı, virüs bulaşması ve kimlik bilgilerinin çalınması gibi durumları fark edebilme					
38. Gezindiği dijital ortamlarda, sonradan başkaları tarafından belirlenip, kendisi aleyhine kullanılabilecek özel bilgiler bırakmama					
39. Dijital ortamlarda başkaları ile paylaşmasında sakınca olan ve olmayan kişisel bilgileri ayırt edebilme					
40. Dijital ortamlarda çevrimiçi saldırı, kimlik hırsızlığı gibi eylemlerin yaratacağı bireysel, yasal ve sosyal sonuçları bilme					
41. Kullandığı web sitelerinin gizlilik politikalarının, kullanıcı olarak kendisi açısından önemini değerlendirebilme					

EK-4

Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK 4: Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yer: _____ Tarih: ___/___/2020 Saat (Başlangıç / Bitiş): ___/___

Görüşme Yapılan Kişinin Adı Soyadı:

Kayıt Bilgisi: Ses Kaydı (Gönüllü katılımcı tarafından kaydedilip araştırmacıya gönderilecek)

Merhaba, ben Murat KORKMAZ. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez konum hakkında sizin görüşlerinize başvuracağım. Görüşleriniz araştırmanın amacına ulaşmasına yardımcı olacaktır. Görüşmeye başlamadan önce, görüşmede konuşulanların sadece bu araştırma amacıyla kullanılacağını ve kişisel bilgilerin kesinlikle gizli tutulacağını belirtmek isterim. Bunun yanı sıra araştırma raporunda ya da başka herhangi bir yerde isimlerinizin almayacak, bunun yerine takma isimler (Öğretmen 1, Öğretmen 2...) kullanılacaktır. Görüşmenin yaklaşık 15 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme sorularına vereceğiniz cevapları ses kaydı olarak kaydedip bana ulaştırmanızı rica ediyorum. Bu şekilde sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını ayrıntılı olarak inceleme fırsatını bulabilirim. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.


SORULAR

1. Dijitalleşme denilince aklınıza neler geliyor? Kullandığımız dijital araçlar nelerdir ve bunların donanımı ve yazılımı hakkındaki fikirleriniz nelerdir?
2. Sahip olduğunuz ya da kullandığımız dijital araçlar ile yazı yazma, tablo oluşturma, sunum hazırlama gibi işleri yapabilir misiniz? Bunlardan herhangi biri lazım olduğunda bir yerden indirebilir / edinebilir misiniz?
3. İnternette sörf yapmak nedir? Güvenli bir sörf için nelere dikkat etmeliyiz? Bunun için bir eğitim aldınız mı?
4. Herhangi bir sosyal ağa üyeliğiniz var mı? Varsa buralara fotoğraf, video, belge gibi şeyler yükler misiniz? Şifrenizi sizi tanıyan biri tahmin edebilir mi?
5. 'Dijital iz bırakmak nedir?' Biliyor musunuz? Size ait olmayan bir bilgisayar ya da dijital aracı kullandıktan sonra ayrılırken neler yaparsınız?

Cevaplarınızı bef80@hotmail.com veya cepche77@gmail.com adreslerinden birine konu kısmına adınızı ve soyadınızı yazarak veya size gönderilen e-posta adresindeki cep telefonu numarasına ses kaydı- ad soyad şeklinde göndermelisiniz. İşbirliğiniz ve yardımlarınız için teşekkürü bir borç bilirim.

Murat KORKMAZ
Yüksek Lisans Öğrencisi
Sınıf Öğretmeni

EK-5
Ölçek Kullanım İzni
(e-posta yazışması)




Murat Korkmaz <cepche77@gmail.com>
Alıcı: Nurettin.Simsek ▾

26 Tem 2019 Cum 12:56 ☆ ↶ ⋮

Saygıdeğer hocalarım,
2015 yılında Nurettin Hocamın danışmanlığını üstlendiği Çiğdem Hocamın geliştirdiği Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeğini yüksek lisans tezimde izniniz olursa kullanmak istiyorum. Yardımlarınızı esirgemediğiniz için şimdiden Nurettin hocama ve Çiğdem hocama teşekkürlerimi sunuyorum.

Saygılarımla,
Murat KORKMAZ
Şehit Onur İlkhan İlkokulu
Sınıf Öğretmeni

Nurettin.Simsek@ankara.edu.tr şunları yazdı (26 Tem 2019 10:41):



Çiğdem Acar [Redacted]
Alıcı: ben ▾

29 Tem 2019 Pzt 10:57 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Murat hoca, ölçeğimi elbette kullanabilirsiniz. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeğim ektedir. Yüksek lisans tezinizde mi kullanacaksınız?
Çiğdem.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Murat KORKMAZ
Doğum Yeri : Aşkale/ Erzurum
Doğum Tarihi : 02/11/1981

Eğitim Durumu

Lise Yalova Süper Lisesi 1999
Lisans Dokuz Eylül Üniversitesi 2003
Yüksek Lisans Eskişehir Osmangazi Üniversitesi 2020

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Sınıf Öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı	2003-

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

KORKMAZ, M , ÖZEN, H . (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimlerinde Yapılan-
dırımcı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Öğretmen Liderliği Davranışlarına Etki-
leri. Anadolu University Journal of Education Faculty , 3 (3) , 191-212 . DOI:
10.34056/aujef.557060

Seminer ve Çalıştaylar

Van-Çaldıran Kaymakamlığı	Çaldıran Çalıştayı	2011
MEB- Hizmet içi Seminer	Proje Danışmanlığı Semineri	2020
MEB- Hizmet içi Seminer	Özel Eğitim Hizmetleri Semineri	2016
MEB- Hizmet içi Seminer	Ekolojik Okuryazarlık Semineri	2014
MEB- Hizmet içi Kurs	FATİH Projesi - BTnin ve İnternetin Bilinçli ve Güvenli Kullanımı Kursu	2018
MEB- Hizmet içi Kurs	Proje Hazırlama Teknikleri Kursu	2015
Özel-Doğa Gözcüleri Derneği	PCM Eğitimi	2011

İletişim

E-posta adresi: bef80@hotmail.com

Adres: Şehit Onur İlkhan İlkokulu- Odunpazarı/Eskişehir