



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE
ÖZNEL İYİ OLUŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEVKET GÜNGÖR

Tez Danışmanı

PROF. DR. NEJAT İRA

ÇANAKKALE – 2024



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE ÖZNEL
İYİ OLUŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEVKET GÜNGÖR

Tez Danışmanı
PROF. DR. NEJAT İRA

ÇANAKKALE – 2024



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Şevket GÜNGÖR tarafından Prof. Dr. Nejat İRA yönetiminde hazırlanan ve 29/01/2024 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Nejat İRA
(Danışman)

Prof. Dr. İlknur Maya

Prof. Dr. Ali Aksu

.....

.....

.....

Tez No :10624682

Tez Savunma Tarihi : 29/01/2024

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL
Enstitü Müdürü

08/03/2024

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Şevket GÜNGÖR

20/02/2024

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca değerli katkılarda bulunan saygı değer danışman hocam Sayın Prof. Dr. Nejat İra'ya, tez savunma jürimde yer alan Sayın Prof. Dr. Ali Aksu ve Prof Dr. İlknur Maya hocalarıma, çalışma süresince bana her zaman destek olan arkadaşlarım Şeyda Yaman, Tuba Turhan, Zeynep Abasiyün, Yüksel Özden, Onur Ararat, Veysel Yıldız, Erkan Korkmaz ve Samiye Nur Koç'a ve hayatımın her evresinde bana destek olan değerli aileme, abim Fehim Güngör, annem Fatma Güngör ve babam Mehmet Güngör'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Şevket GÜNGÖR
Çanakkale, Ocak 2024

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKUR YAZARLIK DÜZEYLERİ İLE ÖZNEL İYİ OLUŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Şevket GÜNGÖR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Nejat İRA

29/01/2024, 103

Pandemi, insanların günlük yaşamlarında önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu değişikliklerden biri de eğitim alanında yaşanmıştır. Okulların kapanması ve uzaktan eğitim modeline geçilmesi, dijital okuryazarlığın önemini daha da artırmıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve elde edilen bulgular sayesinde çalışmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni, Muş merkezde yer alan 22 lise düzeyinde kurumda görev yapmakta olan 526 öğretmendir. Araştırmanın örneklemini kolay örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 220 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” ve öznel iyi oluş ölçeği olarak Renshaw, Long ve Cook tarafından 2015 yılında geliştirilen, Ergün-Nartgün tarafından Türkçeye uyarlanmış olan öznel iyi oluş ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini en yetkin hissettikleri alt boyut bağlamsal kullanım olurken, yetkinliklerine en az güvendikleri boyut tablolama yazılımının karmaşası sebebiyle temel araçların kullanımı olmuştur. Katılımcıların öznel iyi oluş düzeylerine bakıldığında bulgulara göre çok yüksek oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini öğretim yeterliliği alanında okul bağlılığı alanına göre daha iyi buldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönde olumlu bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında dijital okuryazarlık düzeylerinin öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini iyi yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre bazı öneriler sunulmuştur. Eğitim

kurumlarında öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterliliklerini kullanabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır. Dijital okuryazarlık düzeylerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda halihazırda öğretmenlerin yüksek olan dijital okuryazarlık düzeyleri teşvik edici uygulamalar ile daha da geliştirilip güncellenmelidir. Bu araştırma daha geniş örneklem veya nitel araştırma yöntemleri ile geliştirilip derinleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, öznel iyi oluş, dijitalleşme, eğitimde dijital okuryazarlık, eğitimde öznel iyi oluş



ABSTRACT

THE RELATION BETWEEN TEACHERS' DIGITAL LITERACY LEVELS AND THEIR SUBJECTIVE WELL-BEING

Şevket GÜNGÖR

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Educational Science

Supervisor: Prof. Dr. Nejat İRA

01/29/2024, 103

In today's world, need for digital literacy is increasing due to pandemic. This need has manifested itself more in the necessity of switching to distance education model. The closure of schools and the transition to the distance education model have further increased the importance of digital literacy. The purpose of this study is to determine the digital literacy levels of teachers and to examine the relationship between the findings obtained and the subjective well-being levels of the teachers participating in the study. Descriptive analysis method was used in this study. The population of this research is 526 teachers working in 22 high school level institutions in Muş center. The sample of the study consisted of 220 teachers determined using the convenient sampling method. The "Digital Literacy Assessment Scale" developed by Acar (2015) and the subjective well-being scale developed by Renshaw, Long and Cook in 2015 and adapted into Turkish by Ergün-Nartgün were used as data collection tools. According to the research findings, teachers' digital literacy levels are high. While the sub-dimension in which teachers felt most competent was contextual use, the dimension in which they felt least confident in their competence was the use of basic tools due to the complexity of the spreadsheet software. When the subjective well-being levels of the participants are examined, it is observed that they are high according to the findings. Teachers perceived themselves better in teaching competence than in the area of school engagement. It is concluded that there is a positive relationship between teachers' subjective well-being and their digital literacy levels. In addition, it was concluded that digital literacy levels predicted teachers' subjective well-being levels in a good way.

Keywords: Digital literacy, subjective well-being, digitalization, digital literacy in education, subjective well-being in education



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

9

2.1. Dijital Okuryazarlık.....	11
2.2. Öznel İyi Oluş.....	15
2.3. Dijital Okuryazarlık ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki.....	17
2.4. İlgili Çalışmalar.....	19
2.4.1. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Çalışmalar.....	19
2.4.2. Öznel İyi Oluş ile İlgili Çalışmalar.....	22

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

25

3.1. Araştırma Evreni ve Örneklem.....	25
3.2. Veri Toplama Teknikleri.....	31
3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.3.1. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği.....	31
3.3.2. Öznel İyi Oluş Ölçeği.....	33
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	34
3.4. Veri Toplama Süreci.....	34
3.5. Veri Analizi.....	34

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI

36

4.1. Alt Problem 1'e İlişkin Bulgular.....	36
4.2. Alt Problem 2'ye İlişkin Bulgular.....	40
4.2.1. Alt Problem 2a'ya İlişkin Bulgular.....	41
4.2.2. Alt Problem 2b'ye İlişkin Bulgular.....	43
4.2.3. Alt Problem 2c'ye İlişkin Bulgular.....	45
4.2.4. Alt Problem 2d'ye İlişkin Bulgular.....	47
4.2.5. Alt Problem 2e'ye İlişkin Bulgular.....	50
4.2.6. Alt Problem 2f'ye İlişkin Bulgular.....	52
4.2.7. Alt Problem 2g'ye İlişkin Bulgular.....	55
4.2.8. Alt Problem 2h'ye İlişkin Bulgular.....	57
4.3. Alt Problem 3'e İlişkin Bulgular.....	59
4.4. Alt Problem 4'e İlişkin Bulgular.....	61
4.4.1. Alt Problem 4a'ya İlişkin Bulgular.....	61
4.4.2. Alt Problem 4b'ye İlişkin Bulgular.....	63
4.4.3. Alt Problem 4c'ye İlişkin Bulgular.....	64
4.4.4. Alt Problem 4d'ye İlişkin Bulgular.....	66
4.4.5. Alt Problem 4e'ye İlişkin Bulgular.....	67
4.4.6. Alt Problem 4f'ye İlişkin Bulgular.....	69
4.4.7. Alt Problem 4g'ye İlişkin Bulgular.....	72

4.4.8. Alt Problem 4h'ye İlişkin Bulgular.....	73
4.5. Alt Problem 5'e İlişkin Bulgular.....	74
4.6. Alt Problem 6'ya İlişkin Bulgular.....	76
BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇ ve ÖNERİLER	
5.1. Sonuçlar ve Tartışmalar.....	79
5.1.1. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar.....	80
5.1.2. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar.....	83
5.1.3. Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar.....	86
5.1.4. Dijital Okuryazarlığın Geleceği.....	88
5.2. Öneriler.....	89
5.2.1. Uygulamacılara Öneriler.....	89
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	91
KAYNAKÇA	92
EKLER	I
EK A. ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ.....	I
EK B. DİJİTAL OKURYAZARLIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	II
EK C. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	V
EK D. ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ İZNİ.....	VI
EK E. DİJİTAL OKURYAZARLIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ İZNİ.....	VI
EK F. MEB İZİN.....	VII
EK G. BETİMSSEL VERİLERE AİT TABLOLAR.....	VIII

SİMGELER VE KISALTMALAR

TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
RTÜK	Radyo Televizyon Üst Kurumu
KVKK	Kişisel Verilerin Korunması Kanunu
ANOVA	Varyans Analizi
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
SPSS	Sosyal Bilimler için İstatistik Programı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	26
Tablo 2	Katılımcı Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	26
Tablo 3	Katılımcı Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı	27
Tablo 4	Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	27
Tablo 5	Katılımcı Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı	28
Tablo 6	Katılımcı Öğretmenlerin Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	29
Tablo 7	Katılımcı Öğretmenlerin Halen Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	30
Tablo 8	Katılımcı Öğretmenlerin İstihdam Şekillerine Göre Dağılımı	30
Tablo 9	Dijital Okuryazarlık Ölçeği Düzeyler	32
Tablo 10	Dijital Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin normallik testi	32
Tablo 11	Öznel İyi Oluş Ölçeği Düzeyler	33
Tablo 12	Öznel İyi Oluş Ölçeğine İlişkin normallik testi	33
Tablo 13	Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Farkındalık Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri	36
Tablo 14	Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Bağlamsal Kullanım Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri	38
Tablo 15	Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Güvenli Katılım Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri	39
Tablo 16	Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Dijital Kimlik Yönetimi Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri	40
Tablo 17	Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Temel Araç ve Ortam Bilgisi Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri	40
Tablo 18	Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Alt Boyutlarının Düzeyleri	41
Tablo 19	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik t Testi Sonuçları	42

Tablo 20	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik t Testi Sonuçları	42
Tablo 21	Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik t Testi Sonuçları	43
Tablo 22	Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik t Testi Sonuçları	44
Tablo 23	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi	46
Tablo 24	Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi	48
Tablo 25	Öğretmenlerin Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi	51
Tablo 26	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi	53
Tablo 27	Öğretmenlerin İstihdam Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi	56
Tablo 28	Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi	58
Tablo 29	Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Okul Bağlılığı Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri	60
Tablo 30	Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Öğretim Yeterliği Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri	60
Tablo 31	Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Alt Boyutları Düzeyleri	61
Tablo 32	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik t Testi	62
Tablo 33	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik t Testi	63
Tablo 34	Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik t Testi	64
Tablo 35	Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik t Testi	64

Tablo 36	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi	65
Tablo 37	Öğretmenlerin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi	67
Tablo 38	Öğretmenlerin Meslekteki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi	68
Tablo 39	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi	69
Tablo 40	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine ilişkin LSD testi	70
Tablo 41	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi	71
Tablo 42	Öğretmenlerin İstihdam Türleri Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi	72
Tablo 43	Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi	74
Tablo 44	Okul Bağlılığı ile Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi	75
Tablo 45	Öğretim Yeterliği ile Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi	76
Tablo 46	Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Seviyeleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi	76
Tablo 47	Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Öznel İyi Oluşlarına Yönelik Regresyon Analizi	77
Tablo 48	Okul Bağlılığı Sabitine Göre Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Boyutlarına Yönelik Bulgular	78
Tablo 49	Öğretim Yeterliği Sabitine Göre Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Boyutlarına Yönelik Bulgular	79

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır. Araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacına ve kapsamına yön veren temel unsurdur. Araştırmanın amacı, araştırmanın gerçekleştirilmesiyle elde edilmek istenen sonuçları tanımlamaktadır. Araştırmanın önemi, araştırmanın sonuçlarının topluma veya bilime sağlayacağı katkıyı ifade etmektedir. Araştırmanın varsayımları, araştırmanın temelini oluşturan ve araştırma sonuçlarının yorumlanmasında kullanılan önermelerdir. Araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın kapsamını ve geçerliliğini etkileyen faktörleri ifade etmektedir.

1.1. Problem Durumu

Dijital okuryazarlık, günümüz dünyasında bireylerin ve toplumların ihtiyaç duyduğu temel bir beceridir. Dijital okuryazar bireyler, dijital teknolojileri etkin ve sorumlu bir şekilde kullanabilirler. Bu sayede öğrenme, üretme ve iletişim kurma gibi faaliyetleri daha verimli bir şekilde gerçekleştirebilirler.

Lankshear ve Knobel (2006), dijital okuryazarlığı, farklı dijital ortamlarda bilgi edinme, üretme ve paylaşma becerisine sahip olma olarak tanımlamışlardır. Bu beceriye sahip bireyler çeşitli dijital ortamlar arasında geçiş yapabilirler. Böylece farklı dijital araçların ve platformların özelliklerini ve sınırlarını anlama ve gerektiğinde bunları etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olurlar. Bu bireyler hazırlayacakları dijital içeriklerde hedef kitleyi doğru belirleyerek kullanacakları dili (teknik, yaratıcı, bilgilendirici vb.) seçme yeterliliğine de sahip olurlar.

Öznel iyi oluş ise bireylerin kendi hayatlarına dair olumlu duygu ve düşüncelere sahip olma durumudur. Öznel iyi oluş bireylerin yaşam doyumunu, mutluluğunu ve ruh sağlığını olumlu yönde etkiler. İnsanların yaşamlarından memnuniyet ve tatmin düzeyini ifade eden öznel iyi oluş, iş ortamında da önemli bir rol oynamaktadır. Öznel iyi oluş, çalışanların enerjisini, yaratıcılığını ve verimliliğini artırabilir. Bu nedenle, örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında önemli bir faktördür (Erceylan vd., 2021).

Öğretmenlerin iyi oluşu, öğrencilerinin başarısı için kritik öneme sahiptir. *Social Psychology of Education* dergisinde yayımlanan “mutlu öğretmen mutlu sınıf” adlı araştırmaya göre, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile öğrencilerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırma, öğretmenlerin öz yeterliliğinin öğrencilerin ruh sağlığını olumlu yönde etkilediğini ve algılanan öğretmen desteğinin öğrencilerin hem öznel fiziksel hem de ruh sağlığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Pap vd., 2023).

Bu iki kavram, günümüz dünyasında giderek daha önemli hale gelmektedir. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital teknolojileri kullanarak yaşamlarını iyileştirmelerine yardımcı olur. Öznel iyi oluş ise bireylerin yaşam kalitelerini ve refahlarını artırır.

Teknolojik gelişmeler, insan yaşamının her alanını olduğu gibi öğrenme alanımızı da etkilemektedir. Sanayi 4.0 ile başlayan dijital dönüşüm, eğitim alanını da dönüştürmüştür. Eğitim-öğretim alanındaki öğrenmeler, teknoloji ile desteklenmeye başlanmıştır. Bu teknolojik gelişmeler, eğitimde dijital dönüşümü beraberinde getirmiştir. Eğitimde dijital dönüşüm sürecinde, öğretmenlerin rolleri de değişmiştir. Öğretmenler, her şeyi bilen kişiler olmaktan çok, öğrencilere yol gösteren, danışmanlık yapan ve mentorluk yapan kişiler haline gelmiştir (Kocaman Karoğlu vd, 2020).

Dijitalleşme sayesinde öğrenme daha zengin ve kişisel hale gelmiştir. Mikro dersler, videolar, etkileşimli testler ve oyunlar, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılar. Bilgisayar teknolojisi ve yapay zekâ, her öğrencinin kendine uygun bir öğrenme metodu seçmesini sağlar. Ayrıca, eğitim sektöründe teknolojiye olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Dijitalleşmeyle birlikte, öğrenme kaynaklarına ulaşmak daha kolay ve ucuz hale gelmiştir. Bu, dünyanın her yerinden farklı sosyoekonomik statülere sahip insanların eğitime erişmesini sağlamıştır.

Eğitimde dijital dönüşüm, öğrenme ve öğretme deneyimlerini iyileştirmek için dijital teknolojileri kullanmaktır. Bu süreç, eğitim sürecine dâhil olan tüm kişiler için kaçınılmazdır. Dijital teknolojiler, öğretmenlerin ve öğrencilerin iletişimini kolaylaştırarak

iş birliğine olanak tanır. Ayrıca, öğrencilere ve öğretmenlere daha iyi çalışma koşulları sağlayarak esneklik kazandırır. Bu nedenle, günümüz dünyasında dijital okuryazarlık seviyesi yüksek öğretmenlere ihtiyaç gereği doğmuştur. Dijital okuryazar öğretmenler, dijital teknolojileri etkin ve sorumlu bir şekilde kullanırlar.

Öğretmenler, dijital teknolojileri kullanarak eğitim süreçlerini daha etkin ve verimli bir şekilde yürütmektedirler. Dijital teknolojiler, öğretmenlerin öğretim materyalleri hazırlama, öğrencilere geri bildirim verme, sınıf yönetimi ve mesleki gelişim gibi faaliyetlerini desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması, mesleki performanslarını ve öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkileyebilir. Ancak, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin onların öznel iyi oluşları üzerine etkileri hakkında kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi araştırmak alana ve literatüre önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki performanslarını ve yaşam kalitelerini artmasında dijital okuryazarlık düzeyleri önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı “Öğretmenlerin Dijital okuryazarlık düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” belirlemektir.

1.2. Alt Problemler

1: Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?

2: Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların sahip oldukları bireysel özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların

2a: cinsiyetleri,

2b: medeni durumu,

2c: yaşları,

2d: eğitim durumları,

2e: meslekteki çalışma süreleri,

2f: görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri,

2g: istihdam durumları,

2h: branşları,

açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?

3: Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri nedir?

4: Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri onların sahip oldukları bireysel özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri onların

4a: cinsiyetleri,

4b: medeni durumu,

4c: yaşları,

4d: eğitim durumları,

4e: meslekteki çalışma süreleri,

4f: görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri,

4g: istihdam durumları,

4h: branşları,

açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?

5: Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında nasıl bir ilişki var mıdır?

6: Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile hedeflenen öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile onların öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Katılımcıların sahip oldukları bireysel özellikleri ile onların öznel iyi oluş düzeyleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak önemli bulunmaktadır. Elde edilen bulgular sayesinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin onların öznel iyi oluşlarını yordayıp yordamadığını ortaya koyabilmeyi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki durumları göz önünde bulundurularak dijital okuryazarlık düzeyleri ve öznel iyi oluşları da belirlenecektir. Bu çalışma sonucunda elde edilecek bulgular sayesinde öneriler sunmak amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

İnternetin yaygınlaşması ve teknolojiye gelişmeler, bireylere bilgiye erişme, onu değiştirme, geliştirme ve manipüle etme gücü kazandırmıştır. Bu güç sayesinde bireyler, internetin uçsuz bucaksız mecralarında kontrol edilemez bir şekilde veri paylaşımına başlamıştır. Bu durum, bireyleri bilgi havuzunda boğulma tehlikesiyle karşı karşıya bırakmıştır (Boyd vd, 2014).

Dijital okuryazarlık, bu tehlikeden kurtulmanın anahtarıdır. Dijital okuryazarlık, bireylerin internet ortamında yer alan bilgi ve içerikleri eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeleri için gerekli becerileri kazandırır. Dijital okuryazar bireyler, içeriklerin doğruluğunu, güvenilirliğini ve tarafsızlığını değerlendirebilir, önyargıları tespit edebilir ve mesajları bağımsız olarak yorumlayabilir (Boyd vd, 2014). Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte internet, hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İnterneti güvenli bir şekilde kullanmak ve doğru bilgiyi seçebilmek için dijital okuryazarlık yeteneğine sahip olmak büyük önem taşımaktadır (Karabacak vd, 2019).

2019 yılının aralık ayında ortaya çıkan COVID-19 pandemisi, tüm dünyayı etkisi altına alarak eğitimde de büyük değişikliklere neden olmuştur. Türkiye'de de pandeminin olumsuz etkilerini azaltmak için uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Bu hızlı geçiş süreci, öğretmenler için de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık sürecini başlatmıştır. Pandemi sürecinde, öğretmenler dijital teknolojileri kullanarak uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmek zorunda kalmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanma konusundaki becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Ayrıca, öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık becerilerinin önemini daha iyi anlamışlardır.

Koronavirüs salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçiş yapan öğretmenler, bu sürece uyum sağlayabilmek için önemli bir çaba sarf etmişlerdir. Bu süreç hem olumlu hem de olumsuz birçok etkiyi beraberinde getirmiştir. Bu etkiler, öğretmenlerin öznel iyi oluş durumlarını da önemli ölçüde etkilemiştir. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecine geçiş sürecinde, teknolojik altyapı konusundaki yetersizlikler, öğrencilerin motivasyon sorunları, veli desteğinin olmaması gibi birçok zorlukla karşılaşmışlardır. Bu zorluklar, öğretmenlerin stres, kaygı, tükenmişlik gibi psikolojik sorunlarını tetiklemiştir.

Öte yandan, uzaktan eğitim süreci, öğretmenlere yeni beceriler kazanma ve kendilerini geliştirme fırsatı da sunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir. Genel olarak bakıldığında, koronavirüs salgını nedeniyle uzaktan eğitime geçiş yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş durumları, sürecin olumlu ve olumsuz etkilerine bağlı olarak değişkenlik gösterir. Diener'e (1994) göre öznel iyi oluş bireyin yaşamında olumlu ve olumsuz duyguları ne düzeyde yaşadığını değerlendirmesidir. Yüksek düzeyde iyi oluş insanların kendi yaşamları ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelerin üstünlüğünü yansıtmaktır (Güngör, 2020).

Öğretmenler, dijital teknolojileri kullanarak öğrencilerinin öğrenmesini destekleyen ve onların dijital okuryazarlık becerilerini geliştiren kişilerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemek önemlidir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları desteğin belirlenmesine yardımcı olacaktır.

Bu araştırma dijital okuryazarlık becerilerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını nasıl etkilediğini daha net bir şekilde ortaya koyabilir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yürütülen politika ve programların geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artırmaya yardımcı olacak stratejilerin geliştirilmesine de katkıda bulunabilir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu araştırmada kullanılan ölçeklerde yer alan maddelere verdikleri yanıtların gerçeği yansıttığı düşünülmektedir.

2. Ölçeğin uygulandığı ilde görev yapan öğretmen sayılarına bakıldığında uygulama yapılan okulların ve öğretmenlerin sayısı bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların genellenebilirliğini yansıtacak büyüklükte olduğu düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Muş Merkezde yer alan milli eğitime bağlı liselerde görev yapan 220 öğretmen ile sınırlıdır.

Bu araştırma, ölçek çalışmalarının yapıldığı 2023 yılı ile sınırlıdır.

Araştırma için kullanılan iki ölçeğin “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği ve Öznel İyi Oluş Ölçeği” kapsadıkları, güvenilirliği ve geçerliliği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dijital okuryazarlık: Digital literacy, yani ‘dijital okuryazarlık’ olarak adlandırılan terim, efektif ve ciddi bir şekilde internet üzerinden araştırma yapmak, değerlendirmek ve çeşitli dijital teknolojilerden yararlanarak bilgi toplamak anlamına gelir (Özerbaş vd, 2018). Dijital okuryazarlık, bu teknolojilerin güvenli, yasal ve ahlaki kullanımıyla ilgili

yeterliklerini ifade eder. Bu yeterlikler, zamanın teknolojilerine ve toplumsal güçlerine göre değişebilmektedir (Acar, 2015).

Öznel iyi oluş: Diener'e (1994) göre öznel iyi oluş bireyin yaşamında olumlu ve olumsuz duyguları ne düzeyde yaşadığını değerlendirmesidir. Yüksek düzeyde öznel iyi oluş insanların kendi yaşamları ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelerin üstünlüğünü yansıtmaktır (Güngör, 2020).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bilgi iletişim teknolojileri ve internetle beraber ortaya çıkan yeni okuryazarlık becerileri, profesyonel ve kişisel yaşamımızın her alanında ihtiyaç duyduğumuz, değişen dünya koşullarına ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamamızı sağlayan bir dizi beceri, strateji ve yetenektir (Coiro vd, 2004). Dijital okuryazarlık, dijital teknolojileri etkin ve sorumlu bir şekilde kullanma becerisi anlamına gelir. Bu, internet üzerinden araştırma yapma, bilgi değerlendirme, dijital içerik oluşturma ve dijital ortamlarda güvenli bir şekilde gezinme becerilerini kapsar (Özerbaş vd, 2018).

Diener vd (2002), öznel iyi oluşu, bireylerin yaşamlarından elde ettikleri doyum derecesi olarak tanımlamıştır. Bu tanım, öznel iyi oluşun hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarını içermektedir. Bilişsel boyut, bireylerin yaşamlarını ne kadar anlamlı ve değerli bulduklarını ifade etmektedir. Duyuşsal boyut ise bireylerin ne kadar mutlu ve tatmin olduklarını ifade etmektedir. Öznel iyi oluş, bireylerin yaşam kalitelerini ve refahlarını yansıtan önemli bir göstergedir. Yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip bireyler, daha sağlıklı, daha üretken ve daha mutlu olma eğilimindedir. Bu iki kavramı destekleyen çeşitli teoriler bulunmaktadır.

İlk olarak dijital okuryazarlık ele alındığında, Eshet-Alkalai (2002) ün kuramsal çerçevesi öne çıkmaktadır. Bu çerçeveye göre, dijital okuryazarlık bir yazılımı ya da dijital bir aracı kullanabilmekten daha öte bir yetkinliktir ve bu kavram bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Bu teorik yaklaşım, teknik-presedürel, bilişsel ve duyuşsal ve sosyal beceriler olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım teknolojiyi kullanabilmek için ihtiyaç duyulan temel bilgi işlem becerilerini kapsamaktadır. İkinci kısım anlama, eleştirel yaklaşıma gibi bilişsel konuları kapsarken, son kısım ise, sosyal medya yönüyle ilgilidir. Bu bağlamda, Eshet (2004) dijital okuryazarlık için yeni bir terminoloji çerçevesi geliştirmiş ve bunun faydalı teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarının tasarımına uygulanmasını önermiştir. Dijital okuryazarlığın müfredata, ölçme ve değerlendirmeye ve eğitim pedagojisine entegre edilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Eshet'in çalışması, bireylerin büyük miktarda bilgiye

erişebildiği ve bunları eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeleri gereken modern çağda öğretmenler ve öğrenciler arasında dijital okuryazarlığın geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Eshet'e (2002) göre Dijital Okuryazarlık yalnızca yazılım kullanmak demek değildir. Dijital okuryazarlık, internet ortamında bilgiyi okuyup kullanmayı, yapılandırmayı ve değerlendirmeyi içerir. Ayrıca teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme kalitesini ve bilişsel becerilerini ölçen bir kriterdir. Eshet (2002) dijital okuryazarlık konusunda yaptığı bu çalışmada ayrıca modern çağa uygun beş tür dijital okuryazarlık tanımlamaktadır: Görsel okuryazarlık, yeniden üretim okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, dallanma okuryazarlığı ve sosyo-duygusal okuryazarlık. Her bir türün kendine has özelliklerinden, zorluklarından ve öğrenme için faydalarından da bahsetmiştir. Makalesinde, kavramla ilgili tanım ve teorik çerçeveyi elen alan Osterman (2013) dijital ortamda yazılan metinlerin doğrusal, tek düze metinler olmaktan çıktığı ve standarttan farklı bir okuryazarlık olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulayarak Eshet'i desteklemiştir.

Öznel iyi oluşun dayandırıldığı kuramsal çerçeve ise sosyal yapılandırmacılık olarak kabul edilebilir. Etrafımızda bulunan şeyleri nasıl algıladığımızla ilgilenen bu teoriye göre, öznel iyi oluşun kendisi de bir sosyal yapılandırmadır, yani hayata dair paylaşılan fikirlere dayanır ve bu paylaşılan, toplu fikirler bireysel değerlendirmeleri çerçeveler (Veenhoven, 2008). Aynı zamanda bu kavram, sosyal karşılaştırma teorisine göre de açıklanabilir. Öznel iyi oluş, hayatın nasıl olduğu ve nasıl olması gerektiği arasındaki farktır. Aradaki fark açıldıkça, öznel iyi oluş düşmektedir (Michalos, 1985).

Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı sınıflarında dahil etmesi onların davranış inançlarına bağlıdır (Sadaf vd, 2017). Dijital okuryazar bir öğretmen neden, nasıl ve ne zaman teknolojinin eğitim ve öğretimi beslediği konusunda eleştirel düşünceye sahip olabilecektir (Hall vd, 2014). Öğrencilerin, öğretmenleri hakkındaki tutumları öğretmenlerinin davranışlarını etkilemektedir. Bu etkiler öğretmenlerin öz güveninde olumlu veya olumsuz değişikliklere yol açar ve öznel iyi oluşları bu durumdan etkilenir.

Öğrencilerin tutumlarının olumlu olması için öğretmen üst düzey bir dijital okuryazarlığa ve dijital materyal kullanma yetisine sahip olması gerekir.

2.1. Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık, bilgiye erişmek, değerlendirmek ve üretmek için dijital teknolojileri kullanma becerisidir (Hicks vd, 2019). Dijital Okuryazarlık, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme için dijital araçları kullanma becerisi de dahil olmak üzere bir dizi beceriyi içerir (Digital Literacy, 2023). UNESCO dijital okuryazarlığı "yaşamın her alanında bilgi, iletişim ve temel sorun çözme için bir dizi dijital teknolojinin kendinden emin ve eleştirel kullanımı" olarak tanımlamaktadır. Dijital Okuryazarlık, teknoloji ile şekillenen günümüz dünyasında bir bireyin sahip olabileceği en önemli ve en kullanışlı yeterliliklerin başında gelmektedir. Bu yeterlilik sayesinde bireyler birbirleri ile haberleşmek, ihtiyaç duydukları verilere anında ve dünyanın herhangi bir yerinden ulaşmak amacıyla dijital ve teknolojik araçları veya servisleri kullanma yetisine sahip olurlar.

Bawden (2008), dijital okuryazarlığı, bireylerin dijital teknolojileri etkin ve sorumlu bir şekilde kullanma becerisine ilişkin farkındalık, tutum ve yetenek olarak tanımlamaktadır. Bu tanım dijital okuryazarlığın temel boyutlarını içermektedir; yetenek, tutum ve farkındalık. Bawden'in tanımına göre, dijital okuryazar bireylerin dijital teknolojileri kullanırken tanımlama, erişme, yönetme, entegre etme, değerlendirme, analiz etme, sentezleme, inşa etme, iletişim kurma ve yeni medya ifadeleri oluşturma becerilerini göstermesi gerekmektedir. Bawden'in tanımı, dijital okuryazarlığın günümüz dünyasında giderek daha önemli hale gelen bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Dijital teknolojiler, günlük hayatımızın her alanında kullanılmaktadır. Bu nedenle, dijital teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilmemiz, kişisel ve profesyonel yaşamlarımızda başarılı olmamız için gereklidir.

Martin (2006), okuryazarlığın toplumumuzdaki önemini ve dijital çağa yanıt olarak okuryazarlık kavramının nasıl değiştiğini ele almaktadır. Martin'e (2006) göre dijital okuryazarlık, "bilgi ve iletişim teknolojileriyle eleştirel, yaratıcı ve mantıklı bir şekilde

etkileşim kurmayı sağlayan beceri, bilgi ve anlayışı" içerir. Hem teknik yeterlilikleri hem de dijital içeriği eleştirel bir şekilde analiz etme ve yaratma becerisini içerir (Martin, 2006). Martin, dijital teknolojilerin öğrenmenin yapılandırılma biçimlerinde nasıl köklü bir değişim meydana getirdiğini çözümlemekte ve bu yeni sanal ve e-öğrenme ortamında ortaya çıkan yeni okuryazarlıkların doğasını ele almaktadır.

Romero (2014) tarafından da belirtildiği gibi, dijital dünyaya doğan ve artık “dijital yerli” olarak değerlendirdiğimiz çocuklarımızın, dijital okuryazarlar olması yetmemektedir aynı zamanda bir denetim mekanizması olarak, her ne kadar “dijital göçmen” olarak adlandırılırsalar da ebeveynlerimizin de en az dijital yerli olan çocuklarımız kadar bu beceriye hâkim olmaları gerekmektedir.

Eğitim açısından bakıldığında ise, dijital okuryazarlık, 21. yüzyılda öğretmenler için vazgeçilmez bir beceridir. Dijital okuryazarlık, öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak öğrenciler için etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri oluşturmalarını sağlar. Böylece derse katılım oranı yükselir (Lsacks, 2022). Dijital okuryazarlık artan verimlilik de sağlar, öğretmenlerin not verme, yoklama takibi ve ders planlama gibi rutin görevleri otomatikleştirmesine olanak tanıyarak öğretme ve öğrenme için daha fazla zaman kazandırır. Dijital okuryazarlık sayesinde öğretmenler farklı konum ve zaman dilimlerindeki meslektaşları ve öğrencileriyle iş birliği yaparak topluluk duygusunu ve ortak öğrenmeyi teşvik ederler (Indeed, 2022). Ayrıca, doğru kaynaklara erişim kolaylaşır ve öğretmenlerin sınıf eğitimini desteklemek için kullanılabilecek eğitim videoları, podcastler, e-kitaplar gibi çok sayıda çevrimiçi kaynağa erişim sağlanır (Korisztek, 2022).

Dijital okuryazarlık sayesinde öğrenci kazanımlarında iyileşmeler gerçekleşir ve öğretmenlerin öğrenciler için öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerini sağlar bu da akademik sonuçların iyileşmesine yol açabilir (Mudra, 2020). 2019 yılı aralık ayında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi ile tüm dünya da olduğu gibi Türkiye’de de salgının olumsuz etkilerini azaltabilmek için uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Ani bir geçiş sürecini zorunlu kılan bu durum, öğretmenler için de hızlı bir dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık sürecini başlatmıştır. Uzaktan eğitimi sağlamak konusunda bu ani duruma hızlı bir geçiş yapmak

zorunda kalan ve bu konuda alt yapıları yetersiz kalan ülkeler çok büyük sorunlar yaşamışlardır. Mühendislik noktasında en ileri ülkelerden görülen Almanya, sanılanın aksine bu durumdan en çok etkilenen ülkeler arasındadır; teknoloji kullanımına şüpheyle yaklaşan Almanya, pandemi sürecinde eğitim noktasında sürekli geriden takip etmiştir (Kerres, 2020).

Eğitimin dijitalleştirilmesinde öğretmenlerin rolünün çok önemli olduğu su götürmez bir gerçektir (Bridwell-Mitchell, 2015; Lockton vd, 2019). Dünyanın artık dijital yerli olarak tanımlanan öğrencilere sahip olması ve bu öğrencilerin dijital araçları daha ustalıkla kullanabiliyor olması, öğretmenlerin dijital okuryazarlığa sahip olmasını, tıpkı ebeveynler gibi zorunlu kılmaktadır ki öğrencilerini de bu konuda eğitebilsinler ve doğru yönlendirebilsinler çünkü öğrencilerinde dijital okuryazarlık bilinci oluşturmak isteyen öğretmenler de belirli bir düzeyde dijital okuryazarlık seviyesine sahip olmalıdır (Doğan vd, 2022). Ancak, uluslararası ölçekte öğretmenlerin yalnızca %41'i dijital teknolojileri öğretime nasıl entegre edeceklerini öğrendiklerini bildirmiştir (Drossel vd, 2019; IEA, 2019). Eğitimin dijitalleşmesi sürecinde öğretmenlerin desteklenmesi, sürecin başarısı için hayati önem taşımaktadır. Eğitimin dijitalleşmesi, küresel eğitim ortamının yenilenmesi ve modernleştirilmesi açısından güçlü bir akım haline gelmiştir.

Yehya'ya (2021) göre, dijitalleşme eğitimi çok hızlı bir şekilde ilerletmektedir. Eğitim kurumları, internet nesli öğrencileriyle dijital olarak uyumlu kalabilmek için teknoloji uygulamalarına hayati bir ihtiyaç duymaktadır. Dijital teknoloji araçları, son otuz yılda öğretmenler ve öğrenciler için giderek daha güçlü ve erişilebilir hale gelmiştir (Ross, 2020). Mevcut dijital çağda genç zihinleri eğitmek ve şekillendirmek için bilgiyi yayma ve dağıtma sürecinde çok önemli ve güçlü bir araç olarak hizmet etmektedir. Dijitalleşme, okullarda köklü gelişim için olanaklar sunar (OECD, 2021; Rott vd, 2018) ve bir okulun gelişiminin birçok yönüne dokunur (Delcker vd, 2021). Ülkemizde de eğitimde dijitalleşme ve bu bağlamda dijital okuryazarlık becerilerinin kazanılması önemli bir yer arz etmektedir. 2010 yılında temelleri atılan ve 2012 yılında başlatılan Fatih Projesi ile sınıflara akıllı tahtalar entegre edilmiş ve öğrencilere tabletler dağıtılmıştır. Dijital okuryazarlığı düşük seviyede olan öğretmenlerin, onlara sağlanan araçları, derslerinde etkili bir şekilde kullanamayacağı aşıkardır.

21. yüzyıl dijital okuryazarı olmak, sadece öğrencilerin değil, daha önce de vurgulandığı gibi, en başta onları yetiştiren öğretmenlerin dijital ve sosyal medyanın üzerimizdeki etkisini anlamaları, olumsuz etkilerinden kurtulabilmeyi, eleştirel düşünerek, daha derinine inmek için çeşitli stratejiler geliştirmeleri ve dijital çağ tarafından sağlanan eğitim öğretim araçlarına karşı açık fikirli olup, onları entegre edebilme anlamına gelmektedir (Voogt vd, 2013). Bulgular, dijital öğrenmenin öğretmenleri destekleyen net bir pedagojik çerçeveye yerleştirildiğinde daha etkili olduğunu giderek daha fazla göstermektedir (Tamim vd, 2011).

Teknoloji entegrasyonuna ve dijital okuryazarlığın yönlerine odaklanan toplam 1062 öncül çalışma ile 23 farklı sistematik incelemeyi içeren sistematik bir şemsiye incelemeye göre öğretmenler eğitimin dijitalleştirilmesi sürecinin merkezinde yer almaktadır. İnceleme, öğretmenlerin dijitalleşmenin itici gücü olabileceğini, ancak rollerinin karmaşık ve bütünsel bir olgu olarak kabul edilmesi gerektiğini öne sürüyor (Wohlfart vd, 2023). İnceleme aynı zamanda net bir dijital okuryazarlık kavramına duyulan ihtiyacı vurgular ve öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının geliştirilmesi ile dijital teknolojilerin öğretmenlik mesleğine entegre edilmesi arasındaki paralelliklerin yanı sıra bu hedeflerin önündeki engelleri de tanımlar. Kısacası bu süreç, öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için gereken rol ve becerilere ilişkin yeni zorlukları da beraberinde getirmiştir (Delcker vd, 2021).

COVID-19 salgını ve buna bağlı uzaktan eğitim/öğrenim, öğretmenleri de toplumun hızlı dijitalleşmesinin etkisiyle dijital teknolojileri kullanmaya zorlandıkları için eğitimle ilgili beklentilerin esiri haline getirmiştir (Wohlfart vd, 2021). Eğitimin dijitalleşmesi sürecinde öğretmenleri desteklemek için onların dijital okuryazarlık seviyelerini artırmak önemlidir. Politika ve kurumsal altyapı, eğitimin dijitalleşmesini başarılı bir şekilde teşvik etmede çok önemli olsa da araştırmalar, öğretmenlerin dijital okuryazarlığının söz konusu süreçte dijital teknolojilere kolay erişimden daha önemli olduğunu göstermiştir (Pettersson, 2018). Dijital okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmenler, dijitalleşme sürecinde öğrencilerine daha iyi rehberlik edebilirler. Bu nedenle öğretmen eğitimi programları,

öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini artırmaya yönelik eğitimler içermelidir. Ayrıca, öğretmenler dijital araçları kullanarak daha etkili ders verebilmek için eğitim almalıdır. Öğretmenlerin dijitalleşme sürecinde desteklenmesi, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin artmasına ve dijitalleşme sürecinin daha başarılı olmasına yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin bu süreçteki rolüne ilişkin önceki araştırmalar genellikle ya (algılanan) dijital okuryazarlıklarına ya da teknolojiyi entegre etme konusundaki isteklilik ve becerilerine odaklanmıştır (örneğin, Granić vd, 2019; McKnight vd, 2016). Bu nedenle, net bir dijital okuryazarlık kavramı geliştirmek ve dijital teknolojileri öğretmenlik mesleğine entegre etmek önemlidir (Wohlfart vd, 2023).

2.2. Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş, yaşam memnuniyeti, mutluluk ve pozitif işlevsellik gibi unsurlar da dâhil olmak üzere bireyin kendi yaşamına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmelerini kapsar (Alderdice vd, 2019) ve hem olumlu hem de olumsuz duygusal deneyimleri kapsar (Dianer vd, 1999). Dianer'e (1994) göre öznel iyi oluş bireyin yaşamında olumlu ve olumsuz duyguları ne düzeyde yaşadığını değerlendirmesidir (akt. Gündoğdu vd, 2012). Yüksek düzeyde iyi oluş insanların kendi yaşamları ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelerin üstünlüğünü yansıtmaktır (Güngör, 2020). Politika oluşturma, bireysel ve toplumsal refahı anlama açısından giderek daha önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Dolan vd, 2012) çünkü öznel iyi oluş sadece bireysel psikolojik işleyişle değil, eşitsizlik ve sosyal bağlılık gibi daha geniş toplumsal göstergelerle de ilişkilidir (Western vd, 2016; Frolova vd, 2016) ve bundan farklı olarak konu üzerinde yapılan çalışmalar bu kavramın bireyleri derinden etkilediğini göstermektedir. Örneğin Lyubomirsky ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada mutlu insanların evlilik, iş ve sağlık gibi birçok yaşam alanında daha başarılı olduklarını gösteren kanıtlar gözden geçirilmiştir ve başarının insanları mutlu ettiği, aynı zamanda da mutluluğun başarıya götürdüğü sonucuna ulaşmışlardır. Yazarlar, öznel iyi oluşun mutluluk ve başarıyı birbirine bağlayan kilit mekanizma olduğunu öne sürmektedir. Öznel iyi oluş hayatın iyi gittiğine işaret eder ve insanları yeni hedefler peşinde koşmaya ve yeni kaynaklar oluşturmaya teşvik eder. Öznel iyi oluş ayrıca güven, iyimserlik, sosyallik ve yaratıcılık gibi başarıyı kolaylaştıran çeşitli özellikleri ve davranışları teşvik eder (Lyubomirsky vd, 2005). Bu bağlamda, bahsedilen kavram, insan işlevselliğinin kritik bir

yönüdür ve daha iyi fiziksel sağlık, daha fazla dayanıklılık, gelişmiş sosyal ilişkiler ve daha iyi iş performansı gibi bir dizi olumlu sonuçla ilişkilendirilmiştir (Chamani vd, 2023).

Eğitim açısından düşünüldüğünde ise, eğitim ve öğretimin temel sağlayıcısı olan öğretmenlerin öznel iyi oluşları, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda okul başarısı ve performansı gibi daha geniş toplumsal sonuçlar üzerinde de etkilere sahiptir (López vd., 2017; World Economic Forum, 2022). Öğretmenler genellikle mesleklerinde tatmin, neşe ve değer bulmuşlardır bu da iş memnuniyetine ve nihayetinde mesleki iyi oluşa katkıda bulunulduğu düşünülmektedir (Gearhart vd, 2022). Pap ve diğerleri (2023) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, öğretmenlerin öznel iyi oluşu öğrencilerin ruh sağlığı ile olumlu yönde ilişkilidir. Çalışma, öğretmenlerin öğretim öz yeterliliğinin öğrencilerin ruh sağlığını olumlu yönde yordadığını ve hissedilen öğretmen desteğinin dönem boyunca öğrenciler tarafından bildirilen hem öznel fiziksel hem de ruh sağlığı ile olumlu bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur (Pap vd, 2023). Bir başka makalede, öğrenci başarısını teşvik etmek için öğretmen iyi oluşunun odak merkezinde yer alması gerektiği öne sürülmüştür (Roberts vd, 2016). Öğretmenlerin iyi oluşu, öğretmenlerin etkililiği, öğretmenlerin kurumda kalmaları ve eğitim verdikleri öğrencilerin iyi oluşu açısından çok önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin iyi oluşları ve sosyo-duygusal yeterliliği, destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi, etkili sınıf yönetimi stratejileri ve öğretmenin öğrencileri için temsil etmesi beklenen sosyal ve duygusal davranış rol modelliği üzerinden öğrencilerin iyi oluşuyla ilişkilendirilmektedir (Pap vd, 2023).

COVID-19 salgını ve buna bağlı uzaktan eğitim/öğrenim ise, öğretmenleri de toplumun hızlı dijitalleşmesi ve dijital teknolojileri kullanmaya zorlandıkları için eğitimle ilgili beklentilerin esiri haline getirmiştir (World Economic Forum, 2022). Bir başka deyişle, dijitalleşme süreci, öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için gereken rol ve becerilere ilişkin yeni zorlukları da beraberinde getirmiştir (Kuo, 2022). Uzaktan eğitime geçiş yapan eğitim kurumlarında görevli olan öğretmenler, sürece uyum sağlayabilmek için mücadele vermişler ve bu sürecin olumlu ya da olumsuz etkilerini derin bir şekilde hissetmişlerdir. Bu durum öğretmenleri psikolojik açıdan etkilemiş ve öznel iyi oluş düzeylerine yansımıştır.

2.3. Dijital Okuryazarlık ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki

Dijital kaynakların etkin bir şekilde kullanımı, kişilere tatmin duygusunu yaşatabilir ve öznel iyi oluşlarına katkıda bulunabilir. Birçok bilgi ve fırsata erişim sağlayabilen dijital okuryazarlar, kendilerini daha iyi ve güçlü hissedebilirler. Nie vd. (2021) tarafından Çin'in kırsal kesimindeki 493 hane içerisinde gerçekleştirilen çalışmada, cep telefonu kullanmanın ve öznel iyi oluşun arasında çok kuvvetli bir ilişki olduğu gözlemlendi. Aynı şekilde Çin'in kırsal kesiminde gerçekleştirilen başka bir araştırmada, genç ve orta yaşlı internet kullanıcılarının, yaşlılardan daha mutlu olduğu sonucuna varılmış ve internetin kırsal kesimlere de dahil edilmesiyle birlikte yaşlıların da bu konuda daha yetkin hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Zhou vd, 2023). Bu bağlamda, araştırmaların çoğu, bilgi ve fırsatlara erişimin kişilerin öznel iyi oluşlarına yönelik olumlu katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Dijital okuryazarlık, insanların çeşitli online platformlar aracılığıyla diğer insanlarla iletişim kurmasını sağlar. Bu şekilde sosyal bağlantılar kurmak, kişilerin öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkileyebilir. Boyd (2008) in belirttiği gibi gençler sosyal medyayı, kendi kültürlerini oluşturmak için ve kendi amaçlarına hizmet etme doğrultusunda yönlendirebilmektedir, bir anlamda, bu sayede, kendilerini daha iyi ve mutlu hissetmektedirler. Aynı şekilde, Knobel ve Lankshear (2008) tarafından da vurgulandığı gibi bu tarz mecralar kişilerin kendi iletişim ağı etrafında toplanan kişiler karşısında kendi benliklerini oluşturmaya yaramaktadır.

Diğer bir yandan, dijital okuryazarlık yeni teknolojilerin ve teknolojik gelişimlerin takibini ve bunların öğrenilmesini içermektedir. 2019 yılında, dört farklı ülkenin (Kıbrıs, Yunanistan, Slovakya ve İspanya) toplamda 300'den fazla öğretmen üzerinde uygulanan ve öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarına olan güvenlerini araştırmak ve dijital yeterliliklerini geliştirme noktasındaki eğitim ihtiyaçlarını ölçen bir anketin sonuçlarına göre, öğretmenlerin güvenleri ülkeden ülkeye önemli farklar göstermektedir ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusunda eğitilmelerine duyulan ihtiyaç oldukça yüksektir (Perifanou

vd, 2019). Çeşitli ülkeler, bu becerinin gelişebilmesi için teknoloji bakanlıklarını dahi devreye sokmaktadır (Rahman vd, 2021). 60 yaş ve üstü 643 İsviçreli internet kullanıcısı üzerinde yapılan araştırmaya göre, internet kullanabilme becerileri geliştikçe, hayati memnuniyetinin arttığı saptanmıştır (Hofer vd, 2019).

Dijital okuryazarlık, günümüzün eğitim sisteminde ve kişilerin ilerideki iş hayatlarında çok önemli bir role sahiptir (Jimoyiannis, 2015). Eğer kişilerin güçlü dijital becerileri varsa ve bu becerileri olumlu olarak kullanabiliyorlarsa, daha iyi eğitim ve mesleki fırsatlara sahip olabilmektedirler (Prianto, 2021; Rosen, 2020). Bu durumun öznel iyi oluşa olumlu katkısı su götürmez bir gerçektir. Bu konuda yapılan pek çok araştırmadan bahsedebiliriz. Dijital okuryazarlığın, Endonezyada bulunan bir meslek lisesinin gelecek mezun öğrencilerinin öz güvenlerine olan etkisinin araştırıldığı bir araştırmaya göre, ortalama bir dijital okuryazarlığa sahip olan öğrencilerin iş pazarına girme noktasında öz güvenlerinin iyi bir konumda olduğu bulunmuştur (Prianto, 2021).

Her ne kadar olumlu yanlarından çokça bahsedilse de dijital okuryazarlık ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki her zaman pozitif bir korelasyona sahip değildir. Dijital dünyayla birlikte hayatımıza giren siber zorbalık, aşırı bilgi yüklemesi veya sosyal medyaların yarıştırılması, kimi zaman da olumsuz örnekler olarak karşımıza çıkması, öznel iyi oluşu olumsuz olarak da etkileyebilmektedir. Dijital teknolojilerin fazla kullanımı ve bu konuda yaşanan stres, öznel iyi oluşu negatif yönde etkileyebilmektedir. Bu noktada, bunun dengesinin sağlanması ayrı bir beceri gerektirmektedir.

Bu araştırma ise, konunun daha derinine inerek dijital okur yazarlığın öznel iyi oluşlarını öğretmenler açısından incelemiştir. Yapılan literatür taramalarında, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin öznel iyi oluş durumlarına etkisinin incelenmediği belirlenmiştir. Bu ihtiyaç temelinde hazırlanan bu çalışmada Muş ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri tespit edilecek olup, çıkan sonuçlar ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri ve öznel iyi oluşları cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, branş, meslekteki çalışma süresi, görev yaptıkları okulda çalışma sürelerine göre değerlendirmiş ve

farklılıklar arasındaki ilişki bulgular kısmında sunulup, değerlendirmeleri sergilenmiştir. Bu sayede de öznel iyi oluşlarının dijital okuryazarlık düzeylerinden ne ölçüde etkilendiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar sayesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin eksik yanları belirlenerek o doğrultuda eğitim almaları hususunda önerilerde bulunulmuştur.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatürde yer alan çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar

Yerli Araştırmalar

Öztürk ve Budak tarafından 2019 yılında yazılmış olan bir araştırma makalesinde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin öz değerlendirmelerini belirlemek ve sonuçları bazı değişkenler açısından analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni 2018-2019 akademik yılında Kırıkkale Üniversitesi'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği veya Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümlerinde öğrenim gören 340 öğretmen adaydır. Acar (2015) tarafından geliştirilen ve farkındalık, bağlamsal kullanım, güvenli katılım, dijital kimlik yönetimi, temel araç ve medya bilgisi olmak üzere 5 alt boyuttan ve 41 maddeden oluşan "Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık değerlendirmelerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, kişisel bilgisayar sahipliği ve sosyal medya hesaplarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuş, ancak bölümlerine veya internet kullanımlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Aksoy vd tarafından 2021 yılında Konya'da yayınlanan bir araştırma makalesinde sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada 41 ilden 329 sınıf öğretmeninden "Kişisel Bilgi Formu" ve "Dijital Okuryazarlık Ölçeği " aracılığıyla veri toplanmıştır. Çalışma, sınıf öğretmenlerinin kendilerini dijital okuryazar olarak

algıladıklarını ve dijital okuryazarlık düzeyleri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığını bildirmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşı arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin düştüğü ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gökbulut'un 2021 yılında Zonguldak ilinde yaptığı bir araştırmada, devlet okullarında çalışan 210 öğretmenin dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet, eğitim durumu ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, yaşı 46 ve üzerinde olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, daha genç olan öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Ayrıca, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, hayat boyu öğrenme eğilimi yüksek olan öğretmenlerin, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye daha istekli olduklarını göstermektedir.

Doğan ve Benzer tarafından 2023 yılında yapılan bir araştırmada Güneydoğu Anadolu bölgesinde görevde olan ortaokul Fen bilgisi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre söz konusu bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet bağlamında bakıldığında ise araştırmada kullanılan ölçeğin sadece genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunda erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır, Bayrakçı tarafından 2020 yılında hazırlanmış olan ölçeğin diğer boyutlarında bu bağlamda herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

Kaya Özgül vd (2023) tarafından yapılmış olan ve sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği bir araştırmaya göre halihazırda görev yapmakta olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri daha göreve başlamamış olan aday öğretmenlere göre daha yüksek seviyede çıkmıştır. Çalışma grubu, Türkiye'nin farklı il veya ilçe merkezlerinde devlet ilkokullarında ve özel ilkokullarda görev yapan 191 sınıf öğretmeni ile farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan 348 sınıf öğretmeni

adayından oluşmaktadır. Araştırma Zonguldak, Kars ve Konya'dan araştırmacıların ortak çalışması sonucu hazırlanmıştır. Yaş bağlamında da 22-32 yaş aralığında yer alan öğretmenler dijital yerli olarak adlandırılmaları durumuna uygun olarak dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bu çalışmada ayrıca cinsiyet bağlamında erkek öğretmenlerin yüksek dijital okuryazarlık düzeyleri, onların bilgisayar oyunları ile daha ilişkili olmasına ve bilgisayarın maskülen görülmesine bağlanmıştır.

Kalınkol ve Anılan (2023) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık durumu incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Van-Erciş'te görev yapan 306 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre bu araştırmaya katılmış olan öğretmenler kendilerini tam bir dijital okuryazar olarak görmektedirler. Öğretmenler bu durumu da hem özel hayatlarında hem de meslek hayatlarında dijital araçları yoğun olarak kullandıklarına yormaktadırlar. Araştırma bulgularına göre kendini kısmen okuryazar hisseden öğretmenlerin bu durumu olanakların ve konu hakkındaki eğitimlerin az olmasına bağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ayrıca bu sonuçlara göre öneriler sunmuştur.

Yabancı Araştırmalar

Tomczyk (2019) tarafından Polonya'da yapılan bir araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerini belirlemek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak dijital okuryazarlık bilgisi ve yeterliliği ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 yılları arasında Polonya'da ilköğretim kademesinde görev yapan 701 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma dijital okuryazarlığın altı alanına odaklanmıştır; bilgi iletişim araçlarının kullanımı, bilginin doğruluğunu değerlendirme, güvenli online bağlantı, dijital dünyada gizliliğin korunması, güvenli katılım ve fikri mülkiyet hakları. Yapılan araştırmada elde edilen verilere göre katılımcıların fikri mülkiyet konusunda en düşük bilgiye, bilgi iletişim araçlarının kullanımında en yüksek bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet bağlamında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortmann-Welp tarafından 2021 yılında Gütersloh, Almanya'da hazırlanmış olan ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ve ihtiyaçlarına odaklanılan makalede dijital

olarak şekillenen bu dünyada öğretmenlerin dijital yeterliliklere duydukları ihtiyaç incelenmiştir. Makale dijital medyaya karşı olumlu bir tutumun ve günümüz dünyasında dijital yeterliliklerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Makale Covid-19 pandemisi ve hemşire eğitimi bağlamında hazırlanmıştır. Hem öğretene kesime hem de öğrenene kesime yer verilen makalede dijital medyanın öz-yönelimli, bireyselleştirilmiş, uyarlanabilir, multimedya ve özgün öğrenmeyi nasıl sağlayabileceğine dair çeşitli örnekler ve senaryolar sunulmuştur. Makale, öğretmenlerin medya ile ilgili bilgi ve becerilerini güncellemelerinin yanı sıra rollerini yeniden düşünmeleri ve birbirlerinden öğrenmeye yönelik yeni bir okul kültürünü benimsemeleri gerektiğini savunmaktadır.

2.4.2. Öznel İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar

Yerli Araştırmalar

Eryılmaz ve Ercan tarafından 2011 yılında Ankara’da yapılan bir çalışmada öznel iyi oluş durumu katılımcıların bireysel özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışma üç farklı yaş grubundan toplamda 699 katılımcıyı kapsamaktadır: 14-17 (ergenler), 19-25 (genç yetişkinler) ve 26-45 (yetişkinler). Veriler üç ölçek kullanılarak toplanmıştır: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği. Sonuçlar, cinsiyetin öznel iyi oluş üzerinde sadece 26-45 yaş grubu için anlamlı bir etkisi olduğunu ve erkeklerin kadınlardan daha yüksek seviyelere sahip olduğunu göstermektedir. Sonuçlar ayrıca yaşın öznel iyi oluş üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve 19-25 yaş grubunun diğer iki gruba kıyasla en düşük seviyelere sahip olduğunu göstermektedir.

Bolelli tarafından 2020 yılında İstanbul’da yapılan başka bir çalışmada psikolojik sermayenin öznel iyi oluş üzerine etkileri araştırılmıştır. Toplam 409 kişiye anket uygulanmıştır. Psikolojik sermayenin ölçümü için Luthans vd. tarafından geliştirilen PCQ ölçeği, öznel iyi oluşun ölçümü için Hills ve Argyle tarafından 2002 yılında geliştirilen Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Bu makalenin ana konusu iyimserlik, öz yeterlilik, dayanıklılık ve umudun bireylerin olumlu ve olumsuz duygularını ve yaşam memnuniyetini nasıl etkilediğini incelemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre öznel iyi oluşun cinsiyet bağlamında farklılık göstermediği ama medeni durum bağlamında evlilerin lehine olduğu görülmüştür.

Çetin ve İra (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, Çanakkale'deki ilk ve ortaokullarda görev yapan 183 öğretmene iki ölçek ve bir kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile cinsiyet, yaş, kıdem, branş ve okul kademesi gibi kişisel özellikleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Sezgin ve Yıldızhan (2023) tarafından hazırlanan çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Doğu Anadolu bölgesinden beş farklı ilden toplamda 471 öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiş olan çalışmada beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet bağlamında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde yer alan konu ile alakalı araştırmaların bulgularının örtüştüğü görülmüştür.

Yabancı Araştırmalar

Alves vd tarafından 2020 yılında Covid-19 salgını sırasında Portekizli öğretmenlerin iyi oluşlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmada önceden onaylanmış, anonim ve çevrimiçi bir anket, Portekizli öğretmenlerden oluşan olasılıksal olmayan bir örnekleme uygulanmıştır. İyi Oluş ve Sağlık Algısı Ölçeği, Eğitim Sisteminden Memnuniyet Ölçeği ve Pandemi Dönemlerinde Mesleki Durumla İlgili İyi Oluş Algısı Ölçekleri 1479 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin orta düzeyde bir öznel iyi oluşa sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin pandemi öncesi sistemden daha memnun oldukları ve pandemi sürecinde mesleğe dair iyi oluş düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Schneider tarafından 2020 yılında Bielefeld, Almanya'da yayınlanmış bir araştırma öğretmenlerin iş ve sağlık memnuniyetinin onların öznel iyi oluşlarına ve hayat doyumlarına

etkisini incelemiştir. Araştırma sorularını yanıtlamak için, altıncı sınıf kolejinden iki öğretmen ve ilköğretim okullarından iki öğretmenle dört anlatıya dayalı derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerden beklentinin yüksek olması, güncel hayata uyum sağlama zorunluluğu ve iş tanımının genişliği onların öznel iyi oluşlarını etkilemektedir. Beklentileri anlamakta güçlük yaşayan öğretmenlerin mesleki doyumlarında azalma yaşanmaktadır, sonucuna ulaşılmış olan araştırma ayrıca öğretmenlerin algılarının da bu durumdan negatif etkilendiğinden bahsetmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, sayısal verilerle var olan bir durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2011). Betimsel tarama modelleri, araştırma konusu olan olgu veya olay hakkında bilgi toplamak ve bunları analiz etmek amacıyla kullanılır. Bu modeller, araştırma konusu olan olgu veya olayın mevcut durumunu, özelliklerini ve ilişkilerini ortaya koymayı amaçlar. Çepni (2010)'ye göre, betimsel tarama yöntemi, örnekleme çalışıp evren hakkında anketlerle çıkarımlar yapmaya yarar. Araştırmanın 5. ve 6. sorularına cevap vermek için ilişkisel tarama yönteminden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, çok değişkenli bir problemin çözüme ulaştırılması sürecinde hangi değişkenlerin beraber değişikliğe uğradıkları ve nasıl değiştikleri hakkında bilgi verir (Karasar, 2011).

3.1 . Araştırma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Muş Merkezde 22 lise düzeyinde okulda görev yapmakta olan 526 öğretmendir. Örneklem seçiminde kolay örnekleme modeli kullanılmıştır. Kolaylı örnekleme, araştırmacının rahatlıkla ulaşabileceği ve araştırmaya gönüllü katılımcılardan oluşan bir örnekleme türüdür. Bu yöntemde araştırmacı, belirli bir bölgeyi önceden seçmek yerine, bulunduğu ortamda araştırmaya katılmaya istekli bireylerden oluşan bir örneklem oluşturur (Erkuş, 2021). Bu araştırmanın örneklemini kolay örnekleme modeli kullanılarak belirlenmiş 220 kişi oluşturmaktadır. Toplamda 22 okula Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak online formlar aracılığıyla anket uygulamaları yapılmıştır. Anketlerin yapılan araştırmanın amacına uyacak şekilde öğretmenler tarafından gönüllülük esasına dayalı bir biçimde doldurulması istenmiştir. Toplamda 220 anket üzerinden analizler yapılmıştır.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	108	49,1
Erkek	112	50,9
Toplam	220	100,0

Katılımcılardan 108 kişi Kadın ve 112 kişi Erkektir. Katılımcıların %49,1’lik kısmını erkek katılımcılar oluştururken %50,9’luk bölümünü de kadın katılımcılar oluşturmaktadır.

Tablo 2

Katılımcı Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	N	%
20-29	70	31,8
30-39	86	39,1
40-49	41	18,6
50 ve üzeri	23	10,5
Toplam	220	100,0

Katılımcılar 10’ar yaş aralıklı olacak şekilde gruplandırıldığında 20-29 yaş aralığında 70 öğretmen, 30-39- yaş aralığında 86 öğretmen, 40-49 yaş aralığında 41 öğretmen ve 50 yaş üzeri 23 öğretmen ile toplamda 220 öğretmen vardır. Katılımcıların %31,8’lik bölümü 20-29 yaş, %39,1’lik bölümü 30-39 yaş, %18,6’lık bölümü 40-49 yaş ve %10,5’lik bir bölümünü de 50 yaş ve üzeri katılımcılar oluşturmaktadır.

Tablo 3

Katılımcı Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Medeni Durum	N	%
Bekar	108	49,1
Evli	112	50,9
Toplam	220	100,0

Katılımcıları medeni durumlarına göre gruplandırdığımızda 108 öğretmen ile bekar katılımcıların oranı %49,1'dir. Evli katılımcıların sayısı 112 olup toplam katılımın %50,9'luk kısmını oluşturmaktadır.

Tablo 4

Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	N	%
Ön Lisans	8	3,6
Lisans	152	69,1
Yüksek Lisans	56	25,5
Doktora	4	1,8
Toplam	220	100,0

Eğitim durumlarına göre katılımcılar sınıflandırıldığında 220 kişiden sadece 8 kişinin önlisans mezunu olduğu görülmektedir. Önlisans mezunu öğretmenlerin oranı toplam katılımcıların %3,6'lık kısmını oluşturmaktadır. Oranın az olmasının nedeni öğretmen olmak için eğitim fakültesi mezunu olmak veya dört yıllık bölümlerden mezun olup formasyon almak gerekmesidir. Bu nedenle sadece bazı meslek derslerinin öğretmenleri önlisans bölümlerinden kabul edilmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %69,1 (152

kişi) ile büyük bir oranını lisans mezunları oluşturmaktadır. Bu oranı %25,5 (56 kişi) ile Yüksek lisans mezunları takip etmektedir. Doktora yapan öğretmen sayısı sadece 4 kişi olup toplam katılımın yalnızca %1,8'lik bir bölümünü oluşturmaktadır.

Tablo 5

Katılımcı Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Branş	N	%
Meslek Grubu	20	9,1
Fen Grubu	28	12,7
Yabancı Dil Grubu	32	14,5
Matematik	28	12,7
Türk Dili ve Edebiyatı	24	10,9
Beden Eğitimi (Spor)	16	7,3
Müzik	4	1,8
Tarih Grubu	8	3,6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	3,6
Felsefe Grubu	4	1,8
Diğer	28	12,7
Sınıf Öğretmenliği	20	9,1
Toplam	220	100,0

Katılımlar branş bazında değerlendirildiğinde en yüksek katılımın oranının %14,5 ile yabancı dil grubu öğretmenleri olduğunu görüyoruz. Oran bazında sırasına göre bakıldığında fen grubu ve matematik grubu öğretmenleri %12,7 (28 kişi) ile ikinci sırada gelmektedir. Türk dili ve edebiyatı alanından çalışmaya 24 kişi katılmış olup toplam katılımın %10,9'luk bölümünü oluşturmaktadır. Meslek grubu öğretmenlerinden çalışmaya toplamda 20 kişi

(%9,1) katılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri sayısı da meslek grubu öğretmenleri ile eşit orana sahiptir. Beden eğitimi spor alanından 16 (%7,3) öğretmen katılım sağlamıştır. Tarih ve Din kültürü ve ahlak bilgisi alanından katılım sekizer kişi olup Felsefe ve Müzik alanlarından da dörder kişi ile sınırlı kalmıştır. Bu kategorilere ait olmadıkları için diğer sınıflandırmasında da 28 öğretmen yer almakta olup toplam katılımın %12,7'sini oluşturmaktadırlar.

Tablo 6

Katılımcı Öğretmenlerin Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Süre	N	%
1-5	96	43,6
6-10	56	25,5
11-15	32	14,5
16 ve üzeri	36	16,4
Toplam	220	100,0

Meslekteki çalışma yıllarına göz attığımızdan katılımcıların sadece %16,4'lük (36 kişi) bir bölümünün 16 yıldan uzun bir süredir öğretmenlik yaptığını görüyoruz. Bu oran 11-15 aralığında biraz daha azalarak %14,5'e (32 kişi) düşmüştür. En kalabalık sınıfı %43,6 (96 kişi) ile öğretmenliğinin 1-5 yılları aralığında olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu oranı %25,5 (56 kişi) ile mesleğinin 6-10 yıl aralığındaki öğretmenler takip etmektedir.

Tablo 7

Katılımcı Öğretmenlerin Halen Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Süre	N	%
1-5	157	71,4
6-10	49	22,3
11-15	8	3,6
16 ve üzeri	6	2,7
Toplam	220	100,0

Katılımcı öğretmenlerin çalışma yapıldığı zamanda görev yaptıkları okullarda kaçınıcı yılı olduğuna baktığımızda büyük bir çoğunluğun 157 kişi (%71,4) 1-5 yıl grubuna ait olduğu görülmektedir. 6-10 yıl grubuna ait olan öğretmenler 49 kişi olup toplam katılımın %22,3'lük bir bölümünü oluşturur. 11-15 ve 16 üzeri sınıflandırmalarında ise sırasıyla 8 ve 6 kişi yer almaktadır.

Tablo 8

Katılımcı Öğretmenlerin İstihdam Şekillerine Göre Dağılımı

İstihdam Şekli	N	%
Kadrolu	176	80,0
Sözleşmeli	28	12,7
Ücretli	16	7,3
Toplam	220	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin istihdam şekillerine bakıldığında büyük bir çoğunluğun 176 kişinin kadrolu olduğunu görüyoruz. Katılımcıların %80'lik bir bölümünün kadrolu olmasının nedeni Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenleri toplu bir şekilde 2023

yılında kadroya geçirmesidir. Katılımcılardan sözleşmeli öğretmenlerin sayısı 28 (%12,7) olup ücretli öğretmenlerin sayısı 16'dır.

3.2. Veri Toplama Teknikleri

Bu bölümde araştırmanın veri havuzunun nasıl ve hangi araçlar kullanılarak hazırlandığı açıklanmaktadır. Bir ölçme aracının geçerli olması, ölçme sonuçlarının güvenilir olması açısından önemlidir. Geçerliği düşük olan bir ölçme aracı, ölçmek istediği özelliği yanlış ölçebilir. Bu da ölçme sonuçlarının yanlış yorumlanmasına ve yanlış kararlar alınmasına neden olabilir. Ölçme aracının geçerliliği, ölçmek istediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğünün bir ölçüsüdür. Ölçme aracı, ölçmek istediği özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçmelidir. Geçerlik, ölçme aracının birçok yönüyle değerlendirilebileceği bir kavramdır. Ancak en yaygın olarak kullanılan geçerlik ölçütleri içerik geçerliği, uygulama geçerliği ve yapı geçerliğidir (Karasar, 2012).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için kullanılacak verilerin toplanmasında üç bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. İlk olarak katılımcıların bireysel özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu yer almaktadır. Dijital okuryazarlık düzeyi verilerini toplamada, “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 2015 yılında Acar tarafından oluşturulmuştur. Öznel iyi oluş ölçeği olarak ise Renshaw, Long ve Cook tarafından 2015 yılında geliştirilmiş olan öznel iyi oluş ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Ergün-Nartgün tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma

3.3.1. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği

5’li Likert tipi şeklinde hazırlanan “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” iki bölümden oluşmaktadır. Bu ölçek 41 maddeden oluşmaktadır. Farkındalık, bağlamsal kullanım, dijital kimlik yönetimi, güvenli katılım, temel araç ve ortam bilgisi olmak üzere beş farklı alt boyut yer almaktadır. Güvenilirlik ölçümü için hazırlanan cronbach değeri tüm

ölçek için .980 olup bu araştırma için hesaplandığında .960 değerini vermiştir. Bu değerlere bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Dijital Okuryazarlık Ölçeği Düzeyler

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
Hiç Yeterli Değil	1,00-1,80	Çok Düşük
Az Yeterli	1,81-2,60	Düşük
Orta Yeterlikte	2,61-3,40	Orta
Çok Yeterli	3,41-4,20	Yüksek
Tam Yeterli	4,21-5,00	Çok Yüksek

Tablo 10

Dijital Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin normallik testi

	Bağlamsal Kullanım	Dijital Kimlik Yönetimi	Farkındalık	Güvenli Katılım	Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Toplam
Çarpıklık	-.693	-.905	-.885	-.938	-.168	-.924
Çarpıklık Standard Hata	.164	.164	.164	.164	.164	.164
Basıklık	-.154	.341	.528	.912	-.737	.683
Basıklık Standard Hata	.327	.327	.327	.327	.327	.327

Tablo 10'a göre, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile toplanan veriler normal dağılımı belirtmektedir. Verilerin çarpıklık-basıklık değerleri (+)(-) 1 arasından yer almaktadır.

3.3.2. Öznel İyi Oluş Ölçeği

Ölçekte 4'lü Likert türünde 8 madde bulunmaktadır. Ölçeğin iki tane alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar okul bağlılığı (1, 3, 5, 7 maddeler) ve öğretim yeterliği (2, 4, 6, 8 maddeler)'dir. Ölçeğe verilecek cevaplar Tablo 11'de gösterilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirleyen cronbach alpha değeri .820 dir. Bu çalışma içinse bu değer .652 olarak bulunmuştur. Bu durum ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 11

Öznel İyi Oluş Ölçeği Düzeyler

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
Neredeyse Hiçbir Zaman	1,00-1,75	Çok Düşük
Bazen	1,76-2,50	Düşük
Sık Sık	2,51-3,25	Yüksek
Neredeyse Her Zaman	3,26-4,00	Çok Yüksek

Tablo 12

Öznel İyi Oluş Ölçeğine İlişkin normallik testi

	Okul Bağlılığı	Öğretim Yeterliği	Toplam
Çarpıklık	-.420	-.105	-.297
Çarpıklık Standard hata	.164	.164	.164
Basıklık	.029	-.921	.448
Basıklık Standard hata	.327	.327	.327

Tablo 12'ye göre, Öznel İyi Oluş Ölçeği ile toplanan veriler normal dağılımı belirtmektedir. Verilerin çarpıklık-basıklık değerleri (+)(-) 1 arasından yer almaktadır.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının hazırlamış olduğu formda katılımcıların cinsiyeti, medeni durumları, yaşları, branşları, mesleki kıdem, istihdam yılları, istihdam türü gibi demografik bilgilerin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kullanılan ölçekler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, araştırmacı tarafından Google Forms uygulaması üzerinden oluşturulan link aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Araştırmanın amacı ve kapsamı ile ilgili bilgiler, öğretmenlere gönderilen form ile ve sözlü olarak aktarılmıştır. Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak online formlar aracılığıyla ölçek uygulamaları yapılmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler, Statistical Package for Social Science (SPSS) yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz yöntemleri seçilirken verilerin dağılımları baz alınmıştır. Bu bağlamda çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır.

Verilerin analizinde öğretmenlerin bireysel özelliklerine yönelik tanımlayıcı istatistiksel analizler uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, yüzde, standart sapma, bağımsız t Testi ve ikiden fazla grup ortalaması arasındaki farkı test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) yapılmıştır. Pearson korelasyon testi ve Regresyon analizleri uygulanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey LSD testi kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerini elde etmek için kullanılan dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeği ve öznel iyi oluş ölçeği arasındaki ilişkiyi göstermek için Pearson-momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Dijital Okuryazarlık ölçeğinin öznel iyi oluş üzerindeki yordama gücünü tespit etmek amacıyla Regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen veriler bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bulgular bölümünde çalışmaya katılan öğretmenlerin doldurmuş olduğu “Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanan bilgilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Muş İlinde görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerine yönelik bulgular beş alt boyutta incelenmiştir.

Tablo 13

Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Farkındalık Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Standart Sapma, Aritmetik Ortalama Sonuçları)

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Madde 16	4,4364	,80554
Madde 17	4,0909	1,06882
Madde 18	4,1273	,87699
Madde 19	4,3636	,74915
Madde 20	4,2909	,80348
Madde 21	4,2000	,86325
Madde 22	4,5273	,76103
Madde 23	4,3273	,81211
Madde 24	4,0909	,83906
Madde 25	4,2727	,84301
Madde 26	4,2909	,80348

Tablo 13'ün devamı

Madde 27	4,3818	,79934
Madde 28	4,5273	,71141
Madde 29	4,4364	,80554
Madde 30	4,1455	1,10488
Madde 34	4,3455	,81578
Madde 35	4,2000	1,00046
Toplam	4,295	,846

Dijital okuryazarlık ölçeğinin farkındalık alt boyutuna ait önermelerin aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 4,295 ve standart sapması SS= 0,846'dır. Bu bulguya göre farkındalık alt boyutunun “Yüksek” seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 14

Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Bağlamsal Kullanım Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Standart Sapma, Aritmetik Ortalama Sonuçları)

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Madde 2	4,5091	,71188
Madde 7	4,5273	,71141
Madde 9	4,6909	,53627
Madde 10	4,6182	,64789
Madde 11	3,9455	1,00079
Madde 12	4,4545	,76015
Madde 13	4,5455	,62864
Madde 14	4,6727	,63547
Madde 31	3,7273	1,08883
Toplam	4,238	,739

Dijital okuryazarlık ölçeğinin bağlamsal kullanım boyutunu ait önermelerin aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 4,238 ve standart sapması SS= 0,789'dır. Bu bulguya göre Bağlamsal Kullanım alt boyutunun “Yüksek” seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15

Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Güvenli Katılım Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri
(Standart Sapma, Aritmetik Ortalama Sonuçları)

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Madde 32	4,1818	1,01299
Madde 33	4,2182	,84812
Madde 36	3,9091	1,08578
Madde 37	3,8182	,99480
Madde 38	3,6182	1,12247
Toplam	3,949	1,013

Dijital okuryazarlık ölçeğinin bağlamsal kullanım boyutunu ait önermelerin aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 3,949 ve standart sapması SS= 1,013'tür. Bu bulguya göre Güvenli Katılım alt boyutunun “Yüksek” seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin bağlamsal kullanım boyutunu ait önermelerin aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 4,076 ve standart sapması SS= 0,765'dir. Bu bulguya göre Dijital Kimlik Yönetimi alt boyutunun “Yüksek” seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16

Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Dijital Kimlik Yönetimi Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Standart Sapma, Aritmetik Ortalama Sonuçları)

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Madde 38	4,0682	1,02476
Madde 39	4,1636	,95111
Madde 40	4,1636	,93171
Madde 41	3,9091	1,15110
Toplam	4,076	0,765

Tablo 17

Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Temel Araç ve Ortam Bilgisi Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Standart Sapma, Aritmetik Ortalama Sonuçları)

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Madde 1	3,9818	,90641
Madde 3	3,7273	,92563
Madde 4	3,7818	,91043
Madde 5	4,1273	,85591
Madde 6	3,8364	,97012
Toplam	3,891	,914

Dijital okuryazarlık ölçeğinin bağlamsal kullanım boyutunu ait önermelerin aritmetik ortalaması $\bar{x}= 3,891$ ve standart sapması $SS= 0,914$ 'dir. Bu bulguya göre Temel Araç ve Ortam Bilgisi alt boyutunun “Yüksek” seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 18

Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Alt Boyutlarının Düzeyleri (Standart Sapma, Aritmetik Ortalama Sonuçları)

Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçek Boyutları	$\bar{x}$	SS
Farkındalık	4,295	,846
Bağlamsal Kullanım	4,238	,739
Dijital Kimlik Yönetimi	4,076	,765
Güvenli Katılım	3,949	1,013
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	3,891	,914
Toplam	4,122	,858

Dijital okuryazarlık ölçeğinin bütününe bakıldığında farkındalık alt boyutunun 4,295 ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu; temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunun ise 3,891 ile en düşük ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin toplamının ortalaması 4,122 standart sapması ise 0,858 olarak bulunmuştur.

4.2. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Alt problem 2’de “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların sahip oldukları bireysel özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Alt problem 2a’da “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 19

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Kadın	108	4.266034	.5295510	218	1.305	.193
Erkek	112	4.171821	.5407777			

Tablo 19’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=4,266$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=4,171$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [$t(218)=1,305$; $p> 0,05$]

Tablo 20

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Bağlamsal Kullanım	Kadın	108	4.4588	.46601	218	1.359	.176
	Erkek	112	4.3750	.44945			
Dijital Kimlik Yönetimi	Kadın	108	3.9963	.84631	218	.196	.845
	Erkek	112	3.9732	.90225			
Farkındalık	Kadın	108	4.3364	.55881	218	1.793	.074
	Erkek	112	4.1974	.58992			
Güvenli Katılım	Kadın	108	3.9685	.76911	218	.351	.726
	Erkek	112	3.9304	.83901			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Kadın	108	3.9056	.67003	218	.299	.766
	Erkek	112	3.8768	.75468			

Tablo 20’de dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından bağlamsal kullanım boyutunun cinsiyete göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=4,458$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=4,375$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [t(218)=1,359; p> 0,05] Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından dijital kimlik yönetimi boyutunun cinsiyete göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=3,996$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,973$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [t(218)=0,196; p> 0,05] Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından farkındalık boyutunun cinsiyete göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek

amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=4,336$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=4,197$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [$t(218)=1,793$; $p> 0,05$] Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından güvenli katılım boyutunun cinsiyete göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=3,968$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,930$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [$t(218)=0,351$; $p> 0,05$] Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından temel araç ve ortam bilgisi boyutunun cinsiyete göre güvenli katılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=3,905$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,876$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [$t(218)=0,299$; $p> 0,05$]

4.2.2. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Medeni Durumları Arasındaki İlişki

Alt problem 2b’de “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların medeni durumları açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 21

Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik t Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Bekar	108	4.207769	.5215956	218	-.279	.780
Evli	112	4.228005	.5519922			

Tablo 21'e bakıldığında öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamalarının medeni durumlarına göre farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=4,207$) ile evli öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=4,228$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [$t(218)= - 0,279$; $p> 0,05$]

Tablo 22

Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Bağlamsal Kullanım	Bekar	108	4.3981	.43847	218	-.571	.568
	Evli	112	4.4335	.47842			
Dijital Kimlik Yönetimi	Bekar	108	3.9926	.86291	218	.134	.894
	Evli	112	3.9768	.88704			
Farkındalık	Bekar	108	4.2418	.58452	218	-.601	.548
	Evli	112	4.2887	.57285			
Güvenli Katılım	Bekar	108	3.9852	.75811	218	.653	.514
	Evli	112	3.9143	.84756			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Bekar	108	3.9000	.68659	218	.185	.853
	Evli	112	3.8821	.74037			

Tablo 22'de dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından bağlamsal kullanım boyutunun medeni duruma göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=4,398$) ile evli öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=4,433$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [$t(218)=-0,571$; $p> 0,05$] Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından dijital kimlik

yönetimi boyutunun medeni duruma göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=3,992$) ile evli öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,976$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [t(218)=0,134; p> 0,05] Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından farkındalık boyutunun medeni duruma göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=4,241$) ile evli öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=4,288$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [t(218)=-0,601; p> 0,05] Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından güvenli katılım boyutunun medeni duruma göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=3,985$) ile evli öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,914$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [t(218)=0,653; p> 0,05] Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından temel araç ve ortam bilgisi boyutunun medeni duruma göre güvenli katılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=3,900$) ile evli öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,882$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [t(218)=0,185; p> 0,05]

4.2.3. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Yaşları Arasındaki İlişki

Alt problem 2c'de “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların yaşları açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 23

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bağlamsal Kullanım	Gruplararası	.165	3	.055	.259	.855
	Gruplariçi	45.881	216	.212		
	Toplam	46.046	219			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplararası	.551	3	.184	.238	.870
	Gruplariçi	166.476	216	.771		
	Toplam	167.027	219			
Farkındalık	Gruplararası	.679	3	.226	.675	.568
	Gruplariçi	72.425	216	.335		
	Toplam	73.103	219			
Güvenli Katılım	Gruplararası	1.710	3	.570	.881	.452
	Gruplariçi	139.799	216	.647		
	Toplam	141.510	219			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Gruplararası	.549	3	.183	.357	.784
	Gruplariçi	110.753	216	.513		
	Toplam	111.302	219			
Toplam	Gruplararası	.271	3	.090	.312	.817
	Gruplariçi	62.683	216	.290		
	Toplam	62.954	219			

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ve yaş değişkeni arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin

sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,312$ ve $P = 0,815$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında yaş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan bağlamsal kullanım ile katılımcıların yaşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,259$ ve $P = 0,855$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için yaş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan dijital kimlik yönetimi ile katılımcıların yaşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,238$ ve $P = 0,870$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için yaş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan farkındalık ile katılımcıların yaşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,675$ ve $P = 0,568$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için yaş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan güvenli katılım ile katılımcıların yaşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,881$ ve $P = 0,452$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için yaş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan temel araç ve ortam bilgisi ile katılımcıların yaşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,357$ ve $P = 0,784$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için yaş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişki

Alt problem 2d’de “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların eğitim durumları açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 24

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Bağlamsal Kullanım	Gruplararası	.050	3	.017	.078	.972
	Gruplariçi	45.996	216	.213		
	Toplam	46.046	219			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplararası	.205	3	.068	.088	.966
	Gruplariçi	166.823	216	.772		
	Toplam	167.027	219			
Farkındalık	Gruplararası	.100	3	.033	.098	.961
	Gruplariçi	73.004	216	.338		
	Toplam	73.103	219			
Güvenli Katılım	Gruplararası	.395	3	.132	.201	.895
	Gruplariçi	141.115	216	.653		
	Toplam	141.510	219			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Gruplararası	.234	3	.078	.152	.928
	Gruplariçi	111.068	216	.514		
	Toplam	111.302	219			
Toplam	Gruplararası	.031	3	.010	.036	.991
	Gruplariçi	62.923	216	.291		
	Toplam	62.954	219			

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ve eğitim durumları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,036$ ve $P = 0,991$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında eğitim durumu bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan bağlamsal kullanım ile katılımcıların eğitim durumları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,078$ ve $P = 0,972$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için eğitim durumu bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan dijital kimlik yönetimi ile katılımcıların eğitim durumları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,088$ ve $P = 0,966$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için eğitim durumu bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan farkındalık ile katılımcıların eğitim durumları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,098$ ve $P = 0,961$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için eğitim durumu bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan güvenli katılım ile katılımcıların eğitim durumları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,201$ ve $P = 0,895$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için eğitim durumu bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan temel araç ve ortam bilgisi ile katılımcıların eğitim durumları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,152$ ve $P = 0,928$ bulunmuştur. Çalışmaya

katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için eğitim durumu bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.5. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Meslekteki Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki

Alt problem 2e’de “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların meslekteki çalışma süreleri açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.



Tablo 25

Öğretmenlerin Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri
Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Bağlamsal Kullanım	Gruplararası	.267	3	.089	.420	.739
	Gruplariçi	45.779	216	.212		
	Toplam	46.046	219			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplararası	.813	3	.271	.352	.788
	Gruplariçi	166.215	216	.770		
	Toplam	167.027	219			
Farkındalık	Gruplararası	.749	3	.250	.745	.526
	Gruplariçi	72.354	216	.335		
	Toplam	73.103	219			
Güvenli Katılım	Gruplararası	2.041	3	.680	1.054	.370
	Gruplariçi	139.468	216	.646		
	Toplam	141.510	219			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Gruplararası	1.355	3	.452	.887	.449
	Gruplariçi	109.947	216	.509		
	Toplam	111.302	219			
Toplam	Gruplararası	.515	3	.172	.594	.619
	Gruplariçi	62.439	216	.289		
	Toplam	62.954	219			

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ve meslekteki çalışma süresi arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA

testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,594$ ve $P = 0,619$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında meslekteki çalışma süreleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan bağlamsal kullanım ile katılımcıların meslekteki çalışma süreleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,420$ ve $P = 0,739$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için meslekteki çalışma süreleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan dijital kimlik yönetimi ile katılımcıların meslekteki çalışma süreleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,352$ ve $P = 0,788$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için meslekteki çalışma süreleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan farkındalık ile katılımcıların meslekteki çalışma süreleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,745$ ve $P = 0,526$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için meslekteki çalışma süreleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan güvenli katılım ile katılımcıların meslekteki çalışma süreleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 1,054$ ve $P = 0,370$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için meslekteki çalışma süreleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan temel araç ve ortam bilgisi ile katılımcıların meslekteki çalışma süreleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,594$ ve $P = 0,619$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı

için meslekteki çalışma süreleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.6. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Görev yaptıkları Okuldaki Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki

Alt problem 2f’de “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 26

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Bağlamsal Kullanım	Gruplararası	.471	3	.157	.744	.527
	Gruplariçi	45.575	216	.211		
	Toplam	46.046	219			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplararası	1.638	3	.546	.713	.545
	Gruplariçi	165.389	216	.766		
	Toplam	167.027	219			
Farkındalık	Gruplararası	1.208	3	.403	1.210	.307
	Gruplariçi	71.896	216	.333		
	Toplam	73.103	219			
Güvenli Katılım	Gruplararası	1.957	3	.652	1.010	.389
	Gruplariçi	139.552	216	.646		

Tablo 26'nın devamı

	Toplam	141.510	219			
Temel	Gruplararası	.889	3	.296	.580	.629
Araç ve	Gruplariçi	110.412	216	.511		
Ortam						
Bilgisi	Toplam	111.302	219			
Toplam	Gruplararası	.567	3	.189	.654	.581
	Gruplariçi	62.387	216	.289		
	Toplam	62.954	219			

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ve görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,654$ ve $P = 0,581$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan bağlamsal kullanım ile katılımcıların görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,744$ ve $P = 0,527$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan dijital kimlik yönetimi ile katılımcıların görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,713$ ve $P = 0,545$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan farkındalık ile katılımcıların görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F =$

1,210 ve $P = 0,307$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan güvenli katılım ile katılımcıların görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 1,010$ ve $P = 0,389$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan temel araç ve ortam bilgisi ile katılımcıların görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,654$ ve $P = 0,581$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.7. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile İstihdam Durumları Arasındaki İlişki

Alt problem 2g’de “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların istihdam durumları açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 27

Öğretmenlerin İstihdam Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Bağlamsal Kullanım	Gruplararası	.184	2	.092	.435	.648
	Gruplariçi	45.863	217	.211		
	Toplam	46.046	219			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplararası	.040	2	.020	.026	.975
	Gruplariçi	166.988	217	.770		
	Toplam	167.027	219			
Farkındalık	Gruplararası	.179	2	.089	.266	.766
	Gruplariçi	72.924	217	.336		
	Toplam	73.103	219			
Güvenli Katılım	Gruplararası	.398	2	.199	.306	.737
	Gruplariçi	141.112	217	.650		
	Toplam	141.510	219			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Gruplararası	1.128	2	.564	1.111	.331
	Gruplariçi	110.174	217	.508		
	Toplam	111.302	219			
Toplam	Gruplararası	.027	2	.014	.047	.954
	Gruplariçi	62.927	217	.290		
	Toplam	62.954	219			

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ve istihdam türleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,047$ ve $P = 0,954$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan

öğretmenler arasında istihdam durumu bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan bağlamsal kullanım ile katılımcıların istihdam türleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,435$ ve $P = 0,648$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için istihdam türleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan dijital kimlik yönetimi ile katılımcıların istihdam türleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,026$ ve $P = 0,975$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için istihdam türleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan farkındalık ile katılımcıların istihdam türleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,266$ ve $P = 0,766$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için istihdam türleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan güvenli katılım ile katılımcıların istihdam türleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,306$ ve $P = 0,737$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için istihdam türleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan temel araç ve ortam bilgisi ile katılımcıların istihdam türleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 1,111$ ve $P = 0,331$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için istihdam türleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.8. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Branşları Arasındaki İlişki

Alt problem 2h’de “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların branşları açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 28

Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bağlamsal Kullanım	Gruplararası	1.222	11	.111	.515	.892
	Gruplariçi	44.824	208	.216		
	Toplam	46.046	219			
Dijital Kimlik Yönetimi	Gruplararası	8.064	11	.733	.959	.485
	Gruplariçi	158.963	208	.764		
	Toplam	167.027	219			
Farkındalık	Gruplararası	3.510	11	.319	.954	.490
	Gruplariçi	69.593	208	.335		
	Toplam	73.103	219			
Güvenli Katılım	Gruplararası	3.932	11	.357	.540	.874
	Gruplariçi	137.578	208	.661		
	Toplam	141.510	219			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Gruplararası	5.200	11	.473	.927	.516
	Gruplariçi	106.102	208	.510		
	Toplam	111.302	219			
Toplam	Gruplararası	1.883	11	.171	.583	.841
	Gruplariçi	61.071	208	.294		
	Toplam	62.954	219			

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ve branşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,583$ ve $P = 0,841$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında branş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan bağlamsal kullanım ile katılımcıların branşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,515$ ve $P = 0,892$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için branş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan dijital kimlik yönetimi ile katılımcıların branşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,959$ ve $P = 0,485$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için branş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan farkındalık ile katılımcıların branşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,954$ ve $P = 0,490$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için branş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan güvenli katılım ile katılımcıların branşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,540$ ve $P = 0,874$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için branş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin alt boyutu olan temel araç ve ortam bilgisi ile katılımcıların branşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,927$ ve $P = 0,516$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için branş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Bulgular

Muş İlinde görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerine yönelik bulgular iki alt boyutta incelenmiştir.

Tablo 29

Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Okul Bağlılığı Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Standart Sapma, Aritmetik Ortalama Sonuçları)

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
Madde 1	3,0545	,98237
Madde 3	2,9636	,87510
Madde 5	3,3091	,78508
Madde 7	3,4727	,65806
Toplam	3,2	,825

Öznel iyi oluş ölçeğinin okul bağlılığı alt boyutuna ait önermelerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,200$ ve standart sapması $SS = 0,825$ 'tir. Bu bulguya göre okul bağlılığı alt boyutunun “Çok Yüksek” seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 30

Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Öğretim Yeterliği Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Standart Sapma, Aritmetik Ortalama Sonuçları)

	$\bar{x}$	SS
Madde 2	3,5455	,53441
Madde 4	3,5273	,53565
Madde 6	3,0909	,79433
Madde 8	3,3636	,61529
Toplam	3,382	,620

Öznel iyi oluş ölçeğinin öğretim yeterliği alt boyutuna ait önermelerin aritmetik ortalaması $\bar{x}= 3,385$ ve standart sapması $SS= 0,620$ 'tir. Bu bulguya göre öğretim yeterliği alt boyutunun “Çok Yüksek” seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 31

Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Alt Boyutları Düzeyleri (Standart Sapma, Aritmetik Ortalama Sonuçları)

Öznel İyi Oluş Ölçek Boyutları	$\bar{x}$	SS
Okul Bağlılığı	3,20	,825
Öğretim Yeterliği	3,38	,620
Toplam	3,29	,722

Muş ilinde görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri elde edilen bulgular ışığında Öğretim Yeterliliği boyutu 3,38 ile neredeyse her zaman aralığında yer almaktadır. Bu alt boyutun en yüksek değere sahip maddesi ($\bar{x} = 3,545$) “Başarılı bir öğretmenim” olmuştur. En düşük değere sahip maddesi de ($\bar{x}=3,090$) “Bir öğretmen olarak pek çok şey başardım” olmuştur. Okul bağlılığı boyutu ise sık sık aralığında yer almaktadır. Okul bağlılığı boyutunun en yüksek ortalama değere sahip maddesi ($\bar{x} = 3,472$) “Bu okulda saygı görüyorum” olmuştur. Okul bağlılığı boyutunun en düşük ortalama değere sahip maddesi ise ($\bar{x}= 2,963$) “Bu okulda gerçekten kendim olabilirim” olmuştur. Ölçeğin bütününe bakıldığında ise verilen yanıtlar 3,29 ile neredeyse her zaman aralığında yer almaktadır.

4.4. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Alt problem 4'te “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri onların sahip oldukları bireysel özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Alt problem 4a'da “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinde onların cinsiyetleri açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 32

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik t Testi

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Kadın	108	3.2650	.36321	218	-1.113	.267
Erkek	112	3.3158	.31298			

Tablo 32'de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin öznel iyi oluş ortalamaları ($\bar{x}=3,265$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,315$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [t(218)=-1,113; p> 0,05]

Tablo 33

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik t Testi

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Okul Bağlılığı	Kadın	108	3.1713	.51456	218	-.852	.395
	Erkek	112	3.2276	.46687			
Öğretim Yeterliği	Kadın	108	3.3588	.38102	218	-.907	.366
	Erkek	112	3.4040	.35793			

Tablo 33'te öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından okul bağlılığı boyutunun cinsiyete göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin öznel iyi oluş ortalamaları ($\bar{x}=3,171$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,227$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [$t(218)=-0,852$; $p> 0,05$] Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından öğretim yeterliği boyutunun cinsiyete göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin öznel iyi oluş ortalamaları ($\bar{x}=3,358$) ile erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,404$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [$t(218)=-0,907$; $p> 0,05$]

4.4.2. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Medeni Durumları Arasındaki İlişki

Alt problem 4b'de "Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve onların medeni durumları açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?" sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 34

Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik t Testi

Medeni Durum	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Bekar	108	3.281250	.2824320	218	-.415	.679
Evli	112	3.300223	.3864468			

Tablo 34'te yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ortalamalarının medeni duruma göre farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin öznel iyi oluş ortalamaları ($\bar{x}=3,281$) ile evli öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,300$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. [t(218)=-0,415; p> 0,05]

Tablo 35

Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik t Testi

Alt Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Okul Bağlılığı	Bekar	108	3.18055	.4401475	218	-.576	.565
	Evli	112	3.21875	.5360075			
Öğretim Yeterliği	Bekar	108	3,38195	.3339400	218	.005	.996
	Evli	112	3,38170	.4026375			

Tablo 35'te öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından okul bağlılığı boyutunun medeni duruma göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin öznel iyi oluş ortalamaları ($\bar{x}=3,180$) ile evli öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,218$)

anlamli farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. $[t(218)=-0,576; p> 0,05]$ Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından öğretim yeterliği boyutunun medeni duruma göre İki grup arasındaki farklılıkların, belirli bir etkenin etkisiyle ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre bekar öğretmenlerin öznel iyi oluş ortalamaları ($\bar{x}=3,3819$) ile evli öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}=3,3817$) anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. $[t(218)=-0,005; p> 0,05]$

4.4.3. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Yaşları Arasındaki İlişki

Alt problem 4c’de “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve onların yaşları açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 36

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretim Yeterliği	Gruplararası	14.564	3	4.855	2.259	.083
	Gruplariçi	464.273	216	2.149		
	Toplam	478.836	219			
Okul Bağlılığı	Gruplararası	5.021	3	1.674	.431	.731
	Gruplariçi	838.179	216	3.880		
	Toplam	843.200	219			
Toplam	Gruplararası	.129	3	.043	.373	.773
	Gruplariçi	25.002	216	.116		
	Toplam	25.132	219			

Katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri ve yaşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre

grubun puanları $F = 0,373$ ve $P = 0,773$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında yaş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan öğretim yeterliği ile katılımcıların yaşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 2,259$ ve $P = 0,083$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için yaş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan okul bağlılığı ile katılımcıların yaşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,431$ ve $P = 0,731$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için yaş bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.4. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişki

Alt problem 4d'de "Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve onların eğitim durumları açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?" sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 37

Öğretmenlerin Eğitim Durumları Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretim Yeterliği	Gruplararası	7.197	3	2.399	1.099	.351
	Gruplariçi	471.639	216	2.184		
	Toplam	478.836	219			
Okul Bağlılığı	Gruplararası	19.614	3	6.538	1.715	.165
	Gruplariçi	823.586	216	3.813		
	Toplam	843.200	219			
Toplam	Gruplararası	.559	3	.186	1.639	.181
	Gruplariçi	24.573	216	.114		
	Toplam	25.132	219			

Katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri ve eğitim durumları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 1,639$ ve $P = 0,181$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında eğitim durumu bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan öğretim yeterliği ile katılımcıların eğitim durumları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 1,099$ ve $P = 0,351$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için eğitim durumu bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan okul bağlılığı ile katılımcıların eğitim durumları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını

belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 1,715$ ve $P = 0,165$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için eğitim durumları bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.5. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Meslekteki Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki

Alt problem 4e’de “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve onların meslekteki çalışma süreleri açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri ve meslekteki çalışma süreleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,287$ ve $P = 0,835$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında meslekteki çalışma süreleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 38

Öğretmenlerin Meslekteki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretim Yeterliği	Gruplararası	1.320	3	.440	.199	.897
	Gruplariçi	477.516	216	2.211		
	Toplam	478.836	219			
Okul Bağlılığı	Gruplararası	6.716	3	2.239	.578	.630
	Gruplariçi	836.484	216	3.873		
	Toplam	843.200	219			
Toplam	Gruplararası	.100	3	.033	.287	.835
	Gruplariçi	25.032	216	.116		
	Toplam	25.132	219			

Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan öğretim yeterliği ile katılımcıların meslekteki çalışma süreleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,199$ ve $P = 0,897$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için meslekteki çalışma süreleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan okul bağlılığı ile katılımcıların meslekteki çalışma süreleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,578$ ve $P = 0,630$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için meslekteki çalışma süreleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.6. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Onların Görev Yaptıkları Okullarda Çalışma Süreleri Arasındaki İlişki

Alt problem 4f’de “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve onların görev yaptıkları okullarda çalışma süreleri açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 39

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	.961	3	.320	2.862	.038
Gruplarıiçi	24.171	216	.112		
Toplam	25.132	219			

Katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri ve görev yaptıkları okullardaki geçirdikleri süre arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 2,862$ ve $P = 0,038$ bulunmuştur. P değeri 0,05'ten küçük olduğu için görev yaptıkları okulda çalışma yıllı değişkenine göre anlamlı bir fark vardır.

Tablo 40

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine ilişkin LSD testi

Bağımsız Değişken	(I)Okulunuzdaki Çalışma Yılı	(J) Okulunuzdaki Çalışma Yılı	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Süreleri	1-5	6-10	-,1133823*	,0547402	,040
		11-15	,1729697	,1212460	,155
		16 ve üzeri	-,1916136	,1391517	,170
	6-10	1-5	,1133823*	,0547402	,040
		11-15	,2863520*	,1275600	,026
		16 ve üzeri	-,0782313	,1446865	,589
	11-15	1-5	-,1729697	,1212460	,155
		6-10	-,2863520*	,1275600	,026
		16 ve üzeri	-,3645833*	,1806607	,045
	16 ve üzeri	1-5	,1916136	,1391517	,170
		6-10	,0782313	,1446865	,589
		11-15	,3645833*	,1806607	,045

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışma sürelerine göre öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin görülen farklılıkların hangi gruplar arasından kaynaklandığının

görülmesi amacı ile yapılan LSD testi Tablo 38’de ifade edilmiştir. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında; 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasında ve 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin bulundukları okulda çalışma süreleri arttıkça öznel iyi oluşları da artmaktadır. Bulgulara göre anlamlı farklılığın en belirgin olduğu aralık 6-10 yıl ile 11-15 yıl aralığıdır.

Tablo 41

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri Alt Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretim Yeterliği	Gruplararası	8.262	3	2.754	1.264	.288
	Gruplariçi	470.574	216	2.179		
	Toplam	478.836	219			
Okul Bağlılığı	Gruplararası	27.916	3	9.305	2.465	.063
	Gruplariçi	815.284	216	3.774		
	Toplam	843.200	219			

Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan öğretim yeterliği ile katılımcıların görev yaptıkları okulda çalışma yılları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 1,264$ ve $P = 0,288$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için görev yaptıkları okulda çalışma yılları bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan okul bağlılığı ile katılımcıların görev yaptıkları okulda çalışma yılları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 2,465$ ve $P = 0,063$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı

için görev yaptıkları okulda çalışma yıllı bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.7. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile İstihdam Durumları Arasındaki İlişki

Alt problem 4g’de “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve onların istihdam durumları açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 42

Öğretmenlerin İstihdam Türleri Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Okul Bağlılığı	Gruplararası	2.547	2	1.273	.580	.561
	Gruplariçi	476.290	217	2.195		
	Toplam	478.836	219			
Öğretim Yeterliği	Gruplararası	8.047	2	4.024	1.045	.353
	Gruplariçi	835.153	217	3.849		
	Toplam	843.200	219			
Toplam	Gruplararası	.106	2	.053	.458	.633
	Gruplariçi	25.026	217	.115		
	Toplam	25.132	219			

Katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri ve istihdam türleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin

sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,458$ ve $P = 0,633$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında istihdam türleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan öğretim yeterliği ile katılımcıların istihdam türleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,580$ ve $P = 0,561$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için istihdam türleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan okul bağlılığı ile katılımcıların istihdam türleri arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 1,045$ ve $P = 0,353$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için istihdam türleri bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.4.8. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Branşları Arasındaki İlişki

Alt problem 4h’de “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve onların branşları açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 43

Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Varyans Analizi

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Okul Bağlılığı	Gruplararası	13.497	11	1.227	.548	.868
	Gruplariçi	465.339	208	2.237		
	Toplam	478.836	219			
Öğretim Yeterliği	Gruplararası	19.684	11	1.789	.452	.930
	Gruplariçi	823.516	208	3.959		
	Toplam	843.200	219			
Toplam	Gruplararası	.447	11	.041	.342	.975
	Gruplariçi	24.685	208	.119		
	Toplam	25.132	219			

Katılımcıların öznel iyi oluş düzeyleri ve branşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,342$ ve $P = 0,975$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında branşları bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan öğretim yeterliği ile katılımcıların branşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,548$ ve $P = 0,868$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için branşları bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutu olan okul bağlılığı ile katılımcıların branşları arasında farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan

ANOVA testinin sonuçlarına göre grubun puanları $F = 0,452$ ve $P = 0,930$ bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler için p değeri anlamlı farklılık olarak kabul edilebilecek aralıkta olmadığı için branşları bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Alt problem 5'te "Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 44

Okul Bağlılığı ile Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

		Farkındalık	Güvenli Katılım	Bağlamsal Kullanım	Dijital Kimlik Yönetimi	Temel Araç ve Ortam Bilgisi
Okul Bağlılığı	Pearson Correlation	,000	,030	,089	-,053	,090
	P	,999	,658	,190	,434	,183

Tablo 44'e göre öznel iyi oluş ölçeğinin okul bağlılığı boyutu ile dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları arasında korelasyon hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre P değeri 0,05'ten büyük olduğu için okul bağlılığı boyutunda korelasyona rastlanmamıştır.

Tablo 45

Öğretim Yeterliği ile Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

		Farkındalık	Guvenli Katılım	Bağlamsal Kullanım	Djital Kimlik Yönetimi	Temel Araç ve Ortam Bilgisi
Öğretim Yeterliği	Pearson Correlation	,272**	,412**	,303**	,305**	,368**
	P	,000	,000	,000	,000	,000

Tablo 45'e göre öznel iyi oluş ölçeğinin öğretim yeterliği boyutu ile dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları arasında korelasyon hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre P değeri 0,05'ten küçük olduğu için öğretim yeterliği boyutunda pozitif korelasyon görülmüştür. Öğretim yeterliği ile farkındalık arasında ,272 ($p<0,01$) zayıf, öğretim yeterliği ile güvenli katılım arasında ,412 ($p<0,01$) orta, öğretim yeterliği ile bağlamsal kullanım arasında ,303 ($p<0,01$) orta, öğretim yeterliği ile dijital kimlik yönetimi arasında ,305 ($p<0,01$) orta ve öğretim yeterliği ile temel araç ve ortam bilgisi arasında ,368 ($p<0,01$) orta düzeyde korelasyon bulunmuştur.

Tablo 46

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Seviyeleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

		Dijital Okuryazarlık
Öznel İyi Oluş	Pearson Correlation	.217**
	P	.001

Dijital okuryazarlık ve öznel iyi oluş ölçeğinin bütününe bakıldığında korelasyon analizi sonuçlarına göre pearson korelasyonu 0,217 ve $P=0,001$ değerleri gözlemlenmiştir. Korelasyon zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlıdır.

4.6. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Onlarının Öznel İyi Oluş Düzeylerini Yordama Gücü

Alt problem 6’da Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların öznel iyi oluş düzeylerini yordamakta mıdır? Sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 47

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Öznel İyi Oluşlarına Yönelik Regresyon Analizi

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahmini Standart Hata
1	.217a	.047	.043	.331

Tablo 47’de görüldüğü üzere regresyon analizi sonucunda kurulan modeldeki bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama yüzdesi .043 bulunmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri onların öznel iyi oluşlarını %4 yordamaktadır.

Tablo 48

Okul Bağlılığı Sabitine Göre Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Boyutlarına Yönelik Bulgular

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r
Sabit	2,896	,314		9,212	,000	
Farkındalık	-,051	,100	-,060	-,511	,610	,000
Güvenli Katılım	,029	,068	,047	,418	,677	,030
Bağlamsal Kullanım	,126	,147	,126	,858	,392	,089
Dijital Kimlik Yönetimi	-,083	,058	-,154	-1,447	,149	-,053
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	,052	,079	,076	,660	,510	,090

Okul Bağlılığı: Kestirilen Değişken

Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Kestirici Değişken

Yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında ikili korelasyonlar incelendiğinde, dijital okuryazarlık ölçeğinin farkındalık boyutu ile okul bağlılığı arasında ($r = ,0$) anlamlı bir korelasyon olmadığı görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenli katılım boyutu ile okul bağlılığı arasında ($r = ,030$) anlamlı bir korelasyon olmadığı görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeğinin bağlamsal kullanım boyutu ile okul bağlılığı arasında ($r = ,089$) anlamlı bir korelasyon olmadığı görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeğinin dijital kimlik yönetimi boyutu ile okul bağlılığı arasında ($r = -,053$) anlamlı bir korelasyon olmadığı görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeğinin temel araç ve ortam bilgisi boyutu ile okul bağlılığı arasında ($r = ,090$) anlamlı bir korelasyon olmadığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda dijital okuryazarlığın okul bağlılığının bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 49

Öğretim Yeterliği Sabitine Göre Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Boyutlarına Yönelik Bulgular

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r
Sabit	2,693	,215		12,556	,000	
Farkındalık	,035	,068	,054	,504	,614	,272
Güvenli Katılım	,166	,047	,361	3,561	,000	,412
Bağlamsal Kullanım	-,153	,100	-,202	-1,523	,129	,303
Dijital Kimlik Yönetimi	-,014	,039	-,034	-,354	,724	,305
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	,156	,054	,301	2,899	,004	,368

Öğretim Yeterliği: Kestirilen Değişken

Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Kestirici Değişken

Yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında ikili korelasyonlar incelendiğinde, dijital okuryazarlık ölçeğinin farkındalık boyutu ile öğretim yeterliliği arasında ($r = ,272$) pozitif ve zayıf düzeyde anlamlı bir korelasyon vardır. Dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenli katılım boyutu ile öğretim yeterliği arasında ($r = ,412$) pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir korelasyon vardır. Dijital okuryazarlık ölçeğinin bağlamsal kullanım boyutu ile öğretim yeterliği arasında ($r = ,303$) pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir korelasyon vardır. Dijital okuryazarlık ölçeğinin dijital kimlik yönetimi boyutu ile öğretim yeterliği arasında ($r = ,305$) pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir korelasyon vardır. Dijital okuryazarlık ölçeğinin temel araç ve ortam bilgisi boyutu ile öğretim yeterliği arasında ($r = ,368$) pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir korelasyon vardır. Yapılan analizler ve elde edilen bulgular sayesinde dijital okuryazarlığın öğretim yeterliğini pozitif yönde ve anlamlı yordadığı belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Muş ilinde görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve öznel iyi oluş durumları değerlendirilmiştir. Böylece dijital okuryazarlık düzeyleri ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, bu kısımda araştırma sorularına cevap verilecek şekilde tartışılmıştır. Ayrıca, tartışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışmalar

Meinel tarafından 2020 yılında yapılan bir çalışmada Dijital Okuryazarlığın önemine değinilirken onun okuma, yazma, konuşma ve aritmetik gibi temel becerilerden biri olarak kabul edilmesi gerektiğine değinilmiştir. Dijital okuryazarlığın bizim yaşama, düşünme, çalışma, öğrenme ve etkileşime geçme yönlerimizi derinden etkileyerek değiştireceğinden bahsedilmiştir. Makalede, dijital dünyanın insan ve değer odaklı bir biçimde şekillendirilmesi ve söz konusu dünyanın nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin sorulara yeni yanıtlar bulunması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun mevcut neslin karşılaştığı bir zorluk olduğu ve sonraki nesillerin yaşamları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olacağı belirtilmiştir (Meinel, 2020). Kleinert tarafından 2022 yılında yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının başarılı bir ders ortamını olumlu veya olumsuz yönde etkilediğinden bahsedilmiştir. Yeterlilikleri konusunda öz güveni düşük öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının da zayıf olacağına değinilmiştir. Liu vd (2022) tarafından yapılan bir çalışmada covid-19 pandemisi döneminde öğretmenlerin online eğitim için gerekli olan dijital okuryazarlık ve öznel iyi oluş durumlarına bakılmaksızın ders ortamlarını dijitalle taşımalarının onları ve öğrencilerini nasıl etkilediğine odaklanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öznel iyi oluşları bu durumdan negatif yönde etkilenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve öznel iyi oluşları arasında bir bağlantı olduğu açıktır.

5.1.1. Dijital Okuryazarlık Ölçeği'ne Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar

Muş ilinde görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri değerlendirildiğinde, “yeterli-yüksek” seviyelerinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, literatürde yer alan çalışmaların (Gökbulut, 2021: Dinlemmez, 2021: Bingöl, 2022: Özoğlu vd, 2021) ortaya koydukları ile istikrar göstermektedir.

Aksoy ve diğerleri tarafından 2021 yılında yapılan Sınıf Öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bingöl (2022) tarafından yapılan uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırma ise uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine odaklanmıştır. Bingöl tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

2023 TÜİK verileri, Türkiye’de internete erişim imkânı olan hane halkı oranının %95,5 olduğunu, 16-74 yaş grubunda yer alan bireylerin oranının bir yıl içerisinde %85 den %87,1 e çıktığını, e-devlet hizmetinin %73,9 gibi bir oranla kullanıldığını ve e-ticaret hizmeti kullanan bireylerin oranının ise %9,5 olduğunu ortaya koymuştur (TUIK, Ağustos 2023). Bulunan oranlardan bir başkası ise, %84,9 oranıyla WhatsApp uygulamasının kullanımıdır. Bu uygulamada kişilere ya da gruplara gönderilen pek çok sahte mesaj ön plana çıkmaktadır. Bu mesajların içeriğine yönelik değerlendirme yapabilme dijital okuryazarlıkla yakından ilişkilidir. Bu konuyla ilişkin olarak Türkiye’de yürürlükte olan Dezenformasyon Yasası” olarak adlandırılan 7428 sayılı Torba Yasa verilebilir (Yıldırım vd, 2023). Buna kanuna göre, yanıltıcı bilgi yaymak suçtur. Ipsos un 2020 yılında yaptığı bir çalışmaya göre, Türkiye “2021 yılında çevrimiçi hesaplarının hacklenmesinin muhtemel olduğunu düşünen yetişkinlerin oranında” listenin başını çekmektedir ve bu durum endişe verici olarak nitelenmiştir (Yıldırım vd, 2023). Bu oranların yükselmesi ve bu konuyla ilgili verilebilecek örneklerin sınırsız sayıda olması, dijital okuryazarlığa olan ihtiyacı artırmaktadır.

RTÜK ün 2022 yılında yaptığı araştırma sonucunda gençlerin dijital okuryazarlık düzeylerine bakıldığında, %29'unun dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu oran 3/10 yapmaktadır ki bu yeterli düzeyde değildir. Yaptığımız çalışmada ise bu oranın öğretmenler arasında daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani yükselen eğitim durumu okuryazarlık seviyesi arasında pozitif bir korelasyon vardır. Ancak, bu eksiklikler olmadığı anlamına gelmemektedir. Örneğin, dijital kimlik yönetimi konusuna gelindiğinde, hala öğretmenlerin bile verilerini koruma konusunda yeterli olmadıklarını görüyoruz ki bu veri RTÜK tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Dijital okuryazarlık ve cinsiyetler arası farklılıklar bu alanda yapılan öncül çalışmalarda kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. UNICEF tarafından hazırlanan bir rapora göre dijital okuryazarlıktaki cinsiyet uçurumu kadınların daha iyi öğrenme fırsatlarından ve ekonomik beklentilerden yararlanmasını engellemektedir (Subrahmanian vd, 2022). Dijital cinsiyet uçurumu, yoksulluk ve eğitime erişim sorunlarıyla daha da derinleşmektedir (Stanistreet, 2021). Bu çalışma da yapılan t testi bulgularına göre dijital okuryazarlık ölçeğinin boyutları ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum büyük bir oranda çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının yüksek ve aynı düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır. Herkes için eşit fırsatlar sağlamak amacıyla dijital okuryazarlıktaki cinsiyet uçurumunu kapatmak önemlidir. Hükümetler ve kuruluşlar, dijital okuryazarlığın kendine özgü zorluklarını ele almak ve eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği ve hakkaniyetini teşvik etmek için adımlar atmalıdır.

Dijital okuryazarlık düzeyleri ve katılımcıların medeni durumları arasında öncül çalışmalarda herhangi bir anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Bu çalışmanın bulguları da bu durumu onaylar nitelikte öncül çalışmalarla örtüşmektedir. Bu bulgu, dijital okuryazarlık düzeyinin medeni durumla ilişkili olmadığını göstermektedir. Bu hem bekar hem de evli bireylerin dijital ortamları kullanma ve anlama konusunda benzer becerilere sahip olduğunu düşündürmektedir. Medeni durum, kişinin teknoloji kullanımıyla ilgili bilgi ve deneyimini doğrudan etkileyen bir faktör değildir.

Dijital okuryazarlık, bilgi ekonomisine ve bilgi toplumuna tam katılım için çok önemli bir beceridir. Audrin (2022) tarafından yapılan sistematik bir literatür taramasına göre, dijital okuryazarlık tüm yaş grupları arasında eşit olarak paylaşılmamaktadır ve gençler yaşlılardan daha fazla dijital okuryazar değildir.

Bu çalışmada dijital okuryazarlık ve yaş değişkeni arasında Anova testine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun sebebi çalışmaya katılanların aynı meslek grubundan olması ve teknoloji ile aynı oranda etkileşime geçmiş olmalarıdır.

Buna rağmen aritmetik ortalamalara bakıldığında 30-39 yaş arası kişilerin dijital kimlik güvenliğine diğer yaş aralıklarına göre daha fazla önem verdiği görülmektedir. Bunu 20-29 yaş aralığı takip eder. Katılımcılar arasından dijital kimlik güvenliğine en az önemi 50 yaş ve üzeri öğretmenler göstermektedir.

Bağlamsal kullanım açısından bakıldığında, farklı yaş aralıkları arasında anlamlı bir farklılık görülme de detayına inildiğinde, milenyumluların (30-39) yaş aralığının teknolojiyi kullanmada genel anlamda nispeten daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kategoriler arasında en çok dikkati çeken güvenli katılımdır. Derinine inildiğinde, yaş aralıkları arasında farklılıklar ön plana çıkmaktadır. Nispeten daha genç nüfusun (20-29), özellikle 40-49 yaş aralığında bulunanlara göre daha bu konuda bilinçli olduğu, farkındalıklarının ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Güvenliğin gençler arasında daha popüler olduğu gözlenmiştir. Veri güvenliğine en çok dikkat eden neslin milenyum gençliği olduğu gözlenmektedir. Genel ortalamaya bakıldığında anlamsal bir farklılık görülmemektedir.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları eğitim durumları değişkeni bağlamında ANOVA testi ile incelendiğinde bağlamsal kullanım alt boyutu ve katılımcıların eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın evreninin öğretmenler olması sebebi ile bu sonuca ulaşıldığı düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğini icra

edebilmek için neredeyse herkesin eğitim fakültelerinden mezun olması ya da formasyon alması gerekir. Bu sebeple dijital okuryazarlık konusunda ortalama bir bireye göre daha yetkin olmaları kaçınılmazdır. Betimsel analizlerin derinine inildiğinde ise lisans mezunu öğretmenlerin en çok dijital kimlik yönetimi ve Excel kullanımında zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları meslekte çalışma süreleri değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları ile katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri değişkeni arasında da yine ANOVA testlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları istihdam süreleri değişkeni bağlamında ANOVA testi ile incelendiğinde dijital okuryazarlık ve öğretmenlerin istihdam türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları branş değişkeni bağlamında ANOVA testi ile incelendiğinde, alt boyutlar ve katılımcıların branşı arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanmaya yönelik benzer düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanarak öğrencilerinin öğrenmesini destekleme konusunda benzer düzeyde etkili olabileceklerini düşündürmektedir.

5.1.2. Öznel İyi Oluş Ölçeğine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar

Muş ilinde görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerini belirlemek için iki alt boyuta sahip olan “Öznel İyi Oluş Değerlendirme” ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Muş il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri okul bağlılığı boyutu göz önüne alındığında “Sık Sık-Yüksek” değerine ulaşılmıştır.

Öznel iyi oluş ölçeğinin öğretim yeterliği alt boyutuna verilen değerler incelendiğinde öğretmenlerin öğretim yeterliliklerini “Neredeyse Her Zaman- Çok Yüksek” şeklinde değerlendirdikleri açığa çıkmaktadır. İki alt boyut birbiri arasında karşılaştırıldığında öğretmenlerin öğretim yeterliliklerinin, okul bağlılıklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar literatürde yer alan çalışmalar (Çetin vd, 2021; Sezgin vd, 2023) ile örtüşmektedir. Çetin ve İra (2021) tarafından yapılan çalışmada öznel iyi oluş ölçeğinin Öğretim yeterliliği boyutunun okul bağlılığı boyutuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet, bireylerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini belirleyen önemli bir faktördür. Cinsiyet, bireylerin toplum içindeki rollerini, beklentilerini ve deneyimlerini de etkilemektedir. Cinsiyete göre öznel iyi oluş düzeylerindeki farklılıklar, bireylerin yaşam deneyimleri, sosyal ilişkileri ve kültürel değerleri gibi faktörlerden etkilendiği düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öznel iyi oluş durumları ele alındığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum anketin alt boyutları için de geçerlidir. Bu durumun sebebi öğretmenlik mesleğinin getirdiği ortak kültür ve ortak düşünce ya da deneyim ile açıklanabilir. Literatürde yer alan çalışmalarda bu doğrultuda sonuçlara ulaşılmıştır. Çelik tarafından 2021 yılında yapılmış olan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konulu çalışmada cinsiyet ve kıdem açısından herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutları katılımcıların medeni durumları değişkeni ile ele alındığında yapılan t testi sonuçlarına göre çalışmada kullanılan seçkin grup arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu konuda farklı bir araştırma evreninde yapılmış olan bir çalışmanın sonuçlarına göre ise medeni durum öznel iyi oluşu etkilemektedir. Bolelli tarafından 2020 yılında yapılan bir çalışmaya göre evli bireylerin öznel iyi oluşları, bekarlara göre daha yüksektir. Bu durum da evli bireylerin daha mutlu olduklarını göstermektedir. Yine bu çalışmanın bir diğer sonucu da cinsiyetler arasında öznel iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir fark görülmediğidir ve bu bağlamda iki araştırmanın bulguları örtüşmektedir (Bolelli, 2020).

Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutları ve çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Anova testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun nedeni çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarının yetişkin olması gösterilebilir. Buna dayanak olarak literatürde yer alan öncül yapılmış çalışmalar gösterilebilir (Acock vd, 1993; Andrews vd, 1976; Fujita, 1991). Aynı ölçek kullanılarak Çetin tarafından 2021 yılında yapılan bir çalışma ise literatürün ve bu çalışmanın bulgularının aksine yaş ilerledikçe okul bağlılığının ve öğretim yeterliliğinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutları katılımcıların eğitim durumları açısından incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eğitim durumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirleyen faktörler iş tatmini, gelir ve sosyal statü gibi yüksek eğitim düzeyinin faydalarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun bu faydalardan eşit düzeylerde etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda eğitim durumları değişkeni bağlamında bu çalışma bazında anlamlı bir farklılık olmaması beklenmektedir. Bu konuda yapılan öncül çalışmalar elde edilen sonuçları kanıtlar niteliktedir. Bıçak tarafından (2021) yazılmış bir teze göre öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının onların eğitim durumlarından etkilenmediği görülmüştür. Buna rağmen Yerlioğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada ise eğitim durumunun yükselmesiyle bireylerin öznel iyi oluşlarının düştüğü görülmüştür.

Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutları katılımcıların meslekteki çalışma süreleri değişkeni bağlamında incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulundukları okullardaki çalışma süreleri değişkenine bakıldığında öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının bulundukları okuldaki çalışma süreleri arttıkça yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarından itibaren öznel iyi oluşlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebi yenilik, heyecan ve yüksek beklentiler olabilir. Ancak, öğretmenlerin meslekteki deneyimleri arttıkça, öznel iyi oluş düzeyleri 6-10 ile 11-15 yılları arasında düşmeye başladığı sonucu elde edilmiştir. Stres ve iş tatmini gibi sorunlar bu dönemde etken faktörler olabilir. 16 yıl ve üzeri grubunda yer alan öğretmenler diğer gruplara göre en yüksek öznel iyi oluş seviyesine sahip öğretmenlerdir. Bu yıl aralığında

öğretmenlerin mesleki doyuma ulaşmış olmaları ve uzmanlaşmış olmaları bu duruma sebep gösterilebilir.

Bıçak (2021) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki adlı çalışmanın bulguları da bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Araştırma ya göre kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul bağlılığı boyutuna ilişkin öznel iyi oluşları 21 yıl ve üstünde kıdemi olan öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır.

Öznel iyi oluş, çeşitli faktörlerden etkilenen karmaşık bir kavramdır. Bu faktörler arasında, genetik, kişilik özellikleri, yaşam koşulları, sosyal ilişkiler ve kültür gibi faktörler yer alır. Öznel iyi oluş ölçeği ve alt boyutları istihdam değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İstihdam, bu çalışmada öznel iyi oluşu etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmamaktadır. Araştırmanın örneklemi çeşitli istihdam türlerini temsil etmede yeterli gelmiyor olabilir.

Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutları öğretmenler arasında branş değişkenine göre ele alındığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada yer alan öğretmenler, farklı branşlardan olsalar da benzer sosyal ve ekonomik koşullara sahip olabilirler. Bu durum, branşlar arasında öznel iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamasın başlıca sebebi olarak kabul edilebilir.

5.1.3. Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisine Yönelik Sonuçlar ve Tartışmalar

Katılımcıların dijital okuryazarlık seviyelerinin öznel iyi oluş seviyeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu yapılan testlerle ortaya koyulmuştur. Öncelikle Pearson Correlation testinin ortaya koyduğu oran göstermektedir ki aralarında bulunan ilişki şans eseri olarak değerlendirilemez. Dijital okuryazarlık ölçeğinin boyutları ile öznel iyi oluş ölçeğinin Okul bağlılığı boyutu arasında bulgular sıfıra yakın olduğu için anlamlı

sayılabilecek bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde dijital okuryazarlık düzeyleri öğretmenlerin öğretim yeterliliklerini etkiledikleri görülmektedir. Dijital okuryazarlık ölçeğinin boyutları ile öğretim yeterliliği arasında kurulan korelasyon incelendiğinde güvenli katılım, temel araç ve ortam kullanımı, bağlamsal kullanım ve dijital kimlik yönetimi alt boyutları ile öğretim yeterliliği arasında orta düzeyde bir pozitif ilişki ile ve anlamlı olarak birlikte artmakta oldukları görülmektedir. Ayrıca farkındalık alt boyutu ile de zayıf düzeyde de olsa pozitif korelasyon yer almaktadır.

Dijital okuryazarlık, öğretim yeterliğinin önemli bir bileşenidir. Dijital okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrencilerinin yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme yetkinliklerini geliştirebilirler. Bu sayede mesleki doyuma ulaşarak öznel iyi oluş düzeyleri de yükselir. Öte yandan dijital okuryazarlık düzeyi düşük öğretmenler bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanamaz ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalırlar. Bu durum onların öznel iyi oluşlarında negatif etkilere yol açar.

Çalışma gerçekleştirilmeden önce de beklentiler arasında bulunan dijital okuryazarlık yükseldikçe öznel iyi oluşun daha iyi bir hal alacağı öngörüsü, bulunan sonuçlarla doğrulanmıştır. Daha önceden de belirtildiği gibi, dijital okuryazarlığı yüksek olan öğretmenler, kendilerini daha iyi ve yetkin hissedebilirler. Onların, dijital çağda daha etkili bir iletişim kurabilmelerine, bilgiye erişebilmelerine ve bilgiyi değerlendirebilmelerine yardımcı olabilir. Şimdiki eğitim ortamının gerektirdiklerine bu yetkinlik sayesinde daha iyi uyum sağlayabilen öğretmenler, öğrencilerine bu konuda öncü olabilmelerine, onlara rehberlik edebilmelerine yardımcı olabilir. Dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilen öğretmenler, öğrencilerine ilginç ve etkili öğrenme deneyimleri sunabilir ve bu şekilde öğrencilerini motive edebilirler.

Eleştirel düşünce becerisine sahip olma gerekliliği içeren dijital okuryazarlık yetkinliği sayesinde öğretmenler, dijital ortamlarda erişebildikleri bilgileri, etkili bir şekilde yönetme ve değerlendirme becerisine sahip olabilirler, bu sayede de öğrencilerine bilgi okuryazarlığı konusunda rehberlik edebilirler. Bu bağlamda, 21. yy becerileri arasında yer alan dijital okuryazarlığa sahip olabilmeleri, öğretmenler açısından önemlidir, ancak, bu

süreçte sürdürebilir bir dengeyi korumak da kritiktir. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin dijital okuryazarlığını geliştirmeye yönelik adımlar atması gereklidir ve bu konuda destek sağlamalıdır. Önemli olan bu sürecin, öğretmenlerin öznel iyi oluşunu artıracak şekilde yapılmasıdır, aksi takdirde, bu süreç öğretmenlere zorluk ve stres olarak geri dönebilir.

5.1.4. Dijital Okuryazarlığın Geleceği

2023 yılı dijitalleşmede yeni bir basamak olan yapay zekayı hayatımıza hiç beklemediğimiz anda dahil ederek dijital okuryazarlık kavramını yeniden tanımlamıştır. OpenAI tarafından geliştirilen GPT teknolojisinin 3.5 sürümünün yayınlanması ve bu teknolojinin ChatGPT arayüzü ile genel kullanıcıların hizmetine sunulması belki de ileride yapay zekâ çağının başlangıcı olarak kabul edilecektir.

Bu teknoloji ilk başlarda sadece eğlence amaçlı görülse de ilerleyen aylarda Microsoft firması ile yapılan anlaşmalar üretken yapay zekâ modelini yaşamın her alanında kullanılabilecek bir araca dönüştürmesi ile her sektörden bireylerin hayatını kolaylaştıracak bir konuma yerleşmesini de sağladı.

Yeni çıkan bu teknoloji beraberinde farklı soruları da getirdi. Örneğin etik konusundaki endişeler ve dijital mülkiyet kavramı gibi konular internetin ilk zamanlarında gömülü olmaktan çıkıp yeniden güncel problemler haline geldi. Gillotte tarafından 2019 yılında yayınlanan bir makalede yapay zekâ tarafından üretilen sanat eserlerinde dijital mülkiyet kavramı ele alınmıştır. Bu konuda yayınlanmış literatürlerin var olması bu teknolojinin önemini de göstermektedir.

Bu teknoloji ileride öğretmenlerin en önemli araçlarından birisi olacaktır. Özellikle kapsayıcı öğretmenlik alanında öğretmenlere destek olarak onların öğretim yeterliğini pozitif yönde etkileyerek onların öznel iyi oluş düzeylerini yükseltecektir. Öğretmeler bu yeni aracı öğrenme zorluklarını belirlemek amacıyla kullanabilecek böylece sorun yaşayan öğrencileri de sınıf ortamına dahil edebilecektir. Örneğin görme sorunları yaşayan bir

öğrenciye yapay zekâ dersi görsel olarak analiz ederek işitsel olarak yeniden inşa edip anlatabilir. Ayrıca öğretmenler yapay zekâ aracılığıyla öğrencilerin ders dikkat düzeylerini ve performanslarını ölçebilir ve dersleri buna göre anlık olarak yeniden kurgulayabilir.

Bu örnekler gelecekte öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini işe koşmalarını ve öğretim yeterliliklerini arttırmalarını sağlayacaktır. Öğretmenlerin dersi aktif işlemeleri ve öğrencilerinin başarılı olmaları onların öznel iyi oluşunu pozitif ve olumlu yönde yordayıcısı olacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri ile öznel iyi oluş seviyeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, dijital okuryazarlık becerilerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşunu artırmada önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu bölümde bu araştırma ile ilgili öneriler iki başlık altında verilmiştir.

5.2.1. Uygulamacılara Öneriler

Eğitim kurumları, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini işe koşabilecekleri bir ortam hazırlamalıdır. Bu alanda bilgi iletişim ve teknoloji araçlarını sağlama görevi de ayrıca eğitim kurumlarına ve yöneticilerine düşmektedir. Eğitim kurumları, öğretmenlere dijital okuryazarlık konusunda ve gerekli araçlar bağlamında destek sağlamalıdır. Çünkü öğretmenlerin dijital teknolojileri etkin ve eleştirel bir şekilde kullanmaları öğrencilerin bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme ve bilgiyi üretme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Dijital okuryazarlık düzeylerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda halihazırda öğretmenlerin yüksek olan dijital okuryazarlık düzeyleri teşvik edici uygulamalar ile daha da geliştirilip güncellenmelidir. Bu

uygulamalardan biri öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanmaları konusundaki deneyimlerini paylaşabilecekleri bir platformun oluşturulmasını içerebilir.

Eğitim kurumları, öğretmenlere dijital teknolojileri kullanma fırsatı vermelidir. Bu bağlamda eğitim programlarını hazırlayanlar söz konusu teknolojileri de hazırladıkları programlara dahil etmelidirler. Müfredatlar bilgi iletişim teknolojilerini işe koşmayı içerecek şekilde hazırlanmalıdır.

Yapay zekanın dünyayı her alanda etkisi altına almış olduğu gerçeğinden kaçılmamalı aksine kullanımı teşvik edilmelidir. Bu sayede yaratıcılığın sınırlarını zorlarken yükünü de devredebilecek bir ortam elde edilmiş olur.

Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının dijital okuryazarlığın güvenli katılım boyutundan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda dijital ortamları kullanırken öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri sistemler oluşturulmalıdır. Bu sayede dijitale güven düzeyi artacaktır. KVKK hakkında yeterli bilgilendirmeler yapılmalıdır. Günümüzde dijital vatandaşlık kavramı yayılmaya başlamıştır. Bu bağlamda okullarda bu durumun önemini vurgulayan etkinlikler hazırlanmalıdır.

Proje okullarında öğrencilerin hazırlamaları beklenen projelere öğretmenlerin de rehberlik etmeleri gerekmektedir. Bu durumlarda öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları onların en değerli araçlarından biri olacaktır. Bunun desteklenmesi için okullarda yaratıcılığı ve inovasyonu teşvik eden yapay zekâ uygulamalarının da yeterlilikleri öğretmenlere kazandırılmalıdır.

Bu önerilerin uygulanması, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine ve bu becerilerin öznel iyi oluşunu artırmalarına yardımcı olacaktır. Bu öneriler uygulanırken dijital okuryazarlık uygulamaları öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve deneyim düzeylerine uygun hazırlanması gereklidir. Bu uygulamalar öğretmenlerin

sınıflarında dijital teknolojileri kullanmalarına yönelik pratik uygulamalar olmalıdırlar ve ayrıca da bu öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin onların öznel iyi oluşlarını arttırdığına yönelik farkındalık oluşturmalarıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Yapılmış olan bu çalışmayı geliştirmek için araştırmacılara verilebilecek önerilerin başında örneklemin genişletilmesi gelmektedir. Bulgular incelendiğinde bu araştırmanın anlamlı sonuçlar verebilmesi için belirli bir il ile sınırlı kalmaması gerektiği açıkça görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini farklı şehirlerden, farklı eğitim kurumlarından ve farklı branşlardan öğretmenlerle genişletmek mümkündür.

İkinci bir öneri de araştırmanın veri toplama yönteminin çeşitlendirilmesi olabilir. Bu alanda hazırlanmış farklı ölçekler ve farklı veri toplama yöntemlerini tercih ederek daha genel geçer sonuçlar elde edilebilir. Nitel veri toplama teknikleri eklenerek araştırmanın daha kapsayıcı olması sağlanabilir.

Dijital okuryazarlığın öğretmenlerin kişisel yaşamlarını nasıl etkilediğini incelenebilir. Bu etkinin öğretmenlerin sosyal ilişkilerini, boş zaman etkinliklerini ve genel yaşam kalitesini nasıl etkilediği yönlerini inceleyebilirsiniz.

Yapay zekanın ders içi kullanımları ve öğretmenlerin bu duruma yaklaşım şekilleri konusunda çalışmalara literatürde rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bu konu hakkında nitel ve nicel çalışmalar yapılarak literatüre katkı sağlanabilir.

Ayrıca bu araştırma öğretmen-öğrenci ilişkisinin öznel iyi oluş durumları ve dijital okuryazarlık yeterlilikleri bağlamında nasıl etkilendiği boyutunu boş bırakmıştır. Devam niteliğindeki çalışmalar bu konulara da odaklanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015) Anne ve Babaların İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencisi Çocukları ile Kendilerinin Dijital Okuryazarlıklarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acock, A. C. and Hurlbert, J. S. (1993). “Social networks, marital status, and well-being”. *Social Networks*, 15, 309–334.
- Aksoy, N. C., Karabay, E. ve Aksoy, E. (2021). “Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi”. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894. <https://doi.org/10.18094/josc.871290>.
- Alves, R. F., Lopes, T. F. F. and Precioso, J. (2020). “Teachers’ well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being”. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203–217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>.
- Andrews, F. M. and Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans perceptions of life quality*. Plenum Press: New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2253-5>.
- Audrin, C. and Audrin, B. (2022) “Key factors in digital literacy in learning and education: a systematic literature review using text mining”. *Educ Inf Technol* 27, 7395–7419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10832-5>.
- Bawden, D. (2008). “Origins and concepts of digital literacy”. C. Lankshear and M. Knobel (ed.) in: *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17-32). Peter Lang Publishing: UK
- Bıçak, M. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Bingöl, H. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Mesleki Motivasyonlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Bolelli, M. (2020). “Psikolojik sermayenin öznel iyi oluş üzerindeki etkileri: Türkiye’den bir araştırma”. *International Journal of Management and Administration*, 4(8), 245-259. <https://doi.org/10.29064/ijma.763064>.
- Boyd, D. (2008). “Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life”. David Buckingham, (eds.). in: *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning*, (pp.1-26), The MIT Press: Cambridge.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press: Connecticut.
- Bridwell-Mitchell, E. (2015). The Role of Teachers in Digital Learning Environments: A Policy Brief. *Alliance for Excellent Education*. Retrived: 12 December 2023, <https://eric.ed.gov/?id=ED560072>.
- Çelik, O. T. (2021). “Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *1st International Eurasian Conferences on Educational and Social Studies*, 22-24 Ekim 2021, Antalya. 460-464
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Ekin Yayınevi: Bursa.
- Çetin, T. G. ve İra, N. (2021). “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişki”. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 551-568. <https://doi.org/10.51460/baebd.1258536>.
- Chamani S, Safaeizadeh F and Xodabande I. (2023) “Investigating the relationship between language teachers’ occupational self-efficacy, satisfaction and meaning at work, and their subjective wellbeing”. *Frontiers in Psychology*, 14 (1). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1219130>.
- Delcker, J. and Ifenthaler, D. (2021). “Digitalization of education: A meta-analysis of empirical research”. *Journal of Educational Technology and Society*, 24(1), 1-14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1279474>.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., and Smith, H. L. (1999). “Subjective well-being: Three decades of progress”. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>.

- Digital literacy. (2023, September 12). Retrived: <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/digital-literacy>.
- Dinlemez, Ş. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Vatandaşlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Doğan, C. ve Birişçi S. (2022). “Covid-19 süreciyle birlikte öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi”. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 53-76.
- Doğan, T. ve Benzer, S. (2023). “Fen Bilimleri öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi”. *Journal of Individual Differences in Education*, 5(1), 14-30. <https://doi.org/10.47156/jide.1243400>.
- Dolan, P. and Metcalfe, R. (2012). “Measuring subjective wellbeing: recommendations on measures for use by national governments”. *Journal of Social Policy*, 41(2), 409-427. <https://doi.org/10.1017/s0047279411000833>.
- Drossel, K., Eickelmann, B., Gerick, J. and Holtkamp, P. (2019). *ICILS 2018: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster.
- Erceylan, N., Öztürk, M., Uludağ, K., Uzunbacak, H. H. ve Akçakanat, T. (2021). “İçsel motivasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki: iş becerikliliği ve akış deneyiminin seri aracılık rolü”. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(40), 413-436. <https://doi.org/10.35408/comuybd.755959>.
- Ergün, E. ve Nartgün, Ş. S. (2017). “Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *Sakarya University Journal of Education*. 7(2), 385-397.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). “Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi”. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(36), 139-151.

- Eshet, Y. (2002). "Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments". P. Barker and S. Rebelsky (eds.). in: *Proceedings of ED-MEDIA 2002--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. (pp. 493-498). AACE: Denver.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). "Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13, 93-106.
- Frolova, E. and Malanina, V. (2016). "Social wellbeing of elderly people in russia". *SHS Web of Conferences*, 28, 01038. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162801038>.
- Fujita, F. (1991). An investigation of the relation between extroversion, neuroticism, positive affect and negative affect. Unpublished master's thesis, University of Illinois, USA.
- Gearhart, C., Blaydes, M. and McCarthy, C. J. (2022). "Barriers to and facilitators for teachers' wellbeing". *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867433>.
- Gillotte, J. L. (2019). "Copyright infringement in ai-generated artworks". *UC Davis Law Review*, 53 (5), 2655-2691.
- Gökbulut, B. (2021). "Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.896998>.
- Güngör B. Ş. (2020). Tek Ebeveynle ve İki Ebeveynle Yaşayan Ergenlerin Öznel İyi Oluşuna Göre Okulda Öznel İyi Oluş ve Arkadaşa Bağlanma Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hall, R., Atkins, L. and Fraser, J. (2014). "Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: The DigiLit Leicester Project". *Research in Learning Technology*, 22(1), 21440.
- Hicks, T. W., Baleja, K. and Zhang, M. (2019). Digital Literacy. *Oxford Bibliographies*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756841-0239>.

- Hofer, M., Hargittai, E., Büchi, M. and Seifert, A. (2019). "Older adults' online information seeking and subjective well-being: The moderating role of Internet skills". *International Journal of Communication*, 13, 1-18.
- IEA (2019). *ICILS 2018 Technical Report*. Retrived: 10 November 2023, <https://www.iea.nl/sites/default/files/2020-01/ICILS-2018-Technical-Report.pdf>.
- Indeed, (2022). 5 Reasons Digital Literacy Is Important for Educators. *Indeed*. Retrieved: November 8, 2023, <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/digital-literacy>.
- Jimoyiannis, A. (2015). Digital literacy and adult learners. *The SAGE encyclopedia of educational technology*. Spector, J. Michael (ed.) Texas: SAGE.
- Kalınkol, C. ve Anılan, H. (2023). "Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi". *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 203-235.
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin A. A. (2019). "Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık". *Türk İdare Dergisi*, 488, 319-343.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kaya Özgül, B., Aktaş, N. ve Çetinkaya Özdemir, E. (2023). "Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 204-221. <https://doi.org/10.30703/cije.1191366>.
- Kerres, M. (2020). "Against all odds: Education in Germany coping with Covid-19". *Postdigital Science and Education*, 2, 690-694.
- Kleinert, S. (2022). "Atmosphäre, Wohlbefinden und Zufriedenheit im BRU vor dem Hintergrund der Lehrer: innen-und Schüler: innenäußerungen (nach der bibor-Umfrage von 2019)". A. Obermann (hrsg.). in: *Wünsche, Ziele und Atmosphäre im*

Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen: Eine kombinierte Lehrer: innen-Schüler: innen-Umfrage. (pp. 51-63). Waxmann: Münster.

Korisztek, R. (2022,). Teachers' digital Literacy When teaching Online. *World of Better Learning Cambridge University Press*. Retrived: September 12, 2023, <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/07/13/teachers-digital-literacy-teaching-online/>.

Kocaman Karoğlu, A., Bal, K. ve Çimşir, E. (2020). "Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm". *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 147-158.

Kuo, S. (2022). "Well-Being of Teachers: The Role of Efficacy of Teachers and academic optimism". *Frontiers in Psychology*, 12 (1). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.831972>.

Lankshear, C. and Knobel, M. (2006). "Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education". *Nordic Journal of Digital Literacy* 1(1), 12-24.

Liu, Y., Zhao, L. and Su, Y. (2022). "The Impact of Teacher Competence in Online Teaching on Perceived Online Learning Outcomes during the COVID-19 Outbreak: A Moderated-Mediation Model of Teacher Resilience and Age". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 6282.

Lockton, K. and Fargason, S. (2019). "The Role of Teachers in Digital Learning". *The Journal of Technology in Student Affairs*, 10(1), 1-9.

López, V., Oyanedel, J., Bilbao, M., Torres, J., Oyarzún, D., Morales, M. and Aguilar, C. (2017). "School achievement and performance in chilean high schools: the mediating role of subjective wellbeing in school-related evaluations". *Frontiers in Psychology*, 8 (1). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01189>.

Lsacks. (2022, November 30). *7 Reasons Why Digital Literacy is Important for Teachers*. Retrived: December 2, 2023, <https://rossieronline.usc.edu/blog/teacher-digital-literacy/>.

Lyubomirsky, S., King, L., and Diener, E. (2005). "The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?". *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.

- Martin, A. (2006). "Literacies for the digital age: preview of Part 1". A. Martin and D. Madigan (eds.). in: *Digital literacies for learning*. (pp. 3-25). Cambridge University Press: UK.
- Meinel, C. (2020). "Digitale Kompetenzen und Schulbildung". In *Synapsen im digitalen Informations- und Kommunikationsnetzwerk* (pp. 29-35). https://doi.org/10.1007/978-3-658-22109-6_4.
- Michalos, A. C. (1985). "Multiple discrepancies theory (MDT)". *Social Indicator Research*, 16, 347-413.
- Mudra, H. (2020). "Digital literacy among young learners: How do EFL teachers and learners view its benefits and barriers?". *Teaching English with Technology*, 20 (3), 3-24.
- Nie, P., Ma, W. and Sousa-Poza, A. (2021). The relationship between smartphone use and subjective well-being in rural China. *Electronic Commerce Research*, 21, 983-009.
- OECD. (2021). *Digitalisation and Education*. Retrived: September 21, 2023, <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.
- Ortmann-Welp, E. (2021). "Digitale Kompetenzen für lehrende und lernende". *Pflegezeitschrift*, 74(4), 40-44. <https://doi.org/10.1007/s41906-021-0999-5>.
- Osterman, M. D. (2013). "Digital literacy: Definition, theoretical framework, and competencies". *11th Annual College of Education & GSN Research Conference*. April 28, 2012, Florida International University, 135-141.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). "Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özgül, B. K., Aktaş, N. ve Özdemir, E. Ç. (2023). "Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi". *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 204-221.
- Öztürk, Y. ve Budak, Y. (2019). "Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin İncelenmesi". *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156-172.

- Özoğlu, C ve Kaya, E. (2021). “Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki”. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 11 (1), 415-437.
- Pap, Z., Maricuțoiu, L., and Vîrgă, D. (2023) “Happy teacher, healthy class? Linking teachers’ subjective well-being to high-school and university students’ physical and mental health in a three-level longitudinal study”. *Social Psychology Education* 26, 811–831. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09768-0>.
- Perifanou, M., Neophytou, L., Petrova, Z., Gomez, N. C. and Antoniou, F. (2019). “Investigating teachers’ confidence and training needs on digital literacy across four european countries”, *INTED2019 Proceedings*, March 11-13, 2019, Spain. 6808-6817.
- Prianto, A. (2021). “The effect of digital literacy and future time perspective on the self-confidence of prospective vocational school graduates entering the job market”. *Technium Soc. Sci. J.*, 24, 74.
- Pettersson, K. (2018). “Digitalization and education: A review of research on the relation between digital technologies and education”. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(3), 170-186.
- Rahman, T., Amalia, A. and Aziz, Z. (2021). “From Digital Literacy to Digital Intelligence”, *4th International Conference on Sustainable Innovation 2020–Social, Humanity, and Education (ICoSIHESS 2020)*, October 13-14, 2020, Virtual. 154-159.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. and Cook, C. R. (2015). “Assessing adolescents’ positive psychological functioning at school: Development and validation of the student subjective wellbeing questionnaire”. *School psychology quarterly*, 30(4), 534.
- Roberts, A. And Helyn, K. (2016, May 6). To promote success in schools, focus on teacher well-being. Retrieved: November 8, 2023, <https://www.brookings.edu/articles/to-promote-success-in-schools-focus-on-teacher-well-being/>.
- Romero, M. (2014). “Digital literacy for parents of the 21st century children. *Elearning Papers*”, 38, 32-40.
- Rosen, D. J. (2020). “Assessing and teaching adult learners' basic and advanced 21st century digital literacy skills”. *Adult Literacy Education*, 2(1), 73-75.

- Ross, S. M. (2020). "Digital technology tools in the classroom: A framework for effective implementation". *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 13(1), 1-14.
- Rott, B. and Marouane, S. (2018). "Digitalization of education: A review of the literature". *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 019-030.
- RTÜK (2022). Gençlerin Medya Kullanımı ve Dijital Okuryazarlık Araştırması. Erişim; 12 Eylül 2023, <https://www.rtuk.gov.tr/genclerin-medya-kullanimi-ve-dijital-okuryazarlik-arastirmasi-2022/4402>.
- Sadaf, A., Johnson, B. L. (2017). "Teachers' beliefs about integrating digital literacy into classroom practice: An investigation based on the theory of planned behavior". *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(4), 129-137.
- Schneider, A. (2020). "Gesundheit und Arbeitszufriedenheit von Lehrer*innen? Eine Argumentationsmusteranalyse über Zufriedenheit und Wohlbefinden im Arbeitsleben von Lehrer*innen". *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift Für Schul- Und Professionsentwicklung.*, 2(5), 30–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3952>.
- Sezgin, Y. ve Çakmak, Y. (2023). "Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(2), 1-18. <https://doi.org/10.33689/spormetre.1149173>.
- Stanistreet, P. (2021). *The gender digital divide: Increasing women's participation in digital learning* Retrived: August 21, 2023, <https://thelifelonglearningblog.uil.unesco.org/2021/03/08/the-gender-digital-divide-increasing-womens-participation-in-digital-learning/>.
- Subrahmanian, R., Gattorno, G., Grainger, P., Guidi, A., Kanwar, S., Kedia, M. and Sorgner, A. (2022). Bridging the Digital Literacy Gender Gap in Developing Countries, *Policy Brief*, Florence: UNICEF Office of Research
- Tomczyk, Ł. (2019). "Skills in the area of digital safety as a key component of digital literacy among teachers". *Education and Information Technologies*, 25(1), 471–486. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09980-6>.

- TÜİK (2023). *Türkiye İstatistik Kurumu, Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*. Erişim: 3 Aralık 2023, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407).
- Veenhoven, R. (2008). “Sociological theories of subjective well-being”. *The science of subjective well-being*, 9, 44-61.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C. and Mishra, P. (2013). “Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century”. *Journal of computer assisted learning*, 29(5), 403-413.
- Western, M. and Tomaszewski, W. (2016). “Subjective wellbeing, objective wellbeing and inequality in australia”. *Plos One*, 11(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163345>.
- Wohlfart, O., Trumler, T. and Wagner, I. (2021). “The unique effects of Covid-19–A qualitative study of the factors that influence teachers’ acceptance and usage of digital tools”. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7359-7379.
- Wohlfart, O. and Wagner, I. (2023). “Teachers' role in digitalizing education: an umbrella review”. *Educational Technology Research and Development*, 71(2). <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10166-0>.
- World Economic Forum (2022). Teacher well-being is crucial for better learning outcomes. Retrived: August 21, 2023, <https://www.weforum.org/agenda/2022/10/teachers-well-being-and-empowerment-learning-recovery-acceleration/>.
- Yehya, F. M. (2021). “Promising digital schools: An essential need for an educational revolution”. *Pedagogical Research*, 6(3). <https://doi.org/10.29333/pr/11061>.
- Yerlioğlu, D. (2020). Öğretim Elemanlarının Öznel İyi Oluş ve İş-Yaşam Dengesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Yıldırım, A. ve Balkaroğlu, D. (2023). “Türkiye’de dijital okuryazarlık: ekonomik, güvenlik ve dezenformatif hususlara ilişkin perspektifler”. *Edam*, 4–12.

Zhou, H., Zhang, X., Ge, C., Wang, J. and Sun, X. (2023). “Does Internet Use Boost the Sustainable Subjective Well-Being of Rural Residents? Evidence from Rural China”. *Sustainability*, 15(2), 1652.



EKLER

EK A: Öznel İyi Oluş Ölçeği

Maddeler	Neredeyse hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Neredeyse her zaman
1. Kendimi bu okula ait hissediyorum.	1	2	3	4
2. Başarılı bir öğretmenim.	1	2	3	4
3. Bu okulda gerçekten kendim olabilirim.	1	2	3	4
4. Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım etmede iyiyim.	1	2	3	4
5. Bu okuldaki insanların beni önemsediklerini hissediyorum.	1	2	3	4
6. Bir öğretmen olarak pek çok şey başardım.	1	2	3	4
7. Bu okulda saygı görüyorum.	1	2	3	4
8. Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4

EK B: Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği

<i>“Tam Yeterli” için 5, “Çok Yeterli” için 4, “Orta Yeterlilikte” için 3, “Az Yeterli” için 2, “Hiç Yeterli Değil” için 1 rakamının altına (X) işareti koyunuz.</i>					
	1	2	3	4	5
1. Kullandığı dijital araçlarda 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					
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 tablolu (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					
16. Arama motorlarında ve veri tabanlarında arama yaparken arama seçeneklerini kullanabilme					

17. Çevrimiçi bilgi kaynaklarının yanı sıra kitap, dergi, gazete gibi basılı kaynaklardan da yararlanmaya özen gösterme					
18. Dijital ortamlardaki bilgilerin kendi amacı açısından kullanılabilirliğini değerlendirebilme					
19. Dijital ortamdaki bilgileri kullanırken eleştirel ve temkinli davranabilme					
20. Sosyal ağlar, paylaşım siteleri ve çevrimiçi topluluklarda karşılaşılabileceği riskleri bilme					
21. İletişim, sosyalleşme ve işbirliği için çevrimiçi ortamları, diğer insanlarla yüz yüze iletişimini azaltmayacak şekilde kullanma					
22. Dünyada gerçekleşen toplumsal gelişmeler konusunda, dijital medyanın basılı medyaya göre daha güncel bilgiler sağladığını bilme					
23. Dijital ortamlarda karşılaştığı ve asıl amacı reklam ya da etki yaratma olan mesaj ya da içerikleri fark edebilme					
24. Dijital ortamlarda sunulan mesajı ya da içeriği, sunan kişi ya da kuruluşların sunuş tarzından etkilenmeden anlamlandırabilme					
25. Dijital ortamlarından gelebilecek olası zararlardan korunabilmeleri için bireylere en azından temel düzeyde bir eğitim verilmesini önemseme					
26. Dijital ortamlardan yararlanmayı demokratik yaşamın ve aktif yurttaşlığın göstergesi olarak görme					
27. Dijital ortamların, bireyin dünya görüşünün, değerlerinin ve alışkanlıklarının biçimlenmesindeki önemini bilme					
28. Dijital ortamların, bireyin yaşam boyu öğrenmesine önemli katkılar sağlayabileceğinin farkında olma					
29. Dijital ortamlar aracılığı ile bilgi paylaşımında bulunurken etik ve sorumlu davranma					
30. Dijital ortamlardaki içerikleri kullanırken, içerik sahiplerinin fikri ve yasal haklarına uygun davranma					

31. Uygun programları kullanarak resim, ses ve video dosyaları oluşturabilme veya oluşturulmuş içerik üzerinde değişiklik yapabilme					
32. Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisine aktif olarak katılabilme					
33. Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisinde bilgi, belge, dosya paylaşabilme					
34. Dijital ortamlarda gerçekleştirilen faaliyetler için geçerli yasal ve sosyal kurallara uygun davranma					
35. Dijital ortamlarda, geçerli yasal ve sosyal kurallara uygun davranmamanın olası sonuçları hakkında fikir sahibi olma					
36. Herhangi bir internet tarayıcısının gizlilik ve güvenlik ayarlarını, kendi uygun göreceği şekilde yapabilme					
37. Dijital araçları kullanırken, kullanıcı şifresi oluşturma, virüs koruma yazılımı kullanma gibi güvenlik önlemlerini alabilme					
38. 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 C: Kişisel Bilgi Formu

ANKET

Değerli katılımcılar,

Bu araştırma, “Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tez çalışması için akademik amaçlı olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın başarılı olması ve sonuçlarının güvenilir olması için her soruyu içtenlikle cevaplandırmanız gerekmektedir. Lütfen soruları dikkatli bir biçimde okuduktan sonra size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz.

Elde edilecek veriler herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecek olup cevaplar gizli tutulacaktır ve sadece akademik çalışmada kullanılacaktır.

Katılımlarınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Sevket GÜNGÖR

KATILIMCILARIN KİŞİSEL BİLGİLERİ

1.Cinsiyetiniz

() Erkek () Kadın

2.Medeni Durumunuz()Bekar () Evli

3.Yaş Grubunuz

() 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50 yaş ve üzeri

4.Eğitim Durumunuz

() Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer.....

5.Branşınız.....

6.Meslekteki çalışma yılınız

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üzeri

7.Çalıştığınız okuldaki istihdam şekliniz

() Kadrolu () Sözleşmeli () Ücretli () Diğer.....

8.Bulunduğunuz okuldaki çalışma yılınız

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üzeri

EK D: Öznel İyi Oluş Ölçeği İzni

[[! SPAM OLABİLİR]]Ölçek Kullanım izni

Nachricht übersetzen in: Deutsch | Nie übersetzen aus: Türkisch

Hocam merhaba, ben Şevket Güngör, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisiyim. Hazırlamakta olduğum yüksek lisans tezimde Türkiye'ye uyarlanmış olduğunuz, Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğini eğer izniniz olursa kullanmak istiyorum. Saygılarımla, iyi günler dilerim.

Şevket Güngör

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans

Zur Nachverfolgung kennzeichnen.

Nachricht übersetzen in: Deutsch | Nie übersetzen aus: Türkisch

SN

Merhaba,
Ölçeğimizi kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Atıflama yapmayı unutmayın. Kolay Gelsin

EK E: Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği İzni

Ölçek Kullanım izni

Nachricht übersetzen in: Deutsch | Nie übersetzen aus: Türkisch

Merhaba hocam iyi günler, ben Şevket Güngör, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisiyim. Hazırlamakta olduğum tezde Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeğini eğer izniniz olursa kullanmak istiyorum.

İyi günler tekrardan.
Teşekkürler

Şevket Güngör

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans

Nachricht übersetzen in: Deutsch | Nie übersetzen aus: Türkisch

ÇA

W

490 KB

Merhabalar Şefket Bey,
Elbette kullanabilirsiniz. Ölçeğimin orijinali ektedir.

VI

EK F: MEB İzin



T.C.
MUŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-17480297-605.01-92996848
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Şevket GÜNGÖR)

26.12.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 numaralı Genelgesi.
b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 25.12.2023 tarihli ve 2300314962 sayılı yazısı ve ekleri.

İlgi (b) yazı ile Çanakkale Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programı öğrencisi Şevket GÜNGÖR'ün "*Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki*" konulu çalışmasına veri toplamak amacıyla müdürlüğümüze bağlı resmi eğitim kurumlarında tez çalışması uygulama talebinde bulunmuştur.

Söz konusu talep müdürlüğümüzce oluşturulan araştırma uygulama izin komisyonu tarafından incelenmiş olup, yapılacak araştırma uygulama izninin ilgi (a) Genelge hükümleri doğrultusunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasını ve uygulamalarda sadece ekte sunulan imzalı ve mühürlü veri toplama araçlarının kullanılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

EK G: Betimsel Verilere Ait Tablolar

Ek Tablo 1

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Betimsel Değerler

Alt Boyut		N	$\bar{X}$	SS
Bağlamsal Kullanım	20-29	70	4.406	.467
	30-39	86	4.448	.425
	40-49	41	4.387	.469
	50 ve üzeri	23	4.376	.546
	Toplam	220	4.416	.458
Dijital Kimlik Yönetimi	20-29	70	3.971	.886
	30-39	86	4.039	.824
	40-49	41	3.946	.854
	50 ve üzeri	23	3.887	1.069
	Toplam	220	3.984	.873
Farkındalık	20-29	70	4.188	.598
	30-39	86	4.311	.542
	40-49	41	4.269	.618
	50 ve üzeri	23	4.323	.579
	Toplam	220	4.265	.577
Güvenli Katılım	20-29	70	4.011	.756
	30-39	86	3.995	.765
	40-49	41	3.780	.918
	50 ve üzeri	23	3.887	.873
	Toplam	220	3.949	.803
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	20-29	70	3.940	.745
	30-39	86	3.897	.717

Ek Tablo 1'in devamı

40-49	41	3.795	.566
50 ve üzeri	23	3.887	.848
Toplam	220	3.890	.712

Ek Tablo 2

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Betimsel Değerler

	Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS
Bağlamsal Kullanım	Ön Lisans	8	4.416	.360
	Lisans	152	4.424	.459
	Yüksek Lisans	56	4.400	.470
	Doktora	4	4.333	.594
	Toplam	220	4.416	.458
Dijital Kimlik Yönetimi	Ön Lisans	8	4.025	.696
	Lisans	152	3.971	.842
	Yüksek Lisans	56	4.025	.976
	Doktora	4	3.850	1.123
	Toplam	220	3.984	.873
Farkındalık	Ön Lisans	8	4.291	.282
	Lisans	152	4.251	.569
	Yüksek Lisans	56	4.294	.643
	Doktora	4	4.333	.482
	Toplam	220	4.265	.577
Güvenli Katılım	Ön Lisans	8	3.950	.592

Ek Tablo 2'nin devamı

	Lisans	152	3.950	.798
	Yüksek Lisans	56	3.925	.870
	Doktora	4	4.250	.525
	Toplam	220	3.949	.803
	Ön Lisans	8	3.950	.486
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Lisans	152	3.902	.710
	Yüksek Lisans	56	3.864	.745
	Doktora	4	3.700	.945
	Toplam	220	3.890	.712

Ek Tablo 3

Öğretmenlerin Meslekteki Çalışma Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri
Betimsel Veriler

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS
Bağlamsal Kullanım	1-5	4.432	.471
	6-10	4.406	.394
	11-15	4.340	.545
	16 ve üzeri	4.453	.443
	Toplam	4.416	.458
Dijital Kimlik Yönetimi	1-5	3.935	.870
	6-10	4.071	.824
	11-15	3.931	.989
	16 ve üzeri	4.027	.870

Ek Tablo 3'ün devamı

	Toplam	220	3.984	.873
Farkındalık	1-5	96	4.214	.621
	6-10	56	4.317	.442
	11-15	32	4.227	.630
	16 ve üzeri	36	4.356	.598
	Toplam	220	4.265	.577
Güvenli Katılım	1-5	96	3.968	.783
	6-10	56	4.067	.649
	11-15	32	3.775	.976
	16 ve üzeri	36	3.866	.900
	Toplam	220	3.949	.803
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	1-5	96	3.908	.736
	6-10	56	3.953	.687
	11-15	32	3.706	.677
	16 ve üzeri	36	3.911	.721
	Toplam	220	3.890	.712

Ek Tablo 4

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Betimsel Veriler

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS
Bağlamsal Kullanım	1-5	4.422	.457
	6-10	4.428	.393

Ek Tablo 4'ün devamı

	11-15	8	4.180	.722
	16 ve üzeri	6	4.463	.602
	Toplam	220	4.416	.458
Dijital Kimlik Yönetimi	1-5	157	3.973	.888
	6-10	49	4.093	.682
	11-15	8	3.650	1.259
	16 ve üzeri	6	3.833	1.323
	Toplam	220	3.984	.873
Farkındalık	1-5	157	4.227	.588
	6-10	49	4.400	.485
	11-15	8	4.166	.703
	16 ve üzeri	6	4.305	.780
	Toplam	220	4.265	.577
Güvenli Katılım	1-5	157	3.992	.768
	6-10	49	3.906	.779
	11-15	8	3.600	1.223
	16 ve üzeri	6	3.633	1.248
	Toplam	220	3.949	.803
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	1-5	157	3.917	.735
	6-10	49	3.836	.635
	11-15	8	3.625	.744
	16 ve üzeri	6	4.000	.726
	Toplam	220	3.890	.712

Ek Tablo 5

Öğretmenlerin İstihdam Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Betimsel Veriler

Alt Boyut		N	$\bar{X}$	SS
Bağlamsal Kullanım	Kadrolu	176	4.402	.463
	Sözleşmeli	28	4.488	.462
	Ücretli	16	4.437	.412
	Toplam	220	4.416	.458
Dijital Kimlik Yönetimi	Kadrolu	176	3.978	.903
	Sözleşmeli	28	4.000	.762
	Ücretli	16	4.025	.754
	Toplam	220	3.984	.873
Farkındalık	Kadrolu	176	4.276	.581
	Sözleşmeli	28	4.256	.561
	Ücretli	16	4.166	.588
	Toplam	220	4.265	.577
Güvenli Katılım	Kadrolu	176	3.935	.834
	Sözleşmeli	28	3.950	.725
	Ücretli	16	4.100	.575
	Toplam	220	3.949	.803
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Kadrolu	176	3.856	.728
	Sözleşmeli	28	4.064	.655
	Ücretli	16	3.962	.611
	Toplam	220	3.890	.712

Ek Tablo 6

Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Betimsel Veriler

	Alt Boyut	N	$\bar{X}$	SS
Bağlamsal Kullanım	Meslek Grubu	21	4.386	.395
	Fen Grubu	28	4.440	.512
	Yabancı Dil Grubu	31	4.516	.386
	Matematik	28	4.369	.511
	Türk Dili ve Edebiyatı	24	4.486	.491
	Beden Eğitimi (Spor)	16	4.340	.441
	Müzik	4	4.305	.650
	Tarih Grubu	8	4.375	.411
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	4.347	.567
	Felsefe Grubu	4	4.694	.246
	Diğer	28	4.333	.494
	Sınıf Öğretmenliği	20	4.427	.403
	Toplam	220	4.416	.458
Dijital Kimlik Yönetimi	Meslek Grubu	21	3.981	.821
	Fen Grubu	28	3.771	1.022
	Yabancı Dil Grubu	31	4.174	.713
	Matematik	28	3.942	.808
	Türk Dili ve Edebiyatı	24	4.008	.855
	Beden Eğitimi (Spor)	16	4.262	.710

Ek Tablo 6'nın devamı

	Müzik	4	3.650	1.247
	Tarih Grubu	8	4.225	.728
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	4.100	.938
	Felsefe Grubu	4	4.600	.432
	Diğer	28	3.921	.811
	Sınıf Öğretmenliği	20	3.690	1.192
	Toplam	220	3.984	.873
	Meslek Grubu	21	4.269	.534
	Fen Grubu	28	4.269	.606
	Yabancı Dil Grubu	31	4.292	.542
Farkındalık	Matematik	28	4.373	.520
	Türk Dili ve Edebiyatı	24	4.217	.637
	Beden Eğitimi (Spor)	16	4.420	.517
	Müzik	4	3.680	.815
	Tarih Grubu	8	4.229	.406
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	4.222	.728
	Felsefe Grubu	4	4.750	.358
	Diğer	28	4.186	.633
	Sınıf Öğretmenliği	20	4.161	.577
	Toplam	220	4.265	.577
Güvenli Katılım	Meslek Grubu	21	3.828	.945
	Fen Grubu	28	3.807	.871
	Yabancı Dil Grubu	31	4.096	.694

Ek Tablo 6'nın devamı

	Matematik	28	3.978	.802
	Türk Dili ve Edebiyatı	24	4.008	.847
	Beden Eğitimi (Spor)	16	4.050	.757
	Müzik	4	3.750	1.112
	Tarih Grubu	8	4.275	.477
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	3.800	.973
	Felsefe Grubu	4	4.250	.640
	Diğer	28	3.807	.797
	Sınıf Öğretmenliği	20	3.960	.791
	Toplam	220	3.949	.803
	Meslek Grubu	21	3.981	.683
	Fen Grubu	28	3.728	.730
	Yabancı Dil Grubu	31	3.961	.782
	Matematik	28	3.814	.705
	Türk Dili ve Edebiyatı	24	4.141	.681
	Beden Eğitimi (Spor)	16	3.675	.644
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Müzik	4	4.150	1.063
	Tarih Grubu	8	3.825	.433
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	3.875	.874
	Felsefe Grubu	4	4.250	.525
	Diğer	28	3.742	.648
	Sınıf Öğretmenliği	20	4.010	.774
	Toplam	220	3.890	.712

Ek Tablo 7

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri Betimsel Veriler

	Yaş Aralığı	Öğretim Yeterliği	Okul Bağlılığı
	$\bar{X}$	3,439	3,167
20-29	N	70	70
	SS	,336	,469
	$\bar{X}$	3,328	3,247
30-39	N	86	86
	SS	,395	,505
	$\bar{X}$	3,329	3,170
40-49	N	41	41
	SS	,351	,459
	$\bar{X}$	3,500	3,173
50 ve üzeri	N	23	23
	SS	,369	,566
	$\bar{X}$	3,381	3,200
Toplam	N	220	220
	SS	,369	,490

Ek Tablo 8

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri Betimsel Veriler

	Eğitim Durumu	Öğretim Yeterliği	Okul Bağlılığı
	$\bar{X}$	3,531	3,062
Ön Lisans	N	8	8
	SS	,247	,221
	$\bar{X}$	3,366	3,210
Lisans	N	152	152
	SS	,369	,497
	$\bar{X}$	3,383	3,156
Yüksek Lisans	N	56	56
	SS	,378	,487
	$\bar{X}$	3,625	3,687
Doktora	N	4	4
	SS	,433	,473
	$\bar{X}$	3,381	3,200
Toplam	N	220	220
	SS	,369	,490

Ek Tablo 9

Öğretmenlerin Meslekteki Çalışma Yılı Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri
Betimsel Veriler

Meslekteki Çalışma Yılı		Öğretim Yeterliği	Okul Bağlılığı
	$\bar{X}$	3,385	3,151
1-5	N	96	96
	SS	,360	,458
	$\bar{X}$	3,392	3,227
6-10	N	56	56
	SS	,359	,535
	$\bar{X}$	3,335	3,250
11-15	N	32	32
	SS	,378	,519
	$\bar{X}$	3,395	3,243
16 ve üzeri	N	36	36
	SS	,411	,483
	$\bar{X}$	3,381	3,200
Total	N	220	220
	SS	,369	,490

Ek Tablo 10

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş
Düzeyleri Betimsel Veriler

Okulunuzdaki Çalışma Yılı		Öğretim Yeterliği	Okul Bağlılığı
	$\bar{X}$	3,371	3,162
1-5	N	157	157
	SS	,374	,507
	$\bar{X}$	3,443	3,316
6-10	N	49	49
	SS	,350	,432
	$\bar{X}$	3,187	3,00
11-15	N	8	8
	SS	,372	,422
	$\bar{X}$	3,416	3,500
16 ve üzeri	N	6	6
	SS	,376	,353
	$\bar{X}$	3,381	3,200
Toplam	N	220	220
	SS	,369	,490

Ek Tablo 11

Öğretmenlerin İstihdam Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri Betimsel Veriler

	İstihdam Şekli	Öğretim Yeterliği	Okul Bağlılığı
	$\bar{X}$	3,393	3,180
Kadrolu	N	176	176
	SS	,377	,515
	$\bar{X}$	3,312	3,232
Sözleşmeli	N	28	28
	SS	,316	,359
	$\bar{X}$	3,375	3,359
Ücretli	N	16	16
	SS	,376	,386
	$\bar{X}$	3,381	3,200
Toplam	N	220	220
	SS	,369	,490

Ek Tablo 12

Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri Betimsel Veriler

	Branş	Öğretim Yeterliği	Okul Bağlılığı
	$\bar{X}$	3,416	3,345
Meslek Grubu	N	21	21
	SS	,356	,348
	$\bar{X}$	3,392	3,187

Ek Tablo 12'nin devamı

	N	28	28
	SS	,393	,422
	$\bar{X}$	3,354	3,145
Yabancı Dil Grubu	N	31	31
	SS	,294	,554
	$\bar{X}$	3,446	3,169
Matematik	N	28	28
	SS	,426	,612
	$\bar{X}$	3,364	3,239
Türk Dili ve Edebiyatı	N	24	24
	SS	,382	,439
	$\bar{X}$	3,453	3,250
Beden Eğitimi (Spor)	N	16	16
	SS	,389	,508
	$\bar{X}$	3,250	3,125
Müzik	N	4	4
	SS	,353	,777
	$\bar{X}$	3,468	3,187
Tarih Grubu	N	8	8
	SS	,364	,513
	$\bar{X}$	3,156	3,375
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	N	8	8
	SS	,376	,422
	$\bar{X}$	3,437	3,000
Felsefe Grubu	N	4	4

Ek Tablo 12'nin devamı

	SS	,625	,353
	$\bar{X}$	3,357	3,125
Diğer	N	28	28
	SS	,362	,488
	$\bar{X}$	3,350	3,200
Sınıf Öğretmenliği	N	20	20
	SS	,338	,503
	$\bar{X}$	3,381	3,200
Toplam	N	220	220
	SS	,369	,490