

**T.C.  
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL  
OKURYAZARLIK YETERLİK ALGILARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Elif ALKIŞ  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR**

**Kütahya, 2022**

## Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algularının Değerlendirilmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2022

---

Elif ALKIŞ

## Kabul ve Onay

Elif ALKIŞ'ın hazırlamış olduğu “Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliğı ile kabul edilmiştir.

10/05/2022

Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR (Danışman)

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Arif KOLAY

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

## Önsöz/Teşekkür

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, anneliği ve öğretmenliğiyle kendime rol model edindiğim, üzerimde büyük emeği olan tez danışmanım Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR'e, tez jürimde bulunan hocalarım Doç Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI'ye ve Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ'a, hiçbir konuda yardımını esirgemeyen sevgili kuzenim ve öğretmenim Necla AKYILDIZ'a, sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak her zaman yanımda olan ve her konuda desteğini hissettiğim canım annem Havva AKYILDIZ'a, canım babam Hüseyin AKYILDIZ'a, kayınvalidem Aysel ALKIŞ'a; desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Hakan ALKIŞ'a ve biricik oğlum Mehmet Alparslan'ıma sonsuz teşekkürler.

Elif ALKIŞ

Kütahya, 2022

## İçindekiler

Yemin Metni .....	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz/Teşekkür.....	iii
İçindekiler .....	iv
Tablolar Dizini .....	vi
Şekiller Dizini .....	vii
Grafikler Dizini .....	viii
Kısaltmalar .....	ix
Özet .....	x
Abstract .....	xi
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve .....	3
Okuryazarlık kavramı .....	4
Okuryazarlık türleri.....	4
Bilgi okuryazarlığı .....	4
Bilgisayar okuryazarlığı.....	5
Medya okuryazarlığı .....	6
Ağ okuryazarlığı.....	6
Elektronik okuryazarlık (e-okuryazarlık).....	7
Teknoloji okuryazarlığı.....	7
Görsel okuryazarlık.....	7
Ekran okuryazarlığı.....	8
Dijital okuryazarlık .....	8
İlgili Araştırmalar .....	16
Problem Durumu .....	23
Problem Cümlesi .....	24
Alt problemler.....	24
Amaç .....	24
Önem .....	24
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	25
Tanımlar .....	25
İkinci Bölüm .....	26
Yöntem.....	26
Araştırmanın Yöntemi.....	26
Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu .....	27
Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması (Türkiye İBBS, NUTS) .....	27
Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	32
Veri toplama aracı.....	32
Verilerin Analizi.....	32
Üçüncü Bölüm .....	34
Bulgular.....	34
Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algılarına İlişkin	
Bulgular .....	34
Birinci alt probleme ilişkin bulgu .....	35

İkinci alt probleme ilişkin bulgu.....	36
Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu.....	36
Beşinci alt probleme yönelik bulgu .....	37
Altıncı alt probleme ilişkin bulgu .....	38
Yedinci alt probleme yönelik bulgu.....	39
Sekizinci alt probleme ilişkin bulgu .....	40
Dördüncü Bölüm.....	41
Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	41
Sonuç ve Tartışma .....	41
Öneriler.....	47
Dijital okuryazarlık yeterlik algısı ile ilgili yapılacak diğer araştırmalar için öneriler .....	47
Öğretmenlere dair öneriler.....	47
Kaynakça.....	50
Ekler .....	59
Ek-1: Araştırma Uygulama İzin Talebi I.....	59
Ek-2: MEB Araştırma Uygulama İzni.....	60
Ek-3: Dumlupınar Üniversitesi Araştırma Uygulama İzni.....	61
Ek-4: Araştırma Uygulaması İçin Etik Kurul Raporu.....	62
Ek-5: Ölçek Kullanım İzni .....	63
Ek-6: Katılım Bilgi Formu .....	64
Ek-7: Kişisel Bilgi Formu .....	65
Ek-8: Veri Toplama Aracı/Dijital Okuryazarlık Ölçeği.....	67
Özgeçmiş.....	70

## Tablolar Dizini

Tablo 1. Türkiye’de İBBS ya da NUTS’a Göre Sınıflandırılmış Bölgeler.....	29
Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.....	31
Tablo 3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algılarının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Analiz Sonuçları .....	34
Tablo 4. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin One-Way Anova Sonuçları .....	35
Tablo 5. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	36
Tablo 6. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin One-Way Anova Sonuçları.....	36
Tablo 7. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Buldukları Şehre Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin One-Way Anova Sonuçları.....	37
Tablo 8. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin One-Way Anova Sonuçları.....	38
Tablo 9. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Teknoloji Eğitimi Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	39
Tablo 10. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Türkçe Derslerinde Teknolojiden Faydalanma Sıklıklarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	40

## Şekiller Dizini

Şekil 1. UNESCO tarafından geliştirilen eğitimcilere yönelik BİT yetkinlik planı .....	12
Şekil 2. Tekno pedagojik alan bilgisi.....	13
Şekil 3. Geniş tabanlı öğretmen dijital yeterlik (dijital okuryazarlık) .....	14
Şekil 4. Dijital yeterliklerin ilköğretim ve ortaöğretimde (ISCED 1-3) üst düzey öğretmen yeterlik çerçevelerine dâhil edilmesi.....	15
Şekil 5. İBBS düzey 2 bölgeleri.....	28
Şekil 6. İBBS düzey 1 bölgeleri.....	30



## Grafikler Dizini

Grafik 1. Dijital okuryazarlık yeterlik algısı.....	35
Grafik 2. Öğrenim durumuna göre Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algısı. ....	37
Grafik 3. Görev yapılan şehire göre Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algısı. ....	38
Grafik 4. Mesleki Deneyime Göre Türkçe Öğretmenlerinin Dijital okuryazarlık yeterlik algısı. ....	39



## Kısaltmalar

<b>BİT</b>	: Bilişim Teknolojileri
<b>İİBS</b>	: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması
<b>RTÜK</b>	: Radyo Televizyon Üst Kurulu
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TYÇ</b>	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
<b>UNESCO</b>	: United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim, Kültür Kurumu)

## Özet

### Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi

Eğitim ve teknolojiadaki gelişmeler ve uzaktan eğitimin yaygınlaşması ile birlikte bireylerin dijital okuryazarlıkları hayatın her alanında önem kazanmıştır. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının yaş, cinsiyet, görev yapılan şehir, mesleki deneyim, öğrenim durumu, teknoloji eğitimi alma, Türkçe derslerinde teknolojiden faydalanma, bireysel bir bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olma değişkenleri açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma nicel desende yürütülmüş ve betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Ağrı, Eskişehir, Erzurum, Kütahya, Sakarya ve Hakkâri illerinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26 istatistiksel analiz programı vasıtasıyla gerekli istatistiksel analizler gerçekleştirilerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bu çerçevede çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının cinsiyet, Türkçe derslerinde teknolojiden faydalanma sıklığı, teknoloji eğitimi alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için t-testi; yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve görev yapılan şehir değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Araştırmanın kesikli ve sürekli verileri için ise tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, standart hata, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının yüksek olduğu; cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna ve Türkçe derslerinde teknolojiden faydalanma durumuna göre farklılaşmadığı ancak görev yapılan şehre, mesleki deneyime, teknoloji eğitimi alma durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur. Araştırma sonuçlarının alan yazına ve eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Dijital okuryazarlık, okuryazarlık, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmeni

## Abstract

### Evaluation of Turkish Teachers Digital Literacy Proficiency Perceptions

Digital literacy of individuals has gained importance in all areas of life, with the developments in education and technology and the spread of distance education. In this study, it is aimed to examine the digital literacy proficiency competence of Turkish teachers in terms of age, gender, place of duty, professional experience, education level, technology education, using technology in Turkish lessons, having a personal computer and internet connection. The study was carried out in a quantitative design and a descriptive survey model was used. The sample of the study consists of Turkish teachers working in the provinces of Ağrı, Eskişehir, Erzurum, Kütahya, Sakarya and Hakkâri. The "Digital Literacy Assessment Scale" developed by Acar (2015) was used as a data collection tool in the research. The obtained data were tabulated and interpreted by performing the necessary statistical analyzes by means of the SPSS 26 Statistical Analysis program. In this context, t-test for unrelated samples was used to determine whether the digital literacy proficiency perceptions of Turkish teachers participating in the study differ statistically according to gender, frequency of using technology in Turkish lessons, technology education status; One way analysis of variance (One Way ANOVA) was conducted for unrelated samples in order to determine whether it differs according to age, education level, professional experience and place of duty. Descriptive statistics (mean, standard deviation, standard error, median value, minimum, maximum, number and percentile) were used for the discrete and continuous data of the study. In the light of the findings, it is concluded that Turkish teachers' perceptions of digital literacy proficiency are high; It has been concluded that it does not differ according to gender, age, education level and the use of technology in Turkish lessons, but it does not differ according to the place of duty, professional experience and technology education. At the end of the study, various suggestions were presented in accordance with the findings. It is thought that the results of the research will contribute to the literature and educators.

**Keywords:** Digital literacy, literacy, Turkish education, Turkish teacher

## **Birinci Bölüm**

### **Giriş**

Teknoloji geçmişten günümüze kadar sürekli olarak değişim ve gelişim göstererek sağladığı kolaylıklar ile neredeyse hayatın her alanında vazgeçilmez bir araç hâline gelmiştir. Bu sırada hayatımıza farklı kavramlar da girmiştir. Dijitalleşme de bu kavramlardan biridir. Son on yıldır kendinden sıkça söz ettiren “dijital” kelimesi aslında “sayı ile ilgili, sayı temeline dayalı (TDK)” anlamlarına gelmektedir. Bu kelime ilk başlarda yalnızca sayısal mantığa dayanan teknolojik aletlerin bir özelliği olarak kullanılıyorken günümüzde farklı disiplinlerde de kullanılmaya başlanmıştır.

Son yıllarda eğitim ortamları ve materyaller gelişen teknolojiden payını almış ve eğitimde teknoloji kullanımının önemi artmıştır. Projeksiyonlar, bilgisayarlar, akıllı tahtalar, tabletler hatta telefonlar eğitim sürecinde çokça kullanılmaya başlanmıştır. Webster’e (2006) göre teknolojik materyallerin gelişimiyle ders işlenişi pratikleşmiş, ders içeriği teknoloji ile aktarılmaya çalışılmış ve bu gelişmelerle beraber insanlar “teknoloji toplumu” adıyla anılmaya başlanmıştır. Nitelikli bir eğitimin, çağdaş eğitim teknolojileri ile oluşturulmuş uygulamalarla gerçekleştirileceği uluslararası kamuoyunda kabul görmüştür (Hızal, 1992). Hayatın neredeyse tamamının teknoloji merkezli sürdüğü bu dönemde, teknolojiyi ve teknolojik materyalleri etkin bir biçimde kullanmak devrin ihtiyacı olan insan tipini yetiştirmede önemli bir adım olarak görülmektedir.

Eğitimde dijitalleşme, okuryazarlığın da tanımını çeşitlendirmiş ve çok daha geniş bir anlam yelpazesinde yer edinmesine katkıda bulunmuştur.

“Geleneksel anlamda okuryazarlık eğitimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğrenimini kapsamaktayken, geçilen endüstri 4.0 süreci ve değişen 21. yy. becerileriyle birlikte eğitimde bu kavramın çeşitlendiği ve dijital bir değişimin yaşandığı görülmektedir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılın temel becerilerini meydana getiren alanlardan biri de dijital ortama odaklanmış okuryazarlık türleridir. Teknoloji, dijital ortamlarda bilgiye hızlıca ulaşmak isteyen toplumlarda bilgisayar okuryazarlığı terimini ortaya çıkarmıştır (Alaca ve Yılmaz, 2016: 508). “Son on senede teknolojiye değışim ve gelişimden etkilenen bilgi okuryazarlığı; bilişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi yeni bilgi edinme okuryazarlık türlerini ortaya çıkarmıştır” (Ng, 2012: 1066). Dijital okuryazarlık da bu yeni okuryazarlık türlerinden biridir (Holum ve Gahala, 2001). Dijital okuryazarlık veri analiz araçları sayesinde bir içeriğın daha kolay, daha iyi kavranması ve teknoloji ile öğrenme sürecini hızlandırma becerisidir (Jakes, 2006).

Son yıllarda “dijital okuryazarlık” kavramını neredeyse tüm kesimden insan ile buluşturan önemli birtakım olaylar meydana gelmiştir. Böylelikle özellikle eğitim süreci farklı zamanlarda dijital ortamlara aktarılmıştır. Son olarak 2019 yılında Çin’de ortaya çıkan Kovit-19 salgını tüm dünyaya yayılmış ve eğitim sistemlerini küresel boyutta etkilemiştir. Dünyanın pek çok yerinde eğitim öğretim süreci sınıf ortamlarından dijital ortamlara aktarılmıştır.

Salgından önce pek çok ülkede bilgi ve iletişim teknolojileri ile alakalı eylem planları, akademiye dair çalışmalar, dijital yeterlik çerçeveleri, çeşitli eğitim uygulamalarını desteklemek ve kapasitelerini geliştirmek amacıyla kurulmuştur.

Yaşanan Kovit-19 pandemisinden sonra, eylem planları kapsamında dersleri çevrim içi ve uzaktan gerçekleştirme fikri, eğitim-öğretimi sürdürmek amacıyla uygulamaya koyulmuştur. Bu tarz bir uygulamanın kısa sürede kitlelerce benimsenmiş olması eğitimciler için şaşırtıcı olmuştur. Bu duruma sebep olarak da uzaktan gerçekleştirilen çevrim içi dersler sayesinde öğretmenlerin dijital yeterlik bakımından çok uzun zamanda kat edebilecekleri yolu birkaç haftada almaları gösterilebilir. Bu durum tüm dünyada öğretme şekillerinin düzenlemesi bakımından birçok öğretmen için fayda sağlarken aynı zamanda ihtiyaçlarına göre öğrenim sürecini bireyselleştirme imkânı açısından öğrencilere de fırsatlar sunmuştur. Ancak dijital hazır bulunuşluğun eksikliği ve mevcut sistemdeki dijital yeterlik çerçevelerinin eğitim öğretim sürecine dâhil edilmemesi pek çok sınırlılığa sebep olmuştur.

Ülkemizde de eğitim Kovit-19 sebebiyle uzunca bir süre yarı zamanlı veya tam zamanlı olarak uzaktan eğitim ile dijital ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bu durum dijital materyallerin kullanımını ve en önemlisi dijital okuryazarlığı öğretmenler, öğrenciler ve veliler için çok önemli bir boyuta taşımıştır. “Eğitim sistemi içindeki döngüde öğretim süreci sonunda kazanılması beklenen becerilerin doğru, tam ve etkili kullanımıyla ilgili başlıca rollerden birini öğretmen üstlenmektedir.” (Özdemir, 2014). Öğrencileri Türkçe derslerinde etkin ve tam donanımlı hâle getirme noktasında başta öğretmenin kendini iyi yetiştirmiş olması büyük bir gerekliliktir. Bu bağlamda eğitimde dijital okuryazarlık düzeylerinin ve yeterlik algılarının ölçülmesi alan yazında mühim bir araştırma, inceleme konusu olmuştur.

Dijital okuryazarlık ile ilgili Türkiye’deki alan yazın incelendiğinde, öğretmenler ve dijital okuryazarlık ile ilgili (Kıyıcı, 2008; Yavuz ve Coşkun, 2008; Akkoyunlu, Yılmaz ve Soylu, 2010; Usta ve Korkmaz, 2010; Demir, Özmantar, Bingölbali ve Bozkurt, 2011; Öksüz, Güven Demir ve İnci, 2016; Baş, 2016; Saltuklu, Şahin ve Koçak, 2016; Çetin, 2016; Üstündağ, Güneş, Bahçivan, 2017; Ocak ve Karakuş, 2018; Kozan, 2018; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018), öğrenci-veli ve dijital okuryazarlık ile ilgili (Dinçer, 2012; Acar, 2015; Acar ve Engin, 2015; Öçal, 2017; Onursoy, 2018; Yeşildal, 2018), dijital okuryazarlık ile ilgili (Atik ve Ata, 2015; Tekeli, 2018) ve ders kitaplarında dijital okuryazarlık ile ilgili (Maden, Maden ve Banaz, 2018; Duran ve Ertan Özen) yayımlar bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre ortaya koyan araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Belirtilen gereksinimlerden hareketle bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık algılarının ölçülmesi amaçlanmıştır.

### **Kuramsal Çerçeve**

Bu bölümde okuryazarlık kavramı ve okuryazarlık türleri ile ilgili kuramsal bilgilerden ve dijital okuryazarlık ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışma örneklerinden bahsedilecektir.

## **Okuryazarlık kavramı**

Okuryazarlık pek çok kaynakta tanımlanmıştır. Kavram ilk başlarda kısa cümleleri okuma ve yazma olarak tanımlanırken daha sonra çok çeşitli biçimlerde ifade edilmiştir. (Aşıcı,2009, s. 11) Okuryazarlığın henüz tam bir tanımının olmadığından yakınıken okuryazarlığı kişinin hayata bakış açısı, sosyal yaşantısındaki bilgileri anlamlandırması ve hayatı anlaması ile ilgili bir kavram olarak açıklamaktadır. Kress (2003, s. 62)'e göre okuryazarlık, içinde bulunulan yaşamın anlama kavuşturulabilmesi için tüm aktörlerin etkin bir biçimde kullanılabilmesi yeteneğidir. Yıldız (2007, s. 45) ise okuryazarlık kelimesini kişinin özgürleşme ve bilince kavuşma pratiği olarak tanımlamış ve bu alandaki akademik araştırmaların 1960'dan sonra artış gösterdiğini ifade etmiştir. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010, s.285), okuryazarlık ifadesinin belirgin bir anlamının olmadığını, tam tersine okuryazarlık kavramının tekrar anlamlandırma, değerlendirme ve inşa etme süreçlerinden meydana geldiğini, ayrıca okuryazarlığın bir yetenek olmadığı gibi yalnızca harfleri seslendirmek ve yazmaktan ibaret de olmadığını, tam aksine çok geniş bir anlam hazinesine sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Coşkun, Cumaoğlu ve Seçkin (2013, s. 1261) ise okuryazarlık kavramının değişken bir süreç geçirmekte olduğunu savunmuşlardır. Değerli'ye (2013) göre geleneksel anlamdaki okuryazarlık hızla değişip gelişen dünyada teknolojinin hızına ayak uydurmada yetersiz kalmaktadır. Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak okuryazarlık kavramını okuma, anlamlandırma, sentez gibi bilişsel becerilerin kullanıldığı genel bir süreç olarak tanımlayabiliriz. Nitekim kavram çok geniş bir kapsamda kendine yer edinmiştir. Değişen dünyada teknolojinin de gelişmesiyle okuryazarlık kavramının anlamı da değişikliğe uğramıştır. Öyle görünüyor ki bu okuryazarlık gelecekte de farklı alanlarda yeni tanımlarla karşımıza çıkacaktır.

## **Okuryazarlık türleri**

Alan yazında birçok okuryazarlık türü bulunmakla birlikte bu çalışmada dijital okuryazarlıkla ilişkili görülen türlere değinilecektir.

### ***Bilgi okuryazarlığı***

Dünyamız hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişimlerden toplumlar ve kullandıkları bilgi teknolojileri de payını almaktadır. Teknoloji değişim

gösterdikçe teknoloji kullanıcılarının da bu değişime ayak uydurması gerekir. Aksi takdirde kullanıcılar teknolojiden bekledikleri faydayı göremez ve diğer toplumların gerisinde kalmaya mahkûm olur. Bu değişimin içerisinde bilgi okuryazarlığı, bilgi ihtiyacını fark etmek, bilgiye ulaşmak, edindiği bilgiyi gerektiğinde değiştirmek veya güncellemek gerektiğinin farkında olan kişiler için kullanılan bir kavramdır. Bilim ve teknolojinin gölgesinde kendine yer edinen bilgi okuryazarlığı bu iki alandan ayrı düşünülemez ve her daim bu iki kavramın gelişimi ve değişiminden etkilenir. Nitekim Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010, s.294)'e göre bilgi okuryazarlığı basılı veya herhangi bir elektronik ortamda elde edilen bilgilerin analizi sonucunda gerekli sınıflandırmaya tabi tutularak yeni bir bilgi oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Akkoyunlu (2008, s.6-9)'ya göre bilgi okuryazarlığı bilgi çağında her bir ferdin yetişmesinde en önemli araçtır. Bilgi okuryazarlığını diğer okuryazarlıklardan ayırt eden en önemli özelliklerin başında bireyin herhangi bir aracıya gerek duymaksızın bilgiyi alması, işlemesi ve sentezlemesine yarayacak en önemli araç olması gelmektedir. Bu kaynakların kullanılabilmesi strateji ve yöntemi belirlerken de kişiler yine bilgi okuryazarlığına başvurmaktadır. Bireyler bilgi okuryazarlığı süresince bilgiye olan ihtiyacı hissetmeli, ihtiyaç duyulan bilgiyi nerede bulacağını bilmeli ve bilgiye ulaştıktan sonra da onu işleyip yeni bir bilgi ortaya koyabilmelidirler (Doyle, 1994; Akt: Polat ve Odabaş 2008) . Bilgi okuryazarlığı hakkında en genel tanımı "Amerikan Kütüphane Derneği" yapmıştır. Amerikan Kütüphane Derneğine göre bilgi okuryazarlığı bir süreçtir ve yaşam boyu devam etmektedir.

### ***Bilgisayar okuryazarlığı***

Bilgisayar okuryazarlığı denildiğinde bu kavram pek çoğu tarafından bilgi okuryazarlığı kavramı ile karıştırılmaktadır ama aralarında görülür bir fark vardır. Bilgi okuryazarlığı genel manada bir bilgiyi alma, işleme, sentezleme ve yeni bir bilgi ortaya koyabilme olarak ifade edilirken bilgisayar okuryazarlığı bilgisayarın donanımsal veya yazılımsal olarak bilinmesi ve yönetilmesi ifadelerini kapsamaktadır. Horton (2008), bilgisayar okuryazarının bilgisinin yalnızca görünür bilgisayar parçalarından ibaret olmadığını, okuryazarın bilgisayara yazılımsal olarak da hâkim olması ve yönetebilmesi gerektiğini savunmaktadır.

### ***Medya okuryazarlığı***

Medya okuryazarlığı bir kavram olarak hayatımıza medya araçları eliyle girmiştir. Medya araçlarının çeşitlenmesi ve değişmesi de medya okuryazarlığı kavramının değişimini beraberinde getirmiştir. Bilindiği üzere medya araçları (gazete, dergi, televizyon, radyo, telefonlar, tabletler, bilgisayarlar diğer pek çok araç) bireyler tarafından kullanılarak anlamaya ve yeni bir düşünceye malzeme olduğunda karşımıza medya okuryazarlığı kavramı çıkmaktadır. Medya okuryazarlığı yalnızca gazetede bir köşe yazısını, televizyondaki bir alt yazıyı veya radyoda bir programı bağlamında algılanmamalıdır. Koltay (2011)'a göre okuduğumuz, izlediğimiz, dinlediğimiz pek çok kaynağı işleyerek yeni bir sentez ortaya koyabilmek medya okuryazarlığını gerektirir. Medya okuryazarlığı medya araçları ile bilgi edinmekten ibaret değildir. Edinilen bilgilere eleştirel ve objektif yaklaşabilmek, aynı zamanda doğruluğunu araştırmak da medya okuryazarlığının olmazsa olmazlarından. Nitekim medya okuryazarlığı; bilgiyi işleme, analiz etme ve yeniden yapılandırma olarak ifade edilmiştir (Thoman ve Jolls, 2008, Çev. Elma ve Kesten, 2008). Hatta kimi araştırmacılara göre çeşitli medya araçlarında edindiği bilgiyi kendi akıl süzgecinden geçirerek inceleyen, analiz eden, sentezleyen ve bu sayede medya araçlarını amacına uygun kullanabilen bireyler için “medya okuryazarı” adlandırması kullanılabilir ancak bu adlandırmanın alınması alanda verilecek iyi bir eğitime bağlıdır (Taşkıran, 2007).

RTÜK tavsiyeleri üzerine 2007 yılında itibaren ortaokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda medya okuryazarlığı seçmeli ders kapsamında verilmektedir. Medya okuryazarlığı dersinin amacı bireylerin ortaokul yıllarında itibaren eleştirel bakış açısına sahip, iyi birer medya okuryazarı olmalarıdır.

### ***Ağ okuryazarlığı***

Ağ okuryazarlığının literatürde “İnternet Okuryazarlığı” veya “Web Okuryazarlığı” ile aynı anlama gelecek şekilde kullanıldığı görülmektedir. Genel anlamda ağ okuryazarlığı, internet ortamında bilgiyi arama, bilgiye erişme ve amaca uygun bir biçimde kullanma becerilerini içerir (Bawden, 2001).

McClure (2005)'e göre “Bireylerin, farklı küresel ağ hizmetinin bilincinde olması, ağ üstünde bilginin ne yolla yapılandırıldığı, yönetildiğinin ve insan

kullanımına sunulduğunun farkında olmasına ek olarak çok boyutlu erişim araç-gereçlerini kullanarak ağ üstünden bilgiye ulaşılması da umulur.”

### ***Elektronik okuryazarlık (e-okuryazarlık)***

Elektronik aletlerin kullanımının yaygınlaşmasıyla geleneksel basılı metinlerle birlikte elektronik ortamda yapılandırılmış veya elektronik ortama aktarılmış metinler de önem kazanmıştır. Geleneksel metinlerde resim, tablo, alfabe vb. sıklıkla kullanılıyorken elektronik metinlerde sayılanların yanında video, animasyon, ses dosyası da eklenebilmektedir. Yani elektronik okuryazarlık ifadesi elektronik ortamda bulunan mesajları anlama ve karşıt mesaj üretme süreci şeklinde ifade edilmektedir.

### ***Teknoloji okuryazarlığı***

Teknoloji ifadesi, endüstri ile alakalı oluşum metotlarını, bu oluşumda kullanılan alet, araç ve gereçleri, bunların kullanım şekillerini içine alan uygulama bilgisi veya bireyin yaşadığı alanı yönetmek ve değiştirmek maksadıyla geliştirdiği çok çeşitli araç gereçlerle bu araç gereçlere dair bilgilerin bütünü olarak ifade edilmektedir (TDK, 2018).

Teknolojinin dünya üzerinde yaşayan bireylerin ihtiyaçlarına göre hızla gelişmesi ve değişmesi bu alanda okuryazar olarak nitelendirilebilecek bireylerin yetişmesini zorunlu kılmaktadır. Teknoloji okuryazarı biçiminde ifade edilen kimse; teknolojinin tanımını, ortaya çıkma sürecini, topluma nasıl şekil verdiğini ve yine toplum tarafından ne yolla şekillendirildiğini bilen insandır. Kişi teknoloji ile alakalı okuduğu bir haberi ilginç olarak tanımlar, daha sonra bu bilgiyi edinir, bu durum davranışlarına yansır ve teknoloji okuryazarı tarafından bir fikir oluşturulur. Aynı zamanda bu kişiler teknolojiyi kullanırken çok rahat ve objektiftir.

Teknolojiye dair bilgilerin edinilmesi ve kullanılmasının ülke için önemini anlamak büyük bir ihtiyaçtır (Bacanak vd., 2003).

### ***Görsel okuryazarlık***

Geleneksel okuryazarlık ile kıyasladığımızda; görsel öğeler yazılı öğelere oranla beyin sağ lobu tarafından 60.000 kat daha hızlı işlenmektedir (Eisenberg, 2014).

Bunu örneklerle açıklamak gerekirse; görsellerin ders materyallerinde kullanımı öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir ancak kullanılan görselin metne ve öğrenciye uygunluğunun iyi değerlendirilmesi de gözden kaçırılmamalıdır.

### ***Ekran okuryazarlığı***

Dijitalleşmenin başlaması ve hızlanması ile beraber okuma yazma süreçlerinde de farklılıklar meydana gelmiştir. En önemli değişiklik olarak okuma ve yazma eylemi kâğıttan ekrana taşınmıştır. İlk olarak 1971 yılında Michael S. Hart tarafından hayata geçirilen “Gutenberg Projesi” sayesinde 10.000 kitaptan meydana gelen sanal bir kütüphane kurulmuş, 1987 senesinde Michael Joyce’un “Afternoon” isimli kitabı disket şeklinde yayımlanmıştır (Duran ve Özkul, 2015). Ardından elektronik denilebilecek ilk yayın süreci elektronik posta sayesinde başlamış ve bu süreci elektronik dergi, kitap ve gazete takip etmiştir (Sayer, 2007 s.8). E kitap okuyan dijital cihazlardan; bilgisayar, tablet, telefon üzerinden e-kitap, dergi, gazete okuyan kişi sayısındaki artışa kadar olan süreç, geleneksel okuryazarlık kavramının teknoloji ile gerçekleşen değişimine örnek olarak gösterilebilir.

### ***Dijital okuryazarlık***

Bu başlık altında dijital okuryazarlık kavramının zamanla nasıl değişim gösterdiğine dair bilgiler sunulmuş, çeşitli ülke ve bilimsel çalışmalarda eğitim için kullanılan dijital okuryazarlık tanımlarına yer verilmiştir.

Bilgisayar hayatımızın tüm alanlarında aktif olarak kullanılmadan önce basit bir mantığa dayanan hesap makinesi şeklinde icat edilmiştir (Castells, 2005: 40). Bununla beraber som yıllarda bilgisayar; iş yeri, kurum, okul ve ev gibi neredeyse tüm mekânlarda vazgeçilmez bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde bilgisayarlara olan ihtiyaç özellikle eğitim-öğretim etkinlikleri bünyesinde çokça görülmektedir. Bilgisayardan çoklu mekân, animasyon, görüntü, ses ve bilişim teknolojileri gibi yeni tanım ve ifadelerle eğitim ve öğretim süreçlerinde faydalanılmaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006: 149).

Dijital okuryazarlık, dijital teknolojinin gelişimiyle toplumların ihtiyaç ve beklentilerine göre zaman içinde gelişen bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır (Ilomäki vd., 2016).

Dijital okuryazarlık kavramını meydana getiren yaklaşımlarda dijital okuryazarlık "dijital yeterlik" olarak da isimlendirilse de bu araştırmada dijital okuryazarlık kavramı üzerinde durulmuştur. Dijital okuryazarlık ilk zamanlarda dijital araç, hizmet ve kaynakları doğru yönetebilme, analiz ve sentez yapabilme ve öğrenme süreçlerine yaşam boyu uygulayabilme becerisi olarak karşımıza çıkmaktaydı (Gilster, 1997). Daha sonra gelişen teknolojik uygulamalarla birlikte dijital okuryazarlık kavramının kapsamı; bilgisayar, internet ve bilişim okuryazarlığı gibi farklı alanlarla birleştirilerek geliştirilmiştir. Diğer taraftan, teknolojiye gelişimlerle birlikte tek bir kültüre ve topluma uygun bir tanım yapabilmek zorlaşmış, süreç zarfında çok çeşitli kuramsal çerçeve fikirleri üretilmiştir.

Uluslararası kuruluşlarca düzenlenen politik belge ve raporda yer bulan dijital okuryazarlık kavramı, temel dijital becerilerin yanında dijital araçları anlama ve kullanmaya dair bilgiyi de kapsamaktadır. Örneğin; Avrupa Parlamentosu tarafından düzenlenen dijital yeterlilikler çerçevesinde dijital okuryazarlık kavramı; bilgi sahibi olmak, iletişimi sağlamak ve hayatın bütün boyutlarına dair birincil problemlere çözüm üretmek amacıyla dijital içerikleri geniş bir yelpazede, kendine güvenerek, eleştirel bir bakış açısıyla kullanabilme olarak tanımlanmıştır.

Birleşmiş Milletler bünyesinde yer bulan raporda dijital okuryazarlık, kişinin bireysel veya sosyal hayatındaki amaçlarına erişmede bilişim teknolojilerini işe koşabilmesi için gerekli olan beceri ve bilgiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (UNCTAD, 2019).

Son zamanlarda yaşanan değişimler ışığında pek çok ülke, eğitim-öğretim süreçlerinde dijital okuryazarlık kavramına yer ayırmıştır. Norveç, eğitim kapsamında dijital okuryazarlığa dair kuramsal çerçeve oluşturan ilk devletlerden biri olmuştur. Bu kapsamda Norveç, 2006 yılında dijital okuryazarlık kavramını; okuma-yazma, sözlü beceriler ve matematik ile beraber temel beceri olarak beşinci sırada kabul etmeye başlamıştır. ABD Kovit 19 salgını sebebiyle eğitime ara verilmesinden sonra dijital öğrenme üzerine yoğunlaşmış; öğrencilere, öğretmenlere ve idarecilere dair üç değişik rehber kaynak oluşturmuştur (Krumsvik, 2011). Öğretmenler için yazılan kaynakta dijital okuryazarlık, öğrencilerin eğitim sürecinde edindiği deneyimleri kuvvetlendiren ve gereken

araç-gereç ve uygulamaları çok boyutlu bir yelpaze bünyesinde barındıracak şekilde teknolojiyi ve teknolojiye dair bileşenleri verimli bir şekilde kullanarak sürdürülen “eğitim öğretim uygulaması” şeklinde tanımlamaktadır.

Ülkemizde ise ulusal yeterlik başlıklarının tasnifini mümkün kılmak amacıyla oluşturulan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin sekiz temel yetkinliği vardır. Bu becerilerden biri de dijital okuryazarlıktır. Yeterlik çerçevesi bünyesinde dijital okuryazarlık; gündelik hayatta veya iş yaşamında iletişimi sağlamak için bilgi toplumlarına ait teknolojilerin eleştirel bir bakış açısıyla güvenli biçimde yönetilmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

MEB'in yayımladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” bünyesinde, dijital okuryazarlık farklı bir başlık altında ifade edilmemiştir. Salgınla birlikte başlayan süreçte ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenler için yayımladığı “*Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu*”nda dijital okuryazarlık; küresel kitlelere dijital katılım sağlamak, toplumda dijital yollardan da varlığını sürdürmek, öğrenmek ve üretmek amacıyla gerekli olan bilgi, tutum ve becerilerin tümü şeklinde ifade edilmektedir.

Bu çalışmada dijital okuryazarlık bilgi toplumlarında öğrenmeyi ve işlevselliği devam ettirmek adına dijital medyayı kullanabilmek amacıyla herkesin gerekli bulduğu bilgi, beceri, tutum ve yaratıcılıkların tümü olarak tanımlanmaktadır (Erstad, 2006). Öte yandan, (Janssen vd., 2013) tarafından dijital okuryazarlık ile alakalı sürdürülen başka bir araştırmada ise dijital okuryazarlığın bilinen anlamlarının dışında, bilişim teknolojileri ile iç içe geçmiş pek çok anlamının da olduğu belirtilmiştir.

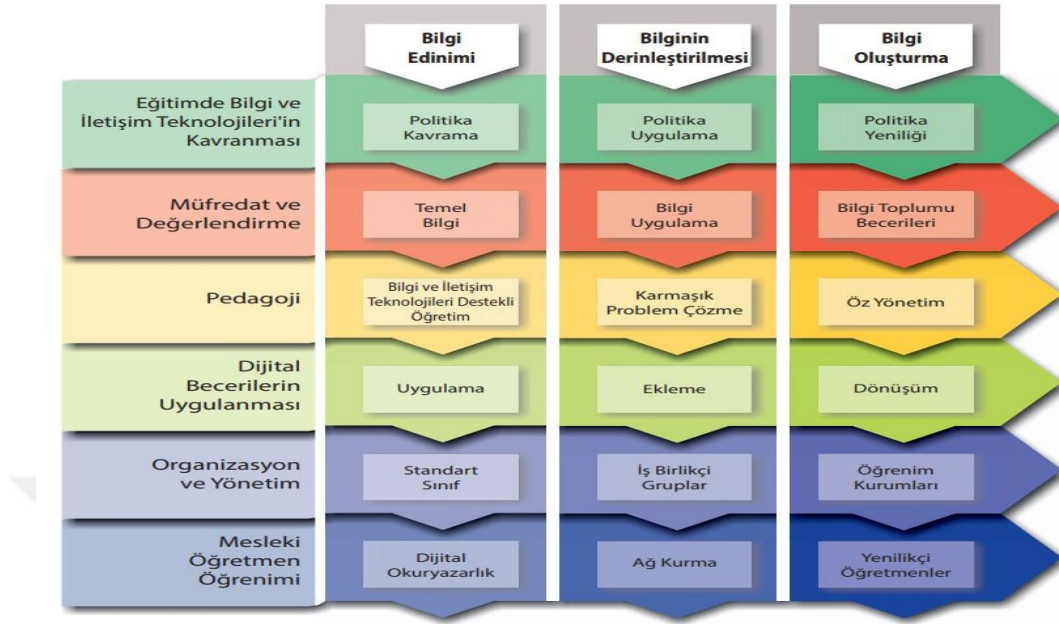
Dijital okuryazarlık en kapsamlı tabiri ile bireylerin farklı amaçlar doğrultusunda dijital materyallerden faydalanmasıdır (Maden, Maden ve Banaz, 2018: 686). Yeşildal'a (2018) göre, dijital okuryazarlık, kişilerin teknolojik araçları ve özellikle dijital materyalleri tanınması, öğrenmesi, yönetmesi, amacına uygun bir şekilde kullanması için gerekli çaba, yetenek, tutum ve becerilerin tamamına sahip olmasıdır. Dijital okuryazarlık; kişinin bilgi iletişim teknolojilerini aktif olarak kullanabilmesini kapsarken bu teknolojik imkânlarla gelişimine katkı sağlayacak, yaşamın herhangi bir yerinde problemlerine çözüm bulacak, toplumsal katılım ve üretimini karşılayacak biçimde teknolojilerin

güvenli, yasal ve ahlaka uygun kullanımıyla alakalı yeterliklerini belirtir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018: 16). Dijital teknolojilerle birlikte okuma-yazma becerilerinin ilişkisi ele alındığında; kişilerin dijital ortamlarda karşı karşıya kaldığı komutları, görselleri ve işaretleri ve simgeleri doğru bir biçimde anlamlandırıp dijital araç ve gereçleri etkin bir şekilde yönetebilmelerini ifade eden çift yönlü bir ilişkinin varlığı göze çarpmaktadır (Kozan, 2018: 17). Bu açıdan bakıldığında, dijital okuryazarlık şu kademelerde ele alınabilir: Teknolojiyi etkin bir biçimde kullanabilmeyi amaçlayan ustalık düzeyi ve teknolojik araçların doğru kullanımı ve teknolojiye dair kullanımların sosyokültürel yaşam üzerindeki etkisini anlamak açısından eleştirel düzey (Acar, 2015).

Bünyesinde öğrenme ve öğretme sürecini barındıran eğitim de, dijital ortamların kullanıldığı bir alandır. Bu alandaki gelişmeler, hızla değişen eğitim ortamları, kullanılan araç, gereç ve uygulamalar dijital okuryazarlığın oldukça önemli bir ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmıştır (Genç, 2017: 120). Günümüz şartlarında eğitimde dijital okuryazarlık popüler bir yere yükselmiştir ve bu durumda öğretmenlere epey görev ve sorumluluk yüklenmiştir. Dijital okuryazarlık becerileri, bilgiye ulaşma bakımından doğru bilgi kaynaklarından beslenerek hayat boyu öğrenme üzerinde oldukça etkili olup, artarak çok daha ciddi bir statü edinmektedir (Çakmak, Özel ve Yılmaz, 2013).

Dijital okuryazarlık kavramı dünya üzerinde ülkelerin çeşitli eğitim platformlarında araştırma, inceleme, sınıflandırma, yeniden yapılandırma, farklı bileşiklerle yeniden adlandırma gibi çeşitli uygulamalarda kendine yer bulmuştur. Bu platformlardan biri olan UNESCO, toplum içinde bilgiyi üretmede problem çözme, yaratma, yansıtma konusunda etkin ve aynı zamanda bilişim teknolojileri bilgisini edinmiş kitleler oluşturmak amacıyla yeni kuşaklara yol gösterici olabilecek öğretmen ve öğretmen adaylarının tam donanımlı bir biçimde yetişmesini uygun görmektedir. UNESCO, eğitimcilere dair “Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi” hazırlamış, zamanla bu çerçeveyi güncelleyerek dokümanın üçüncü varyantını 2018 senesinde yayımlamıştır. Bu çerçeve içerisinde, 64 adet kazanım barındıran, altı başlık, 3 aşamadan meydana gelen 18 dijital yetkinlik belirtilmiştir. Bu yetkinlikler bilgi iletişim teknolojilerine (BİT) dair uygulamaları öğrenme ve eğitime dair diğer pek

çok başlığı bilişim teknolojileri sayesinde geliştirme konusunda büyük bir beceriye sahiptir (UNESCO, 2018). Şekil 1’de bu yetkinlikler gösterilmektedir.

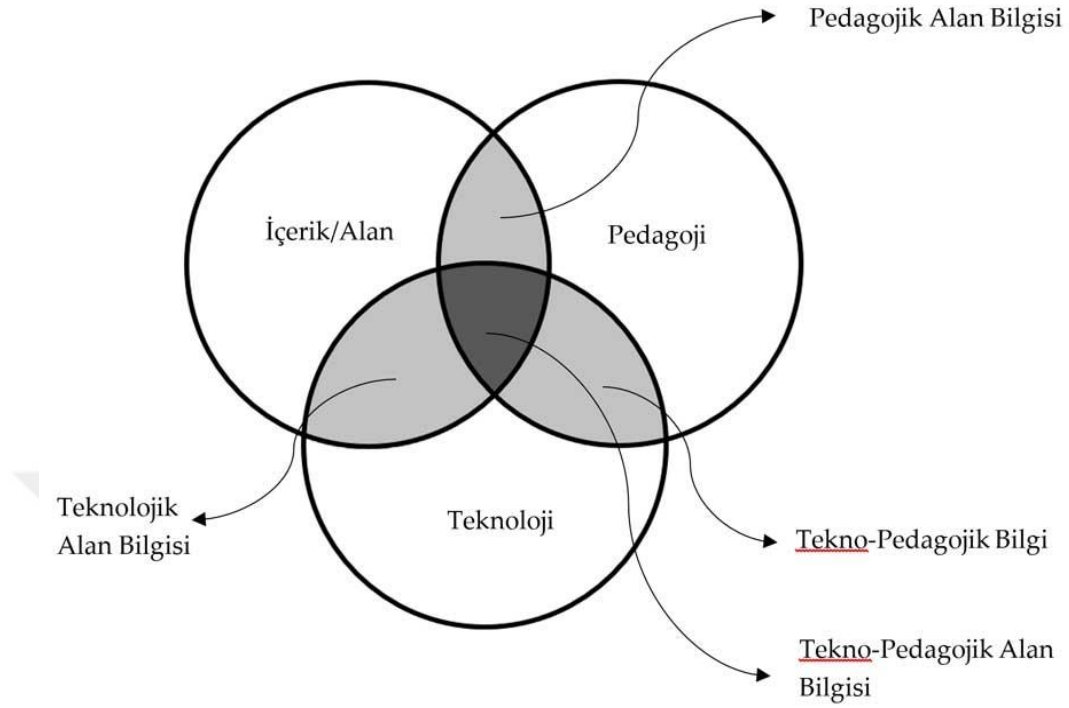


Şekil 1. UNESCO tarafından geliştirilen eğitimcilere yönelik BİT yetkinlik planı (UNESCO- A.E.G, 2018).

Şekil 1’de ifade edilen aşamalar; bilginin alınması, edinilen bilginin içselleştirilmesi ve bilgi üretme ve bilişim teknolojilerinin yönetimi ile alakalı çeşitli kademeleri simgelemekle beraber yaşanılan ortamı etkileyen tüm şartlar incelendiğinde çeşitli seviyelerde yetkinleşebilmektedir. Diğer taraftan UNESCO, eğitimcilerin pek çok kademedeki yetkinlik düzeyine sahip olabileceğini vurgulayarak bu altı düzey başlığında farklı düzeylerde zayıf ve güçlü taraflarının da bulunabileceğini ifade etmektedir.

Dijital okuryazarlığa dair bir diğer alan da “Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Kavramsal Çerçevesi” olarak karşımıza çıkmakta ve teknolojik bilgi, içerik bilgisi ve pedagojik bilgi kavramlarının bileşiminden meydana gelmektedir (Mishra ve diğerleri, 2006). ‘Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Kavramsal Çerçevesi’; dijital, pedagojik eğitim ve muhteva başlıklarındaki etkileşimleri barındıran, dijital teknolojileri işe koşarak öğretim-öğretim programlarını öğrenmeye odaklanan ve kapsayıcı şekilde irdeleyen bir çerçevedir. Birinci - amacı, dijital okuryazarlığın bünyesinde barındırdığı dijital teknolojiye ait unsurları eğitim ortamında etkin bir biçimde bütünleştirmek ve öğrenme sürecini desteklemek olan ‘Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Kavramsal Çerçevesi’

kuramsal başlığında sözü edilen çerçevelerden farklı bir şekilde önem sırası barındırmamaktadır. Şekil 2, bu etkileşmeyi sunmaktadır.

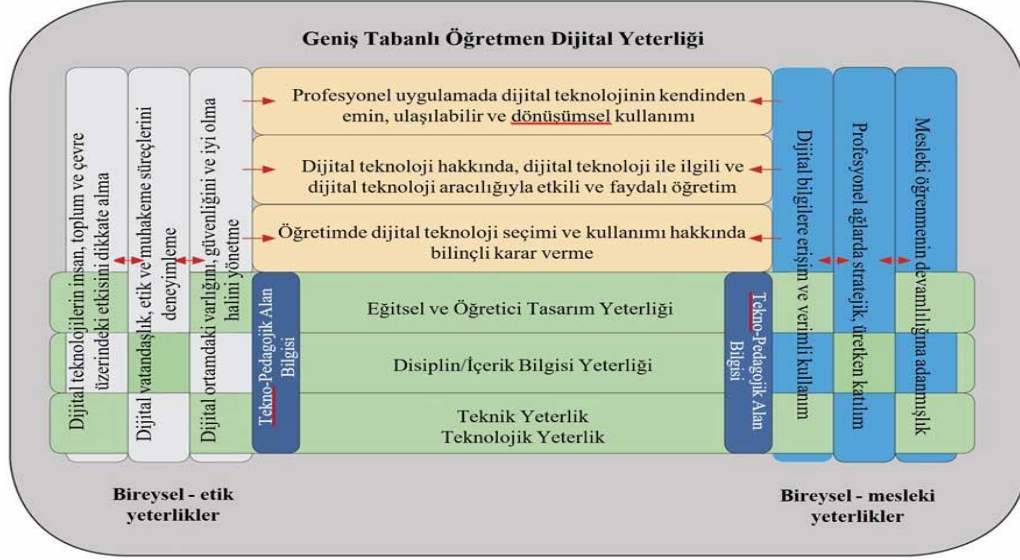


Şekil 2. Tekno pedagojik alan bilgisi.

Eğitim-öğretim kavramını teknoloji ile birleştiren bu şekilde, kaliteli materyal üretebilmenin şartı, iç içe bulunan bilgi kaynaklarının düzenli biçimde sentezlenmesidir. Bu düşünce; aslında eğitimciye sınıf içerisinde çözüme kavuşmayı bekleyen problemlerde teknolojiye dair yalnızca tek bir çözüm yolu bulunmadığını belirtmektedir. Kaliteli bir öğrenme ve öğretme süreci için, verilen üç başlık arasındaki karışık etkileşimleri iyileştirmeye dair düşüncelerin doğru yollarla aktarılması gereklidir. (Mishra ve diğerleri, 2006). Ancak, bu yaklaşımları uygulamaya koymak için ihtiyaç duyulan beceri, yetkinlik veya eylemler ayrıntılı bir şekilde belirtilmemiştir (Falloon, 2020).

Dijital okuryazarlığa dair bir başka alan da 'Geniş Tabanlı Öğretmen Dijital Yeterlik Çerçevesi'dir. Bu alan kapsamında eğitimci dijital okuryazarlık planlarına dair yürütülen araştırmalardan birkaçında verilen kavramsal çerçeveler eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiş, birçok değişkenin bütüncül bir şekilde yer aldığı bir kavramsal çerçeveler bütünü hazırlanmıştır (Falloon, 2020).

Öğretmen dijital yeterlikleri çerçevesi, dijital okuryazarlık başlığı altında öğretmen eğitimindeki genel yeterlikler de dikkate alınarak ‘Geniş Tabanlı Öğretmen Dijital Yeterlik Çerçevesi’ ile uyumlu bir forma dönüştürülerek ve eğitim-öğretim sürecine dair, *bireysel-etik* ve *bireysel-mesleki* yetkinliklerle sentezlenerek daha kapsamlı hale getirilmiştir. Bahsi geçen çerçeve Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Geniş tabanlı öğretmen dijital yeterlik (Falloon, 2020).

Şekil 3’teki çerçevede bireysel/etik ve bireysel/mesleki yeterlikler, teknoloji-pedagojik alan bilgisi ile harmanlanmış şekilde sunulmuştur. Bahsi geçen yapı üzerine teknolojik araçların etkin yönetimi, sınıf ortamlarına uyumlu bir materyal olarak sürece katılması da dâhil edilmiştir. Son olarak, sentez ilişkisinin yönü okla vurgulanmış dijital okuryazarlık başlıkları araştırma dâhilinde kapsamlı bir şekilde tekrar irdelenmiştir.

AB tarafından hazırlanan, 2018-2019 eğitim-öğretim yılını kapsayan “Avrupa’daki Okullarda Dijital Eğitim Raporu”nda, eğitimcilerin dijital okuryazarlıklarına, aynı zamanda çeşitli ülke ve bu ülkelerin alana dair yürüttüğü politikalara başlık açılmıştır. İçlerinde Türkiye’nin yer aldığı kırk üç ülkenin eğitim sistemine dair bilgiler içeren eğitim raporunda ilk ve ortaöğretim kademeleri üzerinde çalışılmıştır. Rapordaki veriler incelendiğinde, sistemlerin dijitalleşmeye dair öğretmen yetkinlikleri, temel yetkinlikler içinde bulunmaktadır. Diğer taraftan, devletler bazında bu başlığın ifade ediliş şekli



aşkın bir süredir tartışılmaktadır (Selwyn, 2020). Bu kapsamda dijital okuryazarlığın geliştirilmesi için ülkelerin idari yönetimi ile öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitiminden, bu eğitimin çıktılarından sorumlu olan kurumlar ve eğitim yöneticilerinin beraberce uyum sağlayarak en doğru atmosferi yakalamaları faydalı olacaktır.

### **İlgili Araştırmalar**

Odabaşı, (2005) ilkököl öğrencilerinin ebeveynlerinin; internete dair fikirlerini ekonomik, eğitsel, sosyal ve güvenlik konularında ortaya çıkarmak amacıyla yürüttüğü çalışmasında ebeveynlerin çocuklarını korumak maksatlı olan filtre kullanımına önemiyet gösterdiklerini ama çocuklarının internet ortamında gerçek adlarını belirtmeleri maddesine nötr yaklaştıklarını belirlemiştir. Ebeveynlerde gerçek isimlerini kullanmanın yarattığı tehlikelerinin farkına varma durumunun olması için bu alanda ya kişisel bir yaşantısı olduktan sonra ya da aldığı farkındalık eğitiminden sonra gerçekleşeceğini ifade etmiştir.

Kıyıcı (2008) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerini belirleyebilmek amacıyla yaptığı çalışmasında dijital okuryazarlığın tek bir okuryazarlık alanı olarak değil de medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı şeklinde alt boyutlardan meydana geldiğini ifade etmiştir. Çalışma 3214 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Çalışmada; erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyeleri kadın öğretmen adaylarının seviyelerinden, buldukları yerde devamlı internet bağlantısı olanların dijital okuryazarlık seviyeleri devamlı internet bağlantısı olmayanlardan ve ailesinin geliri yüksek olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları düşük gelirlilere nazaran yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz ve Coşkun (2008) öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında teknoloji kullanımına dair tutum ve düşüncelerini irdeledikleri çalışmalarında, teknoloji destekli projelerin öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında teknolojik araç-gereçlerin kullanımına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, bilgisayar, tablet, projeksiyon cihazı gibi araçlarla işlenen derslerin daha zevkli olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Akkoyunlu, Yılmaz ve Soylu (2010) tarafından farklı alanlardan öğretmenlerin sayısal (dijital) okuryazarlık veya sayısal seviyelerini araştırmak

için yürütülen çalışma 113 öğretmen ile yapılmış ve neticesinde; öğretmenlerin dijital becerilerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiş ve bileşenler bakımından irdelendiğinde ise, öğretmenlerin farkındalık ve motivasyon seviyelerinin yüksek, teknik erişim ve okuryazarlık seviyelerinin de orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Usta ve Korkmaz (2010) sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği branşlarında eğitim alan öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmalarında öğretmen adaylarının %75'inin iyi seviyede bilgisayar becerisine sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Her iki branşta eğitim alan öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji ve internet kullanımına dair algılarının genel manada olumlu olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlik seviyelerinin artmasıyla eğitimde kullanılan teknolojik materyallerin olumlu etkisine olan inançları ile teknolojinin üniversite düzeyinde görülen öğrenime olan katkısına dair olumlu algı seviyelerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yanık (2010) Azeri öğretmen adayları üstünde yürüttüğü araştırmada ise bilgisayarın varlığı durumuna göre bilgisayar okuryazarlık seviyelerinin farklılaştığını, internet destekli bir eğitim programını daha önce deneyimlemediklerinden internetin ders ortamlarında kullanımını sıcak bulmadıklarını, bilgisayar kullanım sıklığının ise yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Demir, Özmantar, Bingölbali ve Bozkurt (2011) üç kişilik bir sınıf öğretmeni grubunun derslerde teknolojiyi hangi seviyede kullandıklarını inceledikleri araştırmada öğretmenlerin işe koşulan teknolojinin derse hangi seviyede işlendiğinin farkında olması ve daha üst seviyelerde entegrasyonun nasıl olabileceği konusunda bilinçli olması gerektiği ifade etmiştir.

Dinçer (2012) 6 ve 8. sınıf öğrencileri ve ebeveynleri arasında internet ve bilgisayar kullanım süresi, amaçları ve bilgisayar okuryazarlık düzeyleri açısından benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla 480 çocuk ve ebeveyne açık ve kapalı uçlu sorulardan meydana gelen bir anket uygulamıştır. Öğrencilerin %94,20'si bilgisayar ve interneti iyi kullandıkları; ebeveynlerinin ise %60,80'i internet ve bilgisayarı hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre çocuklar ebeveynlerinden bilgisayar ve internette daha çok vakit geçirmektedirler. Bu

çalışmada aynı zamanda, ebeveyn ile çocuklarının bilgisayar okuryazarlık seviyeleri arasında pozitif ama çok düşük bir korelasyon saptamıştır.

Aksüt, Keyvanoğlu ve Balıkçı (2013) sınıf öğretmeni adaylarının bilişim teknolojilerine dair görüşlerini ortaya koyan araştırmalarında öğretmenlerin %47,77'sinin bilgisayarı /interneti iyi seviyede kullanabildiklerini, %39'unun bilgisayarı / interneti eğitim amacına uygun kullandıklarını, öğretmenlerin bilgisayar ve internet ile ders okutmaya hazır olmadıkları, hizmete başlamadan evvel bilgisayar ve internet ile ilgili daha çok eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşımlardır.

Atik ve Ata (2015) tarafından hazırlanan araştırmada dijital okuryazarlık kavramı; dijital dünyaya kapıları aralayan teknolojik araçları kullanarak bilgi üretmek, yeni bilgilere ulaşmak ve onu yönetmek temel boyutlarıyla irdelenmiştir. Araştırma süresince dijitalleşmenin tanımı, önemi ve dijitalleşme kapsamında hazırlanan plan ve etkinliklerden söz edilmiştir.

Acar (2015) tarafından hazırlanan çalışma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın araştırma grubunu ilköğretim ve lise seviyesinde çocuğa sahip 309 anne ve baba meydana getirmektedir. Ebeveynlerin, kendilerinin ve çocuklarının görüşlerini belirli değişkenlere göre karşılaştırarak ortaya koyulması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda veli ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin okutulan sınıf, cinsiyet, gelir düzeyi ve ikamet yeri değişkenleri açısından değişiklik göstermediği; dijital okuryazarlıklarına dair şahsi bilgisayar ve internet ağına sahip olma ve interneti aktif kullanma durumlarına göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Acar ve Engin (2015)'in yürüttüğü araştırma; ilköğretim ve lise öğrenim gören çocukları olan ebeveynlerin kendilerinin dijital okuryazarlıklarına dair düşüncelerini belirlenmiş parametreler ile incelemek amacıyla; ilişkisel tarama modelin de yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen veriler 309 ebeveynden, "Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma verileri ışığında; ebeveynler anketin tamamında ve alt anketler seviyesinde dijital okuryazarlıkla alakalı çeşitli yetkinlik sahalarında kendilerini "çok yeterli" olarak görmektedirler.

Öksüz, Güven Demir ve İnci'nin (2016) yürüttüğü araştırmada ilköğretimde çalışan öğretmenlerin dijital okuryazarlığa dair düşüncelerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada, ilköğretim çalışan 34 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Verileri toplamak amacıyla da açık uçlu şekilde hazırlanan görüşme formu işe koşulmuştur. Bu formda katılımcılardan “Dijital Okuryazarlık ..... gibidir; çünkü ..... “ cümlesini kendilerine göre doldurmaları talep edilmiştir. Çalışmada katılımcıların bu kavrama ait 32 çeşitli metafor buldukları bunların Bilgi, Teknoloji ve Sosyo-Duygusal Okuryazarlık şeklinde üç çeşitli alanda biriktiği sonucu elde edilmiştir.

Baş'ın (2016) çalıştığı araştırmanın amacı üniversitede öğrenim gören katılımcılar ile yürütülecek dijital hikâye anlatımı etkinlikleri ve sonra katılımcılardan alınacak bilgiler yoluyla konu ile alakalı sayıtların belirlenmesidir. Araştırma bütününde çalışma, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi bölümünde öğrenim gören 9 katılımcı ile yürütülmüştür. Bu bireylerden kendilerinin oluşturduğu bir öyküyü teknolojik materyaller aracılığıyla yayımlanabilir forma çevirmeleri, kısacası dijital anlamda bir öykü ortaya koymaları istenmiştir. Araştırma 2015-2016 akademik yıl, bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 3 ay gibi bir süre dijital okuryazarlık uygulamalarına kendi rızaları ile katılmıştır. Böylelikle gruptaki öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine dair bilgiler elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların "oldukça yeterli" seviyede eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inancına sahip olduğu ve eğitime dair internet kullanımı öz yeterliklerinin mesleki yıl, cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerine göre değişiklik gösterdiği saptanmıştır.

Saltuklu, Şahin ve Koçak (2016) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarıyla birlikte çalışmıştır. Araştırmada katılımcılardan dijital okuryazarlığa dair düşüncelerini benzetimlerle (metafor) anlatabilmeleri beklenmiştir. Katılımcılara “Dijital okuryazarlık..... gibidir. Çünkü.....” biçiminde ifadeler sorulmuştur. Veri incelemesinde içerik analizi kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık kavramına dair algıları metaforlar aracılığıyla ortaya koyulmuştur.

Çetin (2016) tarafından yürütülen araştırmada formasyon eğitimine tâbi tutulan fen bilimleri öğretmenliğinde lisans eğitimi alan bireylerin dijital okuryazarlık seviyelerinin çeşitli parametreler bakımından araştırılması

hedeflenmiştir. Çalışma 2014-2015 akademik yılı fen bilimleri öğretmenliği lisans bölümünde okuyan 128 ve Niğde Üniversitesinde Eğitim Fakültesinde okuyan 78 son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini dijital okuryazarlık bakımından iyi düzeyde gördükleri, erkek öğretmen adaylarının pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarına, kadın öğretmen adaylarına ve lisans eğitiminde bulunan öğretmen adaylarına nazaran dijital okuryazarlık seviyelerinin daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öçal (2017) tarafından yürütülen araştırmanın hedefi, ilköğretim seviyesinde görev yapan öğretmen ve ebeveynlerin dijital okuryazarlık yeterlilik algısını ölçmek ve değerlendirmektir. 2015-2016 senesinin ilk yarı yılında Ankara’da bulunan ve ilköğretim seviyesinde görev yapan 400 öğretmen ile 356 ebeveyn araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Çalışmanın neticesinde öğretmen ve ebeveynlerin dijital okuryazarlık bağlamında kendilerini çok yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Onursoy (2018) tarafından yürütülen araştırmada, lisans öğrencilerinin dijital anlamda medya okuryazarlık seviyelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada lisans öğrencilerine belirli seviyede, teknolojiye dair temel bilgiler verilmiş ve medya okuryazarlığı seviyeleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda genç bireylerin internet kullanım oranı yüksek bulunmuştur. Yaş, bulunulan coğrafya ve sosyokültürel özelliklerin teknolojiye ulaşma ve onu etkin kullanma üzerinde etkili olduğu, gençlerin dijital yetkinlik becerilerine ihtiyaç duyduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Maden, Maden ve Banaz’ın (2018) yürüttüğü araştırmada Türkçe 5. sınıf ders kitaplarının dijital okuryazarlığa dair incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef bağlamında çalışmada yöntem olarak doküman incelemesi işe koşulmuştur. Çalışmada Türkçe dersi için 2016 senesinde MEB tarafınca basılmış ders kitabı örneklem olarak ele alınmış ve içerisinde dijitalleşme ve dijital okuryazarlığa dair verilen kelimeler incelenmiş, analizleri yapılmıştır. Çalışmanın neticesinde önce bilgisayar, ardından teknoloji, internet ve medya ifadelerinin geçtiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Duran ve Ertan Özen (2018) tarafından çalışmanın hedefi ilkököl ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretim programında dijital okuryazarlık kavramının yerini incelemektir. Çalışmada ilk olarak, programda dijital okuryazarlık kavramına ne seviyede değinildiğine bakılmıştır. Nitel desende hazırlanan çalışma kapsamında elde edilen bulgular incelenmiş ve doküman analizine tâbi tutulmuştur. Türkçe ders kitaplarında ve öğretim programında dijital okuryazarlıkla ilgili bölümlerin olduğu tespit edilmiştir.

Kozan (2018) çalışmasında BÖTE bölümünde lisans eğitimi gören öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyeleri ile siber zorbalığa dair duyarlılıkları arasında herhangi bir korelasyon olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyeleri ve siber zorbalığa dair hassasiyetleri arasında orta derecede pozitif korelasyon bulmuştur, katılımcıların bu konuda bilinçli oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) tarafından ilköğretim düzeyinde eğitim verecek 601 lisans öğrencisinin dijital okuryazarlıklarını kıyasladıkları araştırmada matematik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören adayların dijital okuryazarlık düzeyinin, diğer branşlarda öğrenim gören adalara nazaran yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümündeki derslerin daha çok bilgisayar ortamında yürütülmesi bu durumun nedenini destekler nitelikte bulunmuştur.

Hatlevik (2009), dokuzuncu sınıfta okuyan öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının aile geçmişi, okulda ve dışarıda harcadıkları zaman ve okullardan kaynaklanan önceliklerle nasıl alakalı olduğunu saptamak istemiştir. Dijital okuryazarlığı belirlemek amacıyla bir test hazırlamış ve bu test: bilgi-iletişim teknolojileri kullanımı, bu teknolojilerle ilgili problemlere çözüm bulma, etik değerlendirme, çeşitli kaynakların kullanımı gibi başlıkları içermektedir. Çalışma sonucuna göre dijital okuryazarlık; evde bulunan kitap sayısı, ebeveynin eğitim düzeyi okullardaki bilişim teknolojilerini destekleyici iklim, okulda ve evde bilgisayar teknolojileri kullanımıyla pozitif bir ilişki göstermektedir.

Cote ve Milliner (2018) tarafından yürütülen araştırmada İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde, katılımcıların, öğrenme ortamlarını desteklemek amacıyla dijital

teknolojiyi işe koştukları bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmenler, dijital okuryazarlıklarını geliştirmek için beceriler edinmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Tomczyk (2019) Polonya’da 279 eğitimci üzerinde dijital güvenlik başlığını incelemiştir. Ülke genelinde dijital materyalleri kullanma yapısı, internette hazır bulunan bilgilerin güvenilirliği, diğer internet kullanıcıları ile güvenli iletişimler, güvenli şifreler ve parola girişleri, telif hakları alanlarını barındıran çalışmada 2016 senesi baz alınmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin dijital güvenlik alanında desteklenmeye ihtiyaç duyduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Nocar, Dofková, Pastor ve Laitochová (2019) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmeliği ve matematik eğitimi bölümünde öğrenim gören otuz beş öğrencinin dijital yetkinliklerinin hangi düzeyde olduğu araştırılmıştır. Çalışma Çekya’da (Olomouc) gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların dijital okuryazarlık kapsamındaki eksiklikleri ortaya konmuştur. Katılımcılar eğitim teknolojilerini kullanabildiklerini ama kodlama becerisi kapsamında herhangi bir materyal ile eğitime dair ürünler ortaya koyamadıklarını ifade etmiştir.

Uršej (2019), çalışmasını Slovenya’da ilköğretim kademesinin üçüncü senesinde bulunan öğrenciler, ebeveynleri ve öğretmenler ile yürütmüştür. Araştırmada, öğrencilere dijital okuryazarlığa dair yetkinlikler edindirmede, eğitimci görevinin ne düzeyde olduğunu sorgulamıştır. Araştırmaya dâhil olan öğretmenler, dijital okuryazarlığı eğitim ortamlarına uyarlama rollerini; öğretmenlerin motivasyonu, eğitimi, bilgi ve becerileri desteği ve bilgi iletişim teknolojileri öğretimiyle ilişkilendirmiştir.

Dijital okuryazarlık ile ilgili yapılan iki ölçek geliştirme çalışması aşağıda ayrı olarak ele alınmıştır:

Hamutoğlu, Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan (2017), Ng’nin 2012’de hazırladığı 17 maddelik (dijital okuryazarlık) ölçeğin uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiştir. Ölçeğin faktör sayısı dördür. İngilizce ve Türkçe dillerine hâkim olan üç alan uzmanı tarafından çevrilen ölçek, daha sonrasında her iki dili de bilen 37 öğretim görevlisine iki hafta süre ile iki dilde de uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği yüksek bir ölçek uyarlama çalışması ortaya koyulmuştur.

Ocak ve Karakuş (2018) yürüttüğü çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin öz yeterlik algılarının ortaya konması hedeflenmiştir. Hedef bağlamında çalışmada “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-yeterliliği Ölçeği (ÖADOÖÖ)” şeklinde isimlendirilen likert tipli ölçek işe koşulmuştur. Ege bölgesinde bulunan bir üniversitenin, eğitim fakültesinde öğrenim gören 334 lisans öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın neticesinde eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarına dair, öz yeterliği belirlemeye yarayan güvenilirliği ve geçerliği yüksek bir ölçek ortaya konmuştur.

### **Problem Durumu**

Teknoloji hızla gelişmektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte dijital kavramı da hayatımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Evler, iş yerleri, devlet daireleri, çeşitli kurum ve kuruluşlar dijitalleşmenin getirmiş olduğu imkânlar ile donatılmıştır. Dijitalleşmenin dünya üzerinde bu denli yaygınlaşması, literatüre “dijital okuryazarlık” adında yeni bir okuryazarlık türü kazandırmıştır. Dijital okuryazarlık veri analiz araçları sayesinde bir içeriğin daha kolay, daha iyi kavranması ve teknoloji ile öğrenme sürecini hızlandırma becerisidir (Jakes, 2006).

Eğitim sistemleri de dijitalleşmeden üstüne düşen payı almıştır. Geçtiğimiz son 30 yıldan itibaren eğitim-öğretim ortamlarında da dijital materyaller kullanılmakta ve bu bağlamda dijital okuryazarlık becerisi sıkça işe koşulmaktadır.

Son yıllarda “dijital okuryazarlık” kavramını neredeyse tüm kesimden insan ile buluşturan önemli birtakım olaylar meydana gelmiştir. Böylelikle özellikle eğitim süreci farklı zamanlarda dijital ortamlara aktarılmıştır. Son olarak 2019 yılında Çin’de ortaya çıkan Kovit-19 salgını tüm dünyaya yayılmış ve eğitim sistemlerini küresel boyutta etkilemiştir. Dünyanın pek çok yerinde eğitim-öğretim süreci sınıf ortamlarından dijital ortamlara aktarılmıştır. Bu bağlamda eğitimin en önemli parçası olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin niteliği, eğitimin diğer yapı taşlarını doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ve yeterlik algılarının ölçülmesi alan yazında önemli bir araştırma konusu olmuştur.

## **Problem Cümlesi**

Bu araştırma temelde şu soruya yanıt aramıştır:

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algıları ne düzeydedir?

## **Alt problemler**

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algıları;

- Yaşa,
- Cinsiyete,
- Öğrenim durumuna,
- Görev yapılan şehre,
- Mesleki kıdeme,
- Teknoloji eğitimi alma durumuna,
- Türkçe derslerinde teknolojiden faydalanma durumuna,
- Bireysel bir bilgisayara sahip olma durumuna,
- Devamlı bir internet ağına sahip olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

## **Amaç**

Bu çalışmada amaç, Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarını ölçmek ve belirli değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelemektir. Türkçe öğretmenlerinin okuryazarlık yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu yaşa, cinsiyete, öğrenim durumuna, öğretmenlik kademine, bireysel bir bilgisayara ve internet ağına sahip olma durumuna, eğitim ve öğretim sürecinde faydalanılan teknolojik ürünlere, teknolojiye dair alınan eğitime ve görev yapılan şehirlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve alana katkı sağlamak amaçlanmıştır.

## **Önem**

Son yıllarda gelişen teknoloji sayesinde eğitim ortamlarına çeşitli dijital materyaller de eklenmiştir. Projeksiyonlar, bilgisayarlar, akıllı tahtalar, tabletler hatta telefonlar eğitim sürecinde çokça kullanılan dijital materyaller hâline

gelmiştir. Bu noktadan sonra eğitimde teknoloji kullanımının önemi artmaya başlamıştır. Eğitim öğretim ihtiyaç duyulduğunda farklı mekânlarda ve materyallerle sürdürülmektedir. Bu durumun son örneğini 2019 yılında ilk olarak Çin’de görülen ve küresel boyutta yayılan Kovit-19’un eğitim üzerindeki etkileri görülmektedir. Dünyanın pek çok yerinde eğitim öğretim süreci sınıf ortamlarından dijital ortamlara aktarılmıştır.

Martin’in (2005: 135) ifadesine göre “Dijital okuryazarlık; dijital materyalleri tanıma, tanımlama, gereğine uygun bir şekilde kullanma, ulaşma, denge sağlama, analiz, sentez ve değerlendirme yapma ve yeni ürünler ortaya koyma kabiliyetidir.” Buradan anlaşıldığı gibi dijital okuryazarlık sadece dijital materyalleri ve bu materyallerin sağladığı hizmetleri kullanma sürecini ifade etmemekte, aynı zamanda pek çok karmaşık süreci bünyesinde barındıran bir bütünü kapsamaktadır.

Artık dijital ortamlar eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Dijital okuryazarlığın karmaşık sürecine hâkim olabilmek ve süreci iyi yönetebilmek için Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık algılarının belirlenmesi, varsa eksiklerin giderilmesi, gelecek kuşakların bu alanda tam donanımlı yetiştirilmesi açısından araştırma büyük önem arz etmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma Kütahya, Eskişehir, Sakarya, Hakkâri, Erzurum ve Ağrı illerinde görev yapmakta olan 152 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

*Okuryazarlık*: “Okuma ve yazma eylemlerinin eşliğinde bireyin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde obje ve olayları algılayışı, anlaması, yorumlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgili bir kavramdır” (Aşıcı, 2009).

*Dijital okuryazarlık*: Dijital teknolojiler sayesinde bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi anlayabilme, analiz edebilme, sentezleyebilme, değerlendirmedir (Sangül, 2013).

## İkinci Bölüm

### Yöntem

#### Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nicel desende yürütülmüş ve araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirlenen konuya dair sorulan soruların ve cevapların betimlendiği bir modeldir (Jackson, 2015). Fraenkel ve Wallen (2006) tarama modelinin herhangi bir konu, araştırma veya olaya yönelik araştırmacıların fikir, yetenek, ilgi, beceri ve tutumlarının belirlendiği ve başka araştırmalara göre geniş ve fazla örneklem üzerinde tercih edilen çalışmalar olduğunu ifade eder. Araştırma konusu olan olay, birey veya nesne kişisel boyutları kapsamında, en doğal haliyle betimlenmektedir (Karasar, 2014). Tarama modellerinin geçmişte ya da mevcut olan bir durumu değiştirmeden ortaya koymayı hedefleyen araştırma modeli olduğunu belirtir (Karasar, 2003).

Tarama modelinde evrenin içinden seçilmiş örneklemden veriler alınır ve evrene dair çıkarımlar yapıp ulaşılan bulgular evrene genellenir. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde sürdürülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olaya yönelik fikirlerinin, tutumlarının alındığı ve böylelikle olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı çalışmalardır (Karakaya, 2012). Bu modellemede genellemeye ulaşmak için veri toplama geniş çapta yapılmalıdır (Cohen, Manion, ve Morrison, 2017).

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, görev yapılan şehir, öğrenim durumu, kıdem yılı, kişisel bir bilgisayara ve internete sahip olma, Türkçe derslerinde teknolojiden faydalanma ve teknoloji eğitimi alma durumlarına yönelik değişkenler ile dijital okuryazarlık yeterlik algıları likert tipi ölçekle ölçülmeye çalışılmış, örneklemden hareketle evrene yani çalışmanın yürütüldüğü 6 ilde (Kütahya, Eskişehir, Sakarya, Ağrı, Erzurum, Hakkâri) görev yapan Türkçe öğretmenlerinden hareketle Türkiye'deki tüm Türkçe öğretmenlerine yönelik nicel bir betimleme yapılması amaçlanmıştır.

## **Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu**

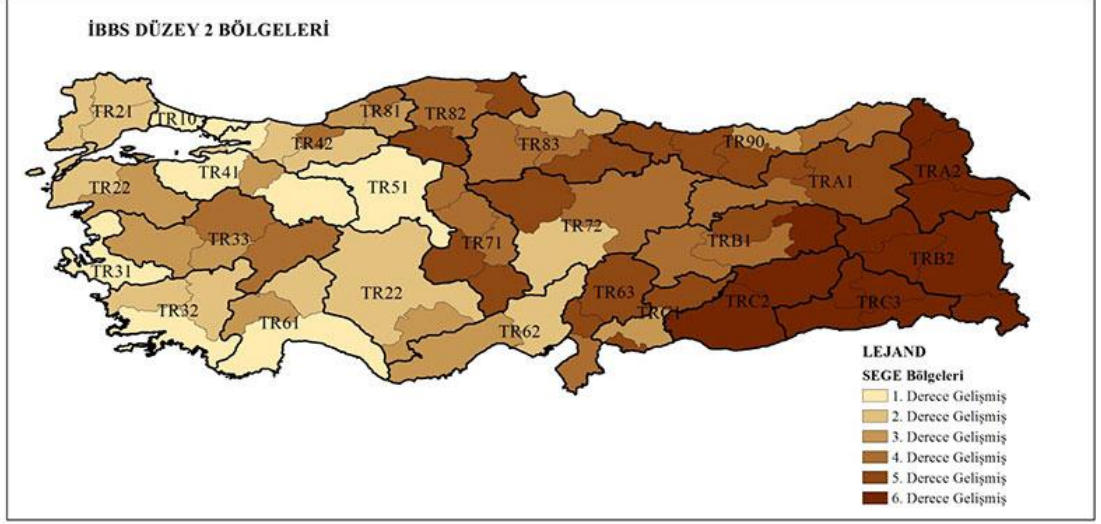
Örnekleme evrenden örneklem alma işlemidir (Karasar, 2014). Çalışmanın örnekleme için kartopu örnekleme işlemine başvurulmuştur. Kartopu örnekleme kişilerin bağlantıları üzerinden yapılacak olan örneklemdir. Kartopu örnekleme gerçekleştirmek için evrende bulunan kişilerden biriyle iletişime geçmek gerekir. Bağlantı kurulan kişi aracılığıyla bir başka kişiye ve oradan da diğer kişilere ulaşılır. Böylelikle araştırma uygulamasının hızlı ve kolay bir biçimde daha çok kişiye ulaşması sağlanır. Bu yöntemde örneklem kartopu şeklinde büyütüldüğü için “kartopu örneklem” ismini almıştır.

Örneklem belirlenirken şehir seçiminde “Türkiye’de İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırılması (NUTS’a göre sınıflandırılmış bölgeler) baz alınmıştır.

### **Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (Türkiye İBBS, NUTS)**

Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması, Avrupa Birliği ülkelerinin kullandığı İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması içinde Türkiye için kullanılan sınıflandırmadır.

TÜİK (2020) verilerine göre İBBS (İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması), Türkiye’nin Avrupa Birliği üyeliği kapsamında yerine getirmekle mükellef olduğu şartlardan bir tanesidir. Bu sınıflandırmanın amacı ülke çapında bölgesel politika çerçevesinin oluşturulması, oluşturulan bölgelerin sosyoekonomik incelemesinin yapılması ve Avrupa düzeyinde kıyaslanabilir bölgesel istatistik verilerin elde edilmesi olarak ifade edilmiştir. 3 aşamalı bölge sistemi yapılırken, 81 il Düzey 3 olarak belirlenmiş, ekonomik, sosyal ve coğrafi açıdan benzerlik gösteren komşu iller ise bölgesel kalkınma planları ve nüfus sayıları de baz alınarak” Düzey 2 (26 alt bölge) ve Düzey 1 (12bölge) oluşturulmuştur.



Şekil 5. İBBS düzey 2 bölgeleri

Yukarıdaki haritalarda da Türkiye'nin İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması yer almaktadır. Haritada görüldüğü üzere Türkiye gelişmişlik derecesine göre altı bölgeye ayrılmıştır.

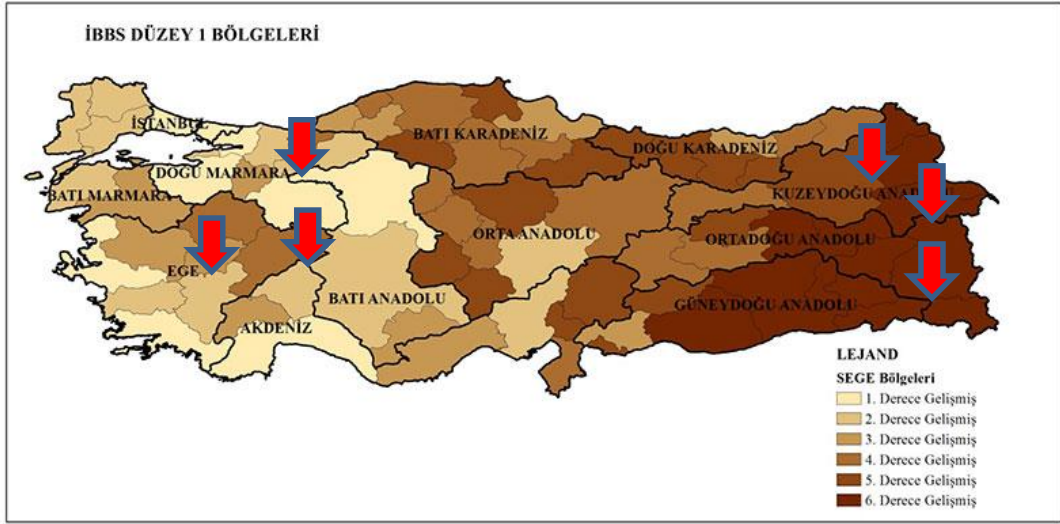
Tablo 1

*Türkiye’de İBBS ya da NUTS’a Göre Sınıflandırılmış Bölgeler*

KOD	DÜZEY 1 (12 Bölge)	KOD	Düzye 3 (81 İl)
TR1	İSTANBUL	TR10	İstanbul alt bölgesi İstanbul
		TR22	Balıkesir alt bölgesi Balıkesir, Çanakkale
		TR31	İzmir alt bölgesi İzmir
TR3	EGE	TR32	Aydın alt bölgesi Aydın, Denizli, Muğla
		TR33	Manisa alt bölgesi Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak
		TR41	Bursa alt bölgesi Bursa, Eskişehir, Bilecik
TR4	DOĞU MARMARA	TR42	Kocaeli alt bölgesi Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova
		TR51	Ankara alt bölgesi Ankara
TR5	BATI ANADOLU	TR52	Konya alt bölgesi Konya, Karaman
		TR61	Antalya alt bölgesi Antalya, Isparta, Burdur
TR6	AKDENİZ	TR62	Adana alt bölgesi Adana, Mersin
		TR63	Hatay alt bölgesi Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye
		TR71	Kırıkkale alt bölgesi Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir
TR7	ORTA ANADOLU	TR72	Kayseri alt bölgesi Kayseri, Sivas, Yozgat
		TR81	Zonguldak alt bölgesi Zonguldak, Karabük, Bartın
TR8	BATI KARADENİZ	TR82	Kastamonu alt bölgesi Kastamonu, Çankırı, Sinop
		TR83	Samsun alt bölgesi Samsun, Tokat, Çorum, Amasya
		TR90	Trabzon alt bölgesi Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane
TR9	DOĞU KARADENİZ		
		TRA1	Erzurum alt bölgesi Erzurum, Erzincan, Bayburt
TRA	KUZEY DOĞU ANADOLU	TRA2	Ağrı alt bölgesi Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan
		TRB1	Malatya alt bölgesi Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli
TRB	ORTA DOĞU ANADOLU	TRB2	Van alt bölgesi Van, Muş, Bitlis, Hakkâri
		TRC1	Gaziantep alt bölgesi Gaziantep, Adıyaman Kilis
TRC	GÜNEY DOĞU ANADOLU	TRC2	Şanlıurfa alt bölgesi Şanlıurfa, Diyarbakır
		TRC3	Mardin alt bölgesi Mardin, Batman, Şırnak, Siirt

Yukarıdaki tabloda Türkiye’nin İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması 3 aşamada ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu sınıflandırmada Türkiye 12 bölgeye

ayrılmış ve her bölge de kendi içinde bir sınıflandırmaya tabi tutularak 81 ilden meydana gelen 26 alt bölge oluşturulmuştur.



Şekil 6. İBBS düzey 1 bölgeleri.

Bu araştırmada örneklemin seçildiği şehirler Türkiye İBBS’inde dört bölgeden (Ege, Doğu Marmara, Kuzey Doğu Anadolu, Orta Doğu Anadolu), 6 alt bölge ve 6 şehirden (Manisa Alt Bölgesi’nden Kütahya, Bursa Alt Bölgesi’nden Eskişehir, Kocaeli Alt Bölgesi’nden Sakarya, Erzurum Alt Bölgesinde Erzurum, Ağrı Alt Bölgesinden Ağrı, Van Alt Bölgesi’nden Hakkâri) seçilmiştir. Araştırma için gelişmişlik sıralamasına göre 3., 4., 10. ve 11. sırada yer alan illerin seçilmesinin temel nedeni 6 ilin belirgin benzerlik ve farklılıklara sahip olmasıdır.

Tablo 2

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

		F	%
Cinsiyet	Kadın	92	60.5
	Erkek	60	39.5
Yaş	25 Altı	15	9.9
	26-35	97	63.8
	36-45	33	21.7
	46 ve üzeri	7	4.6
	Ağrı	26	17.1
Görev Yapılan Şehir	Erzurum	27	17.8
	Eskişehir	26	17.1
	Hakkâri	23	15.1
	Kütahya	29	19.1
	Sakarya	21	13.8
	1-5 Yıl	46	30.3
Mesleki Deneyim	6-10 Yıl	60	39.5
	11-15 Yıl	18	11.8
	16-20 Yıl	17	11.2
	21 Yıl ve Üzeri	11	7.2
	Lisans	118	77.6
Öğrenim Durumu	Yüksek Lisans	29	19.1
	Doktora	5	3.3
	Evet	122	80.3
Teknoloji Eğitimi Alma Durumu	Hayır	30	19.7
	Bazen	55	36.2
Türkçe Derslerinde Teknoloji Kullanma	Sık Sık	97	63.8
	Var	152	100
Şahsi Bilgisayar	Yok	0	0
	Var	152	100
İnternet Bağlantısı	Yok	0	0
	Toplam	152	100

Araştırmanın örneklemini Ağrı (26), Erzurum (27), Eskişehir (26), Hakkâri (23), Kütahya (29), Sakarya (21) illerinde görev yapan toplam 152 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. 152 katılımcının 92'si kadın (%60,5), 60'ı erkek (%39,5) öğretmenlerden oluşmakta ve araştırmaya 25 yaş altında 15 (%9,9), 26-35 yaş arasında 97 (%63,8), 36-45 yaş arasında 33 (%21,7), 46 ve üzeri ise 7 (%4,6); Ağrı'dan 26 (%17,1), Erzurum'dan 27 (%17,8), Eskişehir'den 26 (%17,1), Hakkâri'den 23 (%15,1), Kütahya'dan 29 (%19,1), Sakarya'dan 21 (%13,8) Türkçe öğretmeni katılmıştır. Katılan Türkçe öğretmenlerinin 46'sı (%30,3) 1-5 yıl, 60'ı (%39,5) 6-10 yıl, 18'i (%11,8) 11-15 yıl, 17'si (%11,2) 16-20 yıl ve 11'i (%7,2) 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 46'sı (%30,3) 1-5 yıl, 60'ı (%39,5) 6-10 yıl, 18'i (%11,8) 11-15 yıl, 17'si (%11,2) 16-20 yıl ve 11'i (%7,2) 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir ve 118'i (%77,6) lisans, 29'u (%19,1) yüksek lisans, 5'i (%3,3)

doktora mezunlarından oluşmaktadır. 122'si (%80,3) öğretmenlik hayatının herhangi bir döneminde teknolojiye dair en az bir eğitim alırken, 30'u (%19,7) öğretmenlik hayatının herhangi bir döneminde teknolojiye dair hiçbir eğitim almamıştır. 55'i (%36,2) Türkçe derslerinde teknolojiden bazen faydalanırken 97'si (%63,8) Türkçe derslerinde teknolojiden sık sık faydalandığını, öte yandan tüm katılımcılar kendilerine ait bir bilgisayarın ve internet bağlantısının bulunduğunu ifade etmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerini ölçmek amacıyla Acar (2015) tarafınca hazırlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve araştırmacının kendisi tarafınca oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Dijital ortama (Google formlar) aktarılan ölçek Kütahya, Eskişehir, Sakarya, Erzurum, Ağrı ve Hakkâri illerinde görev yapan ve kartopu örnekleme yoluyla seçilen 152 Türkçe öğretmenine, sosyal ağlar üzerinden ulaştırılmış ve veriler bu yolla toplanmıştır.

#### **Veri toplama aracı**

Bu çalışmada ölçek olarak Acar tarafından hazırlanan “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

“Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” iki bölümden oluşmaktadır ve beşli likert tipindedir. 41 maddeden oluşan ölçeğin amacı dijital okuryazarlık yeterlik algısını ölçmek ve değerlendirmektir.

#### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerini ölçmek amacıyla SPSS programında yer alan istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algılarına ait ortalama puanlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla SPSS 26 istatistiksel analiz programı kullanılmıştır. Çalışma kapsamında toplanan veriler analiz edilirken hangi testlerin kullanılacağını tespit etmek için ilgili değişkenlere ait puanların normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Bu çerçevede dijital okuryazarlık yeterlik algılarına ait ortalama puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarına incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakın olması

dağılımın normalliğe yaklaşmakta olduğunu göstermektedir. Dağılım normal olduğu zaman, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır olacaktır (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113; Field, 2018, s. 345). Ancak George ve Mallery (2019, s. 114) çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algılarına ait ortalama puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı tespit edilmiş ve bu durumda elde edilen verilerin, uygulanacak analizler için kabul edilebilir aralıklarda olduğu sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilecek analiz tekniğine buna göre karar verilmiştir.

Bu çerçevede çalışmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının cinsiyet, Türkçe derslerinde teknolojiden faydalanma sıklığı, teknoloji eğitimi alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için t-testi; yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve görev yapılan şehir değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin sonuçları yorumlanırken verilerin normal dağılması, grupların varyansları arasında fark olmaması varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Grup varyansları arasında fark olmaması ve ANOVA testinin anlamlı olması durumunda hangi alt gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için Tukey fark testi kullanılmıştır. Grup varyansları arasında fark olması durumunda ise Browne-Forsythe ve Welch testlerinin anlamlılık değerleri kontrol edilmiş ve bu testler sonucunda anlamlı bir değer tespit edilmesi durumunda hangi alt gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell fark testi yapılmıştır (Can, 2020). Araştırmanın kesikli ve sürekli verileri için ise tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, standart hata, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) kullanılmıştır.

## Üçüncü Bölüm

### Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının değerlendirildiği bu çalışmada, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

### Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algularına İlişkin Bulgular

Tablo 3

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algularının Ne Düzeyde Olduğuna İlişkin Analiz Sonuçları*

Değişken	Düzye	Frekans	Yüzde
Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algısı	Çok Düşük	0	0
	Düşük	0	0
	Orta	0	0
	Yüksek	20	13,2
	Çok Yüksek	132	86,8
	Toplam	152	100

Araştırmada dijital okuryazarlık yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Ağrı, Erzurum, Kütahya, Sakarya, Eskişehir ve Hakkâri illerinde görev yapmakta olan 152 Türkçe öğretmenine Acar (2015) tarafından hazırlanan “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan analizlerde dijital okuryazarlık yeterlik algıları incelenen katılımcıların ‘çok düşük’, ‘düşük’, ‘orta’ düzeylerinden hiçbirini işaretlemediği görülmüştür. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algıları bakımından 20’si (%13,8) ‘yüksek’, 132’si (%86,8) ‘çok yüksek’ düzeyde olduğu saptanmıştır.

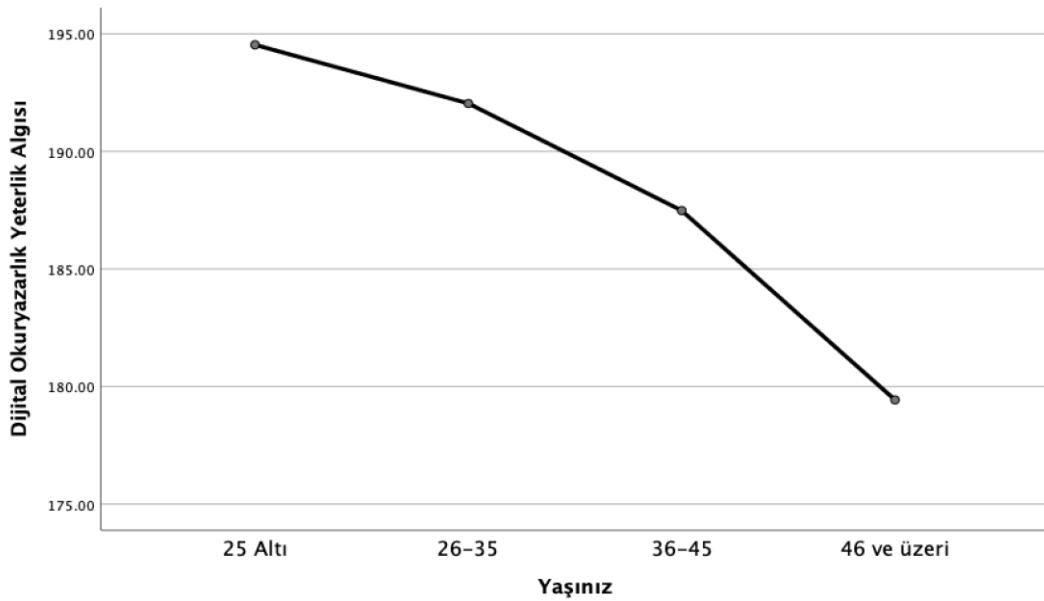
## Birinci alt probleme ilişkin bulgu

Tablo 4

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Yaşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin tek yönlü Varyans Analiz Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1625.310	3	541.770	2.378	.072	---
Gruplar İçi	33717.525	148	227.821			
Toplam	35342.836	151				

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algı düzeylerinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda yaş değişkenine ( $M_{25\text{YasAltı}}=194,53$ ,  $M_{26-35}=192,04$ ,  $M_{36-45}=187,48$ ,  $M_{46+}=179,42$ ,  $M_{8000+}=78,61$ ) bağlı olarak öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(3-148)}=0,072$ ,  $p>,01$ ).



Grafik 1. Dijital okuryazarlık yeterlik algısı.

## İkinci alt probleme ilişkin bulgu

Tablo 5

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Gruplar	N	M	S	Sd	t	P
Kadın	92	190,18	15,60	150	-,530	,597
Erkek	60	191,53	14,91			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algıları ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testinde, kadın öğretmenlerin ortalama puanları ile ( $M_{kadın}= 190,18$ ) erkek öğretmenlerin puanları ( $M_{erkek}= 191,53$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle kadın veya erkek olmanın dijital okuryazarlık yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

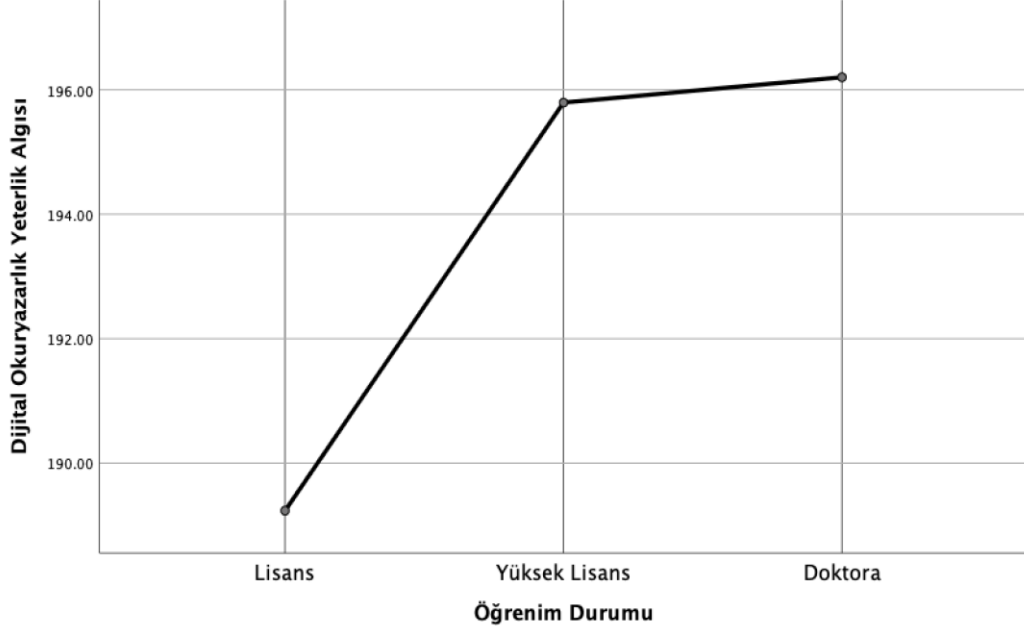
## Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu

Tablo 6

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1155.921	2	577.960	2.519	.084	---
Gruplar İçi	34186.915	149	229.442			
Toplam	35342.836	151				

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algı düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda yaş değişkenine ( $M_{lisans}= 189,23$ ,  $M_{yükseklisans}= 195,79$ ,  $M_{doktora}= 196,20$ ) bağlı olarak öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(2-149)}= 2,159$ ,  $p> ,01$ ).



Grafik 2. Öğrenim durumuna göre Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algısı.

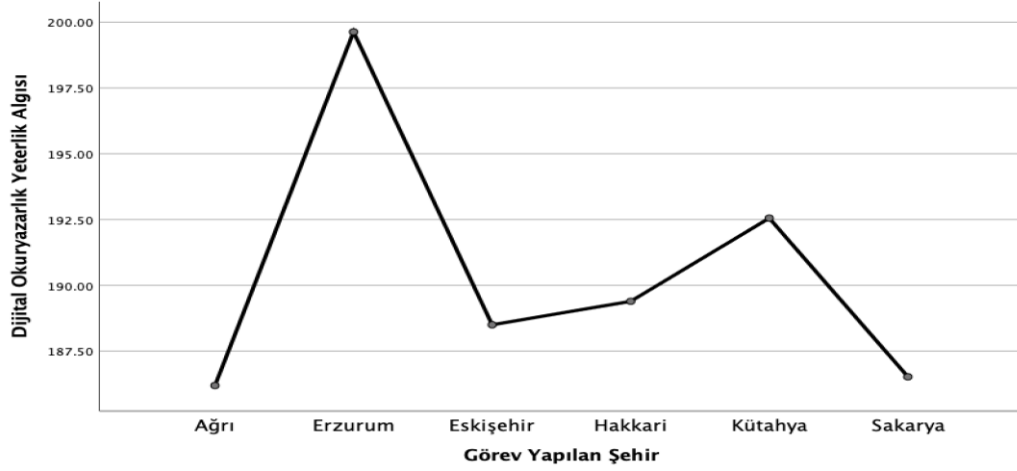
#### Beşinci alt probleme yönelik bulgu

Tablo 7

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Alguları Puanlarının Buldukları Şehre Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	3312.112	5	662.422	3.019	.013	Erzurum-Ağrı
Gruplar İçi	32030.724	146	219.389			Erzurum-Sakarya
Toplam	35342.836	151				

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algı düzeylerinin buldukları şehre göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda Erzurum'da görev yapan ( $M_{Erzurum} = 199,62$ ) öğretmenlerle Ağrı ( $M_{Ağrı} = 186,19$ ) ve Sakarya'da ( $M_{Sakarya} = 186,52$ ) görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F_{(5-146)} = 3,019$ ,  $p < ,05$ ).



Grafik 3. Görev yapılan şehire göre Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algısı.

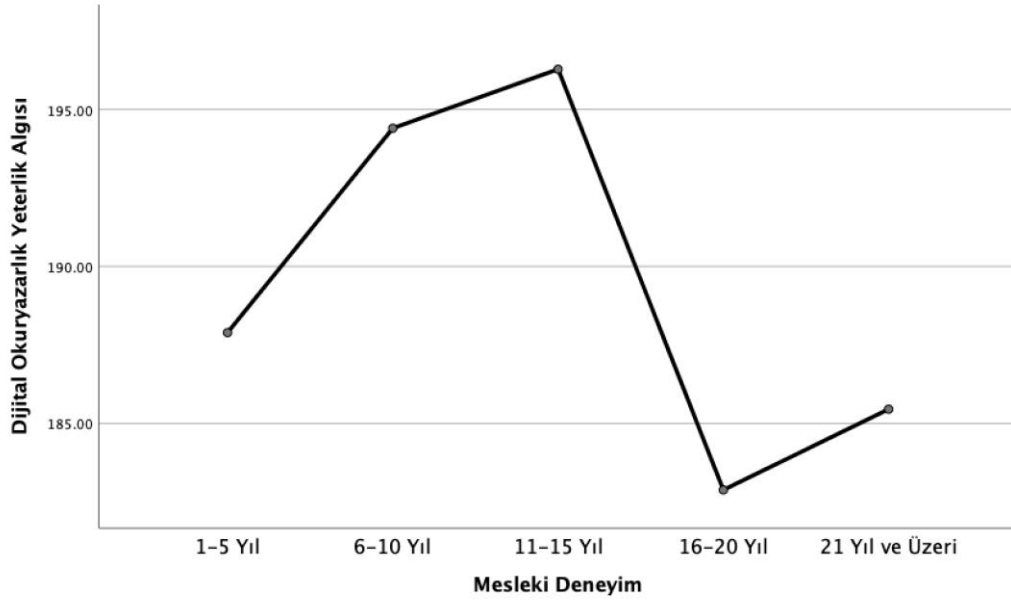
### Altıncı alt probleme ilişkin bulgu

Tablo 8

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Alguları Puanlarının Mesleki Deneyimlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	3085.876	4	771.469	3.516	.009	6-10 Yıl ile 16-20 Yıl
Gruplar İçi	32256.960	147	219.435			
Toplam	35342.836	151				

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algı düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda mesleki deneyimi 6-10 yıl ( $M_{6-10}= 194,40$ ) olan öğretmenlerle 16-20 yıl ( $M_{16-20}= 182,88$ ) olan öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F_{(4-147)}= 3,516, p< ,01$ ).



Grafik 4. Mesleki Deneyime Göre Türkçe Öğretmenlerinin Dijital okuryazarlık yeterlik algısı.

#### Yedinci alt probleme yönelik bulgu

Tablo 9

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Teknoloji Eğitimi Alma Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Gruplar	N	M	S	Sd	t	p
Eğitim Almış	122	192.05	14.84	150	2,206	,029
Eğitim Almamış	30	185.26	16.16			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algıları ortalama puanlarının teknoloji eğitimi alma durumuna göre farklılaşım farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testinde, teknoloji eğitimi alan öğretmenlerin ortalama puanları ile ( $M_{\text{eğitilmemiş}} = 192,05$ ) teknoloji eğitimi almayan öğretmenlerin puanları ( $M_{\text{eğitilmemiş}} = 185,26$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu bulgulardan hareketle teknoloji eğitimi almanın dijital okuryazarlık yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

## Sekizinci alt probleme ilişkin bulgu

Tablo 10

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Algıları Puanlarının Türkçe Derslerinde Teknolojiden Faydalanma Sıklıklarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t-Testi Sonuçları*

Gruplar	N	M	S	Sd	t	P
Bazen	55	187.54	16.32	150	-1,942	,054
Sık Sık	97	192.51	14.46			

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algıları ortalama puanlarının Türkçe derslerinde teknolojiden faydalanma sıklıklarına göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t-testinde, derslerde teknolojiden bazen faydalanan öğretmenlerin ortalama puanları ile ( $M_{kadın} = 187,54$ ) sık sık faydalanan öğretmenleri puanları ( $M_{erkek} = 192,51$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $p > ,05$ ). Bu bulgulardan hareketle Türkçe derslerinde teknolojiden faydalanma sıklığının dijital okuryazarlık yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

## **Dördüncü Bölüm**

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

#### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Ağrı, Erzurum, Kütahya, Sakarya, Eskişehir ve Hakkâri illerinde görev yapmakta olan 152 Türkçe öğretmene Acar (2015) tarafından hazırlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan analizlerde dijital okuryazarlık yeterlik algıları incelenen katılımcıların ‘çok düşük’, ‘düşük’, ‘orta’ düzeylerinden hiçbirini işaretlemediği görülmüştür. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algıları bakımından 20’sinin (%13,8) ‘yüksek’, 132’sinin (%86,8) ‘çok yüksek’ düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dair bulgular incelendiğinde ilk araştırma sorusunun cevabı olarak Türkçe öğretmenlerinin çalışmada işe koşulan ölçek maddelerine verdikleri cevaplara göre kendi okuryazarlık yeterliklerini yüksek ve çok yüksek seviyede gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2019) tarafından yürütülen çalışmada ilkokul ve ortaokulda görev yapan 345 öğretmene dair dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özoğlu (2019) ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Kozan (2018) tarafından 122 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cote ve Milliner (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Japonya’da bulunan özel bir üniversitede 42 İngilizce öğretmenin sınıf içinde ve dışında öğretimi desteklemek amacıyla dijital teknolojileri kullandıklarından çok emin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından yürütülen çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık bakımından özellikleri incelenmiş, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa dair becerilerinin nitelik bakımından iyi olduğu tespit edilmiştir. Öçal (2017) çalışmasında dijital okuryazarlık seviyesi bakımından ilkokul öğretmenlerinin kendilerini çok yeterli seviyede hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

İşçioğlu ve Kocakuşak (2012) sınıf öğretmeni adayları ile yürüttüğü araştırmada öğretmen adaylarının okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Usta ve Korkmaz (2010) sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği alanlarında eğitim gören öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının %75'i bilgisayar teknolojileri becerilerine yeterli seviyede sahip olduğunu, her iki öğretmenlik alanında eğitim gören öğretmen adaylarının eğitim sürecinde teknoloji kullanımına dair algılarının olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Yeterlik ölçeklerinden de çoğunlukla yüksek sonuçların çıktığı bilinen bir gerçektir. Yapılan pek çok araştırmada görölüyor ki öğretmen ve öğretmen adayları kendilerini dijital okuryazarlık bakımından iyi düzeyde görmektedir. Bu sonuç da yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir. Hızla değişen ve gelişen teknoloji nesline rehber olacak olan öğretmenlerin, çağın gereği olarak teknolojiye, dijitalleşmeye dair yeterli bilgi ve donanıma sahip olması büyük önem arz etmektedir. Öğretmen eğitiminde dijital kapasitenin geliştirilmesi, çoğunlukla dijital okuryazarlık başlığı altında 30 yılı geçkin bir süredir tartışılmaktadır (Selwyn, 2020). Bu kapsamda dijital okuryazarlığın geliştirilmesi için ölkelerin yönetimi, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitiminden ve bu eğitimin çıktılarından sorumlu olan kurum, kuruşlar ve okul yönetimlerinin beraberce çalışarak uygun atmosferi sağlamaları gerekmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algı düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yaş değişkeninin dijital okuryazarlık yeterlilik algısı üzerinde etkisinin bulunduğu sonucuna varan çalışmaları mevcuttur. Öçal (2017), araştırmasında 21-30 yaş aralığındaki ilkokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ileriki yaşlara oranla daha yüksek çıktığı bulgusuna ulaşmıştır. Yeşildal (2018), yaş ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında benzer bir bulguya ulaşarak yaşın artmasıyla dijital okuryazarlık seviyesinin düştüğünü ifade etmiştir. Ancak Menşan (2019) sınıf öğretmenleri ile gerçekteşirdiği çalışmada ölçeğin öğrenme mekanlarını düzenleme ve veli ve öğrenciyle iletişim alt boyutları ile yaş değişkeni başlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Yaman (2019) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada yaş değişkeninin dijital okuryazarlık seviyeleri üzerinde belirleyici olmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç da yürütülen bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. İçinde bulunduğumuz çağda hemen her yaş grubunun internet ve teknolojik araçlara ulaşım sağlama konusunda eşit şartlara sahip oldukları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyi ve yaş seviyesi arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasında bu durumun etkili olduğu ifade edilebilir. TÜİK (2018)'in yürütmüş olduğu 2018 senesi Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması sonuçlarına göre: Bilgisayar ve İnternet kullanımı 2018 senesinde 16-74 yaş aralığında bulunan bireylerde sırayla %59,6 ve %72,9 olduğu, 2018 senesi 4. ayında evlerin %83,8'inin evden internete ulaşım imkânına sahip olduğu, bu kapsamda her yaş grubundan kişi için teknolojiye ulaşmanın epey kolay hâle geldiği ifade edilebilir. Yaş grupları arasında dijital okuryazarlık düzeyine ilişkin farklılıkların olup olmaması aynı zamanda öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini dijital anlamda geliştirme isteğine bağlıdır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen hizmet içi eğitimlerin de öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı kalmadan dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülebilir. Bu sebeple öğretmenler doğdukları dönemin şartlarına bağlı kalmadan buldukları dönemin ihtiyaçlarına uygun olarak kendilerini geliştirmelidirler.

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algıları ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testinde, kadın öğretmenlerin ortalama puanları ile erkek öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle kadın veya erkek olmanın dijital okuryazarlık yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Özden (2018)'in öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada cinsiyet değişkeni, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığına ilişkin tutumlarında bir değişiklik oluşturmamıştır. Kozan (2018) BTÖ adayları ile yürüttüğü çalışmada dijital okuryazarlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaman (2019) da cinsiyet değişkeninin dijital okuryazarlıkla bir ilişkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmış ve içinde bulunduğumuz

yüzyılda cinsiyet ayrımı olmaksızın her öğretmenin teknolojik imkanlara ulaşma durumunun eşit olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuçlar çalışma ile uyuşmakla birlikte çelişen sonuçlar da mevcuttur. Acar (2015), Kıyıcı (2008), Yeşildal (2018), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) çalışmalarında erkeklerin kadınlara göre dijital okuryazarlık seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algı düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda öğrenim durumuna bağlı olarak öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Arslan (2019) eğitim durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında herhangi bir ilişki bulmazken, bu sonucu öğretmenlerin dijital materyallere karşı alaka ve tutumlarından kaynaklanabileceğini, dijital materyaller ve ortamları kullanma frekansı ile de ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu durum da araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Yapılan bu çalışmanın sonucuyla çelişen farklı çalışmalar da mevcuttur. Acar (2015) ebeveynler ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında eğitim seviyesinin dijital okuryazarlıkla ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Acar'a göre eğitim düzeyi arttıkça anne ve babaların kendi okuryazarlık seviyelerine dair değerlendirme puanları da artış göstermektedir. Öçal (2017) öğretmenlerin öğrenim durumunun dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde oldukça etkili bir değişken olduğunu, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kendilerini dijital okuryazar olarak çok daha yeterli bulduklarını tespit etmiştir. 2011 senesinde öğretmenlerin eğitsel internet kullanım öz yeterlik inançları ile öğrenim durumları arasındaki korelasyonu araştıran Baş, lisansüstü eğitimden mezun olan öğretmenlerin lisans ve yüksekokul eğitimden mezun olan öğretmenlere nazaran öz yeterlik inançlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algı düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerle 16-20 yıl olan öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin mesleklerinde çalıştıkları yıl arttıkça dijital

okuryazarlık düzeyleri düşmektedir. Bu durum, yeni atanan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde aldıkları teknolojik eğitime, Z kuşağı yaş grubunda olmalarına, hatta Z kuşağındaki çocuklara sahip anne-babalar olmalarına ve bundan dolayı teknolojiye ve dijitalleşmeye daha yakın bulunmalarına bağlı olarak ortaya çıkabilir. Arslan (2019), öğretmenlerin mesleki kıdeminin arttıkça dijital okuryazarlık seviyelerinde düşüş olduğu sonucuna vararak göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitim hayatlarında teknolojiye dair derslerle daha fazla içli dışlı olmalarına bağlı olduğunu varsaymaktadır. Öçal (2017) mesleki deneyimin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir değişken olduğu sonucuna ulaşmış ve mesleklerine yeni başlayan öğretmenlerin dijital okuryazar olarak kendilerini daha yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar, yapılan bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Menşan (2019) ise mesleki kıdem ile dijital becerilerin belirlenmesi arasında bir uyuma bulunmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algıları ortalama puanlarının teknoloji eğitimi alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için t-testinde, teknoloji eğitimi alan öğretmenlerin ortalama puanları ile teknoloji eğitimi almayan öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle teknoloji eğitimi almanın dijital okuryazarlık yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Kıyıcı (2008), eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları için bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı kurslarının açılmasını tavsiye etmektedir. Yılmaz (2007), öğretmenlerin teknoloji ve teknolojik materyallere dair eğitim almalarının desteklenmesi maksadıyla eğitim fakültelerinde okutulan *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* dersine önem verilmesi ve teknoloji eğitimi ile ilgili ders sayısının artırılmasını savunmaktadır. Alan yazına baktığımızda teknoloji eğitimi alma durumunun Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığına ilişkin bir başka çalışmaya rastlanmamıştır. Bilgi teknolojilerinin değişimi ve gelişimiyle beraber öğrencilerin de ilgi ve ihtiyaçları değişiklik göstermektedir. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi de dâhil çeşitli kurslara katılımlarının belirli aralıklarla, devam etmesi gerekir.

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algıları ortalama puanlarının Türkçe derslerinde teknolojiye faydalanma sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testinde, derslerde teknolojiye bazen faydalanan öğretmenlerin ortalama puanları ile sık sık faydalanan öğretmenleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle Türkçe derslerinde teknolojiye faydalanma sıklığının dijital okuryazarlık yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bir başka çalışmada ise Korkmaz (2020), sosyal bilgisi öğretmenlerinin sınıf içerisinde teknolojiye faydalanma sıklıklarının dijital okuryazarlık yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kullandıkları teknolojik materyallerin içeriği araştırılarak bu materyallerin sahip olduğu hangi niteliklerin dijital okuryazarlığa katkı sağladığı üzerinde durulabilir.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algı düzeylerinin buldukları şehre göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonucunda Erzurum'da görev yapan öğretmenlerle Ağrı ve Sakarya'da görev yapan öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ağrı'da görev yapan öğretmenlerin Sakarya ve Erzurum'da görev yapan öğretmenlere nazaran dijital okuryazarlık yeterlik algıları daha yüksek bulunmuştur. Bu durum derinlemesine araştırılmış ve Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen "Kodla Ağrı" projesi kapsamında hizmet içi eğitim olarak öğretmenlere kodlama eğitimlerinin verilmekte olduğu ve buna benzer projelerin hayata geçirilmesinde Ağrı ilinin diğer illere (Erzurum, Hakkâri, Sakarya, Eskişehir, Kütahya) nazaran çok daha erken başlamış olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu durum da Ağrı ilinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının diğer illere göre daha yüksek çıkmasına zemin hazırlamıştır. Sonuç olarak yürütülen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algılarına katkısı da gözler önüne serilmiştir. Öte yandan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının, öğretmenlerin buldukları şehre göre değişip değişmediğine dair alanyazında daha önce yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple çalışma ile alana katkı sağlandığı düşünülmektedir.

## Öneriler

### Dijital okuryazarlık yeterlik algısı ile ilgili yapılacak diğer araştırmalar için öneriler

- Çalışma yalnızca Kütahya, Eskişehir, Sakarya, Erzurum, Ağrı ve Hakkâri illerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri ile birlikte yürütülmüştür. Benzer çalışmalar farklı illerde veya ülke genelinde görev yapan Türkçe öğretmenleri veya diğer branşlardaki öğretmenler ile de yürütülebilir. Bu sayede iller ve branşlar arası farklılıkları karşılaştırma imkânı sağlanabilecek ve buna yönelik çözüm önerileri sunulabilecektir.
- Çalışma nicel yöntem ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin düşüncelerine ve beceri düzeylerine daha çok ulaşabilmek için nitel yöntemlerin de kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma, Türkçe öğretmenleri ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Aileler ve çocukların da içinde bulunduğu geniş kapsamlı çalışmalar da yapılabilir.
- Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre oldukça çarpıcı şekilde değiştiği bulgusuna ulaşıldı. Bunun nedeni üzerine daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

### Öğretmenlere dair öneriler

- Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini artırmak amacıyla lisans boyunca verilen bilişim teknolojileri ders nitelik ve niceliklerinin lisansüstü eğitimde de artırılması sağlanmalıdır.
- Yüz yüze ve özellikle son dönemde çokça başvurulmuş uzaktan eğitim süresince bazı öğretmen ve öğrencilerin teknolojik araçlara ulaşımının zor olması eğitim sürecini aksatmıştır. Dijital okuryazarlık seviyelerini artırmak amacıyla öğretmenlere ve öğrencilere teknolojik araçların ve internetin mümkünse ücretsiz, mümkün değilse de çok cüzi bir ücret ile verilmesi ivedilikle sağlanmalıdır.
- Bu ve yapılan pek çok çalışmada öğretmenler kendilerini dijital beceriler konusunda iyi düzeyde görmektedir. Öğretmenlerin hangi noktalarda ne düzeyde eksiklerinin olduğunu fark etmeleri için üstbilişi artırma becerilerini de kapsayan eğitici seminerlerin verilmesi gerekmektedir.

- Bu ve yapılan pek çok araştırmada meslek hayatının başında olan öğretmenler ile uzun yıllar mesleğinin başında olan öğretmenler arasında dijital okuryazarlık düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmuş, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı uzun yıllar öğretmenlik mesleğini sürdürmekte olan öğretmenlere dijital beceriler kapsamında verilen eğitimlerin genişletilmesi önerilmektedir.
- Teknoloji eğitimi alan öğretmenlerin ortalama puanları ile teknoloji eğitimi almayan öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Geline bu noktada ülke çapında öğretmenlerin teknoloji eğitimi almaları zorunlu hâle getirilmeli ve bu eğitimler teknolojik değişmeler bazında kapsamı genişletilerek sürdürülmelidir.
- Öğretmenlerin eğitim ortamlarında teknolojiden faydalanma sıklığına yönelik özendirici destek ve ödüllerin verilmesi sağlanmalıdır.
- Bu çalışmada görev yapılan şehirlerin öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür. Bir sonraki araştırmalarda bütün şehirlerin dijital okuryazarlık potansiyel haritası çıkarılarak fırsat eşitsizliğinin giderilmesi üzerinde çalışmalar yürütülebilir. Öte yandan hizmet içi eğitim kongrelerini belli başlı büyük şehirlerde düzenlemek yerine bu kongreleri ülke geneline yayarak bütün öğretmenlere eşit imkânların verilmesi sağlanmış olur.
- Ulusal düzeyde Öğretmenler için “Dijital Yeterlik Çerçevesi” oluşturulmalı ve bu öğretmen dijital yeterlik çerçevesi bünyesinde her branşın ve öğretmenin dijital okuryazarlıklarına ilişkin problemleri, çözüm önerileri, kapasiteleri ve ihtiyaçları net olarak ifade edilmelidir.
- Türkiye’de öğretmenlere verilen destekler genel manada dijital ortamlara dair bilgi ve beceri düzeyini arttırmaya yönelik planlanmakta ve farklı dijital yazarlık seviyelerine sahip öğretmenler çoğu zaman aynı tür eğitimlere katılmaktadır. Öğretmenlerin demografik bilgileri, branşı, sahip oldukları ön öğrenmeler, görev yaptıkları şehir ve okuttukları sınıf

düzeyleri gibi pek çok değişken göz önünde bulundurulduğunda her birinin dijital yeterlik seviyelerinde farklılık olacağı çıkarımı yapılabilir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algılarını yükseltmek için planlanan eğitimler ve paylaşılan ek kaynaklar genişletilerek her düzey ve alandaki öğretmen için çeşitli destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.



## Kaynakça

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilkökul ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acar, Ç. ve Engin, M. (2015, 08-10 Haziran). Anne ve babaların kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin belli değişkenler açısından incelenmesi. *EJER Congress 2015 Conference, Hacettepe Üniversitesi Beytepe Yerleşkesi, Bildiri Özetleri Kitabı*, (s. 349-352). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akhan, O. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda Sunulmuş Bildiri*, Eskişehir.<http://ietc2008home.anadolu.edu.tr/ietc2008/?C=N;O=D> sayfasından erişilmiştir.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Alptekin, M. F. (2005). *Yurttaşlığın tarihi gelişimi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atik, A. ve Ata, A. (2015, 8-10 Ekim). Dijital okuryazarlık yaklaşım ve pratikleri. 2. *Ulusal Yönetim Bilişim Sistemleri Kongresi, 8-9-10 Ekim 2015, Bildiriler Kitabı*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Avrupa Birliği/EACEA/Eurydice (2019). *Digital education at school in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Avrupa Parlamentosu (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*. 15 Aralık 2021 tarihi <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> adresinden erişildi.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu O. ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 191-196.
- Bahçivan, E., Üstündağ, M. T., ve Güneş, E. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve dijital okuryazarlıkları. *6th ICoSReSSE International Conference of Strategic Research in Social Science and Education 12-14 Mayıs 2017 Prag*, (s. 78). Çek Cumhuriyeti.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12* (Masters Thesis). Institute of Technology, Georgia.
- Baş, G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 35-51.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Borthwick, A. C. & Hansen, R. (2017). Digital literacy in teacher education: Are teacher educators competent?, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 46-48.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademik.
- Castells, M. (2005). *Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge, London.

- Coşkun, Y. D., Cumaoğlu, G.K. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *Internatioanal Journal of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Çakmak, T., Özel, N. ve Yılmaz, M. (2013). Evaluation of the open course ware initiatives within the scope of digital literacy skills: Turkish open courseware consortium case. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 65-70.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Değerli, A. (2013). Bireylerin bilişim ihtiyacı düzeylerinin bilişim okuryazarlığına etkisi üzerine bir araştırma. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 61-73.
- Demir, S., Özmantar, M. F., Bingölbali, E. ve Bozkurt, A. (2011). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımlarının irdelenmesi. *V. ICITS'da Sunulmuş Bildiri*, Fırat Üniversitesi, Elazığ. <http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27660.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dinçer, S. (2012). A study of the relationship between pupils and parents' computer literacy level and use. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 484 – 489.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 213-246.
- Duran, E. ve Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Duran, E. ve Özkul, D. İ. (2015). Ekran okuryazarlığının gelişimi ve geleceğine yönelik tahminler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 281-290.
- Efimova, L. & Grudin, J. (2008). Crossing boundaries: Digital literacy in enterprises. In Lankshare, C. & Knobel, M. (Eds.), *Digital literacies* (pp.203-226). Newyork: Peter Lang Publishing. Retrieved from <https://books.google.com.t/books?hl=tr&lr=&id=doVQq67wWSwC&oi=fn>

d&pg=PA1&dq=digital+literacy&ots=h3X3frbG7t&sig=RR7\_dHnT9pmNjl  
btFzmJf4DwHY&redir\_esc=y#v=onepage&q=digital%20literacy&f=false

Eisenberg, H. (2014). *Human process visual data better*. Retrieved from  
[http://www.t-sciences.com/news/humans-process-visual-databetter#:~:text=Visualization  
%20works%20from%20a%20human,to%20the%20brain%20is%20visual](http://www.t-sciences.com/news/humans-process-visual-databetter#:~:text=Visualization%20works%20from%20a%20human,to%20the%20brain%20is%20visual)  
adresinden erişilmiştir.

Erstad, O. (2006). A new direction? Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway. *Education & Information Technologies*, 11, 415–429.

Eshet, Y. (2002). Digital literacy: A New terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)*. (s. 493-498). Chesapeake, VA: AACE.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. California: SAGE.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.

George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference*. Oxon: Routledge.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Raleigh, NC, John Wiley & Sons, Inc.

Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.

Güngör, M. (2017). Bir kimlik inşası olarak ulus-devlet yurttaşlığı ve yurttaşlık kavramının dönüşümü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 438-464.

Hague, C. & Payton, S. (2011). *Digital literacy across the curriculum*, Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/digital-literacy-across-the-curriculum/>.

- Hızal, A. (1992). İlköğretim Uygulamalarında Eğitim Teknolojilerinden Yararlanma Olanakları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 81-87.
- Holum, A. & Gahala, J. (2001). *Critical issue: Using technology to enhance literacy instruction*. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480229.pdf>.
- Horton, F.W. (2008). *Understanding information literacy: A primer*. Paris: UNESCO.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence—an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655-679.
- Jackson, S. L. (2015). *Research methods and statistics: A critical thinking approach*. Boston: Cengage Learning.
- Jakes, D. (2006, 05 Nisan). *Standards-proof your digital storytelling efforts*. Erişim Adresi: <http://www.techlearning.com/tech/media-coordinators/0018/standards-proof-your-digital-storytelling-efforts/43347>.
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1), 47-8.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media Culture Society*, 33(2), 211-221.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin*

*duyarlılıklarının incelenmesi*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högre Utbildning*, 1(1), 39-51.
- Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği* 24(4), 723-747
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(28), 283-298.
- Maden, S. Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.
- Martin, A. (2005). Dig eulit—a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of the Literacy*, 2(2), 130-136.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020, 05 Temmuz). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. Erişim Adresi: <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim Adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.

- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öksüz, Y., Demir, E.G. ve İci, A. (2016). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi. *International Journal of Social Studies*, 50(2), 387-396.
- Özdemir, Banu. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özerbaş, M. A., ve Kuralbayeva, A. (2016, 11-14 Mayıs). Türkiye ve Kazakistan ilkökul-ortaokul öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması olarak değerlendirilmesi. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu 11-14 Mayıs 2016, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Özetler Kitabı*, (s. 44). Ankara: Pegem Akademi.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 897-921.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, Antalya.
- Pool, C.R. (1997). A new digital literacy a conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership*, 55, 6-11.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On The Horizon*, 9(5), 1-6.

- Ribble, M. (2012). Digital citizenship for educational change. *Kappa Delta Pi Record*, 48(4), 148-151.
- Saltuklu, Z, Şahin, A. ve Koçak, B. (2016, 11-14 Mayıs). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin algılarının metafor analizi ile incelenmesi. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu 11-14 Mayıs 2016, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Özetler Kitabı*, (s. 323). Ankara: Pegem Akademi.
- Sayer, C. R. (2007). *Çocuk kütüphanelerinde elektronik yayınların kullanımı ve yaygınlaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Essex: Pearson
- Taşkıran, N. Ö. (2007). *Medya okuryazarlığına giriş*. İstanbul: Beta Basım.
- Tekeli, P. (2018). *Dijital hikâye anlatımı atölyesinde yaşlıların dijital okuryazarlık deneyimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thoman, E. & Jolls T. (2008). *21. Yüzyıl okuryazarlığı*. (Çev. Cevat Elma ve Alper Kesten) Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2018, 20 Aralık). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim Adresi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a9efb63ee5064.19086511](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a9efb63ee5064.19086511).
- Türk Dil Kurumu (2018, 21 Kasım). *Büyük Türkçe sözlük*. Erişim Adresi: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5aad7122003443.99346259](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5aad7122003443.99346259).
- Türkiye İBBS Haritalar*. (2022, 02 Şubat). Erişim Adresi: <https://yereldemokrasi.net/haritalarla-kamu-idaresi/147-istatistiki-bolge-birimleri-siniflandirmasi-ibbs-duzey-1-ve-duzey-2-bolgeleri>
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ (2016). *T.C. Resmî Gazete* (29581, 2 Ocak 2022).

- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ (2016). *T.C. Resmî Gazete* (29581, 2 Ocak 2016).
- UNESCO. (2008). *ICT competency standards for teachers*. United Kingdom: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Usta, E., Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Van Deursen, A. J. & Van Dijk, J. A. (2014). Modeling traditional literacy, Internet skills and Internet usage: An empirical study. *Interacting with computers*, 28(1), 13-26.
- Webster, F. (2006). Theories of the information society, J. Urry, (Editör ). *International Library of Sociology*, (pp.1-34). London: Routledge.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, S. ve Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, A. (2007). Geçmişten günümüze okuryazarlık çalışmaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(18), 44-61.

## Ekler

### Ek-1: Araştırma Uygulama İzin Talebi I

Tarih ve Sayı: 02.10.2021 - 53552



T.C.  
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-75557786-300-53552  
Konu : Araştırma Uygulama İzni (Elif ALKIŞ)

02.10.2021

#### LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının (Strateji Geliştirme Başkanlığı) 28.09.2021 tarihli ve E-49614598-605.01-33101778 sayılı yazısı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Türkçe Eğitimi) Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ALKIŞ'ın anket uygulama talebi ile ilgili İlgi'de kayıtlı yazı Ek'te yer almaktadır.

Söz konusu anket uygulama talebi ile ilgili olarak İlgi'de kayıtlı yazıda belirtilen hususlarda eksikliklerin giderilerek İlgi Kuruma iletilmek üzere Rektörlüğümüze sunulması gerekmektedir. Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Sülbüye UMURHAN  
Daire Başkanı

Ek:İlgi Yazı (1 Sayfa)

## Ek-2: MEB Araştırma Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.11.2021-66456



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-37324283  
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

22.11.2021

### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 28/10/2021 tarihli E-75555786-300-61078 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nun 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Türkçe Eğitimi) Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ALKIŞ'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Ölçülmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <https://docs.google.com/forms/d/1eq5nXOTdRs0Hw3UCDqI6IvxKh3I9wjwuGd-IGLWD2C8/edit> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ  
Bakan a.  
Başkan

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (6 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Ağrı, Eskişehir, Erzurum, Hakkari, Kütahya  
ve Sakarya Valiliğine (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğüne

## Ek-3: Dumlupınar Üniversitesi Araştırma Uygulama İzni

Tarih ve Sayı: 23.11.2021 - 66498



T.C.  
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-75557786-100-66498  
Konu : Anketler (Elif ALKIŞ)

23.11.2021

### LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığının 22.11.2021 tarihli ve E-49614598-605.01-37324283 sayılı yazısı.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ALKIŞ'ın "*Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Ölçülmesi*" konulu anket çalışmasının uygulanabilirliği ile ilgili İlgi'de kayıtlı yazısı yazımız ekinde gönderilmektedir.


Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Sülbüye UMURHAN  
Daire Başkanı


Ek:İlgi Yazı (1 Sayfa)

## Ek-4: Araştırma Uygulaması İçin Etik Kurul Raporu

DİTİM - FİZİKSEL İZİN - 16.06.2021



T.C.  
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve  
Yayın Etiği Kurulu



### TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi: 16.06.2021  
Toplantı Sayısı: 2021/04

**GÜNDEM 17:** Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 05.05.2021 tarihli ve E.23217 sayılı yazısı gereğince; Türkçe ve Sosyal Bilgileri Eğitimi (Türkçe Eğitimi) Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ALKİŞ'in "**Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Ölçülmesi**" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

**KARAR 17 :** Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 05.05.2021 tarihli ve E.23217 sayılı yazısı gereğince; Türkçe ve Sosyal Bilgileri Eğitimi (Türkçe Eğitimi) Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif ALKİŞ'in "**Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Ölçülmesi**" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

*Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında uygulanacak olan anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvuruçuya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.*

DİTİM VE FİZİKSEL İZİN - 16.06.2021

## Ek-5: Ölçek Kullanım İzni

04.11.2020

Gmail - Dijital Okuryazarlık Ölçek Kullanım İzni



### Dijital Okuryazarlık Ölçek Kullanım İzni

4 ileti

Elif Alkış

1 Kasım 2020 22:02

Merhaba Hocam,  
Ben Elif ALKIŞ. Dumlupınar Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Hakkâri'de Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktayım.  
Yüksek lisans tez aşamasındayım.  
Tezimde izninizle, geliştirmiş olduğunuz "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" ni kullanabilir miyim?


Çiğdem Acar

2 Kasım 2020 21:47

Alıcı: Elif Alkış

Elif Hocam merhaba,  
Kullanabilirsiniz, elbette. Ölçeğim mail ekindedir.

Çiğdem A.  
[Alıntılanan metin gizlendi]

 Çiğdem\_Ölçek-6.docx  
490K

Elif Alkış

2 Kasım 2020 23:47

Alıcı: Çiğdem Acar

Çok teşekkür ederim Çiğdem Hocam.  
Hoşça kalın.

2 Kas 2020 20:47 tarihinde "Çiğdem Acar"  
[Alıntılanan metin gizlendi]

Çiğdem Acar

3 Kasım 2020 07:49

Alıcı: Elif Alkış

Rica ederim Elif hocam.  
[Alıntılanan metin gizlendi]

## Ek-6: Katılım Bilgi Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Ölçülmesi" adıyla, Elif ALKİŞ tarafından 01.12.2021-10.12.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin ölçülmesidir.

Araştırmanın Nedeni:  Bilimsel araştırma  Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Kütahya, Eskişehir, Sakarya, Erzurum, Ağrı, Hakkari

Araştırma Uygulaması:  Anket  Gözlem

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırma uygulaması esnasında sizden hiçbir şekilde ücret talep edilmeyecek, eğitim ve öğretimin aksatılmamasına dikkat edilecek, araştırma uygulaması gönüllülük esasına göre gerçekleştirilecektir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onayladıktan sonra sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : Elif ALKİŞ



## Ek-7: Kişisel Bilgi Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Meslektaşım,

Katılacağınız bu çalışma, Türkiye Öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerini ölçmek amacıyla yapılan bir tez araştırması uygulamasıdır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığının izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Araştırmaların uygulanması esnasında hiçbir şekilde ücret talep edilmeyecek, eğitim ve öğretimin aksatılmamasına dikkat edilecektir.

Uygulama, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir.

Araştırma uygulamasına katılmadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bana e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Sorulara vereceğiniz doğru ve samimi her yanıt, araştırma sonucunun doğruluğunu olumlu yönde etkileyecektir. Yapmış olduğunuz katkılardan ötürü teşekkür ederim.

Saygılarımla,

ELİF ALKİŞ



- 1) Cinsiyetiniz?
  - Kadın .....
  - Erkek .....
  
- 2) Yaşınız?
  - 25 veya altı.....
  - 26-35.....
  - 36-45.....
  - 45 ve üstü.....
  
- 3) Öğrenim Durumunuz?
  - Ön Lisans.....
  - Lisans.....
  - Yüksek Lisans.....
  - Doktora.....
  
- 4) Mesleki hayatınızın herhangi bir döneminde teknolojiye veya dijital materyallere dair bir eğitim aldınız mı?
  - Evet.....
  - Hayır.....
  
- 5) Türkçe öğretim sürecinde teknoloji/dijital materyallerden faydalanıyor musunuz?
  - Hiç faydalanmam.....
  - Bazen faydalanırım.....
  - Sık sık faydalanırım.....
  
- 6) Kendinize ait bir bilgisayarınız var mı?
  - Evet.....
  - Hayır.....
  
- 7) Kendinize ait bir internet bağlantınız var mı?
  - Evet.....
  - Hayır.....



## Ek-8: Veri Toplama Aracı/Dijital Okuryazarlık Ölçeği

### VERİ TOPLAMA ARACI "DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ"

KENDİNİZ					"Tam Yeterli" için 5, "Çok Yeterli" için 4, "Orta Yeterlilikte" için 3, "Az Yeterli" için 2, "Hiç Yeterli Değil" için 1 rakamının altına (X) işareti koyunuz.
1	2	3	4	5	
					1. Kullandığı dijital araçlarda karşılaştığı basit sorunları giderebilme
					2. USB, DVD, harici disk gibi ortamların birinden diğerine dosya aktarabilme
					3. Dijital teknolojilerde donanım ve yazılımın ne işe yaradığını bilme
					4. İnternete bağlanabilmek için ne tür donanım ve yazılımlara ihtiyaç olduğunu bilme
					5. Kendi ihtiyacına ve koşullarına uygun dijital araçları seçebilme
					6. Kendi beklentilerine ve koşullarına uygun İnternet Servis Sağlayıcı seçebilme
					7. Çevrimiçi ortamda okul, hastane, bankacılık hizmetleri ve otel rezervasyonu gibi çevrimiçi işlemler gerçekleştirebilme
					8. İnternet bağlantılı araçları kullanarak elektronik posta gönderebilme ve gelen elektronik postayı açabilme
					9. Göndereceği elektronik postaya dosya ekleme ve gelen elektronik posta ekindeki dosyayı açabilme
					10. En az bir kelime işlem (Word, Wordpad gibi) yazılımını kullanabilme
					11. En az bir tablolama (Excel gibi) yazılımını kullanabilme
					12. En az bir sunu hazırlama (Powerpoint gibi) yazılımını kullanabilme
					13. İhtiyaç duyduğu, ses, yazı ya da resim türü içeriği internetten bilgisayara indirebilme ve kopyalayabilme
					14. Bilgisayarda kayıtlı bir belgenin yazıcıdan çıktısını alabilme



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



			31. Uygun programları kullanarak resim, ses ve video dosyaları oluşturabilme veya oluşturulmuş içerik üzerinde değişiklik yapabilme
			32. Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisine aktif olarak katılabilmek
			33. Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisinde bilgi, belge, dosya paylaşabilme
			34. Dijital ortamlarda gerçekleştirilen faaliyetler için geçerli yasal ve sosyal kuralara uygun davranma
			35. Dijital ortamlarda, geçerli yasal ve sosyal kuralara uygun davranmamanın olan sonuçları hakkında fikir sahibi olma
			36. Herhangi bir internet taryıcısının gizlilik ve güvenlik ayarlarını, kendi uygun göreceği şekilde yapabilme
			37. Dijital araçları kullanırken, kullanıcı şifresi oluşturma, virüs koruma yazılımı kullanma gibi güvenlik önlemlerini alabilme
			38. Dijital ortamları kullanırken çevrimiçi saldırı, virüs bulaşması ve kimlik bilgilerinin çalınması gibi durumları fark edebilme
			38. Gezindiği dijital ortamlarda, sonradan başkaları tarafından belirlenip, kendisi aleyhine kullanılacak özel bilgiler bırakmama
			39. Dijital ortamlarda başkaları ile paylaşımında sakınca olan ve olmayan kişisel bilgileri ayırt edebilme
			40. Dijital ortamlarda çevrimiçi saldırı, kimlik hırsızlığı gibi eylemlerin yaratacağı bireysel, yasal ve sosyal sonuçları bilme
			41. Kullandığı web sitelerinin gizlilik politikalarının, kullanıcı olarak kendisi açısından önemini değerlendirebilme



## **Özgeçmiş**

### **Kişisel Bilgiler:**

Elif ALKIŞ

### **Öğrenim Durumu:**

2018-2022 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

2014-2018 Lisans: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği

2010-2014 Lise: Kütahya Kılıçarslan Anadolu Lisesi

2010-2002 İlköğretim: Kütahya Şehitler İlköğretim Okulu

### **İş Denevimi:**

2019-2020: Hakkâri Akçalı Yatılı Bölge Ortaokulu

2020-2021: Hakkâri Şehit Yarbay Mesut Kuru Ortaokulu

2021-2022: Hakkâri 23 Nisan Ortaokulu