



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
DEMOKRATİK TUTUMLARINI YORDAMADA
DİJİTAL OKURYAZARLIK, 21. YÜZYIL
BECERİLERİ VE KÜLTÜRLERARASI
DUYARLILIĞIN ROLÜ**

SONGÜL SİNEM DEMİR

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

Antalya, 2025

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK TUTUMLARINI
YORDAMADA DİJİTAL OKURYAZARLIK, 21. YÜZYIL BECERİLERİ
VE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIĞIN ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Songül Sinem DEMİR

Danışman:

Dr. Öğr. Üyesi Şirin KÜÇÜK AVCI

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım yapıtların kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu yapıtları her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

19/06/2025

Songül Sinem DEMİR

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Songül Sinem Demir'in bu çalışması **19.06.2025** tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Aslıhan İSTANBULLU

Amasya Üniversitesi

.....

Bilgisayar Teknolojileri Bölümü

Üye : Doç. Dr. Miray DAĞYAR

Akdeniz Üniversitesi

.....

Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Şirin KÜÇÜK AVCI

Akdeniz Üniversitesi

.....

Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

Ortaokul Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarını Yordamada Dijital Okuryazarlık, 21. Yüzyıl Becerileri ve Kültürlerarası Duyarlılığın Rolü

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının tamamlanması, değerli katkıları ve destekleriyle yanımda olan pek çok kıymetli insanın varlığı sayesinde mümkün olmuştur.

Öncelikle, tez danışmanlığımı üstlenerek bu zorlu akademik yolculukta bana rehberlik eden, karşılaştığım her güçlükte engin bilgi birikimi ve deneyimleriyle yol gösteren, ideal bir eğitiminin sahip olması gereken tüm nitelikleri şahsında toplayan değerli hocam Öğr. Üyesi Dr. Şirin KÜÇÜK AVCI'ya en derin saygı ve şükranlarımı sunarım.

Tez savunmam sürecinde değerli görüş, eleştiri ve katkılarıyla çalışmamın bilimsel niteliğini geliştirmeme önemli katkılar sağlayan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Miray DAĞYAR'a ve Doç. Dr. Aslıhan İSTANBULLU 'ya içtenlikle teşekkür ederim. Akademik birikimlerini ve yapıcı değerlendirmelerini benimle paylaşmaları, bu çalışmanın gelişiminde yol gösterici olmuştur.

Araştırmamın veri toplama sürecinde değerli desteklerini esirgemeyen, başta çalıştığım kurumun müdürü Doç. Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU olmak üzere, tüm okul yöneticilerine ve öğretmen arkadaşlarıma içten teşekkürlerimi sunarım.

Öğretmenliğin her zaman iyi bir öğrenci olmayı gerektirdiğini öğreten, bu kutsal meslekte ve kendimi gerçekleştirme yolculuğumda bana ışık tutan ilk öğretmenim; babam Mehmet DEMİRCİ'ye ve annem Hatice DEMİRCİ'ye hayatım boyunca hissettiğim sevgi, saygı ve minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Son olarak, bu zorlu süreçte gösterdiği sonsuz sabır, anlayış ve fedakârlıkla her daim yanımda olan, varlığıyla bana güç veren sevgili eşim Kubilay İhsan DEMİR'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK TUTUMLARINI YORDAMADA DİJİTAL OKURYAZARLIK, 21. YÜZYIL BECERİLERİ VE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIĞIN ROLÜ

Demir, Songül Sinem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Şirin KÜÇÜK AVCI

Haziran 2025, xiii + 157 sayfa

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin demokratik tutumları üzerindeki yordayıcı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, bu değişkenler arasındaki ilişkileri ve demografik faktörlere göre farklılıkları analiz ederek eğitim politikalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Nicel araştırma deseninde yürütülen çalışmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinin Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde öğrenim gören 681 ortaokul öğrencisi (5., 6., 7. ve 8. sınıf) oluşturmaktadır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Dijital Okuryazarlık Ölçeği, 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Demokratik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ($\bar{X}=4.12$), 21. yüzyıl becerileri ($\bar{X}=4.14$) ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin ($\bar{X}=3.82$) yüksek, demokratik tutumlarının ($\bar{X}=4.20$) ise çok yüksek olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi sonuçları, 21. yüzyıl becerilerinin demokratik tutumların en güçlü yordayıcısı olduğunu ($\beta=.55$, $p<.01$), kültürlerarası duyarlılığın da anlamlı ancak daha düşük düzeyde bir yordayıcı olduğunu ($\beta=.16$, $p<.01$) ortaya koymuştur. Dijital okuryazarlığın ise demokratik tutumları anlamlı şekilde yordamadığı belirlenmiştir ($\beta=.02$, $p=.65$). Model, demokratik tutumdaki varyansın %41'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte, korelasyon analizleri tüm değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, araştırma bulguları, ortaokul öğrencilerinde 21. yüzyıl becerilerinin demokratik tutumların gelişiminde doğrudan ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kültürlerarası duyarlılığın da demokratik tutumlar üzerinde anlamlı ancak daha sınırlı bir katkısı olduğu görülmüştür. Bu

sonuçlar, öğrencilerin demokratik değerklerinin geliştirilmesi için eğitim programlarında, 21. yüzyıl becerilerinin yanı sıra kültürlerarası etkileşim fırsatlarının da sistemli bir şekilde desteklenmesi gerektiğine ve bu sürecin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının önemine işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: Demokratik tutum, dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık, ortaokul öğrencileri, 21. yüzyıl becerileri.



ABSTRACT

THE ROLE OF DIGITAL LITERACY, 21ST CENTURY SKILLS, AND INTERCULTURAL SENSITIVITY IN PREDICTING DEMOCRATIC ATTITUDES OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Demir, Songül Sinem

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Master's Program

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Şirin KÜÇÜK AVCI

June 2025, xiii + 157 pages

This study aims to examine the predictive role of middle school students' digital literacy, 21st-century skills, and intercultural sensitivity levels on their democratic attitudes. The study aims to contribute to educational policies by analyzing the relationships between these variables and differences according to demographic factors. The sample of the study, which was conducted in a quantitative research design, consists of 681 middle school students (5th, 6th, 7th, and 8th grades) studying in the Kepez, Konyaaltı, and Muratpaşa districts of Antalya in the 2023-2024 academic year. Data were collected using the Personal Information Form, Digital Literacy Scale, 21st Century Skills Scale, Intercultural Sensitivity Scale, and Democratic Attitude Scale. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation analysis, and multiple linear regression analysis were used in the analysis of the data. The research findings show that middle school students' digital literacy ($\bar{X}=4.12$), 21st-century skills ($\bar{X}=4.14$), and intercultural sensitivity levels ($\bar{X}=3.82$) are high, while their democratic attitudes ($\bar{X}=4.20$) are very high. The results of the regression analysis revealed that 21st-century skills are the strongest predictor of democratic attitudes ($\beta=.55$, $p<.01$), and intercultural sensitivity is also a significant but lower-level predictor ($\beta=.16$, $p<.01$). It was determined that digital literacy did not significantly predict democratic attitudes ($\beta=.02$, $p=.65$). The model explains 41% of the variance in democratic attitude. In addition, correlation analyses showed that there are significant positive relationships among all variables. As a result, the research findings revealed that 21st-century skills have a direct and strong effect on the development of democratic attitudes in middle school students. It was also found that intercultural sensitivity has a significant but more limited contribution to democratic attitudes. These results indicate that, in order to develop students' democratic values, 21st-century skills

as well as opportunities for intercultural interaction should be systematically supported in educational programs, and that this process should be addressed with a holistic approach.

Keywords: Democratic attitude, digital literacy, intercultural sensitivity, middle school students, 21st-century skills.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Araştırma Sorusu.....	6
1.4.1 Alt Sorular	6
1.5 Varsayımlar (Sayıtlılar).....	7
1.6 Sınırlılıklar	7
1.7 Tanımlar	8

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kültür.....	10
2.1.1 Kültürlerarası farkındalık	13
2.1.2 Kültürlerarası iletişim.....	13
2.1.3 Kültürlerarası anlayış.....	13
2.1.4 Kültürlerarası yetkinlik.....	14
2.2 Kültürlerarası Duyarlılık	15
2.3 Demokrasi	17
2.3.1 Demokratik Toplum	18
2.4 Tutum... ..	22
2.5 Demokratik Tutum	24
2.6 21. Yüzyıl Becerileri	25
2.7 Dijital Okuryazarlık	29

2.8	Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan araştırmalar	36
2.8.1	21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	37
2.8.2	21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	40
2.8.3	Dijital Okuryazarlık ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	42
2.8.4	Dijital Okuryazarlık ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	45
2.8.5	Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	49
2.8.6	Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	53
2.8.7	Demokratik Tutum ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	55
2.8.8	Demokratik Tutum ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	57

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1	Araştırmanın Modeli	61
3.2	Evren ve Örneklem	61
3.3	Veri Toplama Araçları	63
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu	63
3.3.2	Dijital Okuryazarlık Ölçeği	63
3.3.3	Demokratik Tutum Ölçeği	64
3.3.4	Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	64
3.3.5	21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği	65
3.4	Verilerin Toplanması Süreci	65
3.5	Verilerin Analizi	66

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1	Dijital Okuryazarlık, Demokratik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Puanlarına İlişkin Normallik Analizi Bulguları	70
4.2	Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık, 21. Yüzyıl Becerileri ve Demokratik Tutum Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Bulguları	71
4.3	Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık, 21. Yüzyıl Becerileri ve Demokratik Tutum Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Analiz Bulguları	72
4.3.1.	Birinci Demografik Değişken: Cinsiyet	72
4.3.2.	İkinci Demografik Değişken: Sınıf Düzeyi	75
4.3.3.	Üçüncü Demografik Değişken: Farklı Etkinliklere Katılma Durumları	78

4.3.4. Dördüncü Demografik Değişken: Okul Türü	81
4.3.5. Beşinci Demografik Değişken: Yurt Dışına Çıkma Durumları.....	84
4.4 Dijital Okuryazarlık, 21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık ve Demokratik Tutum Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları.....	87
4.4.1. 21. Yüzyıl Becerileri ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişkiler	90
4.4.2. Demokratik Tutum ile Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler:	90
4.4.3. Demokratik Tutum ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişkiler:	90
4.4.4. Kültürlerarası Duyarlılık ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişkiler:	91
4.5 Dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık ve 21. yüzyıl becerilerinin Demokratik Tutum Üzerindeki Etkilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları	91

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma	99
5.1.1 Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık, 21. Yüzyıl Becerileri ve Demokratik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma	99
5.1.2 Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık, 21. Yüzyıl Becerileri ve Demokratik Tutum Düzeylerinin Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma	100
5.1.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Demokratik Tutum, Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	101
5.1.2.2 Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Demokratik Tutum, Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....	102
5.1.2.3 Farklı Kültür Etkinliklerine Katılım Değişkenine Göre Demokratik Tutum, Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılması İlişkin Tartışma	103
5.1.2.4 Okul Türü Değişkenine Göre Demokratik Tutum, Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılması İlişkin Tartışma.....	105

5.1.2.5 Yurt Dışı Deneyimi Değişkenine Göre Demokratik Tutum, Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılması İlişkin Tartışma	107
5.1.3 Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık, 21. Yüzyıl Becerileri ve Demokratik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Tartışma	109
5.1.4 Demokratik Tutumun Yordanmasına İlişkin Tartışma.....	110
5.2 Sonuç.....	112
5.3 Öneriler..	113
5.3.1 Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler.....	113
5.3.2 Okul ve Öğretmen Uygulamalarına Yönelik Öneriler.....	114
5.3.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	115
KAYNAKLAR.....	116
EKLER	143
EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	145
EK 2. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK 21.YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	146
EK 3. DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ	148
EK 4. DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ.....	149
EK 5. KÜLTÜRLER ARASI DUYARLILIK ÖLÇEĞİ.....	150
EK 6. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	151
EK 7. DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	152
EK 8. DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.	153
EK 9. KÜLTÜRLER ARASI DUYARLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.	153
EK 10. ETİK KURUL İZİN KARARI.....	155
EK 11. MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAY YAZISI.....	156
ÖZGEÇMİŞ	157
İNTİHAL RAPORU	158
BİLDİRİM.....	159

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzdeleri.....	62
Tablo 3.2 Pearson Korelasyon Katsayısı Sınıflandırmaları.....	68
Tablo 3.3 R^2 Değerlerinin Etki Büyüklüğüne Göre Sınıflandırılması.....	69
Tablo 4.1 21. Yüzyıl Becerileri, Demokratik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık Test Puanlarına ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları	70
Tablo 4.2 21. Yüzyıl Becerileri, Demokratik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık Test Puanları ile Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Analiz Sonuçları.....	71
Tablo 4.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Varyans Homojenliği Testi Sonuçları	73
Tablo 4.4 21. Yüzyıl Becerileri, Demokratik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık ve Dijital Okuryazarlık Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.5 Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Levene Varyans Homojenliği Testi Sonuçları	76
Tablo 4.6 21. Yüzyıl Becerileri, Demokratik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 4.7 Farklı Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre Levene Varyans Homojenliği Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.8 21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık, Demokratik Tutum Puanlarının, ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Farklı Kültür Etkinliklerine Katılım Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	80
Tablo 4.9 Okul Türü Değişkenine Göre Levene Varyans Homojenliği Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.10 21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık, Demokratik Tutum Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının okul türüne göre Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 4.11 Yurt Dışına Çıkma Göre Levene Varyans Homojenliği Testi Sonuçları	84
Tablo 4.12 21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık, Demokratik Tutum Puanlarının, ve Alt Boyut Puanlarının Yurt Dışına Çıkma Durumun Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları	85
Tablo 4.13 21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık, Demokratik Tutum Puanlarının ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Pearson's r Çözümlemesi Sonuçları ...	88

Tablo 4.14 Değişken Çiftleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları (r) ve Sınıflandırmalara Göre Etki Büyüklüğü Yorumları	89
Tablo 4.15 Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Çoklu Bağlantılık Analizi.....	93
Tablo 4.16 21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık ve Dijital Okuryazarlığın Demokratik Tutum Üzerindeki Etkilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	97



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Belirli bir nesneye ilişkin inançlar, tutumlar niyetler ve davranışlarla ilgili kavramsal çerçevenin şematik sunumu	23
Şekil 2.2 Digital Okuryazarlık Becerileri (MEB, 2020)	34
Şekil 4.1 Bağımlı ve Bağımsız Değişken Arasındaki ilişkinin dağılım Grafiği	92
Şekil 4.2 Demokratik tutuma ait histogram grafiği	94
Şekil 4.3 Demokratik Tutum Ölçeği Genel Puanına İlişkin Artık (Residual) Dağılım Grafiği.....	95



KISALTMALAR LİSTESİ

YBYB: 21. yüzyıl becerileri

DT: Demokratik Tutum

DOY: Dijital Okuryazarlık

KAD: Kùltürlerarası Duyarlılık

ÖÖ: Özel Ortaokul

DO: Devlet Okulu

İHO: İmam Hatip Ortaokulu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm, çalışmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırma sorusu ve alt soruları, sınırlılıkları ve tanımları içermektedir.

1.1 Problem Durumu

21. yüzyılda toplumsal, teknolojik ve kültürel değişimlerin hızlanması, bireylerin demokratik değerleri içselleştirmesini ve günlük yaşamlarında uygulayabilmesini zorunlu kılmaktadır. Demokratik bir toplumun sürdürülebilirliği, bireylerin yalnızca teorik olarak demokratik ilkeleri benimsemesiyle değil, bu ilkeleri aktif yurttaşlık pratiklerine dönüştürebilmesiyle mümkündür (Tuncel ve Balcı, 2015).

Demokratik sistemlerin işleyişi, bireylerin özgür irade, eleştirel düşünme ve katılımcılık gibi demokratik niteliklere sahip olmasına bağlıdır. Demokratik kişilik, bireyin pasif bir alıcı konumundan sıyrılarak toplumsal süreçlerde etkin rol alabilmesini ve kendi geleceğini şekillendirebilmesini gerektirir. Bu bağlamda, demokratik tutumların gelişimi büyük ölçüde bireylerin içinde yetiştikleri demokratik ortamlarla ilişkilidir (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011).

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (International Society for Technology in Education [ISTE], 2016, 2018) tarafından yapılan çalışmalar, dijital okuryazarlık becerilerinin bireylerin kültürel çeşitliliği anlamasına ve demokratik değerleri dijital ortamlarda uygulamasına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ancak, demokratik değerlerin bireylere kazandırılması sürecinde eğitim sistemlerinin rolü ve bu sistemlerin bireylerin demokratik tutumlarını geliştirmedeki etkinliği, hâlâ tartışmalı bir konudur (Demirbolat, 1999; Gömleksiz ve Çetintaş, 2011).

Bununla birlikte, günümüz dünyasında bireylerin yalnızca demokratik değerleri benimsemesi yeterli değildir; aynı zamanda bu değerleri farklı kültürel bağlamlarda etkili bir şekilde uygulayabilmeleri gerekmektedir (Banks, 2008). Küreselleşme ile artan kültürel çeşitlilik, bireylerin kültürlerarası duyarlılık geliştirmesini ve farklı bakış açılarını anlamasını zorunlu kılmaktadır (Deardorff, 2006). Bu bağlamda, kültürlerarası duyarlılık, bireylerin demokratik değerleri benimsemesi ve bu değerleri farklı kültürel bağlamlarda uygulayabilmesi

için önemli bir beceri olarak öne çıkmaktadır (UNESCO, 2013). Ancak siber zorbalık ve nefret söylemi gibi olgular, demokratik değerlerin temelini oluşturan hoşgörü, eşitlik ve adalet ilkeleriyle açık bir şekilde çelişmektedir (Citron, 2014; Wachs vd., 2021). Bu tür olumsuz davranışların azaltılmasında dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi önemli bir rol oynamaktadır (Livingstone vd., 2021; UNESCO, 2022); zira dijital okuryazarlık, bireylerin evrimii bilgiye erişim, eleştirel düşünme ve etik kullanım becerilerini geliştirerek, evrimii ortamda daha olumlu ve demokratik bir etkileşim kurmalarını sağlamaktadır. Dijital okuryazarlık, öğrencilerin demokratik tutumlarını etkileyerek, evrimii platformlarda saygılı iletişim kurmalarını, farklı görüşlere empatiyle yaklaşmalarını ve dijital hak ve sorumluluklarını anlamalarını sağlamaktadır (ztrk, 2021). Aynı zamanda, dijital okuryazarlık demokratik tutumların güçlenmesine ve demokratik değerlerin içselleştirilmesine katkı sunan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin evrimii ortamda etik normlara uygun davranışlar sergilemesinin, kültürlerarası etkileşimlerde olumlu sonuçlar doğurabileceği ifade edilmektedir (Dunaway ve Macharia, 2021).

Eğitim, bireylerin demokratik değerleri içselleştirmesi ve bu değerleri davranışlarına yansıtması için en etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Yanıklar ve Elyıldırım, 2004). Ancak, günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilerin demokratik tutumlarını geliştirmeye yönelik uygulamaların yeterliliği sorgulanmaktadır. Özellikle, dijitalleşmenin ve küreselleşmenin etkisiyle öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık, dijital okuryazarlık ve 21. yüzyıl becerileri gibi alanlarda yeterlilik kazanmalarının, demokratik tutumların gelişiminde kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir (Kaya, 2013; Yıldıırım ve ağlayan, 2022). Dijital okuryazarlık ve kültürlerarası duyarlılık, bireylerin dijital ortamda daha bilinçli ve sorumlu davranışlar sergilemelerini sağlar (ztrk, 2021). Dijital okuryazarlık ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitimi ve teknolojiye erişim gibi faktörlerin yarattığı eşitsizlikler, bu becerilerin kazanılmasını engellemekte ve bireyler arasında fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır (OECD, 2021).

Kültürlerarası yeterliliklerin geliştirilememesi, demokratik tutumların temelini oluşturan hoşgörü, eşitlik, adalet ve farklılıklara saygı gibi değerlerin zayıflamasına yol açmaktadır. Bu durum, bireylerin farklı kültürel gruplarla anlamlı diyaloglar kurma kapasitesini sınırlandırarak önyargıların ve ayrımcılığın artmasına neden olmaktadır. Demokratik bir toplumun sürdürülebilirliği, bireylerin farklılıkları kabul etme, barışçıl çözümler üretme ve aktif yurttaşlık davranışları sergileme becerilerine bağlıdır. Ancak, kültürlerarası yeterliliklerin eksikliği, bu becerilerin zayıflamasına neden olarak toplumsal uyumu ve demokratik değerlerin

içselleştirilmesini olumsuz etkilemektedir. (UNESCO, 2013). Bu bağlamda, öğrencilerin demokratik tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin eğitim politikalarına entegrasyonu, demokratik bir toplumun inşası için önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında, ortaokul öğrencilerine yönelik olarak 21. yüzyıl becerileri ve dijital okuryazarlıkları üzerine yapılan araştırmalar bulunmaktadır (Özeren, 2023; Doyran, 2024). Ayrıca, demokratik tutumlara ilişkin çeşitli çalışmalar da mevcuttur (Özbey, 2021; Çullu & Samancı, 2016; Kaldırım, 2005). Ancak, ortaokul öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini konu alan araştırmalara alanyazında rastlanamamıştır. Bununla birlikte, dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri ve kültürlerarası duyarlılık gibi bireysel yeterliliklerin demokratik tutumlar üzerindeki etkisini bir arada ele alan bütüncül bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Örneğin, dijital okuryazarlığın bireylerin demokratik katılımını artırdığı ve kültürlerarası duyarlılığın bireylerin farklılıklara saygı ve empati geliştirmesinde önemli bir rol oynadığı belirtilse de (Chen ve Starosta, 1996; Üner, 2011), bu değişkenlerin etkileşimli olarak demokratik tutumları nasıl şekillendirdiği yeterince araştırılmamıştır. Ayrıca, Türkiye bağlamında yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, daha çok yükseköğretim öğrencileri veya öğretmenler üzerine yoğunlaşmış olup (Aktuğ, 2023; Yurdakul, 2023), ortaokul öğrencilerinin bu bağlamdaki durumunu ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu durum özellikle kaygı vericidir; zira demokratik değerlerin ve vatandaşlık becerilerinin erken yaşlarda kazanılmasının kalıcı davranış değişiklikleri için kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Banks, 2008; Üner, 2011). Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2023) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de belirtildiği üzere, demokratik değerlerin içselleştirilmesi ve dijital vatandaşlık becerilerinin kazandırılması ortaokul döneminde stratejik bir önceliktir. Bu modelde, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık, dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerileriyle donatılması, Türkiye'nin 21. yüzyıl vizyonunun temel bileşenleri arasında yer almaktadır.

Dolayısıyla, ortaokul öğrencilerinin demokratik tutumlarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve bu faktörlerin eğitim politikalarına dahil edilmesi, yalnızca akademik bir gereklilik değil, aynı zamanda ulusal eğitim hedefleriyle uyumlu stratejik bir zorunluluktur.

Söz konusu durum dikkate alındığında bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin demokratik tutumlar üzerindeki yordayıcı etkisini incelemektir. Bu kapsamda çalışma, özellikle ortaokul düzeyinde gözlemlenen alanyazın boşluğunu doldurmayı ve dijital çağın gerektirdiği vatandaşlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin demokratik tutumları üzerindeki yordayıcı rolünü incelemektir. Bu kapsamda,

1. Öğrencilerin dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık, 21. yüzyıl becerileri ve demokratik tutum düzeylerinin demografik özellikler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, kültürel etkinliklere katılım, yurt dışına çıkma durumu) bağlamında farklılaşma durumunu analiz etmek,
2. Değişkenler arasındaki ilişkisel yapıyı ortaya koymak,
3. Demokratik tutumun dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri ve kültürlerarası duyarlılık tarafından ne ölçüde yordandığını belirlemek hedeflenmektedir.

Çalışma, elde edilen bulgular ışığında demokratik eğitim süreçlerine yönelik politika önerileri geliştirerek bu alanların eğitimle bütünleşmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, eleştirel düşünme, iletişim, kültürlerarası anlayış, demokratik ve eşitlikçi davranış ile üst biliş becerileri, 21. yüzyılın en çok vurgulanan yeterlilikleri arasında yer almaktadır (Bircan, 2019). Son yıllarda, dijital yetkinliğin bireyler için daha fazla içerik ve motive edici bir ortam sağlayarak öğrenme süreçlerini desteklediği ve gelecekte bilgi toplumunun etkileşimli katılımcıları olan öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için daha fazla dijital medya kullanacakları ifade edilmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023). Bilginin hızla arttığı ve paylaşımın giderek daha fazla değer kazandığı günümüz dünyasında, iş birliği ve ortak çalışmaların gerekliliği sıkça vurgulanmaktadır (Akyol vd., 2009). Değişen sınıf ortamlarında, geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşan ders araç ve gereçleriyle birlikte, dijital kimlikten bağımsız bir öğrenci profili artık düşünülemez hale gelmiştir (Yontar, 2019).

Günümüzde, dijital toplumu oluşturan bireyler olarak yurttaşlık olgusu, dijital yurttaşlığa evrilmiştir (Soby, 2015). Toplamların dijital ortamlar aracılığıyla bu denli etkileşim içinde olması, kültürel etkileşimi artırmakta ve bireylerin günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri eylemlerin doğru, güvenli, etik ve demokratik ilkelere uygun olmasını zorunlu kılmaktadır. Kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi, bireylerin çok kültürlü

ortamlarda etkili yaşam becerileri edinmelerine olanak tanıyarak, demokratik tutumların gelişimi için güçlü bir temel oluşturmaktadır (Monroe ve Ruan, 2018; Tarch vd., 2019).

Birleşmiş Milletler'in (BM) Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA, 2015) kapsamında, tüm öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmayı destekleyecek bilgi ve beceriler edinmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda; sürdürülebilir yaşam tarzları için eğitim, insan hakları, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış kültürü ve şiddetten uzak durma gibi değerlerin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca, dünya vatandaşlığı bilincinin yanı sıra kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının fark edilmesi de amaçlanmaktadır (Madde 4.7) Türkiye bağlamında, eğitim sisteminin bu gereklilikleri karşılamadaki rolü ve etkisi, hem alanyazında hem de uygulamada önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır. Özellikle dijitalleşme, kültürlerarası duyarlılık ve demokratik tutumların geliştirilmesi gibi konular, Türkiye'deki eğitim politikalarının öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), dijitalleşme ve kültürlerarası eğitim alanlarında önemli politikalar geliştirmiş ve projeler hayata geçirmiştir. Örneğin, Eğitim Teknolojileri Kuluçka ve İnovasyon Merkezi (ETKİM) ile Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi dijitalleşme odaklı girişimler, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı hedeflemektedir (MEB, 2023). Bunun yanı sıra, eTwinning projeleri kapsamında yürütülen kültürlerarası etkileşim programları, öğrencilerin farklı kültürlerle anlamlı diyalog kurmalarını ve demokratik değerleri içselleştirmelerini desteklemektedir (YEĞİTEK, 2024).

Bu bağlamda, dijital okuryazarlık ve kültürlerarası duyarlılık becerilerinin ortaokul öğrencilerinin demokratik tutumları üzerindeki etkisinin araştırılması önem kazanmaktadır. Türkiye'de merkezi sınav sisteminin yarattığı akademik başarı odaklı baskı, 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine ayrılması gereken zamanı sınırlandırmaktadır. Ayrıca, toplumsal kutuplaşma eğilimleri okul ortamlarına yansiyarak, öğrenciler arasında demokratik diyalog kültürünün gelişimini zorlaştırmaktadır (Balcı vd., 2012). Bu yapısal sorunlar, demokratik tutumların kazanılması ve kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla, bu araştırma söz konusu becerilerin demokratik tutumlar üzerindeki etkisini ortaya koyarak, eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu çalışma, özellikle ortaokul öğrencilerine odaklanarak, bu yaş grubunun demokratik tutum geliştirme sürecindeki kritik rolüne dikkat çekmektedir. Ortaokul dönemi, bireylerin değerler sisteminin şekillendiği ve demokratik tutumların temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu

nedenle, bu yaş grubunda demokratik tutumların geliştirilmesi, bireylerin ilerleyen yaşamlarında aktif yurttaşlık davranışları sergilemeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Çullu ve Samancı, 2016). Ayrıca, dijital okuryazarlık ve kültürlerarası duyarlılık gibi becerilerin bu yaş grubunda kazandırılması, bireylerin hem dijital dünyada hem de toplumsal yaşamda daha etkili ve bilinçli bireyler olmalarını sağlayacaktır.

Bu çalışma, dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri ve kültürlerarası duyarlılık temelinde bireysel yeterliliklerin ortaokul öğrencilerinin demokratik tutumları üzerindeki etkisini incelemektedir. Alanyazında bu konular genellikle yükseköğretim öğrencileri veya öğretmenler üzerine yoğunlaşmışken (Aktuğ, 2023; Bulduk ve Dincer, 2017; Rengi, 2014; Segura-Robles ve Parra-González, 2019; Üstün, 2011; Van Oudenhoven ve Van der Zee, 2001; Yurdakul, 2023), ortaokul öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Ruokonen ve Kairavuori, 2012; Ruiz-Bernardo vd., 2014). Bu bağlamda, araştırma, eğitim politikalarının bu yaş grubuna yönelik daha etkili bir şekilde şekillendirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma, demokratik bir toplumun inşasında eğitim sistemlerinin rolünü vurgulamakta ve dijitalleşme çağında bireylerin demokratik değerleri benimsemesi için gerekli olan becerilerin kazandırılmasına yönelik önemli bir perspektif sunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin demokratik tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, bu faktörlerin eğitime entegrasyonuna ve bu süreçteki eksikliklerin giderilmesine yönelik çözüm önerileri sunulması, araştırmanın hem alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar sağlamasını beklenmektedir.

1.4 Araştırma Sorusu

Bu çalışmada, “Ortaokul öğrencilerinin demokratik tutumlarını yordamada dijital okuryazarlık, 21. Yüzyıl becerileri ve kültürlerarası duyarlılığın rolü nedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu araştırma sorusu çerçevesinde aşağıdaki alt araştırma soruları belirlenmiştir:

1.4.1 Alt Sorular

1. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık, 21. yüzyıl becerileri ve demokratik tutum düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık, 21. yüzyıl becerileri ve demokratik tutum puanları:

- Cinsiyet

- Sınıf düzeyi
- Okul türü
- Farklı kültür etkinliğine katılım durumu
- Yurt dışına çıkma durumu

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri, kültürlerarası duyarlılık ve demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

4. Dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık ve 21. yüzyıl becerileri, ortaokul öğrencilerinin demokratik tutumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.5 Varsayımlar (Sayıltılar)

1. Araştırmada yer alan örneklem grubunun hem çalışmanın evrenini hem de Türkiye'deki benzer sosyo-kültürel bağlamlara sahip ortaokul öğrencilerini temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin veri toplama araçlarındaki soruları içtenlikle ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği", "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği", "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" ve "Demokratik Tutum Ölçeği"nin, ölçülmek istenen özellikleri geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü kabul edilmektedir.
4. Dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri ve kültürlerarası duyarlılık gibi bireysel özelliklerin demokratik tutumlar üzerinde etkili olabileceği varsayılmaktadır.

1.6 Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2023-2024 öğretim yılında Antalya İli Muratpaşa ve Kepez İlçelerindeki MEB'e bağlı 4 devlet ortaokulu ve 2 özel ortaokulunda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, kullanılan veri toplama araçlarının (Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ve Demokratik Tutum Ölçeği) ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Araştırma sonuçları, veri toplama sürecinin gerçekleştirildiği zaman dilimi (2023-2024 öğretim yılı) ile sınırlıdır.
4. Demografik değişkenlerin incelenmesi; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, yurt dışına çıkma ve farklı kültür etkinliğine katılım durumu ile sınırlıdır.
5. Çalışmada kullanılan veri toplama yöntemleri, nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak ölçeklerle sınırlıdır; gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmamıştır.
6. Araştırmada öğrencilerin demokratik tutumlarını yordayan değişkenler, dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık ve 21. yüzyıl becerileri ile sınırlı tutulmuştur.
7. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği, örnekleme oluşturan öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik özellikleri ile sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Beceri: Bireylerin belirli bir bağlamda etkili bir şekilde hareket edebilme, bilgi ve deneyimlerini uygulamaya dönüştürme kapasitesidir (Trilling ve Fadel, 2009)

21.yüzyıl becerisi: 21. yüzyıl becerileri, okuma, yazma, yorumlama ve sentez gibi temel becerilerin ötesine geçerek bilişsel (problem çözme, eleştirel düşünme), içsel (öz yönetim, uyum sağlama), kişilerarası (iş birliği, kültürel duyarlılık) ve teknik (araştırma, girişimcilik, finansal okuryazarlık) becerileri kapsayan bir yetkinlikler bütünüdür (Ananiadou ve Claro, 2009)."

Okuryazarlık: Bireylerin, grupların ve toplulukların etkili bir şekilde işlev gösterebilmesi, kendi gelişimlerini sürdürebilmesi ve topluluklarının gelişimine katkıda bulunabilmesi için gerekli olan okuma, yazma ve hesaplama becerilerini içeren, bağlama bağlı bir süreçtir (UNESCO, 2006).

Dijital Okuryazarlık: Dijital okuryazarlık, dijital araçlar kullanılarak yeni bilgilere ulaşma, sorunların çözümünde kullanma, bilgi ile işlem yapabilme, dijital teknolojileri etkili ve güvenli bir biçimde kullanma yeteneğidir (Pala ve Başıbüyük, 2020).

Kültür: "Belirli bir ülke veya grubun gelenek ve inançları, sanatı, yaşam tarzı ve sosyal organizasyonudur" (Oxford 2024).

Kültürlerarası duyarlılık: Bireylerin kültürlerarası farklılıkları anlama, kabul etme ve takdir etme motivasyonunu sağlayan aktif bir istek olarak tanımlanmaktadır (Chen ve Starosta, 2000).

Tutum: Uyarıcı ile tepki arasında araya giren duygu, irade ve inancı birleştiren geniş kapsamlı bir yapıdır (Breckler ve Greenwald, 2014).

Demokrasi: Demokrasi, insanı yalnızca insan olması nedeniyle değerli görmek; varoluşuna, istencine, düşüncelerine saygı göstermektir (Yeşil ve Aydın, 2007).

Demokratik tutum: Demokratik tutum bireyin haklara saygı, kişiliğe saygı, adalet, sorumluluk, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, iş birliği, takdir, yol göstericilik, yardımseverlik gibi ilkeleri benimseme ve davranış haline getirme yetisidir (Selçioğlu Demirsöz, 2010).



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm, araştırmanın kuramsal temelini oluşturmak amacıyla önceki bilimsel çalışmaları incelemektedir. Bu kapsamda, temel kavramlara, kuramsal yaklaşımlara ve hem yurt içi hem de yurt dışında gerçekleştirilen ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Kültür

Kültür, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, edebiyat ve ekonomi gibi çeşitli disiplinlerde bu disiplinlere özgü olacak biçimlerde değişik tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Söz konusu değişik tanımlar, tüm bu disiplinlerin kültür görüngüsünü çeşitli bakış açılarından yaklaşılarak açıklamaya çalışmasından kaynaklanmaktadır. Kültür, tanımlanması en zor görüngülerden biridir; bu zorluk, 'kültür' sözcüğünün çeşitli düşünsel sistemlerde ve entelektüel disiplinlerde, hem birçok başka görüngüyle birlikte hem de bu görüngüleri açıklamak amacıyla kullanılmaya başlanmasından kaynaklanmaktadır (Williams, 1977). Dolayısıyla kültür, tarih boyunca çeşitli disiplinler tarafından çeşitli bakış açılarıyla ele alınmış ve değişik tanımlar getirilmiştir. Bu bağlamda, kültür sözü üç biçimde kavramsallaştırılmıştır. Birincisi, XVIII. yüzyıldan itibaren zihinsel, sembolik ve estetik gelişime ilişkin genel bir süreci kavramlaştıran kültür; ikincisi, bireyin, toplulukların ya da toplumun yaşam biçimini niteleyen kültür; üçüncüsü ise düşünsel ve sanatsal etkinliğin ürünleri olarak kavramlaştırılan kültürdür (Williams, 1995).

TDK, kültürü "tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki kuşaklara iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür" biçiminde tanımlamaktadır (TDK, 2024). Oxford sözlüğü ise "belirli bir ülke veya grubun gelenek ve inançları, sanatı, yaşam tarzı ve sosyal organizasyonu" olarak açıklamaktadır (Oxford 2024). Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yapılan tanıma göre kültür, "bir toplumu diğer toplumlardan ayıran, o toplumun kimliğinin oluşmasına neden olan, kendine özgü örf ve adetleri, inançları, sanatı, düşünüş tarzları, anlayış ve davranışları kapsayan, geçmişten bugüne değişerek süren değerlerdir" (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2024). Eğitim Terimleri Sözlüğünde ise kültür, "Bir toplumu ya da halkı duyuş, düşünüş, yaşayış bakımından öbürlerinden ayıran

ve gerek özdeksel gerekse tinsel alanlarda oluşturulan ürünlerin tümü" biçiminde tanımlanmıştır (Oğuzkan, 1974).

Antropolog Murdock'un çalışmasına atıfta bulunan Güvenç (2023, s. 101-104), kültürü "öğrenilebilen bilgi, davranış ve alışkanlıklar" olarak tanımlamıştır. Güvenç'e göre, kültürün öğrenilebilir olması, eğitimin kurallarına, yasalarına ve ilkelerine uygun olma gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda kültür öğrenilebilirdir; kalıtsal değil, bireyin yaşantısında deneyimlediği alışkanlık ve davranışlardan oluşmaktadır. Tayeb'e göre (1996), kültürü oluşturan etkenler ekolojik ve fiziksel çevre, aile, din, politik dizge ve eğitim dizgesidir (Yeşil, 2009). Eğitim dizgesini belirleyen değer, tutum ve politikaların kültürün oluşmasında rolü vardır (Tayeb, 1996). Eğitim, kültürel değerleri aktarır; bir toplumun kendine özgü kültürel değerlerini ve normlarını öğrenmeyi sağlamaktadır (Aktuğ, 2023). Eğitim ve kültür arasındaki ilişki, bir toplumun değerlerini, inançlarını, geleneklerini ve bilgi birikimini gelecek kuşaklara aktarma sürecinde yaşamsal bir rol oynamaktadır. Eğitimin, kültürün hem taşıyıcısı hem de geliştiricisi olması, eğitim ile kültür arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu göstermektedir. (Çelikkaya, 1999, akt: Rengi 2014). Bu nedenle kültür ve eğitim, birbirleriyle bağlantılıdır (Tezcan, 1978).

Bu bağlamda eğitimdeki etkileşim ve iletişimin niteliği aracılığı ile kültürel çeşitliliğe ilişkin olumlu ya da olumsuz duygular taşıyan bireyler yetişebileceği gibi, eğitim dizgesi içinde kültürel değişikliklerini özgürce yaşayabilen ya da aksine bastırmak zorunda kalan bireyleri var etmektedir (Rengi, 2014). Eğitim kurumları, öğrencilere değişik kültürleri tanıma, anlama ve değerlendirme fırsatı sunmaktadır. Bu sayede, toplumlar arasında hoşgörü, saygı ve iş birliği gibi değerlerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Aktuğ, 2023). Kişilerin kültürel nitelikleri, aynı zamanda onların içsel motivasyonlarının kaynağıdır. (Şahin, 2004). Bu bağlamda kültürel çeşitliliğin dikkate alınması ve duyarlı olunması bireyin gelişimine olumlu yönde etki sağlamaktadır.

Kültür, bir grubun üyelerini diğer gruplardan ayıran zihinsel kolektif programlama olarak tanımlanabilir. Her kuşağın kendine özgü katkılarıyla kültür, kuşaktan kuşağa aktarılmakta ve bu süreçte sürekli bir değişim göstermektedir (Hofstede ve Minkov 2010). Hofstede'in bu tanımı göz önünde bulundurulduğunda, kültürün belirli bir insan grubunun kendine özgü kolektif düşünceler, gelenekler, beceriler ve inançlar barındırmakta ve bu özelliklerin zaman içinde değişebilmektedir. Kültür, kendine özgü özellikleri ile belirli bir kültürel grubun üyelerini diğer kültürel gruplardan ayırmaktadır. Her bireyin kendi kültürü

olduğundan, toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurabilmek için kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi gereklidir.

İletişim ve ulaşım teknolojilerindeki ilerlemeler, nüfus yapısında ve ekonomik merkezlerdeki değişimler, toplumlar ve bireyler arasındaki etkileşimin artmasıyla birlikte toplumlar, yerel düzeyden evrensel düzeye doğru bir geçiş yaşamaya başlamıştır. Chen ve Starosta (1996) beş belirgin eğilimin, insan toplumunu küresel bir ağa bağladığını ve 21. yüzyılda başarılı bir yaşam için kültürlerarası bağlamda iletişim yetkinliğinin yaşamsal önem kazandığını vurgulamıştır. Bu beş eğilim (1) yeni iletişim ve ulaşım teknolojilerinin ilerlemesi, (2) ekonomik olarak küresel karşılıklı bağımlılığın artışı, (3) dünya genelinde nüfus hareketlerinin yaygınlaşması, (4) çok kültürlülüğün hızlı yükselişi ve (5) ulus-devletin öneminin azalmasıdır. Bu küreselleşme eğilimleri, bireyleri birbirleriyle daha bağımlı ve bağlantılı hale getirmiş ve insan toplumunu kişisel, kişilerarası, grup ve örgütsel düzeylerde etkilemiştir. Bu nedenle, çeşitli disiplinlerden araştırmacılar, insanların küresel bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmak için kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak araştırmalara öncelik vermişlerdir. Değişik kültürel inançlara sahip bireylerin, kültürlerarası etkileşim sürecinde hedeflerine etkili ve uygun bir biçimde ulaşabilmelerinin, kültürlerarası iletişim yetkinliğini gerektirmektedir (Chen ve Starosta, 1996).

Küreselleşme, dünyanın çeşitli ülkelerinde yaşayan insanların “karşılıklı bağımlılık” çerçevesinde birbirleriyle etkileşim içerisinde olmalarını sağlamaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yaşanan bu gelişme, kültürlerarası iletişimi daha önemli kılmış ve değişiklikleri tanıyan, anlayan ve değişik kültürlerle empati kurabilen duyarlı bireylere duyulan gereksinimi artırmıştır (Bulduk, Tosun ve Ardıç, 2011; Bulduk, Usta ve Dinçer, 2017; Rengi ve Polat, 2014; Yılmaz ve Göçen, 2013). Kültürlerarası duyarlılığa verilen önemin artmasıyla birlikte, duyarlılıkla ilgili bir kavram karmaşası da ortaya çıkmıştır. Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bir bileşeni olan kültürlerarası duyarlılık içinde bulunan çağın doğasının en ayırt edici özelliklerinden birisi olmasına karşın yeterli düzeyde anlaşılamamıştır (Chen, 2000). Chen ve Starosta (1996, 2000) bu karmaşanın temelinde üç kavramın uzun süredir yanlış anlaşılmasının yattığını belirtmiştir: kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişim yetkinliği. Chen ve Starosta'ya (1996) göre, bu üç kavram birbiriyle yakından ilişkili ancak ayrı kavramlardır. Bunlara ek olarak alanyazında karşılaşılan “kültürlerarası anlayış” ve “kültürlerarası yetkinlik” kavramları da araştırma konusu olan “kültürlerarası duyarlılık” kavramının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

2.1.1 Kültürlerarası farkındalık

Farkındalık, başka bir kültür hakkındaki bilginin bilişsel aşamasıdır. Bu aşama birey için güçlü bir tutumsal bileşene sahip olan anlamadan önce gelir. Bir kişi diğer kültürler hakkında onları takdir etmeden de bilgi sahibi olabilir. Örneğin, iş adamları ve yöneticilerin uluslararası bağlamda profesyonel işlevlerini daha verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için dil öğrenimi de dahil olmak üzere kültürlerarası yetkinlikler üzerine pek çok kurs verilmektedir. Amaç, bu kişilerin diğer kültürlerle karşı mutlaka iyi niyetli olmaları değil (bu bir yan ürün olarak ortaya çıkabilir), çok kültürlü bir ortamda etkin bir biçimde çalışabilmeleridir (Hill, 2006). Bu bağlamda bilişsel düzeydeki kültürlerarası farkındalık, duygusal düzeydeki kültürlerarası duyarlılığın temelidir ve bu ikisi, davranışsal boyuta işaret eden kültürlerarası yeterliğe ulaşmayı sağlar (Chen, 1997)

2.1.2 Kültürlerarası iletişim

Kültürlerarası iletişim, alanyazında sembolik, yorumlayıcı ve işlemsel bir iletişim olarak kategorize edilmekte (Okmeydan ve Saran, 2019) ve “çeşitli kültürlerden gelen bireylerin ortak anlamlar yarattığı bağlamsal bir süreç” şeklinde tanımlanmaktadır (Lustig ve Koester, 2010, s. 46). Mody ve Gudykunst (2002) ise kültürlerarası iletişimi, "çeşitli ulusal kültürlerden bireyler arasındaki iletişim" olarak tanımlamış ve bu iletişimin genellikle yüz yüze gerçekleşen etkileşimlerle sınırlandırıldığını ifade etmiştir.

Deardorff (2006) ise kültürlerarası iletişim kavramını, "bir bireyin kültürel bilgi, beceri ve tutumlarına dayanarak kültürlerarası durumlarda etkili ve uygun biçimde iletişim kurma yeteneği" olarak tanımlamış ve bu tanımın, kültürlerarası iletişim alanında uzmanlaşmış akademisyenler tarafından genel kabul gördüğünü belirtmiştir (s. 194).

2.1.3 Kültürlerarası anlayış

Uluslararası Bakalorya (IB), kültürlerarası anlayışı, küresel katılım ve çok dillilikle birlikte uluslararası farkındalığın üç temel bileşeninden biri olarak tanımlamaktadır. Singh ve Qi (2013), IB'nin İlk Yıllar Programı, Orta Yıllar Programı ve Diploma Programı (IBO, 2020) kapsamında uluslararası farkındalık kavramını incelemiş ve kültürlerarası anlayışın, öğrencilerin farklı insan toplulukları arasındaki benzerlikler, farklılıklar, çeşitlilik ve bağlantılar üzerine eleştirel düşünme ve takdir becerilerini geliştirmeye odaklandığını belirtmiştir (Williams-Gualandi, 2020). Uluslararası Okullar Konseyi (Council of International Schools [CIS]) ve Avrupa Uluslararası Okullar Konseyi (European Council of International Schools

[ECIS]) tarafından yapılan tanımlamaya göre, kültürlerarası anlayış, yararcı hedefler ve bilişsel bilginin ötesine geçmekle birlikte, bu unsurları da içermektedir. Bunun yanı sıra, empati ve saygının duygusal boyutunu, farklı bakış açılarını kabul etmeyi ve çeşitliliğin gerekliliğini anlama konusunda açık fikirliliği de kapsamaktadır (CIS/ECIS, 2003).

Dolayısıyla, kültürlerarası anlayış bilişsel ve duyuşsal öğrenmeyi içerir ve ancak diğer kültürlerle karşı olumlu bir eğilim (eleştirel çözümlemeyi dışlamayan) geliştirildiğinde başarılı bir biçimde gerçekleştirilmektedir (Hill, 2006).

2.1.4 Kültürlerarası yetkinlik

Kültürlerarası yetkinlikle ilgili ilk araştırmalar kültürleşme/adaptasyon çalışmalarına kadar uzanmaktadır. Kültürlerarası yetkinlik, Spitzberg ve Chagnon (2009) tarafından, "dünyaya karşı çeşitli duygusal, bilişsel ve davranışsal yönelimleri temsil eden insanlar arasındaki etkileşimin uygun ve etkili bir biçimde yönetimi" (s. 7) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, kültürlerarası yetkinliğin uzun bir geçmişe dayalı olarak etkililik ve uygunluk kavramlarıyla ilişkilendirildiği belirtilmektedir. Genel olarak, araştırma bulguları kültürlerarası yetkinliğin kişinin kişisel yeteneklerinin (esneklik, empati, açık düşüncelilik, öz farkındalık, uyum yeteneği, dil becerileri, kültürel bilgi, vb. gibi) yanı sıra ilgili bağlamsal değişkenlerin (paylaşılan hedefler, teşvikler, eşitlik algıları, temsiliyet algıları, vb. gibi) bir kombinasyonu olduğu görüşünü desteklemektedir (Arasaratnam, 2016).

Byram (2000), kültürlerarası yeterliğin; bireyin tutumları, bilgisi, yorumlama ve ilişkilendirme becerileri, keşfetme yetisi ile gelişmiş iletişim yeterliklerinin yanı sıra, politik ya da kültürel eğitimle ilişkilendirilen eleştirel farkındalığı da içeren çok boyutlu ve etkileşimli bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Kültürlerarası yeterliğin bileşenleri birbirinden bağımsızdır ve Spencer-Oatey ve Franklin (2009) tarafından öne sürüldüğü gibi, birçok bileşenin geliştirilmesi için çeşitli zaman ölçeklerine gereksinim duyulmaktadır. Gardner'ın (1963) bireylerin yenilikçi ve yaratıcı bir şekilde hareket etme kapasitesine vurgu yaptığı çalışmasında, kültürlerarası iletişimde başarılı olan bireylerin, bütünlük, istikrar, dışadönüklük, evrensel değerlere duyarlılık, güçlü sezgisel yetenekler ve derin empati gibi niteliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Bu bireyler, farklı kültürler arasında etkili bir şekilde köprü kurarak anlamlı ve uyumlu bir iletişim sağlayabilirler.

Schönhuth (2005), kültürlerarası yeterliği, kültürlerarası bağlamda uygun iletişim kurma yeteneği ve ilgili tarafların ifade özgürlüğüne ve etkili bir görüş alışverişine katılabilmesi için kabul edilebilir koşulların oluşturulması olarak özetlemektedir. Deardorff (2006),

kültürlerarası yeterlik ile ilgili değişik tanımlar yapan ve belirlenen bileşenler üzerine çalışan akademisyenlerle Delphi tekniğini kullanarak görüş ve düşüncelerini araştırdığı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma sonucunda, akademisyenler kültürlerarası ortamlarda etkili iletişim ve uygun davranışın sağlanması için "diğer dünya görüşlerini anlamanın" kültürlerarası yeterlikte temel bir ilke olduğu konusunda düşünce birliğine varmışlardır (Aktuğ, 2023). Bennett ise (2009), kuramcıların yaptıkları tanımlardaki benzerliklere dikkat çekerek, kültürel olarak çeşitli bağlamlarda etkili ve uygun etkileşim için kültürlerarası yeterliğin bir dizi bilişsel, duyuşsal, beceri ve özellikleri içerdiğini vurgulamaktadır.

Alanyazında kültürlerarası yetkinliğin çeşitli kuramsal çerçeve modelleri vardır. Bazıları şunlardır:

Kültürlerarası yetkinliğin bileşenleri olarak tutum, beceri ve bilgiyi ele alan yüz yüze çalışmaya dayalı model (Ting-Toomey ve Kurogi, 1998); Kültürlerarası yetkinliğin piramit modeli (Deardorff, 2006); Küresel yetkinlikler modeli (Hunter vd., 2006).

Eğitim programlarının, farklı kültürleri göz önünde bulundurarak kültürlerarası etkileşimlerin arttığı toplumsal yapılar doğrultusunda düzenlenmesinin, farklılıklara duyarlılığın geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Nayir ve Sarıdaş, 2020). Araştırmacılar, toplumların yönetim süreçlerinde kültürel farklılıkların uyumlu bir biçimde yönetilmesine yönelik stratejiler geliştirerek, inceleyerek ve yaygınlaştırarak, kültürler ve alt kültürler arasında toplumsal zeminde uzlaşa sağlanmasını ve toplumsal uyumun desteklenmesini mümkün kılabilirler. Ayrıca, kültürlerarası iletişim becerilerine sahip bireylerin istihdam edildiği kurumlar, kuruluşlar ve firmaların uluslararası pazarlarda daha başarılı olma eğiliminde olduğu ifade edilmektedir (Aktuğ, 2023).

2.2 Kültürlerarası Duyarlılık

Kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim yetkinliğinin bir bileşeni olarak görülmekte ve bireylerin kültürlerarası farklılıkları anlama, kabul etme ve takdir etme motivasyonunu sağlayan aktif bir istek olarak tanımlanmaktadır (Chen, 2010). Bu kavram, bireylerin kültürel farklılıkları algılayarak etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlar (Mikhaylova, 2023). Kültürlerarası duyarlılık, bireyin etnosantrik (kendi kültürünü merkez alan) bir bakış açısından etnorelativist (kültürel farklılıkları kabul eden) bir bakış açısına geçiş sürecini içerir. Bu süreç altı aşamadan oluşur: kültürel farklılıkları reddetme, savunma, minimizasyon, kabul, adaptasyon ve entegrasyon (Bennett, 1986). Kültürlerarası duyarlılık,

kültürel çeşitliliğin anlamlandırılması ve değerlendirilmesi sürecinde, kültürlerarası iletişim açısından uygun ve etkili bir iletişim tarzını destekleyen olumlu duygular geliştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Bulduk vd., 2017). Kültürlerarası duyarlılık; etkileşim durumunun bilişsel, duygusal ve davranışsal yönleriyle ilgili olmakla birlikte, temel olarak duygusal alanla ilişkilendirilmektedir. Bilişsel düzeydeki kültürlerarası farkındalık ise duygusal düzeydeki kültürlerarası duyarlılığın temelidir ve bu ikisi, davranışsal boyuta işaret eden kültürlerarası yeterliğe ulaşmayı sağlamaktadır (Chen, 1997). Bu tanımlardan hareketle, değişik kültürlere, alt kültürlere ve aidiyet bağlarına olumlu duygularla yaklaşma kültürlerarası duyarlılığın gereklilikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olumlu duygular, çeşitliliğin önyargısız, stereotiplerden uzak, etnomerkezci olmayan ve yargılanmadan değerlendirilmesini içermektedir (Rengi ve Polat, 2014; Bulduk vd., 2012; Bekiroğlu ve Balcı, 2014).

Kültürlerarası duyarlılık, toplumsal düzeyde etnik çatışmaları azaltmak ve farklı kültürlerden bireyler arasında uyumlu ilişkiler kurmak için kritik bir rol oynar (Mikhaylova, 2023). Küreselleşmenin etkisiyle, farklı kültürlerden bireylerin bir arada yaşama gerekliliği artış göstermiştir. Bu doğrultuda, kültürlerarası duyarlılık; bireylerin sosyal stresle başa çıkmalarına ve kültürlerarası etkileşimlerini daha etkili ve uyumlu bir şekilde sürdürebilmelerine katkı sağlamaktadır (Eckland vd., 2019). Ayrıca, kültürel farklılıkların kabulü ve takdiri, bireylerin etnik merkezilikten uzaklaşarak daha kapsayıcı bir toplumsal yapı oluşturmalarına katkıda bulunur (Mikhaylova ve Kokodey, 2022). Kültürlerarası duyarlı bireyler toplumcu ya da bireyci olmaktan ziyade genellikle evrensel değerlere önem veren bir bakış açısına sahiptirler (Bulduk vd., 2001; Chen ve Starosta, 2000).

Eğitim, kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesinde önemli bir araçtır (Gridunova vd., 2017). Eğitim süreçlerinde kültürlerarası duyarlılığın teşvik edilmesi, öğrencilerin farklı kültürlerden bireylerle etkili iletişim kurma becerilerini artırmaktadır (Mikhaylova, 2023). Bu bağlamda, iletişimsel öğrenme teknolojileri ve demokratik diyalog gibi yöntemler, öğrencilerin kültürel farklılıkları anlamalarını ve empati geliştirmelerini sağlar (Altan, 2018). Ayrıca, kültürlerarası duyarlılık, öğrencilerin akademik başarılarını ve öz denetim becerilerini artırarak, onları daha donanımlı bireyler haline getirir (Gridunova vd., 2017).

Çokkültürlü eğitim yaklaşımının öğrencilerin demokratik ve barışçıl karakter gelişimine olan katkısı, tek kültürlü eğitimin eleştirel düşünmeyi sınırlandırıcı etkisiyle karşılaştırıldığında belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Özen ve Dağyar, 2020). Eğitimde kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi, bireylerin etnik çatışmaları azaltma ve kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak görme becerilerini artırır. Bu süreçte, öğrencilerin kültürel farklılıkları kabul

etmeleri ve bu farklılıklarla uyumlu bir şekilde yaşamayı öğrenmeleri hedeflenir (Bennett, 1986).

2.3 Demokrasi

Eski Yunancada toplum anlamına gelen “demos” ve iktidar anlamına gelen “kratos” sözlerinin birleşiminden oluşan demokrasi sözü Türk Dil Kurumuna göre “Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi” biçiminde tanımlanırken (TDK, 2024) Webster sözlükte “En yüksek gücün halka verildiği ve genellikle düzenli aralıklarla yapılan serbest seçimleri içeren bir temsil dizgesi aracılığıyla doğrudan veya dolaylı olarak halk tarafından kullanıldığı bir hükümet [şekli]” biçiminde açıklanmıştır (Webster, 2024).

Montesquieu'ye göre demokrasi "yasalara ve ülkemize duyulan sevgi" anlamına gelen siyasi bir erdemdir (Althusser, 2007). En yalın anlatımıyla demokrasi, yurttaşların yönetime katılımına dayalı bir yönetim dizgesidir (Aristotle 1962; Cohen 1973; Dahl 1998; Pateman 1975). Tüm bu tanımlamaların yansira demokrasi toplumsal düzen için bir yaşam felsefesi ve bir yaşam biçimi olarak da görülmektedir (Hotoman, 2010). Bireyler özelinde ise demokrasi, insanı yalnızca insan olması nedeniyle değerli görmek; varoluşuna, istencine, düşüncelerine saygı göstermektir (Yesil ve Aydın, 2007). Ancak demokrasi, bu bağlamda "halk" yönetimi ya da "kitle" yönetimi değildir; çünkü katılım rastgele bir etkinlik değildir (Demirbolat, 1999). Bireyin yurttaşlığı, kendi yazgısını etkili bir biçimde kontrol edebilme düzeyidir. (Leca, 1998).

Bu bağlamda, demokrasi siyasi bir erdem, yaşam felsefesi, düşünme biçimi, ve toplumsal katılım olarak tanımlanmış ya da açıklanmıştır. Katılım, yurttaşlıkla çevrelenmiş bir boyuta sahiptir. Barber (2003) toplulukları genellikle gürültü çıkartan, yurttaşları ise etkin bir biçimde eylemde bulunan gruplar olarak tanımlamıştır; topluluklar çatışırken, yurttaşların bağ kurmakta, paylaşmakta ve katkıda bulunmakta olduğunu belirtmiştir. Güçlü bir demokrasinin oluşumu; benliğinin ayırdına varmış, bağımsız düşünebilen özne bireylerin varlığına bağlıdır (Barber, 2003). Demokratik hükümet dizgesinin etkili bir biçimde işler hale gelmesi ancak toplumu oluşturan bireylerin demokratik değerleri benimsemesi ile olanaklıdır (Kesici vd., 2017).

Demokratik değerlerin benimsenmesinin tüm dünyadaki belirleyici rolü, saygın uluslararası kuruluşlarca da belirtilmiştir. Örneğin, Başlangıçta daha çok ekonomik sorunlara çözüm getirmeyi amaçlayan Bin Yıl Kalkınma Hedefleri Öğretisi, zamanla demokratik toplum düzeni ve hukukun üstünlüğü ilkelerini de içerecek biçimde değişim geçirmektedir (Telli,

2014). Birleşmiş Milletler, 2015 Sonrası Kalkınma Gündeminde adil ve demokratik toplumların önemini vurgulamış; sürdürülebilir kalkınmanın, hukukun üstünlüğü ve insan haklarına saygıdan bağımsız olarak gerçekleştirilemeyeceği düşüncesi artık tamamıyla kabul görmektedir (UN. Secretary-General, 2014) 2015 Sonrası Kalkınma Gündemi içeriğine ilişkin olarak BM tarafından organize edilen tartışmalar sonucunda, hukukun üstünlüğü ile sürdürülebilir insani gelişim arasında bağ olarak kurulmuştur (Telli, 2014)

Demokratik yaşamın yalnızca demokratik bir yaşam biçimiyle öğrenilebileceğini belirten Ertürk'ün (1985) bakış açısından hareketle, bireylerin demokratik tutum ve davranışları kazanmasında etkili olan demokratik ortamların belirleyiciliği ortaya çıkmaktadır. Demokratik sınıf ortamları, öğrencileri olumlu bir biçimde etkileyerek demokratik tutum ve davranışları kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011). Öğrenme sürecine etkin olarak katılan, sorumluluk üstlenen ve düşüncelerini rahatça söyleyebilen öğrenciler, daha anlamlı bir biçimde öğrenme deneyimi yaşamaktadır (Duman ve Koç, 2004).

Demokrasinin en güçlü güvencesi, bireylerin hem kendi haklarını hem de başkalarının hak ve sorumluluklarını anlayabilmesi ve bu sorumlulukları üstlenebilmesiyle olanaklıdır. Bu bağlamda, eğitilmiş bireyler, demokratik toplumun sürdürülebilirliği açısından temel bir etken olarak değerlendirilmektedir (Gözütok, 1995). Bu nedenle, öğrencilerin demokratik yaşam kültürünü edinmeleri, eğitim dizgesi içindeki ilk yıllardan itibaren vurgulanmalıdır (Garrison, 2003; Tarrant, 1996). Demokratik yaşamın temeli ailede atılmakta ve eğitim kurumlarında genişleyerek sürmektedir (Şahin, 2020). Okullar, eğitimin planlı bir biçimde yürütüldüğü yerler olduğundan, bireylerin demokratik tutum ve beceriler kazanmalarında etkin bir rol oynamaktadır. Okullar, öğrencilere demokratik değerleri benimsemeleri için uygun ortamlar sunmalı ve öğrencilerin demokratik düşünce, değer ve davranış biçimlerini geliştirmelerine destek olmalıdır (Collins, 2013; Edelstein, 2011; Hotaman, 2010; Miser, 1991).

2.3.1 Demokratik Toplum

Demokrasinin ulaşmayı hedeflediği çeşitli amaçlar bulunmaktadır. Bu amaçlar, politik bir toplum olma yolunda örnek teşkil eden davranışlar sergilemek, bu davranışları bir yaşam biçimine dönüştürmek ve insan haklarının yanı sıra insani değerlere de öncelik vermek olarak belirtilebilir (Yıldız, 2023). İş bu amaçlar demokratik düzenin yaşam bulduğu demokratik toplumu ön plana çıkarmaktadır. Demokratik toplum kavramı, temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılmasında esas alınması gereken bir ölçüt olarak ulusal ve uluslararası metinlerde yer bulmaktadır. Bu kavram, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin (1948) 29.

maddesi ile Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin (1950) 8., 9., 10. ve 11. maddelerinde vurgulanmıştır. Benzer şekilde, 1982 Anayasası'nın 13. maddesinde de demokratik toplum kavramı, bu uluslararası metinlerde olduğu gibi, temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılmasında dikkate alınması gereken bir ölçüt olarak düzenlenmiştir. Bununla birlikte, demokratik toplum kavramı yalnızca hak ve özgürlüklerin sınırlandırılmasına ilişkin bir ölçüt olmanın ötesinde, daha geniş bir çerçevede demokratik rejimi temsil etmektedir. Başka bir deyişle, demokratik siyasal rejim tarafından biçimlendirilen toplumlar, demokratik toplum olarak nitelendirilmektedir (Hakyemez, 2010).

Antik Yunan demokrasisinde, vatandaşlar kendilerini özgür ve eşit bireyler olarak siyasal toplumun bir parçası olarak görmüş ve insan yeteneklerini ortak yaşam çerçevesinde geliştirmiştir (Pateman, 1975). Bu kapsamda, demokratik toplum, anayasa tarafından belirlenen demokrasinin somut bir yansımasıdır. Demokratik rejimin ilkeleri ve kuralları, toplumsal yapı ve işleyişle bütünleşerek, demokrasinin o toplumda nasıl uygulandığını ve biçimlendiğini ortaya koyar. Nitekim, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde yer alan "demokratik toplum düzeni" sözü de siyasal rejim türü olarak demokratik rejimi belirtmek için kullanılmaktadır

Demokratik toplum kavramını incelerken, kavramın iki boyutunu dikkate almak gerekmektedir. Bunlardan ilki, demokratik toplumun tanımlandığı hukuk düzenine ilişkin yönü, ikincisi ise, temel hak ve özgürlüklerle yakından ilgili olan ideolojik yönüdür. Demokratik toplumların işleyiş aşamasında bu iki yön birbirleriyle oldukça yakın ilişki içindedir, bu nedenle sınırlarının tamamen ayrılması zordur. Ancak, demokratik toplumun organik ve kurumsal yönü, genellikle bir ülkenin anayasasının benimsediği çerçevenin açıklayıcı işlevini üstlenirken, ideolojik boyutu ise toplumun maddi temellerine dayanan ve uygulamaya yönelik yapısını ortaya koyan yönünü temsil etmektedir (Hakyemez, 2010). Bu ideolojik boyut, genellikle ideolojik çoğulculuk kavramı ile de yakından ilgilidir. (Araştırmada daha çok uygulamaya yönelik bir inceleme yapılacağı için demokratik toplumun ideolojik yönünü ele alınacaktır.)

Demokratik toplumlar, çeşitli paydaşlar ve kuruluşlar arasında iş birliğine dayalı ilişkiler kurarak çalışmaktadır. Değişik kesimler arasında sağlıklı, dengeli, iş birliğine dayalı ilişkiler kurulması demokratik toplumun işleyişinde önemli bir rol oynamaktadır (Grunig, 2000). Holtzhausen, gerçek iş birliğinin, değişikliklerin ve karşıtlıkların kabulüyle olanaklı olduğunu öne sürmektedir. Demokratik toplumlarda, katılım yalnızca masada olmak değil, aynı zamanda diyalog kurallarını etkileyebilme yeteneğini de içermektedir. Bu bağlamda değişik seslerin ve bakış açılarının daha etkili bir biçimde belirtmesini teşvik edilmelidir (Holtzhausen, 2000). Heath'in (2000) açıkladığı demokratik toplumda ise karşıt gruplar veya paydaşlar

medeni bir iletişim kurar, diğerlerinin argümanlarını dinler ve katılım haklarına saygı göstermektedir. Bu bağlamda demokratik toplum, bireylerin değişikliklerini ve özgürlüklerini tanıyan, çok sesliliği ve katılımı teşvik eden bir yapıyı belirtir. Bu kültür, bireysel gelişimi ve toplumsal dönüşümü desteklemektedir.

Toplumlar, demokrasinin var olduğu yerlerde bireylerin daha huzurlu ve mutlu olduğunu, demokrasinin olmadığı yerlerde ise toplumsal huzursuzlukların arttığını gözlemleyerek demokrasiye olan gereksinimlerinin farkına varmışlardır (Cırık, 2013). Demokratik ortamlarda bireylerin mutluluğunun temel nedenleri arasında, haklarının korunması, özgürlüklerinin güvence altına alınması ve yönetime katılma imkânlarının sunulması bulunmaktadır. Toplumlar bu etkenleri göz önünde bulundurarak, toplumsal gelişimin sürdürülebilmesi için demokratik bir ortamın gerekliliğini ve eşitliğin önemini kabul etmişlerdir (Touraine, 2011). Demokratik toplum, kişi olarak gelişip olgunlaşmış, kendine ve toplumuna en iyi biçimde yararlı olabilecek bilgili, dengeli, kendinden emin, yaratıcı ve sorumluluk duygusu olan vatandaşlara gereksinim duymaktadır (Karakütük, 2001).

Sosyal adalet, demokratik yaşamın temel yapı taşıdır. Bu tür toplumlar, eşitliği, bireylerin kendi kaderini tayin hakkını ve özgürlüğü teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Hyttén, 2006). Demokratik toplumlar, bireylerin Walter Parker'ın (2003, s. 54) tanımladığı biçimde, "ilkeli ve merhametli" bireyler olarak gelişmesini destekler. Bu bireyler, başkalarına zarar vermekten veya onları sömürmekten bilinçli olarak kaçınan, adil kurumları desteklemeyi ve adaletsizliği önlemek için etkin bir biçimde çalışmayı görev edinen adil vatandaşlar olarak tanımlanmaktadır. Gençlerin böyle bir eğitim dizgesi içerisinde hem iyi birer birey hem de iyi birer vatandaş olarak yetişmesi, demokratik eğitim dizgesinin temel amaçları arasında yer almaktadır (Cırık, 2013).

Raymond Williams, *The Long Revolution* (Uzun Devrim) adlı eserinde, on sekizinci yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlayan ve günümüzde sürmekte olan köklü bir toplumsal değişim sürecinde yaşadığımızı savunmaktadır. Williams'a göre, bu "uzun devrim," siyasi, ekonomik ve kültürel yaşam deneyimlerimizi kademeli olarak dönüştürmektedir. Bu dönüşümün bir parçası olan "kültürel devrim," hem evrensel eğitim hedefleri tarafından tetiklenen hem de bu hedeflerin bir sonucu olarak ortaya çıkan bir süreçtir. Williams, bu devrimin amacını "öğrenme sürecini tüm insanlara yaymak" olarak tanımlamaktadır, yani eğitim sürecini sınırlı gruplardan tüm insanlara genişletmeyi amaçlamaktadır (Williams, 1961). Bir toplumda demokratik dizgenin isleyebilmesi o toplumda yaşayan bireylerin demokratik değerleri benimsemiş olmalarına bağlıdır. Demokratik değerleri benimsemiş bireylerin

yetiştirilmesinde eğitime büyük görevler düşer (Yanıklar ve Elyıldırım, 2004). Benzer biçimde Ergün (1994) bir toplumdaki demokratik yaşayışın ekonomik gelişmeye, şehirleşmeye, sanayileşmeye, refaha, eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olduğunu belirtir. Bu bağlamda politik bir toplum olma yolunda model davranışlar ortaya koyma ve bu davranışları yaşam tarzı olarak uygulama ve insan haklarının yanında insani değerlere de önem verme demokratik toplumlardan beklenen hedeflerdir bu hedeflere en yakın toplumların, bu başarıyı eğitim aracılığıyla elde ettikleri dikkat çekmektedir. Eğitim, demokratik değerlerin içselleştirilmesinde ve uygulanmasında temel bir rol oynamaktadır. (Samancı ve Yıldırım, 2015).

Eğitim programları demokratik bir toplumda, toplumun kabul ettiği demokrasi tanımını yansıtmaktadır. Dolayısıyla eğitim programı, toplumun mevcut demokratik tanımını ve bu tanımın nasıl sorgulandığını göstermektedir. Yine eğitim öğretim programı, demokrasinin geçmişini ve gelecekteki potansiyelini içermektedir. Demokratik bir toplumdaki eğitim programı tartışmaları, toplumun kendini nasıl yorumladığını ve bu yorumlamaların nasıl değiştirildiğini veya geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda demokratik toplumun değişim ya da gelişiminde eğitim önemlidir (Williams, 1961). Eğitim, yeni kuşaklara değer ve norm öğretilmesini sağlamaktadır. Ekonomi, siyaset ve aile gibi toplumun diğer kurumları eğitimi etkilemektedir. Buna karşı eğitim de yetiştirdiği insan gücü ile toplumunun bu kurumlarını etkilemektedir (Koten, 2011).

Bu bağlamda demokrasinin temel değerlerinin yetiştirilmesi, toplumdaki çatışmaların azalmasına ve saygının egemen olduğu mutlu bir toplumun kurulmasına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır (Yıldız, 2023). Bütün bir toplumu entelektüel, duygusal ve ahlaki kapasitelerinin tam potansiyeline ulaşacak biçimde eğitmek ve onları gerçek bir toplulukta özgürce ve etkin biçimde bir araya getirmek demokrasinin eğitici işlevi olarak ön plana çıkmaktadır (Pateman, 2016). Demokratik eğitim, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, ilgili bir tutum sergilemelerine ve soru sorma alışkanlıklarını kazanmalarına katkı sağlamaktadır (O'Brien, 2005). Temel demokratik değerlerin bireylere kazandırılması, demokratik toplumlardaki eğitim dizgelerinin birincil amaçları arasındadır. Çünkü Medville'nin (1992) de belirttiği gibi demokrasinin sağlığı, bireylerin demokrasinin değerlerine ne düzeyde sahip olduklarına bağlıdır.

2.4 Tutum

Tutum kavramı, uyarıcı ile tepki arasında araya giren duygu, irade ve inancı birleştiren geniş kapsamlı bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Breckler ve Greenwald, 2014). Bu kavram, sosyal psikolojinin erken dönem yazarları tarafından ele alınmış olup, McDougall'ın (1921) "duygular" anlayışı ve Floyd Allport'un (1919) "cevap verme eğilimleri" fikri ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, John B. Watson (1950), sosyal psikolojiyi tutumların incelenmesi olarak tanımlamıştır. Eğitimciler ise tutumu eğitimin arzu edilen sonucuna atıfta bulunmak için kullanmıştır (Symonds, 1925).

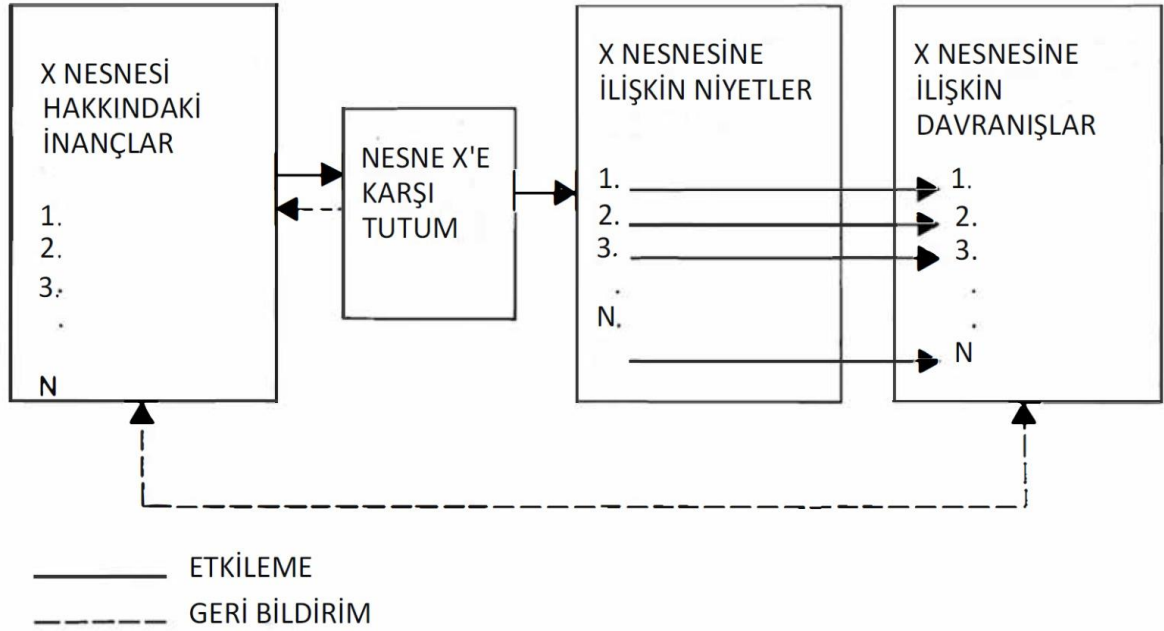
Tutum, bireylerin günlük yaşamda sergiledikleri davranışları biçimlendiren ve yönlendiren temel bir kavramdır (Balcı, 2013; Başaran ve Ateş, 2009; Baştuğ ve Keskin, 2013). Bireyin kişiliğinin yapısını oluşturan tutumlar, belirli bir nesne sınıfına yönelik olumlu veya olumsuz davranış ve düşünce eğilimidir (Sarnoff, 1960). Bu davranış her zaman bir hazır bulunuşluk halidir ve kişinin bir nesne ya da duruma nasıl tepki vereceğini belirlemektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998). Tutumlar tepki verme eğilimleridir; ancak, değerlendirci bir tepkiye yönelik bir eğilim sağladıkları için bu yönü ile diğer benzer hazır olma durumlarından ayrılmaktırlar (Osgood, ve Tannenbaum, 1955).

Thurstone (1928), tutumları, bireylerin eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden belirlenmiş istek ve yönelimleri, korkuları ve belirli bir konuya ilişkin inançlarının bir bütün olarak oluşturduğu karmaşık bir yapı şeklinde tanımlamaktadır. Senemoğlu (2009); tutumların, bir kişinin eylemlerini etkileyen yönelimleri ve seçimleri içerdiğini belirtmektedir. Tutum, kişinin bireysel arzuları, olayları ve bireysel etkinliklerinin çeşitli durumlarını etkileyen içsel bir durum olarak açıklanabilir.

Tutum, nesneye yönelik iki kutuplu bir değerlendirme yargısıdır. Esasen, bir kişinin nesneyi beğenip beğenmediğine, iyi veya kötü olduğuna, olumlu veya olumsuz hissettiği ile ilgili öznel bir yargıdır (Otway ve Fishbein, 1976). Otway ve Fishbein (1976) “inanç” “tutum” “niyet” ve “davranış” arsında ilişki olduğunu belirtmiştir. Bir kişinin herhangi bir nesne hakkında birçok inanca sahip olduğu, yani o nesneyi bir dizi değişik özellik ile ilişkilendirdiği görülebilir. Bir kişinin bir nesne hakkındaki inançları ve ilgili özelliklerin değerlendirmeleri hakkında bilgi sahibi olunması, o kişinin nesneye yönelik tutumunu doğru bir biçimde tahmin etmeyi sağlar. Yani, bir kişinin herhangi bir nesneye yönelik tutumu, o nesne hakkındaki inançların, özelliklerin ağırlıklı bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Bir tutum oluştuğunda, kişi bir dizi davranışı gerçekleştirmeye eğilimlidir (yani, niyet eder). Yani, kişinin

tutumu ne kadar olumluysa, gerçekleştirmeyi planladığı olumlu davranışlar o kadar fazla ve olumsuz davranışlar o kadar az olacaktır. Başka bir deyişle, bir kişinin bir nesneye yönelik tutumu daha olumlu hale gelirse, o nesneyle ilgili olumlu davranışlarının sayısında bir artış beklenmektedir.

İnançlar, Tutumlar, Niyetler ve Davranışlar Arasındaki İlişkiler (Şekil 2.1), belirli bir nesneye ilişkin olarak inançlar, tutumlar, niyetler ve davranışlar arasındaki ilişkileri özetlemektedir.



(Belirli bir nesneyle ilgili inançları, tutumları, niyetleri ve davranışları ilişkilendiren kavramsal çerçevenin şematik sunumu.)

Şekil 2.1 Belirli Bir Nesneye İlişkin İnançlar, Tutumlar Niyetler ve Davranışlarla İlgili Kavramsal Çerçevenin Şematik Sunumu (Fishbein ve Ajzen, 1977).

Fishbein ve Ajzen'in modeline göre, tutum, bir bireyin bir nesneye yönelik genel değerlendirmesini ifade eder ve bu değerlendirme olumlu ya da olumsuz olabilir. Tutumlar, bireyin inançlarından türetilir ve bu inançlar, bir nesne ile belirli özellikler arasındaki ilişkiyi yansıtır. Model, tutumların öğrenilmiş eğilimler olduğunu ve bireyin bir nesneye karşı sürekli olarak olumlu ya da olumsuz bir şekilde tepki verme eğilimini içerdiğini belirtir. Ayrıca, tutumlar bireyin davranış niyetlerini etkiler ve bu niyetler, bireyin belirli bir davranış gerçekleştirme olasılığını belirler (Fishbein ve Ajzen, 1977).

Bu bağlamda kişinin algılama, yargılama, duygulanma, coşku, öğrenme, anımsama gibi tüm bilişsel, devinimsel ve duyuşsal etkinlikleri, sahip olduğu tutumun etkisiyle

biçimlenmektedir (Başaran, 1991). Oluşan tutumun soyutlanması ise değeri oluşturmaktadır (Albarracin ve Shavitt, 2018).

2.5 Demokratik Tutum

Demokratik toplumsal bir düzenin önemli özelliklerinden biri, toplumu oluşturan bireylerin demokratik tutum ve davranışlar kazanmış olmalarıdır. (Şahin, 2016) Demokratik tutum değişiklikleri kabullenme, değişikliği tanıma ve bu değişikliklerle birlikte yaşamaktır (Kuş, Sönmez, ve Karatekin 2011). Demokratik tutum bireyin haklara saygı, kişiliğe saygı, adalet, sorumluluk, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, iş birliği, takdir, yol göstericilik, yardımseverlik gibi ilkeleri benimseme ve davranış haline getirme yetisidir (Selçioğlu Demirsöz, 2010). Gömleksiz, (1993) demokratik tutumu bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak tanımlamıştır. Harber (2002), demokratik tutum ve değerlerin, öğrenilebilir olduğunu ve kalıtsal olmadığını vurgulamaktadır

Demokratik tutum, başkalarıyla iş birliği yapma becerisine sahip olmayı gerektirir (Sincar vd., 2019). Demokratik tutum sahibi birey; toplum kararlarına etkili bir biçimde katılır, hak ve sorumluluklarını eksiksiz olarak yerine getirmeye çalışır. Bu doğrultuda birey ülkede demokratik yaşamın gelişimine katkı sağlarken, aynı zamanda kendi yaşam standardının yükselmesini de sağlayacaktır (Sağlam, 2000) Demokrasiyi içselleştiren bireyler mal ve hizmet üretimine katkıda bulunarak toplum yaşamına katkıda bulunurlar (Başaran, 1991). İyi işleyen bir düzende bireylerin adalet duygusu, özgürlük ve fırsat eşitliği öncelikle temel kültürleme kurumu olan eğitim sayesinde yaşantıya dönüştürülüp kazandırılabilir. (Büyükkaragöz, 1994). Pek çok araştırmacı demokratik yaşam kültürünün ve demokratik tutumların ancak eğitim dizgesi içinde ve eğitimin ilk yıllarından itibaren kazandırılabilceğini belirtmektedir (Court, 2004; Garrison, 2003; Tarrant, 1989). Bu bağlamda demokratik tutum öğrenme yoluyla oluşturulan eğilimlerdir. Dolayısıyla eğitim, bireylere demokratik tutum ve davranışları kazandırma sürecinde karşımıza çıkan temel araçlardan biri olmaktadır (Şahin, 2016)

Eğitim birçok bağlamda (yapılan araştırmada) demokratik tutumlarla olumlu yönde ilişkilidir (Salinas ve Booth, 2011). Demokrasinin bir tutum olarak bireyden topluma doğru bir evrilme geçirmesinde okul önemli bir yere sahiptir (Elkatmış, 2014). Eğitim, bireylerin demokratik toplumlarda insan hakları uygulamalarının, demokratik olmayan toplumlara kıyasla daha üstün olduğunu fark etmelerine olanak tanıyarak demokratik tutumların güçlenmesine

katkı sağlamaktadır. Demokratik eğitim, haklar, ayrımcılığın önlenmesi ve karar alma süreçlerine eşit katılım gibi temel özelliklere sahiptir. Demokratik bir toplumda eğitim kurumlarının yalnızca bilişsel hedeflere ulaşmayı amaçlamakla kalmayıp, aynı zamanda evrensel insani değerleri öğrencilere kazandıran bir yapı işlevi görmesi gerekmektedir (Şahin, 2016). Bu bağlamda eğitim aracılığıyla öğrencileri yurttaşlığa hazırlamak gerekir. Böyle bir hazırlık süreci öğrencileri, kamuyu ilgilendiren söylemlere katılarak hem kendilerinin hem de çevrelerindeki toplulukların gündelik yaşamlarını etkileyen toplumsal, ekonomik ve politik konulara duyarlı hale getirir, böylece demokrasi güçlenir (McLaren, 2011), kişilerde demokratik tutum gelişir.

Demokratikleşme ve demokratik geçişlerin en önemli ve evrensel olarak incelenen boyutlarından biri, bir ülkenin insan haklarına saygı düzeyi ve demokratik tutumlarıdır (Pernia ve Pano 2022). Bu tutum ve davranışları kazandırma sürecinde eğitim temel araç olarak nitelendirilmektedir (Büyükkaragöz vd.,1998; Court, 2004; Garrison, 2003; Elkatmış, 2014; McLaren, 2011; Şahin, 2016; Tarrant, 1989). Bu bağlamda toplumun geleceğini oluşturacak olan öğrencilerin demokratik tutumlarının ne düzeyde olduğunun bilinmesi eğitim programlarının düzenlenmesine yarar sağlayacaktır.

2.6 21. Yüzyıl Becerileri

Beceri, bireylerin belirli bir işi gerçekleştirme kapasitesini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Sosyologlar beceriyi, bir işin gerektirdiği davranış özellikleri olarak tanımlarken, eğitimciler ve ekonomistler beceriyi bireyin belirli bir işi yapabilme kapasitesi veya yeterliliği olarak değerlendirmektedir (Bacanlı, 2022). Türk Dil Kurumu (TDK), beceriyi "bir işi amaca uygun biçimde sonuçlandırma yeteneği" olarak tanımlamaktadır (TDK Sözlükleri, 2024). Bu tanımlar, becerinin bireyin zihinsel ve fiziksel kaynaklarını etkin bir şekilde kullanarak gerçekleştirdiği bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır (Quiesse, 2007).

Beceri, bireyin bilinçli ve etkin bir biçimde tüm zihinsel ve fiziksel kaynaklarını kullanarak gerçekleştirdiği bir süreçtir (Quiesse, 2007). Stephenson'a (1998) göre beceri, yeterliliği içeren ve bugün için gerekli uygulamaları gerçekleştirerek geleceğe yönelik potansiyeli ortaya çıkaran geniş bir kavramdır. Bu bağlamda, beceri yalnızca bireyin mevcut kapasitesini değil, aynı zamanda gelecekteki potansiyelini de ifade etmektedir.

Beceri, bireylerin yaş, gelişim, eğitim ve meslek gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir (NRC, 2011A; Soland vd., 2013). Ayrıca, beceri ile yeterlilik arasındaki ilişki de

dikkat çekicidir. Sue ve diğerleri (1992), yeterliliği bilgi (K), inanç ve tutum (A) ve beceri (S) olarak nitelendirmiştir. Bu bağlamda, beceri, yeterliliğin eyleme yönelik kısmını oluşturarak bireyin belirli durumlarda etkili bir biçimde davranma kapasitesini ifade etmektedir (Argyris ve Schon, 1974).

Beceri, bireyin zihinsel ve fiziksel kaynaklarını etkin bir şekilde kullanarak belirli bir işi gerçekleştirme kapasitesini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır (Quiesse, 2007). Bu kavram, bireyin yalnızca mevcut kapasitesini değil, aynı zamanda gelecekteki potansiyelini de içermektedir (Stephenson, 1998). Eğitim, meslek ve toplumsal yaşam gibi farklı bağlamlarda bireylerin becerilerinin geliştirilmesi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Kang vd., 2010; NRC, 2011B). Bu nedenle, becerilerin tanımlanması ve geliştirilmesi, bireylerin toplumsal ve mesleki yaşamlarında başarılı olmaları için kritik bir öneme sahiptir (Argyris ve Schon, 1974).

21. yüzyıl, teknolojiye hızlı ilerlemeler, bilgi birikimindeki artış, küreselleşme ve çok kültürlü toplumların oluşumu gibi birçok dönüşümü beraberinde getirmiştir (Beers, 2011). Bu dönüşümler, bireylerin toplumsal ve mesleki yaşamlarında ihtiyaç duyulan becerileri köklü bir şekilde değiştirmiştir (Dede, 2010; Wagner, 2010). Günümüz bireylerinden, hızla değişen koşullara uyum sağlama, bilgiye dayalı kararlar alma, etkili iletişim kurma ve üretken olma gibi yetkinlikler beklenmektedir. Bu bağlamda, "21. yüzyıl becerileri" kavramı, bireylerin çağın gereksinimlerini karşılayabilmesi için geliştirilmesi gereken üst düzey yetenekler ve öğrenme eğilimlerini ifade etmektedir (Dede, 2010).

Becerilerin tarihsel kökenleri, Sokrates'in sorgulama tekniği öğretimine kadar uzanmaktadır (Silva, 2009). Ancak bu beceriler, günümüzde yeni bir anlayışla değerlendirilmiş ve toplumlarda giderek daha fazla gereksinim duyulan bir hal almıştır (Silva, 2009; Johnson ve Reed, 2008). 21. yüzyıl becerileri, bireylerin yalnızca mesleki yaşamlarında değil, aynı zamanda toplumsal katılım ve kişisel gelişim süreçlerinde de etkili bir şekilde varlık göstermelerini sağlamaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009). Her bir eğitim dizgesi ve toplumdaki temel veya kilit becerilerin tanımlanması, eğitim politikası yapıcılar için ana zorluklardan biridir. Bilgi toplumu, bilgiye dayalı ekonomi ve dünya çapındaki belirsiz değişimlerle başa çıkabilmek için yeni bir dizi beceri gerektirmektedir. Bu beceriler, karmaşık sorunları çözme, iş birliği yapma, iletişim kurma, bağımsız olarak yeni bilgi ve beceriler edinme ve hızla değişen koşullara uyum sağlama yeteneği gibi unsurları kapsamaktadır (Gewertz, 2008).

21. yüzyıl becerileri, bireylerin yaşadıkları dönemin beklentilerini karşılayabilmeleri için bilgi ve yeteneklerin birleşiminden doğan bir bütünlük sunmaktadır (Dede, 2009). Bu

beceriler, öğrenme ve yenilikçilik, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, yaşam ve kariyer becerileri gibi kategoriler altında toplanmaktadır. Örneğin, P21 çerçevesine göre bu beceriler; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve dijital yetkinlik gibi unsurları içermektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu beceriler, bireylerin dijital çağın gerekliliklerini karşılayabilmesi ve yaşam boyu öğrenme süreçlerini desteklemesi açısından önemlidir (Battelle for Kids, 2019).

21. yüzyıl becerilerine yönelik ilk atıflar, 20. yüzyılın son on yıllarında yapılmıştır (Jones, 1996; Stuart ve Dahm, 1999). Bu becerilerin kapsamlı bir şekilde tanımlanması amacıyla alanyazında geniş bir tartışma alanı oluşmuş ve izleyen yıllarda çeşitli tanımlar ve sınıflandırmalar önerilmiştir. Araştırmacılar, 21. yüzyıl becerilerinin karakterizasyonunu farklı açılardan ele almışlardır. Örneğin, Binkley vd., (2011) ile Voogt ve Roblin (2012), Avrupa Birliği (AB), Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve P21 gibi uluslararası kuruluşların bu yeterlilikleri nasıl tanımladığını incelemek amacıyla 21. yüzyıl yeterlilikleri çerçevelerine yönelik karşılaştırmalı analizler gerçekleştirmiştir.

Redecker vd., (2011) ise Avrupa Birliği Komisyonu için hazırladıkları Ortak Araştırma Merkezi raporunda, 21. yüzyıl becerilerini üç genel kategori altında değerlendirmiştir:

Kişisel Beceriler: İnisiyatif, esneklik, sorumluluk, risk alma ve yaratıcılık gibi bireysel yetkinlikleri kapsamaktadır.

Sosyal Beceriler: Takım çalışması, ağ kurma, empati, şefkat ve birlikte inşa etme gibi sosyal etkileşim becerilerini içermektedir.

Öğrenme Becerileri: Yönetim, organizasyon, üstbilişsel beceriler ve ileriye dönük başarısızlık yönetimi gibi öğrenme süreçlerine yönelik yetkinlikleri içermektedir.

Partnership for 21st Century Learning (P21) çerçevesine göre ise 21. yüzyıl becerileri üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır:

1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

Bu başlık, bireylerin yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirmelerini, sorun çözme ve etkili iletişim becerileri kazanmalarını ve iş birliği süreçlerine katılmalarını hedeflemektedir. Bu kapsamda yer alan beceriler şunlardır:

- Yaratıcılık ve yenilikçilik,
- Eleştirel düşünme ve sorun çözme,
- İletişim,
- İş birliği.

2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Bilgi çağında bireylerin medya, bilgi ve teknolojiye yönelik farkındalıklarının artırılması ve bu alanlarda yetkinlik kazanmaları büyük önem taşımaktadır. Bu başlık altında belirlenen beceriler şunlardır:

- Bilgi okuryazarlığı,
- Medya okuryazarlığı,
- Bilgi, İletişim ve Teknoloji (BİT) okuryazarlığı.

3. Yaşam ve Kariyer Becerileri

Günümüz dünyasında bireylerin değişen yaşam koşullarına uyum sağlamaları, girişimci bir yaklaşım sergilemeleri ve sosyal sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri beklenmektedir. Bu başlık altında yer alan beceriler şunlardır:

- Esneklik ve uyum,
- İnisiyatif alma ve öz yönlendirme,
- Sosyal ve kültürler arası beceriler,
- Üretkenlik ve hesap verebilirlik,
- Liderlik ve sorumluluk.

Bulgular (P21, 2009), çerçevelerin bir dizi ortak beceri üzerinde birleştiğini göstermektedir: 21. yüzyıl becerilerini kategorize etmek için bir dizi çerçeve olsa da, yatay bir tutarlılık söz konusudur (Dede, 2010).

OECD ülkelerinde 21. yüzyıl becerilerinin müfredat entegrasyonu, öğretim yöntemleri, değerlendirme politikaları ve öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak ele alan bir raporda, Türkiye'deki duruma ilişkin şu tespitler yapılmıştır: 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programlarına entegrasyonu genellikle dersler arasında bütünleşmiş bir şekilde gerçekleştirilmekte, ancak bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) gibi bazı beceriler ayrı dersler olarak sunulmaktadır. Bununla birlikte, bu becerilerin değerlendirilmesine yönelik açık bir politika veya standart bulunmamaktadır. Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesine yönelik özel bir öğretmen eğitimi programının mevcut olmadığı belirtilmiştir (Ananiadou ve Claro, 2009).

Çağdaş eğitim yaklaşımı, bilgiyi ezberlemeye dayalı sistemden ziyade, sorgulayıcı, problem çözme becerisine sahip, yeni bilgileri sentezleyebilen, yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Küçük Avcı, 2018). Eğitim sistemleri, bireylerin bu becerileri kazanmasını sağlamak için yeniden yapılandırılmaktadır. Türkiye'de de bu kapsamda çeşitli adımlar atılmıştır. Örneğin, 2023 Eğitim Vizyonu, bireylerin çağın

gereksinimlerine uygun becerilerle donatılmasını hedeflemektedir (MEB, 2024). Bu doğrultuda, öğretmenlerin lisansüstü düzeyde yan dal programlarına katılımı, beceri atölyelerinin kurulması ve öğrencilerin beceri odaklı etkinliklerle değerlendirilmesi gibi uygulamalar hayata geçirilmiştir (MEB, 2018). Ayrıca, dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, bireylerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesi için önemli bir araç olarak görülmektedir (Van Laar vd., 2017; Vockley, 2007).

21. yüzyıl becerileri, bireylerin küresel, ekonomik ve toplumsal zorluklarla başa çıkabilmesi için gerekli olan temel yetkinliklerdir (Dede, 2010; Gewertz, 2008). Bu beceriler, bireylerin yalnızca mesleki yaşamlarında değil, aynı zamanda toplumsal katılım ve kişisel gelişim süreçlerinde de etkili bir şekilde varlık göstermelerini sağlamaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009). Eğitim sistemlerinin bu becerileri kazandırmaya yönelik olarak yeniden yapılandırılması, bireylerin çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde yetiştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Van Laar vd., 2017).

Bu bağlamda, 21. yüzyıl becerileri, bireylerin dijital çağın gerekliliklerini karşılayabilmesi, sürdürülebilir bir yaşam standardı sağlayabilmesi ve topluma etkin bir şekilde katkıda bulunabilmesi için vazgeçilmezdir (Beers, 2011; Wagner, 2010). Bu becerilerin geliştirilmesi, yalnızca bireylerin değil, aynı zamanda toplumların da gelecekteki başarısını şekillendirecektir (Silva, 2009; Trilling ve Fadel, 2009). Dolayısıyla, Gelecek kuşakların çağın gereksinimlerine uygun biçimde başarılı olabilmeleri için demokratik bir bakış açısıyla geliştirilmiş kültürel duyarlılık becerilerini ve dijital becerileri ne ölçüde kazandığı, eğitim süreçlerinin başarısını değerlendirmek açısından anlamlıdır.

2.7 Dijital Okuryazarlık

Teknolojide son yıllarda oluşan hızlı ve köklü değişimler birçok kişiyi etkilemektedir. Teknolojilerin gelişmesiyle beraber dijitalleşme ve internet, günlük yaşamımızın önemli bir parçası haline gelmiştir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Özellikle internet kullanımının her yaş grubu için önemli hale geldiği ve bireylerin yaşam biçimlerini de belirgin bir biçimde değiştirdiği görülmektedir (Kaya ve İmer, 2020). Teknolojideki bu çoklu değişimler dijital araçların üretilmesine ve bireylerin bu araçlar ile etkileşimini artırmaktadır. Teknolojinin hızla geliştiği bilgi çağı olarak anılan bu çağa dijital çağ da denilmektedir (Doyran, 2024). Tüm alanlarda yaşanan değişimlere paralel olarak, geleneksel okuryazarlık kavramı da yerini yeni okuryazarlık türlerine bırakmıştır. Okuryazarlık kavramı geçmişte en başlıca anlamda okuma

yazma yeterliği olarak kullanılmıştır. Okuryazarlık türlerinden biri olan dijital okuryazarlık kavramı ile ilgili ise güncel tanımlar teknoloji ve çağın gelişmeleriyle ortaya çıkmış halen de tanım çalışmaları sürmektedir.        dijital okuryazarlık kavramı toplum ve teknolojinin gelişimlerinden değişimlerinden etkilenmektedir (Cote ve Milliner, 2018).

Paul Gilster, "dijital okuryazarlık" terimini ilk kez 1997 yılında yayımlanan *Dijital Okuryazarlık* adlı kitabında popüler hale getirmiştir. Gilster, dijital okuryazarlığı basit bir şekilde "dijital  ağ için okuryazarlık" olarak tanımlamıştır (Bawden, 2008, s. 18). Dijital okuryazarlık, dijital araçlar kullanılarak yeni bilgilere ulaşma, sorunların çözümünde kullanma, bilgi ile işlem yapabilme, dijital teknolojileri etkili ve güvenli bir biçimde kullanma yeteneğidir (Pala ve Başıbb y k, 2020). Bilgiyi değerlendirebilmenin ve yorumlayabilmenin önemine vurgu yapan Gilster'e (1997) göre dijital okuryazarlık, bilgiyi anlama, -daha önemlisi- bilgiyi bilgisayarın sunabileceği birçok biçimde değerlendirme ve önceki bilgilere bütünleştirme yeteneğidir (Akt. Pool, 1997).

Dijital okuryazarlık; dijital araçların kullanımını anlamlandırma süreci ve sonrasında ortaya konulan becerilerdir. Zamana ve duruma uygun dijital teknolojiyi se ebilmeyi de içermektedir (Ribble, 2015). Bir başka tanıma göre, Bayrakçı (2020) dijital okuryazarlık, teknolojinin geliştirdiği dijitalliği yaşamın her alanında etkin bir biçimde kullanabilme, bilişimi ve bilişim kaynaklarını doğruluklarını teyit ederek kullanabilme, dijitalleşmenin getirdiği risk etkenlerinden korunabilme, genel olarak da yaşanan çağdaki dijitalleşmeye uyum sağlayabilmek için gerek duyulan tüm becerilerdir.

Dijital okuryazarlık, bireyin yaşamı boyunca dijital eylemlerini hazırlarken teknolojiyi kullanması, kendi yaşam becerilerini kullanması ve mevcut deneyimlerini yeni durumlara dönüştürmesi olarak görülebilir (Dedebali, 2020). Dijital okuryazarlık; eleştirel olarak düşünebilme, toplumda yer edinebilme, dijital ortamlarda kişilerle ekip çalışması yapabilme, analitik düşünerek doğru verilere ulaşmayı kapsayan geniş bir olgudur (Ergün ve Güneş, 2022). Martin (2005) ise dijital okuryazarlığı bireylerin dijital araçları kullanabilmeleri için dijital araçlara yönelik tutumlarını ve yeteneklerini geliştirmelerini; dijital kaynaklara erişim sağlayıp değerlendirmelerini, çözümlleme sentez yaparak yeni bilgi oluşturmalarını ve kişilerin bu süreci sosyal yaşamlarına yansıtabilmeleri olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda dijital okuryazarlığın, bir bilgisayarı kullanmak ve internete erişmek için gereken bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmaktan daha fazlasını; üst düzey becerileri kapsamaktadır (Tyger, 2011). Alan yazında, dijital okuryazarlığın bilgi okuryazarlığı, bilgi teknolojileri (B T), medya okuryazarlığı ve 21. yüzyıl

becerileri ile ilişkili olduğuna dair çeşitli görüşler bulunmaktadır (Alexander vd., 2012; List vd., 2020; Spante vd., 2018).

Dijital okuryazarlığın gelişebilmesi ve bireylerin dijital dünyada etkili bir biçimde varlık gösterebilmesi için çeşitli bileşenlerin bir araya gelmesi gerekmektedir. Payton ve Hague’a (2010) göre dijital okuryazarlığın sekiz temel bileşeni şunlardır:

1. *Fonksiyonel Beceriler:* Teknolojiyi kullanma bilgisi ve değişik teknolojilerde yetkinlik kazanma yeteneğini içerir. Teknolojinin sunduğu olanaklardan haberdar olmak ve bu olanakları nasıl kullanacağını bilmek, bu becerinin temelidir.
2. *Düşünce Yeteneği:* Teknolojiyi hayal gücüyle birleştirerek yeni çıktılar oluşturmayı ve yenilikçi düşünceler geliştirmeyi içerir.
3. *Eleştirel Düşünce:* Dijital medya ve içeriklerle etkileşim kurarak sorgulama, çözümleme, inceleme, değerlendirme ve destekleyici argümanlar oluşturma becerisini kapsar.
4. *İş Birliği:* Diğer bireylerle birlikte çalışma becerisi geliştirme, dijital araçları iş birliği içinde anlam ve projeler üretmek için kullanma yeteneğini belirtir.
5. *Bilgi Bulma:* İhtiyaç duyulan bilgilerin türünü belirleme, bu bilgilerin nerede bulunabileceğini bilme ve bu süreçte doğru kaynakları kullanma becerisidir.
6. *Etkili İletişim:* Düşünceleri açık bir biçimde söyleyebilme, diğer bireylerin düşüncelerini anlayabilme ve çeşitli iletişim yöntemlerini kullanarak etkili bir biçimde mesaj iletme yeteneğini içerir.
7. *E-Güvenlik:* Dijital teknolojileri güvenli bir biçimde kullanma, olası risklerden korunma ve bu teknolojileri etik ve uygun biçimde kullanma bilincidir.
8. *Kültürel ve Sosyal Farkındalık:* Dijital içeriklerin sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarda nasıl biçimlendiğini fark edebilme ve bu bağlamların dijital etkileşimlere nasıl yön verdiğini anlayabilme yeteneğini içerir.

Bu bileşenler, bireylerin dijital dünyada etkin, güvenli ve bilinçli bir biçimde yer almasını sağlamak için birbirini tamamlayan bir yapı sunmaktadır (Payton ve Hague 2010).

Bilgi çağı ve bilgi toplumu gibi tanımlamalar, bilginin işlenmesinde bilgi teknolojilerinin yoğun biçimde kullanılmasının bir sonucudur. Tonta (1999)’nın işaret ettiği gibi, bu dönemde bilgi teknolojileri bilginin akış hızını artırmış ve bunun sonucu olarak karar verme süreci kısalmıştır. Son dönem medya çalışmalarında “kontrol edilemeyen çağ” olarak da isimlendirilen dijital çağ, bugün özellikle vatandaşların medya içeriğinin üretilme sürecine katılımı bağlamında demokratikleşme yolunda bir kazanç olarak görülmektedir (Elmas ve Kurban, 2011:11-12). Eleştirel okuryazarlık demokratik ortamda ve dijital ortamda çok

önemlidir. Çünkü eleştirel yaklaşımı olmayan bireyler yalnızca iletileri alan bireylerdir. Eleştirel beceriler bireyi, medya kullanıcısı olarak edilgen durumdan etkin duruma, alıcıdan katılımcı duruma, tüketiciden vatandaş durumuna dönüştürmektedir (Livingstone, 2003).

Dijital okuryazarlık hem zihinsel hem de pratik yetenekleri içinde barındıran doğru bilgiyi arama, seçme, sentezleme ve paylaşma noktasında gelişen teknolojik araçlardan yararlanma becerisidir (American Library Association [ALA], 2013). Dijital okuryazarlık, bireylerin bilgi-iletişim teknolojilerini öğrenmede etkin olmasını, kişisel gelişimine teknolojiler ile katkı sağlamasını, günlük yaşam sorunlarının çözümünde kullanabilmesini ve teknoloji kullanımının güvenlik, yasal ve ahlaki olma boyutlarında yeterli olmasını kapsamaktadır (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018).

Bawden (2008) dijital okuryazarlık becerisi bulunan kişilerde aşağıdaki niteliklerin de bulunacağını belirtmiştir:

1. Çeşitli bilgi sağlayıcılardan doğru ve nitelikli bilgileri derleme,
2. Eleştirel düşünme, bilgileri değerlendirme ve doğru sonuçlara varma doğrultusunda önemli bir etken olması,
3. Günlük yaşamda ve çalışma ortamlarında karşılaşılan karmaşık bilgilerle başa çıkma, çeşitli türlerdeki yazılı ve sözlü malzemeleri anlama kapasitesinin yüksek olması,
4. Yardımlaşma amacıyla kullanılan iletişim ağlarına bilinçli bir biçimde hâkim olma, insanların birbirleriyle etkileşimde bulunma, bilgi sunma, paylaşma ve destek olma için kullanılan iletişim kanallarında bilgili olma,
5. Dijital teknolojik araçları kullanırken gerekli bilince sahip olma,
6. Kendini ifade etme, bilgilere ulaşma ve yayınlama süreçlerinde bireyin kendini yeterli görmesidir.

Bu nitelikler, bireyin dijital dünyadaki sosyal, kültürel ve entelektüel etkileşimlerde etkili ve bilinçli bir biçimde yer almasını sağlamaktadır (Bawden, 2008).

Günümüz çağında bir çocuk, eğitim-öğretim etkinliklerinden önce dijital araçları kullanmaya ve bu araçlar hakkında bilgi sahibi olmaya başlamaktadır (Çubukcu ve Bayzan, 2013). İnsanların içinde yaşadıkları karmaşık dünyayı anlayabilmeleri ve bu dünyaya tam anlamıyla katılabilmeleri için, zorlu sorunlarla uğraşma, uygulamalı araştırmalar yoluyla öğrenme, destekleyici deneyimler yaşama, düşüncelerini başkalarına belirtme ve çoklu ortamlarda çeşitli kaynakları keşfetme fırsatlarına sahip olmaları gerekmektedir (Dewey, 2024). Bu koşulda bireyler, çeşitli okuryazarlıklar kullanarak bir anlayış edinmeli ve anlamlı eylem biçimleri benimsemelidir (Martin ve Madigan, 2006)

Öğrencilerin gündelik yaşamlarında teknolojik araçların bu denli yoğun bir biçimde yer aldığı bir dönemde, bu araçlardan bağımsız bir eğitim-öğretim anlayışını hayal etmek olanaklı değildir çünkü teknolojik gelişmelerle desteklenen eğitim, insanlığın ilerlemesinde ve gelişiminde yeni bir anlam kazanmıştır (Akkuş, 2008). Elektronik araçlar eğitim ortamlarında kullanıldıkça öğrenciler sınıfta daha etkin hale gelmiş ve eğitim öğrenci merkezli, buluş yoluyla öğrenme anlayışı kazanmıştır (Trilling ve Fadel, 2009). Eğitim ortamlarında öğrencilerin dijital araçları etkin bir biçimde kullanabilmesi öğretimin anlamlı hale gelmesi için önem kazanmıştır (Martin, 2006). Bu nedenle, dijitalleşmeye önem veren bir eğitim anlayışı günümüzde giderek daha fazla değer kazanmaktadır (Doyran, 2024). Öğrenme ortamlarının dijitalleşmesi, öğretmenleri yalnızca bilgi aktaran kişiler olmaktan çıkarıp, dijital araçları etkili ve yenilikçi bir biçimde kullanan rehberler olmaya yönlendirmektedir (Ateş, 2023). Bu durum, okuryazarlık, kültür, medya eğitimi, insan-bilgisayar etkileşimi ve teknolojinin sosyal çalışmaları alanlarında uzmanların multidisipliner bir karışımını sergileyen, elektronik (dijital) çağın koşulları altında keşfetmeye vurgu yapan okuryazarlık sorularına artan bir akademik ilginin oluşumuna neden olmaktadır (Livingstone, 2003).

1972’te UNESCO’nun yaptığı “Learning to Be” ya da “Faure” raporu olarak bilinen raporda, eğer gerektiği gibi iyi bir biçimde organize edilirse, öğrenmenin, her bireyin gelecekteki bilimsel-teknolojik evrime tam anlamıyla katılmasını sağlayacak kapasiteye sahip olduğunu vurgulamaktadır (Faure, 1972). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından, 2020 yılında yayımlanan “Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu”nda, dijital okuryazarlığı dijitalleşen toplumsal yaşamda bireylerin kendine yer bulabilmesi, öğrenerek gelişebilmesi ve gelecekte iş dünyasında varlık gösterebilmesi için gerekli beceriler bütünü olarak tanımlamıştır (MEB, 2020). Dijital okuryazarlık becerisinin, hem öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumları daha iyi yönetmelerinde hem de eğitim-öğretim ortamlarında akademik başarıyı artırmalarında önemli bir rol oynadığı açıkça görülmektedir (Özbay ve Özdemir, 2014). Gençlerin dijital kültürde uygun bir biçimde gelişme göstermeleri için doğru bir biçimde desteklenmeleri gerekmektedir (MEB, 2020). Bu bağlamda, dijital okuryazarlık eğitiminin, öğrencilerin yaşamlarına ve öğrenim süreçlerine etkili bir biçimde bütünleştirilmesi büyük bir gereklilik haline gelmiştir. Bugün artık sosyal yaşamdaki iletişimi de etkileyen dijital okuryazarlık toplumdaki tüm bireylerde var olması beklenen bir farkındalık becerisidir (Özel ve Babür, 2021).

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı On İkinci Kalkınma Planı’nın (2024-2028) eğitimle ilgili hedeflerinde, dijital teknolojilerin eğitim

alanında etkin kullanımını artırarak, bireylerin teknoloji okuryazarlığını geliştirmeyi ve dijital eşitsizlikleri azaltmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, okullarda altyapının güçlendirilmesi, öğretmen ve öğrencilerin dijital becerilerinin artırılması, dijital platformlar üzerinden eğitimlerin yaygınlaştırılması ve öğretmen eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesi planlanmıştır. Ayrıca, yeni kuşak iletişim ve ileri teknoloji alanlarında nitelikli insan gücü yetiştirilmesi hedeflenerek, ülkenin teknoloji ve inovasyon kapasitesinin artırılması hedeflenmektedir.

Şekil 2.2 Dijital Okuryazarlık Becerileri (MEB, 2020)

Dijital Okuryazarlık Becerileri

İşlem Becerileri Biliş Buluş Sunum	Düşünme Becerileri Analiz Etme Değerlendirme Yaratıcı Düşünme
İş Birliği Becerileri Takım Çalışması Ağ Oluşturma Paylaşma	Farkındalık Becerileri Ahlaki Değerlere Sahip Olma Hukuk Okuryazarlığı Kendini Koruma

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020) dijital okuryazarlık becerilerini 4 ana başlık altında toplamıştır.

İşlem Becerileri

İşlem becerileri; biliş, buluş ve sunum olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır. Bilişsel beceriler, bireylerin dijital ortamlarda bilgiye erişme, anlamlandırma ve işleme yetilerini kapsamaktadır. Buluş becerileri, dijital teknolojileri kullanarak yeni fikirler ve çözüm önerileri geliştirme kapasitesini ifade eder. Sunum becerileri ise bilgilerin dijital platformlar aracılığıyla açık, düzenli ve etkili bir biçimde ifade edilmesini ve aktarılmasını içermektedir.

İş Birliği Becerileri

İş birliği becerileri; takım çalışması, dijital ağ oluşturma ve bilgi paylaşımı olmak üzere üç alt boyutta incelenmektedir. Takım çalışması, bireylerin dijital araçları etkin biçimde kullanarak grup içinde verimli bir şekilde görev alabilmelerini ifade eder. Ağ oluşturma becerisi, bireylerin dijital ortamlarda sosyal ve profesyonel bağlantılar kurabilme yeterliğini

kapsamaktadır. Paylaşma ise bilgi ve kaynakların dijital platformlarda iş birliğine dayalı biçimde paylaşılabilmesi becerisini içermektedir.

Düşünme Becerileri

Düşünme becerileri; çözümleme, değerlendirme ve yaratıcı düşünme olmak üzere üç temel bilişsel süreci kapsamaktadır. Çözümleme, dijital içerikleri yapılandırarak anlamlandırabilme ve anlamlı bilgiye dönüştürebilme becerisidir. Değerlendirme, dijital bilginin güvenilirliğini ve doğruluğunu eleştirel bir yaklaşımla analiz edebilme yeterliliğini ifade eder. Yaratıcı düşünme ise dijital araçlar aracılığıyla özgün ve yenilikçi fikirler üretebilme yetisini kapsamaktadır.

Farkındalık Becerileri

Farkındalık becerileri; etik değerlere bağlılık, hukuk okuryazarlığı ve dijital güvenlik bilinci olmak üzere üç boyutta değerlendirilmektedir. Etik farkındalık, bireyin dijital ortamlarda ahlaki değerlere saygı göstermesi ve sorumlu bir dijital vatandaşlık anlayışı geliştirmesini ifade eder. Hukuk okuryazarlığı, dijital içeriklerin ve etkileşimlerin hukuki boyutlarını kavrayabilme ve bu doğrultuda hareket edebilme becerisidir. Kendini koruma ise bireyin dijital ortamlarda kişisel güvenliğini sağlayabilmesi ve karşılaşabileceği tehditlere karşı önleyici stratejiler geliştirebilme yeterliliğini kapsamaktadır. Bu beceriler, dijital okuryazarlığın temel bileşenlerini oluşturarak, bireylerin dijital dünyada etkin ve sorumlu bir biçimde yer almalarını sağlamayı hedeflemektedir (MEB, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu arasında imzalanan 21 Mayıs 2012 tarihli Protokol gereği, resmi okullarda görev yapan tüm öğretmenlere “FATİH Projesi Bilişim Teknolojilerinin ve İnternetin Bilinçli, Güvenli Kullanımı” konulu seminerler düzenlenmiştir (MEB, 2013). Bu seminerin içeriğinde; bilişim teknolojileri dizgelerinin etkin kullanımı, bilişim teknolojilerinin bilinçli kullanımı, güvenli kullanımı, etik kullanımı ve benzeri konular yer almaktadır. Bu konuların 21. yüzyıl bilgi, medya ve teknoloji becerileriyle yakından ilişkili olduğu açıktır. FATİH Projesi'nin önemli alt projelerinden biri olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesi, FATİH'in en kritik ve önemli basamağını oluşturmaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). EBA, eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojileri aracılığıyla etkin materyallerin kullanımını amaçlayan ve Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan sosyal bir platformdur. EBA'nın içeriğinde, sınıf düzeylerine uygun, güvenilir ve dikkatle incelenmiş doğru içerikler yer almaktadır (EBA, 2014). Bu bağlamda FATİH Projesi ve EBA, öğrencilere dijital beceriler kazandırırken, öğretmenlere de dijital okuryazarlık konusunda eğitim verme ve dijital araçları

etkili kullanma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, eğitimde dijital okuryazarlığın artırılması, hem bireysel gelişim hem de toplumsal kalkınma açısından temel bir adım olarak görülmektedir.

İnternetin etkin kullanımı, düşünceli ve kendini organize edebilen kullanıcı stratejileri gerektirir. Bu tür stratejiler, genellikle daha iyi eğitilmiş bireyler tarafından geliştirilebilir. Başka bir deyişle, internetten verimli bir biçimde yararlanabilmek için bireyin kendini yönetebilmesi ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir ve bu beceriler iyi bir eğitimle sağlanabilir (Courtney vd., 2022). 2003 yılında yapılan Avrupa PISA çalışmasının sonuçları, bilgisayarların gerektirdiği özel becerilere sahip kullanıcıların dijital uçurumu kapatabileceğini göstermektedir. Danimarka, Finlandiya ve İsveç gibi ülkelerde medya eğitiminin yaygınlaşmasıyla dijital uçurumun azaldığı belirtilirken, Avusturya, Belçika, İsviçre, Almanya ve Kore gibi ülkelere dezavantajlı gençlere yeterince ulaşılmadığı vurgulanmaktadır (Wittwer ve Senkbeil, 2008). Dezavantajlı durumdaki öğrenciler okuma-yazma becerilerini geliştiremezse, internete erişim sağlasalar dahi bu durum dijital uçurumu daha da derinleştirecektir. Dijital okuryazarlık, internetin kullanım alanları arttıkça daha da önemli hale gelmektedir. Ancak, dijital teknolojilerin sunduğu olanaklardan yararlanırken bazı riskler de ortaya çıkmaktadır. Bu risklere karşı duyarlı olmak ve dijital dünyanın zararlı etkilerinden en az düzeyde etkilenmek için interneti bilinçli ve doğru bir biçimde kullanabilme becerisi önem taşımaktadır. Dijital araçları etkin ve doğru bir biçimde kullanma becerisini kazanmak, eğitimde dijital okuryazarlık kazançlarına daha fazla yer verilmesiyle doğrudan ilişkilidir ve bu durum, günümüzün dijital koşullarına uyum sağlamayı kolaylaştıracaktır (Karabacak ve Sezgin, 2019).

2.8 Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri, kültürlerarası duyarlılık ve demokratik tutum düzeyleri ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan tez ve makalelere yer verilmiştir. Çalışma, dört temel konu üzerine odaklanmaktadır: birincisi 21. yüzyıl becerileri, ikincisi dijital okuryazarlık, üçüncüsü kültürlerarası duyarlılık ve dördüncüsü demokratik tutum düzeyidir. Bu doğrultuda, ilgili araştırma bölümü çalışmanın ana konularına göre yapılandırılmış ve başlıklar halinde sunulmuştur.

2.8.1 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Gülen'in (2013), "21. yüzyıl öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini ve bu becerilerin bilişim teknolojileri (BT) ile desteklenme düzeylerini incelemektedir. Araştırma, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılıkları analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya Ankara'daki 6 farklı okuldan toplam 612 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri (aktif öğrenme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, iş birliği ve iletişim) genel olarak yüksek düzeyde bulunmuş, ancak bu becerilerin bilişim teknolojileri (BT) ile desteklenme düzeyleri orta düzeyde kalmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılıklar gözlemlenmiş; kız öğrencilerin BT'ye yönelik motivasyonları ve teknoloji kullanım yeterlilikleri erkeklere göre daha yüksek bulunurken, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin teknoloji kullanım yeterlilikleri artmış, ancak bu artış BT ile destekleme düzeylerini olumlu yönde etkilememiştir.

Bozkurt ve Çakır (2016) tarafından gerçekleştirilen "Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi" adlı çalışma, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerini cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya, Ankara'da öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki toplam 495 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerini değerlendirmek amacıyla "21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilikçi Beceriler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu, ancak bu becerilerin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin iletişim ve iş birliği becerilerinde erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı, ancak problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Sınıf seviyesine göre ise üst sınıflardaki öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinde daha yüksek düzeyde performans sergilediği belirlenmiştir. Çalışma, 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklı yaklaşımlar benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Önür ve Kozikoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen "Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri" başlıklı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerine sahip olma düzeyleri farklı değişkenler bağlamında incelenmiştir. Araştırma bulguları, ortaokul öğrencilerinin genel olarak 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin aktif öğrenme becerilerinin orta düzeyde olduğu; iş birliği ve iletişim, problem çözme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin ise

yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, kız öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 6. ve 8. sınıf öğrencilerine göre 7. sınıf öğrencilerinin bu becerilere daha yüksek düzeyde sahip olduğu saptanmıştır. Evlerinde bilgi teknolojisi araçları (internet, akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb.) bulunan öğrencilerin, bu araçlara erişimi olmayan öğrencilere göre 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, anne ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde 21. yüzyıl öğrenme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göktepe Yıldız (2020) tarafından gerçekleştirilen “Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmada, lise öğrencilerinin kazandıkları 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi ve bu beceriler ile akademik başarı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” genelinde elde edilen sonuçlar, lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin de arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, girişimcilik ve inovasyon becerileri alt boyutlarında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak, kariyer bilinci ile sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, lise öğrencilerinin akademik başarıları ile 21. yüzyıl becerileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğudur.

Çelik (2021) tarafından gerçekleştirilen “Lise Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Algılama Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada, lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini algılama düzeyleri ve bu algıların çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin genel olarak 21. yüzyıl becerilerini algılama düzeyleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Ancak, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yönelik algı düzeylerinin ortalamanın altında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, ölçeğin genel sonuçları incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini algılama düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Bununla birlikte, kız öğrencilerin girişimcilik ve yenilikçilik becerilerine yönelik algı düzeyleri ile

kariyer farkındalıklarının genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu, ancak erkek öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir.

Yıldırım ve Ortak (2021) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin genel olarak bu becerilere yüksek düzeyde sahip olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, özellikle iş birliği ve iletişim becerilerinde erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Anne ve babası yüksek öğrenim mezunu olan öğrencilerin bu becerileri daha etkili kullandığı, ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Ailenin aylık gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin, özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinde daha başarılı olduğu, ekonomik imkanların eğitim kaynaklarına erişimi artırarak beceri gelişimini desteklediği tespit edilmiştir. Ayrıca, üst sınıflardaki (7. ve 8. sınıf) öğrencilerin alt sınıflara (5. ve 6. sınıf) göre bu becerilerde daha yüksek puanlar aldığı, yaş ve eğitim düzeyinin ilerlemesiyle birlikte becerilerin geliştiğini göstermektedir.

Yalçın'ın (2022) “Üniversite Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması, üniversite öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenen becerileri ile dijital okuryazarlık düzeylerini ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ve aralarında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Cinsiyet açısından anlamlı bir fark tespit edilmezken, dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma, 21. Yüzyıl becerilerinin öğretim programlarında önceliklendirilmesi, dijital okuryazarlık derslerinin eklenmesi ve teknoloji destekli aktif öğrenme yöntemlerinin yaygınlaştırılması gerektiğini önermektedir.

Doyran (2024) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Dijital Okuryazarlık Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ile dijital okuryazarlık öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ve dijital okuryazarlık öz yeterliklerinin genel olarak "orta değer üzerinde" bir düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, kız öğrencilerin iletişim, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi becerilerde erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek performans sergilediği belirlenmiştir. Ayrıca,

anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının, öğrencilerin belirli becerilerde daha başarılı olmalarına katkı sağladığı görülmüştür. Evde internet bağlantısına ve teknolojiye erişime sahip olan öğrencilerin ise dijital okuryazarlık becerilerinde daha başarılı oldukları saptanmıştır. Son olarak, 21. yüzyıl becerileri ile dijital okuryazarlık öz yeterlikleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.8.2 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Chan ve Tan (2020) tarafından gerçekleştirilen “Temel Araştırma Verilerinin İkincil Nicel Analizi (2004-2010): Akademik Başarı ve 21. Yüzyıl Yeterliliklerinin Çok Düzeyli Bir Çalışması” başlıklı araştırma, 2004-2010 yılları arasında Singapur'da toplanan verilerin ikincil nicel analizini yaparak, öğrenci başarısı ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, bireysel, sınıf ve okul düzeyindeki faktörlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri çok düzeyli analiz yöntemleriyle değerlendirilmiş ve bireysel faktörlerin (psikososyal ve eğitimsel özellikler) başarı üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, ilkokul 6. sınıfta gözlemlenen bireysel özelliklerin, ortaokul 3. sınıftaki akademik başarı ve 21. yüzyıl öğrenme çıktıları üzerinde uzun vadeli etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, eğitim politikalarının sosyal ve eğitimsel eşitliği artırmak amacıyla bireysel ve sınıf düzeyindeki faktörlere odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Khan vd. tarafından (2022) gerçekleştirilen “Connecting Digital Literacy in Higher Education to the 21st Century” başlıklı çalışmanın amacı, yükseköğretimde dijital okuryazarlığı geliştiren unsurları incelemek ve bu becerilerin günümüz dijital iş dünyasında nasıl uygulanabileceğini araştırmaktır. Araştırma, genç yetişkinleri analiz birimi olarak ele almış ve veriler, 300 katılımcının doldurduğu anketler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada nicel bir yöntem kullanılmıştır. Bulgular, eleştirel beceriler, operasyonel beceriler, görsel öğrenme stili, iş birliğine dayalı öğrenme stili ve öğrenme sistemlerinin dijital okuryazarlığı artırdığını göstermiştir. Ayrıca, dijital okuryazarlığın hem akademik başarıyı hem de istihdam edilebilirliği geliştirdiği vurgulanmıştır.

Van Laar vd., (2017) tarafından gerçekleştirilen "21. Yüzyıl Becerileri ile Dijital Beceriler Arasındaki İlişki: Sistemik Bir Literatür Taraması" başlıklı çalışma, 21. yüzyıl becerileri ile dijital beceriler arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bilgi çalışanlarına yönelik kavramsal boyutlar ile temel operasyonel bileşenleri içeren bir 21. yüzyıl dijital beceriler çerçevesi sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, sistemik bir alanyazın taraması yöntemiyle yürütülmüş ve bu kapsamda 1592 makale incelenmiştir. Bu makaleler arasından, PRISMA

yöntemi kullanılarak, 21. yüzyıl dijital becerilerinin kavramsallaştırılması ve ölçümüne odaklanan 75 akademik çalışma seçilmiştir. Araştırmanın bulguları, 21. yüzyıl becerilerinin dijital becerilere kıyasla daha geniş bir kapsamı içerdiğini ve dijital becerilerin genellikle bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) ile sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma, teknik beceriler, bilgi yönetimi, iletişim, iş birliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi yedi temel beceriyi; etik farkındalık, kültürel farkındalık, esneklik, öz-yönelim ve yaşam boyu öğrenme gibi beş bağlamsal beceriyle birleştiren kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, 21. yüzyıl dijital becerilerinin hem bireysel hem de toplumsal düzeydeki önemini vurgulamakta ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejik bir yaklaşım sunmaktadır.

Park vd., (2021) tarafından gerçekleştirilen “*Üniversitede Yaratıcılığı ve Eleştirel Düşünmeyi Teşvik Etmek: Kültürlerarası Bir Araştırma*” başlıklı çalışma, kültürün yaratıcılık ve eleştirel düşünme performansı üzerindeki etkisini ve üniversite araştırma deneyiminin bu becerilere katkısını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya, Amerika Birleşik Devletleri'nden 103 ve Çin'den 166 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla STEAM yaratıcı problem çözme, Sternberg bilimsel akıl yürütme, Psikolojik Eleştirel Düşünme (PCT) ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme (CCT) testlerini içeren bir çevrimiçi anketi tamamlamışlardır. Araştırmada ABD'li öğrenciler yaratıcılık testlerinde daha yüksek performans sergilerken, Çinli öğrenciler eleştirel düşünme testlerinde üstünlük göstermiştir. Ayrıca, üniversite araştırma deneyiminin her iki beceriyi de geliştirdiği, ancak bu etkinin ABD'li öğrencilerde daha belirgin olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, kültürel farklılıkların ve üniversite deneyimlerinin yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Chalkiadaki (2018) tarafından gerçekleştirilen “*A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education*” başlıklı çalışma, 21. yüzyıl becerilerinin ilköğretim bağlamında nasıl ele alındığını incelemeyi ve bu becerilere yönelik en çok atıf yapılan çerçeveleri ile ilköğretimde en çok vurgulanan becerileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, 2000-2017 yılları arasında yayımlanmış ve önceden belirlenmiş dahil etme kriterlerini karşılayan 40 metin sistematik bir alanyazın taraması yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, 21. yüzyıl becerilerinin özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, küreselleşme ve yenilik ihtiyacı bağlamında ele alındığını göstermiştir. Çalışmada, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık, kültürel farkındalık ve iş birliği gibi becerilerin öne çıktığı, ancak bu becerilerin ilköğretim düzeyinde daha fazla araştırılması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma, 21. yüzyıl becerilerinin kavramsal

karmaşıklığını ve bu becerilerin eğitim politikaları ve uygulamaları üzerindeki etkisini tartışmaktadır.

Kienzler vd., (2023) tarafından gerçekleştirilen "Yükseköğretimde 21. Yüzyıl Becerileri- Mükemmel Bir Üniversitede Güncel Zorlukların ve Potansiyellerin Ampirik Analizi" başlıklı çalışmada, Almanya'daki bir mükemmeliyet üniversitesi olan Technische Universität Dresden'de (TUD) 21. yüzyıl becerilerinin öğretim ve öğrenim süreçlerindeki mevcut durumu ve öğrenci memnuniyeti incelenmiştir. Araştırmaya, TUD'nin çeşitli fakültelerinden 705 öğrenci katılmış, 614 geçerli yanıt değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerindeki yeterlilik düzeylerini, bu becerilerin öğretim yöntemleriyle ne ölçüde desteklendiğini ve öğrencilerin bu süreçlerden ne kadar memnun olduğunu belirlemektir. Bulgular, öğrencilerin genel olarak 21. yüzyıl becerilerinde orta düzeyde yeterli olduklarını, ancak öğretim yöntemlerinden memnuniyetlerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, bu becerilerin geliştirilmesinde en etkili öğretim formatları olarak "yurtdışı deneyimleri" ve "stajlar"ı belirtirken, "dersler" ve "dil kursları" en az etkili formatlar olarak değerlendirilmiştir. İletişim ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesinde seminerler ve stajlar, problem çözme becerilerinde egzersizler, seminerler ve proje çalışmaları, yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerinde proje çalışmaları, bilgi ve medya becerilerinde dersler, sosyal ve kültürlerarası becerilerde yurtdışı deneyimleri, günlük yaşam becerilerinde ise proje çalışmaları, yurtdışı deneyimleri ve stajlar en etkili yöntemler olarak öne çıkmıştır.

2.8.3 Dijital Okuryazarlık ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Özeren (2023) tarafından yapılan "Predicting secondary school students' 21st-century skills through their digital literacy and problem-solving skills" başlıklı araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve problem çözme becerilerinin 21. yüzyıl becerilerini yordayıp yordamadığını belirlemek ve bu becerilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada, Elazığ'daki resmi eğitim kurumlarında öğrenim gören 490 ortaokul öğrencisi, orantısız küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin dijital okuryazarlık ve 21. yüzyıl beceri düzeylerinin çok yüksek olmadığını, ancak problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Cinsiyet açısından, problem çözme ve 21. yüzyıl becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunurken, dijital okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Anne eğitim düzeyinin tüm beceriler üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, baba eğitim düzeyinin ise problem çözme ve 21. yüzyıl

becerileri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı, özellikle babası üniversite mezunu olan öğrencilerin bu becerilerde daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Dijital okuryazarlık ile problem çözme becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş, ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin iletişim alt boyutu ile dijital okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak, dijital okuryazarlık ve problem çözme becerilerinin 21. yüzyıl becerilerini anlamlı bir şekilde yordamamasına karşın, 21. yüzyıl becerileri ve problem çözme becerilerinin dijital okuryazarlık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akman ve Uzun (2023) tarafından yapılan “An investigation of digital literacy levels of middle school students in terms of various variables: The case of Mersin province başlıklı araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri etkileyen faktörleri incelemektir. Çalışma, Mersin Mezitli Ahmet Hocaoglu Ortaokulu'nda öğrenim gören, yaşları 10 ile 12 arasında değişen 80 öğrenci (40 kız, 40 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Bulgular, kız öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Sosyal medya kullanım süresi ile bilgi işleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, özellikle YouTube ve Pinterest kullanan öğrencilerin iletişim ve güvenlik becerilerinde daha yüksek dijital okuryazarlık düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sosyal medya kullanım süresi ile iletişim, güvenlik ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma, dijital okuryazarlık eğitiminde cinsiyet, sosyal medya kullanım süresi ve kullanılan sosyal medya araçlarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Özaydın ve Kumral (2021) tarafından gerçekleştirilen “Dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık” başlıklı araştırmanın katılımcıları, 8-10 yaş aralığında olan ve dijital yerliler olarak tanımlanan 6 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık farkındalığını anlamaktır. Nitel bir yöntemle yürütülen çalışma, bütüncül tek durum deseniyle tasarlanmıştır. Verilerin geçerliği ve güvenirliği, araştırmacılar arası uyum katsayısı, uzman görüşü ve katılımcı teyidi yöntemleriyle sağlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcılar dijital araçları kullanma konusunda kendilerini yeterli görmektedir ve bu araçları eğitim, oyun oynama, eğlenme, video izleme ve iletişim kurma amacıyla kullanmaktadır. Katılımcılar, dijital kaynaklardaki bilgilerin doğruluğunu ayırt etme, güvenli dijital ortamları tercih etme ve kişisel bilgilerin paylaşılmaması gerektiği konusunda farkındalık sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak, güvenli dijital ortamları sorgulama ve oluşturma konusunda yetersiz oldukları anlaşılmıştır. Araştırma, dijital yerlilerin dijital

okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ve bu konuda farkındalık kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır.

Gönen ve Korkmaz (2024) tarafından yapılan “Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlıkları, dijital ortamda ahlaki değerlere dönük algıları ve siber zorbalık düzeyleri” başlıklı bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini, dijital ortamda ahlaki değerlere yönelik algılarını ve siber zorbalık düzeylerini belirlemektir. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş ve çalışma grubunu 553 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, "Dijital Okuryazarlık Ölçeği", "Dijital Ortamda Ahlaki Değerlere Yönelik Algılar Ölçeği" ve "Siber Zorbalık Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek, dijital ortamda ahlaki değerlere yönelik algılarının orta ve siber zorbalık düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Kız ve erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık ve siber zorbalık düzeyleri benzer bulunurken, kız öğrencilerin dijital ortamda ahlaki değerlere yönelik algılarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, dijital okuryazarlık ile dijital ortamda ahlaki değerlere yönelik algılar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, ancak dijital okuryazarlık ile siber zorbalık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Dijital ortamda ahlaki değerlere yönelik algılar ile siber zorbalık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, bu üç değişkenin birbirini anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır.

Yıldırım ve Öztürk (2023) tarafından yapılan “A Mixed-Method Research on Digital Literacy of Middle School Students” başlıklı araştırma, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ve bu konudaki görüşlerini incelemeyi amaçlamış, karma yöntem yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta, 10-12 yaş grubu için geliştirilmiş "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılarak Kırşehir'deki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 367 öğrenciden anket yoluyla veri toplanmış; nitel boyutta ise 12 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu, ancak kavramın derinlemesine anlaşılmasında eksiklikler bulunduğunu göstermiştir. Dijital teknolojileri araştırma amacıyla kullanan öğrencilerin güvenlik boyutunda daha yüksek puan aldığı, dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma süresi ve internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği, ancak kullanım amacı açısından anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Nitel bulgular, öğrencilerin dijital teknolojileri en çok eğlence amacıyla kullandığını ve sosyal bilgiler dersinin dijital okuryazarlık

becerilerine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Araştırma, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Pala ve Başıbüyük (2020) tarafından yapılan “Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırma, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamış ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Erzincan ilindeki 18 farklı ortaokulda öğrenim gören 742 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" aracılığıyla veri toplanmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin genel dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiş; bu düzeylerin yerleşim yeri, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, sosyal bilgiler dersi karne notu, evde bilgisayar veya tablet bulunması, evde internet bağlantısı olması ve internete bağlanma sıklığı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle, anne ve baba eğitim düzeyi ile evde bilgisayar veya internet bağlantısının bulunmasının dijital okuryazarlık becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür. Ancak, dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, dijital okuryazarlık becerilerinin çevresel ve sosyoekonomik faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

2.8.4 Dijital Okuryazarlık ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Rambousek vd., (2016) tarafından yapılan “Contents of digital literacy from the perspective of teachers and pupils. Procedia - Social and Behavioral Sciences” başlıklı çalışma, Çek Cumhuriyeti'ndeki ilkokul ve ortaokullarda dijital okuryazarlık eğitiminin mevcut durumunu, yapısını ve yönelimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin dijital yeterliliklerini geliştirme süreçlerini, müfredat içeriğini ve öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) yeterliliklerini değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmada, 1.183 öğretmen ve 2.173 öğrenciden oluşan geniş bir katılımcı grubu ile anketler uygulanmış ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık eğitimi konusundaki yeterlilikleri, tematik birimlerin önemi, zorluk derecesi ve çekiciliği gibi unsurlar değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin genellikle yetersiz olduğunu, özellikle algoritma tasarımı, programlama ve donanım gibi konularda eksiklikler bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler, multimedya ve grafik düzenleme gibi yaratıcı çalışmaları daha çekici bulurken, öğretmenler kelime işlemci ve elektronik tablo gibi temel kullanıcı becerilerini öğretmeyi tercih etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ilgi çekici buldukları

konuları daha az zorlayıcı olarak değerlendirdiği, ancak öğretmenlerin bu konulara yönelik yeterliliklerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, dijital okuryazarlık eğitiminin geliştirilmesi için öğretmenlerin dijital becerilerinin artırılması ve öğrenci ilgi alanlarına yönelik daha yaratıcı içeriklerin müfredata dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Perdana vd., (2019) tarafından yapılan "Assessing students' digital literacy skill in senior high school Yogyakarta" başlıklı çalışma, Yogyakarta'daki lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin dijital teknolojiyi kullanma, bilgiye erişim, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme ve dijital içerik oluşturma becerileri incelenmiştir. Nicel bir yöntemle gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama aracı olarak dijital okuryazarlık becerilerini ölçen bir anket kullanılmış ve elde edilen veriler istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin dijital araçları kullanma ve bilgiye erişim becerilerinde daha yüksek performans sergilediklerini, ancak bilgiyi eleştirel değerlendirme ve dijital içerik oluşturma konularında yetersiz kaldıklarını ortaya koymuştur. Araştırma, dijital okuryazarlığın yalnızca teknik becerilerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda eleştirel düşünme ve etik farkındalık gibi unsurları da içerdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aavakare (2019) "Dijital Okuryazarlık ve Bilgi Okuryazarlığının Dijital Teknolojileri Öğrenme Amaçlı Kullanma Niyeti Üzerindeki Etkisi" başlıklı çalışmada, dijital ve bilgi okuryazarlığının dijital teknolojileri öğrenme amaçlı kullanma niyeti üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Nicel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada, 249 katılımcının verileri kısmi en küçük kareler yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Bulgular, dijital okuryazarlığın öğrenme amaçlı dijital teknolojileri kullanma niyeti üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, yaş, cinsiyet ve dijital yeterlilik düzeyleri gibi değişkenlerin etkisini incelemek için yapılan çoklu grup analizi, bu gruplar arasında bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Çalışma, dijital okuryazarlığın öğrenme süreçlerinde dijital teknolojilerin benimsenmesinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Pesha (2022) tarafından yapılan "The Development of Digital Competencies and Digital Literacy in the 21st Century: A Survey of Studies" başlıklı çalışma 21. yüzyılda dijital yeterliliklerin ve dijital okuryazarlığın gelişimini inceleyerek, bu alandaki yayın eğilimlerini ve temel kavramları sistematik bir şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2000-2020 yılları arasında Web of Science, Google Scholar ve RSCI (eLibrary) gibi bilimsel veri tabanlarında en çok atıf alan 120 yayını incelemiş ve nihai olarak 55 yayını detaylı bir şekilde

ele almıştır. İçerik analizi ve görsel-analitik yöntemler kullanılarak dijital beceriler, dijital yeterlilik ve dijital okuryazarlık gibi kavramlar arasındaki ilişkiler değerlendirilmiş, bu kavramlar bir piramit modeliyle görselleştirilmiştir. Bulgular, dijital becerilerin bireylerin iş gücü piyasasındaki rekabet edebilirliği ve toplumsal hayata katılımı için kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, dijital yeterliliklerin geliştirilmesinin özellikle yükseköğretimde önemli bir araştırma alanı olduğu ve eğitimcilerin bu beceriler konusundaki yeterliliklerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma, dijital becerilerin gelişimini etkileyen faktörleri grafiksel olarak sunmakta ve bu alandaki artan yayın eğilimlerini, dijitalleşmenin bireyler ve eğitim sistemleri üzerindeki etkisi bağlamında değerlendirmektedir.

Son ve Ha (2024) tarafından gerçekleştirilen “Development of a digital literacy measurement tool for middle and high school students in the context of scientific practice” başlıklı çalışma, ortaokul ve lise öğrencileri arasında dijital okuryazarlık unsurlarını bilim uygulamaları bağlamında ölçmek amacıyla bir öz bildirim aracı geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmaya 651 ortaokul öğrencisi ve 543 lise öğrencisi olmak üzere toplam 1.194 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar, maddelerin büyük çoğunluğunun cinsiyet veya okul düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini, ancak puanların sınıf düzeyi arttıkça yükseldiğini ortaya koymuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek performans sergileme eğiliminde olduğu ve bu farkın sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir. Çalışma, geliştirilen ölçüm aracının, bilim uygulamaları bağlamında dijital okuryazarlığın genel dijital okuryazarlıktan farklı olduğunu ve öğretimde çok bağlamlı bir yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir.

Porat vd., (2018) tarafından gerçekleştirilen “Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance” başlıklı araştırma, İsrail'deki 280 ortaokul öğrencisinin dijital okuryazarlık becerilerini ve bu becerilere yönelik öz değerlendirmelerini inceleyerek, algılanan yeterlilikler ile gerçek performans arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin dijital becerilerine yönelik öz değerlendirme anketleri ile belirli dijital görevlerdeki gerçek performanslarını ölçen testler kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini genellikle olduğundan daha yüksek algıladıklarını ve özellikle sosyal-duygusal becerilerde öz değerlendirmeleri ile gerçek performansları arasında belirgin bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin farklı dijital becerilere yönelik öz değerlendirmeleri arasında güçlü pozitif korelasyonlar bulunurken, gerçek performans testlerinde bu beceriler arasındaki korelasyonların düşük ila orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi

için eğitim programlarının tasarlanmasının önemini vurgulamakta ve özellikle sosyal-duygusal becerilere odaklanılması gerektiğini önermektedir.

Eshet, (2004) tarafından yapılan “Learning with Technology: The Way we Think in the Digital ERA” başlıklı çalışma, dijital çağda bireylerin dijital ortamlarla etkileşim kurarken kullandıkları bilişsel becerileri incelemeyi ve dijital okuryazarlığı kavramsal bir çerçeve içinde tanımlamayı amaçlamaktadır. Araştırma, dijital okuryazarlığın yalnızca teknik becerilerden ibaret olmadığını, aynı zamanda bireylerin dijital ortamları etkili bir şekilde kullanabilmesi için gerekli olan bilişsel, motor, sosyolojik ve duygusal becerileri içerdiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık beş temel beceriye ayrılmıştır: foto-görsel beceriler, yeniden üretim becerileri, dallanma becerileri, bilgi becerileri ve sosyo-duygusal beceriler. Araştırma bulguları, genç kullanıcıların grafiksel arayüzleri anlama ve hiper metin ortamlarında gezinme gibi alanlarda daha başarılı olduğunu, yetişkinlerin ise bilgiyi değerlendirme ve yeniden düzenleme konularında üstünlük sağladığını göstermektedir. Sosyo-duygusal beceriler ise karmaşıklığı nedeniyle kullanıcılar arasında belirgin bir fark göstermemiştir. Çalışma, dijital okuryazarlığın modern çağda bir "hayatta kalma becerisi" olduğunu vurgulamakta ve bu becerilerin geliştirilmesinin hem bireylerin dijital performansını artıracaklarını hem de kullanıcı dostu dijital ortamların tasarımına katkı sağlayacağını önermektedir.

Kuzminska vd., (2018) tarafından gerçekleştirilen “Digital competency of the students and teachers in Ukraine” başlıklı araştırma, Ukrayna'daki öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital eğitim uygulamalarına hazır olup olmadığını ve dijital yeterlilik düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi (DigComp 2.1) temel alınarak geliştirilen bir anket aracılığıyla, bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme gibi beş ana alanda katılımcıların dijital becerileri dört seviyede (temel, orta, ileri, yüksek uzmanlık) değerlendirilmiştir. Araştırmaya, farklı disiplinlerden 193 öğretmen ve öğrenci katılmış, veriler SPSS yazılımı kullanılarak istatistiksel analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların dijital araçları kullanma düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğunu, öğrencilerin dijital araçların mesleki kullanımında öğretmenlerden daha yüksek yeterlilik sergilediğini, ancak öğretmenlerin eğitimsel görevlerde daha etkili olduğunu göstermiştir. Matematik, bilişim ve mühendislik gibi alanlarda çalışan katılımcıların dijital yeterlilik düzeyleri diğer alanlardakilere kıyasla daha yüksek bulunmuş, dijital kaynaklara sınırlı erişimi olan katılımcıların yeterlilik düzeylerinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş ve teknik araçlara erişim gibi faktörlerin dijital yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiş, katılımcıların çoğunun dijital

becerilerini kendi kendine geliştirdiği görülmüştür. Çalışma, dijital yeterliliklerin geliştirilmesi için üniversitelerde ortak bir dijital yeterlilik yönetim ortamının oluşturulmasını önermektedir.

2.8.5 Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Atasoy'un (2012) “Farklılıkların Yönetimi: Üniversite Öğrencilerinin Ayrımcılık Algısının Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı tez çalışması, İktisadi ve İdari Bilimler ve Edebiyat Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan 348 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada, öğretim üyelerinin ayrımcı tutumlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiş ve bu tutumların belirli ölçüde öğrencilerin başarı düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin dini ve etnik kökenleri ile milliyetçi kimlik algılarının, öğretim üyelerine bakışlarını şekillendirdiği ve azınlık gruplarındaki öğrencilerde olumsuz tutumlara yol açtığı bulunmuştur. Araştırmanın sınırlı kapsamına rağmen, öğretim üyelerinin ideolojik, dini ve etnik hassasiyetlere dikkat etmeleri gerektiği vurgulanmış ve ayrımcılıkla ilgili farkındalığın artırılmasına yönelik sosyal sorumluluk projelerinin önemine işaret edilmiştir.

Aktuğ'un (2023) yaptığı çalışmada, araştırmacı tarafından tasarlanan ‘Görev Temelli Kültürlerarası Yeterlik Eğitim Programı’nın üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık, etnik merkezcilik, kültürel zekâ düzeyleri ve çokkültürlü kişilik özellikleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Bu araştırma, Uşak Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde öğrenim gören Radyo, Televizyon ve Sinema ile Gazetecilik bölümlerinden seçmeli "Kültürlerarası İletişim" dersini alan 100 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. On üç hafta süren program süresince, katılımcıların kültürlerarası etkileşim fırsatları ve deneyimlerine erişim düzeylerinin, duyarlılık ve farkındalık süreçlerini farklı şekillerde etkilediği tespit edilmiştir. Program, katılımcılara öz-değerlendirme yapma, özsaygı geliştirme, açık fikirli olma, farklı kültürleri anlama ve takdir etme, saygı duyma, önyargısız yaklaşma ve sosyal rahatlık gibi beceriler kazandırarak kültürlerarası duyarlılık geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu becerilerin gelişimi, katılımcıların öznel değerlendirme formları, oturum değerlendirme raporları, çalışma materyalleri ve odak grup görüşmelerinde sundukları ifadelerle desteklenmiştir. Araştırma bulguları, programın kültürlerarası duyarlılığı artıran bir farkındalık ortamı sağladığını ve katılımcıların kültürlerarası iletişim yeterliklerini geliştirdiğini göstermiştir.

Akın (2016) tarafından yapılan “Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği)” başlıklı araştırma, Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini sınıf düzeyi,

cinsiyet, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi ve farklı kültürlerden arkadaş sahibi olma gibi değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 220 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bulgular, sınıf düzeyi ile kültürlerarası duyarlılık arasında anlamlı bir fark olduğunu ve üst sınıf öğrencilerinin duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sosyoekonomik düzey azaldıkça kültürlerarası duyarlılık düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Cinsiyet, ebeveyn eğitimi ve farklı kültürden arkadaş sahibi olma değişkenleri ise anlamlı fark yaratmamıştır. Çalışma, eğitim süreci ve toplumsal etkenlerin kültürel duyarlılığa etkisini vurgulamaktadır.

Eğinli (2011), “Kültürlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Kültürel Farklılık Eğitimlerinin Önemi” başlıklı çalışmada, kültürel farklılık eğitimlerinin kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesindeki önemini ve gerekliliğini vurgulamıştır. Araştırmada, kültürlerarası eğitimin, farklı kültürlerde yetişmiş bireylerin ilgi, davranış ve tutumlarını anlamayı kolaylaştırdığı ve ülkeler arasında karşılaştırma yapabilme becerisi kazandırdığı ifade edilmiştir. Bu eğitimi alan bireylerde, farklı kültürlere yönelik önyargıların azalması, empati becerisinin gelişmesi ve kültürel farklılıklara karşı duyarlılığın artması gibi olumlu değişimlerin meydana geldiği belirtilmiştir. Kültürlerarası eğitimin, kültürlerarası yeterliliğin kazanılması için bir ön koşul olduğu kabul edilmiştir. İki farklı kültürü derinlemesine tanıyabilen ve analiz edebilen bireylerin kültürlerarası yeterlilik kazandığı, bunun da kültürel farklılıklara saygıyı, uyumlu bir şekilde etkileşim kurmayı ve iş birliği içinde olmayı beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rengi (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları” başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algılarını ve öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemiş; ayrıca kültürlerarası duyarlılık algılarının farklı değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, örneklemi 15 ilkokuldan 286 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, öğretmenlere uygulanan kişisel bilgi formu ve “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ve bu düzeylerin değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin kültürel farklılık tanımlamalarında özellikle dil ile ilgili kültürel farklılıklara vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının dil ile ilgili kültürel farklılıklar bağlamında daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Üner'in (2011) tez çalışması, okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmada öğretmen görüşlerini ve önerilerini belirleme amaçlı tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortak görüşleri, farklılıklara saygı eğitiminin öğrencilerin tüm gelişim alanlarına (sosyal duygusal, bilişsel, psikomotor, dil ve öz bakım becerileri) katkı sağladığı yönündedir. Araştırmanın sonuçları, bu eğitimin öğrencilere kendini tanıma becerisi kazandırdığı, öz benlik geliştirdiği, eleştirel düşünme yeteneği kazandırdığı, empati kurma becerisini güçlendirdiği ve sosyal yeterliliği artırdığını ortaya koymuştur. Araştırma, farklılıklara saygı eğitiminin öğrencilerin hem bireysel gelişimleri hem de toplumsal etkileşimleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Bulduk ve Dincer, (2017) çalışmalarında bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını ve iş bu duyarlılıkları etkileyen faktörlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. 229 öğrencinin katıldığı çalışma, sağlık hizmetleri alanında öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin genel olarak orta düzeyin altında olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, kültürlerarası etkileşim deneyimi, yabancı dil bilgisi ve diğer kültürlerle yönelik olumlu algılar gibi faktörlerin duyarlılık düzeyini artırdığı belirtilmiştir. Bu bulgular, sağlık hizmetleri eğitiminde kültürlerarası duyarlılığı geliştirmeye yönelik programların ve uygulamaların önemini vurgulamaktadır. Özellikle, öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşim kurma fırsatlarının artırılması ve kültürel farkındalık eğitimlerinin müfredata entegre edilmesi, daha güvenli ve etkili sağlık hizmeti sunumuna katkı sağlayacağı önerisinde bulunulmuştur.

Hamurcu (2023) tarafından gerçekleştirilen “Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrenci ve öğretmenlerinde kültüre duyarlılık ve kültürel kimlik algısı” başlıklı araştırma, PDR (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) öğrencileri ve öğretmenlerinin kültüre duyarlılık düzeyleri ile kültürel kimlik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi desteğiyle yürütülen araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılmış, çalışmaya PDR alanında öğrenim gören öğrenciler ve öğretmenler katılmıştır. Bulgular, lisans öğrencilerinde sınıf düzeyi ilerledikçe kültüre duyarlılığın arttığını, ayrıca yaş değişkeninin de duyarlılık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Yani, yaş ve akademik kıdem arttıkça kültürel farkındalık ve duyarlılık da artmaktadır. Araştırma, kültüre duyarlı yaklaşımın PDR hizmetleri ve eğitimi açısından temel bir yeterlilik olduğunu vurgulamaktadır.

Üstün (2011), öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışma ile öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerini etkileyen faktörleri incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırmada, veriler "Kültürlerarası Duyarlılık" ve "Etnik merkezcilik" anketleri aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile yaşanan bölge, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise türü, yurtdışı deneyimi ve farklı ülke ya da kültürlerden arkadaş sahibi olma durumu gibi değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, etnik merkezcilik düzeyleri ile öğrenim görülen bölüm, cinsiyet, yurtdışı deneyimi ve yaşanan yerleşim yeri değişkenleri arasında da anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, kültürlerarası duyarlılık ile etnik merkezcilik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Göçen (2013) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi” başlıklı araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve yerleşim birimi gibi değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 404 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile toplanmış ve parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir. Bulgular, sınıf düzeyi, cinsiyet ve yerleşim birimi değişkenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını; ancak öğrenim türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, kültürlerarası duyarlılığın yalnızca akademik ilerlemeye değil, diğer sosyal ve yapısal faktörlere de bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir.

Yurdakul’un (2023) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Yeterlilik, Kültürel Zekâ ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel yeterlilik düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının genel olarak yüksek düzeyde kültürel yeterlilik, kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâyâ sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, cinsiyet, sınıf düzeyi ve yabancı dil bilgisi gibi demografik değişkenlerin bu düzeyler üzerinde anlamlı etkiler yarattığı saptanmıştır. Çalışmada, kültürel zekânın farklı boyutları ile kültürel yeterlilik ve kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüş; özellikle kültürel zekânın davranışsal ve üstbilişsel boyutlarının kültürel yeterliliği güçlü bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.6 Kùltürlerarası Duyarlılık ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Davis (2002), “Yükseköğretimde Irksal Çeşitlilik: Başarı ve Başarısızlık için Bileşenler” adlı çalışmasında Afrika ve Latin kökenli öğrenci oranının yüksek olduğu bazı yüksekokul ve üniversitelerin neden ve hangi durumlarda diğerlerinden daha başarılı olduğunu araştırmıştır. Araştırmada, “başarılı” olarak tanımlanan (30 okul) ve yüksek oranda Afro-Amerikan ve Latin Amerikalı öğretim üyesi ile öğrenciye sahip kolejler/üniversiteler ile “başarısız” olarak tanımlanan (30 okul) ve düşük orana sahip kolejler/üniversiteler karşılaştırılmıştır. Araştırma, pozitif ayrımcılık uygulamalarına geniş yer veren, farklı ırklardan bireyleri müfredat ve ortak müfredat konularına dahil eden okulların daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, farklılıklara saygı eğitiminin bu tür kurumların başarısındaki kritik bir etken olduğunu ve pozitif ayrımcılığın etkili bir şekilde uygulanmasının başarıyı artırdığını göstermiştir.

Ruiz-Bernardo vd., 2014 yılında gerçekleştirdiği çalışma, İspanya'nın Castellón bölgesindeki gençlerin kùltürler arası duyarlılık düzeylerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma, gençlerin genel olarak yüksek bir kùltürler arası duyarlılık düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin kùltürler arası duyarlılık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, kızların empati ve açık fikirlilik gibi özelliklerde daha güçlü olabileceğini göstermektedir. Daha fazla kùltürel çeşitlilikle etkileşimde bulunan gençlerin duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenen araştırmada Eğitim ve sosyal çevrenin, gençlerin kùltürler arası duyarlılık düzeylerini şekillendirmede önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Van Oudenhoven ve Van der Zee'nin 2001 yılında Hollanda'da gerçekleştirdiği çalışma, bir uluslararası işletme okulunda öğrenim gören 171 yerli ve yabancı öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmanın temel amacı, Multicultural Personality Questionnaire (MPQ) ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini değerlendirerek öğrencilerin çokkùltürlü etkinliklerini ve uyum süreçlerini incelemektir. Araştırma bulguları, uluslararası öğrencilerin uyum düzeylerinin MPQ ölçeğiyle güçlü bir şekilde öngörülebildiğini ve bu ölçeğin, uyum süreçlerindeki varyansı öz-yeterlilik gibi diğer faktörlerin ötesinde açıklayabildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, çokkùltürlü deneyimlerin, özellikle yurtdışında çalışma veya farklı kùltürlerden bireylerle etkileşim gibi faktörlerin, öğrencilerin uyum süreçlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Ruokonen ve Kairavuori'nin 2012 yılında yayımladığı "Intercultural Sensitivity of the Finnish Ninth Graders" başlıklı Çalışmanın amacı, Finlandiya'daki 9. sınıf öğrencilerinin

kültürler arası duyarlılık düzeylerini değerlendirmek ve bu duyarlılığın cinsiyet, dil grubu ve diğer demografik faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmektir. Araştırma, öğrencilerin büyük bir kısmının kültürler arası duyarlılık açısından etnorelativistik (kültürler arası etkileşimlerde daha açık fikirli, empatik ve esnek) bir düzeyde olduğunu, cinsiyet açısından, kız öğrencilerin kültürler arası duyarlılık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Kültürler arası duyarlılığın geliştirilmesinde eğitimin önemli bir rol oynadığını vurgulayan araştırmacılar, kültürler arası duyarlılığı artırmak için eğitim programlarının daha fazla kültürel farkındalık ve etkileşim içermesi gerektiğini önermektedir.

Lee Olson ve Kroeger (2001) 52 New Jersey City Üniversitesi öğretim üyesi ve personeline uluslararası deneyimleri, küresel yetkinlikleri ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri değerlendirmek üzere bir anket uygulamıştır. Bu araştırma, katılımcıların uluslararası geçmişlerini, küresel yetkinlik düzeylerini ve kültürlerarası duyarlılık aşamalarını inceleyerek, eğitim ve deneyimlerinin bu faktörlerle ilişkisini analiz etmeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların küresel yetkinlik ve kültürlerarası duyarlılık seviyeleri arttıkça, küresel kültürlerarası çalışmalarda yer alma ve bu çalışmaları sürdürme olasılıklarının da arttığını ortaya koymuştur. Araştırma, kampüsün uluslararasılaşmasında bir danışma konseyi ve küresel eğitim ofisinin önemini vurgulamış, ayrıca müfredatın uluslararasılaşması için disiplin derslerinin uluslararası içeriklerle zenginleştirilmesi, alan ve uluslararası çalışmaların güçlendirilmesi ve dil ile kültürlerarası çalışmaların eğitimin bir parçası haline getirilmesi önerilmiştir.

Dandy vd. gerçekleştirdiği (2023) çalışma, Avustralya'daki beyaz çoğunluk grubunun göçmenler ve azınlık gruplarına yönelik kültürel uyum (acculturation) stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, üniversite öğrencileri ve genel toplumdan oluşan iki farklı örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş ve bireylerin kültürel uyum stratejileri, "kişiye dayalı" bir yaklaşım (person-centred approach) kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında dört temel strateji tanımlanmıştır: bütünleşmiş (hem ulusal hem de azınlık kültürlerini benimseyen), baskın (yalnızca ulusal kültürü benimseyen), ilgisiz (her iki kültürü de reddeden) ve açık (azınlık kültürlerini benimseyen ancak ulusal kültürü reddeden). Çalışmada, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası temasın, bireylerin bu stratejilere yönelimlerini anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Sonuçlar, çoğunluk gruplarının kültürel uyum süreçlerinin azınlık gruplarının süreçlerinden farklılık gösterdiğini ve bu alanda daha fazla teorik ve ampirik araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Segura-Robles ve Parra-González, (2019) tarafından yapılan “Çok kültürlü bağlamlarda öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin analizi” adlı araştırma, İspanya'nın Ceuta ve Melilla gibi çokkültürlü şehirlerinde ve Malaga ile Granada gibi daha az kültürel çeşitliliğe sahip şehirlerinde görev yapan toplam 364 ilköğretim öğretmeni kapsamaktadır. Sonuçlar, çokkültürlü şehirlerde öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğunu ve özellikle "etkileşimden keyif alma" ve "etkileşimde dikkatli olma" boyutlarında öne çıktığını göstermektedir. Ayrıca, bağlamın (çokkültürlü veya daha homojen) kültürlerarası duyarlılık üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının, öğrencilerde empati ve farklılıklara saygı gibi değerlerin geliştirilmesinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

2.8.7 Demokratik Tutum ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Özbey (2021) tarafından yapılan “An investigation of the democratic values, problem-solving skills, and attitude levels toward violence of secondary school students” başlıklı araştırma, ortaokul öğrencilerinin demokratik değerleri, problem çözme becerileri ve şiddete yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bulgular, demokratik değerler, problem çözme becerileri ve şiddete yönelik tutumlar arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Erkek ve kız öğrenciler arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak, sınıf düzeyine göre yapılan incelemelerde, üst sınıf düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi, demokratik değerler ile problem çözme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, demokratik değerlerin problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, demokratik değerlerin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Kuş ve Çetin (2014) tarafından gerçekleştirilen “Perceptions of democracy of primary school students. Educational Sciences: Theory ve Practice” başlıklı araştırma, ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarını belirlemek, bu algıları etkileyen faktörleri incelemek ve sonuçları diğer ülkelerle karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin 26 farklı ilinden, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki 1.667 öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneği'nin (IEA) "Demokrasi Algısı Ölçeği" kullanılmış ve ölçeğe Türkiye bağlamında yeni maddeler eklenmiştir. Verilerin analizinde

betimsel analiz, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin demokrasi algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveynlerin eğitim ve gelir durumu ile yaşadıkları yer gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin demokrasi algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi arttıkça demokrasi algısının güçlendiği ve ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyinin artmasının öğrencilerin demokrasi algısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, Türkiye’deki öğrencilerin demokrasi algısı puanlarının, diğer 28 ülkenin ortalamalarına kıyasla yüksek olduğu, ancak olumlu maddelerdeki puanlarının düşük kaldığı tespit edilmiştir. Araştırma, öğrencilerin demokrasi algılarının geliştirilmesi için erken yaşlardan itibaren etkili bir demokrasi eğitiminin önemini vurgulamaktadır.

Ural ve Sağlam (2011) çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerini ve bu tutumların çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğini incelenmiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış ve veriler, demokratik tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu, farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen ilköğretim öğrencileri oluşturmuştur. Bulgular, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak, kız öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin, annelerinin okuma yazma bilme durumuna göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın okuma yazma bilmeyen annelerin çocukları aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, demokratik tutumların geliştirilmesi için okul ortamında daha fazla demokratik uygulamaların teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Kaldırım (2005), tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları” başlıklı çalışma ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi kavramına ilişkin algılarını ve bu algıları etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, Ankara ilindeki 12 okuldan 464 öğrenciye anket uygulanmış ve veriler nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, siyasi partiler, özgürlük ve millî egemenlik gibi temel boyutlarda bazı yanlış algılara sahip olduklarını göstermiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin demokrasi kavramının eşitlik ve millî egemenlik boyutlarını erkek öğrencilere kıyasla daha iyi anladıkları, ancak siyasi partiler ve özgürlük boyutlarında cinsiyetin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Anne ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin demokrasi kavramını daha doğru algıladıkları belirlenmiştir. Okulların sosyoekonomik düzeyi ile eşitlik, siyasi partiler ve özgürlük boyutları arasında

anlamalı bir ilişki bulunmazken, millî egemenlik boyutunda üst sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin daha doğru algılara sahip olduğu görülmüştür.

Arslan ve Çalmaşur (2017) tarafından gerçekleştirilen "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırma, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile demokratik tutumlarının cinsiyet, yaş, branş, kıdem, okul türü ve yerleşim yeri gibi değişkenler açısından incelenmesini ve bu iki tutum arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen çalışmada, Sivas il merkezindeki 18 okulda görev yapan toplam 238 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma bulguları, kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, kadın öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının da erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek demokratik tutum sergilediği tespit edilmiştir. Kıdem değişkeni açısından, 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin demokratik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul türü değişkenine göre, ortaokul öğretmenlerinin demokratik tutumlarının ilkokul öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu, yerleşim yeri değişkenine göre ise ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin demokratik tutumlarının şehir merkezinde çalışanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.8.8 Demokratik Tutum ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Simó, Parareda ve Domingo (2016) tarafından gerçekleştirilen “Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils” başlıklı araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin okullarında demokrasi ve katılım kavramlarını nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, İspanya'nın Katalonya bölgesindeki üç farklı ortaöğretim okulunda gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin demokratik katılım deneyimlerini anlamak için nitel bir yöntem benimsenmiştir. Araştırma kapsamında, her okulda 15-16 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşan tartışma grupları düzenlenmiş ve bu gruplarda demokrasi, katılım ve okul içi kapsayıcılık konularında rehber sorularla görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, okullar arasında öğrencilerin katılım düzeyleri ve demokratik deneyimleri açısından belirgin farklılıklar olduğunu göstermiştir. Özellikle, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güvene dayalı olduğu ve daha yatay bir iş birliği modelinin benimsendiği okullarda öğrencilerin kendilerini daha fazla ifade edebildikleri ve okul yaşamına daha aktif katıldıkları tespit

edilmiştir. Bununla birlikte, bazı okullarda öğrencilerin yalnızca ders dışı etkinliklerde söz sahibi oldukları, müfredat veya pedagojik karar alma süreçlerine dahil edilmedikleri görülmüştür. Araştırma, demokratik bir okul atmosferinin, öğrencilerin katılımını ve refahını artırmada önemli bir rol oynadığını ve bu atmosferin öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesiyle doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Perliger vd., (2006) tarafından yapılan “Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate” başlıklı araştırma öğrencilerin demokratik tutumlarını ve sınıf iklimine ilişkin algılarının bu tutumlar üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. İsrail’de gerçekleştirilen çalışmada, demokratik eğitim programlarının öğrencilerin demokratik tutumlarını geliştirmedeki etkisi, sınıf ikliminin bu süreçteki rolü ve sosyodemografik faktörlerin etkisi analiz edilmiştir. Araştırma, nicel bir yöntemle yürütülmüştür. Bulgular, demokratik eğitim programlarının tek başına öğrencilerin demokratik tutumlarını anlamlı ölçüde etkilemediğini, ancak demokratik bir sınıf ikliminin bu tutumların içselleştirilmesinde kritik bir rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca, sosyodemografik faktörlerin demokratik tutumlar üzerindeki etkileri cinsiyet, dindarlık ve ebeveyn eğitimi bağlamında incelenmiştir. Kız öğrenciler, erkeklere kıyasla daha az yabancı düşmanlığı sergilerken ve daha yüksek demokratik yönelimlere sahipken, politik bilgi düzeyleri daha düşük bulunmuştur; erkek öğrenciler ise politik bilgi ve katılım açısından daha yüksek düzeyde yer almıştır. Daha dindar öğrenciler, daha fazla yabancı düşmanlığı göstermekte, daha düşük politik bilgiye sahip olmakta ve demokratik yönelimlere daha az destek vermektedir. Ebeveyn eğitimi açısından, babası daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğrenciler, daha az yabancı düşmanlığı sergilemekte, daha yüksek politik etkinlik hissine sahip olmakta ve daha fazla demokratik yönelim göstermektedir; ayrıca, demokratik bir sınıf iklimi algıladıklarında politik bilgi, etkinlik ve katılım düzeyleri artmaktadır. Annesi daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğrenciler ise politik katılım açısından daha aktif bulunmuştur.

García-Pérez ve Montero (2017) gerçekleştirdiği “Proposal of conceptual framework on pupil participation and democracy in schools” başlıklı teorik çalışma, öğrenci katılım süreçlerini araştırmak için bir kavramsal çerçeve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Katılımcı ve müzakereci demokrasi modellerinden yararlanarak, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak ele almakta ve okullarda ortak iyilik, çoğulculuk ve güven atmosferi gibi değerlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışma, öğrenci katılımını diyalog, karar alma ve eylem olmak üzere üç temel süreçten oluşan bir yapı olarak tanımlamakta ve bu süreçlerin öğrencilerin eğitim hayatında aktif birer özne olmalarını sağladığını belirtmektedir. Araştırma, bu üç sürecin

birbiriyle ilişkisini analiz etmekte, kimlerin katılması gerektiği sorusunu gündeme getirmekte ve önerilen çerçeveye dair sonuçlar sunmaktadır. Bulgular, öğrenci katılımının yalnızca karar alma süreçlerine dahil olmayı değil, aynı zamanda diyalog ve eylem süreçlerini de içermesi gerektiğini ve bu üç sürecin birbirine bağımlı olduğunu göstermektedir. Çalışma, bu kavramsal çerçevenin hem eğitim araştırmalarında hem de uygulamada öğrenci katılımını teşvik etmek için kullanılabilecek analitik bir araç sunduğunu öne sürmektedir.

King (2019) tarafından yapılan “Education, digital literacy and democracy: The case of Britain’s proposed ‘exit’ from the European Union (Brexit)” başlıklı araştırma, Birleşik Krallık’ın Avrupa Birliği’nden (AB) ayrılma süreci (Brexit süreci) bağlamında eğitim, dijital okuryazarlık ve demokrasinin ilişkisini incelemektedir. Araştırma, eğitimin demokratik değerler üzerindeki etkisini tarihsel ve güncel bağlamda ele alırken, özellikle sosyal medya ve dijital platformların siyasi katılım üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Yöntem olarak, Brexit referandumu ve 2016-2019 yılları arasında sosyal medya aracılığıyla yayılan dezenformasyonun etkileri analiz edilmiştir. Bulgular, yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin büyük ölçüde AB’de kalma yönünde oy kullandığını, düşük eğitim düzeyine sahip bireylerin ise AB’den ayrılma yönünde oy verdiğini göstermektedir. Ayrıca, sosyal medya algoritmalarının ve mikro hedefleme tekniklerinin, özellikle düşük dijital okuryazarlığa sahip bireyler üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Çalışma, dijital okuryazarlığın demokratik katılımı desteklemede kritik bir rol oynadığını ve eğitimin bu yeni tehditlere karşı bireyleri hazırlamada yetersiz kalabileceğini öne sürmektedir.

Ott vd. (2023) tarafından yapılan “Adolescents’ participation opportunities and student well-being in school” başlıklı araştırma, Avusturya’daki 8. ila 10. sınıf öğrencilerinin katılım fırsatlarının, okulda öğrenci refahı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, öğrenci katılımının farklı boyutlarını (demokratik okul kültürü, aktif ortak tasarım, sözde katılım ve sınıf içi ortak karar alma) ve bunların öğrenci refahıyla ilişkisini araştırmak için temsilci bir veri seti (n = 1.526) kullanarak çok düzeyli bir analiz gerçekleştirmiştir. Bulgular, demokratik bir okul kültürünün öğrenci refahı ile en güçlü pozitif ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin sınıf içi ortak karar alma ve aktif ortak tasarım süreçlerine katılımı da refah üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Buna karşılık, sözde katılımın (öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınmadığı durumlar) öğrenci refahı üzerinde zayıf bir olumsuz etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırma, öğrenci refahını artırmak için okullarda demokratik kültürün güçlendirilmesi, öğrencilerin mümkün olduğunca çok karara dahil edilmesi ve sınıfta gerçek bir söz hakkı verilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Abiodun (2011) tarafından yapılan “Effects of gender and parenting styles on the acquisition of democratic values by Nigerian youths in secondary schools” başlıklı araştırma, Nijerya'daki lise öğrencilerinin demokratik değerleri ediniminde cinsiyetin ve ebeveynlik stillerinin etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, betimsel bir tarama modeliyle gerçekleştirilmiş ve Oyo Eyaleti'ndeki beş yerel yönetim bölgesinden toplam 500 öğrenci (her okuldan 20 öğrenci, eşit sayıda erkek ve kız) örneklem olarak seçilmiştir. Cinsiyet açısından, kız öğrencilerin demokratik değerleri edinim düzeylerinin erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlik stilleri açısından ise, demokratik ebeveynlik stiline sahip ailelerin çocuklarının demokratik değerleri ediniminde daha başarılı olduğu, otoriter ve laissez-faire (bırakınız yapsınlar) stillerinin ise daha düşük etkiler gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma, demokratik ebeveynlik stiline çocukların demokratik değerleri ediniminde katalizör bir rol oynadığını ve bu değerlerin eğitim sistemiyle daha etkili bir şekilde bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, 21. yüzyıl becerileri ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkinin sıkça incelendiği görülmektedir. Demokratik tutumların gelişiminde cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitimi gibi faktörlerin etkisi öne çıkarken (Özbey, 2021; Kuş ve Çetin, 2014), demokratik eğitim programları ve sınıf ikliminin bu tutumların gelişiminde kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır (Perliger vd., 2006; Simó vd., 2016). Çokkültürlü eğitim ve kültürlerarası duyarlılığın demokratik tutumlarla ilişkisi ele alınmış ve özellikle öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ile demokratik yaklaşımları üzerine yapılan çalışmalar dikkat çekmiştir (Arslan ve Çalmaşur, 2017).

Bunun yanı sıra, kültürlerarası duyarlılığın dijital okuryazarlıkla etkileşimi ve demokratik tutumların dijital okuryazarlık ile 21. yüzyıl becerileri tarafından nasıl yordandığına dair çalışmaların sınırlı olduğu saptanmıştır. Alanyazındaki çalışmaların daha çok yükseköğretim öğrencileri veya öğretmenler üzerine yoğunlaştığı (Yalçın, 2022; Khan vd., 2022), ortaokul öğrencileri üzerine yapılan araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Doyran, 2024; Özeren, 2023). Kültürlerarası duyarlılıkla ilgili çalışmaların ise daha çok dil eğitimi bağlamında değerlendirildiği dikkat çekmektedir (Akın, 2016; Rengi, 2014). Dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri ve kültürlerarası duyarlılığın eğitim programlarıyla bütünleştirilmesi ve bu programların demokratik tutumlar üzerindeki etkisinin yeterince incelenmediği belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın metodolojik altyapısı detaylandırılmaktadır. Bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Tarama araştırması çoğunlukla, daha büyük bir grup veya evren hakkında çıkarımda bulunmak için gerçekleştirilebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). İlişkisel araştırma birden çok değişken arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla kullanılan araştırma türüdür (Cohen vd., 2003).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet ve özel ortaokullarda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada, evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın amacına uygun ve farklı okul türlerini kapsayan bir örneklem oluşturulmuştur.

Bu doğrultuda, Antalya ilinin Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerinde yer alan, farklı sosyoekonomik düzeylere ve eğitim ortamlarına sahip altı ortaokul seçilmiştir. Örnekleme dâhil edilen okullar arasında devlet okulları, özel okullar ve imam hatip ortaokulu bulunmaktadır. Başlangıçta, araştırmanın örneklemini söz konusu altı ortaokuldan gönüllü olarak katılan 915 öğrenci oluşturmuştur. Ancak veri analizi aşamasında gerçekleştirilen veri temizleme işlemleri sonrasında araştırmanın örneklemini 681 öğrenci olarak belirlenmiştir. Veri temizleme sürecine ilişkin ayrıntılar, “Verilerin Analizi” bölümünde detaylı biçimde sunulmuştur.

Araştırmaya katılanların demografik bilgileri Tablo 3.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1*Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	332	49,3
	Erkek	342	50,7
Sınıf	5	196	28,8
	6	155	22,8
	7	206	30,3
	8	123	18,1
Okul adı	D.O.1	68	10
	D.O.2	55	8,1
	Ö.O.1	82	12
	Ö.O.2	92	13,5
	D.O.3	99	14,5
	İ.H.O.1	285	41,9
Okul Türü	Özel Okul	174	25,6
	Devlet Ortaokulu	221	32,5
	İmam Hatip Ortaokulu	286	42
Yurt Dışı Deneyimi	Hiç çıkmadı	496	74,4
	Sadece 1 kez	63	9,4
	Az deneyim	46	6,9
	Çok deneyim	62	9,3
Farklı Kültür Etkinliği	Hayır	299	46,9
	Evet	339	53,1

NOT: D.O.: Devlet ortaokulu, Ö.O.: Özel ortaokul, İ.H.O.: Devlet imam hatip ortaokulu

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere, örneklemin 332'si (%49,3) kız, 342'si (%50,7) erkektir. Örneklem sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, 196'sının (%28,8) 5. sınıf, 155'inin (%22,8) 6. sınıf, 206'sının (%30,3) 7. sınıf ve 123'ünün (%18,1) 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Örneklem okullara göre dağılımında, 68 öğrencinin (%10,0) D.O.1, 55 öğrencinin (%8,1) D.O.2, 82 öğrencinin (%12,0) Ö.O.1, 92 öğrencinin (%13,5) Ö.O.2, 99 öğrencinin (%14,5) D.O.3 ve 285 öğrencinin (%41,9) İ.H.O.1 okulunda öğrenim gördüğü tespit edilmiştir.

Okul türlerine göre dağılım incelendiğinde, örneklemin 174'ünün (%25,6) özel okul, 221'inin (%32,5) devlet ortaokulu ve 286'sının (%42,0) imam hatip ortaokulunda eğitim aldığı görülmektedir. Örneklemin yurt dışı deneyimlerine bakıldığında, 496'sının (%74,4) hiç yurt dışına çıkmadığı, 63'ünün (%9,4) sadece bir kez yurt dışına çıktığı, 46'sının (%6,9) az deneyime sahip olduğu ve 62'sinin (%9,3) çok deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Son olarak, örneklemin 339'unun (%53,1) daha önce farklı kültürlerden kişilerle birlikte bir etkinliğe ya da projeye katıldığı, 299'unun (%49,9) ise katılmadığı saptanmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış ve yayımlanmış dört farklı psikometrik ölçek ile araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formunu içeren bir kâğıt form aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, örneklemin cinsiyet, okul türü, yaş, sınıf ve farklı kültürlerle etkileşim gibi bilgileri edinmek amacıyla kullanılmıştır. Bilgi Formu Ek 1'de sunulmuştur.

3.3.2 Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOY), Pala ve Başbüyük (2020) tarafından ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 21 madde bulunmaktadır. Beşli Likert türündeki ölçekte yanıtlar “Her zaman = 5”, “Çoğu zaman = 4”, “Bazen = 3”, “Nadiren = 2” ve “Hiçbir zaman = 1” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte tersten puanlanan maddeye yer verilmemiştir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105 olarak belirlenmiştir. Ölçek, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan “Bilgi-İşlem” 5 maddeden (1, 2, 3, 4, 5), ikinci alt boyut olan “İletişim” 5 maddeden (6, 7, 8, 9, 10), üçüncü alt boyut olan “Güvenlik” 6 maddeden (11, 12, 13, 14, 15, 16) ve dördüncü alt boyut olan “Problem Çözme” 5 maddeden (17, 18, 19, 20, 21) oluşmaktadır.

Ölçeğin Bilgi-İşlem’ faktörüne ait Cronbach’s Alpha katsayı .712, İletişim’ faktörüne ait katsayı .736, Güvenlik’ faktörüne ait katsayı .786, Problem Çözme’ faktörüne ait katsayı .751 ve ölçeğin toplamına ait katsayı .877 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha α iç tutarlılık değeri ise 0,87 olarak rapor edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu, faktör öz değerleri 1.00'in üzerinde bulunmuş ve toplam varyansın büyük bir kısmını açıkladığı görülmüştür (Pala ve Başbüyük, 2020). Yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda uyum indeks değerleri ise, GFI=.94, AGFI=.92, CFI=.97, RMSEA=.04 SRMR=.04 olarak hesaplanmıştır. Boyutlar arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, Bilgi İşlem boyutunun İletişim ile 0.61, Güvenlik ile 0.76 ve Problem Çözme ile 0.65 düzeyinde ilişki gösterdiği görülmektedir. İletişim boyutunun Güvenlik ile 0.47 ve Problem Çözme ile 0.56 düzeyinde ilişki gösterdiği, Güvenlik ile Problem Çözme boyutları arasında ise 0.65 düzeyinde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ölçek Ek 2'de sunulmuştur.

3.3.3 Demokratik Tutum Ölçeği

Araştırmada Duman ve Şahiner (2008) tarafından geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği (DT) kullanılacaktır. Ölçekte 5'li likert tip kullanılmıştır. Her bir madde için cevaplayıcının “Her zaman”, “Sıklıkla”, “Ara sıra”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenecektir. Olumlu maddeler, "Her zaman" seçeneğinden başlamak üzere 5'ten l'e doğru, olumsuz maddeler ise "Hiçbir zaman" seçeneğinden başlamak üzere l'den 5'e doğru puanlandırılmıştır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110 olarak belirlenmiştir. Ölçek, iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan “Hoşgörü” 10 maddeden (1, 2, 4, 7, 8, 10, 13, 18, 19 ve 20) oluşurken, ikinci alt boyut olan “Uzlaşma” ise 12 maddeden (3, 5, 6, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 21 ve 22) oluşmaktadır. 9,12 ve 22. maddeler araştırmacı tarafından ters madde olarak belirlenmiştir.

Faktör Analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu, iki faktörün açıkladığı varyans oranının %32,44 olduğu saptanmıştır. İki alt boyutu bulunan ölçeğin 12 maddeden oluşan Hoşgörü Boyutu için Cronbach alpha α katsayısı 0,78, 10 maddeden oluşan Uzlaşma Boyutu için 0,78 bulunmuştur. Demokratik Tutum Ölçeğinin Croanbach Alpha toplam güvenirlik katsayısı .83'tür (Duman ve Şahiner, 2008). Ölçek Ek 3'de sunulmuştur.

3.3.4 Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KAD), Wang ve Zhou (2016) tarafından geliştirilmiş ve Nazlı ve Aşık (2022) tarafından Türkçe bağlama uyarlanmıştır. Ölçek, toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert türündeki ölçekte yanıtlar “Kesinlikle Katılmıyorum = 1”, “Katılmıyorum = 2”, “Kısmen Katılıyorum = 3”, “Katılıyorum = 4” ve “Kesinlikle Katılıyorum = 5” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 15, en yüksek puan

ise 75 olarak belirlenmiştir. Ölçekte tersten puanlanan maddeye yer verilmemiştir. Ölçeğin, 7 maddesi (3,4,5,6,10,11,12) araştırmacı tarafından ters madde olarak belirlenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %72.86'sını açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre uyum indeks değerleri şu şekilde hesaplanmıştır: GFI = 0.907, CFI = 0.992, RMSEA = 0.048. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.94 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin Türkçe versiyonu, orijinal İngilizce versiyona kıyasla daha yüksek bir model uyumu sergilemiştir (Nazlı ve Aşık, 2022). Ölçek Ek 4'te sunulmuştur.

3.3.5 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (YBYB), Mete (2021) tarafından ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert türündeki ölçekte yanıtlar “Bana Hiç Uygun Değil = 1”, “Bana Uygun Değil = 2”, “Kararsızım = 3”, “Bana Uygun = 4” ve “Bana Tamamen Uygun = 5” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte tersten puanlanan maddeye yer verilmemiştir. Tüm maddelerin birbirleriyle anlamlı bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Minimum korelasyon değeri 0.498 olarak belirlenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu, faktör öz değerinin 1.00'in üzerinde bulunduğu ve toplam varyansın %54.905'ini açıkladığı görülmüştür. Faktör yükleri ise 0.653 ile 0.838 arasında değişmiştir. Bu değerler, ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Mete, 2021). Bu değer, ölçeğin mükemmel bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda uyum indeks değerleri sırasıyla GFI=0.879, AGFI=0.812, CFI=0.955, RMSEA=0.073 ve SRMR=0.062 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin genel olarak kabul edilebilir ve iyi bir uyum sergilediğini göstermektedir. Tek boyuttan oluşan ölçeğin toplamına ait Cronbach's Alpha katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçek Ek 5'te sunulmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması Süreci

21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (YBYB), Demokratik Tutum Ölçeği (DT), Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOY) ve Kültürlerarası Duyarlılık (KAD) Ölçeğini geliştiren araştırmacılardan alınan ölçek kullanım izinleri sırasıyla Ek 6, Ek 7, Ek 8 ve Ek 9'da

sunulmuştur. Söz konusu ölçeği kullanarak veri toplayabilmek için Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli etik kurul izni alınmıştır (Tarih: 28.11.2023, Sayı: 21/506). Etik kurul izni Ek 10'da sunulmuştur. Etik kurul izninden sonra Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden de bilimsel araştırma izni alınmıştır (Tarih: 21.12.2023, Sayı: 804895). Alınan izin de Ek 11'de sunulmuştur. İzinler alındıktan sonra, verilerin toplanacağı okullar ve sınıflar; farklı okul türlerinden (devlet okulları, özel okullar, imam hatip ortaokulu) veri toplanmasını sağlayacak şekilde, araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş; ardından ders programları dikkate alınarak veri toplama planlaması yapılmıştır. Veri toplama aşamasında, ölçekler dağıtılmadan önce ve dağıtıldıktan sonra gerekli açıklamalar yapılarak belirlenen plan doğrultusunda Veri toplama sürecinde, Antalya ili Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerindeki T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı imam hatip, devlet, özel ortaokullarının 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören tüm öğrencilerden, gönüllülük esasına uygun olarak, araştırmacı tarafından kâğıt-kalem yöntemi ile veriler toplanmıştır. Ölçekler dağıtılmadan önce ve dağıtıldıktan sonra öğrencilere araştırmanın amacı, gizlilik esasları ve gönüllülük ilkesi hakkında gerekli açıklamalar yapılmış; verilerin yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir. Veri toplama süreci, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Ocak-Nisan ayları arasında yürütülmüştür. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

3.5 Verilerin Analizi

Uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen nicel veriler kodlanarak SPSS 23 paket programına aktarılmıştır. Tüm verilerde eksik veri kontrolü yapılmış, eksik verilerin analiz dışı bırakılması sonucunda toplam veri sayısı 915'ten 896'ya düşmüştür. Ölçeklerde yer alan ters maddeler uygun şekilde kodlanmıştır. Daha sonra analize dâhil edilecek puanlar, öncelikle standartlaştırılmış z puanlarına dönüştürülerek incelenmiş; z puanları +3 ve -3 aralığında olmayan uç değerler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Uç değerlerin belirlenip veri setinden çıkarılmasının ardından, geçerli örneklem büyüklüğü 681'e düşmüştür. Her bir ölçek için toplam puanlar ve alt boyut puanları hesaplanarak, demokratik tutum, 21. yüzyıl becerileri, kültürlerarası duyarlılık ve dijital okuryazarlık değişkenlerine ait ortalama puanlar elde edilmiştir. Verilerin parametrik testler için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla ölçeklerin alt boyut ve genel ortalamalarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Normallik testlerinin ardından ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık, 21. yüzyıl becerileri ve demokratik tutum düzeylerini incelemek amacıyla betimsel istatistik yapılmıştır. Betimsel istatistik, toplanan verilerin özelliklerini özetleyen, düzenleyen ve görselleştiren istatistiksel yöntemlerdir. Verilerin temel özelliklerini anlaşılır bir şekilde sunarak, araştırmacıların veri setini tanımasını sağlar (Büyüköztürk, 2021). Bu doğrultuda; merkezi eğilim ölçüleri (ortalama), değişkenlik ölçüleri (standart sapma), konum ölçüleri (minimum, maksimum) hesaplanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum, kültürlerarası duyarlılık ve dijital okuryazarlık puanlarının ve alt boyut puanlarının cinsiyet ve farklı kültür etkinliklerine katılım durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar için t-testi, iki grubun ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için kullanılan güçlü bir parametrik testtir (Gravetter ve Wallnau, 2011).

Ayrıca, 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum, kültürlerarası duyarlılık ve dijital okuryazarlık puanlarının ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyi, okul türü ve yurt dışına çıkma durumu değişkenlerine göre karşılaştırılması ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile gerçekleştirilmiştir. ANOVA üç veya daha fazla grubun ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için kullanılan güçlü bir parametrik testtir (Field, 2018). Normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının karşılanması, ANOVA'nın sonuçlarının güvenilirliğini artırmakta ve Tip I hata olasılığını kontrol altında tutmaktadır (Pallant, 2020). ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların tespit edilmesi durumunda, bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc (çoklu karşılaştırma) testleri uygulanmıştır. Post-hoc test seçiminde, varyansların homojenliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda (Levene testi $p > .05$), gruplar arası ikili karşılaştırmalar için Tukey HSD (Honestly Significant Difference) testi tercih edilmiştir. Tukey testi, tüm olası ikili karşılaştırmaları yaparken Tip I hata oranını kontrol altında tutan ve eşit örneklem büyüklüklerinde en güçlü sonuçları veren bir testtir (Field, 2018). Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise (Levene testi $p < .05$), Games-Howell testi kullanılmıştır. Games-Howell testi, varyansların eşit olmadığı ve örneklem büyüklüklerinin farklı olduğu durumlarda güvenilir sonuçlar veren, Welch t-testine dayanan bir post-hoc testtir (Toothaker, 1993). Bu test, her bir ikili karşılaştırma için ayrı standart hata hesaplayarak varyans heterojenliğini

dikkate almakta ve Tip I hata oranını etkili bir şekilde kontrol etmektedir (Games ve Howell, 1976).

Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum, kültürlerarası duyarlılık ve dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon katsayısının (r) yorumlanmasında alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çeşitli sınıflandırma kriterleri önerilmiştir. Bu araştırmada elde edilen korelasyon değerlerinin yorumlanmasında kullanılan sınıflandırma kriterleri Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2

Pearson Korelasyon Katsayısı Sınıflandırmaları

Sınıflandırma	Düzyey	Aralık (r)
Cohen (1988)	Küçük etki	$r \approx .10$
	Orta etki	$r \approx .30$
	Büyük etki	$r \approx .50$
Dancey ve Reidy (2007)	Önemsiz etki	$0 \leq r < .10$
	Zayıf etki	$.10 \leq r < .30$
	Orta etki	$.30 \leq r < .50$
	Güçlü etki	$.50 \leq r < .70$
	Çok güçlü etki	$.70 \leq r \leq 1.00$
Büyüköztürk vd. (2017)	Düşük etki	$.00 \leq r < .30$
	Orta etki	$.30 \leq r < .70$
	Yüksek etki	$.70 \leq r \leq 1.00$

Tablo 3.2'de Pearson korelasyon katsayısının yorumlanmasında kullanılan farklı sınıflandırma sistemleri sunulmuştur. Cohen (1988) tarafından önerilen sınıflandırmada korelasyon katsayıları üç temel düzeyde değerlendirilirken, Dancey ve Reidy (2007) daha detaylı bir sınıflandırma ile beş farklı düzey önermektedir. Büyüköztürk vd. (2017) ise Türkiye'deki araştırmalarda yaygın olarak kullanılan üç düzeyli bir sınıflandırma sunmaktadır. Bu çalışmada, korelasyon katsayılarının yorumlanmasında Tablo 3.2'de sunulan her üç sınıflandırma sistemi birlikte değerlendirilerek kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenler üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinin temel amacı, bağımlı (yordanan) değişken üzerinde etkili olan bir dizi bağımsız (yordayıcı) değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkileri açıklayan kapsamlı bir model oluşturmaktır (Cohen vd., 2003; Hair vd., 2019). Bu model, değişkenler arasındaki karmaşık ilişki örüntülerini sistematik bir şekilde ortaya koymanın yanı sıra, bağımsız değişkenlerin göreceli önem

derecelerini belirleyerek bu değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansı açıklama önceliklerini tespit etmeyi hedefler (Can, 2013). Bu yaklaşım sayesinde, hangi değişkenlerin daha güçlü yordayıcılar olduğu objektif kriterlere dayalı olarak değerlendirilebilmektedir. Çoklu regresyon R^2 (açıklanan varyans) değerleri yorumlanmasında alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çeşitli sınıflandırma kriterleri önerilmiştir. Bu çalışmada elde edilen R^2 değerlerinin yorumlanmasında kullanılan sınıflandırma kriterleri Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3

R^2 Değerlerinin Etki Büyüklüğüne Göre Sınıflandırılması

Sınıflandırma	Düzy	R^2 Değer Aralığı
Cohen (1988)	Küçük etki	$R^2 \approx .02$
	Orta etki	$R^2 \approx .13$
	Büyük etki	$R^2 \approx .26$
Chin (1998)	Zayıf	$R^2 < .19$
	Orta	$.19 \leq R^2 < .33$
	Önemli	$R^2 \geq .33$
Hair vd. (2022)	Zayıf	$R^2 < .25$
	Orta	$.25 \leq R^2 < .50$
	Güçlü	$R^2 \geq .50$

Tablo 3.3'te, farklı kaynaklar tarafından önerilen R^2 değerlerinin etki büyüklüğüne göre sınıflandırma sistemleri sunulmuştur. Cohen (1988) sınıflandırmasında etki büyüklükleri küçük, orta ve büyük olmak üzere üç temel düzeyde değerlendirilirken; Chin (1998) zayıf, orta ve önemli olmak üzere üç düzey önermiştir. Hair vd., (2022) ise R^2 değerlerini zayıf, orta ve güçlü olarak üç kategoride sınıflandırmıştır. Bu çalışmada, R^2 değerlerinin yorumlanmasında Tablo 3.3'te sunulan üç farklı sınıflandırma sistemi birlikte değerlendirilerek kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ ve $p < .01$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar her bir alt soruyla ilişkili olacak biçimde sunulmuştur.

4.1 Dijital Okuryazarlık, Demokratik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Puanlarına İlişkin Normallik Analizi Bulguları

Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum, kültürlerarası duyarlılık, dijital okuryazarlık test puanlarının ve alt boyutların normal dağılıma uygun olup olmadığını kontrol etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov analizi gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

21. Yüzyıl Becerileri, Demokratik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık Test Puanlarına ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov							
Değişken	statistic	df	p	Çarpıklık (Skewness)	Std error of Skewness	Basıklık	Std error of Kurtosis
YBYB Genel	0.057	681	.00**	-0.10	.09	-0.28	.19
DT Hoşgörü	0.108	681	.00**	-0.53	.09	-0.52	.19
DT Uzlaşma	0.054	681	.00**	-0.34	.09	0.16	.19
DT Genel	0.044	681	.00**	-0.37	.09	0.05	.19
KAD Genel	0.063	681	.00**	-0.34	.09	-0.31	.19
DOY Bilgişlem	0.105	681	.00**	-0.53	.09	-0.22	.19
DOY İletişim	0.094	681	.00**	-0.58	.09	-0.29	.19
DOY Güvenlik	0.115	681	.00**	-0.75	.09	0.45	.19
DOY ProbÇöz	0.074	681	.00**	-0.42	.09	-0.30	.19
DOY Genel	0.061	681	.00**	-0.22	.09	-0.42	.19

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgişlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, Kolmogorov–Smirnov testinin sonuçlarına göre tüm değişkenler için anlamlılık değerleri $p < .01$ bulunmuştur. Bu durum, verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. Ancak, örneklem büyüklüğünün yüksek olması nedeniyle,

normal dağılımdan küçük sapmaların bu testlerde anlamlı çıkması beklenen bir durumdur (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2019). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması halinde parametrik testlerin kullanılabilir (George ve Mallery, 2018; Kline, 2016). Tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde yer alması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

4.2 Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık, 21. Yüzyıl Becerileri ve Demokratik Tutum Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Çalışmanın ilk araştırma sorusu, “Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık, 21. yüzyıl becerileri ve demokratik tutum düzeyleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt verebilmek amacıyla, veriler üzerinde betimsel analizler yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin her bir alt boyutu ve genel puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4.2 ile verilmiştir.

Tablo 4.2

21. Yüzyıl Becerileri, Demokratik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık Test Puanları ile Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Analiz Sonuçları

Değişken	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
YBYB Genel	681	2,60	5,00	4,14	.42
DT Hoşgörü	681	3,11	5,00	4,41	.43
DT Uzlaşma	681	2,25	5,00	4,02	.44
DT Genel	681	2,62	5,00	4,20	.38
KAD Genel	681	2,13	5,00	3,82	.50
DOY Bilgişlem	681	2,20	5,00	4,19	.59
DOY İletişim	681	1,40	5,00	3,91	.82
DOY Güvenlik	681	2,50	5,00	4,45	.43
DOY ProbÇöz	681	1,00	5,00	3,85	.79
DOY Genel	681	2,52	5,00	4,11	.49

Not: YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgişlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Likert tipi ölçeklerde puan aralıkları Büyüköztürk (2021) tarafından 1.00–1.79 arası "çok düşük", 1.80–2.59 arası "düşük", 2.60–3.39 arası "orta", 3.40–4.19 arası "yüksek" ve 4.20–5.00 arası ise "çok yüksek" düzey olarak sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk, 2021). Tablo 4.2'deki ortalama puanlar incelendiğinde, 21. yüzyıl becerileri (YBYB) puanlarının genel ortalamasının 4.14 ile yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Demokratik tutumun (DT) hoşgörü alt boyutunda ortalama 4.41 ile çok yüksek düzeyde, uzlaşma alt boyutunda ise 4.02 ile yüksek

düzeyde bir sonuç elde edilmiştir. DT puanlarının genel ortalaması ise 4.20 olup, bu da yüksek düzeyde bir ortalama işaret etmektedir. Kültürlerarası duyarlılık (KAD) puanlarının genel ortalaması 3.82 ile yüksek düzeydedir. Dijital okuryazarlığın (DOY) bilgi alt boyutunda ortalama 4.19, iletişim alt boyutunda 3.91, güvenlik alt boyutunda ise 4.44 ile çok yüksek düzeyde bir ortalama elde edilmiştir. Problem çözme alt boyutunda ise ortalama 3.85 ile yüksek düzeyde bir sonuç gözlemlenmiştir. DOY puanlarının genel ortalaması ise 4.12 olup, bu da yüksek düzeyde bir ortalama karşılık gelmektedir. Genel olarak, tüm ölçek ve alt boyutlarda örneklemin algılarının yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.3 Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık, 21. Yüzyıl Becerileri ve Demokratik Tutum Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Analiz Bulguları

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan “Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık, 21. yüzyıl becerileri ve demokratik tutum puanları demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, farklı kültür etkinliğine katılım durumu, yurt dışına çıkma durumu) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanabilmesi amacıyla, bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü ANOVA analizleri uygulanmıştır.

4.3.1. Birinci Demografik Değişken: Cinsiyet

Kız ve erkek öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum, kültürlerarası duyarlılık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz yapılmadan önce bağımsız örneklem t-testi analizine ilişkin varsayımları kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Bağımsız örneklem t-testi varsayımları (Can, 2013):

1. *Ortalamaları kıyaslanacak (en az aralık ölçeğinde olan) verilerin her birisinin dağılımı normal dağılım özellikleri taşımalıdır.*

Tablo 4.1’de normallik testlerinin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bulgular ışığında, parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Bu nedenle, gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik testlerden biri olan bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

2. *Grupların varyansları eşittir.*

Tablo 4.3*Cinsiyet Değişkenine Göre Levene Varyans Homojenliği Testi Sonuçları*

Değişken	F	p
YBYB Genel	3.87	.050
DT Hoşgörü	5.32	.021*
DT Uzlaşma	2.33	.128
DT Genel	0.22	.643
KAD Genel	1.82	.178
DOY Bilgişlem	0.30	.583
DOY İletişim	1.81	.179
DOY Güvenlik	0.05	.823
DOY ProbÇöz	3.02	.083
DOY Genel	1.21	.272

Not: *p<.05; **p<.01.

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgişlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözüme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.3'te cinsiyete göre değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi analizinden önce, grupların varyanslarının eşitliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla Levene's Test for Equality of Variances incelenmiştir. Levene testi sonuçlarına göre, incelenen değişkenlerden yalnızca DT Hosgoru değişkeninde Levene testi anlamlı çıkmıştır ($F = 5.32$, $p = .021$). Bu durum, DT Hosgoru değişkeninde grupların varyanslarının eşit olmadığını göstermektedir. Diğer tüm değişkenler için Levene's Test sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu nedenle, bu değişkenlerde varyansların eşit olduğu varsayımı sağlanmıştır ve bağımsız örneklem t-testi analizinde "equal variances assumed" satırları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, t-testi sonuçları yorumlanmış, diğer değişkenlerde ise equal variances assumed satırı esas alınmıştır.

3. *Her bir veri diğerinden bağımsızdır (bir örneklem grubu varsa, bunlar evrenden seçilmiştir). (Bir veri kaynağından elde edilen veri, başka birisinden elde edilen verilerden etkilenmemektedir).*

Bağımsızlık varsayımı, her bir gözlem değerinin diğer gözlem değerlerinden bağımsız olarak elde edilmiş olmasını ve bir katılımcının verisinin diğer katılımcıların verilerinden etkilenmemesini gerektirir (Field, 2018; Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2019). Ayrıca, veri setindeki her bir gözlemin aynı popülasyondan rastgele seçilmiş olması bu varsayımın temel koşullarındandır. Bu çalışmada, katılımcıların yanıtları birbirinden bağımsız olarak toplanmış ve örneklem hedef popülasyondan rastgele seçim yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu nedenle, bağımsızlık varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir.

Yukarıda belirtilen varsayımların karşılandığının tespit edilmesinin ardından, cinsiyet değişkenine göre gruplar arası farklılıkların incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi analizine ilişkin bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4

21. Yüzyıl Becerileri, Demokratik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık ve Dijital Okuryazarlık Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t(672)	p
YBYB Genel	Kız	332	4,16	.44	1.45	.148
	Erkek	342	4,12	.40		
DT Hoşgörü	Kız	332	4,47	.41	3.27	.001**
	Erkek	342	4,36	.43		
DT Uzlaşma	Kız	332	4,04	.46	.87	.386
	Erkek	342	4,01	.42		
DT Genel	Kız	332	4,23	.38	2.22	.027*
	Erkek	342	4,17	.36		
KAD Genel	Kız	332	3,83	.52	.42	.674
	Erkek	342	3,82	.49		
DOY Bilgiişlem	Kız	332	4,16	.59	-1.17	.243
	Erkek	342	4,22	.59		
DOY İletişim	Kız	332	3,90	.85	-.10	.920
	Erkek	342	3,91	.79		
DOY Güvenlik	Kız	332	4,45	.44	.32	.745
	Erkek	342	4,44	.43		
DOY ProbÇöz	Kız	332	3,71	.82	-4.35	.000**
	Erkek	342	3,98	.74		
DOY Genel	Kız	332	4,07	.50	-1.937	.053
	Erkek	342	4,15	.49		

Not: *p < .05. **p < .01.

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgiişlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.4'te sunulan analiz bulguları, ortaokul öğrencilerinin demokratik tutum hoşgörü alt boyutu puanları, demokratik tutum genel puanları ve dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Demokratik tutumun hoşgörü alt boyutunda kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.47$, $S = 0.41$), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 4.36$, $S = 0.44$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t_{(672)} = 3.27$, $p < .01$). Benzer şekilde, demokratik tutum genel puanında da kız öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X} = 4.23$, $S = 0.39$), erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 4.17$, $S = 0.37$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($t_{(672)} = 2.22$, $p < .05$). Bu bulgular, kız öğrencilerin hem demokratik hoşgörü tutumlarının hem de genel demokratik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Dijital okuryazarlığın problem çözme alt boyutunda ise erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.97$, $S = 0.75$), kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3.72$, $S = 0.82$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($t_{(672)} = -4.35$, $p < .01$). Bu sonuç, erkek öğrencilerin dijital ortamlarda problem çözme becerilerinin kız öğrencilere göre daha gelişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital okuryazarlık genel puanında ise erkek öğrenciler lehine bir eğilim gözlenmekle birlikte ($\bar{X} = 4.15$, $S = 0.49$; kız öğrenciler: $\bar{X} = 4.08$, $S = 0.51$), bu fark istatistiksel anlamlılık sınırında kalmıştır ($t_{(672)} = -1.94$, $p > .05$).

Araştırmada kullanılan diğer ölçek ve alt boyutlarda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ($p > .05$).

Bu bulgular, öğrencilerin cinsiyetlerinin demokratik tutum, demokratik tutumun alt boyutu hoşgörü ve dijital okuryazarlığın alt boyutu olan problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu, ancak 21.yüzyıl becerileri, demokratik tutumun alt boyutu olan uzlaşma, kültürlerarası duyarlılık ve diğer dijital okuryazarlık becerilerinin diğer alt boyutları (bilgi işlem, iletişim, güvenlik) üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

4.3.2. İkinci Demografik Değişken: Sınıf Düzeyi

Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum, kültürlerarası duyarlılık ve dijital okuryazarlık puanlarının ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz yapılmadan önce tek yönlü ANOVA analizine ilişkin varsayımlar kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tek yönlü ANOVA varsayımları (Can, 2013):

1. *Ortalamaları kıyaslanacak (en az aralık ölçeğinde olan) verilerin dağılımı, ortalamaları kıyaslanacak her bir grup içinde, normal dağılım özellikleri taşımalıdır.*

Tablo 4.1’de normallik testlerinin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bulgular ışığında, parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Bu nedenle, gruplar arasındaki ortalama farklılıkları belirlemek amacıyla parametrik testlerden biri olan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.

2. *Ortalamaları kıyaslanacak grupların varyansları eşittir.*

Tablo 4.5*Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Levene Varyans Homojenliği Testi Sonuçları*

Değişken	F	df1	df2	p
YBYB Genel	0.61	3	676	.612
DT Hoşgörü	1.48	3	676	.219
DT Uzlaşma	3.41	3	676	.017*
DT Genel	1.88	3	676	.131
KAD Genel	0.52	3	676	.669
DOY Bilgiişlem	0.27	3	676	.848
DOY İletişim	2.01	3	676	.111
DOY Güvenlik	1.85	3	676	.137
DOY ProbÇöz	2.33	3	676	.073
DOY Genel	1.62	3	676	.183

Not: *p < .05, **p < .01.

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgiişlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Gruplar arası karşılaştırmalarda varyansların eşitliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla Levene's Test for Homogeneity of Variances yapılmıştır (Tablo 4.5). DT uzlaşma değişkeninde Levene's Test sonucu anlamlı bulunmuş ($F_{(3,676)} = 3.41$, $p = .017$) ve varyansların eşit olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, bu değişken için varyans eşitliği varsayımını gerektirmeyen bir post-hoc analiz yöntemi olan Games-Howell testi uygulanmıştır. Games-Howell testi sonuçları, varyansların eşit olmadığı durumlarda gruplar arası farkların güvenilir bir şekilde test edilmesini sağlamaktadır (Field, 2018)

Diğer tüm değişkenler için Levene testi sonucu anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu nedenle, bu değişkenlerde varyansların eşit olduğu varsayımı sağlanmış ve bu değişkenler için post-hoc analizlerde Tukey testi kullanılmıştır.

3. Her bir veri diğerinden bağımsızdır (ve bir örneklem grubu varsa, bunlar evrenden rastgele seçilmişlerdir).

Bağımsızlık varsayımı, her bir gözlem değerinin diğer gözlem değerlerinden bağımsız olarak elde edilmiş olmasını ve bir katılımcının verisinin diğer katılımcıların verilerinden etkilenmemesini gerektirir (Field, 2018; Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2019). Ayrıca, veri setindeki her bir gözlemin aynı popülasyondan rastgele seçilmiş olması bu varsayımın temel koşullarındandır. Bu çalışmada, katılımcıların yanıtları birbirinden bağımsız olarak toplanmış ve örneklem hedef popülasyondan rastgele seçim yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu nedenle, bağımsızlık varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir.

Yukarıda belirtilen varsayımların karşılandığının tespit edilmesinin ardından, sınıf düzeyi değişkenine göre gruplar arası farklılıkların incelenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü ANOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6

21. Yüzyıl Becerileri, Demokratik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss	F(3, 676)	p	Anlamlı Fark
YBYB Genel	5	196	4.26	0.43	7.99	.000**	5>6,7,8
	6	155	4.05	0.44			
	7	206	4.11	0.42			
	8	123	4.11	0.38			
DT Hoşgörü	5	196	4.54	0.39	9.23	.000**	5>6,7,8
	6	155	4.38	0.44			
	7	206	4.37	0.43			
	8	123	4.31	0.45			
DT Uzlaşma	5	196	4.11	0.40	3.96	.008**	5>7,8
	6	155	4.02	0.41			
	7	206	3.98	0.47			
	8	123	3.96	0.48			
DT Genel	5	196	4.30	0.35	7.93	.000**	5>6,7,8
	6	155	4.19	0.36			
	7	206	4.15	0.39			
	8	123	4.12	0.41			
KAD Genel	5	196	3.82	0.53	0.03	.995	Fark yok
	6	155	3.81	0.51			
	7	206	3.82	0.49			
	8	123	3.82	0.49			
DOY Bilgiişlem	5	196	4.18	0.61	3.69	.012*	8>7
	6	155	4.18	0.57			
	7	206	4.13	0.59			
	8	123	4.35	0.58			
DOY İletişim	5	196	3.70	0.89	8.75	.000**	8>5; 7>5; 8>6; 8>7
	6	155	3.90	0.82			
	7	206	3.94	0.78			
	8	123	4.18	0.72			
DOY Güvenlik	5	196	4.46	0.41	0.93	.424	Fark yok
	6	155	4.43	0.40			
	7	206	4.43	0.47			
	8	123	4.50	0.47			
DOY ProbÇöz	5	196	3.91	0.80	0.82	.485	Fark yok
	6	155	3.87	0.77			
	7	206	3.79	0.75			
	8	123	3.82	0.90			
DOY Genel	5	196	4.08	0.53	2.44	.063	Fark yok
	6	155	4.11	0.47			
	7	206	4.09	0.47			

8	123	4.22	0.52
---	-----	------	------

Not: *p < .05. **p < .01.

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgiişlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.6'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri genel puanı, demokratik tutumun alt boyutları hoşgörü ve uzlaşma ile genel puanı ve dijital okuryazarlığın alt boyutları bilgi işlem ve iletişim puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p < .05$). 21. yüzyıl becerileri genel puanlarında 5. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 4.26$, $SS = 0.43$), 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir ($F_{(3, 676)} = 7.99$, $p < .01$). Demokratik tutumun hoşgörü boyutunda, 5. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 4.54$, $SS = 0.39$), diğer tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($F_{(3, 676)} = 9.23$, $p < .01$). Demokratik tutumun uzlaşma boyutunda ise 5. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 4.11$, $SS = 0.40$), 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahiptir ($F_{(3, 676)} = 3.96$, $p < .01$).

Kültürlerarası duyarlılık açısından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, ($F_{(3, 676)} = 0.03$, $p > .05$). Dijital okuryazarlığın bilgi işlem boyutunda 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 4.35$, $SS = 0.58$), 7. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 4.13$, $SS = 0.59$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahiptir ($F_{(3, 676)} = 3.69$, $p < .05$). İletişim boyutunda ise 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 4.18$, $SS = 0.72$), tüm diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre; ayrıca 7. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3.94$, $SS = 0.78$), 5. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 3.70$, $SS = 0.89$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahiptir ($F_{(3, 676)} = 8.75$, $p < .01$). Dijital okuryazarlığın güvenlik ve problem çözme boyutlarında ve genel dijital okuryazarlık puanlarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$).

4.3.3. Üçüncü Demografik Değişken: Farklı Etkinliklere Katılma Durumları

Öğrencilerin farklı etkinliklere katılım durumlarına göre 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum, kültürlerarası duyarlılık ve dijital okuryazarlık puanlarının ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz yapılmadan önce bağımsız örneklem t-testi analizine ilişkin varsayımları kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Bağımsız örneklem t-testi varsayımları (Can, 2013):

1. Ortalamaları kıyaslanacak (en az aralık ölçeğinde olan) verilerin her birisinin dağılımı normal dağılım özellikleri taşımalıdır.

Tablo 4.1’de normallik testlerinin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bulgular ışığında, parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Bu nedenle, gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik testlerden biri olan bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

2. Grupların varyansları eşittir.

Tablo 4.7

Farklı Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre Levene Varyans Homojenliği Testi Sonuçları

Değişken	F	p
YBYB Genel	1.558	.212
DT Hoşgörü	0.021	.886
DT Uzlaşma	.001	.974
DT Genel	.003	.958
KAD Genel	1,818	,178
DOY Bilgiişlem	1,560	,212
DOY İletişim	,777	,379
DOY Güvenlik	4,954	,026*
DOY ProbÇöz	,040	,842
DOY Genel	,474	,492

Not: *p < .05. **p < .01.

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgiişlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Farklı etkinliklere katılma durumuna göre değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi analizinden önce, grupların varyanslarının eşitliği varsayımının sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla Levene’s Test for Equality of Variances incelenmiştir. Tablo 4.7’de verilen Levene’s Test sonuçlarına göre, yalnızca DOY Güvenlik değişkeninde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (F = 4.95, p = .026). Bu durum, DOY Güvenlik değişkeninde varyansların eşit olmadığı anlamına gelmektedir. Diğer tüm değişkenler için Levene’s Test sonuçları anlamlı bulunmamış (p > .05), dolayısıyla bu değişkenler için varyansların eşit olduğu varsayımı sağlanmıştır. Bu nedenle, bağımsız örneklem t-testi analizinde, DOY Güvenlik değişkeni için "Equal variances not assumed" satırı dikkate alınmış; diğer tüm değişkenler için ise "Equal variances assumed" satırları esas alınmıştır.

3. Her bir veri diğerinden bağımsızdır (ve bir örneklem grubu varsa, bunlar evrenden seçilmiştir). (Bir veri kaynağından elde edilen veri, başka birisinden elde edilen verilerden etkilenmemektedir.

Bağımsızlık varsayımı, her bir gözlem değerinin diğer gözlem değerlerinden bağımsız olarak elde edilmiş olmasını ve bir katılımcının verisinin diğer katılımcıların verilerinden etkilenmemesini gerektirir (Field, 2018; Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2019). Ayrıca, veri setindeki her bir gözlemin aynı popülasyondan rastgele seçilmiş olması bu varsayımın temel koşullarındandır. Bu çalışmada, katılımcıların yanıtları birbirinden bağımsız olarak toplanmış ve örneklem hedef popülasyondan rastgele seçim yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu nedenle, bağımsızlık varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir.

Yukarıda belirtilen varsayımların karşılandığının tespit edilmesinin ardından, ortaokul öğrencilerinin farklı etkinliklere katılım durumlarına göre gruplar arası farklılıkların incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi analizine ilişkin bulgular Tablo 4.8'te sunulmuştur.

Tablo 4.8

21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık, Demokratik Tutum Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Farklı Kültür Etkinliklerine Katılım Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Farklı Kültür Etkinliği	N	$\bar{X}$	ss	t(636)	p
YBYB Genel	Hayır	299	4.05	0.44	-4.74	.000**
	Evet	339	4.22	0.39		
DT Hoşgörü	Hayır	299	4.40	0.43	-0.75	.449
	Evet	339	4.43	0.42		
DT Uzlaşma	Hayır	299	3.97	0.44	2.63	.009**
	Evet	339	4.07	0.43		
DT Genel	Hayır	299	4.17	0.38	-2.08	.038*
	Evet	339	4.23	0.37		
KAD Genel	Hayır	299	3.71	0.51	-5.18	.000**
	Evet	339	3.92	0.47		
DOY Bilgiişlem	Hayır	299	4.14	0.56	-1.93	.054
	Evet	339	4.23	0.61		
DOY İletişim	Hayır	299	3.79	0.84	-3.13	.002**
	Evet	339	4.00	0.81		
DOY Güvenlik	Hayır	299	4.37	0.46	-3.98	.000**
	Evet	339	4.51	0.40		
DOY ProbÇöz	Hayır	299	3.77	0.80	-2.18	.029*
	Evet	339	3.90	0.77		
DOY Genel	Hayır	299	4.04	0.50	-3.56	.000**
	Evet	339	4.18	0.49		

Notlar: *p < .05, **p < .01.

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgiişlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.8'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri genel puanı, demokratik tutumun alt boyutu uzlaşma ile genel puanları, kültürlerarası duyarlılık genel puanı,

dijital okuryazarlığın alt boyutlarından iletişim, güvenlik, problem çözme ile genel puanları farklı kültürel etkinliklere katılım durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p < .05$). 21. yüzyıl becerileri genel puanlarında etkinliklere katılan öğrencilerin ($\bar{X}=4.22$, $ss=0.39$) katılmayanlara göre ($\bar{X}=4.05$, $ss=0.44$) anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir ($t_{(636)}=-4.74$, $p<.05$). Benzer şekilde, kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde de etkinliklere katılanlar lehine ($\bar{X}=3.92$, $ss=0.47$) belirgin bir fark bulunmaktadır ($t_{(636)}=-5.18$, $p<.05$). Demokratik tutum açısından genel puanlarda ($t_{(636)}=-2.08$, $p<.05$) ve uzlaşma boyutunda ($t_{(636)}=2.63$, $p<.05$) anlamlı farklılıklar gözlenirken, hoşgörü boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Dijital okuryazarlık boyutlarında ise iletişim ($t_{(636)}=-3.13$, $p<.05$), güvenlik ($t_{(636)}=-3.98$, $p<.05$), problem çözme ($t_{(636)}=-2.18$, $p<.05$) ve genel dijital okuryazarlık ($t_{(636)}=-3.56$, $p<.05$) alanlarında etkinliklere katılanlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sadece bilgi işlem boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>.05$).

4.3.4. Dördüncü Demografik Değişken: Okul Türü

Öğrencilerin okul türüne göre 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum, kültürlerarası duyarlılık ve dijital okuryazarlık puanlarının ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması amacıyla tek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz yapılmadan önce tek yönlü ANOVA analizine ilişkin varsayımlar kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tek yönlü ANOVA varsayımları (Can, 2013):

1. Ortalamaları kıyaslanacak (en az aralık ölçeğinde olan) verilerin dağılımı, ortalamaları kıyaslanacak her bir grup içinde, normal dağılım özellikleri taşımalıdır.

Tablo 4.1’de normallik testlerinin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bulgular ışığında, parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Bu nedenle, gruplar arasındaki ortalama farklılıkları belirlemek amacıyla parametrik testlerden biri olan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.

2. Ortalamaları kıyaslanacak grupların varyansları eşittir.

Tablo 4.9

Okul Türü Değişkenine Göre Levene Varyans Homojenliği Testi Sonuçları

Değişken	F	df1	df2	p
YBYB Genel	1,294	2	678	,275
DT Hoşgörü	2,189	2	678	,113

DT Uzlaşma	,699	2	678	,497
DT Genel	,649	2	678	,523
KAD Genel	,463	2	678	,630
DOY Bilgiişlem	1,906	2	678	,149
DOY İletişim	1,741	2	678	,176
DOY Güvenlik	,857	2	678	,425
DOY ProbÇöz	,009	2	678	,991
DOY Genel	,189	2	678	,828

Not: *p < .05. **p < .01.

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgiişlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.9’da okul türü değişkenine göre grupların varyans homojenliğini test etmek amacıyla uygulanan Levene testi sonuçları sunulmuştur. Levene testi, tek yönlü ANOVA varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığını değerlendirmek için kullanılmıştır. Tablo 4.9 incelendiğinde, tüm değişkenlerde Levene testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu bulgular, 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum ve alt boyutları, kültürlerarası duyarlılık ile dijital okuryazarlık ve alt boyutlarının tamamında okul türüne göre grupların varyanslarının homojen olduğunu göstermektedir.

3. Her bir veri diğerinden bağımsızdır (ve bir örneklem grubu varsa, bunlar evrenden rastgele seçilmişlerdir).

Bağımsızlık varsayımı, her bir gözlem değerinin diğer gözlem değerlerinden bağımsız olarak elde edilmiş olmasını ve bir katılımcının verisinin diğer katılımcıların verilerinden etkilenmemesini gerektirir (Field, 2018; Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2019). Ayrıca, veri setindeki her bir gözlemin aynı popülasyondan rastgele seçilmiş olması bu varsayımın temel koşullarındandır. Bu çalışmada, katılımcıların yanıtları birbirinden bağımsız olarak toplanmış ve örneklem hedef popülasyondan rastgele seçim yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu nedenle, bağımsızlık varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir.

Yukarıda belirtilen varsayımların karşılandığının tespit edilmesinin ardından, okul türü değişkenine göre gruplar arası farklılıkların incelenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü ANOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10

21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık, Demokratik Tutum Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının okul türüne göre Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F(2, 680)	p	Anlamlı Fark
YBYB Genel	Özel Okul	174	4.13	0.41	3.73	.024**	İHO > DO
	Devlet Okulu	221	4.08	0.45			
	İmam Hatip Ortaokulu	286	4.19	0.42			
DT Hoşgörü	Özel Okul	174	4.39	0.44	0.74	.475	-
	Devlet Okulu	221	4.40	0.45			
	İmam Hatip Ortaokulu	286	4.44	0.42			
DT Uzlaşma	Özel Okul	174	3.97	0.44	7.66	.001**	İHO > ÖO, İHO > DO
	Devlet Okulu	221	3.96	0.45			
	İmam Hatip Ortaokulu	286	4.10	0.43			
DT Genel	Özel Okul	174	4.16	0.39	4.80	.008**	ÖO, İHO > DO
	Devlet Okulu	221	4.16	0.39			
	İmam Hatip Ortaokulu	286	4.25	0.37			
KAD Genel	Özel Okul	174	3.92	0.48	14.14	.000**	ÖO > DO, İHO > DO
	Devlet Okulu	221	3.68	0.49			
	İmam Hatip Ortaokulu	286	3.87	0.51			
DOY Bilgiişlem	Özel Okul	174	4.22	0.56	3.18	.042*	ÖO > DO, İHO > DO
	Devlet Okulu	221	4.11	0.62			
	İmam Hatip Ortaokulu	286	4.24	0.59			
DOY İletişim	Özel Okul	174	3.95	0.81	2.26	.104	-
	Devlet Okulu	221	3.81	0.80			
	İmam Hatip Ortaokulu	286	3.96	0.85			
DOY Güvenlik	Özel Okul	174	4.48	0.41	3.82	.016*	İHO > DO
	Devlet Okulu	221	4.38	0.45			
	İmam Hatip Ortaokulu	286	4.48	0.44			
DOY ProbÇöz	Özel Okul	174	3.86	0.78	4.18	.016*	İHO > DO
	Devlet Okulu	221	3.73	0.79			
	İmam Hatip Ortaokulu	286	3.94	0.80			
DOY Genel	Özel Okul	174	4.14	0.49	5.29	.005**	İHO > DO
	Devlet Okulu	221	4.03	0.50			
	İmam Hatip Ortaokulu	286	4.17	0.50			

Not: *p < .05. **p < .01.

DO: Devlet Ortaokulu, İHO: İmam Hatip Ortaokulu, ÖO: Özel Okul

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgiişlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.10'daki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri genel puanı, demokratik tutumun alt boyutu uzlaşma ile genel puanları, kültürlerarası duyarlılık genel puanı ve dijital okuryazarlığın alt boyutlarından bilgiişlem, güvenlik, problem çözme ile genel

puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p < .05$). 21. yüzyıl becerileri genel puanlarında İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin ($\bar{X} = 4.19$, $SS = 0.42$), Devlet Okulu öğrencilerine ($\bar{X} = 4.08$, $SS = 0.45$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir ($F_{(2, 680)} = 3.73$, $p < .05$). Demokratik tutumun uzlaşma boyutunda, İmam Hatip Ortaokulu öğrencileri ($\bar{X} = 4.10$, $SS = 0.43$), hem Özel Okul ($\bar{X} = 3.97$, $SS = 0.44$) hem de Devlet Okulu ($\bar{X} = 3.96$, $SS = 0.45$) öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($F_{(2, 680)} = 7.66$, $p < .01$). Kültürlerarası duyarlılık açısından, Özel Okul ($\bar{X} = 3.92$, $SS = 0.48$) ve İmam Hatip Ortaokulu ($\bar{X} = 3.87$, $SS = 0.51$) öğrencilerinin, Devlet Okulu ($\bar{X} = 3.68$, $SS = 0.49$) öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür ($F_{(2, 680)} = 14.14$, $p < .01$). Dijital okuryazarlık genel puanlarında da İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin ($\bar{X} = 4.17$, $SS = 0.50$), Devlet Okulu öğrencilerine ($\bar{X} = 4.03$, $SS = 0.50$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 680)} = 5.29$, $p < .01$).

4.3.5. Beşinci Demografik Değişken: Yurt Dışına Çıkma Durumları

Araştırma kapsamında Öğrencilerin yurt dışına çıkma durumlarına göre 21. Yüzyıl Becerileri, Demokratik Tutum, Kültürlerarası Duyarlılık ve Dijital Okuryazarlık düzeyleri tek yönlü ANOVA analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz yapılmadan önce tek yönlü ANOVA analizine ilişkin varsayımlar kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tek yönlü ANOVA varsayımları (Can, 2013):

1. Ortalamaları kıyaslanacak (en az aralık ölçeğinde olan) verilerin dağılımı, ortalamaları kıyaslanacak her bir grup içinde, normal dağılım özellikleri taşımalıdır.

Tablo 4.1’de normallik testlerinin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bulgular ışığında, parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Bu nedenle, gruplar arasındaki ortalama farklılıkları belirlemek amacıyla parametrik testlerden biri olan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.

2. Ortalamaları kıyaslanacak grupların varyansları eşittir.

Tablo 4.11

Yurt Dışına Çıkma Göre Levene Varyans Homojenliği Testi Sonuçları

Değişken	F	df1	df2	p
YBYB Genel	1,294	2	678	,275
DT Hoşgörü	2,189	2	678	,113
DT Uzlaşma	,699	2	678	,497
DT Genel	,649	2	678	,523

KAD Genel	,463	2	678	,630
DOY Bilgiişlem	1,906	2	678	,149
DOY İletişim	1,741	2	678	,176
DOY Güvenlik	,857	2	678	,425
DOY ProbÇöz	,009	2	678	,991
DOY Genel	,189	2	678	,828

Not: *p < .05. **p < .01.

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgiişlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.11'de yurt dışına çıkma durumu değişkenine göre grupların varyans homojenliğini test etmek amacıyla uygulanan Levene testi sonuçları sunulmuştur. Levene testi, tek yönlü ANOVA varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığını değerlendirmek için kullanılmıştır. Tablo 4.11 incelendiğinde, tüm değişkenlerde Levene testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu bulgular, 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum ve alt boyutları, kültürlerarası duyarlılık ile dijital okuryazarlık ve alt boyutlarının tamamında yurt dışına çıkma durumuna göre grupların varyanslarının homojen olduğunu göstermektedir.

3. Her bir veri değerinden bağımsızdır (ve bir örneklem grubu varsa, bunlar evrenden rastgele seçilmişlerdir).

Bağımsızlık varsayımı, her bir gözlem değerinin diğer gözlem değerlerinden bağımsız olarak elde edilmiş olmasını ve bir katılımcının verisinin diğer katılımcıların verilerinden etkilenmemesini gerektirir (Field, 2018; Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2019). Ayrıca, veri setindeki her bir gözlemin aynı popülasyondan rastgele seçilmiş olması bu varsayımın temel koşullarındandır. Bu çalışmada, katılımcıların yanıtları birbirinden bağımsız olarak toplanmış ve örneklem hedef popülasyondan rastgele seçim yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu nedenle, bağımsızlık varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir.

Yukarıda belirtilen varsayımların karşılandığının tespit edilmesinin ardından, yurt dışına çıkma değişkenine göre gruplar arası farklılıkların incelenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü ANOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12

21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık, Demokratik Tutum Puanlarının, ve Alt Boyut Puanlarının Yurt Dışına Çıkma Durumun Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Yurt Dışı Deneyimi	N	$\bar{X}$	SS	F (3,663)	p	Anlamlı Fark
YBYB Genel	Hiç çıkmadı	496	4.12	0.44	1.485	.217	Yok

	Sadece 1 kez	63	4.17	0.41			
	Az deneyim	46	4.11	0.41			
	Çok deneyim	62	4.23	0.36			
DT Hoşgörü	Hiç çıkmadı	496	4.41	0.43	.426	.734	Yok
	Sadece 1 kez	63	4.39	0.48			
	Az deneyim	46	4.36	0.44			
	Çok deneyim	62	4.45	0.41			
DT Uzlaşma	Hiç çıkmadı	496	4.03	0.45	1.136	.334	Yok
	Sadece 1 kez	63	4.02	0.40			
	Az deneyim	46	3.91	0.47			
	Çok deneyim	62	4.06	0.40			
DT Genel	Hiç çıkmadı	496	4.20	0.38	.986	.399	Yok
	Sadece 1 kez	63	4.19	0.38			
	Az deneyim	46	4.12	0.39			
	Çok deneyim	62	4.24	0.35			
KAD Genel	Hiç çıkmadı	496	3.78	0.51	4.977	.002**	Hiç çıkmadı < Çok deneyim
	Sadece 1 kez	63	3.87	0.54			
	Az deneyim	46	3.94	0.46			
	Çok deneyim	62	4.00	0.42			
DOY Bilgi İşlem	Hiç çıkmadı	496	4.16	0.59	1.642	.178	Yok
	Sadece 1 kez	63	4.27	0.56			
	Az deneyim	46	4.13	0.58			
	Çok deneyim	62	4.31	0.60			
DOY İletişim	Hiç çıkmadı	496	3.88	0.84	.753	.521	Yok
	Sadece 1 kez	63	3.96	0.84			
	Az deneyim	46	4.06	0.67			
	Çok deneyim	62	3.91	0.84			
DOY Güvenlik	Hiç çıkmadı	496	4.43	0.45	1.066	.363	Yok
	Sadece 1 kez	63	4.51	0.41			
	Az deneyim	46	4.46	0.38			
	Çok deneyim	62	4.51	0.38			
DOY ProbÇöz	Hiç çıkmadı	496	3.82	0.80	.671	.570	Yok
	Sadece 1 kez	63	3.93	0.71			
	Az deneyim	46	3.86	0.80			
	Çok deneyim	62	3.94	0.78			
DOY Genel	Hiç çıkmadı	496	4.09	0.50	1.179	.317	Yok
	Sadece 1 kez	63	4.18	0.47			
	Az deneyim	46	4.14	0.44			
	Çok deneyim	62	4.18	0.51			

Notlar: *p < .05. **p < .01. N = 667

Hiç çıkmadı = 0, Sadece 1 kez = 1, Az deneyim = 2-3, Çok deneyim = 4+

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgi İşlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.12'deki analiz incelendiğinde, öğrencilerin yurt dışına çıkma durumlarına göre (hiç çıkmayan = 0, sadece bir kez çıkan = 1, az deneyim = 2-3, çok deneyim = 4 ve üzeri kez yurt dışına çıkan) sadece Kültürlerarası Duyarlılık Genel puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3, 663)} = 4.98$, $p < .01$). Çok deneyim sahibi öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.00$, $SS = 0.42$) en yüksek düzeyde

iken, bunu sırasıyla az deneyim ($\bar{X} = 3.94$, $SS = 0.46$), sadece bir kez ($\bar{X} = 3.87$, $SS = 0.54$) ve hiç çıkmadı ($\bar{X} = 3.78$, $SS = 0.51$) grupları izlemektedir. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, özellikle hiç yurtdışına çıkmamış öğrenciler ile çok deneyim sahibi öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Bu bulgu, yurtdışı deneyiminin öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Diğer değişkenler incelendiğinde, 21. Yüzyıl Becerileri Genel ($F_{(3, 663)} = 1.485$, $p > .05$), Demokratik Tutum Hoşgörü ($F_{(3, 663)} = 0.426$, $p > .05$), Demokratik Tutum Uzlaşma ($F_{(3, 663)} = 1.136$, $p > .05$), Demokratik Tutum Genel ($F_{(3, 663)} = 0.986$, $p > .05$), Dijital Okuryazarlık Bilgi İşlem ($F_{(3, 663)} = 1.642$, $p > .05$), Dijital Okuryazarlık İletişim ($F_{(3, 663)} = 0.753$, $p > .05$), Dijital Okuryazarlık Güvenlik ($F_{(3, 663)} = 1.066$, $p > .05$), Dijital Okuryazarlık Problem Çözme ($F_{(3, 663)} = 0.671$, $p > .05$) ve Dijital Okuryazarlık Genel ($F_{(3, 663)} = 1.179$, $p > .05$) puanlarında yurtdışı deneyimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin yurtdışı deneyimlerinin kültürlerarası duyarlılık dışındaki 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum ve dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

4.4 Dijital Okuryazarlık, 21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık ve Demokratik Tutum Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu olan “Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri, kültürlerarası duyarlılık ve demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” sorusunun yanıtlanabilmesi amacıyla, Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz yapılmadan önce Pearson Korelasyon analizine ilişkin varsayımlar kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Pearson Korelasyon Analizi Varsayımları:

1. *Her bir veri dizisi, diğerinden bağımsız olarak, normal bir dağılım sergilemelidir.*

Tablo 4.1’de normallik testlerinin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bulgular ışığında, parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Bu nedenle, gruplar arasındaki ortalama farklılıkları belirlemek amacıyla parametrik testlerden biri olan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır.

2. *Veri çiftleri, evrenden yansız atamayla (rastgele) seçilmiş ve veri çiftlerini oluşturan veriler de birbirinden bağımsız olmalıdır.*

Bağımsızlık varsayımı, her bir gözlem değerinin diğer gözlem değerlerinden bağımsız olarak elde edilmiş olmasını ve bir katılımcının verisinin diğer katılımcıların verilerinden

etkilenmemesini gerektirir (Field, 2018; Pallant, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2019). Ayrıca, veri setindeki her bir gözlemin aynı popülasyondan rastgele seçilmiş olması bu varsayımın temel koşullarındandır. Bu çalışmada, katılımcıların yanıtları birbirinden bağımsız olarak toplanmış ve örneklem hedef popülasyondan rastgele seçim yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu nedenle, bağımsızlık varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir.

Yukarıda belirtilen varsayımların karşılandığının tespit edilmesinin ardından, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum, kültürlerarası duyarlılık ve dijital okuryazarlık puanları ile demokratik tutumun hoşgörü ve uzlaşma alt boyutları ve dijital okuryazarlığın bilişim, iletişim, güvenlik ve problem çözme alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson's r çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü ANOVA analizine ilişkin bulgular Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13

21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık, Demokratik Tutum Puanlarının ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Pearson's r Çözümlemesi Sonuçları

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. YBYB Genel	4.15	0.43	-									
2. DT Hoşgörü	4.42	0.43	0.56**	-								
3. DT Uzlaşma	4.02	0.44	0.52**	0.51**	-							
4. DT Genel	4.21	0.38	0.62**	0.84**	0.90**	-						
5. KAD Genel	3.82	0.50	0.40**	0.32**	0.34**	0.38**	-					
6. DOY Bilgi İşlem	4.19	0.59	0.45**	0.28**	0.28**	0.32**	0.25**	-				
7. DOY İletişim	3.90	0.82	0.24**	0.09*	0.11**	0.12**	0.14**	0.46**	-			
8. DOY Güvenlik	4.45	0.44	0.45**	0.39**	0.36**	0.43**	0.34**	0.51**	0.41**	-		
9. DOY ProbÇöz	3.85	0.79	0.41**	0.23**	0.19**	0.24**	0.27**	0.47**	0.43**	0.39**	-	
10. DOY Genel	4.12	0.50	0.49**	0.30**	0.28**	0.34**	0.31**	0.77**	0.79**	0.71**	0.78**	-

Not: N = 681, *p < .05, **p < .01.

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgi İşlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.13'te ortaokul öğrencilerinin, 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum, kültürlerarası duyarlılık ve dijital okuryazarlık puanları ile demokratik tutumun hoşgörü ve uzlaşma alt boyutları ve dijital okuryazarlığın bilişim, iletişim, güvenlik ve problem çözme alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla, Pearson korelasyon katsayıları (r) ve bu değerlerin Cohen (1988), Dancey ve Reidy (2007) ve

Büyüköztürk vd. (2017) tarafından önerilen sınıflandırmalara göre yorumları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14

Değişken Çiftleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları (r) ve Sınıflandırmalara Göre Etki Büyüklüğü Yorumları

Değişken Çifti	r	Cohen (1988)	Dancey ve Reidy (2007)	Büyüköztürk vd. (2017)
YBYB ↔ DT Hoşgörü	.56**	Büyük	Güçlü	Orta
YBYB ↔ DT Uzlaşma	.52**	Büyük	Güçlü	Orta
YBYB ↔ DT Genel	.62**	Büyük	Güçlü	Orta
YBYB ↔ KAD Genel	.40**	Orta	Orta	Orta
YBYB ↔ DOY Bilgi İşlem	.45**	Orta	Orta	Orta
YBYB ↔ DOY İletişim	.24**	Küçük	Zayıf	Düşük
YBYB ↔ DOY Güvenlik	.45**	Orta	Orta	Orta
YBYB ↔ DOY ProbÇöz	.41**	Orta	Orta	Orta
YBYB ↔ DOY Genel	.49**	Orta	Orta	Orta
DT Hoşgörü ↔ KAD Genel	.32**	Orta	Orta	Orta
DT Uzlaşma ↔ KAD Genel	.34**	Orta	Orta	Orta
DT Genel ↔ KAD Genel	.38**	Orta	Orta	Orta
DT Hoşgörü ↔ DOY Genel	.30**	Orta	Orta	Orta
DT Uzlaşma ↔ DOY Genel	.28**	Küçük	Zayıf	Düşük
DT Genel ↔ DOY Genel	.34**	Orta	Orta	Orta
KAD ↔ DOY Bilgi İşlem	.25**	Küçük	Zayıf	Düşük
KAD ↔ DOY İletişim	.14**	Küçük	Zayıf	Düşük
KAD ↔ DOY Güvenlik	.34**	Orta	Orta	Orta
KAD ↔ DOY ProbÇöz	.27**	Küçük	Zayıf	Düşük
KAD ↔ DOY Genel	.31**	Orta	Orta	Orta

YBYB Genel: 21.yy.becerileri genel puan, DT Hoşgörü: demokratik tutum hoşgörü alt boyutu, DT Uzlaşma: demokratik tutum uzlaşma alt boyutu, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Bilgi İşlem: dijital okuryazarlık bilgi işlem alt boyutu, DOY İletişim: dijital okuryazarlık iletişim alt boyutu, DOY Güvenlik: dijital okuryazarlık güvenlik alt boyutu, DOY ProbÇöz: dijital okuryazarlık problem çözme alt boyutu, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.14'te her bir değişken çifti için elde edilen korelasyon katsayısı, ilgili alanyazındaki sınıflandırmalara göre derecelendirilmiş ve ilişkilerin düzeyi karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir. Tabloda yalnızca araştırmaya anlamlı katkı sağlayacak ilişkilere yer verilmiştir. Bu tablo, araştırma bulgularının alanyazına dayalı olarak sistematik biçimde değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Tablo 4.13'teki analiz sonuçları Tablo 4.14 referans alınarak incelendiğinde 21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık, Dijital Okuryazarlık, Demokratik Tutum Puanlarının, ve Alt Boyut Toplam Puanlarının düzeyleri arasında çeşitli düzeylerde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Bu ilişkiler aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.4.1. 21. Yüzyıl Becerileri ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişkiler

Tablo 4.14'te yer alan 21. yüzyıl becerileri ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde, en güçlü ilişkinin dijital okuryazarlık genel puanı ile olduğu görülmektedir ($r = .49$, $p < .01$). Bu ilişki Cohen (1988), Dancey ve Reidy (2007) ve Büyüköztürk vd. (2017) sınıflandırmalarının tümüne göre orta düzeydedir. Dijital okuryazarlığın alt boyutları incelendiğinde, bilgi işlem alt boyutu ile ($r = .45$, $p < .01$) ve güvenlik alt boyutu ile ($r = .45$, $p < .01$) olan ilişkiler Cohen (1988), Dancey ve Reidy (2007) ve Büyüköztürk vd. (2017)'e göre orta düzeyde bulunmuştur. Problem çözme alt boyutu ile olan ilişki de ($r = .41$, $p < .01$) üç sınıflandırmaya göre de orta düzeydedir. Ancak iletişim alt boyutu ile en düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir ($r = .24$, $p < .01$) ve bu ilişki Cohen (1988)'e göre küçük, Dancey ve Reidy (2007)'ye göre zayıf, Büyüköztürk vd. (2017)'e göre düşük düzeyde değerlendirilmektedir. 21. yüzyıl becerileri ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişki ($r = .40$, $p < .01$) Cohen (1988), Dancey ve Reidy (2007) ve Büyüköztürk vd. (2017) sınıflandırmalarının tümüne göre orta düzeyde bulunmuştur.

4.4.2. Demokratik Tutum ile Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler:

Tablo 4.14'te yer alan demokratik tutum ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkiler incelendiğinde, demokratik tutum genel puanı ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişki ($r = .38$, $p < .01$) Cohen (1988), Dancey ve Reidy (2007) ve Büyüköztürk vd. (2017)'e göre orta düzeydedir. Hoşgörü alt boyutu ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişki ($r = .32$, $p < .01$) ve uzlaşma alt boyutu ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişki ($r = .34$, $p < .01$) de üç sınıflandırmaya göre orta düzeyde değerlendirilmektedir.

4.4.3. Demokratik Tutum ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişkiler:

Tablo 4.14'te yer alan demokratik tutum ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde, demokratik tutum genel puanı ile dijital okuryazarlık genel puanı arasındaki ilişki ($r = .34$, $p < .01$) Cohen (1988), Dancey ve Reidy (2007) ve Büyüköztürk vd. (2017) sınıflandırmalarına göre orta düzeydedir. Hoşgörü alt boyutu ile dijital okuryazarlık genel puanı arasındaki ilişki ($r = .30$, $p < .01$) üç sınıflandırmaya göre de orta düzeyde bulunurken, uzlaşma alt boyutu ile dijital okuryazarlık genel puanı arasındaki ilişki ($r = .28$, $p < .01$) Cohen (1988)'e göre küçük, Dancey ve Reidy (2007)'ye göre zayıf, Büyüköztürk vd. (2017)'e göre düşük düzeyde tespit edilmiştir.

4.4.4. Kültürlerarası Duyarlılık ile Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişkiler:

Tablo 4.14'te yer alan kültürlerarası duyarlılık ile dijital okuryazarlık genel puanı arasındaki ilişki ($r = .31, p < .01$) Cohen (1988), Dancey ve Reidy (2007) ve Büyüköztürk vd. (2017) sınıflandırmalarına göre orta düzeydedir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde, en g  l l  ilişkisinin güvenlik alt boyutu ile olduğu görülmektedir ($r = .34, p < .01$) ve bu ilişki    sınıflandırmaya göre de orta düzeydedir. Bilgi işlem alt boyutu ile olan ilişki ($r = .25, p < .01$) ve problem çözme alt boyutu ile olan ilişki ($r = .27, p < .01$) Cohen (1988)'e göre küçük, Dancey ve Reidy (2007)'ye göre zayıf, Büyüköztürk vd. (2017)'e göre düşük düzeyde bulunmuştur. En zayıf ilişki ise iletişim alt boyutu ile tespit edilmiştir ($r = .14, p < .01$) ve bu ilişki    sınıflandırmaya göre de küçük/zayıf/düşük düzeyde değerlendirilmektedir.

4.5. Dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık ve 21. yüzyıl becerilerinin Demokratik Tutum  zerindeki Etkilerine İlişkin  oklu Regresyon Analizi Bulguları

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu olan “Dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık ve 21. yüzyıl becerileri, ortaokul  ğrencilerinin demokratik tutumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusunun yanıtlanabilmesi amacıyla, çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz yapılmadan çoklu regresyon analizine ilişkin varsayımlar kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

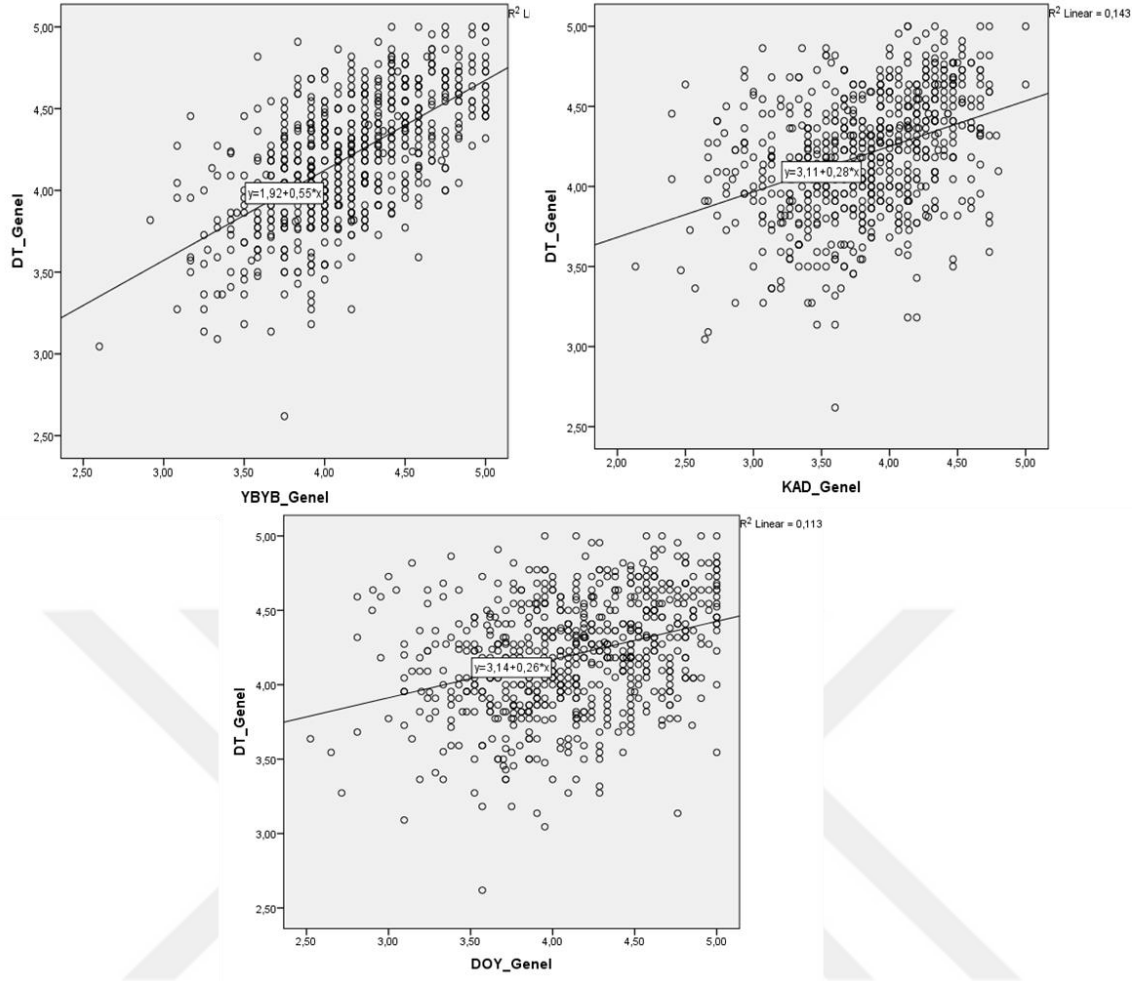
Çoklu Regresyon Varsayımları (Can, 2013):

1. *Değişkenlerin tamamı normal dağılıma sahip olmalıdır.*

Tablo 4.1'de normallik testlerinin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bulgular ışığında, parametrik testlerin uygulanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir.

2. *Değişkenler arasında doğrusal ilişki olmalıdır.*

Çoklu regresyon analizinin temel varsayımlarından biri, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal bir biçimde olması gerektiğidir. Bu kapsamda yapılan scatter plot (dağılım grafikleri) incelemesi sonucunda, bağımlı değişken olan DT_Genel ile bağımsız değişkenler olan YBYB_Genel, KAD_Genel ve DOY_Genel değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir.



Şekil 4.1. Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin dağılım grafiği

Şekil 4.1'deki grafiklerde elde edilen bulgular doğrultusunda, özellikle YBYB_Genel ile DT_Genel arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Dağılım grafiğinde gözlemlenen veri noktalarının, regresyon doğrusu etrafında nispeten düzenli bir şekilde dizildiği ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca, $R^2 = 0,380$ değeri, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın yaklaşık %38'ini açıkladığını göstermektedir. Bu değer, istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişkiye işaret etmektedir.

Diğer bağımsız değişkenler için (KAD_Genel ve DOY_Genel) ise doğrusal ilişki olduğu görülmekle birlikte, ilişkilerin görece daha zayıf olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle KAD_Genel ile DT_Genel arasındaki doğrusal ilişkinin gücü $R^2 = 0,143$, DOY_Genel ile DT_Genel arasındaki ilişkinin gücü ise $R^2 = 0,113$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ilgili değişkenler arasında pozitif yönlü ancak zayıf doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Özetle, yapılan grafik analizleri ve R^2 değerleri doğrultusunda, bağımlı değişken DT_Genel ile bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin var olduğu ve çoklu regresyon analizinin doğrusal ilişki varsayımının büyük ölçüde sağlandığı sonucuna

ulaşılmıştır. Ancak, ilişkilerin gücünde farklılıklar olduğu ve özellikle YBYB_Genel değişkeninin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

3. *Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multicollinearity) olmamalıdır.*

Tablo 4.15

Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları ve Çoklu Bağlantılılık Analizi

Değişkenler	YBYB Genel	KAD Genel	DOY Genel
DT Genel	0.624**	0.384**	0.336**
YBYB Genel	-	0.398**	0.490**
KAD Genel	-	-	0.313**
DOY Genel	-	-	-

Not: *p<.05; **p<.01

YBYB Genel: 21.yy. becerileri genel puan, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı.

Tablo 4.15'te verilen bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılılık durumu, korelasyon katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, bağımsız değişkenler arasındaki en yüksek korelasyon YBYB_Genel ile DOY_Genel arasında olup, $r = 0.490$ düzeyindedir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının 0.80 ve üzerinde olması durumunda çoklu bağlantılılık riski oluşturmaktadır (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2019; Pallant, 2020). Bu bağlamda, çalışmada elde edilen korelasyon değerlerinin tümünün 0.80'in altında olması, modeldeki değişkenlerin birlikte kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir.

4. *Gözlem değerleri içinde uç değerler olmamalıdır.*

Çoklu regresyon analizinde modelin geçerliliği açısından önemli varsayımlardan biri, tahmin hatalarının normal dağılım göstermesidir. Bu kapsamda, modelin ilk analizinde ilk olarak standartlaştırılmış artık değerler (standardized residuals) incelenmiştir. İlk analizde elde edilen standartlaştırılmış artık değerler, minimum -4.589 ve maksimum 2.914 arasında değişmektedir. Alanyazında, standartlaştırılmış artık değerlerin ± 3 sınırları içerisinde olması gerektiği, bu sınırların dışında kalan değerlerin potansiyel uç değer olarak değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu doğrultuda, 477., 478., 510. ve 585. numaralı verilerin uç değer olduğu belirlenmiş ve bu gözlemler analizden çıkarılmıştır. Uç değerlerin çıkarılmasının ardından yapılan yeniden analizde, standartlaştırılmış artık değerler minimum -2.821 ve maksimum 2.979 arasında yer almıştır.

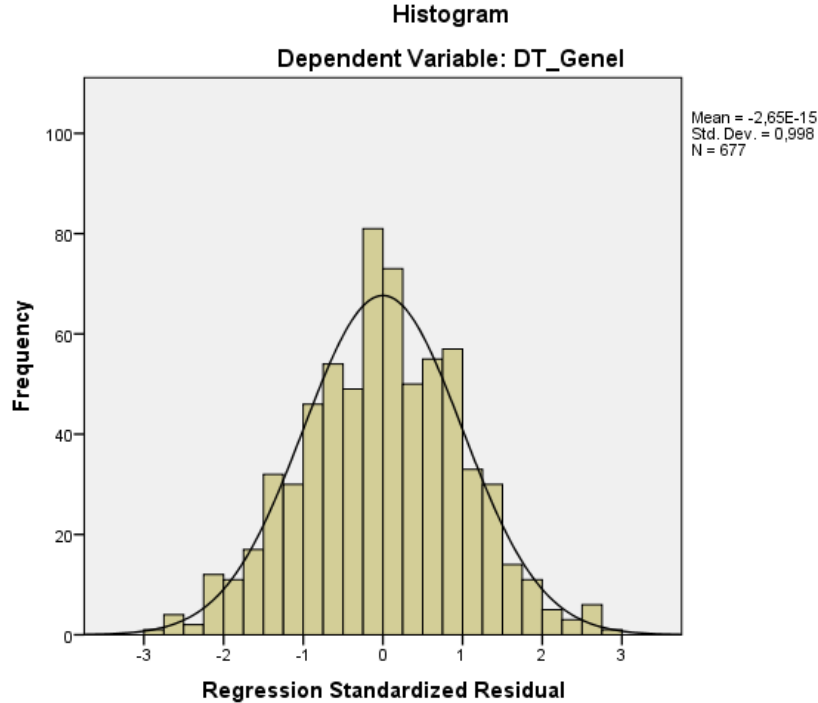
Çoklu regresyon analizlerinde uç değerlerin ve etkili gözlemlerin tespiti için ikinci olarak Cook's Distance değerleri incelenmiştir. Cook's Distance, her bir gözlemin model

üzerindeki etkisini ölçer ve özellikle 1'in üzerindeki değerler, modelde ciddi bir uç değer sorunu olabileceğine işaret eder (Stevens, 2009).

Çalışmanın ilk analizinde elde edilen Cook's Distance değerleri incelendiğinde, maksimum değer 0.203 olduğu görülmektedir. Alanyazında Cook's Distance için kritik sınır değeri genellikle 1 olarak kabul edilmektedir (Field, 2018). Her ne kadar Cook's Distance değerleri uç değer olmadığını gösterse de, standartlaştırılmış artık değerlerin ± 3 sınırını aşması nedeniyle bazı veriler veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında yapılan yeniden analizde, Cook's Distance değerlerinin maksimum değeri 0.023 olarak hesaplanmış ve önceki değere göre önemli ölçüde düştüğü görülmüştür. Bu sonuç, uç değerlerin model üzerindeki etkisinin büyük oranda ortadan kalktığını ve modelin daha dengeli bir yapı kazandığını göstermektedir. Ayrıca, alanyazında belirtilen kritik sınırların oldukça altında kalan bu değerler, modelde etkili gözlemlerin bulunmadığını ve tahmin sonuçlarının daha güvenilir olduğunu desteklemektedir (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2019).

5. Tahminlere ait hatalar normal dağılmalıdır.

Tahmin hatalarının normal dağılım varsayımını test etmek amacıyla standartlaştırılmış artık değerlerin dağılımını gösteren histogram aşağıdaki gibidir.



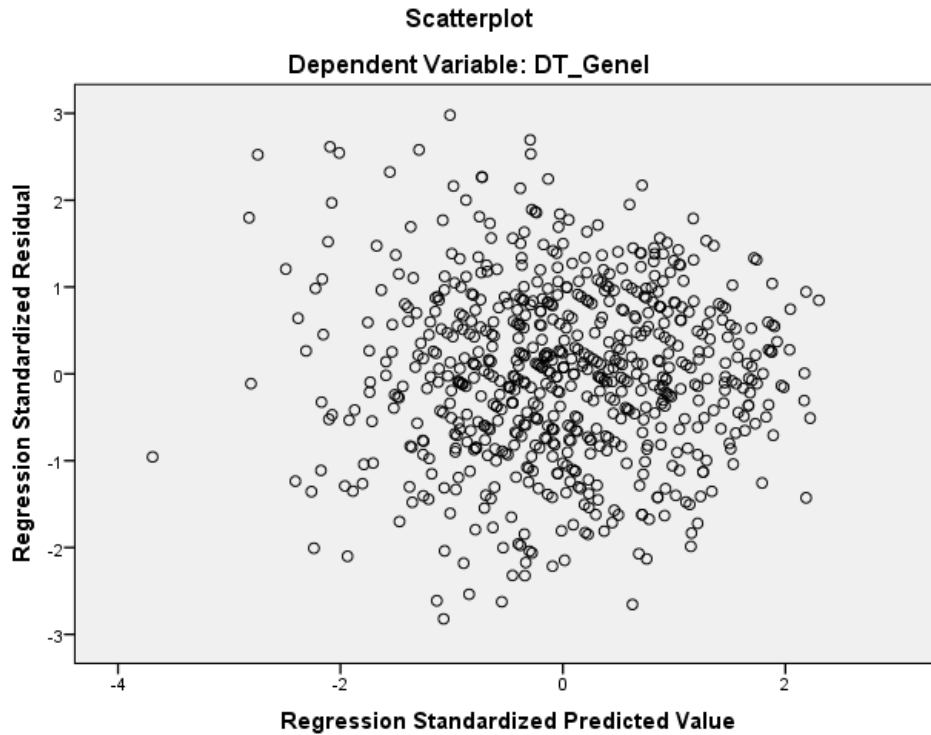
Şekil 4.2. Demokratik tutuma ait histogram grafiği

Şekil 4.2'de tahmin hatalarının normal dağılım varsayımını test etmek amacıyla standartlaştırılmış artık değerlerin dağılımını gösteren histogram grafiği incelenmiştir. Elde

edilen histogram, yaklaşık olarak simetrik bir çan eğrisi (normal dağılım eğrisi) şeklinde bir dağılım ortaya koymaktadır. Ayrıca, standartlaştırılmış artık değerlerin ortalamasının 0'a oldukça yakın bir değer olan $-2.65E-15$ ve standart sapmasının 1'e çok yakın olan 0.998 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, tahmin hatalarının normal dağılım varsayımına büyük ölçüde uyum sağladığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019). alanyazında, büyük örneklem büyüklüklerinde ($N = 677$ gibi) histogramda gözlemlenen küçük sapmaların istatistiksel sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirtilmektedir (Hair vd., 2019; Pallant, 2020). Bu nedenle, grafiklerdeki küçük düzensizlikler, modelin genel geçerliliğini olumsuz etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmemektedir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, modelin tahmin hatalarının normal dağılım gösterdiğini ve çoklu regresyon analizinin temel varsayımlarından birinin sağlandığını ortaya koymaktadır.

6. *Eş varyanslılık (homoskedastiklik) olmalıdır.*

Bu varsayımın test edilmesi için incelenen standartlaştırılmış artık değerlerin histogram grafiği aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.3. *Demokratik Tutum Ölçeği Genel Puanına İlişkin Artık (Residual) Dağılım Grafiği*

Alanyazına göre, scatterplot grafiğinde gözlemlerin dağınık bir bulut şeklinde ve herhangi bir modele (örneğin, açılan veya kapanan bir huni) işaret etmeksizin sergilendiği durumlar, homoskedastiklik varsayımının sağlandığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell,

2019; Hair vd., 2019). Şekil 4.3'te verilen Scatterplot grafiği incelendiğinde, standartlaştırılmış artık değerlerin tahmin edilen değerler etrafında rastgele ve düzenli bir biçimde dağıldığı, belirgin bir desen veya sistematik bir yapı gözlenmediği görülmektedir. Noktaların dağınık bir şekilde yerleştiği ve huni benzeri bir şekil oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, çoklu regresyon analizinde hata terimlerinin sabit varyans gösterdiğini ve homoskedastiklik varsayımının sağlandığını ortaya koymaktadır (Hair vd., 2019; Tabachnick ve Fidell, 2019; Pallant, 2020). Dolayısıyla, analiz bulgularının geçerliliği ve regresyon katsayılarının güvenilirliği bu varsayım kapsamında desteklenmektedir.

7. Hatalar birbirinden bağımsız olmalıdır.

Yapılan regresyon analizinde, tahmin hatalarının bağımsız olup olmadığını test etmek amacıyla Durbin-Watson testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda 1.997 değeri elde edilmiştir. Durbin-Watson istatistiği 0 ile 4 arasında değişmekte olup, yaklaşık 2'ye yakın bir değer, hatalar arasında bağımsızlık olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2019; Tabachnick ve Fidell, 2019). Alanyazında, Durbin-Watson değerinin 1.5-2.5 arasında olmasının kabul edilebilir düzeyde olduğu, 2'ye yakın değerlerin ise ideal bağımsızlığı işaret ettiği belirtilmektedir (Pallant, 2020). Elde edilen 1.997 değeri, 2'ye çok yakın olması nedeniyle tahmin hatalarının birbirinden bağımsız olduğunu ve otokorelasyon sorununun bulunmadığını göstermektedir. Bu sonuç, çoklu regresyon analizinin temel varsayımlarından biri olan hataların bağımsızlığı koşulunun sağlandığını ve modelin geçerliliğini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Regresyon analizi için gerekli olan tüm varsayımlar incelenmiş ve sağlandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16

21. Yüzyıl Becerileri, Kültürlerarası Duyarlılık ve Dijital Okuryazarlığın Demokratik Tutum Üzerindeki Etkilerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	Standardize olmayan katsayılar					Çoklu Bağlantılılık				
		B	S. Hata	%95 Güven Alt	%95 Güven Üst	β	t	p	Toler.	VIF	CI
DT Genel	Sabit	1.71	.12	1.47	1.95		13.99	.00**			
	YBYB Genel	.48	.03	.42	.54	.55	15.54	.00**	.69	1.44	18.69
	KAD Genel	.12	.02	.07	.16	.16	4.88	.00**	.82	1.22	23.66
	DOY Genel	.01	.03	-.04	.06	.02	.46	.65	.74	1.35	27.73

Not: $F(3,673) = 156.632$, $p = .00$; Adj. $R^2 = .41$.

* $p < .05$; ** $p < .01$

YBYB Genel: 21.yy. becerileri genel puan, DT Genel: demokratik tutum genel puan, KAD Genel: kültürlerarası duyarlılık genel puan, DOY Genel: dijital okuryazarlık genel puanı

Tablo 4.16’da, çoklu doğrusal regresyon analizinin ön koşulları arasında yer alan bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılılık sorunu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, tolerans, VIF (Varyans Artış Faktörü) ve CI (Durum İndeksi) değerleri incelenmiştir. Alanyazında, çoklu bağlantılılık sorununun olmaması için tolerans değerlerinin 0.20’nin üzerinde, VIF değerlerinin 10’un altında ve CI değerlerinin 30’un altında olması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2018). Çoklu bağlantılılık değerleri incelendiğinde, tolerans değerlerinin .40 ile .89 arasında, VIF değerlerinin 1.12 ile 2.52 arasında ve CI değerlerinin ise 18.69 ile 27.73 arasında olduğu görülmüştür (Tablo 4.16). Bu sonuçlara göre, tüm değerler bu sınırlar içerisinde yer almakta olup, modelde çoklu bağlantılılık sorununun bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.16’daki regresyon bulguları incelendiğinde, kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F(3, 673) = 156.63$, $p < .001$). Model, bağımsız değişkenlerin birlikte, demokratik tutum değişkenindeki varyansın %41’ini açıkladığını göstermektedir (Adj. $R^2 = .41$). Cohen (2013), sosyal bilimlerde açıklanan varyans oranlarının (R^2) etkisini küçük ($\approx .02$), orta ($\approx .13$) ve büyük ($\approx .26$) olarak sınıflandırmıştır. Dolayısıyla Adjusted $R^2 = .41$, büyük etkiye işaret eder. Bu sonuçlar, YYB Genel, KAD Genel ve DOY Genel değişkenlerinin bir arada demokratik tutumu anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir ($p < .01$).

Bağımsız değişkenlerin etkileri incelendiğinde, YYB Genel ve KAD Genel değişkenlerinin demokratik tutumu anlamlı düzeyde etkilediği ($p < .01$), ancak DOY Genel değişkeninin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ($p = .65$) tespit edilmiştir. YYB Genel değişkeninin demokratik tutumu pozitif yönde etkilediği ve bu değişkende meydana gelen 1 birimlik artışın, demokratik tutum puanında 0.48 birimlik bir artışa neden olduğu görülmüştür

(95% CI [0.42, 0.54]). Benzer şekilde, KAD Genel değişkeninin demokratik tutumu pozitif yönde etkilediği ve bu değişkende meydana gelen 1 birimlik artışın, demokratik tutum puanında 0.12 birimlik bir artışa neden olduğu belirlenmiştir (95% CI [0.07, 0.16]). Öte yandan, DOY Genel değişkeninin demokratik tutum üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($p = .65$, 95% CI [-0.04, 0.06]).

Son olarak, demokratik tutumun tahmin edilmesini sağlayan regresyon denklemi aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

$$DT\ Genel = 1.71 + 0.48(YYB\ Genel) + 0.12(KAD\ Genel) + 0.01(DOY\ Genel).$$

Bu denklem, her bir bağımsız değişkenin demokratik tutum üzerindeki etkisini ve bu etkilerin pozitif veya negatif yönlerini göstermektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık, 21. yüzyıl becerileri ve demokratik tutum düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların eğitim politikaları ve öğretim uygulamaları açısından taşıdığı önem tartışılarak, gelecek araştırmalar ve eğitim uygulamaları için öneriler sunulmuştur.

5.1 Tartışma

Bu bölümde, araştırma bulguları ilgili alanyazın ışığında değerlendirilmiş ve ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutumları, dijital okuryazarlık düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkiler tartışılmıştır.

5.1.1 Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık, 21. Yüzyıl Becerileri ve Demokratik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma

Mevcut araştırmanın bulguları, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum ve dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu üç değişkenin birbirine yakın ve yüksek ortalamalar göstermesi, aralarındaki güçlü ilişkiye işaret etmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerindeki güçlü performansları, demokratik tutumlarının gelişmesinde önemli bir temel oluşturmaktadır. Nitekim demokratik tutumların en önemli bileşenlerinden olan hoşgörü ve uzlaşma becerilerinin yüksek olması, 21. yüzyıl becerilerinden iş birliği ve iletişim yetkinlikleriyle doğrudan ilişkilidir.

Dijital okuryazarlığın yüksek düzeyde olması, özellikle güvenlik alt boyutunda öğrencilerin gösterdiği üstün performans, demokratik değerlerin dijital ortamlarda korunması ve sürdürülmesi açısından umut vericidir. Dijital ortamlarda kendini koruma becerisine sahip öğrencilerin, aynı zamanda yüksek demokratik tutumlar sergilemeleri, çevrimiçi platformlarda da demokratik değerleri yaşatabileceklerini göstermektedir. Bu bulgu, Ott ve diğerlerinin (2023) demokratik okul kültürünün öğrenci refahıyla güçlü pozitif ilişkisini ortaya koyan çalışmasıyla örtüşmektedir.

Bununla birlikte, kültürlerarası duyarlılık düzeyinin diğer üç değişkene kıyasla belirgin şekilde düşük olması dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin dijital beceriler, demokratik

değerler ve 21. yüzyıl yetkinliklerinde güçlü olmalarına rağmen, farklı kültürlerle karşı duyarlılık geliştirme konusunda henüz aynı olgunluğa erişemediklerini göstermektedir. Küreselleşen dünyada kritik öneme sahip olan kültürlerarası duyarlılığın düşük kalması, Chen ve Starosta'nın (1996) vurguladığı gibi, bu alanda acil müdahale gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İlginç bir şekilde, dijital okuryazarlığın problem çözme alt boyutunun diğer dijital becerilere göre düşük olması, 21. yüzyıl becerilerinin yüksek olmasıyla çelişir görünmektedir. Bu paradoks, geleneksel problem çözme becerilerinin dijital ortamlara aktarımında yaşanan zorlukları işaret etmektedir. Özeren'in (2023) bulgularıyla paralel olarak, öğrencilerin genel problem çözme becerilerinin yüksek olmasına rağmen, bu becerileri dijital bağlamda kullanmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri, demokratik tutumların yüksek olmasına rağmen kültürlerarası duyarlılığın düşük kalmasıdır. Demokratik değerlerin temelinde farklılıklara saygı ve hoşgörü bulunmasına karşın, kültürel farklılıklara yönelik duyarlılığın aynı düzeyde gelişmemiş olması, demokratik tutumların henüz içselleştirilmediğini düşündürmektedir. Bu durum, Türk eğitim sisteminin demokratik değerler eğitiminde başarılı olmasına rağmen, bu değerlerin kültürel çeşitlilik bağlamında uygulanması konusunda eksiklikler bulunduğunu göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda uyguladığı dijitalleşme politikaları (FATİH Projesi, EBA) ve 2018 öğretim programlarında 21. yüzyıl becerilerine yapılan vurgu, dijital okuryazarlık ve 21. yüzyıl becerilerindeki yüksek düzeyleri açıklamaktadır. Benzer şekilde, demokratik eğitim yaklaşımlarının müfredata entegrasyonu, öğrencilerin demokratik tutumlarının gelişmesinde etkili olmuştur. Ancak kültürlerarası eğitim konusunda benzer sistematik yaklaşımların eksikliği, bu alandaki düşük performansın temel nedeni olarak görülmektedir.

5.1.2 Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık, 21. Yüzyıl Becerileri ve Demokratik Tutum Düzeylerinin Demografik Değişkenlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık, 21. yüzyıl becerileri ve demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, farklı kültür etkinliklerine katılım durumu ve yurt dışına çıkma durumu gibi demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, demografik değişkenlerin bu dört temel beceri ve tutum üzerinde farklı düzeylerde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

5.1.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Demokratik Tutum, Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin demokratik tutum, dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık ve 21. yüzyıl becerileri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde, bazı değişkenlerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Demokratik tutum açısından, kız öğrencilerin hem hoşgörü alt boyutunda hem de genel demokratik tutum düzeyinde erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, kız öğrencilerin demokratik değerlere ve hoşgörü tutumlarına daha yatkın olduklarını göstermektedir. Abiodun (2011) tarafından Nijerya'da yapılan araştırma da benzer şekilde kız öğrencilerin demokratik değerleri edinim düzeylerinin erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu paralellik, demokratik tutumların gelişiminde cinsiyetin kültürler arası bir değişken olabileceğini düşündürmektedir.

Dijital okuryazarlık açısından değerlendirildiğinde, problem çözme alt boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek performans gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, erkek öğrencilerin dijital ortamlarda karşılaştıkları problemleri çözme konusunda daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak, Akman ve Uzun (2023) tarafından yapılan araştırma, kız öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu çelişkili bulgular, dijital okuryazarlığın farklı boyutlarında cinsiyet etkisinin değişkenlik gösterebileceğini ve örneklem özelliklerinin sonuçları etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmaması, her iki cinsiyetin de farklı kültürlerle karşı benzer düzeyde duyarlılık geliştirdiğini göstermektedir. Alanyazında kültürlerarası duyarlılık ile cinsiyet ilişkisini inceleyen çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, Rengi (2014) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada da kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu paralellik, kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını desteklemektedir.

21. yüzyıl becerileri açısından da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, Özeren (2023) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla kısmen çelişmektedir. Özeren'in çalışmasında problem çözme ve 21. yüzyıl becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak, Bozkurt ve Çakır (2016) tarafından yapılan araştırmada, kız öğrencilerin iletişim ve iş birliği becerilerinde erkek öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı, ancak problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark

bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu farklı bulgular, 21. yüzyıl becerilerinin çok boyutlu yapısı ve örneklem özelliklerinin sonuçları etkileyebileceğini göstermektedir.

5.1.2.2 Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Demokratik Tutum, Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğrencilerinin demokratik tutum, dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık ve 21. yüzyıl becerileri düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde, bazı değişkenlerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirildiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin diğer tüm sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Çelik (2021) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Çelik'in araştırmasında, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini algılama düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Benzer şekilde, Bozkurt ve Çakır (2016) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da üst sınıflardaki öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinde daha yüksek düzeyde performans sergilediği belirlenmiştir.

Bu farklılığın temel nedenleri arasında, 5. sınıf müfredatının hala ilkököl yaklaşımlarının etkisinde olması ve daha oyun temelli, öğrenci merkezli bir yapıya sahip olması gösterilebilir. Alt sınıflarda (5-6. sınıf) öğretim programları daha etkinlik temelli ve öğrenci merkezli yaklaşımlar içerirken, üst sınıflara doğru ilerledikçe müfredat yoğunluğu ve sınav odaklı öğretim artmaktadır. Bu durum, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kullanma fırsatlarını sınırlayabilir (Gür ve Çelik, 2009; Özdemir, 2012; Ayanoğlu ve Akbaşlı, 2023). Özellikle Türkiye'de 8. sınıf öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı (LGS) baskısı altında olması, üst sınıflara doğru artan akademik baskı ve sınav odaklı eğitimin, öğrencilerin yaratıcılık, işbirliği ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirme fırsatlarını sınırladığı söylenebilir (Biber vd, 2018; Kanık Uysal, 2022). Bu durum, 5. sınıftaki daha yüksek beceri puanlarını açıklayabilir.

Demokratik tutum açısından incelendiğinde, hem hoşgörü hem uzlaşma hem de genel demokratik tutum boyutlarında 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Özellikle hoşgörü boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin ortalaması dikkat çekici düzeyde yüksektir. Bu bulgu, demokratik tutumların erken yaşlarda daha güçlü olduğunu ve sınıf düzeyi arttıkça azalma eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmamızdaki bu bulgu, gelişimsel psikoloji perspektifinden değerlendirildiğinde anlamlı bir örüntü ortaya koymaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre, 5. sınıf öğrencileri (10-11 yaş) somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş aşamasındadır (Inhelder ve Piaget, 1958; Piaget, 1970). Bu dönemde çocuklar, demokratik değerleri ideal ve mutlak kavramlar olarak algılama eğilimindedir. Hoşgörü ve uzlaşma gibi demokratik tutumları "doğru davranış kuralları" olarak içselleştirir ve sorgulamadan benimserler. Somut işlemler dönemindeki öğrenciler ise demokratik tutumlara karşı daha şüpheci ve mesafeli bir yaklaşım geliştirebilirler. Bu durum, demokratik tutum puanlarındaki düşüşü açıklayabilir.

Sınıf düzeyleri arasında kültürlerarası duyarlılık düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğrencilerin tüm sınıf seviyelerinde benzer düzeyde kültürlerarası duyarlılık geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde sınıf düzeyinin belirleyici bir değişken olmayabileceğini göstermektedir. Nitekim üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalar da benzer sonuçlar vermektedir (Yılmaz ve Göçen, 2013). Bununla birlikte, sınıf düzeyi veya yaş arttıkça kültürlerarası duyarlılığın da arttığını öne süren araştırmalar da alanyazında yer almaktadır (Akin, 2016; Hamurcu, 2023). Özellikle ortaokul öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini sınıf düzeyine göre inceleyen çalışmaların sayıca sınırlı olması, elde edilen bu bulgunun alanyazına katkı potansiyelini artırmaktadır.

Dijital okuryazarlık açısından değerlendirildiğinde, bilgi işlem ve iletişim boyutlarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bilgi işlem boyutunda 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puana sahip olması, üst sınıflarda bilgisayar kullanım becerilerinin geliştiğini göstermektedir. İletişim boyutunda ise 8. sınıf öğrencilerinin diğer tüm sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, dijital iletişim becerilerinin yaşla birlikte geliştiğini ve üst sınıflarda daha yetkin hale geldiğini ortaya koymaktadır (Son ve Ha, 2025; Yıldırım ve Öztürk, 2023; Özeren, 2023; Pala ve Başbüyük, 2020). Ayrıca, Eshet (2004) ile Porat, Blau ve Barak'ın (2018) araştırmaları da dijital becerilerin yaşa bağlı olarak farklılaştığını ve geliştiğini ortaya koyarak bulgularımızı desteklemektedir.

5.1.2.3 Farklı Kültür Etkinliklerine Katılım Değişkenine Göre Demokratik Tutum, Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılması İlişkin Tartışma

Mevcut araştırmanın bulguları, farklı kültür etkinliklerine katılan ortaokul öğrencilerinin demokratik tutum, dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık ve 21. yüzyıl

becerileri düzeylerinin, katılmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, kültürel etkinliklere katılımın öğrencilerin çok boyutlu gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmada, farklı kültür etkinliklerine katılan öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri genel puanlarının, katılmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Bozkurt ve Çakır'ın (2016) ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu yönündeki bulgularıyla örtüşmekle birlikte, kültürel etkinliklere katılımın bu becerileri daha da güçlendirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Doyran'ın (2024) çalışmasında vurgulanan sosyal etkileşim ve deneyimlerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmedeki rolü, mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Kültürlerarası duyarlılık açısından elde edilen bulgular dikkat çekicidir. Farklı kültür etkinliklerine katılan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, katılmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, Bennett'in (1986) kültürlerarası duyarlılık gelişim modeliyle uyumludur. Bennett'e göre, kültürel farklılıklarla doğrudan deneyim, bireylerin etnosantrik (kendi kültürünü merkez alan bakış açısı) bakış açısından etnorelativist (farklı kültürleri anlama ve kabul etme bakış açısı) bir bakış açısına geçişini kolaylaştırmaktadır. Mevcut araştırmanın bulguları, farklı kültür etkinliklerine katılımın bu geçiş sürecini hızlandığını göstermektedir.

Demokratik tutum açısından değerlendirildiğinde, farklı kültür etkinliklerine katılan öğrencilerin demokratik tutum genel puanlarının katılmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle uzlaşma alt boyutunda gözlenen anlamlı fark, kültürel etkinliklere katılımın öğrencilerin farklı görüşlere açık olma ve uzlaşma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, Kuş ve Çetin'in (2014) demokratik değerlerin gelişiminde kültürel etkileşimin önemine ilişkin vurgularıyla paralellik göstermektedir.

Dijital okuryazarlık boyutunda elde edilen bulgular, farklı kültür etkinliklerine katılan öğrencilerin dijital okuryazarlık genel puanlarının katılmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kültürel çeşitliliğe maruz kalmanın dijital becerilerin gelişiminde katalizör görevi gördüğünü işaret etmektedir. Özellikle iletişim, güvenlik ve problem çözme alt boyutlarında gözlenen anlamlı farklılıklar, kültürel etkinliklere katılımın dijital becerilerin gelişimine çok yönlü katkı sağladığını göstermektedir.

Bu bulgular, Önür ve Kozikoğlu'nun (2019) dijital becerilerin sosyal etkileşimlerle güçlendiği yönündeki tespitleriyle uyumlu olmakla birlikte, Martin'in (2005) dijital okuryazarlığın sosyal yaşama yansıtılması gerektiği görüşünü de desteklemektedir. Kültürel etkinliklere katılım, öğrencilere farklı dijital platformlarda çeşitli kültürel gruplarla etkileşim

kurma fırsatı sunarak, Payton ve Hague'un (2010) vurguladığı "kültürel ve sosyal farkındalık" ile "etkili iletişim" bileşenlerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Ayrıca, güvenlik boyutundaki anlamlı fark, kültürel etkileşimlerin öğrencilerin dijital ortamlardaki risk farkındalığını artırdığını düşündürmektedir. Ribble'in (2015) belirttiği gibi, dijital okuryazarlık yalnızca teknoloji kullanımını değil, aynı zamanda duruma uygun dijital teknoloji seçimini de içermektedir. Bu bağlamda, farklı kültürlerle etkileşim, öğrencilerin dijital ortamlarda daha bilinçli ve güvenli davranış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Van Laar ve arkadaşlarının (2017) 21. yüzyıl becerilerinin toplumsal katılım süreçlerindeki önemine ilişkin vurgusu, dijital okuryazarlık ve kültürel etkileşim arasındaki bu pozitif ilişkinin önemini pekiştirmektedir.

Araştırmanın bulguları, farklı kültür etkinliklerine katılımın yalnızca kültürlerarası duyarlılığı artırmakla kalmadığını, aynı zamanda demokratik tutum, dijital okuryazarlık ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine de önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu durum, Chen ve Starosta'nın (1996) kültürlerarası iletişim yetkinliğinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının birbirini desteklediği görüşüyle örtüşmektedir. Farklı kültür etkinliklerine katılım, öğrencilere farklı perspektifleri deneyimleme fırsatı sunarak, onların eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmektedir.

5.1.2.4 Okul Türü Değişkenine Göre Demokratik Tutum, Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılması İlişkin Tartışma

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin demokratik tutum, dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık ve 21. yüzyıl becerileri düzeylerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Bulgularımız, İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin birçok alanda Devlet Okulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymaktadır.

21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirildiğinde, İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin Devlet Okulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Göktepe Yıldız'ın (2020) okul türünün 21. yüzyıl becerilerini etkilediğine ilişkin bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak, Doyran'ın (2024) çalışmasında okul türü değişkeninin 21. yüzyıl becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Bu farklılık, araştırmaların farklı bölgelerde ve farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda, İmam Hatip ortaokullarında öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinde gösterdikleri yüksek performansın nedenlerinden biri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu okullara yönelik stratejik yaklaşımı olabilir.

MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2021) tarafından yayımlanan "21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarında Yeni Dönem" başlıklı tanıtım kitapçığı, bu okullarda 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine özel bir önem verildiğini açıkça ortaya koymaktadır (MEB, 2020b). Bu kurumsal vizyon ve bilinçli yaklaşım, İmam Hatip okullarında eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, işbirliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerinde daha yüksek performans göstermelerine zemin hazırlamış olabilir.

Nitekim, kurumsal düzeyde belirlenen vizyon ve hedeflerin, eğitim çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğu bilinmektedir. İmam Hatip okullarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik bu açık ve net kurumsal yönelimi, öğretmenlerin ders içi uygulamalarını, okul yönetiminin politikalarını ve genel olarak okul kültürünü şekillendirerek, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını destekleyen bir eğitim ortamı yaratmış olabilir.

Demokratik tutum açısından incelendiğinde, uzlaşma alt boyutunda İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin hem Özel Okul hem de Devlet Okulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Demokratik tutum genel puanında ise hem Özel Okul hem de İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin Devlet Okulu öğrencilerine göre daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, Şahin'in (2016) demokratik tutumların gelişiminde okul kültürünün önemli rol oynadığına ilişkin görüşlerini desteklemektedir. İmam Hatip Ortaokullarında değerler eğitime verilen önem ve toplumsal uzlaşma kültürünün vurgulanması, bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde, hem Özel Okul hem de İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin Devlet Okulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Rengi ve Polat'ın (2014) farklı okul türlerinde verilen eğitimin kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisine ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Özel okulların ve İmam Hatip Ortaokullarının müfredatlarında yer alan farklı kültürlere yönelik içerikler ve uluslararası projeler, bu farklılığın oluşmasında rol oynamış olabilir. Araştırma bulguları, İmam Hatip okullarının kültürlerarası duyarlılık ve dijital okuryazarlık düzeylerindeki üstünlüğünün, bu okulların uluslararası projeler ve iş birliklerine sistematik katılımıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. eTwinning ve Erasmus+ gibi programlar tüm okul türlerine açık olmasına rağmen, İmam Hatip okullarının bu fırsatlardan daha koordineli ve etkili bir şekilde yararlandığı görülmektedir (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2021).

Araştırmaya dahil edilen okullar arasında imam hatip ortaokulunun kültürlerarası duyarlılık düzeyinin yüksek olması, bu okul türünün yoğun uluslararası proje katılımıyla doğrudan ilişkilidir. Araştırma yapılan okulların web sitelerinden elde edilen bulgulara göre,

araştırmaya katılan İmam Hatip Ortaokulu'ndan birinin 6'dan fazla aktif eTwinning projesi (Digital Kids and Words, Modern School Movement in Turkey, STEAM in PBL, Students for Students, Virtual Exchange - Geological Heritage, Waste to Wealth) yürütmekte ve bu projeler kapsamında Portekiz, İspanya, Romanya, Bulgaristan ve Polonya gibi farklı ülkelerden okullarla iş birliği yapmaktadır. Bu yoğun uluslararası etkileşim, öğrencilerin farklı kültürlerle doğrudan temas kurmasını sağlayarak kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Ayrıca, imam hatip ortaokulunun eTwinning Okul Etiketini alması ve European School Education Platform'da kayıtlı olması, kurumsal düzeyde uluslararasılaşmaya verilen önemi göstermektedir.

Diğer okul türleriyle karşılaştırıldığında, araştırmadaki normal devlet ortaokulların ortalama 2-3 uluslararası projede yer aldığı görülürken, imam hatip ortaokulunun 6'dan fazla aktif projesi bulunması, bu okul türünün kültürlerarası etkileşime sunduğu fırsatların çeşitliliğini ve yoğunluğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, okul türlerinin uluslararası proje katılımı konusundaki farklı yaklaşımlarının, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine yansıdığını göstermektedir.

Dijital okuryazarlık açısından değerlendirildiğinde, genel dijital okuryazarlık puanlarında İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin Devlet Okulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, bilgi işlem boyutunda hem Özel Okul hem de İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin Devlet Okulu öğrencilerine göre; güvenlik boyutunda İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin Devlet Okulu öğrencilerine göre; problem çözme boyutunda yine İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin Devlet Okulu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular imam hatip okulların teknolojik altyapı ve dijital eğitim içeriklerine yaptıkları yatırımların somut sonuçlarını göstermektedir (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2021).

5.1.2.5 Yurt Dışı Deneyimi Değişkenine Göre Demokratik Tutum, Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık ve 21. Yüzyıl Becerileri Düzeylerinin Karşılaştırılması İlişkin Tartışma

Yurt dışı deneyiminin sadece kültürlerarası duyarlılık üzerinde anlamlı etkisinin bulunması, uluslararası deneyimlerin doğrudan kültürel farkındalıkla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, alanyazındaki çalışmalarla tam bir uyum içindedir. Üstün (2011)'ün yurtdışı deneyimi olan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusu, Ruokonen ve Kairavuori (2012)'nin kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesinde eğitimin ve deneyimin önemli rol oynadığı tespiti, ve Olson ve Kroeger

(2001)'in uluslararası deneyimlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini artırdığı bulguları, mevcut araştırma sonuçlarımızı güçlü bir şekilde desteklemektedir. Bu bulgu, Hofstede ve Minkov (2010)'un kültürlerarası etkileşimin kültürel yetkinlikleri geliştirdiği görüşünü desteklemektedir.

Diğer becerilerde (demokratik tutum, dijital okuryazarlık ve 21. yüzyıl becerileri) yurt dışı deneyimine göre anlamlı fark bulunmaması, bu becerilerin gelişiminde yerel faktörlerin ve okul içi deneyimlerin daha belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca bu durum, Aktuğ'un (2023) vurguladığı gibi, kültürlerarası etkileşimin kalitesinin, salt yurt dışı deneyiminin varlığından daha önemli olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, yurt dışına çıkma sıklığı tek başına belirleyici değildir; önemli olan bu deneyimlerin derinliği, süresi ve kültürel etkileşimin yoğunluğudur. Örneğin, kısa süreli turistik ziyaretler ile uzun süreli eğitim programları veya kültürel değişim projeleri arasında nitelik farkı bulunmaktadır. Ayrıca, demokratik tutum ve dijital okuryazarlık gibi becerilerin gelişiminde, öğrencilerin kendi ülkelerindeki eğitim ortamlarının kalitesi, okul kültürü, öğretim yöntemleri ve yerel düzeydeki kültürel çeşitlilik deneyimlerinin daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Üstün'ün (2011) farklı ülke ya da kültürlerden arkadaş sahibi olmanın da kültürlerarası duyarlılığı etkilediği bulgusunu desteklemekte ve yerel ortamlarda da anlamlı kültürel etkileşimlerin kurulabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın demografik değişkenlere ilişkin bulguları, eğitim politikaları açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır. İlk olarak, cinsiyet farklılıklarının bazı becerilerde anlamlı etkisinin olması, eğitim programlarında cinsiyet dengeli yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır. İkinci olarak, kültürel etkinliklere katılım ve yurt dışı deneyiminin özellikle kültürlerarası duyarlılık üzerindeki pozitif etkisi, okullarda kültürlerarası etkileşim fırsatlarının sistematik olarak artırılması gerektiğini göstermektedir. Son olarak, okul türleri arasında gözlenen farklılıklar, her okul türünün kendine özgü dinamiklerinin demokratik değerlerin gelişimini farklı şekillerde etkilediğini işaret etmektedir.

Bu bağlamda, Segura-Robles ve Parra-González'in (2019) çokkültürlü ortamlarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek kültürlerarası duyarlılık düzeyine sahip olduklarına ilişkin bulgusu özellikle dikkat çekicidir. Bu bulgu, yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler için de kültürel çeşitliliğe sahip eğitim ortamlarının önemini vurgulamaktadır.

5.1.3 Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık, Kültürlerarası Duyarlılık, 21. Yüzyıl Becerileri ve Demokratik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Tartışma

Mevcut araştırmanın korelasyon analizi bulguları, ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ile demokratik tutumları arasında güçlü düzeyde pozitif ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, farklı sınıflandırma sistemlerine göre değerlendirildiğinde; Cohen (1988) kriterlerine göre "büyük etki", Dancey ve Reidy (2007) sınıflandırmasına göre "güçlü ilişki" ve Büyüköztürk vd. (2017) ölçütlerine göre "orta düzey ilişki" olarak yorumlanmaktadır. Bu güçlü ilişki, 21. yüzyıl becerilerinin demokratik değerlerle iç içe geçmiş doğasını vurgulamaktadır. Nitekim Bozkurt ve Çakır (2016), ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin demokratik değerlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Ott vd. (2023) demokratik okul kültürünün öğrenci refahı ve katılımı üzerindeki güçlü etkisini vurgulayarak, 21. yüzyıl becerilerinin demokratik katılım süreçlerindeki kritik rolünü ortaya koymaktadır.

Dijital okuryazarlık ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, dijital okuryazarlığın 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutum ve kültürlerarası duyarlılık ile orta düzeyde pozitif ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, dijital okuryazarlığın izole bir beceri olmadığını, aksine demokratik değerler ve kültürel duyarlılıkla entegre bir yapı sergilediğini göstermektedir. King (2019) dijital okuryazarlığın demokratik katılımı desteklemedeki kritik rolünü vurgularken, Gönen ve Korkmaz (2024) dijital ortamda ahlaki değerlere yönelik algıların önemini ortaya koyarak bu bulguları desteklemektedir. Ayrıca, Payton ve Hague'un (2010) dijital okuryazarlığın sekiz temel bileşeninden biri olarak tanımladığı "kültürel ve sosyal farkındalık" boyutu, bu ilişkilerin teorik temelini oluşturmaktadır.

Kültürlerarası duyarlılığın tüm ana değişkenlerle pozitif ve anlamlı ilişkiler göstermesi, küreselleşen dünyada kültürel yetkinliklerin merkezi konumunu teyit etmektedir. Bu bulgular, Chen ve Starosta'nın (1996) kültürlerarası iletişim yetkinliğinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının birbirini desteklediği görüşüyle uyumludur. Segura-Robles ve Parra-González (2019), kültürlerarası duyarlılığın öğrencilerde empati ve farklılıklara saygı gibi demokratik değerlerin geliştirilmesindeki kritik rolünü vurgulayarak, mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu bulgular, küresel vatandaşlık için kültürlerarası duyarlılığın kritik önemini ortaya koymaktadır.

Özellikle dikkat çekici olan bulgu, demokratik tutumun hoşgörü alt boyutunun 21. yüzyıl becerileri ile güçlü düzeyde ilişki göstermesidir. Bu bulgu, hoşgörünün 21. yüzyıl yetkinliklerinin temel taşlarından biri olduğunu ortaya koymaktadır. Arslan ve Çalmaşur (2017)

çokkültürlü eğitim tutumları ile demokratik tutumlar arasındaki ilişkiyi belgeleyerek, hoşgörünün çağdaş eğitim paradigmasındaki yerini pekiştirmektedir. Paralel olarak, dijital okuryazarlığın güvenlik alt boyutunun demokratik tutum ile orta düzeyde ilişki göstermesi, dijital etik ve güvenli davranışların demokratik değerlerle olan bağlantısını vurgulamaktadır. Bu bulgu, Ribble'in (2015) dijital vatandaşlık kavramı ve dijital ortamlarda etik davranışların önemi hakkındaki görüşleriyle örtüşmektedir.

Alt boyutlar düzeyindeki ilişkiler daha detaylı incelendiğinde, dijital okuryazarlığın iletişim boyutunun kültürlerarası duyarlılık ile gösterdiği ilişki, dijital ortamlarda kültürlerarası iletişimin önemini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, 21. yüzyıl becerilerinin tüm dijital okuryazarlık alt boyutlarıyla anlamlı ilişkiler göstermesi, bu becerilerin dijital yetkinliklerle olan güçlü bağınyı teyit etmektedir.

5.1.4 Demokratik Tutumun Yordanmasına İlişkin Tartışma

Mevcut araştırmanın çoklu regresyon analizi bulguları, ortaokul öğrencilerinin demokratik tutumlarının şekillenmesinde farklı değişkenlerin etkilerini hiyerarşik olarak ortaya koymaktadır. Model, demokratik tutumdaki varyansın %41'ini açıklayarak, Cohen'in (2013) sınıflandırmasına göre büyük etki büyüklüğüne sahiptir. Bu yüksek açıklama gücü, modele dahil edilen değişkenlerin demokratik tutumların gelişimindeki kritik rolünü teyit etmektedir. Bu bulgu, demokratik değerlerin kazanılmasının tek boyutlu bir süreç olmadığını, aksine bilişsel, kültürel ve dijital yetkinliklerin karmaşık etkileşimi sonucunda şekillendiğini göstermektedir.

En dikkat çekici bulgu, 21. yüzyıl becerilerinin demokratik tutumları yordamadaki baskın etkisidir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı, 21. yüzyıl becerilerinde meydana gelen bir standart sapmalı artışın, demokratik tutumlarda 0.55 standart sapmalı artışa yol açtığını göstermektedir. Bu güçlü etki, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin demokratik değerlerin içselleştirilmesindeki merkezi rolünü vurgulamaktadır. Bu ilişkinin gücü, demokratik toplumların temelini oluşturan çoğulculuk, hoşgörü ve uzlaşma kültürünün ancak eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, farklı perspektifleri değerlendirebilen ve iş birliği içinde problem çözebilen bireyler tarafından sürdürülebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle eleştirel düşünme becerisinin, bireylerin otoriteyi sorgulama, kendi görüşlerini geliştirme ve farklı fikirlere saygı duyma kapasitesini artırarak demokratik tutumların temelini oluşturduğu düşünülmektedir.

Bu bulgu, mevcut araştırmanın diğer sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Örneğin, farklı kültür etkinliklerine katılan öğrencilerin hem 21. yüzyıl becerileri hem de demokratik

tutum düzeylerinin katılmayanlara göre anlamlı derecede yüksek olması, bu iki değişken arasındaki güçlü bağı desteklemektedir. Bu ilişki, kültürel etkinliklerin öğrencilere farklı bakış açıları kazandırarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve bu sayede demokratik değerlere yönelik farkındalıklarını artırdığını düşündürmektedir. Bozkurt ve Çakır'ın (2016) ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerilerinin demokratik değerlerle ilişkili olduğu bulgusu ve Ott vd.'nin (2023) demokratik okul kültürünün öğrenci refahı üzerindeki etkisine ilişkin vurgusu, mevcut araştırma bulgularını teorik açıdan desteklemektedir.

Kültürlerarası duyarlılığın demokratik tutumu anlamlı ancak daha mütevazı düzeyde yordaması, bu değişkenin demokratik değerlerin gelişimindeki tamamlayıcı rolünü işaret etmektedir. Bu bulgu, demokratik toplumların çok kültürlü yapısını anlamak ve farklılıklara saygı duymak için kültürlerarası duyarlılığın gerekli olduğunu, ancak tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Kültürlerarası duyarlılığın etkisinin 21. yüzyıl becerilerine göre daha düşük olması, sadece farklılıkların farkında olmanın değil, bu farklılıklarla başa çıkabilecek bilişsel araçlara sahip olmanın önemini vurgulamaktadır. Araştırmanın betimsel bulgularında, yurt dışı deneyimi çok olan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin hiç yurt dışına çıkmayan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olması, kültürel deneyimlerin demokratik tutumları dolaylı yoldan etkilediğini düşündürmektedir. Park vd.'nin (2021) kültürel farklılıkların eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği bulgusu, kültürlerarası duyarlılığın demokratik tutumlar üzerindeki etkisinin kısmen 21. yüzyıl becerileri aracılığıyla gerçekleşebileceğini göstermektedir.

Dijital okuryazarlığın demokratik tutumu anlamlı şekilde yordamaması ilk bakışta şaşırtıcı görünse de, bu bulgu dijital becerilerin demokratik değerler üzerindeki etkisinin doğrudan değil, aracılı olduğunu düşündürmektedir. Dijital çağda demokratik katılımın büyük ölçüde çevrimiçi platformlarda gerçekleştiğini düşündüğümüzde, bu bulgu paradoksal görünebilir. Ancak, dijital araçları kullanabilmek ile bu araçları demokratik değerleri destekleyecek şekilde kullanabilmek arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Dijital platformlarda yankı odası etkisi, dezenformasyon ve kutuplaşma gibi demokratik değerleri tehdit eden unsurların varlığı, dijital okuryazarlığın tek başına demokratik tutumları geliştirmede yetersiz kalabileceğini açıklamaktadır. Araştırmanın korelasyon analizinde dijital okuryazarlık ile demokratik tutum arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunması, ancak regresyon analizinde bu etkinin ortadan kalkması, 21. yüzyıl becerilerinin aracı değişken rolü oynadığına işaret etmektedir. Bu durum, dijital araçların ancak eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle birleştiğinde demokratik değerleri destekleyebileceğini göstermektedir.

Özeren'in (2023) dijital okuryazarlık ve problem çözme becerilerinin 21. yüzyıl becerilerini yordamadığı, ancak tersine bir ilişkinin geçerli olduğu bulgusu, bu yorumu desteklemektedir.

Regresyon analizine göre, öğrencilerin demokratik tutum geliştirmesinde belirli bir başlangıç düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu, öğrencilerin temel düzeyde demokratik değerlere sahip olduğunu, ancak bu değerlerin güçlendirilmesinde özellikle 21. yüzyıl becerilerinin kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır. Sabit terimin varlığı, Türk eğitim sisteminin ve toplumsal yapının öğrencilere belirli bir demokratik değer zemini sunduğunu, ancak bu zeminin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi için aktif müdahalelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bulgu, eğitim politikalarının sadece temel demokratik değerleri aktarmakla yetinmemesi, aynı zamanda bu değerlerin eleştirel düşünme ve kültürel farkındalıkla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, eğitim sistemlerinin bu becerileri kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğine dair alanyazındaki görüşler (Van Laar vd., 2017), araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.2 Sonuç

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık, kültürlerarası duyarlılık, 21. yüzyıl becerileri ve demokratik tutum düzeylerini inceleyerek, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ve etkiyi ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, 21. yüzyılın gerektirdiği yetkinliklerin birbirinden bağımsız olmadığını, aksine karşılıklı etkileşim içinde geliştiğini göstermektedir.

21. yüzyıl becerileri demokratik tutumların gelişimindeki merkezi role sahiptir. Eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve problem çözme becerilerini kapsayan bu yetkinlikler, öğrencilerin demokratik değerleri içselleştirmelerinde belirleyici faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgu, eğitim sistemlerinin 21. yüzyıl becerilerini öğrenme süreçlerinin merkezine yerleştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Kültürlerarası duyarlılığın demokratik tutumları anlamlı şekilde yordaması, küreselleşen dünyada kültürel yetkinliklerin artan önemini teyit etmektedir. Özellikle yurt dışı deneyimi olan ve farklı kültür etkinliklerine katılan öğrencilerin tüm değişkenlerde daha yüksek puanlar alması, kültürel deneyimlerin çok boyutlu gelişime katkısını ortaya koymaktadır.

Demokratik tutum ile dijital okuryazarlık arasında korelasyon bulunmasına rağmen dijital okuryazarlığın demokratik tutumu doğrudan yordamaması dikkat çekicidir. Bu bulgu, demokratik değerler ile dijital becerilerin birbirlerini doğrudan etkilemediğini, ancak 21. yüzyıl becerileri aracılığıyla dolaylı bir ilişki içinde olduklarını düşündürmektedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, kız öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık, demokratik tutumun adalet ve hoşgörü boyutlarında, erkek öğrencilerin ise dijital

okuryazarlığın güvenlik boyutunda daha yüksek puanlar alması, toplumsal cinsiyet rollerinin eğitim çıktıları üzerindeki etkisini göstermektedir. Benzer şekilde, okul türleri arasında gözlenen farklılıklar, her okul türünün kendine özgü dinamiklerinin öğrenci gelişimini farklı şekillerde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Sınıf düzeyi arttıkça dijital okuryazarlığın bazı boyutlarında artış gözlenmesi, yaş ve deneyimin dijital becerilerin gelişimindeki rolünü vurgulamaktadır. Ancak kültürlerarası duyarlılık ve demokratik tutumda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmaması, bu değerlerin gelişiminin yaştan ziyade deneyim ve eğitim kalitesiyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutumları, dijital okuryazarlıkları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasında karmaşık ve çok yönlü ilişkiler ağı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilişkiler ağı, çağdaş eğitim sistemlerinin bu dört temel yetkinliği bütünleştirici bir yaklaşımla ele alması gerektiğini göstermektedir. Özellikle 21. yüzyıl becerilerinin diğer tüm değişkenlerle güçlü ilişkiler göstermesi, bu becerilerin eğitim programlarının merkezine yerleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

5.3 Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, demokratik tutumları, dijital okuryazarlık düzeyleri ve kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.3.1 Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

- Araştırma bulguları, 21. yüzyıl becerilerinin demokratik tutumların gelişiminde merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, eğitim sisteminde disiplin odaklı yaklaşımdan yetkinlik odaklı yaklaşıma geçilerek, bu dört temel beceriyi merkeze alan yeni bir müfredat çerçevesi geliştirilmelidir.

- Ölçme ve değerlendirme sistemleri, 21. yüzyıl becerilerini, demokratik değerleri ve dijital yetkinlikleri kapsayacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır. Öğrenci başarılarının yalnızca akademik performansla değil, bu temel yetkinliklerdeki gelişimle de değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

- Öğretmen yetiştirme programları, 21. yüzyıl pedagojileri, kültürlerarası eğitim, dijital yetkinlikler ve demokratik okul yönetimi konularını içerecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

- Dijital erişimin artırılması amacıyla, tüm okullarda yüksek hızlı internet erişimi ve yeterli dijital donanım sağlanmalı; sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için dijital cihaz ve internet desteği sunan programlar geliştirilmelidir.

- Uluslararası projelere katılımı artırmak amacıyla bürokratik süreçler sadeleştirilmeli; kültürlerarası etkileşimi destekleyen bölgesel ve ulusal projelere bütçe ayrılmalıdır. Üniversiteler, STK'lar ve özel sektörle iş birlikleri güçlendirilmelidir.

- Eğitim politikalarının etkinliğini izlemek amacıyla öğrencilerin dört temel yetkinlikteki gelişimlerini izleyen ulusal bir veri sistemi kurulmalı; bu doğrultuda hazırlanan yıllık raporlar karar alıcı süreçlere entegre edilmelidir.

5.3.2 Okul ve Öğretmen Uygulamalarına Yönelik Öneriler

- 21. yüzyıl becerilerinin tüm derslere sistematik biçimde entegre edilmesi önem taşımaktadır. Özellikle eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği ve problem çözme gibi becerilerin disiplinler arası, proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarıyla desteklenmesi önerilmektedir.

- Kültürlerarası duyarlılığın diğer becerilere göre daha düşük düzeyde olması, bu alana yönelik acil müdahale gereksinimini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, eTwinning ve Erasmus+ gibi programlara katılım teşvik edilmeli; sanal kültürel değişim projeleri yaygınlaştırılmalıdır.

- Cinsiyet temelli farklılıklar doğrultusunda, kız öğrencilerin STEM etkinliklerine aktif katılımını artıracak rol model programları ve mentorluk sistemleri geliştirilmeli; erkek öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini ve demokratik değerlerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaygınlaştırılmalıdır.

- Sınav odaklı sistemin olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla, özellikle 7. ve 8. sınıflarda akademik içerik yoğunluğu dengelenmeli; süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları benimsenmeli ve proje-performans temelli öğrenme uygulamaları desteklenmelidir.

- Okul ikliminin demokratik bir yapıya kavuşturulması için öğrenci meclisleri aktif hale getirilmeli, okul kurallarının belirlenmesinde öğrenci katılımı sağlanmalı ve demokratik sınıf yönetimi uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.

- Dijital okuryazarlığın kapsamlı biçimde gelişmesi için tüm derslerde dijital etik, güvenlik ve medya okuryazarlığı konularına yer verilmeli; dijital içerik üretimi, siber zorbalık ve dijital ayak izi konularında öğrencilerde farkındalık oluşturulmalıdır.

- Kültürel çeşitliliğin tüm beceriler üzerindeki olumlu etkisi dikkate alınarak, okullarda farklı kültürleri yansıtan etkinlikler düzenlenmeli, çok kültürlü içeriklere müfredatta daha fazla

yer verilmeli ve öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini ifade edebilecekleri platformlar oluşturulmalıdır.

5.3.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin dört temel yetkinliğinin zaman içerisindeki gelişimini izleyebilmek amacıyla, en az üç yıllık boyamsal araştırmalar tasarlanmalıdır. Bu süreçte, öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerinin derinlemesine incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerine başvurulması önerilmektedir.

- Demokratik tutumların ve kültürlerarası duyarlılığın gelişimini açıklamak amacıyla etnografik araştırmalara ağırlık verilmelidir. Bu tür çalışmalar, eğitim süreçlerinin kültürel bağlamlarını daha iyi anlamaya katkı sağlayacaktır.

- 21. yüzyıl becerilerinin, demokratik tutumlar ve dijital okuryazarlık üzerindeki aracı rolünü test etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi yapılmalı; çok düzeyli modelleme teknikleriyle okul ve sınıf düzeyindeki etkiler analiz edilmelidir.

- İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeylerinde karşılaştırmalı araştırmalar yapılarak, gelişimsel farklılıklar belirlenmelidir. Ayrıca farklı sosyoekonomik bölgelerdeki okulların karşılaştırılması ve uluslararası iş birlikleriyle yürütülecek kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmalar önerilmektedir.

- 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik özel müdahale programları tasarlanmalı ve bu programların etkileri deneysel araştırmalarla test edilmelidir. Özellikle kültürlerarası duyarlılık ve dijital katılım konularında geliştirilecek uygulamaların uzun vadeli etkileri değerlendirilmelidir.

- Son olarak, sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitimi, teknolojiye erişim, okul iklimi, öğretmen tutumları ve liderlik yaklaşımları gibi bağlamsal faktörlerin bu dört temel yetkinlik üzerindeki etkisini inceleyen bütüncül araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKLAR

- Aavakare, M. (2019). *The impact of digital literacy and information literacy on the intention to use digital technologies for learning: A quantitative study utilizing the unified theory of acceptance and use of technology* [Master's thesis]. Åbo Akademi University.
- Abiodun, A. (2011). Effects of gender and parenting styles on the acquisition of democratic values by Nigerian youths in secondary schools. *Academic Leadership: The Online Journal*, 9(2), Article 17. <https://doi.org/10.58809/SGWS9417>
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 11(3), 29–42. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9276>
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 1–14. https://www.researchgate.net/publication/285826902_Ogretmen_adaylarinin_bilgi_okuryazarlik_duzeyleri_ile_internet_kullanim_sikliklari_ve_internet_kullanim_amaclari
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak PISA 2006 sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Akyol, Z., Garrison, D. R. & Özden, M. Y. (2009). Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1834–1838. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.324>
- Akman, N. ve Uzun, E. (2023). An investigation of digital literacy levels of middle school students in terms of various variables: The case of Mersin province. *Journal of Computer Education*, 2(2), 50-60. <https://doi.org/10.xxxx/jce.2023.xxxxxx>
- Aktuğ, S. (2023). *Görev temelli kültürlerarası yeterlik eğitim programının üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık, etnikmerkezcilik, kültürel zekâ düzeyleri ve çokkültürlü kişilik özellikleri üzerindeki etkileri* [Doktora tezi, Uşak Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- American Library Association [ALA]. (2013). Digital literacy, libraries, and public policy: Report of the Office for Information Technology Policy's Digital Literacy Task Force.

<https://www.ala.org/advocacy/sites/ala.org.advocacy/files/content/digilitreport2013.pdf>

- Albarracin, D. & Shavitt, S. (2018). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 299–327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Alexander, P. A. & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading Into the Future: Competence for the 21st Century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>
- Allport, F. H. (1919). Behavior and experiment in social psychology. *The Journal of Abnormal Psychology*, 14(5), 297–306. <https://doi.org/10.1037/h0073020>
- Altan, M. Z. (2018). Intercultural sensitivity: A study of pre-service English language teachers. *Journal of Intercultural Communication*, 18(1), 1–18. <https://doi.org/10.36923/jicc.v18i1.750>
- Althusser, L. (2007). *Politics and history: Montesquieu, Rousseau, Marx*. Verso Books. <https://books.google.com.tr/books?id=aOpOEAAAQBAJ>
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries* (OECD Education Working Papers No. 41). Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Arasaratnam, L. A. (2016). Intercultural competence. In J. Nussbaum (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.68>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass. <https://books.google.com.tr/books?id=H1SkEAAAQBAJ>
- Aristotle. (1962). *Politics* (R. Robinson, Trans.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780198235910.book.1>
- Arslan, A. ve Çalmaşur, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 90–109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/29687/297697>

- Atasoy, Z. (2012). *Farklılıkların yönetimi: Üniversite öğrencilerinin ayrımcılık algısının öğrenci başarı düzeyine etkisi üzerine bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Ateş, S. (2023). *Öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Avcı, Ş. K. (2018). *Üç boyutlu sanal ortamlar ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme başarısı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/üç-boyutlu-sanal-ortamlar-ve-artırılmış-gerçeklik/docview/2636868550/se-2>
- Avrupa Konseyi. (1950). *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi* (4 Kasım 1950, Roma). https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_TUR.pdf
- Ayanoğlu, Ç. ve Akbaşı, S. (2023). Türk Eğitim Sisteminin Sorunları: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 371-425. <https://doi.org/10.29299/kefad.938154>
- Balcı, A., Özdemir, M., Apaydın, Ç., & Özen, F. (2012). The relationship of organizational corruption with organizational culture, attitude towards work and work ethics: a search on Turkish high school teachers. *Asia Pacific Education Review*, 13(1), 137-146. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9183-8>
- Bacanlı, H. (2022). Beceri. *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/beceri>
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi* (3. basım). Pegem Akademi. <https://depo.pegem.net/9786053644910.pdf>
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Barber, B. R. (2003). *Strong democracy: Participatory politics for a new age* (2nd ed.). University of California Press. <https://books.google.com.tr/books?id=2YbevnCXAhgC>
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. (2. Basım). AÜ Eğitim Fakültesi Yayını.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73–92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6745/90688>

- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies*, 8(4), 295-311 <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.4932>
- Battelle for Kids. (2019). *Framework for 21st century learning*. <http://www.battelleforkids.org>
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17–32). Peter Lang. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?doi=b6883b3ab0d8c172ccc2f4ac668de5d004a85da5verepid=rep1vetype=pdf>
- Bayrakcı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Beers, S. (2011). *21st century skills: Preparing students for their future*. https://www.mheonline.com/mhmymath/pdf/21st_century_skills.pdf
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence: A process perspective. In *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 121-140). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n6>
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R. ve Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere Geçiş Sınavının Örnek Matematik Sorularına Dair Destekleme ve Yetiştirme Kursu Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 6(2), 63-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/41386/428527>
- Bircan, M. A. (2019). *STEM eğitimi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına, 21. yüzyıl becerilerine ve matematik başarılarına etkisi*. [Doktora tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi* (Çev. Türkiye İnsan Hakları Kurumu). <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Birleşmiş Milletler. (2015). *Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları: 2030 Gündemi*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Breckler, S. J. & Greenwald, A. G. (2014). Attitude structure and function. *Psychology Press* 3(1), 15-56. <https://doi.org/10.4324/9781315801780>

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., ve Rumble, M. (2011). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, ve E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17–66). https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bozkurt, Ş. B. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 69–82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/33882/375170>
- Bulduk, S., Tosun, H. ve Ardıç, E. (2011). Türkçe kültürler arası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics*, 19(1), 25–31. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/en-turkce-kulturler-arasi-duyarlilik-olceginin-hemshirelikogrencilerinde-olcumsel-ozellikleri-60051.html>
- Bulduk, S., Usta, E. ve Dinçer, Y. (2017). Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu örneği. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 73–77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/duzcesbed/issue/31475/340507>
- Büyükkaragöz, S. (1994, 11 Eylül). Eğitim hizmetinde kalite sorunu. *Yaşadıkça Eğitim*, (36), 2–7. <https://hdl.handle.net/11413/5924>
- Büyükkaragöz, S. S. ve Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi* (Cilt 1). Türk Demokrasi Vakfı. https://books.google.com.tr/books/about/Demokrasi_ve_insan_haklar%C4%B1_e%C4%9Fitimi.html?id=qvFTAAAACAAJveredir_esc=y
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/284893286_Assessing_intercultural_competence_in_language_teaching
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (1. baskı). Pegem Akademi.

- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1–16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Chan, M. C. Y., & Tan, J. P. L. (2020). *Secondary quantitative analysis of core research data (2004-2010): A multilevel study of academic achievement and 21st century competencies*. Office of Education Research, National Institute of Education, Singapore. <https://hdl.handle.net/10497/20718>
- Chen, G. M. (1997). *A review of the concept of intercultural sensitivity*. Educational Resources Information Center (ERIC). <https://eric.ed.gov/?id=ed408634>
- Chen, G.-M. (2010). The impact of intercultural sensitivity on ethnocentrism and intercultural communication apprehension. *Intercultural Communication Studies*, 19(1), 1–9. https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/16/
- Chen, G. M. & Dai, X. (Eds.). (2014). *Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*. Cambridge Scholars Publishing. <https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-4438-5490-0>
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353–383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15. <https://doi.org/10.1037/t61546-000>
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. In *Modern methods for business research* (pp. 295-336). Psychology Press. https://www.researchgate.net/publication/311766005_The-Partial-Least-Squares-Approach-to-Structural-Equation-Modeling
- Citron, D. K. (2014). *Hate crimes in cyberspace*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674735613>
- Cohen, C. (1973). *Democracy*. The Free Press. <https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review/article/democracy-by-carl-cohen-new-york-the-free-press-1973-pp-xv-302-295-paper/1ECB13572DA3E53449C3BA29741F372E>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G. & Aiken, L.S. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203774441>
- Collins, W. J. (2013). Education, democracy, and social discourse: A contemporary response to Counts and Bode. *Schools: Studies in Education*, 10(2), 298–303. <https://doi.org/10.1086/673337>
- Cote, T. & Milliner, B. (2018). A survey of EFL teachers' digital literacy: a report from a Japanese university. *Teaching English with Technology*, 18(4), 71-89. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1195805.pdf>
- Council of International Schools (CIS), ve European Council of International Schools (ECIS). (2003). *International schools directory 2003/4*. Saxmundham: John Catt Educational Ltd.
- Court, D. (2004). Education in a Troubled Democracy: Voices from Israel. *Curriculum Inquiry*, 34(1), 47–69. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2004.00280.x>
- Courtney, M., Karakus, M., Ersozlu, Z., & Nurumov, K. (2022). The influence of ICT use and related attitudes on students' math and science performance: Multilevel analyses of the last decade's PISA surveys. *Large-Scale Assessments in Education*, 10(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00128-6>
- Çelik, S. (2021). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerini algılama düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://hdl.handle.net/20.500.12445/2073>
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. baskı). Alfa Yayıncılık.
- Çubukcu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 5(1), 148-174. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/73bDc.pdf>
- Çullu, M. S. ve Samancı, O. (2016). Çocuk Eğitiminde Demokrasi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 79-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/24417/258795>

- Dahl, R. A. (1998). *On democracy*. Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18zhcs4>
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology* (4th ed.). Pearson Education. https://books.google.com/books?id=QjfQ0_DqyNQC
- Dandy, J., Doidge, A., Lefringhausen, K., Kunst, J. R., & Kenin, A. (2023). How do Australian majority-group members acculturate? A person-centred approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 97, Article 101876. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101876>
- Davis, L. R. (2002). Racial Diversity in Higher Education: Ingredients for Success and Failure. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(2), 137-155. <https://doi.org/10.1177/00286302038002001>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 20 (2010), 51-76. https://stechnology.pbworks.com/f/Dede_%282010%29_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf
- Dedebali, N. C. (2020). Analysis of Digital Literacy and Metaphoric Perceptions of Teacher Candidate. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 135-145. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.135>
- Demirbolat, A. O. (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 229-244. <https://dergipark.org.tr/pub/kuey/issue/10378/126999>
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dewey, J. (2024). Introduction: Dewey’s Vision in Democracy and Education. In N. Tampio (Ed.), *Democracy and Education* (pp. xv-lvi). New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/dewe21010-003>
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2021, 23 Aralık). *İmam Hatip okullarının 2021 yılı ERASMUS+ programı başarıları*. <https://dogm.meb.gov.tr/www/imam-hatip-okullarinin-2021-yili-erasmus-programi-basarilari/icerik/1365>

- Doyran, H. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ile dijital okuryazarlık öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Dunaway, M. & Macharia, M. (2021). The effect of digital citizenship on negative online behaviors and learning outcomes in higher education. *Journal of Information Systems Education*, 32(4), 294-307. <https://jise.org/Volume32/n4/JISE2021v32n4pp294-307.html>
- Duman, D. ve Şahiner, D. G. S. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 69–82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25427/268244>
- Duman, T. ve Koç, G. (2004, Temmuz 6–9). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri* [Bildiri sunumu]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Eckland, N. S., Leyro, T. M., & Mendes, W. B. (2019). The role of physiology and voice in emotion perception during social stress. *Journal of Nonverbal Behavior*, 43(4), 493–511. <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00311-4>
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: Reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127–137. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>
- Eğinli, A. T. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruoneri/issue/17898/187793>
- Elkatmış, M. (2016). Okul kültüründe demokrasinin yeri. R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (ss. 41–76). Anı Yayıncılık.
- Elmas, E. ve Kurban, D. (2011). *İletişimsel demokrasi – demokratik iletişim: Türkiye’de medya: Mevzuat, politikalar, aktörler* [Rapor]. TESEV Yayınları. https://www.tesev.org.tr/wp-content/uploads/rapor_Iletisimsel_Demokrasi_Demokratik_Iletisim_Turkiyede_Medya_Mevzuat_Politikalar_Aktorler.pdf
- Ergün, C. ve Güneş, S. (2022). Halk kütüphanelerinin toplumun dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmedeki rolü. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(4), 395–422. <https://doi.org/10.24146/tk.1087448>

- Erikson, E. (1968). *Youth: Identity and crisis*. W. W. Norton Company.
- Ertürk, S. (1985). *Diktacı Tutum ve Demokrasi*, (4. baskı), Yelken Tepe Yayınları.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). Evaluation of FATİH Project in the Consideration of 21st Century Skills. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209–229. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6772/91207>
- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9(267–276). <https://doi.org/10.28945/1621>
- Euronews. (2023, 25 Aralık). *Temel dijital beceriler: Türkiye AB'nin çok gerisinde; bilgi ve veri okuryazarlığında sondan üçüncü*. Euronews. [https://tr.euronews.com/2023/12/25/temel-dijital-beceriler-turkiye-abnin-cok-gerisinde-bilgi-ve-veri-okuryazarliginda-sondan-](https://tr.euronews.com/2023/12/25/temel-dijital-beceriler-turkiye-abnin-cok-gerisinde-bilgi-ve-veri-okuryazarliginda-sondan) (Erişim Tarihi: 3 Mayıs 2024)
- European Council of International Schools. (1995). *The International Schools Directory*. European Council of International Schools. <https://catalog.hathitrust.org/Record/102311617>
- Faure, E. (1972). *Olmak için öğrenmek: Bugünün ve yarının eğitim dünyası [Learning to be: The world of education today and tomorrow]*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications. <https://books.google.com.tr/books?id=83L2EAAAQBAJ>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy ve Rhetoric*, 10(2), 130–132. <https://doi.org/10.2307/2065853>
- Friedman, T. L. (2000). *Lexus ve zeytin ağacı: Küreselleşmenin geleceği* (E. Özsayar, Çev.). Boyner Holding Yayınları.
- Games, P. A. & Howell, J. F. (1976). Pairwise Multiple Comparison Procedures with Unequal N's and/or Variances: A Monte Carlo Study. *Journal of Educational Statistics*, 1(2), 113-125. <https://doi.org/10.3102/10769986001002113>
- García-Pérez, D. & Montero, I. (2017). Proposal of conceptual framework on pupil participation and democracy in schools. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227175>

- Gardner, J. W. (1963). *Self-renewal: The individual and the innovative society*. Harper ve Row.
- Garrison, W. H. (2003). Democracy, Experience, and Education: Promoting a Continued Capacity for Growth. *Phi Delta Kappan*, 84(7), 525-529. <https://doi.org/10.1177/003172170308400710>
- George, D. & Mallery, P. (2018). *Descriptive statistics*. In *IBM SPSS Statistics 25 step by step* (15th ed., pp. 126–134). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351033909>
- George, D. & Mallery, P. (2024). *IBM SPSS statistics 29 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gewertz, C. (2008). States press ahead on 21st century skills. *Education Week*, 28(8), 21–23. <https://www.edweek.org/policy-politics/states-press-ahead-on-21st-century-skills/2008/10>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub.
- Gravetter, F. J. & Wallnau, L. B. (2011). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Wadsworth Cengage Learning. http://117.250.119.200:8080/jspui/bitstream/123456789/93/1/Gravetter_Wallnau_Essentials%20of%20Statistics%20for%20the%20Behavioral%20Science.pdf
- Gridunova, M. V., Novikova, I. A., & Shlyakhta, D. A. (2017). Intercultural competence and the factors of the “Big Five”: The formulation of the problem. *Izvestiya Saratov University (New Series). Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 6(2), 140–148. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2017-6-2-140-147>
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubasıık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi*. [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 1–14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47948/606647>
- Gönen, M. ve Korkmaz, Ö. (2024). Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlıkları, dijital ortamda ahlaki değerlere dönük algıları ve siber zorbalık düzeyleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 407-426. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1464688>
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. TDV Yayın.
- Gujarati, D. N., ve Porter, D. C. (2009). *Basic econometrics* (5. baskı). McGraw-Hill.

- Gülen, Ş. B. (2013). *21. yüzyıl öğrenme becerileri ve bilişim teknolojileri ile destekleme düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gür, B. S. Ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler* (Rapor No. 1). Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). https://www.academia.edu/419886/T%C3%BCrkiye_de_mill%C3%AE_e%C4%9Fitim_sistemi_Yap%C1%B1sal_sorunlar_ve_%C3%B6neriler
- Güvenç, B. (2023). *Kültürün ABC’si: Çağdaşlık, kent ve endüstri* (11. basım). Yapı Kredi Yayınları.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2022). Partial least squares structural equation modeling. In C. Homburg, M. Klarmann, & A. Vomberg (Eds.), *Handbook of market research*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57413-4_15
- Hakyemez, Y. Ş. (2010). 2010 Anayasa Değişiklikleri ve Demokratik Hukuk Devleti. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 14(2), 387-406. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahbvuhfd/issue/48120/608541>
- Harber, C. (2002). Education, democracy and poverty reduction in Africa. *Comparative education*, 38(3), 267-276. <https://www.jstor.org/stable/3099516>
- Hamurcu, H. (2023). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrenci ve öğretmenlerinde kültüre duyarlılık ve kültürel kimlik algısı*. İKSAD Publishing House. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8313276>
- Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education*, 5(1), 5-33. <https://doi.org/10.1177/1475240906061857>
- Hofstede, G. & Minkov, M. (2010). Long- versus short-term orientation: new perspectives. *Asia Pacific Business Review*, 16(4), 493–504. <https://doi.org/10.1080/13602381003637609>
- Hotaman, D. (2010). Democratic education: A curriculum of democratic education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(1), 29-42.

- Hunter, W. D., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267–285. <https://doi.org/10.1177/1028315306286930>
- International Baccalaureate Organization. (IBO) (2020). *Programme standards and practices*. International Baccalaureate. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/become-an-ib-school/pdfs/programme-standards-and-practices-2020-en.pdf>
- ISTE. (2016). *ISTE standards for students: A practical guide for learning with technology*. International Society for Technology in Education. https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Documents%20%26%20Files/Standards-Resources/ISTE%20Standards_Students-2016_Research-Validity%20Report_final.pdf
- ISTE. (2018). *Digital citizenship in education: Teaching students how to thrive in an interconnected world*. International Society for Technology in Education. <https://iste.org/digital-citizenship>
- Johnson, T. W. ve Reed, R. F. (2008). *Philosophical documents in education* (3rd Ed). Pearson.
- Jones, L. K. (1996). *Job skills for the 21st century: A guide for students*. Oryx Press.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143-162. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6755/90830>
- Kang, M., Heo, H., Jo, I., Shin, J., & Seo, J. (2010). Developing an educational performance indicator for new millennium learners. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 157-170. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782567>
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Karabacak, Z. İ., ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Kaya, B. (2013). Barış eğitimi programının kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. *Ulusal Tez Merkezi*.
- Kaya, M. & Imer, G. (2020). Investigation of the relationship between digital citizenship and digital literacy levels of secondary school students. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 6(12), 9-19. [DOI: 10.7176/JSTR/6-12-02](https://doi.org/10.7176/JSTR/6-12-02)

- Kienzler, M., Jantos, A., & Langese, L. M. (2023). Yükseköğretimde 21. yüzyıl becerileri: Mükemmel bir üniversitede güncel zorlukların ve potansiyellerin ampirik analizi. *INTED2023 Bildirileri* (ss. 1542–1553). IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0438>
- Kesici, A., Pesen, A. & Oral, B. (2017). Examining teachers' democratic behaviors in the classroom according to various variables. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60), 34-45.
- Khan, N., Sarwar, A., Chen, T. B., ve Khan, S. (2022). Connecting digital literacy in higher education to the 21st century workforce. *Knowledge Management ve E-Learning*, 14(1), 46-61. <https://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/view/502>
- King, K. (2019). Education, digital literacy and democracy: The case of Britain's proposed 'exit' from the European Union (Brexit). *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 285–294. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09594-0>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Kuş, Z. ve Çetin, T. (2014). Perceptions of democracy of primary school students. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(2), 786-790. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.2.1493>
- Kuş, Z., Sönmez, Ö. F., ve Karatekin, K. (2011). Okulda yaşam biçimi olarak demokrasi eğitimi. *X. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (5-7 Mayıs). Sivas (Sözlü Bildiri)*.
- Kuzminska, O., Mazorchuk, M., Morze, N., Pavlenko, V., & Prokhorov, A. (2018). Digital competency of the students and teachers in Ukraine: Measurement, analysis, development prospects. *CEUR Workshop Proceedings*, 2104, 1-15. <https://ceur-ws.org/Vol-2104/>
- Leca, J. 1998. A historicist Popperian?, *Economy and society*, 27 (1): 119-38.
- Lee Olson, C. & Kroeger, K. R. (2001). Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137. <https://doi.org/10.1177/102831530152003>

- List, A., Brante, E. W. & Klee, H. L. (2020). A framework of pre-service teachers' conceptions about digital literacy: Comparing the United States and Sweden. *Computers ve Education*, 148, Article 103788. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103788>
- Livingstone, S. (2003). *The changing nature and uses of media literacy*. London School of Economics and Political Science. <https://eprints.lse.ac.uk/13476/>
- Livingstone, S., Stoilova, M. & Nandagiri, R. (2021). Children's data and privacy online: Growing up in a digital age. *New Media & Society*, 23(4), 1166-1186. <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/101283>
- Lustig, M. W. & Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Pearson.
- Martin, A. (2005). A European framework for digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(2), 151-161. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-02-06>
- Martin, A. (2006). Literacies for the digital age: preview of Part 1. *Digital literacies for learning*, 3-25.
- McDougall, W. (1921). An Introduction to Social Psychology (1913). *Early Media Effects Theory & the Suggestion*, 101. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/96924/1/parsons-early-media-effects-2024.pdf#page=113>
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş* (Çeviri, M.Y. Eryaman ve H. Arslan). Anı Yayıncılık.
- Medville, A. (1992). Democracy in the elementary classroom: A curriculum for interdependence. *Educating for democracy*, 78-90.
- Merriam-Webster. (2024). Democracy. In Merriam-Webster.com dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/democracy>
- Merriam-Webster. (n.d.). Democracy. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved February 05, 2024, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/democracy>
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerine yönelik 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(51), 196–208. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.50754>
- Mikhaylova, A. G. (2023). The Role of Intercultural Sensitivity In Ethnocultural Communication. *Uluslararası Etnopedagoji Dergisi*, 3(1), 61-75.

- Mikheylova, A. G. & Kokodey, T. A. (2022). Polyethnic culture as the basis of professional and personal success. In *A collection of scientific papers based on the materials of the I International Scientific and Practical Conference “Modern trends in the development of science and the world community”* (pp. 34–39). Publishing House “SRC ESP” in SFD. (In Russian)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *FATİH Projesi: Bilişim teknolojilerinin ve internetin bilinçli, güvenli kullanımı*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerikeklenti/e041013125639.pdf> (Erişim tarihi: 21 Mart 2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *FATİH Projesi hakkında*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> (Erişim tarihi: 21 Mart 2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020a). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. <https://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/files/downloads/kitap.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020b). *21. yüzyıl becerileri bağlamında Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarında yeni dönem*. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. <https://dogm.meb.gov.tr/www/imam-hatip-okullarinda-yeni-donem-kitapcigi/icerik/1041>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *MEB'in dijital eğitim ve inovasyon ekosistemi faaliyetini yapacak etkim açıldı*. <https://www.meb.gov.tr/mebin-dijital-egitim-ve-inovasyon-ekosistemi-faaliyetini-yapacak-etkim-acildi/haber/29887/tr> (12.02.2025 tarihinde erişildi)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *2024-2028 Stratejik Planı*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/meb-2024-2028-stratejik-plani-yayimlandi/haber/32485/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Türkiye Yüzyılında eğitim: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK). (2024). *Türkiye'nin eğitimde dijitalleşme zirvesi: eTwinning 15. Ulusal Konferansı*. <https://antalya.meb.gov.tr/www/turkiyenin-egitimde-dijitallesme-zirvesi-etwinning-15-ulusal-konferansi-antalyada-gerceklestirildi/icerik/2883> (12.02.2025 tarihinde erişildi)

- Miser, R. (1991). Demokrasi eğitimi ya da eğitim için demokrasi. *AEBF Dergisi*, 24, 50-53.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000721
- Mody, B. & Gudykunst, W. B. (Eds.). (2002). *Handbook of international and intercultural communication*. Thousand Oaks, Sage.
- Monroe, L. & Ruan, J. (2018). Increasing early childhood preservice teachers' intercultural sensitivity through the ABCs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1389787>
- National Research Council. (2011A). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*: National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13215>
- National Research Council. (2011B). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>
- Nayir, F. ve Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Kavramsal Bir İnceleme A Conceptual Review Of Multicultural Education, Intercultural Education And Culturally Responsive Education. *Journal Of International Social Research*, 13(70), (pp.770-779). <https://www.ogrenmen.com/makaleler/cok-kulturluluk.pdf>
- Nazlı, Ö. P. ve Aşık, A. (2022). Adaptation and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale to Turkish EFL Contexts and for Young Learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 16(1), 74-96. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1343056.pdf>
- O'Brien, L. M. (2005). *Social foundations of education and democracy: Teacher education for the development of democratically-oriented teachers*. *Educational Foundations*, 19(3-4), 33-44. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ739912.pdf>
- OECD. (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2021_0ae365b4-en.html
- Okmeydan, S. B. (2019). Kültürlerarası iletişim ve uluslararası halkla ilişkiler. İçinde S. B. Okmeydan ve M. Saran (Eds.), *Kültürlerarası iletişim: İletişim odaklı güncel yaklaşımlar* (ss. 115-130). Eğitim Yayınevi. https://www.academia.edu/42116096/K%C3%BClt%C3%BCrleraras%C4%B1_%C4%B0leti%C5%9Fim_ve_Uluslararası%C4%B1_Halkla_%C4%B0li%C5%9Fkiler

- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü* (Cilt 393). Türk Dil Kurumu. Türk Dil Kurumu katalog sayfası
- Osgood, C. E. & Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62(1), 42–55. <https://doi.org/10.1037/h0048153>
- Ott, M. B., Meusburger, K. M., & Quenzel, G. (2023). Adolescents' participation opportunities and student well-being in school. *Frontiers in Education*, 8, Article 1111981. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1111981>
- Otway, H. J. & Fishbein, M. (1976). *The determinants of attitude formation: An application to nuclear power* (IIASA Research Memorandum No. RM-76-080). International Institute for Applied Systems Analysis. <https://pure.iiasa.ac.at/id/eprint/604>
- Oxford University Press. (2024). *[Kültür]*. Oxford English Dictionary. <https://www.oed.com>
- Önür, Z. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627–648. <https://doi.org/10.24315/tred.528501>
- Özaydın, A., ve Kumral, O. (2021). Dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 362-377. <https://doi.org/10.51725/etad.1008850>
- Özbay, M. ve Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar / A suggestion for Turkish teaching curriculum: Digital literacy objectives and standards. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31–40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20482/218137>
- Özbey, A. (2021). An investigation of the democratic values, problem-solving skills, and attitude levels toward violence of secondary school students. *International Journal of Social Science Studies*, 9(3), 66-81. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v9i3.5220>
- Özdemir, S. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. In A. Aypay (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (ss. 1–52). Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59498/855234>
- Özel, S. ve Babür, N. (2021). Hayat boyu öğrenme ve okuryazarlıklar. M. Sarıtepeci ve H. Y. Durak (Ed.), *Dijital çağda hayat boyu öğrenme* (1. bs., ss. 151–186). Pegem Akademi. <https://pegem.net/urun/Dijital-Cagda-Hayat-Boyu-Ogrenme-e-kitap-255489>

- Özen, D. ve Dağyar, M. (2020). Çokkültürlülük bağlamında ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 601-636. <https://doi.org/10.30964/auebfd.639040>
- 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. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Özeren, E. (2023). Predicting secondary school students' 21st-century skills through their digital literacy and problem-solving skills. *International Education Studies*, 16(2), 61-75. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n2p61>
- Öztürk, G. (2021). Digital citizenship and its teaching: A literature review. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 31-45. <https://doi.org/10.xxxx/jetol.857904>
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921. <https://doi.org/10.30703/cije.672882>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Park, J. H., Niu, W., Cheng, L., ve Allen, H. (2021). Fostering creativity and critical thinking in college: A cross-cultural investigation. *Frontiers in Psychology*, 12, 760351. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760351>
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2009). *Framework for 21st century learning*. P21. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21>.
- Pateman Carole (1970). *Participation and Democratic Theory*, Cambridge University Press.
- Pateman, C. (2016). 71. Participation and Democratic Theory. In R. Blaug ve J. Schwarzmantel (Ed.), *Democracy: A Reader* (pp. 397-402). New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/blau17412-086>
- Payton, S. & Hague, C. (2010). *Digital literacy in practice: case studies of primary and secondary classrooms*. Futurelab.
- Perdana, R., Yani, R., Jumadi, J., & Rosana, D. (2019). Assessing students' digital literacy skill in senior high school Yogyakarta. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 8(2), 169-177. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v8i2.17168>

- Perliger, A., Canetti-Nisim, D., & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119–140. <https://doi.org/10.1080/09243450500405217>
- Pernia, R. A. & Panao, R. A. L. (2022). Delegative democratic attitude and public opinion on human rights: empirical evidence from the Philippines. *Democratization*, 30(3), 357–377. <https://doi.org/10.1080/13510347.2022.2141229>
- Pesha, A. V. (2022). The development of digital competencies and digital literacy in the 21st century: A survey of studies. *Education and Self Development*, 17(1), 201-220. <https://doi.org/10.26907/esd.17.1.16>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Trans. D. Coltman.
- Piaget, J., ve Inhelder, B. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009674>
- Pool, C. R. (1997). A new digital literacy a conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership*, 55, 6-11. <https://www.ascd.org/el/articles/a-new-digital-literacy-a-conversation-with-paul-gilster>
- Porat, E., Blau, I., & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers ve Education*, 126, 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.030>
- Quiesse, J. M. (2007). Talents innés, aptitudes éduables. *Oser l'approche orientante*, 1.
- Rambousek, V., Štípek, J., & Vaňková, P. (2016). Contents of digital literacy from the perspective of teachers and pupils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 354–362. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.101>
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. & Hoogveld, B. (2011). The future of learning: Preparing for change. European Commission Joint Research Centre (JRC) - Institute for Prospective Technological Studies. <https://doi.org/10.2791/64117>
- Rengi, Ö., & POLAT, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156. <https://diweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/639>

- Rengi, O. ve Polat, S., (2019). Practices Related to Cultural Diversity in Schools and Students' Views About These Practices: Stuttgart, Baden-Wurttemberg, Germany. *Eğitim ve Bilim-Education And Science* , 44 (197), 239-260.
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for technology in Education.
- Ruiz-Bernardo, P., Sanchiz-Ruiz, M. L. & Gil-Gómez, J. (2014). Study of intercultural sensitivity among young people in the province of Castellón, Spain. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 318–323. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.316>
- Ruokonen, I. ve Kairavuori, S. (2012). Intercultural sensitivity of the Finnish ninth graders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 32–40. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.540>
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Salinas, E. & Booth, J. A. (2011). Micro-social and Contextual Sources of Democratic Attitudes in Latin America. *Journal of Politics in Latin America*, 3(1), 29-64. <https://doi.org/10.1177/1866802X1100300102>
- Samancı, O., & Yıldırım, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarına göre öğretim elemanlarının demokratik ve demokratik olmayan tutum ve davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 115–128. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2838/38749>
- Sari, M., & Doganay, A. (2009). Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 925-940. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847785.pdf>
- Sarnoff, I. (1960). Psychoanalytic theory and social attitudes. *Public opinion quarterly*, 24(2), 251-279. <https://doi.org/10.1086/266948>
- Schönhuth, M. (2005). *Glossar Kultur und Entwicklung: Ein Vademecum durch den Kulturschungel*. Trierer Materialien zur Ethnologie.
- Segura-Robles, A., ve Parra-González, M. E. (2019). Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability*, 11(11), 3137. <https://doi.org/10.3390/su11113137>

- Selçioğlu Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi* [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/571701>
- Senemoğlu, N. (2009). *Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Kara Harp Okulu.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappan*, 90 (9): 630–34 <https://doi.org/10.1177/003172170909000905>
- Sincar, M., Şahin, İ., ve Beycioğlu, K. (2019). Demokratik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 91-100. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/976191>
- Simó, N., Parareda, A. & Domingo, L. (2016). Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19(3), 181–196. <https://doi.org/10.1177/1365480216631080>
- Søby, M. (2015). Digital competence-a password to a new interdisciplinary field. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(Jubileumsnummer), 4-7. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-01>
- Soland, J., Hamilton, L. S., & Stecher, B. M. (2013). *Measuring 21st century competencies guidance for educators*. RAND Corporation.
- Son, M., & Ha, M. (2024). Development of a digital literacy measurement tool for middle and high school students in the context of scientific practice. *Education and Information Technologies*, 1-24. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-12999-z>
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., ve Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Spencer-Oatey, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Palgrave Macmillan.
- Spitzberg, B. H. & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, SAGE Publications.

- Stephenson, J. (1998). *The concept of capability and its importance in higher education*. In *Capability and quality in higher education* (1st ed., pp. 13). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042046>
- Stevens, J.P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843130>
- Stuart, L. & Dahm, E. (1999). *21st Century Skills for 21st Century Jobs*. U.S. Department of Commerce.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of counseling & development*, 70(4), 477-486. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x>
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61775/923569>
- Şahin, İ. (2016). Öğretmen adaylarının demokratik tutum ve değerlere ilişkin algısı. İçinde, edit. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin, *Eğitim yönetimi araştırmaları* (e-kitap, 524-542). Pegem Akademi.
- Şahin, Ş. (2020). *Öğrencilerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları* [Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson Education.
- Tarchi, C., Surian, A. & Daiute, C. (2019). Assessing study abroad students' intercultural sensitivity with narratives. *European journal of psychology of education*, 34, 873-894. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-019-00417-9>
- Tarrant, J. M. (1989). *Democracy and education*. Averbury.
- Tarrant, J. (1996). Education and Conceptions of Democracy: a reply to Bonna Haberman. *Journal of Philosophy of Education*, 30(2), 289-293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1996.tb00397.x>
- Tayeb, M. H. (1996). *The management of a multicultural workforce*. Wiley.
- Telli, K. (2014). Birleşmiş Milletler 2015 sonrası kalkınma gündemi ve hukukun üstünlüğü ilişkisi. *Ankara Barosu Dergisi*, (4). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/398213>

- Tezcan, M. (1978). Kültür ve eēitim ilişkileri. *Eēitim ve Bilim*, 3(15), 5-16. [DOI: 10.15390/ES.1978.1398](https://doi.org/10.15390/ES.1978.1398)
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American journal of Sociology*, 33(4), 529-554. <https://doi.org/10.1086/214483>
- Ting-Toomey, S., ve Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International journal of intercultural relations*, 22(2), 187-225. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00004-2)
- Tonta, Y. (1999). Bilgi toplumu ve bilgi teknolojisi. *Türk Ktphaneciliēi*, 13(4), 363-375. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/910>
- Toothaker, L. E. (1993). *Multiple comparison procedures*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412985178>
- Toprak, G. (2008). *ēretmenlerin okkltrl Tutum lēēinden Güvenirlik ve Geēerlik alışması* [Yüksek lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi].Ulusal Tez Merkezi.
- Touraine, A. (1994). *Demokrasi Nedir?* (ēev. O. Kunal).Yapı Kredi Yayınları.
- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley ve Sons.
- Tuncel, G. ve Balcı, A. (2015). Demokratik toplumlarda ēretmen nitelikleri ve ērencilere yansımaları. *Marmara Coērafiya Dergisi*, (31), 82-97. <https://doi.org/10.14781/mcd.10867>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlıēı Strateji ve Btēe Başkanlıēı. (2023). *On İkinci Kalkınma Planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_04/04145258_onikincikalkinmaplani_231016_165228.pdf (Erişim tarihi: 21 Kasım 2024).
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023). *İstatistiklerle genēlik 2014-2023*. <https://www.tuik.gov.tr> (Erişim Tarihi: 3 Mayıs 2024)
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (n.d.). *Demokrasi*. In Sozluk.gov com dictionary. Retrieved February 05, 2024, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Demokrasi*. Güncel Trkēe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Beceri*. Gncel Trkēe Szlk. <https://sozluk.gov.tr/>

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Resmî Gazete (17863 sayılı).
<https://www.mevzuat.gov.tr>
- Tyger, R. L. (2011). *Teacher candidates' digital literacy and their technology integration efficacy*.<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/557/>
- UN. Secretary-General. (2014). *Accelerating progress towards the Millennium Development Goals: Options for sustained and inclusive growth and issues for advancing the United Nations development agenda beyond 2015: Report of the Secretary-General. United Nations*. <https://digitallibrary.un.org/record/778581>
- UNESCO. (2006). *Education for All Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
- UNESCO. (2022). *Global standards for media and information literacy curricula*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380708>
- Ural, S. N., ve Sağlam, H. İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler eğitimi dergisi*, 9(22), 161-180.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Van der Zee, K. I., ve Van Oudenhoven, J. P. (2001). The multicultural personality questionnaire: Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, 35(3), 278–288. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2320>

- Vockley, M. (2007). Maximizing the Impact: The Pivotal Role of Technology in a 21st Century Education System. *Partnership for 21st century skills*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED519463>
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2018). Bullying Intervention in Schools: A Multilevel Analysis of Teachers' Success in Handling Bullying From the Students' Perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642-668.
<https://doi.org/10.1177/0272431618780423>
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.
- Wang, W., ve Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the Intercultural Sensitivity Scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 1–7.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.002>
- Watson, J. (1950). Some social and psychological situations related to change in attitude. *Human Relations*, 3(1), 15-56. <https://doi.org/10.1177/00187267500030010>
- Williams, R. (1995). *The sociology of culture*. University of Chicago Press.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature* (Vol. 392). Oxford Paperbacks.
- Williams-Gualandi, D. (2020). The cultural group in intercultural understanding: Implications for teaching from a social identity theory perspective. *Journal of Research in International Education*, 19(3), 233–250. <https://doi.org/10.1177/1475240920978712>
- Wittwer, J., ve Senkbeil, M. (2008). Is students' computer use at home related to their mathematical performance at school? *Computers ve Education*, 50(4), 1558–1571.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.03.001>
- Yalçın, S. (2022). *Üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yanıklar, C. ve Elyıldırım, Ü. Y. (2004). Eğitim ve demokratik değerler: Demokrasi eğitiminin önemi. *Demokrasi Eğitimi ve Uygulamaları Dergisi*, 3(1), 1-28.

- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zekâ. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2009(1), 100-131.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10220/125631>
- Yıldırım, K. ve Çağlayan, S. (2022). Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 3(2), 157-172.
[doi:10.52108/2757-5942.3.2.4](https://doi.org/10.52108/2757-5942.3.2.4)
- Yıldırım, R., ve Ortak, Ş. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(6), 2684-2701. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.51668>
- Yıldırım, T. ve Öztürk, D. (2023). A Mixed-Method Research on Digital Literacy of Middle School Students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(2), 70-86.
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.2p.70>
- Yıldız, A. C. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldız, S. G. (2020). Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(51), 884-897.
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=972378>
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 374-392. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/15090>
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824. <https://doi.org/10.16916/aded.593579>
- Yurdakul, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel yeterlilik, kültürel zekâ ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Okulunun Adı:
2. Okulunun Türü: ☐ Özel Okul ☐ Devlet Ortaokulu ☐ İmam Hatip Ortaokulu
3. Cinsiyetin: ☐ Kız ☐ Erkek
4. Sınıfın:.....
5. Daha önce farklı kültürlerden kişilerle birlikte bir etkinliğe ya da projeye katıldın mı?
☐ Hayır ☐ Evet
6. Daha önce kaç kez yurtdışına çıktın mı? (Başka bir ülkeye gittin mi?)
(Hiç çıkmadıysan lütfen 0 yaz)

.....

EK 2. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Ölçeğin Öğeleri:

1. Nasıl etkili öğreneceğimi bilirim.
2. Edindiğim bilgileri farklı yollarla (yazılı, sözlü vb.) paylaşıyorum.
3. Değerlendirme yapmak için var olan kanıtlardan yararlanıyorum.
4. Arkadaşlarımla iş birliği içerisinde çalışıyorum.
5. Öğrenmek için bana verilen fırsatları keşfederim.
6. Grup içinde üretken bir şekilde çalışıyorum.
7. Grup arkadaşlarımla uyum içinde çalışıyorum.
8. Grup çalışmalarında farklı düşüncelere saygı duyarım.
9. Ulaştığım bilgilerin doğruluğunu sorgularım.
10. Herhangi bir sorunu çözmeye yarayacak bilgiye ulaşıyorum.
11. Bilgi edindiğim kaynağın güvenilir olup olmadığını sorgularım.
12. Araştırma yaparken hangi kaynakların güvenilir olduğunu bilirim.

Yanıt Seçenekleri:

1. Bana Hiç Uygun Değil
2. Bana Uygun Değil
3. Kararsızım
4. Bana Uygun
5. Bana Tamamen Uygun

EK 3. DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Ölçeğin Öğeleri:

1. Başkalarının haklarına saygı duyarım.
2. Bütün arkadaşlarımdan düşüncelerine saygı duyarım.
3. Grup çalışması sonucunda ortak karar alınmasını isterim.
4. Arkadaşlarımdan kararlarına saygı duyarım.
5. Sınıfta alınacak kararlara katılmak isterim.
6. Sınıf başkanı seçimlerinde istediğim aday için oy kullanırım.
7. Bir konuda benden farklı düşünen arkadaşşıma saygı duyarım.
8. Arkadaşlarımdan farklı düşünüyorsam düşüncemi açıklamaktan çekinmem.
9. Benim isteklerime uygun olmayan kurallara uymam.
10. Aynı fikirde olmadığım arkadaşşımdan sözünü kesmem.
11. Grup çalışmasında bana verilen her türlü görevi yaparım.
12. Sınıf başkanını öğretmenimizin seçmesini isterim.
13. Arkadaşlarımdan fiziksel özellikleriyle dalga geçmem.
14. Sınıfta alınan kararlar bana uygun olmasa da uyarım.
15. Kurallar hayatımızı düzenler.
16. Düşünmeden sorumsuzca davranmam; davranışlarımdan sonuçlarını tahmin ederim.
17. Okul kurallarına öğretmenlerim olmadığı zaman uyarım.
18. Derste söz alan ve konuşan arkadaşşıma dinlemede zorlanmam.
19. Arkadaşlarımdan hakkında olumsuz düşünceler beslemeden dikkatlice dinlerim.
20. Haksızlık yaptığım zaman arkadaşşımdan özür dilerim.
21. Sınıf tartışmalarında konu ile ilgili düşüncelerimi söylerim.
22. Grup çalışması yapmaktan hoşlanmam. * Olumsuz öğeler.

Alt Boyutlar:

Hoşgörü : 1, 2, 4, 7, 8, 10, 13, 18, 19, 20

Uzlaşma : 3, 5, 6, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 21, 22

Yanıt Seçenekleri:

1. Hiçbir Zaman
2. Nadiren
3. Ara Sıra
4. Sıklıkla
5. Her Zaman

EK 4. DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Ölçeğin Öğeleri:

1. İnternette bilgiye ulaşmak için arama motorlarını kullanabilirim.
2. Arama yaparken bazı filtreleri kullanabilirim (Örneğin: sadece resimlerde, videolarda, haritalarda arama).
3. İnternette ulaştığım bilgilerin tamamının güvenilir olmadığını bilirim.
4. İnternette ulaştığım bilgilerin güvenilirliğini sağlamak için bilgiyi farklı kaynaklarla karşılaştırabilirim.
5. Dosyaları veya içerikleri (ör: metin, resim, müzik, video, web sayfaları) bilgisayarda, tablette ve telefonda kaydedebilirim.
6. Kaydettiğim dosya ve içeriklere tekrar ulaşabilirim.
7. Cep telefonu, internet e-posta ve sohbet etme programlarıyla iletişim kurabilirim.
8. İnternet siteleri üzerinden dosya ve içerik paylaşabilirim
(e-postaya resim ve dosya eklemek, Facebook vb sitelerde fotoğraf paylaşmak gibi).
9. İnternette başkalarının oluşturduğu/paylaştığı herhangi bir dokümana katkıda bulunabilirim.
10. Sosyal ağları (Facebook, Twitter, Instagram vb) kullanabilirim.
11. Dijital araçları kullanırken uyulması gereken kurallar olduğunu bilirim
(ör: yorum yaparken, kişisel bilgi paylaşırken).
12. İnternette bilgi aktarımında/paylaşımında bulunabilirim.
13. Bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi araçlarımı korumak için şifreler kullanabilirim.
14. Kimlik bilgilerimin çalınabileceğinin farkında olduğum için kişisel bilgilerimi
internette paylaşmamam gerektiğini bilirim.
15. Dijital teknolojiyi yoğun kullanmanın sağlığını olumsuz etkileyebileceğini bilirim.
16. Teknolojinin çevreye pozitif ve negatif etkilerini anlayabilirim.
17. Yeni bir cihaz veya uygulamayı kullanırken teknik bir sorun oluştuğunda destek ve yardım bulabilirim.
18. Dijital teknolojileri kullanırken sıkça ortaya çıkan sorunların çoğunu çözebilirim.
19. Dijital teknolojileri kullanırken teknik olmayan problemleri çözebilirim.
20. Programlar veya araçların teknolojik problemlerini çözebilirim.
21. Teknoloji ile ilgili bir problem ile karşı karşılaştığımda, problemi çözmek için dijital araçları kullanabilirim.

Alt Boyutlar:

Bilgi İşlem	: 1, 2, 3, 4, 5
İletişim	: 6, 7, 8, 9, 10
Güvenlik	: 11, 12, 13, 14, 15, 16
Problem Çözme	: 17, 18, 19, 20, 21

Yanıt Seçenekleri:

1. Hiçbir Zaman
2. Nadiren
3. Ara Sıra
4. Sıklıkla
5. Her Zaman

EK 5. KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ÖLÇEĞİ

Ölçeğin Öğeleri:

1. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmaktan keyif alırım.
2. İletişimimiz boyunca, farklı kültürden olan yaşıtıma sık sık olumlu cevaplar veririm.
3. Farklı kültürlerden insanlarla konuşmam gereken durumlardan uzak durmam.
4. Farklı kültürlerden insanlarla bir arada olmaktan hoşlanmam.
5. Farklı kültürlerden insanların düşüncelerini kabul etmem.
6. Diğer kültürlerden insanların kendi düşüncelerinden başkasını kabul etmediğini düşünüyorum.
7. Farklı kültürden insanlarla iletişim kurma konusunda kendimden oldukça eminim.
8. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken kendime güvenirim.
9. Farklı kültürlerden insanlarla rahatça iletişim kurabilirim.
10. Farklı kültürden insanlarla iletişim kurarken sıklıkla kendimi işe yaramaz hissedirim.
11. Farklı kültürden insanlarla iletişim kurarken kolayca üzülürüm.
12. Farklı kültürden insanlarla birlikteyken sık sık cesaretim kırılır.
13. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken çok dikkatliyim.
14. İletişimimiz sırasında, farklı kültürden olan yaşıtımın açıkça söylemediği düşüncelere karşı dikkatliyim.
15. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurarken mümkün olduğu kadar fazla bilgi edinmeye çalışırım.

Yanıt Seçenekleri:

1. Kesinlikle Evet
2. Evet
3. Kısmen Evet
4. Hayır
5. Kesinlikle Hayır

EK 6. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

17.11.2023 12:22

Gmail - ölçek kullanım izni



S. Sinem Demir

ölçek kullanım izni

2 messages

S. Sinem Demir

To:

Sun, Oct 29, 2023 at 8:20 PM

Sayın Hocam,

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programında öğrenciyim. Danışmanım Doç. Dr. Oğuzhan Atabek ile birlikte yürüteceğimiz tez çalışmamda hazırlamış olduğunuz Ortaokul Öğrencilerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğini kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi kullanmam için izin verir misiniz?

Sayın hocam, eğer kullanma izni verirsiniz, ölçeğin son halini de bana gönderebilirsiniz çok müteşekkirim olurum.

Saygılarımla,

Songül Sinem Demir
Sosyal Bilgiler Öğretmeni
Nebi Güney İmam Hatip Ortaokulu

Antalya

Gülşah Mete

To: "S. Sinem Demir"

Thu, Nov 2, 2023 at 5:45 PM

Merhaba Sinem Hanım, ölçeği çalışmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

S. Sinem Demir
[Quoted text hidden]

, 29 Eki 2023 Paz, 20:20 tarihinde şunu yazdı:

EK 7. DEMOKRATİK TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

17.11.2023 12:18

Gmail - Re: Ā¶Āşek kullanĀ±m izni



S. Sinem Demir

Re: Ã¶lÃ¼m sek kullanÃ¼m izni

1 message

dogan

To: "S. Sinem Demir"

Mon, Nov 13, 2023 at 3:22 PM

Merhaba, kullanabilirsiniz. Ölçek diğer yazarın Y.lisans tezinde var. İsterseniz onunla da iletişim kurabilirsiniz.

Bu e-posta mesajı ve ekinde bulunabilecek dosyalar yalnız mesajın alıcı hanesinde kayıtlı kullanıcı(lar) içindir. Mesajın alıcısı değilseniz, lütfen hemen göndericiyi uyarınız. Mesajı dağıtmayınız, kopyalamayınız, içeriğini açıklamayınız ve çıktı almadan siliniz. Bu mesajda kayıtlı görüş ve düşünceler hiçbir şekilde Dokuz Eylül Üniversitesi'ne (DEÜ) atfedilemeyeceği gibi, kurumumuz açısından bağlayıcı da değildir. Virüs ve kötü amaçlı yazılımların bu mesajda yerleşmesinin engellenmesi amacıyla gerekli tüm önlemler alınmış olsa da, bu mesajın sisteminizde yaratabileceği kayıp ve zararlardan dolayı kurumumuz hukuken sorumluluk kabul etmez. DEÜ'nin yüksek öğretim alanında yürüttüğü faaliyetlere ilişkin bilgi almak için internet sitemizi (www.deu.edu.tr) ziyaret edebilirsiniz. Ayrıca Kişisel Verileri Koruma Kanunu uyarınca DEÜ tarafından işlenen kişisel verileriniz ile ilgili olarak <https://kvkk.deu.edu.tr> adresinde yer alan aydınlatma metnine ulaşabilirsiniz.

This email message and the files that may be included are only for the user(s) registered in the recipient field. If you are not the recipient of the message, please notify the sender immediately. Do not distribute the message, do not copy it, do not disclose the content and delete it without printing. The opinions and thoughts expressed in this message cannot be attributed to Dokuz Eylul University (DEU) in any way, nor are they binding for our institution. Although all necessary measures have been taken to prevent the embedding of viruses and malware in this message, our institution can not be held legally responsible for any loss or damage to your system. For information about DEU's activities in the field of higher education, you can visit our site at www.deu.edu.tr. In addition, we inform you about the personal data processed by DEU in accordance with the Personal Data Protection Law with the information text published on our website <https://kvkk.deu.edu.tr>

EK 8. DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Şenol PALA

To: "S. Sinem Demir"

Wed, Nov 8, 2023 at 12:25 AM

Songül Hocam merhabalar

Geliştirmiş olduğumuz dijital okuryazarlık ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Ölçeği geliştirdiğimiz tez çalışması künyesi;

Pala, Ş. M. (2019). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan

Ölçeğin yayımlandığı makalenin künyesi:

Pala, Ş.M. & Başıbüyük, A. (2020). 10-12 Yaş Grubu Öğrencileri İçin Dijital Okuryazarlık Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.

Ölçek "Her zaman" =5, "hiç bir zaman"=1 şeklinde puanlanmaktadır.

İyi çalışmalar dilerim Hocam. Kolay gelsin

Dr. Öğr. Üyesi Şenol Mail PALA
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

S. Sinem Demir
[Quoted text hidden]

, 6 Kas 2023 Pzt, 16:26 tarihinde şunu yazdı:



EK 9. KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

ASUMAN ASIK
To: "S. Sinem Demir"

Tue, Nov 7, 2023 at 12:12 PM

Sinem merhaba,

Çalışmanızda başarılar dileriz, ölçeği referans vererek kullanmanız uygundur. Ekte iletiyorum.

Kolaylıklar dilerim,

Doç. Dr. Asuman AŞIK

Kimden: "S. Sinem Demir"
Kime: "asuman asik"
Gönderilenler: 29 Ekim Pazar 2023 20:34:46
Konu: Ölçek Kullanım İzni

[Quoted text hidden]

--

Bu e-posta mesajı ve içeriği gizli veya özel bilgiler içerebilir. Mesajın içeriğinde bulunan tüm fikir ve görüşler sadece göndericiye ait olup, Gazi Üniversitesi'nin resmi görüşünü yansıtmaz. Kurumumuz bu e-posta içeriğindeki bilgilerin kullanılması nedeniyle hiç kimseye karşı sorumlu tutulamaz. Mesajın belirlenen alıcılardan biri değilseniz, mesaj içeriğini ya da eklerini kullanmayınız, kopyalamayınız, yaymayınız, başka kişilere yönlendirmeyiniz ve mesajı gönderen kişiyi derhal e-posta yoluyla haberdar ederek bu mesajı ve eklerini herhangi bir kopyasını muhafaza etmeksizin siliniz. Kurumumuz size, mesajın ve bilgilerinin değişikliğe uğramaması, bütünlüğünün ve gizliliğin korunması konusunda garanti vermemekte olup, e-posta içeriğine yetkisiz olarak yapılan müdahale, virüs içermesi ve/veya bilgisayar sisteminize verebileceği herhangi bir zarardan da sorumlu değildir.

Windows'u etk

EK 10. ETİK KURUL İZİN KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.11.2023-791299



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 28.11.2023

TOPLANTI SAYISI : 21

KARAR SAYISI : 506

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK'in danışmanlığını, Songül Sinem DEMİR'in araştırmacılığını üstlendiği, "Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık, 21. Yüzyıl Becerisi ve Kültürlerarası Duyarlılıklarının Onların Demokratik Tutumlarını Yordamasındaki Rolü" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

EK 11. MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAY YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.01.2024-820579



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98057890-605.01-93424508
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Songül Sinem DEMİR

02.01.2024

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21/12/2023 tarih ve 804895 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Songül Sinem DEMİR'in, Doç. Dr. Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık, 21. Yüzyıl Becerisi ve Kültürle İlişkili Duyarlılıklarının Onların Demokratik Tutumlarını Yordamasındaki Rolü" isimli araştırmasını, İlimiz Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa İlçelerinde bulunan ortaokul öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 02/01/2024 tarih ve 93349368 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (7 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 734f-d52f-386a-a1a3-a775 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5543&ed=85E1DTKVUZ&es=820579> adresinden yapılabilir. (PIN:34023)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Songül Sinem DEMİR

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi : Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi:

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Fatma Günay Ortaokulu
Selçuk, İzmir

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Mahmut Celalettin Öktem İHO
Yıldırım, Bursa

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Fatmanur Çelik İHO
Kepez, Antalya

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Şehit Yüzbaşı İbrahim Barış Yurtseven İHO
Kepez, Antalya

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Nebi Güney İHO
Kepez, Antalya

Tarih:19.06.2025

İNTİHAL RAPORU

02.06._Tam metin TEZ3.docx

ORJİNALLİK RAPORU

% 14	%	% 14	% 0
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

- 1** Gov, Ayse. "Din Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısı Ve Kalıcılığına Etkisi.", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2021
Yayın <%1
- 2** KESİCİ, Ahmet, PESEN, Ata and ORAL, Behçet. "OGRETMENLERİN SINIF İÇİ DEMOKRATİK DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ", Dicle Üniversitesi, 2017.
Yayın <%1
- 3** Hakyemez, Yusuf Sevki. "1982 Anayasasında 1995 değişiklikleri Ve Demokratik Toplum", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2021
Yayın <%1
- 4** ERYILMAZ, Selami and ULUYOL, Çelebi. "21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 2015.
Yayın <%1
- 5** Aydın, Sınem. "Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

19.06.2025

Songül Sinem DEMİR