



T.C.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL
OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE
SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ali TOMBUL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ

ARALIK-2022



T.C.

KAHRAMANMARAŞ ST İMAM ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL
OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE
SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

DANIŞMAN: Doç. Dr. Ramazan YİRCİ

JÜRİ: Doç. Dr. Akif KÖSE

JÜRİ: Doç. Dr. Yasin DEMİR

Ali TOMBUL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ

ARALIK-2022

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK
BECERİLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ali TOMBUL

Danışman : Doç. Dr. Ramazan YİRCİ

Yıl : 2022, Sayfa: XV+89

Jüri : Doç. Dr. Ramazan YİRCİ (Başkan)
: Doç. Dr. Akif KÖSE (Üye)
: Doç. Dr. Yasin DEMİR (Üye)

Bu araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Pazarcık ilçesinde devlet anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 944 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak evrenden seçilen 417 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”, “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizi için Jamovi 1.8.1 ve Lisrel paket programları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için “Bağımsız Örneklem t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi, dijital okuryazarlık becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini yordama durumunu incelemek için regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; bu ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülürken; öğrenim durumu, görev yapılan okul türü, branş ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı

farklılık görülürken; cinsiyet, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Çalışma sonunda ise araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuryazarlık, Sınıf Yönetimi, Okuryazarlık, Teknoloji, Teknolojinin Eğitime Etkisi.



KAHRAMANMARAŞ SUTÇU İMAM UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

ABSTRACT

MA THESIS

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
TEACHERS' DIGITAL LITERACY SKILLS AND CLASSROOM
MANAGEMENT SKILLS**

Ali TOMBUL

Supervisor : Assoc. Prof.Dr. Ramazan YİRCİ

Year : 2022, Pages: XV+89

Jury	: Assoc. Prof. Dr. Ramazan YİRCİ	(Chairperson)
	: Assoc. Prof. Dr. Akif KÖSE	(Member)
	: Assoc. Prof. Dr. Yasin DEMİR	(Member)

In this study, the relationship between teachers' digital literacy skills and classroom management skills was examined. The research was carried out in the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. The universe of the research consists of 944 teachers working in public kindergarten, primary school, secondary school and high school in Kahramanmaraş province Pazarcık in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 417 teachers selected from the population by using the stratified sampling method, one of the random sampling methods. The data used in the research were collected through the "Digital Literacy Scale", "Classroom Management Scale" and "Personal Information Form". Jamovi 1.8.1 and Lisrel package programs were used for data analysis. "Independent Sample t-Test" and "One-Way Analysis of Variance (ANOVA)" were used for the analysis of the obtained data. Correlation analysis was conducted to examine the relationship between teachers' digital literacy skills and classroom management skills, and regression analysis was conducted to examine the predictive status of digital literacy skills on classroom management skills. As a result of the research, there is a significant relationship between teachers' digital literacy skills and classroom management skills; it is seen that this relationship is positive and moderate. While there is a statistically significant difference in teachers' views on digital literacy skills according to gender, professional seniority and age; There is no statistically significant difference according to the variables of education level, type of

school, branch and graduated faculty. While there is a statistically significant difference according to the variables of professional seniority, graduated faculty and branch regarding teachers' classroom management skills; No statistically significant difference was found according to gender, education level, type of school and age variables. At the end of the study, suggestions for practitioners and researchers were included in line with the findings obtained in the study.

Keywords: Digital Literacy, Classroom Management, Literacy, Technology, The Effect of Technology on Education.



ÖN SÖZ

18. Yüzyılda makınaların insan hayatına girmesi ile başlayan teknolojik ilerlemeler insanoğlunu yapabilecekleri konusunda, ufkunu daima ileri taşımasına neden olmuştur. Bu durum özellikle son çeyrek yüzyılda gelişen ve insan yaşamında yer edinmeye başlayan dijital teknolojilerin, 2020 yılında Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmesiyle birlikte insan yaşamına kalıcı olarak girmiş ve insanların günlük yaşam alışkanlıklarında ve çalışma koşullarında kalıcı değişimlere neden olmuştur. 2000’li yılların başlarında insanların bilgisayara ve internete erişimleri kısıtlı iken 20 yıllık bir zaman zarfında hızlı bir şekilde gelişen teknoloji her insanın elinde, hem de taşınabilir durumda telefonlarla bütünleştirilmiş bilgisayarın ve internetin olmasına imkân sağlamıştır. Bu durum insanların daha hızlı bir şekilde iletişime geçmesini sağladığı gibi insanların bilgiye ulaşmasını ve bilgiyi paylaşmasını da kolaylaştırmıştır. Bilginin bu kadar kolay elde edilmesi ve hızlı bir şekilde paylaşılması öğretmenlerin konumlarının da değişmesine neden olmuştur. Öğrencilerin bilgiye ulaşım yollarının çoğalması, öğretmenin eğitim sistemi içerisindeki görev tanımının ve konumunun değişmesi, eğitim sisteminin yeniden yapılanmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu durumun farkında olan ülkeler teknoloji çağının gereklilikleri doğrultusunda eğitim programlarını, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemlerini güncellemektedir. Bu doğrultuda ülkelerin eğitim müfredatlarında teknoloji içeren konulara daha çok yer verdiği, okulların teknolojik alt yapısını iyileştirdiği ve öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerini geliştirmeye yönelik faaliyetler gerçekleştirdiği gözlenmektedir. Teknolojik gelişmelerin eğitim dünyasının farklı alanlarında köklü değişimler yarattığı gözlenirken eğitimin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin sınıf yönetimine katkıda bulunacağı düşüncesi ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Ali TOMBUL
KAHRAMANMARAŞ / ARALIK- 2022

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanma aşamasında öncelikle en büyük destekçim olan sevgili eşim Funda TOMBUL'a teşekkür ederim. Mesleki tecrübelerinden çokça faydalandığım ve bu zorlu süreci sayesinde tamamladığım danışmanım Sayın Doç. Dr. Ramazan YİRCİ'ye; pandemi dönemine denk gelen ders sürecini en verimli şekilde değerlendiren ve mesleki gelişimimde önemli yere sahip olan hocalarım Sayın Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ'a, Sayın Prof. Dr. Nail YILDIRIM'a, Sayın Doç. Dr. Akif KÖSE'ye, Sayın Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK'a, Sayın Doç. Dr. Ahmet KAYA'ya ve Sayın Doç. Dr. Abdullah ÇETİN'e ve çalışmanın son şeklini almasında görüş ve önerilerinden yararlandığım Doç. Dr. Yasin DEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Veri toplama sürecinde yardımcı olan okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve anketleri doldurarak çalışmayı gerçekleştirmem yolunda en büyük katkıyı sunan değerli meslektaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Ali TOMBUL

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ.....	V
TEŞEKKÜR.....	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLO LİSTESİ.....	X
GRAFİK LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIV
EKLER LİSTESİ	XV
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
2. KONUSAL İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar.....	7
2.1.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar	7
2.1.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	11
2.2. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar.....	12
2.2.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	12
2.2.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	19
2.3. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	22
2.3.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	22
2.3.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	26
3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	29
3.1. Okur-Yazarlık.....	29
3.2. Dijital Okuryazarlık.....	30
3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri	35
3.3.1.Sınıf Yönetimi.....	35
3.3.2.Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler.....	36
3.3.2.1.Sınıfın Fiziksel Düzeni.....	37
3.3.2.2.Öğrenme-Öğretme Süreci	38
3.3.2.3.İletişim.....	38
3.3.2.4.Davranış Yönetimi	39
3.3.2.5.Motivasyon.....	39
3.4. Dijital Okuryazarlıkla Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki.....	40
4.YÖNTEM.....	42
4.1. Araştırmanın Modeli	42
4.2. Evren ve Örneklem	42
4.3. Veri Toplama Araçları	45
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	45
4.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği	45
4.3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği.....	46

4.4. Verilerin Toplanması	49
4.5. Verilerin Analizi.....	49
5. BULGULAR.....	53
5.1. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	53
5.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular.....	54
5.3. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	55
5.3.1. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	55
5.3.2. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	56
5.3.3. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	56
5.3.4. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	57
5.3.5. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	57
5.3.6. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	58
5.3.7. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi	58
5.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri Açısından İncelenmesi.....	59
5.4.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	59
5.4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	60
5.4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	61
5.4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	62
5.4.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	62
5.4.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	63
5.4.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi	64
5.5. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	65
5.6. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	66
5.6.1. Örneklem Büyüklüğü Varsayımı.....	66
5.6.2. Doğrusallık varsayımı.....	66
6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	69
6.1. Tartışma ve Sonuç	69
6.2. Öneriler.....	74
6.2.1. Uygulayıcılara Dönük Öneriler	75
6.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler	76
KAYNAKLAR	77

ÖZGEÇMİŞ
EKLER



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4. 1. Evren ve Örneklem Belirtke Tablosu.....	43
Tablo 4. 2. Örneklem Grubuna Ait Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Değerleri	44
Tablo 4. 3. Dijital Okuryazarlık Ölçeğine Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları.....	46
Tablo 4. 4. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Hakkında Bilgiler.....	47
Tablo 4. 5. Sınıf Yönetimi becerileri Ölçeği Alt Boyutların Cronbach Alfa (α) Değerleri ile Pearson Korelasyonları	47
Tablo 4. 6. Mevcut Araştırmada Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Tümü ve Alt Boyutlara İlişkin Cronbach Alfa (α) ve Pearson Korelasyonları	48
Tablo 4. 7. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları	48
Tablo 4. 8. Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları ..	50
Tablo 4. 9. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4. 10. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri Homojenlik Testi Sonuçları	51
Tablo 4. 11. Öğretmenlerin Sınıf yönetimi Becerileri Homojenlik Testi Sonuçları	51
Tablo 5. 1. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular .	53
Tablo 5. 2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular.....	54
Tablo 5. 3. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	55
Tablo 5. 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	56
Tablo 5. 5. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	56
Tablo 5. 6. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	57
Tablo 5. 7. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	58
Tablo 5. 8. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	58
Tablo 5. 9. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	59
Tablo 5. 10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre incelenmesine İlişkin Bulgular	59
Tablo 5. 11. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	60
Tablo 5. 12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine ilişkin Bulgular	61
Tablo 5. 13. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	62
Tablo 5. 14. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	63
Tablo 5. 15. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	64
Tablo 5. 16. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	64

Tablo 5. 17. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Birbirleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	65
Tablo 5.18. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	67



GRAFİK LİSTESİ

Grafik 5.1. Doğrusallık Varsayımı Saçılım Grafiği.....	71
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Dijital Okuryazarlığın Yedi Elementi.....	32
--	----



KISALTMALAR LİSTESİ

DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DOÖ	: Üstündağ tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
F	: Frekans
FATİH	: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
ISTE	: Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
n	: Örneklem Sayısı
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Ağı
P	: Anlamlılık Düzeyi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
r	: Korelasyon Katsayısı
SS	: Standart Sapma
SYBÖ	: Ergen (2017) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
YEĞİTEK	: Yenilikçi Eğitim Teknolojileri

EKLER LİSTESİ

EK-1	: Dijital Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni
EK-2	: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Kullanım İzni
EK-3	: Kişisel Bilgi Formu
EK-4	: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği
EK-5	: Dijital Okuryazarlık Ölçeği



1. GİRİŞ

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin sınıf yönetimi becerilerine etki düzeyinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırmanın gerçekleştirilme nedeni olan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırmada kullanılan tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ülkelerin kültürel gelişmişlikleri, ekonomik yönden büyümeleri, yüksek refah seviyelerine ulaşmaları ve nitelikli iş gücüne sahip olmalarının yolu eğitimden geçmektedir. Vatandaşlarının eğitim seviyesini yükseltebilen ve istendik yönde eğitilmiş insan kaynağına sahip olan ülkeler, kaynaklarını doğru ve etkin şekilde kullanarak gelişmiş ülkeler statüsünde yerini almaktadır. Eğitime gerekli önemi vermeyen ülkeler ise fakirleşmekte ve giderek gelişmiş ülkelerin sömürgesi haline dönüşmektedir. İnsanlık tarihi incelendiğinde de tarihe yön veren, yüzlerce yıl varlığını devam ettiren ve bugün hâlâ adından söz ettiren medeniyetlerin eğitime büyük önem verdiği görülmektedir. Çağımızdaki bilim dallarının temellerini atan Türk İslam medeniyetleri de eğitime verdikleri önem sayesinde yüzyıllar boyu insanlığa ışık olmuşlardır. Orta çağ döneminde skolâstik düşüncenin esiri olan Avrupa devletlerinin yaşadığı aydınlanma ile reform hareketlerini başlatması ve ardından sanayi devrimini yaşaması da yine eğitime verilen önem sayesinde gerçekleşmiştir.

Eğitimin her yönden gelişmiş ve güçlü bir devlet olmak için önemli olduğunun farkına varan ülkeler öncelikli olarak vatandaşlarının okuryazarlık becerilerini arttırmaya çalışmıştır. Bu amaçla da 18. yüzyıldan itibaren özellikle sanayi devriminin yaşandığı ülkelerde okullaşmaya büyük bir önem verildiği görülmektedir (Erdem, 2003, 9). Gerçekleşen okullaşma eyleminin okuryazar birey sayısını arttırması ile birlikte pozitif bilimlerde çok hızlı ilerlemeler yaşanmıştır. Okuryazar birey haline gelen insanların, merak güdülerinin de etkisi ile olayları sorgulaması sürekli bir değişim ve yenilenme faaliyetini başlatmıştır. Gerçekleşen icatlar ve keşifler ile insanlar çeyrek yüzyıl gibi kısa bir sürede tasavvur edemedikleri bir noktaya ulaşmışlardır. Teknoloji çağı olarak adlandırılan bu dönemde uzaya insan gönderilmesi, ulaşımın çok hızlı bir hale gelmesi ve iletişim alanında yaşanan akıl almaz gelişmeler ile hayatın her alanında özellikle de sosyal yaşamda ve eğitim dünyasında köklü gelişmeler ve değişimler yaşanmıştır. Gelişen dijital teknolojilerin günümüz dünyasında önemli bir yer edineceği öngörüsü ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 1990'lı yıllardan itibaren teknolojik aletleri eğitim sistemi ile bütünleştirmeye başlamıştır. Teknolojinin eğitim sistemi ile bütünleşmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) oluşturulmuştur. YEĞİTEK tarafından kurulan Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) ile personel işlemleri teknolojiyle uyumlu hale getirilmiş ve bürokratik işlemler en asgari düzeye indirilmiştir. Yine YEĞİTEK tarafından kurulan

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığı ile öğretim programları doğrultusunda, müfredat ile uyumlu eğitsel içerikler öğrencilerin ve öğretmenlerin erişimine açılmıştır. Eğitsel içerikler ile zenginleştirilen EBA, Türkiye’de uzaktan eğitim dönemi olarak kabul edilen 23 Mart 2020 ile 18 Haziran 2021 tarihleri arasında yaklaşık 24.000.000.000 (yirmi dört milyar) kez ziyaret edilerek eğitim siteleri arasında dünyada en çok ziyaret edilen site olmuştur (Selçuk, 2021). 2021 yılında geliştirilen Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Okullarda bilgisayar laboratuvarlarının kurulmasıyla başlayan dönüşüm hareketi Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) ile sınıf atlamış ve ülkemizin en ücra köşelerindeki okullar dahi etkileşimli tahtalar ile donatılarak öğrencilerin öğrenimleri dijital teknoloji ile desteklenmeye çalışılmıştır.

20. yüzyılın özellikle son çeyreğinden itibaren çok hızlı bir şekilde gelişen dijital teknolojiler, toplumsal yaşamı derinden etkilemiştir. Özellikle 2020 yılında yaşanan pandemi ile hayatımıza tamamen yerleşen dijital teknolojiler içerdiği görsel ve işitsel materyal olanakları ile de eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. 2020 ve 2021 yıllarında, yeni tip korona virüs kaynaklı pandemi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilmesi ve eğitimin internet tabanlı dijital araçlar kullanılarak çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilmesi; whatsapp, telegram, bip gibi görsel ve anlık iletişim sağlayan uygulamalar ile öğrenci öğretmen iletişiminin sağlanması, facebook, instagram gibi bloglarla bilgi ve belge paylaşımının olması dijital teknolojilerin eğitim sistemi için ne kadar önemli ve vazgeçilmez olduğunu bir kez daha gözler önüne sermiştir. Derslerin internet tabanlı dijital teknoloji içeren araçlarla çevrimiçi olarak yapıldığı bu dönem de öğretmenlerin eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla web 2.0 araçları kullanmaları; öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde, öğretmenler arasında örnek uygulamaların paylaşılmasında, yeni ve farklı öğretim tekniklerinin yaygınlaşmasında önemli derecede etkili olmuştur (Çizmeci ve Köse, 2021, 139).

Ülkemizde ve dünyada öğrencilerin okul ortamından uzak olduğu pandemi sürecinde, öğrenme kayıplarının yaşanmaması ve eğitimin mümkün olan en üst seviyede gerçekleştirilmesinde en önemli unsur hiç şüphesiz ki öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileridir. Eğitimin tarihsel süreci incelendiğinde insanların okuryazarlık seviyesinin yükselmesi için devletler tarafından gerçekleştirilen uygulamaların ve okuma yazma seferberliklerinin başarıya ulaşmasındaki en önemli unsur öğretmenlerin bu süreci etkili ve planlı bir şekilde yürütmesidir. Okuryazarlık kavramının okuma ve yazma eyleminin ötesine geçip niçin ve neden okuduğunu sorgulayan, elde edilen bilginin ne amaçla ve nasıl kullanılacağını bilen, okuduklarını analiz edip değerlendiren bireylerin yetişmesi planlı ve programlı bir sınıf yönetimi ile mümkün olmaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi planlamasında, sınıf yönetimine etki eden değişkenlerin dikkate alınması gereklidir. Bu değişkenler sınıfın fiziki şartları, öğretim materyalleri, müfredat etkinlikleri, öğretmenin yeterliliği ve öğrenenin hazır bulunuşluğu olarak sıralanmaktadır (Ada, 2000, 1).

Teknolojinin insan yaşamını bu denli etkilediği ve değiştirdiği günümüzde öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki olup olmadığı merak edilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen alanyazın incelemesinde araştırma konusu ile ilgili daha önceden gerçekleştirilmiş bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu sebeple araştırmanın problem cümlesi; “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Problem cümlesine dayanarak araştırmada;

I. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri, sınıf yönetimi becerilerini yordamakta mıdır?

II. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?

Sorularına cevap aranmıştır. Bununla beraber,

I. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri hangi düzeydedir?

II. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri hangi düzeydedir?

III. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, okul türü, branş ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

IV. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri; cinsiyet, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, okul türü, branş ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Soruları da incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Dijital teknoloji ve bilgi alanında yaşanan gelişmeler her alanda olduğu gibi toplumun öncü kuruluşu niteliğinde olan okulları da doğrudan etkilemektedir (Şahin, 2012, 132). Sosyal bir yapı niteliğindeki okullarda gerçekleşen bu değişimin, topluma en açık kişi durumunda olan öğretmenleri ve okulların var oluş nedeni olan öğrencileri de etkilemesi kaçınılmazdır (Eserpek, 1978, 25). Bu etkilenme sosyal ve davranışsal boyutta olabileceği gibi bilişsel boyutta da gerçekleşmektedir. Yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde ihtiyaç duyulan herhangi bir bilgiye web sağlayıcıların bulunduğu her yerde ve her zaman ulaşmak mümkün hale gelmiştir. Öğretmenler bu durumu özellikle pandemi döneminde okullardan uzak kalan öğrencilerin ders eksikliklerini telafi etmek için kullanmışlardır. Yine bu dönemde öğrencilerinin eğitim kalitesini arttırmak için teknoloji destekli öğretim modellerini araştıran öğretmenler harmanlanmış öğrenme, ters yüz öğrenme gibi öğretim yöntemleri ile tanışmışlardır. Öğretmenlerin ve öğrencileri yoğun bir şekilde teknolojiyle iç içe olduğu bu dönemde öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin arttığı düşünülmektedir. Okul olmadan da web araçları sayesinde bilgiye ulaşabilen öğrenciler arasında hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme ihtiyaçları, öğrenme teknikleri gibi farklılıklar oluşmaktadır. Bu farklılıkların etkin

yönetilememesi durumunda ise aynı eğitim ortamını kullanan tüm öğrenciler için eğitimi engelleyici faktörler ortaya çıkmaktadır. Eğitimi engelleyen bu faktörleri yönetme görevi ise öğretmenlere düşmektedir. Eğitim politikalarının hedeflerine ulaşmak için kurulmuş olan eğitim ortamlarında öğrencileri amaçlar doğrultusunda güdülemek, motive etmek, öğrencilerde öğrenme istekliliği uyandırmak, eğitim için ayrılan zamanı verimli kullanmak, fiziksel ve beşeri unsurları kontrol etmek, dijital teknolojiler ve bilişim teknolojileri alanlarında yaşanan bu gelişmelerin, teknolojik gelişmeler ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireyler yetiştirmekle görevli olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ne düzeyde etkilediği bu araştırmanın gerçekleştirilme nedeni olmuştur.

Gerçekleştirilen bu çalışma ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki belirleyiciliği çeşitli değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, yaş, branş, görev yapılan okul türü, öğrenim durumu) açısından da incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında başta teknoloji olmak üzere her alanda yaşanan gelişmeler özellikle bilgiye ulaşma araçlarında büyük bir değişimin yaşanmasına neden olmuştur. Yakın geçmişte bilgiye ulaşmak için kullanılan temel kaynaklar kitaplarda yer alırken ve herhangi bir bilgiye ulaşmak için saatlerce hatta günlerce süren kaynak taraması yapılırken bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sayesinde istenilen her türlü bilgiye mekân ve zaman kavramı olmaksızın hızlı ve kolay bir şekilde ulaşmak mümkün hale gelmiştir. Bu durum, yaşadığımız dönemin bilgi dönemi olarak isimlendirilmesini sağlamıştır (Kozikoğlu ve Altunova, 2018, 523). Yeni neslin çok küçük yaşlarda tanıştığı sese duyarlı teknolojik aletler, okuryazarlığa dahi ihtiyaç olmadan bilgiye ulaşmayı mümkün hale getirmiştir. Bu durum geleneksel öğrenme yöntemlerinin geçerliliğini yitirmesine neden olmuştur. Bilgiye ulaşmanın son derece kolaylaştığı bilgi çağında, çağın gerisinde kalmamak için öğrenme sürekliliğini sağlayacak yeni becerilere sahip olmak gereklidir (Hunde ve Tacconi, 2014, 707). Bu becerilerin kazanılması için en uygun yer ise eğitim örgütleri yani okullardır. Bu becerilerin okullarda öğrencilere verilmesini sağlayan en önemli araç ise öğretmenlerdir (Ayas, 2009, 6).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan eğitim programlarını uygulamakla yükümlü olan öğretmenlerin, hedeflere ulaşabilmek için etkili bir sınıf yönetimi uygulaması gereklidir. Şişman ve Turan (2015, 2), etkili sınıf yönetiminin en önemli unsurunun öğretmenlerin mesleki yeterliliği olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmeli ve mesleki çalışmalarına önem verilmelidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayabilmeleri, eğitim alanında yaşanacak değişime ve gelişime öncülük edebilmeleri için mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, dijital teknoloji alanındaki gelişmeleri takip etmeleri ve dijital okuryazarlığa sahip olmaları önem arz etmektedir. Nitekim ilk defa 2019 yılında Çin Halk

Cumhuriyeti'nin Wuhan şehrinde görülen ve hızlı bir şekilde diğer ülkelere yayılarak pandemi ilan edilmesine neden olan yeni tip korona virüsü nedeniyle dijital platformlar üzerinden çevrimiçi yapılmak zorunda kalan öğretim faaliyetleri de öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerinin ve dijital okuryazarlık becerilerinin önemini ortaya koymuştur. Uzaktan eğitim döneminde verdikleri eğitimin etkililiğini ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamak isteyen öğretmenler karma öğrenme, hibrit öğrenme adları da verilen harmanlanmış öğrenme ve tersyüz öğrenme gibi teknolojinin entegre edildiği öğrenme modelleri ile tanışmışlardır. Bu öğrenme modellerinin ve eğitimi desteklemek amacıyla kullanılan web 2.0. araçlarının etkililiğini gören öğretmenlerin pandemi sonrasında da eğitsel dijital araçları ve öğrenme modellerini kullanmaya devam ettikleri gözlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin ön plana çıkartıldığı çalışma alan yazına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma farklı değişkenler açısından da ele alınmıştır.

Alanyazın tarandığında öğretmenlerin ve eğitim fakültelerinde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri üzerine (Tomczyk, 2019; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Coşkun, 2013; Ribble, 2011; Kim ve Kim, 2002) ve sınıf yönetimi becerileri üzerine (Şişman ve Turan, 2015; Akar vd., 2010; Korkut ve Babaoğlu, 2010; Celep, 2008; Çubukçu ve Girmen 2008) ayrı ayrı çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Fakat bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle çalışmanın literatürde öncü araştırmalardan birisi olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın literatüre, araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı ve yapacakları çalışmalar için yol gösterici olacağı umut edilmektedir.

1.4. Sayıtlar

- I. Araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki soruları tarafsız olarak okuduğu, bu sorulara samimi ve içten cevaplar verdiği kabul edilmiştir.
- II. Ölçme aracı olarak kullanılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” nin ölçülmek istenen nitelikleri ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- I. Anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ne verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- II. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Pazarcık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde faaliyetlerini gerçekleştiren kamuya ait anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görevli 417 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuryazarlık: Okuma yazma becerisini kullanarak elde ettiği bilgiyi işlevsel olarak kullanabilme ve yeni durumlara transfer edebilme becerisidir (Önal, 2010, 106).

Dijital Okuryazarlık: İnsanların bilgiyi, dijital teknolojileri kullanarak elde etmesi ve bu teknolojiler aracılığıyla kişisel gelişimlerine katkı sağlaması, teknolojiyi yasal ve güvenli kullanım yeterliliğine sahip olmak olarak tanımlanmıştır (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018, 17).

Sınıf Yönetimi: Sınıf iklimini, öğrenci davranış ve tutumlarını, öğrenci- öğretmen etkileşimini ve iletişim sürecini içinde barındıran çok yönlü bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Balay, 2014, 3).



2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve sınıf yönetimi kavramlarında literatürdeki ulaşılabilen çerçevede yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve sınıf yönetimi konu başlıkları altında tarihsel bir sırayla sunulmuştur.

2.1. Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurtdışında ve Türkiye’de okuryazarlık ve farklı dallarla ilişkilendirilmiş okuryazarlık konu başlıklı bazı çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Yılmaz (1989) tarafından gerçekleştirilen “Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine” isimli çalışmada okuryazarlık kavramının tanımlaması yapılmış ve Türk toplumunda okuryazarlık seviyesinin düşük olmasının nedenleri araştırılmıştır. Okuryazarlık becerisinin bireyin yaşamına pozitif yönlü bir katkı sağlamasını bekleyen Yılmaz, bu katkının insan ilişkileri, olayları ve olguları değerlendirme becerilerinin olabileceğini belirtmiştir. Okuyucuya olan bu katkının derecesine göre okuryazarlık (az etkin okuyucu, sınırlı etkin okuyucu, etkin okuyucu ve çok etkin okuyucu) 4 gruba ayrılmıştır. Az etkin okuyucu grubunu gazete, roman, mecmua okumayan, sadece ders kitaplarını okumuş bireyler oluşturmaktadır. Sınırlı etkin okuyucu grubunu haftada bir gazete ve senede bir veya iki roman okuyan bireyler oluşturmaktadır. Etkin ve çok etkin okuyucu grubunu ise her gün gazete okumayı alışkanlık edinmiş ve ayda en az bir kitap okuyan bireyler oluşturmaktadır. Yılmaz, okuryazarlık gruplamasının ardından Türk toplumunda okuryazarlık oranının düşüklüğüne değinmiş ve bu sorunun nedenlerini irdelemiştir. Belirlenen nedenlere ilişkin olarak da çalışma sonunda öneriler sunulmaktadır.

Baydık (2003) tarafından gerçekleştirilen “Filizlenen Okuryazarlık ve Desteklenmesi” isimli çalışmada, okuryazarlık kavramı tanımlanmıştır. Okuryazarlığın bilgi ve beceri alanları ile yazılı dil farkındalığı betimlenmeye çalışılmış ayrıca bu alanların desteklenmesinde aile bireylerine düşen görev ve sorumluluklara değinilmiştir. Çalışma sonunda okul öncesi eğitimin zorunlu tutulması, erken dönem çocuk gelişimcilerinin okuryazarlık becerileri konusunda eğitilmesi, okul öncesi öğretmenlere bilgilerini uygulama fırsatı tanınması, aile üyelerinin birlikte kitap okuma zamanları uygulaması ve okul öncesi eğitim programlarına okuryazarlıkla ilgili hedeflerin konulması gibi öneriler getirilmiştir.

Gül (2007) tarafından gerçekleştirilen “Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü” isimli çalışmada okuryazarlık süreci ile bu sürece aile katılımının ilişkisi incelenmiştir. Meta analiz yöntemi ile gerçekleştirilen çalışma ülkemiz literatüründeki eksikliği gidermesi açısından önemlidir. Çalışma sonunda aile katılımı programlarının

ebeveynlerin yanı sıra özel gereksinimli bireylere, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına sağladığı katkılara değinilmektedir.

Yıldız (2007) tarafından gerçekleştirilen “Geçmişten Günümüze Okuryazarlık Araştırmaları” isimli çalışma literatürdeki araştırmaların incelendiği bir meta analiz çalışmasıdır. İncelenen okuryazarlık araştırmalarının ilk başlarda mekanik bir beceri edinme süreci olarak sınırlandırıldığı, sosyokültürel bağlamda incelenmediği görülmüştür. Bu sebeple de okur-yazarlık istatistiksel durum olarak görülmüş ve okuryazar bireylerin nicel artışına odaklanılmıştır. Sonraki yıllarda özellikle eleştirel eğitimciler tarafından yapılan araştırmalarda ise okuryazarlığın sosyokültürel bağlamdan soyutlanamayacağı anlaşılmış ve bu doğrultuda da yeni okuryazarlık yaklaşımlarının ele alındığı görülmüştür.

Aşıcı (2009) tarafından gerçekleştirilen “Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık” isimli çalışmada okuryazarlık kişisel ve sosyo-kültürel bir değer olarak incelenmiştir. Çalışmada okuryazarlık tarihsel sürecinde incelenmiş ve okuryazarlığın bir değer olarak kabul edilip edilemeyeceği tartışılmıştır. Bu amaçla iki bölüm olarak hazırlanan çalışmanın ilk bölümünde okuryazarlık kavramının tarihsel süreç içinde yüklenen anlamı incelenmiş, ikinci bölümünde ise toplum ve ailedeki yeri ele alınmıştır. Okuryazarlık kavramının tanımlamalarının incelendiği araştırmanın birinci bölümünde, okuryazarlığın toplumların gelişimini gösteren en önemli unsur olduğu görülmüştür. Okuryazarlığın bir değer olarak incelendiği araştırmanın son bölümünde ise araştırma sürecinde edinilen verilere dayanılarak okuryazarlığın kültür ve gelenek kavramlarıyla tanımlandığı, birey ve toplum nezdinde bir değer olarak kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) tarafından yapılan “21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi” isimli araştırmada geleneksel okuryazarlık ve çağdaş okuryazarlık kavramları incelenmiştir. Okuma-yazma eylemi ile okuryazarlık kavramı arasındaki farklar maddeler halinde sıralanarak açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada alfabeye dayalı kodların çözülmesi ve yeni kod oluşturma becerileri okuma-yazma eylemi olarak adlandırılırken okuryazarlığın daha üst düzey bilişsel beceriler gerektiren ve sürekli yeni anlamlar kazanan bir olgu olduğu belirtilmektedir. Çalışmada günümüz gençlerinin görsel ve işitsel temelli okuryazarlık becerilerinin de geliştiğine dikkat çekilmiştir. Çalışma sonunda ki önerilere göre toplumsal iletişimi sağlayan okuryazarlık becerilerinin nesiller arası iletişimi sağlayabilmesi ve teknoloji ile barışık yaşam sürdürülebilmesi için bireylerin çağdaş okuryazarlık becerileri ile donatılması gereklidir.

Önal (2010) tarafından gerçekleştirilen “Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi” isimli çalışmada, Türkiye’de 1923 -2010 yılları arası yapılmış olan ve okuryazarlığın gelişimine katkıda bulunan araştırmalar incelenmiştir. Okuryazarlık alanında gerçekleştirilen politikalar tarihsel süreç içerisinde

incelenerek, yaşam boyu öğrenme üzerine toplumsal farkındalık uyandırılmaya çalışılmıştır. Tarihsel metotlar kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada birincil bilgi kaynakları kullanılmıştır. Araştırma gerçekleştirilirken “Tarihsel süreç içerisinde okuryazarlık ilgili kavramsal gelişmeler nelerdir? Okuryazarlık kavramını etkileyen çağdaş gelişmeler nelerdir? Ülkemizdeki eğitim ve kültür politikalarının okuryazarlığın gelişimine etkisi olmuş mudur?” sorularına cevap aranmıştır.

Yıldız vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen “Okumaz Yazmaz Türk Kadınların Perspektifinden Okuryazarlık ve Okumaz Yazmazlık: Fenomonolojik Bir Çalışma” isimli çalışmada Türk kadınlarının gözünden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık kavramları incelenmiştir. Çalışmada okuryazarlık kursuna giden 6 okumaz yazmaz kadın kursiyer ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşme yapılmıştır. Bulgular okumaz yazmazlığın nedenleri ve okumaz yazmaz kadınların okuryazarlık kavramı üzerine geliştirdikleri algılar olarak iki boyutta analiz edilmiştir. Okumaz yazmazlığın nedenlerini belirlemek için katılımcıların çocukluk ve yetişkinlikleri incelenmiştir. Çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinin incelenmesi sonucunda okumaz yazmazlığın asıl nedeninin toplumdaki cinsiyet algısı olduğu görülmektedir. Okumaz yazmaz kadınların okuryazarlık kavramı üzerine algıları incelendiğinde okuryazarlığa işlevsel bir anlam yüklendiği, okuryazar kişilerin günlük hayattaki tüm sorunları çözdüğüne yönelik bir algı geliştirdikleri görülmektedir.

Alatlı ve Bökeoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen “Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri ile Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmada 2012 yılında uygulanan PISA’nın fen ile matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarının alt testlerinin ölçme değişmezliği, dil testleri değişkenine göre incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada Fransa, Çin (Şangay), Avustralya ve Türkiye örneklemelerinden 3 no’lu sınav kitapçığını alan 2149 öğrenciden alınan veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonunda PISA 2012 matematik okuryazarlığı, alt maddeleri arasında yapısal değişkenlik gösterirken ölçülebilir değişkenlik göstermemektedir. Fen okuryazarlığı ise yapılan faktör analizi sonucunda, farklı dil grupları arasında yapısal yönden değişmezlik gösterirken ölçülebilir değişmezlik göstermemektedir. Okuma becerileri alanında yapılan analiz testi sonucunda dil grupları arasında yapısal yönden değişmezlik görülürken ölçülebilir değişmezlik görülmemektedir.

Güneş (2019) tarafından gerçekleştirilen “Okuryazarlık Yaklaşımları” isimli çalışmada okuryazarlık kavramı üzerine zaman içinde yapılan yaklaşımlar ve okuryazarlık kavramına eklenen alt boyutlar incelenmiştir. Okuryazarlık kavramına yapılan yaklaşımlarda davranışçı, bireysel ve yapılandırıcı yaklaşımlar temel alınmıştır. Bu yaklaşımlar ülkelerin eğitim programlarını, öğretim süreçlerini, yöntem ve teknikleri derinden etkilemiştir. Çalışma kapsayıcı okuryazarlığın önemi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Çalışmada bireylere sadece okuryazarlık becerisi değil insani gelişim sürecinin tüm yönlerinin kazandırılması gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Oğuz Haçat ve Demir (2019) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Alanında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi” isimli çalışmada okuryazarlık üzerine yapılan tezler incelenmiştir. Doküman analizi metodu kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, 1998 ile 2019 yılları arasında gerçekleştirilen ve ulusal tez merkezinde kayıtlı olan tezler incelenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın sonunda okuryazarlık becerileri üzerine yapılan tezlerin genellikle yüksek lisans tezleri olduğu görülmüştür. Tezlerin ait oldukları üniversiteler incelendiğinde okuryazarlık alanında en fazla tezin Gazi Üniversitesi tarafından hazırlandığı bilgisine ulaşılmıştır. İnceleme sonucunda okuryazarlık konulu tezlerin en fazla Fen Bilimleri Anabilim Dalı tarafından yapıldığı görülmektedir. Tezler araştırmacı cinsiyetine göre incelendiğinde nicelik olarak kadın araştırmacıların fazla olduğu görülmektedir. Tezler araştırma yöntemine göre incelendiğinde ise en çok nicel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir.

Uzun ve Çelik (2019) tarafından gerçekleştirilen “Akademisyenlerin Okuryazarlık Algısındaki Değişimler” isimli çalışmada akademisyenlerin okuryazarlık kavramına yönelik algılarındaki değişim ve okuryazarlık türlerini derslerinde kullanma durumları incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Araştırmanın evreni olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale 18 Mart Üniversitesi’nde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda 4 kadın ve 4 erkek akademisyen örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmada akademisyenlerin okuryazarlık kavramına yönelik algılarının zaman içinde değiştiği görülmüştür. Bu değişime elektronik kitap sayısındaki artışın, sosyal medyanın ve okuryazarlık türlerinin derslerde kullanılmasının neden olduğu görülmüştür. Akademisyenlerin başta görsel okuryazarlık olmak üzere medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığını derslerinde etkili bir şekilde kullandıkları görülmüştür.

Suna vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Öğrencilerin Okuryazarlık Becerilerinin Yıllara ve Okul Türlerine Göre Değişimi: Öğrencilerin PISA Uygulamalarındaki Performansı” isimli çalışmada Türkiye’de 2003 ile 2018 yılları arasında uygulanan PISA verilerine göre temel ve ileri düzey okuryazarlık becerilerine sahip olan öğrencilerin, okul türleri bazında değişimi incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evreni 2003-2018 yılları arasında Türkiye’de uygulanan PISA sınavlarına katılan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem grubu ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada 2015 yılında uygulanan PISA’ da Türkiye’nin tüm okuryazarlık alanlarında düşüş gösterdiği görülmektedir. Araştırma sonucunda okuryazarlık alanlarında düşüş yaşanmasının nedeni olarak uygulamanın bilgisayar ortamında gerçekleşmesi gösterilmiştir. PISA uygulaması sonuçları okul türleri bazında değerlendirildiğinde okul

türleri arasında önemli başarı farklılığı görülmektedir. Bu farklılığın sebebi olarak okullar arası fırsat eşitsizliği, öğrencilerin okullara heterojen bir şekilde dağılması, akademik desteğin orantısız dağılımı ve okul türleri arasındaki fiziki ve teknik alt yapıların değişiklik göstermesi gibi nedenler sıralanmaktadır.

2.1.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Kress (2006) tarafından Collin County Community College (Collin County Halk Koleji)'de gerçekleştirilen “Yeni Medya Çağında Okuryazarlık” isimli çalışmada geçmişten günümüze okuryazarlık kavramı incelenmiş ve okuryazarlığa kavramsal bir çerçevenin oluşturulması amaçlanmıştır. Yeniçağda okuryazarlık şekilsel değişim yaşamış ve görüntülerin metne hükmettiği hale dönüşmüştür. Teknolojik aletler de metni dağıtmanın en yaygın ve hızlı yolu olarak kâğıdı geçmektedir. Bu durum metinselliğin kavramsallaştırılmasının nasıl değiştiğine dair inceleme imkânı sağlamaktadır. Medyanın ve teknolojinin gelişmesiyle elektronik metin tasarımı ve grafik tasarımını birleştiren tutarlı bir analitik çerçeve ortaya konulmaktadır.

McDowall vd. (2007) tarafından gerçekleştirilen “Okuryazarlık Mesleki Gelişim Projesinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, kaliteli öğretime odaklanan profesyonel öğrenme toplulukları geliştirmeyi ve kanıta dayalı sorgulama modeli aracılığıyla öğrenci başarısını arttırmayı amaçlayan ‘Okuryazarlık Mesleki Gelişim Projesi’ incelenmiştir. Çalışma, Okuryazarlık Mesleki Gelişim Projesi’nin uygulandığı okullarda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerini öğrenci başarıları, proje uygulayıcılarına verilen mesleki seminerlerin başında ve sonunda uygulanan anketler, vaka çalışması verileri ve mülakat yanıtları oluşturmaktadır. Toplanan verilerin analizi sonucunda Okuryazarlık Mesleki Gelişimi Projesi’nin öğrenci başarısında olumlu yönde etkisi olduğu görülmektedir. Çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuçta da Okuryazarlık Mesleki Gelişim Projesi uygulayıcılarının, kullandıkları etkili uygulamaların öğrenci başarısına olumlu katkıda bulunduğu yönündedir.

Perry (2012) tarafından gerçekleştirilen “Okuryazarlık Nedir? Sosyokültürel Perspektiflere Eleştirel Bir Bakış” isimli çalışmada, okuryazarlık kavramını tanımlamak amaçlanmış ve okuryazarlığa, sosyokültürel bakış açısıyla eleştirel boyutta yaklaşılmıştır. Meta analiz yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada, 1984 ile 2011 yılları arasında okuryazarlık kavramı üzerine gerçekleştirilmiş çalışmalar incelenmiştir. Çalışmada toplanan veriler betimsel analiz yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda sosyokültürel paradigmanın insanların okuryazar olma süreçlerini açıklamada yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Bu durumun nedeni de okuryazarlık gelişiminin sosyal ve bilişsel alanları da içeren tüm alanlarda gerçekleşmesi beklentisidir.

Petrone (2013) gençlik, okuryazarlık ve popüler kültür arasındaki kesişmeler üzerine yaptığı “Gençlik, Okuryazarlık ve Popüler Kültür Üzerine Çağdaş Araştırmaları Okuryazarlık Öğretmeni Eğitimi ile İlişkilendirmek” isimli çalışmada; çağdaş bilimin okuryazarlık öğretmeni eğitimini nasıl bilgilendirebileceğine dair diyalogu genişletmeyi

amaçlamıştır. Sosyal deneylerin ve eleştirilerin kullanıldığı çalışma, Ortabatı Lisesi öğrencileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma okuryazarlık eğitimcilerinden, okuryazarlık kavramını açıklanmasını, okuma yazma eyleminin nasıl ve neden öğretildiğini sorgulamalarını ve öğrencilerde merak duygusu uyandırmalarının beklendiğini ortaya koymuştur.

Münger vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen “Başarıya Giden Adımlar: Okuryazarlık Araştırması ve Uygulama Arasındaki Köprüyü Geçmek” isimli çalışmada, okuryazarlık alanındaki güncel uygulamaların ve öğretim stratejilerinin tanıtılması amaçlanmıştır. Bu amaçla bilimsel temelli okuryazarlık, erken okuryazarlık gelişimi, okuryazarlık değerlendirmesi, dijital çağın okuryazarlık üzerindeki etkileri, yetersiz hizmet alan öğrenci gruplarında okuryazarlık gelişimi, okuryazarlık ve modern dil analizi ile ilgili bölümler üzerine incelemeler yapılmıştır. Çalışma bir eylem araştırması olup literatürdeki araştırmaların betimsel analizi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma da her durumda etkili olabilecek tek bir okuryazarlık öğretimi yaklaşımı bulunmadığı, etkili olan yaklaşımın duruma ve gruba göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Çalışmayı gerçekleştirmek için yapılan literatür araştırmasında okuryazarlık programı ve stratejisinin resmi olarak araştırılmadığı görülmüştür.

Pule (2020) tarafından gerçekleştirilen “İçerik Alanı Okuryazarlığı: Öğretmen Adaylarına Odaklanmanın Etkileri Okuryazarlık Kimlikleri” isimli araştırmada, öğretmen adaylarının okuryazarlık kimliklerini kullanarak ve çalışma grubu üzerinde okuma etkinlikleri uygulanarak okuryazarlıkla olumlu etkileşimler kuran bir topluluk oluşturmayı amaçlayan okuryazarlık kursu incelenmektedir. Çalışma grubunu Houston Üniversitesi’nde uygulanan okuryazarlık kursuna katılan 16 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel okuryazarlığın belirli okuryazarlık derslerinden nasıl etkilendiğini ve okuryazarlık derslerinin öğretmen adaylarının gelecekteki öğretimlerini nasıl etkileyeceği sorularını içeren anket kullanılmıştır. Kursun başında uygulanan anketlerde katılımcıların okuryazarlığa karşı olumsuz duygular beslediği görülmektedir. Bu olumsuz duyguların sebebi olarak da okuryazarlıkla ilgili kişisel deneyimler görülmektedir. Kurs bitiminde ise öğretmen adaylarının okuryazarlığa karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri ve okuryazarlığın öğretmen adayları tarafından bir değer olarak kabul edildiği görülmektedir.

2.2. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde yurtdışında ve Türkiye’de dijital okuryazarlık konusunda gerçekleştirilen araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.2.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Coşkun vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen “Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Bilişim Alanıyla İlgili Okuryazarlık Kavramlarına Yönelik Görüşleri” isimli çalışmada bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında eğitim almakta olan öğretmen adaylarının

dijital okuryazarlık kavramıyla ilgili görüşleri incelenmiştir. Betimsel yöntemlerden fenomenolojik desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada veriler bilgi formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık kavramına yönelik yeterli derecede bilgi sahibi olmadıkları ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına yönelik farklı tanımlamalar yaptıkları yönündedir.

Öçal (2017) tarafından gerçekleştirilen “İlkokul Öğretmenleri ve Velilerin Kendileri ile Velilerin Çocuklarına İlişkin Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algıları” isimli çalışmada ilkökuller öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin kendilerine ve öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık yeterlilikleri belirli değişkenlere göre incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada tabakalı örnekleme modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 400 öğretmen ve 356 veli katılmıştır. Veriler Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde cinsiyet, okuttuğu sınıf düzeyi ve bulundukları bölgenin etkisi görülmezken yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, kişiye özel bilgisayarının ve internet bağlantısının olması değişkenlerinin ise dijital okuryazarlık becerilerini etkilediği görülmektedir. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara öğretmenlerin kendilerini dijital okuryazarlık becerileri açısından çok yeterli buldukları görülmektedir. Velilerin dijital okuryazarlık becerilerine etki eden değişkenler olarak cinsiyet, öğrenim durumu, ekonomik durum, yaşadıkları bölge, kişiye özel bilgisayarın ve internet bağlantısının bulunması sıralanmaktadır. Yaş değişkeninin ise dijital okuryazarlığa etki etmediği görülmüştür. Bu verilerle veliler, kendilerini dijital okuryazar olarak tanımlamaktadırlar. Veliler kendi çocuklarının dijital okuryazarlık becerilerini ise orta düzeyde görmektedirler. Bu duruma etki eden faktörler ise cinsiyet, öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyi, kişiye özel bilgisayarın ve daimî bir internet bağlantısına sahip olma durumları olarak sıralanmaktadır.

Duran ve Ertan Özen (2018) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık” başlıklı çalışmada temel eğitim okullarında Türkçe derslerinde ve Türkçe öğretim programlarında dijital okuryazarlığa yer verilme durumu araştırılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkökullarda ve ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitabı ile Türkçe dersi öğretim programı kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda Türkçe dersi öğretim programlarında dijital okuryazarlığa 7. ve 8. Sınıflarda açık bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Temel eğitim 1. Kademe sınıflarında ise dijital okuryazarlığa hiç yer verilmediği görülmektedir.

Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) tarafından yapılan “Türkiye ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmada Türkiye ve Kazakistan’da eğitim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri

düzeyleri incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini, Türkiye’ de Gazi Üniversitesi’nde ve Kazakistan’da Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi’nde eğitimine devam eden toplamda 601 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri Acar (2014) tarafından gerçekleştirilen ‘Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edilirken demografik özelliklerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgularda öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgeler ile dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinde etkili olan bir başka değişken ise internet kullanım süreleri olarak öne çıkmaktadır. Sürekli olarak internet erişimi imkânı olan kişilerin dijital okuryazarlık düzeyi daha yüksek çıkmıştır.

Altun (2019) tarafından gerçekleştirilen “Temel Eğitim Programları ve Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında İncelenmesi” isimli çalışmada temel eğitim kademesindeki ders kitapları ve öğretim programları dijital okuryazarlık bağlamında incelenmiştir. Çalışma doküman analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu temel eğitim kademesindeki Matematik, Hayat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri öğretim programları ile bu derslere ait ders kitapları oluşturmuştur. Kaynaklardan toplanan verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim programlarının tamamında dijital okuryazarlık ile ilgili kazanımların yer aldığı, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlara daha fazla yer verildiği görülmüştür. Araştırmaya konu olan öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme boyutunda dijital okuryazarlığa yer verilmemiştir. Ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelendiğinde ise dijital okuryazarlığa en fazla Sosyal Bilgiler en az ise Matematik ders kitaplarında yer verildiği görülmüştür. Dijital okuryazarlık kavramları genel olarak görsel materyal kullanımı, etkinlik ve bilgilendirici paragraf metinleri olarak ders kitaplarında yer almaktadır.

Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen “İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada, temel eğitim kademesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Nicel bir çalışma olan çalışmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem belirlenmesinde uygun örnekleme modeli kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul’un Şişli ve Üsküdar ilçelerinde görev yapan 345 ilköğretim ve ortaokul öğretmeni örneklem olarak kullanılmıştır. Veriler Hamutoğlu vd. tarafından uyarlanan ‘Dijital Okuryazarlık Ölçeği’ aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine eğitim durumları ve cinsiyet değişkenleri etki etmezken, kişisel bilgisayarının bulunması, branşı, internet kullanım süresi değişkenlerinin ise dijital okuryazarlık becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Branş bazında bilişim, fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin dijital

okuryazarlık becerilerinin diğer branşlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kıdem değişkeninin dijital okuryazarlık becerisine etkisi incelendiğinde ise genç öğretmenlerin teknolojiyi daha aktif olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin internette geçirdikleri sürenin de dijital okuryazarlık süresini etkilediği araştırmanın ortaya çıkan bir başka sonucudur.

Kozan ve Özek (2019) tarafından gerçekleştirilen “BÖTE Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi” isimli çalışmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü’nde öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerine sahip olma düzeyleri ve siber zorbalığa yönelik duyarlılıkları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü’nde eğitim-öğretimine devam eden öğrenciler belirlenmiştir. Karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada nicel veriler Kişisel Bilgi Formu, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlık Ölçeği kullanılarak; nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin üst düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen farklı bir sonuç ise cinsiyet değişkeninin dijital okuryazarlık becerilerine etki etmediğidir. Öğretmen adaylarının bulundukları sınıf düzeyinin ise dijital okuryazarlık üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yaman (2019) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretmenliği adaylarının dijital okuryazarlık becerilerine etki eden değişkenler incelenmiştir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü’nde eğitim gören öğrencilerin oluşturduğu çalışma grubuna ait veriler Ng (2012) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgularda verimli dijital okuryazarlık konulu seminer, sempozyum gibi faaliyetlere katılan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin; katılmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmanın ortaya koyduğu bir başka sonuç ise dijital okuryazarlık eğitimi olan sosyal bilgiler dersi öğretmenliği adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu yönündedir.

Bayrakçı (2020) tarafından gerçekleştirilen “Dijital Yetkinlikler Bütünü Olarak Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme Çalışması” isimli çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ve yetkinlikleri ölçülmüştür. Bu amaçla bir ölçek geliştirme çalışması da yapılmıştır. Geliştirilen ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak ölçeğin güvenilirliği ve yapısal geçerliliği test edilmiştir. Araştırmada, lisans öğrencilerinin ve yüksek lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet,

eğitim durumu, yaş, ekonomik durum, eğitim gördükleri üniversite türü, yaşanılan yer, etkileşimli cihaz kullanımı ve teknolojik gelişmeleri takip etme değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda cinsiyet faktörünün dijital okuryazarlık üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin erkekler lehine pozitif yönde olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkeninden elde edilen veriler incelendiğinde yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerinden daha yüksek seviyede dijital okuryazarlık becerisine sahip olduğu görülmektedir. Yaş değişkeninin dijital okuryazarlık becerisine olan etkisi incelendiğinde 25-40 yaş arası bireylerin bu yaş aralığı dışındakilerden daha fazla dijital okuryazarlık becerisine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Lisans eğitim türünün dijital okuryazarlık becerisine etki düzeyi incelendiğinde mühendislik, mimarlık ve güzel sanatlar fakültelerinde eğitim alan bireylerin dijital okuryazarlık becerisinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik durum değişkeninden elde edilen veriler incelendiğinde ekonomik gelir durumunun dijital okuryazarlık becerilerini etkileyen bir değişken olduğu görülmektedir. Bu etki gelir durumu arttıkça dijital okuryazarlık becerisinin arttığı yönündedir. Yaşanılan coğrafi bölgelere göre dijital okuryazarlık becerileri incelendiğinde ise coğrafi bölge farklılıklarının dijital okuryazarlık becerisi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Teknolojik gelişmeleri takip eden üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin teknolojik gelişmeleri takip etmeyen üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinden daha üst seviyede olduğu gerçekleştirilen çalışmanın farklı bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Korkmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi” isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmada nicel veriler Acar (2015) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak, nitel veriler ise yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinin merkez ilçelerindeki 60 okuldan 733 gönüllü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Nicel verilerden elde edilen bulgular yaş, cinsiyet, üniversite eğitim süresi, mesleki kıdem, kesintisiz internet bağlantısına ve kişisel bilgisayara sahip olma değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerine etki ettiğini göstermektedir. Bu etkiler yaşın ve mesleki kıdemin artması değişkenlerinde negatif yönlü; cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenler doğrultusunda, eğitim görülen üniversite süresinde sürenin artması doğrultusunda, şahsi bilgisayara sahip olma ve kesintisiz internet bağlantısının bulunması değişkenlerinde ise pozitif yönlüdür.

Aydar (2021) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Öğretmenliği Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Yordanmasında Biliş Ötesi Farkındalık ve Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Rolü” isimli çalışmada okul öncesi öğretmenliği adaylarının bilişötesi farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin otokontrollü öğrenme

becerilerini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Çalışma grubunu 4 farklı üniversiteden toplamda 259 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler Google Form üzerinden hazırlanan ‘Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği’, ‘Biliş Ötesi Farkındalık Ölçeği’ ve ‘Dijital Okuryazarlık Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular ışığında biliş ötesi farkındalığın öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Buzkurt (2021) tarafından gerçekleştirilen “Okulöncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, kıdem, teknoloji kullanım düzeyi, mezun olunan fakülte, sosyal medya hesabının bulunması, sosyal medyayı kullanım sıklığı, günlük internet kullanım süresi, katıldığı çevrim içi eğitim sayısı ve alınan hizmet içi eğitim sayısı) açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemi Diyarbakır’ın merkez ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan 271 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği, Ng (2012) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucu okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerinin, tutum ve bilişsel boyutlarda çok yüksek; teknik ve sosyal boyutlarda ise yüksek düzeylerde olduğu görülmüştür. Cinsiyet, teknoloji kullanım sıklığı, sosyal medya kullanım durumu, günlük internet kullanım durumu ve katılım sağlanan çevrimiçi mesleki eğitim sayısı değişkenlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Kıdem, yaş, sosyal medya hesabının bulunması durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki görülmektedir.

Dinlemez (2021) tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Vatandaşlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmada Türkçe dersi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile dijital vatandaşlık becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim gören 277 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Dijital Vatandaşlık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersi öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde dijital vatandaşlık becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojik aletleri amaca yönelik kullanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada yaş değişkeninin

dijital okuryazarlık düzeyine etkisini belirlemek amacıyla toplanan veriler analiz edildiğinde yaş aralığının dijital okuryazarlık becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Bu etki 25 yaş ve altı grubunda pozitif yönlü bir etkidir. Cinsiyet değişkeninin ise dijital okuryazarlık üzerinde bir etkisi olmadığına erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarından elde edilen veriler sonucu ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeninin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde bir etkisi görülmezken internette geçirdikleri sürenin dijital okuryazarlık üzerinde pozitif bir etki yarattığı görülmüştür.

Kara (2021) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile internet ağında bilgi arama, bilgiyi yorumlama stratejileri arasındaki ilişki belirli değişkenlere göre incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi’nde eğitim gören 500 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler kişisel bilgi formu, internette bilgi arama ve yorumlama ölçeği ve dijital okuryazarlık ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel programlar kullanılarak analiz edilmesi sonucunda sınıf düzeyi, cinsiyet, internet kullanım süresi, not ortalaması, sosyal medya kullanım süresi, düzenli bir internet bağlantısının olması durumu ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile internette bilgi arama ve bilgiyi yorumlama teknikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile internette bilgi arama aralığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmakla beraber internette bilgi arama ve bilgiyi yorumlama teknikleri ile internette bilgi arama sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile internet sitelerinde bilgiye ulaşma ve bilgiyi yorumlama becerilerinin dijital okuryazarlık eğitimi alma boyutunda anlamlılık bulunmamıştır.

Özer (2021) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlik Algıları ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada sınıf öğretmenlerinin, 21.yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ile dijital okuryazarlık becerilerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada örneklem grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elâzığ ilindeki resmî kurumlarda görev yapan 283 sınıf öğretmeni oluşmaktadır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler Kişisel Bilgi Formu, 21. yy. Yeterlik Algıları Ölçeği ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesi sonucu sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin tutum, teknik, sosyal ve bilişsel boyutlarda yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda cinsiyet değişkeninin

dijital okuryazarlık becerilerine etki ettiği görülmektedir. Bu etki erkekler lehine pozitif yönlüdür. Kıdem değişkeni ve eğitim durumu değişkenlerinin ise dijital okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olmadığı araştırma sonucu ortaya çıkan sonuçlardandır. Araştırmanın temel amacı olan sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlikleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki orta düzeyde ve pozitif yönlü olarak bulunmuştur.

2.2.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Pedro (2006) tarafından gerçekleştirilen “Yeni Milenyum Öğrencileri: BİT Öğrenme ve BİT Konusundaki Görüşlerimizi Sorgulamak” isimli çalışma, teknolojik gelişmelerden etkilenecek büyüyen ve ihtiyaçları teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli bir değişim gösteren Z kuşağı nesli olarak da adlandırılan yeni binyılın öğrenenlerini konu almaktadır. Araştırmacı bu kuşağın internet ortamında geçirdikleri zaman, eğlence anlayışları ve ilgi alanları ile diğer nesillerden farklılaştığını ifade ederken bu kuşağın geleneksel eğitim sistemleri ile yetiştirilemeyeceğini dile getirmektedir. Araştırmada öğretmenler ile öğrencilerin teknolojiyi kullanım süreleri, iletişim becerileri, öğrenme şekilleri ve dijital standartlarda farklılıkları olduğu görülmektedir. Araştırma sonunda öğrencilerin derslerde teknolojik aletleri daha çok kullanmak istedikleri, bu konuda okul yönetiminin ve öğretmenlerin yeterli olmadıkları ve bu nedenle öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere alınması gerekliliğini vurgulamıştır.

Almas ve Krumsvik (2007) tarafından gerçekleştirilen “Norveç'teki Önde Gelen Okullarda Dijital Okuryazar Öğretmenler” isimli çalışmada Norveç'teki öğretmenlerin dijital okuryazarlığı mesleki gelişimlerine nasıl entegre ettikleri konu edinmiştir. Nitel yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini devlet okullarında görev yapan medya yeterliliğine ve öğretim tekniklerine sahip 13 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yaklaşımlar, belirleyici faktörler, tutum, altyapı, öğretmen özerkliği, liderlik kavramları başlıklar halinde incelenmiştir. Çalışma sonunda bütün öğretmenlerin kişisel bilgisayara sahip olmaları, öğretmenler arasında işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi, hizmet içi eğitimlerde meslektaşlarından yardım almaları gerektiği önerileri getirilmiştir.

Goulao ve Fombona (2012) tarafından gerçekleştirilen “Dijital Okuryazarlık ve Yetişkin Öğrenenlerin Algısı: Üniversiteye İkinci Şans” isimli çalışmada katılımcılar dijital sistemlerini değerlendirmişlerdir. Çalışmada dijital öğrenme sistemlerinin tercih edilme nedenlerine ve kullanıcılara sağladığı faydalara dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Portekiz'de gerçekleştirilen çalışmaya 110 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda dijital sistemlerinin kullanıcılara mesleki ve kişisel gelişim aşamalarında çok yararlı olduğu ve zaman ve mekân sınırlamasının olmamasının en önemli tercih nedeni olduğu

görülmüştür. Ayrıca katılımcıların dijital öğrenme araçlarının eğitim amaçlı kullanılmasından çok memnun kaldıkları ve dijital öğrenme araçları ile potansiyellerini daha iyi kullandıkları görülmüştür.

Doyle-Jones (2015) tarafından gerçekleştirilen “İş Birliği İçinde Çalışmanın ve Risk Almanın Önemi Okuma Yazma Öğretirken Dijital Teknolojiler” isimli çalışmada, temel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin dijital okuryazarlık uygulamalarında yaşadığı zorluklar incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini temel eğitim kurumlarında çalışan dijital teknolojileri kullanma becerisine ve işbirlikçi öğrenme anlayışına sahip, yeni bilgiler öğrenmeye istekli 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veriler görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin derslerinde dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerisi kazanmaları amacıyla eğitim öğretim aktivitelerinde daha fazla web 2.0 araçları kullanmaları gerekliliğine ulaşılmıştır.

Khalid vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Gelişiminin Sistematik Bir İncelemesi ve Meta-Analizi” isimli çalışmada araştırmacılar, öğretmenlerin mesleki gelişiminde dijital okuryazarlığın önemine dikkat çekmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada dijital okuryazarlık üzerine yapılmış 14 makale çalışması ve 2 proje raporu incelenmiştir. Çalışma sonunda incelenen çalışmaların %43’ünün öğretmen adayları üzerine yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda dijital okuryazarlığın teknik ve bilişsel yönlerinin incelendiği fakat öğretmenle ilgili olarak sosyal yönleri içeren bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. İncelenen çalışmalarda ortak sonuç olarak öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için teknik destek ve altyapının olmaması, dijital okuryazarlığın önündeki engel olarak ortaya konulmuştur.

Allen ve Berggren (2016) tarafından gerçekleştirilen “Dijital Okuryazarlık ve Sürdürülebilirlik – Bir Saha Çalışması EFL Öğretmen Gelişimi” isimli çalışmada dijital okuryazarlık kavramının İngilizce öğretmenlerine tanıtılması amaçlanmıştır. İsviçre’de gerçekleştirilen çalışma için teknolojik altyapısı iyi olan bir lisede görev yapan İngilizce öğretmenleri kullanılmıştır. Çalışma sonunda okulun öğretmenlere yüklediği iş yüküne rağmen öğretmenlerin bilgi işlem teknolojilerine karşı olumlu bakış açıları geliştirdikleri bununla birlikte çeşitli türlerde araştırma projelerinde yer almak istedikleri görülmüştür. Okulda uygulanan çalışmanın mesleki gelişimlerine katkı sağlamak isteyen öğretmenler arasında etkili bir iletişim ve iş birliği oluşmasına neden olduğu gözlemlenmiştir. Dijital teknolojilerin İngilizce derslerinde kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin performanslarında artış gözlenmiş, yaratıcılıkları artmış, eleştirel düşünme becerilerinde ve analiz yeteneklerinde artış görülmüştür.

Cote ve Milliner (2018) tarafından gerçekleştirilen “Japon Öğrencilerin Dijital Okuryazarlığını Yurtdışında Eğitime Hazırlamak: Daha Fazla Eğitim Gerekli mi?” isimli çalışmada Japonya’daki İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. 42 İngilizce öğretmeni ile yürütülen çalışma sonucunda

öğretmenlerin, sınıf içi ve sınıf dışı eğitsel faaliyetlerinde dijital teknolojiyi kullandıkları ve dijital okuryazarlıklarından çok emin oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, katılımcı öğretmenler dijital okuryazarlık becerilerini üst düzeyde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

List vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Konusundaki Anlayışlarının Bir Çerçevesi: Amerika Birleşik Devletleri ve İsveç’in Karşılaştırılması” isimli çalışmada aday öğretmenlerin dijital okuryazarlık gelişimine dair inançları üç farklı bakış açısıyla (dijital yerliler, beceri tabanlı ve sosyokültürel bakış açıları) incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 188 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarına; dijital okuryazarlığın gelişimi konusundaki tutumları, kendilerini dijital yerli kabul etmeleri, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye isteklilikleri ve dijital okuryazarlığın gelişimindeki sosyokültürel etkenler üzerine sorular sorulmuştur. Çalışma sonunda aday öğretmenlerin en çok dijital okuryazarlığın gelişimine yönelik beceri temelli bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçtan farklı olarak da öğretmen adaylarının cevapları arasında dijital okuryazarlığın gelişiminde öğretmen adaylarından bağımsız olarak geliştirilmiş, teknoloji odaklı ve proje tabanlı çalışmaların daha önemli olduğu düşüncesi yer almaktadır.

Nocar vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Öğrencilerin Dijital Okuryazarlığını Geliştirme Hazırlıkları” isimli çalışmada Çekya’nın Olomouc Bölgesi’ndeki 35 sınıf öğretmenin matematik dersi öğretiminde dijital becerileri ne ölçüde kullandıkları incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için ihtiyaçları olan beceriler tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin bilgisayar ve projeksiyon kullanmalarına rağmen hiçbirinin programlanabilir öğrenim araçlarını kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi irdelendiğinde öğretmenlerin bu konuda eğitimsiz oldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda resmi ve sivil kurumlarının, okullara gerekli teknolojileri sağlayabileceği ve eğitim fakültelerinin de öğretmen adaylarını teknoloji kullanımına hazır olarak yetiştirebileceği önerilmektedir.

Tomczyk (2019) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenler Arasında E-Güvenlik Alanında Dijital Okuryazarlık (İkinci Aşama İlköğretim Okulu)” isimli çalışma Polonya’daki öğretmenlerin dijital okuryazarlığına dikkat çekilmektedir. Polonya Millî Eğitim Bakanlığı adına gerçekleştirilen çalışma dijital güvenlik konusunu irdelemektedir. Araştırmanın evreni Polonya’da görev yapan öğretmenler olup örneklem grubunu 279 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler katılımcıların internet güvenliğindeki bilgi ve becerilerini ölçmek amacıyla düzenlenmiş ölçek kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonunda mesleki kıdemin öğretmenlerin güvenli internet kullanımına etki ettiği görülmektedir. Bu etki mesleki kıdem arttıkça güvenli internet kullanımının yaygınlaştığı

yönündedir. Çalışma sonunda dijital okuryazarlık becerileri ve güvenli internet kullanımı üzerine öğretmenlere yaşam boyu eğitim önerisi sunulmuştur.

Uršej (2019) tarafından gerçekleştirilen “İlkokulun İlk Üç Yılında Dijital Okuryazarlık: Slovenya’da Örnek Olay” isimli çalışma, dijital okuryazarlığın önemini ve ilkokul öğrencileri arasında dijital okuryazarlığın geliştirilmesinde öğretmenlerin ve okulun önemini konu almaktadır. Nitel olarak gerçekleştirilen çalışmada veriler anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Slovenya’daki üç ilkokulun öğretmenleri, velileri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada ortaya çıkan bulgular doğrultusunda öğrenciler ve öğretmenler arasındaki dijital okuryazarlık farklılıklarının; öğrenme teknolojileri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla alakalı olduğu sonucuna varılmıştır. Velilerin farklılıkları ise ailelerin sosyoekonomik geçmişi ile ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul derslerinde bilgi iletişim teknolojileri kullanımının dijital okuryazarlığın artırılmasında büyük rol alacağına dikkat çekilmektedir. Bu durumun başarıya ulaşmasını ise öğretmenin motivasyonu ve eğitimine bağlamıştır.

2.3. Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde yurtdışında ve Türkiye’de gerçekleştirilen sınıf yönetimi konulu araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Duman vd. (2004) tarafından gerçekleştirilen “Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada Ankara ilinin farklı sosyo-ekonomik statüye sahip yerleşim alanlarında faaliyetlerini yürüten liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları öğrencilerin algılarına göre incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin daha çok geleneksel yönetim kuramlarına uygun olarak baskıcı ve müdahaleci yaklaşımları benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından sergilenen bu baskıcı ve müdahaleci tutumun sınıflar arasında ve okullar arasında farklılık gösterdiği de çalışma sonucunda ulaşılan diğer bulgulardandır.

Şentürk (2007) tarafından gerçekleştirilen “Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları” isimli çalışmada pedagojik formasyon dersi alarak öğretmen olmak isteyen yüksek lisans öğrencilerinin algılarına göre liselerdeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. 167 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışma sonunda rehber öğretmenlerin daha çok geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre hareket ettikleri çağdaş öğretim yaklaşımını sergilemekten uzak oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Akar vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada temel eğitim

kurumlarında görevli öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi uygulamaları incelenmiştir. Çalışma örnek olay araştırma metodu ile gerçekleştirilmiştir. Ankara ilindeki öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda, dersliklerin fiziki şartlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve eğitim öğretim metodunu etkilediği, öğretmenlerin çağdaş sınıf yönetimi uygulamalarına engel olduğu görülmektedir.

Korkut ve Babaoğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi” adlı çalışmada ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin demografik değişkenlerden etkilenme düzeyi incelenmiştir. Genel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2008-2009 yıllarında Burdur’da çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada veriler Delson (1982) tarafından geliştirilen planlama, iletişim ve zaman yönetimi boyutlarından oluşan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler istatistiksel teknikler ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerine ait sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamakla birlikte mesleki tecrübe ve görev yapılan yerleşim yerleri değişkenlerine göre farklılaştığı görülmektedir.

Yüksel (2013) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” isimli çalışmada ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyi öğretmenler, öğretmen adayları ve gözlemci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma betimsel bir çalışma olup var olan durumu belirlemek amacıyla kullanılan tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Afyonkarahisar ilini evren olarak kabul eden çalışmada, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler iki farklı araç kullanılarak toplanmıştır. Birinci veri toplama aracı olarak ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini belirlemek amacıyla “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”, ikinci veri toplama aracı olarak da öğretmenlerin mevcuttaki sınıf yönetimi becerilerini belirlemeyi amaçlayan “Öğretmen Gözlem Formu” kullanılmıştır. Anket sınıf yönetimine ilişkin zaman yönetimi, öğrenme-öğretme süreci, sınıfın fiziksel düzeni, davranış yönetimi, iletişim ve motivasyon boyutlarını içeren 6 alt boyuttan ve 46 davranış ifadesinden oluşmuştur. Gözlem formu ise sınıf yönetimine ilişkin 6 alt boyuttan ve 20 davranış ifadesinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenler kendilerine yönelik sınıf yönetimi becerilerini, iletişim alt boyutunda daha başarılı görmektedir. Araştırmanın ikinci çalışma grubu olan öğretmen adaylarının, ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yeterliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmen adayları ilkokul öğretmenlerinin en çok sahip olduğu sınıf yönetimi becerisi olarak teknolojik gelişmelerden sınıf yönetiminde faydalanmalarını belirtmektedirler. Çalışmadaki gözlemci grubunun gerçekleştirdikleri gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin en başarılı oldukları sınıf yönetimi becerisi zaman yönetimi ve iletişim boyutlarıdır. Araştırma sonunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri konusunda

öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri arasındaki anlamlılığı incelemek için parametrik test yapılmıştır. Yapılan testin sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılık ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini bulundurma seviyelerinde öğretmenlerin daha olumlu görüşlerde olduğunu göstermektedir.

Arat (2015) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokullarda Kullanılan Bilgi İletişim Teknolojilerinin Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi” isimli tez çalışmasında bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı eğitim ortamlarında BİT kullanımı yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar BİT kullanımının sınıf yönetimini olumlu yönde etkilediğini, sınıf içerisinde yaşanabilecek olumsuz davranışları azaltıcı yönde etkisi olduğunu ve eğitimin kalitesini arttırdığını belirtmiştir.

Düzgün (2016) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmada temel eğitimin 2. kademesi olan ortaokulda görevli öğretmenlerin mutluluk seviyeleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemeye yönelik olan ‘Kişisel Bilgi Formu’, mutluluk düzeylerini belirlemeye yönelik “Oxford Mutluluk Ölçeği” ve sınıf yönetim becerilerini belirlemeye yönelik olarak da “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” olmak üzere üç ayrı ölçek kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmış; öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için de korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin iyi seviyesinde olduğu görülmüştür. Kişisel Bilgi Ölçeğindeki cinsiyet, mesleki kıdem, branş, sınıf yönetimi eğitimi almış olmak, sınıf yönetimi ile ilgili yayın okumak, sınıf mevcudu, medeni durum maddelerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkilediğine ulaşılmışken yaş grubu, okuldaki çalışma süresi, eğitim durumu maddelerinin ise sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği araştırmada elde edilen bulgulardandır. Mutluluk ölçeğinden elde edilen verilerde ise öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerini düşük düzeyde etkilediği görülmektedir.

Özdemir ve Sivrikaya (2017) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Eyüp ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin demografik değişkenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi incelenmiştir. Nicel yöntemlerle gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin ölçek

genelinde yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları; sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasında ilişki olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Sevce (2017) tarafından gerçekleştirilen “İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi” isimli çalışmada ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri sınıf düzeyi, cinsiyet, mesleki kıdem, çocuk sahibi olma ve mezun olunan okul değişkenlerine göre incelenmiştir. Betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmanın evrenini Adana ili merkez ilçeleri oluşturmaktadır. Veriler ‘Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği’ aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel teknikler (SPSS programı) kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde; cinsiyete göre kadın öğretmenlerin lehine, sınıf seviyesine göre 2. sınıfları okutan öğretmenler lehine farklılık bulunmuş, mezun olunan okul türü, çocuk sahibi olma ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yaşar Ekici vd. (2017) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri” isimli çalışmada eğitim sisteminin okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Tarama yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini Türkiye’nin farklı illerinde faaliyetlerini yürüten özel okullarda ve devlet okullarında görevli 300 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, kişisel bilgi formu ile birlikte “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesiyle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, görev yapılan okul türü, yaş, medeni durum, kadro durumu, eğitim düzeyi, sınıf yönetimi alanında eğitim alma durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılık göstermediği; mesleki kıdem değişkenine göre ise mesleki kıdemi 10 yıl üzerinde olan öğretmenler lehine farklılık gösterdiği görülmüştür.

İlçi Küsmüş (2018) tarafından “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini İstanbul’un Avrupa Yakası’ndaki ilçelerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini belirlemeye yönelik hazırlanmış ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış ölçekler kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde istatistiksel analiz programları kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine ait sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgulardan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine yönelik sınıf becerileri yönetimi algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Küçükakın ve Göloğlu Demir (2021) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Yönetimi ve Öğrenme Arasındaki İlişki: Sistematik Bir İnceleme” isimli çalışmada öğretmenlere

ait sınıf yönetimi becerileri ile öğrencilerdeki öğrenme davranışı arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 2009-2019 yılları arasında sınıf yönetimi konusunda yapılmış nitel çalışmalar sistematik şekilde değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda sınıf yönetimi becerilerinin ve öğrenmenin dört ana temada (*olumlu öğrenme ortamı, sınıfın fiziksel düzeni, öğretim etkinlikleri ve akademik katılım*) incelendiği görülmüştür

Duman (2022) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri” isimli çalışma da ilkökul öğretmenlerine ait sınıf yönetimi becerileri araştırılmıştır. Araştırma nitel araştırma olup tarama modeli ve doküman inceleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2021 yılı Eylül ayına kadar yapılmış ve yayınlanmış çalışmalar seçkisiz örnekleme yöntemi ile kullanılmıştır. Elde edilen veriler kategorik çözümleme tekniği kullanılarak incelenmiş ve içerik analizi yöntemi analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etki eden fiziksel durumlar, okul içi ve okul dışı etkenlere rağmen sınıf yönetimi becerilerinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Gökçe (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adıyla literatürde yer almaktadır. Çalışmada okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine öğretmenlerin kişisel özelliklerinin etkisi incelenmiştir. Çalışma nicel araştırma olup betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Denizli iline bağlı Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde çalışan öğretmenler oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler parametrik testler kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine dair sınıf yönetimi becerilerini genel olarak en yüksek düzeyde gördükleri ve sınıf yönetimi konusunda kendilerine çok güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenlerin cinsiyet, eğitim seviyesi ve çalıştıkları ilçeye göre farklılık boyutlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisi görülmemiş; kıdem, çalıştıkları evre, yaş ve sınıf yönetimiyle ilgili eğitim almaya göre farklılık boyutlarının ise öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisi olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu farklılıklar, yaşa göre sınıfın fiziki düzeni, plan ve program düzenlemeleri boyutlarıyla 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin lehine; mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine, çalıştıkları yaş grubu olarak 4-5 yaş grubu seviyesinde çalışanlar lehine ve sınıf yönetimiyle ilgili eğitim almaya göre ise eğitim almayanlar lehinedir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Oghuvbu ve Atakpo (2008) tarafından Nijerya'nın Delta State şehrinde gerçekleştirilen “İlkokullarda Sınıf Yönetimi Sorunlarının Analizi” isimli çalışmada ilkokullarda yaşanan sınıf yönetimi sorunları ve bu sorunların oluşma sebepleri

tanımlanmaya çalışılmış ve devamında da bu sorunları azaltmak için çözüm yolları araştırılmıştır. Çalışma grubunu toplam da 600 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri 27 sorudan oluşan iki bölümlü bir anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda okullarda en çok karşılaşılan sınıf yönetimi olumsuz etkileyen etmenlerin ders süresince öğrencilerin yüksek sesli konuşmaları, birbirlerine sataşmaları ve ders esnasında uyumaları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ders esnasında karşılaşılan bu sorunların nedenleri olarak da sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin sağlık durumlarının ihmal edilmesi, öğrenim ortamlarının sağlığa uygun olmaması ve eğitim standartlarının düşük olması gibi sebepler sıralanmıştır. Sonuç olarak da öğretmenlerinin, sınıf yönetimi problemlerinin ve bu problemlerin azaltılması için çözüm yollarının benzer olduğu bölgelere göre büyük bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anderson vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Yönetimi, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)” isimli çalışmada DEHB olan bir öğrencinin öğretim sürecinin öğretmen ve öğrenciler için zorluğu konu edinilmiştir. Çalışmada, sınıfında DEHB’li bir öğrenci bulunan öğretmenin diğer öğrenciler ile birlikte DEHB’li öğrencinin de akademik başarısını destekleyecek sınıf yönetimi becerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Çalışma grubunu sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenleri oluşturmuştur. Elde edilen bulgularla DEHB’li öğrencilerin akademik başarı gösterebilmesi ve derslere aktif katılım sağlayabilmesi için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin DEHB’li öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının da öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu araştırma sonucu ortaya koyduğu bir diğer durumdur.

Jolivet ve Steed (2010) tarafından gerçekleştirilen “Erken Çocukluk Ortamlarında Zorlu Davranışları Olan Küçük Çocuklar İçin Sınıf Yönetimi Stratejileri” isimli çalışmada davranış problemi gösteren küçük çocukların eğitimi için uygulanması gereken sınıf yönetimi stratejileri araştırılmıştır. Araştırmaya dayalı bu stratejiler; kazanımın ve hedefin tanımlanması, pekiştiricilerin kullanımı, işbirlikçi çalışmalarının artırılması, çocuklara seçme fırsatının verilmesi, etkileşimli teknolojik aletlerin eğitiminin verilmesi olarak sıralanmıştır. Çalışmada bu stratejiler, yaşanmış olaylardan örnekler verilerek açıklanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlere ve okul yöneticilerine küçük çocukların davranışlarını ve sosyal gelişimlerini etkilediğinden, önleme modelini sınıf yönetimi stratejilerinde kullanmaları önerilmiştir.

Carlson vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen “Okulöncesi Öğretmenleri Yönetim Programı Sınıf Yönetimi Stratejileri” isimli çalışma, “İnanılmaz Yıllar Öğretmen Sınıf Yönetimi Programı” çerçevesinde gerçekleştirilen grup eğitimlerinin okul öncesi eğitim kademelerinde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma 24 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere 8 oturum halinde 32 saat eğitim verilmiş olup eğitimin öncesi ve sonrasında sınıf yönetimi becerilerine

yönelik algıları ölçülmüştür. Eğitimlerin ardından gerçekleştirilen izleme çalışmalarında okul öncesinde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini kullanma algılarında olumlu değişimler görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerde özellikle sınıf içi ilişkilerde ve aile iletişimi noktalarında olumlu değişimler yaşandığı görülmüştür.

Drang (2011) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç, Bilgi ve Uygulamaları” isimli çalışmada sınıf yönetimine dair okul öncesi öğretmenlerinin inanç, bilgi ve uygulamaları incelenmiştir. Öğretmen uygulamalarının gözlenmesi, doküman inceleme ve görüşme yoluyla ulaşılan verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında dili bir araç olarak kullandığı, öğretmenlerin sınıf yönetiminde birbirlerinden etkilendiği ve mesleki deneyim ile paralel olarak sınıf yönetimi becerilerinin de gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pereira ve Smith-Adcock (2011) tarafından gerçekleştirilen “Çocuk Merkezli Sınıf Yönetimi” isimli çalışmada öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımı ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada çocuk merkezli sınıf yönetimine dair örnekler verilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların okul dışındaki yaşama uygun bir şekilde eğitilmesinin daha uygun olacağı, çocuklara sorumluluk vermenin çocukların sorunlarla başa çıkma becerilerini artırdığı görülmüştür. Araştırmanın bir başka sonucu olarak çocuk merkezli eğitimde öğretmenlerin kendilerini daha iyi eğitme ve geliştirme ihtiyacı hissettiği yorumları ortaya konmuştur.

RawlingsLester vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen “Rutinler, Sınıf Yönetiminin Temelidir” isimli çalışmada sınıf rutinlerinin sınıf yönetimine etkisi incelenmiştir. Güncel literatür taranarak gerçekleştirilen çalışmada, sınıf yönetimi becerilerine katkı sağlayacak yönetim rutinlerinin belirlenmesi amaçlamıştır. Çalışmada sınıflardaki alışla gelmiş düzenin etkili sınıf yönetimi için temel unsur olduğu ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, kullanılan belli başlı yönetsel rutinlerin çocukların doğru alışkanlıklar kazanması için önemli destekleyiciler olduğu fikrini savunmaktadırlar.

3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Dijital okuryazarlık kavramının tanımlanması için öncelikle okuryazarlık kavramının tanımlanması daha doğru olacaktır. Bu sebeple öncelikle okuryazarlık kavramı incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın bu kısmında okuryazarlık, dijital okuryazarlık, sınıf yönetimi, sınıf yönetimini etkileyen etmenler ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin ilişkisine yönelik kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Okur-Yazarlık

Türk Dil Kurumu (TDK), okuryazar kavramını okuma ve yazma becerilerine sahip olabilmek durumu olarak tanımlamaktadır (TDK, 2022). Bir başka tanımlamaya göre ise Türk Dil Kurumunun okuryazar kavramına yüklediği anlam sınırlaması, kavramı gerçek anlamından uzaklaştırmakta basit düzeyde okuma yazması olanın bile okuryazar olarak tanımlanmasına sebebiyet vermektedir (Yılmaz, 1989, 48). Okuryazarlık kişilerin yeni edindiği bilgileri gerçek hayata uyarlaması, öğrenilen yeni şeylerin insan yaşamına etki etmesidir (Yılmaz, 1989, 48).

Geçmiş yazının icadına kadar uzanan okuryazarlık kavramı 1950’li yıllara kadar alfabetik okuryazarlık olarak anlaşılmıştır. UNESCO, tarafından 1951 yılında okuryazar kişi günlük hayat ile ilgili olan basit cümleleri okuyup yazabilen kişi olarak tanımlanmıştır. 1960 yılında ise bir kişinin okuryazar olarak kabul edilebilmesi için gazete ve mecmuaları okuyabilme gibi kriterler getirilmiştir. Bu kriterler okuryazarlık kavramına işlevsel bir okuma-yazma becerisi ve süreklilik anlamları kazandırmıştır. 1990’lı yıllarda ise UNESCO’nun düzenlediği “Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı’nda” multi-fonksiyonel okuryazarlık görüşü ortaya atılmıştır. Yeni eğitim anlayışının merkezine yerleştirilen multi-fonksiyonel okuryazarlık kişinin kapasitesini sonuna kadar geliştirmeyi amaçlamaktadır. Multi-fonksiyonel okuryazarlıkla, bireyler okuyarak kişisel gelişimini sağlamakla beraber toplumsal gelişimi de sağlamaktadır (Güneş, 1994, 504).

Aşıcı (2009, 11) okuryazarlığı, alışıla gelen okuma-yazma faaliyetinin yanı sıra kişinin yaşama bakış açısı, varlıkları ve nesneleri sosyal yaşantı ile ilişkilendirebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Kress (2003, 26) okuryazarlığı, kişinin içinde bulunduğu hayatı anlamlandırabilmesi amacıyla hayatın içinde bulunan iletişimsel figürleri etkin bir şekilde kullanılabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Yıldız (2007, 45) okuryazarlık kavramını modernleşme sürecinde kişinin özgürleşme ve bilinçlenme pratiği olarak tanımlamaktadır.

Kurdayıoğlu ve Tüzel (2010, 284) anlamlandırmaya dayalı okuryazarlık kavramının gelişmelere dayalı olarak yeni kavramlarla ilişkilendirilmesi ile anlam sahasının genişlemekte olduğunu okuma yazma kavramının ise harflerin çözümlenmesi ve anlamlandırılması gibi sabit bir anlamı olduğunu ifade etmişlerdir. Okuma yazma

eylemlerinin varlık ve yokluk statüleri varken okuryazarlık dereceli bir kavram olarak nitelendirilmektedir.

Coşkun, vd. (2013, 1261) okuryazar kavramının statik tanımının yapıldığını okuryazarlık kavramının ise gelişimsel bir süreç geçirmekte olduğunu belirtmişlerdir. Okuryazarlık zihinsel işlevlerin ve dilin kullanılmasıyla gerçekleştirilen bir beceridir (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık toplumun beklentisi doğrultusunda şekillenen çağın gerektirdiği bir beceri türüdür (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Okuryazarlık genel olarak ele alındığında, harflerin anlamlı bir şekilde bir araya gelerek oluşturduğu materyale (*metin*), bu eylemi gerçekleştiren kişiye (*yazar*) ve metni kendi anlam dağarcığından geçirerek yorumlayan kişiye (*okur*) denir. Dolayısıyla okuma ve yazma eylemi yazar, metin ve okur üçgeninde gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreç içerisinde yazılı durumdaki metinleri çözümlemek olan okuryazar görüntüsüne karşın okunan metinleri anlamlandırmaya dayalı olan okuryazarlık kavramı her geçen gün farklı terimlerle bir araya gelerek (*medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık vb.*) anlam sahasını genişletmektedir.

Bilişim teknolojileri alanındaki gelişmelerin çok hızlı bir şekilde yaşandığı çağımızda okuryazarlığın tanımı konusunda tam bir açılımın yaşandığını dile getiren Kress (2003, 25), yeniçağda “okuryazarlık” teriminin alan yazında çok fazla yer edindiğinden bahsetmektedir. Genel anlamda okuryazarlık “toplum tarafından ortak bir anlam yüklenen iletişimsel simgelerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Kellner 2007; Kress 2003). İletişimsel simge olma özelliği, okuryazarlığa dinamizm kazandıran, okuryazarlığın yenilenerek dönemin ihtiyaçlarına uygun hale gelmesini sağlayan önemli bir özellik olarak görülmektedir. Zira toplumların değerleri ve kabulleri her dönemde farklılaşmakta ve yeni özellikler kazanmaktadır.

Bu tanımlamalardan yola çıkarak okuma yazma kavramına yönelik statik bir tanımdan bahsetmek mümkündür. Okuryazarlık kavramı ise okuma yazma kavramı gibi statik bir durum göstermemektedir. Okuryazarlık kavramı önüne aldığı nesneye göre yeni tanımlar kazanmaktadır. Medyaya yönelik bir okuma söz konusu olduğunda medya okuryazarlığı, bilgisayarla ilgili bir okuma söz konusu olduğunda bilgisayar okuryazarlığı, kültürle ilgili bir okuma söz konusu olduğunda ise kültür okuryazarlığı gibi kavramlardan bahsetmek mümkündür. Görüldüğü gibi okuma-yazma bir harf sistemini çözmeyi sağlayan bir eylem iken okuryazarlık ise metinler aracılığıyla iletilen mesajların anlamlandırılması becerisidir.

3.2. Dijital Okuryazarlık

İnsanoğlu tarih boyunca bilgiye büyük önem vermiş ve bilgiyi en değerli hazine olarak görmüştür. Birikimli olarak devam eden bilgi, son yüzyılda insan yaşamının her alanını etkilemiş ve yaşam alışkanlıklarının değişmesine neden olmuştur. Hatta yaşanan bu hızlı değişim ebeveynler ile çocukları arasında değer ve norm farklılıklarının oluşmasına neden olmuştur. İnsanların bilgi ve teknolojik gelişmeler ile tanıştığı

dönemlere göre kuşaklara ayrıldığı son yüzyılda ebeveynler ile çocuklarının oynadığı oyunların, dinlediği müziklerin ve kullandıkları araç gereçlerin tamamen farklılık göstermesinin temel nedeni teknoloji alanında yaşanan gelişmelerdir. Özellikle dijital teknolojideki gelişmelerin çok hızlı yaşandığı 1990 sonrası yıllarda dijital araçlar insanların ev, iş ve sosyal yaşantılarının vazgeçilmez unsuru haline gelmiştir (Özer 2021, 1). İnsanların dijital teknolojiler aracılığıyla bilgiye kolayca ulaşabilmesi beraberinde bilgi kirliliği gibi bazı sorunları da getirmiştir (Kim ve Kim, 2002, 2). Yaşanan bu bilgi kirliliği içerisinde istenilen bilgiye ulaşmak ve dijital dünyanın tehlikelerinden korunmak ayrı bir yetenek ve beceri gerektirmektedir. Bu alanda yaşanan ihtiyacı tanımlamak için dijital okuryazarlık kavramı kullanılmıştır.

Dijital okuryazarlık kavramı literatüre Gillster (1997) tarafından kazandırılmıştır. Göldağ ve Kanat'a (2018, 79) göre Gillster, dijital okuryazarlığı internet ortamından elde edilen bilgileri anlama, sentezleme ve kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır. Dijital okuryazarlık, öğrenme eylemini bilgi işlem teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilirken kullanıcılarında bireysel becerilerini ve yeteneklerini geliştirme, bilgilerini ve deneyimlerini paylaşmalarıdır (Sağıroğlu vd., 2020, 8).

Dijital okuryazarlık kavramının tamamen işlevsel olabilmesi dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile görüntüleme becerilerinin birlikteliğini gerektirir. Dijital okuryazarlık yazının egemenliğinden, görsel ve işitsel unsurlarla desteklenmiş metinlerin egemenliğine doğru yapılmış bir hamledir. Bu yeni tip okuryazarlık modelinde verilmek istenen mesajlar, işitsel ve görsel öğelerle desteklenerek etkililik düzeyi artırılmaktadır. Dijital okuryazarlık geleneksel okuryazarlığa alternatif olmanın ötesinde gelişen ve modernleşen dünyada sosyalleşmek ve öğrenmek için ihtiyaç duyulan bir okuryazarlık modelidir (Churchill, vd., 2008, 419). Eshet'e göre dijital okuryazarlık teknolojik aletlerin kullanma becerisinden çok daha fazlasını içermektedir. Eshet (2004, 493) dijital okuryazarlığı, ara yüzde saklı olan mesajları anlama; verileri değerlendirip kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır.

Lahey ve Payton'a (2011) göre dijital okuryazarlık, dijital araçlar aracılığıyla bireylerin eleştirel ve yaratıcı becerilerini geliştiren güvenli bilgi sağlayan bir kavramdır. Bu durumda dijital okuryazarlık, elde edilen bilgilerden faydalı olanları seçme, değerlendirme ve yeni teknolojilere transfer edebilme yeteneklerinden oluşur. Dijital okuryazarlık becerisine sahip olan kişilerden elde edilen verilerin Bloom taksonomisinin analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Dijital okuryazarlık hem online hem de çevrimiçi teknolojiler aracılığıyla öğrenmenin teknik, bilişsel ve sosyo-duyuşsal perspektiflerini kapsayan gelişimsel bir kavram olduğunu düşünen Ng (2012, 1067) dijital okuryazar bireylerde bulunan özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

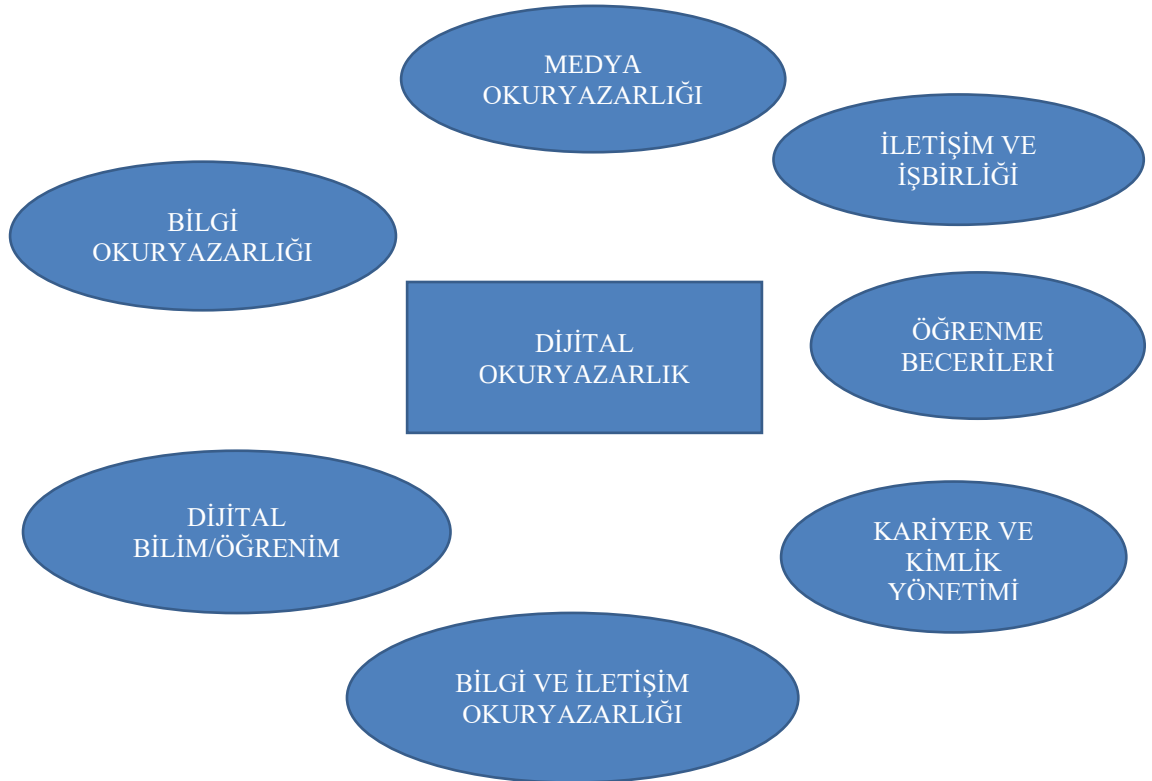
- Yeni teknolojilere uyum sağlama becerisine sahiptir.
- Gruplarda iş birliği yapar ve grup arkadaşları ile çabuk iletişim kurar.

- Temel bilgisayar becerilerine sahiptir.

Ng (2012, 1068) dijital okuryazarlığı teknik boyut, bilişsel boyut ve kesişen boyut olarak üç boyutta tanımlamaktadır.

- Dijital okuryazarlığın teknik boyutunda bireylerden öğrenme ve günlük aktiviteler için operasyonel becerilere sahip olması beklenir.
- Bilişsel boyut ise eleştirel düşünme yeteneği ile ilgilidir. Dijital okuryazar bireylerden elde edilen veriyi seçmesi, değerlendirebilmesi ve bilgi işleme döngüsünü oluşturması beklenir.
- Sosyo-duyuşsal boyutu ise teknik boyut ile bilişsel boyutun kesişmesini ifade eder. Dijital okuryazarlığın en etkin noktasıdır. Sosyo-duyuşsal boyutta dijital okuryazarlardan verilerde hiper bağlantı kurmaları ve yeniden değerlendirme becerilerini sergilemeleri beklenir.

Ortak Bilgi Sistemleri Komitesi (JISC), tarafından 2014 yılında yayımlanan bildiride dijital okuryazarlık; dijital bir toplumsal yaşamda yer edinmek ve varlığını idame ettirmek isteyen birey için gerekli olan yeterlilik ve beceriler olarak tanımlanmaktadır. Aynı bildiri dijital okuryazarlığı, gelişen farklı türdeki teknolojiler ve kullanım alanlarına göre türlere ayırmaktadır. Bu türleri gösteren model şekil 2.1.' de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Dijital Okuryazarlığın Yedi Elementi (JISC, 2014).

JISC, bu modeli ile dijital okuryazarlığı yedi farklı beceriye ayırmaktadır:

1. Medya kaynakları aracılığıyla verilerin eleştirel bir biçimde okunup yeni kaynaklara transfer edildiği medya okuryazarlığı.
2. Bilgiye ulaşma, bilgiyi edinme ve bilgiden faydalanma gibi becerileri içeren bilgi okuryazarlığı (Aldemir, 2003, 275).
3. Dijital sistemler aracılığıyla gerçekleştirilen akademik ve profesyonel araştırmaların dâhil olduğu dijital bilim/ öğrenim okuryazarlığı (Korkmaz, 2020, 20).
4. Dijital ağlardan bilgiye ulaşma sürecinde gerçekleştirilen iletişim ve iş birliği.
5. Ağ tabanlı teknolojik aletlerin kullanıldığı bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı (Korkmaz, 2020, 21).
6. Dijital itibar, güvenilirlik ve dijital kimliklerin yönetildiği kariyer ve kimlik yönetimi.
7. Dijital teknolojiler ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında etkin bir şekilde gerçekleştirilen öğrenme becerileri.

Dijital teknolojiler eğitim kurumlarının yönetiminde yeni fırsatlar ve faydalar sağlamaktadır. Bu fırsatlar ve faydalar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin ve eğitim personellerinin dijital becerilerini geliştirmek;
- Yenilikçi yöntemler ile eğitimin kalitesini arttırmak,
- Etkili bir öğrenme yaşantısı sunarak öğrenenlerin beklentilerini karşılamak,
- Dijital ekonomi sahasında daha fazla istihdam sağlamak,
- Globalleşen eğitim dünyasında daha fazla öğrenciye sahip olmak,
- Eğitim örgütünün sistemsal yapısını geliştirilmesi,
- Eğitim teknolojilerine yapılan yatırımları arttırmak,

Dijital okuryazarlık, Altun (2003, 2) tarafından dijital metinlerin bireyler tarafından anlamlandırılması olarak tanımlanmıştır. Geleneksel metinlerde yer alan resim ve yazılar dijital metinlerde görüntü, ses, animasyon olarak yerini almaktadır. Bu durum verilmek istenen mesajın etkililiğini arttırırken dijital dünyanın zararlarından habersiz ve korumasız olanlar için özellikle de çocuklar için riskler içermektedir. Öyle ki dijital ortamlar için hazırlanmış bazı oyunlar (*Mavi balina*, *Momo vb.*) çocukları ölüme götürebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı dijital dünya ile etkileşime geçen ve geçebilecek tüm bireylerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Bu amaçla Avrupa Birliği tarafından 2012 yılında açıklanan ‘Çocuklar İçin Daha İyi Bir İnternet’ stratejisi çocukları internetin tehlikelerinden korumayı ve çocukların eğitime odaklanmayı amaçlamaktadır. Avrupa Birliği’nin yayın organlarından biri olan Eurostat (2015, 192) verilerine göre yine bu amaç doğrultusunda Avrupa 2020 Strateji Belgesinde dijital okuryazarlığın geliştirilmesi vurgulanmıştır.

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak toplumsal yaşamda hızla artan dijital aletler; insanların bilişsel özelliklerinde, toplumsal beklentilerinde ve öğrenme ihtiyaçlarında değişiklikler meydana getirmiştir. Öyle ki çok kısa bir zaman öncesine kadar öğretmenler okullarda bilgiyi aktaran kişi görevinde iken günümüzde öğrencilerine bilgiyi edinme ve

bilgiyi kullanma yollarında rehber görevi görmektedir. Ribble (2011, 26), ülkelerin hızlı bir şekilde teknolojiyi eğitim sistemlerine entegre etmeye çalıştığını ve okullarda dijital aletleri yaygınlaştırdığını fakat teknolojinin faydalı bir şekilde nasıl kullanılacağına aynı hızda öğretilmediğini belirtmektedir. Öyle ki İngiltere’de Futurelab (2022) tarafından hazırlanan dijital okuryazarlık el kitabında bazı öğretmenler kendilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenciler kadar gelişmiş olmadığını belirtmektedirler. Etkileşimli tahtalar, tabletler, öğretici uygulamaların aktif bir şekilde yer almaya başladığı eğitim sistemlerinde teknolojiden doğru bir şekilde faydalanabilmek, dijital araç gereçleri doğru bir biçimde kullanabilmek için öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri büyük önem taşımaktadır (Özer, 2021, 3).

Dijital teknolojilerin eğitim sistemindeki verimliliği arttırdığını, öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini, öğretmenler arasında iş birliğini ve iletişimi arttırdığını belirten Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek adına çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Yapılan bu çalışmalardan biri de öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan “Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuz Kitabı”dır. MEB bu çalışma ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirerek yeni neslin doğru bilgiye ulaşmasında öğretmenlerin rehberliğinden faydalanmasını amaçlamaktadır (MEB, 2020). MEB’in eğitim sisteminde dijital okuryazarlık uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı ile sınırlı kalmayıp dijital uygulamalar, çevrim içi veya yüz yüze düzenlenen hizmet içi eğitimler ile de öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri desteklenmektedir. MEB tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini destekleme ve geliştirme uygulamalarına benzer çalışmalar Ekonomik ve İş Birliği Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (PISA) başarılı olmuş ülkelerde de görülmektedir. Günümüzde PISA sonuçlarına göre üst sıralarda bulunan ülkeler, öğretmenlerinin derslerde teknolojiyi etkin kullanımlarını teşvik etmek ve standartlaştırmak amacıyla Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) tarafından belirlenen eğitimler için eğitim teknolojileri standartlarını kullanmaktadırlar. Bu standartlar; gelişmeler ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmekle beraber öğretmenler için 7 ana başlık içermektedir. Ana başlıklar çağın gerektirdiği öğretmenleri, öğrenmeye açık, liderlik özelliklerine sahip, teknolojiyi kullanabilen, ekip üyeleri ile uyum içerisinde çalışabilen, karşılaştığı olayları ve ulaştığı verileri analiz edebilme yeteneğine sahip, öğrencilerini öğrenmeye teşvik edebilen ve aynı zamanda da rehberlik edebilen profesyonel kişiler olarak belirtmektedir. ISTE tarafından belirlenen kriterlere sahip öğretmenlerin, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısının yadsınamayacak derecede fazla olacağı anlaşılmaktadır.

3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri

Sınıf yönetimi becerisi, öğretim etkinliklerinin planlanması, sınıfın fiziksel düzeni, zaman ve davranış yönetimi başlıklarında öğretmenlerin sahip olması beklenen becerilerdir (Yüksel, 2013, 6). Sınıf yönetimi becerileri amaçlı ve planlı bir faaliyetler bütünü olup öğretim faaliyetlerini kolaylaştırmakla beraber zamanı verimli kullanma, öğrencinin psikolojik olarak rahatlayacağı bir sınıf ortamı oluşturma ve eğitim programının hedeflerini gerçekleştirmeye yöneliktir (Sadık, 2000, 5).

Sınıflar Millî Eğitim Bakanlığının amaçları doğrultusunda öğrencilere istendik davranışların kazandırıldığı alanlardır. Bu alanlarda farklı özelliklerde, farklı ilgi alanlarına ve farklı bilişsel özelliklere sahip öğrenciler bir araya gelmektedirler. Bu farklı özelliklere sahip öğrencilere öğretmenler, öğretim programında belirtilen hedefleri kazandırmaya çalışırken bir taraftan da yeni şeyler öğretmeye çalışmakta öğrencinin sorumluluklarının takibini yapmakta, sınıftaki çalışma koşullarını iyileştirmekte ve öğrenmeye ket vuracak engelleri ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Bu işleri sistematik bir şekilde yapabilmek sınıf yönetimi becerisi gerektirmektedir (Erden, 2008; Celep, 2002; Baloglu, 2001). Baskılayıcı ve müdahale edici bir anlayışın olmadığı sınıflarda öğrenciler daha aktif bir rol alacak, tüm öğrenme alanlarını üst düzeyde kullanabilecek, öğrenci- öğrenci ve öğretmen öğrenci etkileşimi ve iletişimi yoğun olacaktır (Brophy, 1988). Ağaoğlu (2003) ve Celep (2002) sınıf yönetiminin öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri, öğretmenlerin yaşantıları, mesleki donanımı ve okula yönelik duyguları, okulun yönetsel yapısı gibi değişkenlerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu etkenlere bağlı olarak da bir öğretmenin sahip olması gereken sınıf yönetimi becerilerini şu şekilde sıralamıştır:

- Bir öğretmen öğrenciye öğreteceği konu hakkında yeterli bilgiye ve bu bilgiyi öğrencinin seviyesine uygun bir şekilde öğretebilecek alan hakimiyetine sahip olmalıdır.
- Öğrenciyi dersin amaçları doğrultusunda motive edecek beceriye sahip olmalıdır.
- Bir öğretmen sınıfta olumlu iklim oluşmasını sağlayacak, sorunlar ortaya çıkmadan önlemini alacak liderlik becerilerine sahip olmalıdır.
- Öğretmen eğitim programının amaçları doğrultusunda planlama yapma becerisine sahip olmalıdır.
- Bir öğretmen öğrencinin okula yönelik sıcak duygular beslemesini sağlayacak iletişim becerisine sahip olmalıdır.

3.3.1. Sınıf Yönetimi

Eğitim yönetiminin ilk basamağı ve temeli sınıf yönetimidir. Bu sebeple sınıf yönetiminin kalitesi ne kadar artarsa eğitim yönetimin kalitesi de o derece artacaktır (Başar, 2009, 6). Öğretim sürecinin başarıya ulaşmasının anahtarı olarak kabul edilen

sınıf yönetimine yönelik alanyazında birbirini tamamlayan nitelikte çok sayıda tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Temel amacı, sınıf içindeki öğrenmenin kalıcı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi olan sınıf yönetimi; verimli bir öğretim süreci yaratmak, zamanı verimli kullanmak ve istendik davranışların arttırıldığı bir sınıf ortamı yaratmak için planlı ve sistemli gerçekleştirilen etkinliklerdir (Bakioğlu, 2009, 11; Çubukçu ve Girmen, 2008, 125; Erdoğan, 2008, 1; İlçi Küsmüş, 2018, 6). Başar (2009, 6) ise sınıfı orkestraya, sınıf yönetimini de orkestra şefliğine benzetmiştir. Ortak amaç için bir araya gelinen sınıflarda öğrenme eyleminin gerçekleşebilmesi için sistemin birbiri ile uyum sağlaması ve bu uyumluluğu sürdürmesi önemlidir (Erden, 2008, 17; Çelik, 2008, 2; Sayın, 2001, 3; Turan, 2008, 3). Sınıf yönetimi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hedefleri doğrultusunda belirlenen eğitim programı, öğretim stratejileri, fiziksel mekân, öğretmen ve öğrenci arasında koordinasyon sağlayarak öğrenmenin gerçekleşeceği olumlu bir iklim yaratmaktır (Saritaş, 2001, 48; Yılmaz, 2006, 7; Celep, 2004, 1).

Sınıf yönetimi üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde sınıf yönetiminin, öğrenci, öğretmen, fiziksel mekân, teknoloji, zaman, eğitim programı gibi sınıfta bulunan öğelerin planlı, programlı ve uyumlu bir şekilde öğrenmenin gerçekleşebileceği ortamı oluşturma çabası olduğu söylenebilir.

3.3.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler

Eğitim öğretim programlarındaki hedeflerin gerçekleştirilme alanları olan sınıflar, her biri ilgi alanı, ihtiyacı ve önceliği diğerinden farklı olan öğrencilerin ve öğretmenlerin bir araya geldikleri alanlardır. Önceki bölümde de bahsedildiği gibi ortak amaçları gerçekleştirebilmek için sistemi oluşturan parçaları uyum içinde çalıştırabilme becerisi olan sınıf yönetimi birçok faktörden etkilenmektedir (Çelik, 2008, 6-8). Bu faktörlerin başında öğrencilerin ihtiyaçları, gelişim özellikleri ve sınıf düzeyi gelmektedir. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmayan veya öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamayan öğretim planlamalarında öğretmenler sınıfı etkin bir şekilde yönetmekte zorlanacaklardır. Sınıf yönetiminde başarıyı sağlamak için içeriğe, amaca ve öğrencinin bireysel özelliklerine uygun öğretim yöntemi seçilmelidir. Her öğretim ortamında kullanılacak tek bir yöntem olmadığı için öğrenme ortamına uygun yöntemin seçilmesi sınıf yönetimini sağlamada etkili olacaktır. Eğitimin başarıya ulaşması için öğretmenin sınıfta düzeni sağlaması, öğrencileri öğrenmeye motive ederek olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaları şarttır. Bu durum sadece etkili bir sınıf yönetimi ile sağlanabilir (İlgar, 2000, 161). Etkili yönetilen bir sınıfta olumsuz öğrenci davranışları azalır, öğrenciler kendilerini güvende hisseder ve öğretmen ile öğrenci arasında saygı temelli bir ilişki kurulur (Turan, 2008, 3).

Millî Eğitim Bakanlığının hedefleri doğrultusunda belirlenen öğretim programlarının uygulama alanı olan dersliklerde eğitsel faaliyetler belirli bir planlama

doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu faaliyetler tesadüften uzak planlı ve programlı bir öğretim sürecini gerekli kılar (Yüksel, 2013, 1). Bu süreç öğretmenin mesleki birikimleri ile paralellik gösterir. Ancak mesleki bilgi ve becerilerini sınıf yönetiminde kullanabilen öğretmenler öğrenme sürecinin amacına ulaşmasını sağlayabilirler (Turan, 2008, 3).

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimlerini iki farklı şekilde uyguladıkları söylenebilir. Bunlardan birincisi öğretmen merkezli olup geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı olarak tanımlanmakta diğeri ise öğrenci merkezli olup çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyurt vd., 2008, 15). Geleneksel sınıf yönetimi uygulaması katı disiplin kuralları içermekte olup ceza en sık kullanılan uyarıcıdır. Çağdaş sınıf yönetimi uygulamasında ise öğrenciye sorumluluk kazandırma, olumlu davranışları pekiştirme ve rehber olma anlayışı hakimdir (Şengül, 2005). Çağın gerekliliklerine uygun sınıf yönetimi yaklaşımı ile eğitim alanında yaşanan yeniliklere bağlı olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde de yenilikler yaşanmaya başlamıştır (Gündoğdu ve Yavuzer, 2012, 30). Eğitimin merkezine konumlandırılan öğrencinin duygusal ve bilişsel gelişimine önem verilen çağdaş eğitim uygulamasında öğrenci özgün yöntemlerle aktif bir şekilde bilgiyi alır (Yalçinkaya, 2005, 95). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında teknolojik gelişmelerin de eğitime entegre edilmesiyle öğrenciler öğretim faaliyetlerine istekli bir şekilde katılmakta ve öğrendiklerini uygulayarak kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadırlar. Öğrencinin öğrenme faaliyetine aktif katılımı sınıfta yaşanabilecek olumsuz davranışları önlemekte ve öğrenme sürecinin verimli şekilde tamamlanmasına olanak sağlamaktadır. Sınıf yönetimini etkileyen unsurlar, sınıf yönetimi üzerine yapılan tanımlamalar ve araştırmada kullanılan ölçme aracı doğrultusunda sınıf yönetimi beş alt boyutta gruplandırılabilir.

3.3.2.1. Sınıfın Fiziksel Düzeni

Sınıflar öğretmenler ile öğrencilerin ortak amaçlar için bir araya geldiği ve zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri alanlardır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük bir kısmının gerçekleştiği bu alanların öğretim faaliyetlerini destekleyici şekilde organize edilmesi, gereksiz stres yaratıcı öğelerden ve dikkatlerin farklı alanlara yönelmesini sağlayıcı öğelerden arındırılmış olması amaca ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Gilpatrick, 2010, 12). Bu sebeple de sınıf ortamının eğitim öğretim faaliyetleri doğrultusunda ustaca düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışının son bulup öğrencinin merkeze alındığı çağdaş eğitim modelinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının, ilgi alanlarının ve becerilerinin dikkate alınarak düzenlenmesi öğretim faaliyetlerinin verimliliğini arttırmaktadır. Teknolojinin yaşam alanlarında önemli bir yer edindiği çağımızda eğitim ortamlarının öğrencilerin her an bilgiye ulaşabileceği teknolojik araçlarla donatılması ve öğrencilerin aynı anda kullanabileceği farklı öğrenme merkezlerinin oluşturulması eğitimin niteliğini arttıracaktır (Başar, 1994, 32). Yine öğrencilerin sınıf içerisinde oturma düzenlerinin öğretimin amaçları

doğrultusunda düzenlenmeli, öğrencilerin fiziki özelliklerinin ve engel durumlarının da dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir (Selamet, 2015, 16).

Fiziksel düzenlemeler, eğitim öğretim ortamlarının öğrencilerde ve öğretmende okula gelme isteği uyandırarak öğrenmenin gerçekleşmesi, öğretmenin ve öğrencinin sınıfta rahat etmesi amacıyla yapılır (Başar, 2003, 7). Sınıf içerisindeki oturma, eşyaları öğretim yöntemine uygun şekilde yerleştirmeyi kolaylaştıracak şekilde olmalıdır. Eşyalar öğrenci güvenliğine tehdit oluşturmayacak şekilde tedbirleri alınmalıdır. Sınıfın temiz tutulması, çöplerin çöp kovasına atılması, öğrencilerin temizlik kurallarına uyma alışkanlığı kazanması yönünde öğretmenin rol model olması da fiziksel düzen kapsamında değerlendirilebilir. Sınıf ortamının ısı ayarının mevsim şartlarına göre ayarlanması, öğrencilerin oturma düzenlerinin öğretim yöntemine uygun konumlandırılması, aydınlanmanın gözleri yormayacak şekilde ayarlanması, sınıf duvarlarının aydınlatmayı destekleyici tonlarda boyanması ve sınıf ortamında bulunacak materyallerin öğrenme hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi sınıfın fiziksel düzeni boyutunda değerlendirilebilir.

3.3.2.2. Öğrenme Öğretme Süreci

Yeni bin yılda yaşanan değişim rüzgârı toplumların eğitim sistemlerindeki anlayışı da değiştirmiştir. Klasik eğitim anlayışında bilgiye hâkim olma düşüncesi esas teşkil ederken çağdaş eğitim sisteminde bu düşünce, bilgiye ulaşma yollarını kullanabilme ve bilgidan günlük hayatta faydalanabilme becerisine yerini bırakmıştır (Oktay, 2010, 3). Bu anlayışı eğitim öğretim ortamına yansıtma görevi ise uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlere bağlıdır.

Ülkenin ihtiyacı olan yetişmiş insan profilinin belirlenmesi ile başlayan ve öğrencide kazanılması beklenen davranış değişikliğinin gerçekleşmesiyle sonlanan süreç öğrenme-öğretme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu sürecin başarılı bir şekilde tamamlanması ise amaç ve koşullar doğrultusunda yapılan planlama, uygulama ve değerlendirmeye bağlıdır. Bu sürecin başarıyla sonlanması ise öğretme ortamında tek yetkili konumundaki öğretmenlerin mesleki yetkinliği ile doğrudan ilgilidir. Öğretmenlerden bu süreçte eğitim programının amaçları, müfredat, öğrencinin gelişimsel özellikleri, öğretme materyalleri tasarlayabilme, zaman yönetimi, mevcut öğretim yöntem tekniklerini bilme ve yeni yöntem ve teknikleri öğrenmeye açık olma, ölçme ve değerlendirme gibi konularda bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir (Ekici, 2014, 75).

3.3.2.3. İletişim

En az iki kişi arasında çeşitli kanallar aracılığıyla gerçekleşen ve ortak anlam yükü içeren duygu, düşünce veya bilgi içeren süreç olarak tanımlanmaktadır (Toprakçı, 2013, 314). Tanımdan yola çıkarak iletişimin karşılıklı gerçekleşen bir durum olduğu tek taraflı

bilgi aktarımının ise iletişim olarak adlandırılmayacağı düşünülebilir. Bu durumda öğretmenin tek taraflı sözlü iletişimden kaçınarak öğrencileri ile diyalog kurması, karşılıklı sözel veya imgesel dönütler yoluyla iletişimin gerçekleştiğini fark etmesi gereklidir (Büyükalın Filiz, 2011, 130). Tek yönlü bilgi aktarımının gerçekleştiği ve otokratik bir sınıf yönetimi modelinin sergilendiği eğitim ortamlarında iletişimin varlığından söz edilemez. Bu tür eğitim ortamları eğitimin amaçlarına ulaşma yolunda bir engel olarak kabul edilmiş ve bu tarz bir öğretmen öğrenci ilişkisi iletişim olarak kabul edilmemiştir (Davenport ve Prusak, 2001, 24). Kendisini öğretmenine rahat bir şekilde ifade edebilen öğrencilerin öğrenmeye karşı dimağlarını açık tuttukları ve etkili öğrenmenin gerçekleştiği görülmektedir (Ün Açıkgoz, 2003, 155). Geng (2011, 18) öğretmenlerin öğrencileri ile nazik ve saygılı bir şekilde gerçekleştirdiği konuşmaların, öğrencileri durumlar hakkında konuşmaya teşvik ettiğini, öğrenci davranışlarında istendik yönde değişmelerin görüldüğünü ifade etmiştir.

3.3.2.4. Davranış Yönetimi

Eğitimin en yaygın tanımlarından birinin de istendik yönde kalıcı davranış değişikliği gerçekleştirme olduğu söylenebilir. Buradaki temel amacın bireyin toplumsal normlara uygun davranışlar sergileyerek toplum tarafından kabul edilmesini sağlamak olduğu düşünülebilir. Sınıf da öğrencilerin ve öğretmenlerin bir araya geldiği, sosyalleşmenin ve toplumsallaşmanın ilk yaşandığı yerler olarak düşünüldüğünde sınıf yönetiminden sorumlu olan öğretmenlerden ne tür davranışlara izin verileceği ne tür davranışların sınıf yönetimini olumsuz etkileyeceğini belirlemesi beklenmektedir. Sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranışların öğrencilerin dikkatini dağıtacağı, gereksiz zaman kayıplarının yaşanmasına neden olacağı ve müfredatta belirlenen kazanımların kavratılmasını engelleyeceği göz önüne alındığında öğretmenlerin bu tür davranışları önleyecek becerilere sahip olması beklenebilir. Bu noktada öğretmenin sahip olması beklenen davranış yönetimi becerileri olarak kural koyma ve kuralları benimsetme becerisi, öğrencilerin duygusal özelliklerini tanıma, öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun davranış özelliklerini bilme ve öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin beklentilerini tanıma özellikleri sıralanabilir.

3.3.2.5. Motivasyon

Motivasyon insani ihtiyaçların giderilmesi amacıyla davranışların istendik yönde harekete geçirilmesi ve devam ettirilmesidir (Biehler ve Snowman, 1997, 399; Sağır, 2014, 122). Dilimize güdüleme olarak yerleşen motivasyon kavramı hedefleri gerçekleştirmek amacıyla insanları harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Araştırmalar insanların ihtiyaçlarının önceliği ile ihtiyaçlarını giderme istekleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğu yönündedir (Laing, 2011, 5).

Motivasyonun eğitim öğretim faaliyetleri ile ilişkisine yönelik alanyazında çok sayıda çalışma mevcuttur (Bayrakçeken vd., 2021; Dweck, 1999; Keller, 2008; Seker,

2015). Bu çalışmaların ortak noktası ise motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin sınıfta aktif olarak ders katıldığı, konu ile ilgili notlar tuttuğu, dersleri büyük bir dikkatle ve ilgiyle dinlediği yönündedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerini, öğrenme eyleminin gerçekleşmesi yönünde motive etmesi öğretmene etkili sınıf yönetimi imkânı sağlayacağı gibi öğretim amaçlarının gerçekleşmesini de sağlayacağı düşünülebilir. Temelinde amacın gerçekleşmesi için bireyin istendik şekilde harekete geçirilmesi yatan motivasyon sürecinin verimli olması için bireyin kendi isteği ile baskıcı bir tutum olmadan sürece dahil olması gerekmektedir (Vatansever Bayraktar, 2015, 1079). Bu nedenle motivasyon, gerçekleşmesini sağlayan faktörlere göre içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere 2 grupta incelenmiştir. Dışsal motivasyon bireyin kendisi dışındaki unsurlardan (ödül-ceza, öğretmenden yüksek not alma, öğretmenin onayını kazanma, vb.) kaynaklanırken içsel motivasyonun bireydeki öğrenme isteği, başarıma arzusu ve kişilik özellikleri gibi etmenlerle ilgili olduğu düşünülmektedir (Erden, 2008, 226). Dışsal motivasyon dış etki ortadan kalktığında ya da amaca ulaşıldığında ortadan kalkarken içsel motivasyon süreklilik göstermektedir (Walker vd., 2006, 4). Bu noktadan hareketle öğretmenler öğrencilerinde içsel motivasyonu sağlayabilirse hem öğrenmenin kalıcılığı sağlanmış olacak hem de sınıf ortamında istenmeyen davranışların sayısında azalma olacaktır (Öncü, 2001, 3). Öğrenme faaliyetine başlamadan önce öğrencilerin öğretimin amaçları doğrultusunda güdülenmiş olması öğretim ortamındaki olumsuz etkileri azaltacağı gibi öğretim faaliyetinin verimliliğini de arttıracaktır. Burada önemli olan öğrencinin öğrenme faaliyetine istekli olarak katılmasıdır. Öğrencide bu isteği uyandıracak kişide eğitim öğretim faaliyetinin baş aktörü olan öğretmenlerdir (Fidan, 1985, 6).

3.4. Dijital Okuryazarlıkla Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki

1980’li yıllardan sonra hızlı bir gelişme gösteren dijital teknolojiler insanların hayatında önemli bir yer edinmiştir. İnsanların ilgi alanlarına göre kendini güncelleyerek her geçen gün kullanım alanını genişletmiş ve kullanıcı sayısını arttırmıştır. Bu dönemlerde dijital teknolojiler ile küçük yaşlarda tanışan bireyler adaptasyon sürecinde problem yaşamazken dijital teknolojiler ile daha ileri yaşlarda tanışan bireyler ise teknolojiyi kullanmakta zorluklar yaşamışlardır. Bu durum literatüre dijital yerli ve dijital göçmen kavramlarını kazandırmıştır. Bu kapsamda dijital teknolojinin yaygın kullanıldığı dönemde doğan kişilere dijital yerli, dijital teknolojilerle sonradan tanışmış kişilere de dijital göçmen tanımlaması yapılmıştır. Dijital yerlilerin, teknoloji ile çok erken yaşlarda tanışmasından dolayı dijital araçlara daha kolay uyum sağlaması, hayatının sosyal, kültürel, akademik ve fiziksel alanlarında dijital araçlara daha çok yer vermesi ile dijital göçmenlerden farklılaşmaktadırlar. Analog dünyada doğan dijital göçmenler ise günümüzde, dijital yerlilere ebeveynlik yapmakta, okullarda onlara öğretmenlik yaparak kendi öğrencilik dönemlerindeki gibi, henüz teknolojinin bu kadar

hayatımıza yerleşmediği yıllarda aldıkları öğretmenlik eğitimi gibi eğitim vermeye çalışmaktadırlar. Bu öğretmenler bilgiye ulaşma hızının arttığı ve bilgi edinme araçlarının değiştiği dijital çağda doğan dijital yerlilere, geleneksel yöntemlerle eğitim vermekte; sınıf ortamlarında matbu ders kaynakları, kalem, silgi ve defterlerle ders işlemektedirler. Oysa ki dijital teknolojiler ile küçük yaşlarda tanışmış olan dijital yerlilerin bilgiye ulaşma yolları ve bilgiyi kullanma şekilleri kendilerine bilgi aktarmakla görevli olan öğretmenlerden farklılık göstermektedir. Yeni nesli yetiştirmekle görevli olan öğretmelerin rolleri de gelişen dijital teknolojiler ile birlikte değişmektedir. Öğretim sürecini planlamak, öğretim sürecine etki eden faktörleri yönetmek, öğretimin kalitesini ve kalıcılığını arttırmak anlamlarına da gelen sınıf yönetimi süreci gelişen ve değişen bilişim teknolojilerine uyum sağlamalıdır. Günümüzde öğretim süreçlerinin teorik bilgilerin yanı sıra ders kazanımlarına uygun teknolojik gelişmelerle desteklenmesi; geliştirilebilir ve sürdürülebilir dijital uygulamalar içermesi bir gereklilik haline gelmiştir. Teknolojik araçlar ile desteklenen eğitim sürecinde öğrencilerin daha aktif rol aldığı, edinilen bilginin farklı öğrenme alanlarına daha kolay transfer edildiği, öğretme ve öğrenme sürecinin daha keyifli bir hale dönüştüğü görülmektedir (Bal, 2019, 48). Bunun yanı sıra öğretmenler öğrenme hızları farklı olan öğrenciler için uzaktan öğrenme fırsatı sunan uygulamaları kullanarak nitelik bakımından daha donanımlı öğrenciler yetiştirebilmektedir. (Bal, 2019, 98). Bu nedenlerle öğretmenlerden, öğrenim süreçlerini destekleyecek web 2.0 teknolojileri kullanarak bir eğitim materyali oluşturma, paylaşma ve düzenleme gibi dijital okuryazarlık becerileri göstermeleri beklenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bu beklentileri gerçekleştirebilmek amacıyla öğretmenlerin çevrim içi ortamda mesleki gelişimini desteklemek için Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) oluşturmuş ve bu uygulama üzerinden öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini, sınıf yönetimi becerilerini ve mesleki gelişimini destekleyici eğitimler düzenlemektedir. Dijital uygulamaların kullanımında ülkemizdeki öncü kurumlardan biri olan Millî Eğitim Bakanlığı öğrenme sürecini desteklemek amacıyla oluşturduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile de öğrencilere zenginleştirilmiş eğitim materyalleri sağlamaktadır. Zenginleştirilmiş ve etkileşimli olan bu eğitim uygulamaları ile öğrencilerin zaman ve mekân kavramı olmadan bilgiye ulaşmaları amaçlanmıştır.

Çağı yakalayabilmek ve gelişmiş ülkeler sınıfında yer edinebilmek için teknolojinin gelişim ve değişim hızına ayak uydurmak, bilgiyi hızlı bir şekilde işlemek gereklidir. Bunun için de teknolojiden anlayan, teknolojiyi ihtiyaçlar ve amaçlar doğrultusunda kullanabilen, öğrencilerin öğrenme hızına ayak uydurabilen ve dijital okuryazarlık becerileri gelişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenler, web araçlarını kullanarak öğretme deneyimlerini daha hızlı bir şekilde paylaşmalı, gelişen ve değişen pedagojileri ve yenilenen dijital uygulamaları takip etmelidir.

4. YÖNTEM

Nicel yönteme uygun olarak yapılan çalışmanın bu bölümünde çalışmanın gerçekleştirilmesi için kullanılan araştırma modeline, araştırmanın evrenine, örneklem belirleme yöntemine, veri toplama araçları hakkında bilgilere, verilerin toplanmasına ve verilerin analiz yöntemine dair bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmayla Kahramanmaraş ili, Pazarcık ilçesindeki resmi temel eğitim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri incelenmiş ve bu beceriler arasındaki ilişkinin varlığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve dijital okuryazarlık becerileri ile demografik değişkenlerin ilişkileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin dijital okuryazarlık durumlarını ve sınıf yönetimi beceri durumlarını incelemesi açısından betimsel, dijital okuryazarlık becerilerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisini incelemesi; öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarının incelenmesi açısından ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama yöntemi, bir grubun amaçlanan özelliklerini ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılır. İlişkisel tarama modeli en az iki olmak üzere değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini incelemektedir. Değişimin olması halinde ise bu değişimin nasıl gerçekleştiğine bağlı olarak korelasyon ve karşılaştırma analizlerinin kullanıldığı yöntemlerle yapılmaktadır (Karasar, 1994, 77-81).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Pazarcık ilçesinde faaliyet gösteren temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren büyüklüğünü tespit etmek amacıyla Pazarcık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün insan kaynakları biriminden bu ilçede görev yapan toplam 944 (62 Anaokulu, 258 İlkokul, 194 Ortaokul, 430 Lise) öğretmen olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli olan örneklem sayısı oranlı tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Oranlı tabakalı örnekleme yönteminde ihtiyaç duyulan örneklem sayısını belirlemek için öncelikle evreni oluşturan alt gruplar belirlenir. Belirlenen alt grupların evren içerisinde kapladıkları yer oranında örnekleme temsil edilmeleri sağlanır (Büyüköztürk vd., 2022, 89). Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünü belirlemek için alanyazında farklı formüller kullanılmıştır. Çıngı (1994, 25) 1000 kişilik evrene ait örneklem büyüklüğünün %95 güven aralığında en az 278 kişiden oluşacağını belirtmişken, Baş (2005, 47) 1000 kişilik bir evren için örneklemin %95 güven düzeyiyle 198 kişiden oluşacağını belirtmiştir. Kline (1994)

tarafından örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı olması gerektiği belirtilmiştir (akt. Demir, 2017, 66). Bu araştırmada evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğü Büyüköztürk vd. (2022, 99) tarafından geliştirilen formül ile hesaplanmıştır:

n = Örneklem büyüklüğü,

N = Evrenin büyüklüğü (944)

t = Güven düzeyine karşılık gelen Tablo değeri (1.96)

p = Örneklem belirlenen özelliğe sahip olma oranı (0.05)

d = Örneklem belirlenen özelliğe sahip olmama oranı ($1-p=0.05$)

$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1) / N]$

$n_0 = (t^2 \times pq) / d^2$

Veriler formüldeki yerlerine konulduğunda;

$n_0 = (1.96^2 \times 0.25) / 0.05^2 = 0.9604 / 0.0025 = 384.16$

$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1) / N]$ formülünde n_0 ve N değerlerini yerleştirince,

$n = 384.16 / [1 + (384.16 - 1) / 944] = 384.16 / 1.405 = 273.42$ olarak bulunmuştur.

Formüle dayanarak örneklem büyüklüğünün en az 274 olması gerektiği belirlenmiştir. Evreni oluşturan tabakaların oranı ise; alt gruptaki kişi sayısının evrendeki kişi sayısına bölünmesi ile bulunur. Elde edilen oranın hedeflenen örneklem sayısı ile çarpılması sonucu tabakalarda bulunması gereken katılımcı sayısına ulaşılır (Büyüköztürk vd., 2022, 100). Yapılan bu hesaplama ait veriler Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Evren – Örneklem Belirtke Tablosu

<i>Tabakalar</i>	<i>Evrendeki Öğr. Sayısı</i>	<i>Evrendeki Oranı</i>	<i>Hedeflenen Katılımcı Sayısı</i>	<i>Ulaşılan Katılımcı Sayısı</i>
Okulöncesi	62	0.065	18	24
İlkokul	258	0.273	75	124
Ortaokul	194	0.205	56	115
Lise	430	0.455	125	154
Toplam	944		274	417

Tablo 4.1.'de de görüldüğü üzere; Pazarcık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen verilere göre okul öncesi kademesindeki öğretmen sayısı 62 olup, bu kademenin evrene oranı (Öğretmen Sayısı / Toplam Evren: 62 / 944) 0.065'dir. Buna bağlı olarak okul öncesi kademesinde hedeflenmesi gereken katılımcı sayısı (Evrendeki Oran x Hedeflenen Toplam Katılımcı Sayısı: 0.065 x 274) 18, araştırma kapsamında ulaşılan katılımcı sayısı ise 24'dür. İlkokul kademesinde görevli olan öğretmen sayısı 258 olup, bu kademenin evrene oranı (Öğretmen Sayısı / Toplam Evren: 258 / 944) 0.273'dür. Buna bağlı olarak ilkokul kademesinde hedeflenmesi gereken katılımcı sayısı (Evrendeki Oran x Hedeflenen Toplam Katılımcı Sayısı: 0.273 x 274) 75, ulaşılan katılımcı sayısı ise 124'dür. Ortaokul kademesinde görevli olan öğretmen sayısı 194 olup, bu kademenin evrene oranı (Öğretmen Sayısı / Toplam Evren: 194 / 944) 0.205'dir. Buna bağlı olarak ortaokul kademesinde hedeflenmesi gereken katılımcı sayısı (Evrendeki Oran x

Hedeflenen Toplam Katılımcı Sayısı: 0.205×274) 56, ulaşılan katılımcı sayısı ise 115'dir. Lise kademesinde görevli öğretmen sayısı 430 olup, bu kademenin evrene oranı (Öğretmen Sayısı / Toplam Evren: $430 / 944$) 0.455'dir. Buna bağlı olarak lise kademesinde hedeflenmesi gereken katılımcı sayısı (Evrendeki Oran x Hedeflenen Toplam Katılımcı Sayısı: 0.405×274) 125, ulaşılan katılımcı sayısı ise 154'dür.

Ulaşılan katılımcı sayısının hedeflenen katılımcı sayısından fazla olması, araştırma sonuçlarının evreni temsil etme gücünü arttırdığı söylenebilir.

2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Pazarcık İlçesindeki resmi eğitim kurumlarında görev yapan 417 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik özelliklerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Örneklem Grubuna Ait Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Kategoriler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	178	42.8
	Erkek	239	57.2
	Toplam	417	100
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	329	78.9
	Diğer	88	21.1
	Toplam	417	100
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	33	8.2
	Sınıf Öğretmeni	104	24.9
	Branş Öğretmeni	244	58.5
	Diğer	36	8.4
	Toplam	417	100
Öğrenim Durumu	Lisans	398	95.44
	Lisans üstü	19	4.56
	Toplam	417	100
Yaşınız	20-30	88	21.1
	31-40	201	48.2
	41-50	109	26.4
	51 ve üzeri	19	4.3
	Toplam	417	100
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	83	19.9
	6-10 yıl	100	24
	11-20 yıl	165	39.6
	21 yıl üzeri	69	16.5
	Toplam	417	100
Okul Türü	Anaokulu	24	5.8
	İlkokul	124	29.7
	Ortaokul	115	27.6
	Lise	154	36.9
	Toplam	417	100

Tablo 4.2.'de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde; erkek katılımcıların araştırmaya katılım oranının kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmının eğitim fakültesi mezunu olduğu, ağırlıklı olarak da branş öğretmeni olduğu ve araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisini incelemek amacıyla temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında gerçekleştirilen bu araştırmada veriler üç bölümden oluşan form kullanılarak toplanmıştır.

Birinci bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” (Ek-5); ikinci bölümde Ergen (2018) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” (Ek-6) üçüncü bölümde ise Üstündağ vd. (2017) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” (Ek-7) kullanılmıştır.

Ölçeklerin araştırma kapsamında kullanılmasına yönelik bu ölçekleri geliştiren araştırmacılardan e-posta aracılığıyla gerekli izinler (Ek-3, Ek-4) alınmıştır. Veri toplama araçlarının örneklem üzerinde uygulanması için Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gerekli başvurular yapılmış ve uygulamaya yönelik izinler (Ek-1) alınmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 7 sorudan oluşan kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan temel eğitim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere ait demografik özellikleri (*cinsiyet, mezun olunan fakülte, mezun olunan alan, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem yılı, çalışılan okul türü*) sorulara cevap arayarak ortaya çıkarmaya çalışmaktadır.

4.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin güvenilirliğine yönelik Cronbach's Alpha değeri ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından 0.86 olarak bulunmuştur (Üstündağ vd., 2017, 24.). Bu araştırma için ise ölçeğin güvenirlik analizi iki farklı şekilde tekrar edilmiştir. Hesaplama sonucunda ölçeğin Cronbach's Alfa değeri 0.88 ve McDonald's ω değeri de 0.88 olarak bulunmuştur. Üstündağ vd. (2017) tarafından elde edilen değer ile bu araştırma için elde edilen değer birbirini ile tutarlılığı göz önünde bulundurularak ölçeğin ölçme aracının çok yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Tüm maddeleri 5'li Likert (1=Kesinlikle katılmıyorum'dan 5= kesinlikle katılıyorum'a) tarzda hazırlanan Dijital Okuryazarlık Ölçeği; tek faktörden ve 10 maddeden oluşmakta, toplam değişkenliğin de %40'ını açıklamaktadır. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin decelendirilmesi “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Kesinlikle Katılıyorum (5)” seçenekleri ile puanlama yapılmıştır. Buna uygun olarak ölçekteki sorulara verilen

cevapların değerlendirilmesinde kullanılan alt ve üst sınırlar ile bu sınırlara karşılık gelen katılım düzeyleri, Yenilmez'e (2008) ait "Puan Aralığı = Aralık Sayısı / Madde Sayısı" formülü kullanılarak belirlenmiştir. Yapılan hesaplama sonucu puan aralığı ($4/5 = 0.80$) olarak tespit edilmiştir. Bulunan puan aralığı kullanarak seçeneklere ait sınırlar; kesinlikle katılmıyorum (1.00 – 1.80), katılmıyorum (1.81 – 2.60), Kısmen Katılıyorum (2.61 – 3.40), Katılıyorum (3.41 – 4.20) ve Kesinlikle Katılıyorum (4.21 – 5.00) şeklinde hesaplanmıştır. Hesaplanan bu sınırlara karşılık gelen katılım düzeyleri ise Kesinlikle Katılmıyorum – Katılmıyorum (1.00 – 2.60) için "Yetersiz Düzey"; Kısmen Katılıyorum (2.61 – 3.40) için "Orta Düzey"; Katılıyorum – Kesinlikle Katılıyorum (3.41 – 5.00) için "Yeterli Düzey" olarak belirlenmiştir. 10 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 10 iken, en yüksek puan sınırı 50'dir. Ölçek puanları arttıkça öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerisi artmaktadır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin geçerliliğini doğrulamak için Lisrel 8.8 paket programı kullanılarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen uyum değerleri Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Dijital Okuryazarlık Ölçeğine Ait Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları

<i>Index</i>	<i>X²/sd</i>	<i>CFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>SRMR</i>	<i>RMSEA</i>
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	$.90 \leq CFI$	$.85 \leq AGFI$	$SRMR \leq .08$	$RMSEA \leq .08$
Araştırma Bulgusu	2.12	0.90	0.85	0.024	.099

Doğrulamalı faktör analizlerinde Hu ve Bentler (1999,1)'e göre kabul edilebilir uyum değerleri Tablo 4.3.'te verilmiştir. Tablo 4.3'deki kabul edilebilir uyum değerlerine bakıldığında bu araştırmada elde edilen değerler (χ^2/sd ($\chi^2/sd=2.12$) değerinin 0-5 arasında olması, CFI değerinin .90 olması, AGFI değerinin .85'e eşit ve SRMR değerinin .08'den küçük olması) modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Doğrulamalı faktör analizi sonucu elde edilen veriler incelendiğinde ölçek maddelerine ait standartlaştırılmış faktör yüklerinin .48 ile .80 arasında, hata varyanslarının ise .36 ile .77 arasında olduğu görülmüş; ölçeğin tek faktörden ve 10 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçeği geliştirenler (Üstündağ vd., 2017, 20) tarafından yapılmış olup analiz sonucunda ölçek maddelerine ait faktör yüklerinin 0.46 ile 0.74 arasında yer aldığı görülmüştür.

4.3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Ergen (2016) tarafından, öğretmen görüşlerine dayalı olarak geliştirilen ve öğretmenlere ait sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ölçek 36 madde ve 5 alt boyuttan (sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon) oluşmaktadır. Bu ölçeğe ilişkin boyut ve madde bilgileri Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Hakkında Bilgiler

	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Maddeler</i>
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Sınıfın Fiziksel Düzeni	1, 2, 3
	Öğrenme-Öğretme Süreci	4, 5, 6,7,8,9,10,11,12,13
	İletişim	14, 15, 16,17,18,19,20,21,22,23
	Davranış Yönetimi	24,25,26,27,28
	Motivasyon	29,30,31,32,33,34,35,36

Tablo 4.4.'de Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'ne ait alt boyutlar ve bu alt boyutlara karşılık gelen madde numaraları verilmiştir. Buna göre sınıfın fiziksel düzeni boyutu 3 maddeden (1 – 3.maddeler), öğrenme-öğretme süreci boyutu 10 maddeden (4 – 13. maddeler), İletişim boyutu 10 maddeden (14 – 23. maddeler), davranış yönetimi boyutu 5 maddeden (24 – 28.maddeler) oluşmaktadır. Ölçeğin son boyutu olan motivasyon boyutu ise 8 maddeden (29 – 36.maddeler) oluşmaktadır. Beşli likert şeklinde oluşturulan ölçeğin derecelendirilmesi “1= Hiçbir Zaman”, “2= Nadiren”, “3= Bazen”, “4= Çoğunlukla”, “5= Her Zaman” seçenekleri ile puanlama yapılmıştır. 36 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 36 iken, en yüksek puan 180 olabilir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri artmaktadır.

Ergen (2016) tarafından ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanması için ölçeğin genel boyutu ile alt boyutları arasında korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Ayrıca hem alt boyutların hem de ölçeğin tümü için güvenilirlik değeri hesaplaması yapılmıştır. Korelasyon ve güvenilirliğe ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.5.'da verilmiştir.

Tablo 4.5. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach's Alfa (α) Değerleri ile Pearson Korelasyonları

	<i>Cronbach's Alfa</i>	<i>Pearson Korelasyon</i>
Sınıfın Fiziksel Düzeni	0.908	0.719
Öğrenme-Öğretme Süreci	0.897	0.962
İletişim	0.753	0.826
Davranış Yönetimi	0.852	0.914
Motivasyon	0.730	0.946

Tablo 4.5. incelendiğinde Ergen (2016) tarafından Cronbach's Alfa (α) katsayısının ve iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon hesaplamasında elde edilen değerlerinin “0.70”den büyük olması nedeniyle Ergen (2016, 87) tarafından ölçeğin güvenilir ve tutarlı olduğu belirtilmiştir.

Mevcut araştırmada kullanmak için de araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirlik ve iç tutarlılık analizleri yapılmış olup yapılan analizlere ait sonuçlar Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Mevcut Araştırmada Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Cronbach Alfa (α) ve Pearson Korelasyon Değerleri

	<i>Cronbach's Alfa</i>	<i>Pearson Korelasyon</i>
Sınıfın Fiziksel Düzeni	0.924	0.719
Öğrenme-Öğretme Süreci	0.894	0.894
İletişim	0.896	0.869
Davranış Yönetimi	0.907	0.784
Motivasyon	0.898	0.847
Genel	0.870	

Tablo 4.6. incelendiğinde Ergen (2016) tarafından geliştirilen ve mevcut araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin Cronbach's Alfa (α) katsayısı ve iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon hesaplamasında elde edilen tutarlılık katsayıları, sınıf yönetimi becerileri ölçeği için genel boyutta ve ölçeğin alt boyutlarında, kabul edilebilir güvenilirlik değeri olan 0.70'den büyük olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonucu elde edilen değerlerinin "0.70"den büyük olması sebebiyle ölçeğin beş alt boyutu için de güvenirliliğin çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ergen (2016) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği"nin faktör desenini belirlemek amacıyla yapılan AFA sonucunda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin faktör yükleri sınıfın fiziksel düzeni alt boyutu için 0.53 ile 0.72 değerleri arasında, öğrenme öğretme süreci alt boyutu için 0.45 ile 0.64 değerleri arasında, iletişim alt boyutu için 0.55 ile 0.72 değerleri arasında, davranış yönetimi alt boyutu için 0.52 ile 0.62 değerleri arasında ve motivasyon alt boyutu için 0.47 ile 0.71 değerleri arasında bulunmuştur. Elde edilen değerlerin kabul edilebilir alt değer olarak belirlenen 0.30 sınırının üzerinde olduğu görülmüştür.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin geçerliliğini doğrulamak amacıyla Lisrel programı kullanılarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin orijinal halinde davranış yönetimi alt boyutunda bulunan '*Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezlikten gelirim.*' maddesine ait standartlaştırılmış faktör yük değeri, yapılan DFA sonucu .20 olarak bulunmuştur. İlgili madde uyum iyiliğini bozması nedeniyle ölçekten çıkarılmış ve ölçek 35 madde ile kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin 35 maddeden oluşan son haline ait doğrulamalı faktör analizi uyum indeksleri Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları

<i>İndeks</i>	<i>X²/sd</i>	<i>CFI</i>	<i>SRMR</i>	<i>RMSEA</i>
Kabul Edilebilir Değerler	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	$.95 \leq CFI$	$.05 < SRMR < .1$	$.05 < RMSEA < .08$
Araştırma Bulgusu	2.55	0.97	0.05	0.07

Tablo 4.7.'deki model uyum iyilik indeksi incelendiğinde analiz sonucu elde edilen değerlerin Hu ve Bentler (1999, 1) tarafından kabul edilebilir değerler olarak

belirlenen aralıklarda olmasından dolayı modelin kabul edilebilir seviyede olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğine yönelik gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçek maddelerine ait standartlaştırılmış faktör yüklerinin .32 ile .49 arasında, hata varyanslarının ise .13 ile .98 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin beş faktörden ve 35 maddeden oluştuğu doğrulanmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları, araştırma kapsamında hesaplanan örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek için Kahramanmaraş ili Pazarcık ilçesinde yer alan resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere dijital ortama (Google Form) aktararak ulaştırılmıştır. Ölçekler bu okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 417 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Elde edilen 417 adet veri ile çalışmanın analizi yapılmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi Jamovi 1.8.1 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Demografik değişkenlerin dağılımları, verilerin betimleyici analizi sonucu oluşan frekans ve yüzde hesaplamalarından elde edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçeklere ilişkin betimleyici analizler, ortalamalar ve standart sapma değerleri ile oluşturulmuştur. Kullanılan ölçeklerin güvenilirliği Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ile test edilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliğini test edebilmek amacıyla da Lisrel paket programı aracılığıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Araştırmanın amaçlarına yönelik toplanan verilerin dağılımları incelenmiş; analizlerin parametrik ya da non-parametrik istatistiklerden hangisi ile yapılacağına karar verebilmek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Normalliğin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayılarından faydalanılmış homojenliğin belirlenmesi için Levene's testi yapılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım göstermesinden ve homojenlik testinin istatistiksel olarak anlamlı olmasından dolayı değişkenlerin iki kategorili olduğu durumlarda bağımsız örneklem t-Testi, değişkenlerin 3 ve daha fazla kategorili olduğu durumlarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Uygulanan t-Testi sonucunda anlamlı bir farklılık görüldüğü durumlarda farkın derecesini belirlemek için Cohen-d hesaplaması yapılmıştır. Cohen-d hesaplaması karşılaştırılan ortalamaların birbirlerine olan standart sapma uzaklıklarını belirler. Cohen-d puanları 0.20 küçük, 0.50 orta 0.80 büyük olarak dikkate alınır. Uygulanan ANOVA sonucunda gruplar arasında farkın görülmesi durumunda

farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişki korelasyon analizi ile belirlenmiş; bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin yönü ve derecesinin belirlenmesinde ise regresyon analizi kullanılmıştır.

Dijital okuryazarlık ölçeği ile toplanan verilerin dağılımını incelemek amacıyla normallik testi yapılmış elde edilen bilgiler Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Dijital Okuryazarlık Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Median</i>	<i>SD</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>SE</i>
DOÖ	417	3.17	3.80	0.62	-0.344	0.35	120

Büyüköztürk vd, (2022, 113) verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemenin yollarından birinin de çarpıklık katsayısının incelenmesi ile mümkün olduğunu belirtmiş olup çarpıklık değeri -1 ile +1 arasında çıkan verilerin normal dağılım gösterdiğini bildirmiştir. Tablo 4.8.'de Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin normallik değerini belirlemek için çarpıklık katsayısı (Skewness) ve basıklık katsayısı (Kurtosis) incelenmiş olup, çarpıklık değerinin-0.344, basıklık değerinin ise 0.35 olduğu görülmüştür. Çarpıklık katsayısı hesaplaması sonucu elde edilen-0.344'lük değerin -1 ile +1 arasında yer almasından dolayı öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin normal olarak dağıldığı söylenebilir.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği aracılığıyla toplanan verilerin dağılımını incelemek amacıyla normallik testi yapılmış olup elde edilen bilgiler Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Median</i>	<i>SD</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Sınıfın Fiziksel Düzeni	417	4.21	4.33	0.55	-0.39	-0.24
Öğrenme-Öğretme Süreci	417	3.36	3.38	0.35	-0.68	1.49
İletişim	417	4.60	4.70	0.38	-0.98	0.89
Davranış Yönetimi	417	4.37	4.33	0.46	-0.52	-0.16
Motivasyon	417	4.44	4.43	0.45	-0.57	0.40
SYBÖ	417	4.43	4.47	0.37	-0.65	0.87

Tabloda 4.9.'da Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin genel boyutuna ve alt boyutlarına ilişkin normallik değerleri verilmiştir. Verilerin normalliğini ortaya koymak için çarpıklık katsayısından yararlanılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin normallik analizi incelendiğinde çarpıklık değerinin (Skewness)-0.65 olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının-1.96 ile +1.96 sınırları arasında olması nedeniyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Aksu vd., 2022, 19).

Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile toplanan verilerin analizinde hangi testin kullanılacağını belirlemek için verilerin homojenliği incelenmiştir. Verilerin

homojenliğini incelemek için Leven's Testi uygulanmış olup elde edilen bilgiler Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Homojenlik Testi Sonuçları (Levene's Test)

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
DOÖ	0.0524	1	415	0.819

Tablo 4.10.'da Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin genel boyutunda homojenlik değeri verilmiştir. Uygulanan test sonucunda elde edilen p değerinin (0.819) kabul edilebilir ölçüt olan p değerinden ($p > 0.05$) büyük olduğu için dağılımın homojen olduğu görülmüştür.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile toplanan verilerin nasıl analiz edileceğini belirlemek için verilerin homojenliği incelenmiştir. Verilerin homojenliğini incelemek için Leven's Testi uygulanmış olup elde edilen bilgiler Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Sınıf Yönetimi Becerileri Homojenlik Testi Sonuçları (Levene's Test)

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	0.561	1	415	0.454

Tabloda 4.11.'de Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin genel boyutunda homojenlik değeri verilmiştir. Uygulanan test sonucunda elde edilen p değerinin (0.454) kabul edilebilir ölçüt olan p değerinden ($p > 0.05$) büyük olduğu için dağılımın homojen olduğu görülmüştür.

Verilerin analizi aşamasında, araştırma kapsamında geliştirilen kişisel bilgi formu ile araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin demografik özelliklerine dair frekans ve yüzde dağılımı hesaplandıktan sonra, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerilerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerilerine ilişkin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş, okul türü ve mezun olduğu alan değişkenlerine göre farklılaşma durumlarına yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek için Pearson Korelasyon analizi; dijital okuryazarlık becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini yordama düzeyini belirlemek için regresyon analizine yer verilmiştir. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla kullanılır. Katsayının 0 (Sıfır) olması değişkenler arasında hiçbir ilişki olmadığını gösterirken, katsayının 1 (Bir) olması ise değişkenler arasında mükemmel düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Analizlerdeki korelasyon katsayısının (r) 0.00 ile 0.30 arasında olması değişkenler arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu; 0.30 ile 0.70 arasında olması değişkenler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğunu; 0.70 ile 1.00 arasında olması ise değişkenler arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk vd., 2022, 192). Demografik değişkenler ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ve sınıf yönetimi

becerileri arasındaki ilişkiler incelenirken, değişkenlerin iki kategorili olduğu durumlarda Bağımsız Örneklem t-Testi, üç veya üçten fazla kategorili olduğu durumlarda ise ANOVA kullanılmıştır.



5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın gerçekleştirilme amacı olan probleme ve alt problemlere yönelik elde edilen verilerin analizi sonucunda, resmi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ve bu becerilerin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisine yönelik elde edilmiş bulgular yer almaktadır. Araştırmada her problem ayrı başlık altında incelenmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Yine başlıklar altında araştırma değişkenlerine yönelik gerçekleştirilen betimsel istatistiklere, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ve dijital okuryazarlık becerileri düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna; araştırmada kullanılan değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisine ve birbirini yordama durumuna yer verilmiştir.

5.1. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin bulgular Tablo 5.1. 'de gösterilmiştir.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular

<i>Maddeler</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>
1. Kullandığım teknolojilerle ilgili karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.	3.83	0.87
2. Yeni teknolojileri kolayca öğrenebilirim.	4.07	0.75
3. Önemli yeni teknolojileri takip ederim.	3.88	0.84
4. Birçok farklı teknoloji hakkında bilgi sahibiyim.	3.50	0.97
5. Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma konusunda ve öğrendiklerimi sergileyebileceğim dijital öğretim materyallerini (Örneğin: Sunumlar, dijital hikayeler, wikiler, bloglar) geliştirmek için gereken teknik becerilere sahibiyim.	3.52	1.01
6. Bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda sahip olduğum beceriler yeterlidir.	3.18	1.03
7. İnternette bilgi edinmek için yaptığım arama ve değerlendirmelerde kendime güvenirim.	4.02	0.72
8. Siber güvenlik, web de arama ve internette sahtecilik vb. internet etkinlikleri ile ilgili konulara aşinayım	3.65	0.97
9. Bilgi ve iletişim teknolojileri, bir projede çalışma ve diğer öğrenme etkinlikleri konusunda meslektaşlarımla daha iyi iş birliği yapmamı sağlar.	4.04	0.75
10. Eğitim öğretim çalışmalarımda, arkadaşlarımla internet üzerinden (ör. Whatsapp, Facebook, Bloglar aracılığıyla) sıklıkla yardımlaşırım.	4.04	0.86
Genel Ortalama	3.77	0.62

Tablo 5.1.'de öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeğine yönelik toplanan verilerin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik elde edilen ve yukarıda yer alan betimsel bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ($\bar{x}$ =3.77) “yüksek düzey katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini yeterli olarak algıladıkları söylenebilir.

5.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin bulgular Tablo 5.2.'de verilmiştir.

Tablo 5.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Betimsel Bulgular

<i>Maddeler</i>	<i>X̄</i>	<i>ss</i>
1 Sınıf içi fiziksel koşulları(ışık,ses,gürültü) kontrol ederim.	4.35	0.65
2 Sınıf içi doğacak kaza ve tehlikelere karşı tedbirimi alırım	4.37	0.65
3 Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanırım.	3.89	0.88
Sınıfın Fiziksel Düzeni Alt Boyutu	4.21	0.55
4 Öğrencilere derse ilişkin beklentilerimi açıklarım.	4.36	0.67
5 Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini planlarım.	4.42	0.63
6 Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.	4.37	0.61
7 Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanırım.	4.31	0.65
8 Dersin başında öğrencileri derse hazırlarım.	4.35	0.67
9 Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlarım.	4.42	0.60
10 Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında öğrencilerimi bilgilendiririm.	4.46	0.71
11 Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirme yaparım.	4.32	0.65
12 Ders zamanını etkinliklere göre ayarlarım.	4.27	0.73
13 Öğrenme öğretme sürecinde zamanı etkin kullanırım.	4.37	0.58
Öğrenme Öğretme Süreci Alt Boyutu	3.36	0.35
14 Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranırım.	4.55	0.55
15 Sınıf içinde çok yönlü iletişim sağlarım.	4.45	0.58
16 Sınıf içinde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanırım.	4.61	0.55
17 Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanırım.	4.62	0.56
18 Öğrencilerle göz teması kurarım.	4.70	0.50
19 Sesimi etkili bir şekilde kullanırım.	4.62	0.57
20 Demokratik bir sınıf ortamı oluştururum.	4.45	0.63
21 Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranırım.	4.59	0.56
22 Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım.	4.67	0.54
23 Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.	4.73	0.48
İletişim Alt Boyutu	4.60	0.38
24 Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim.	4.31	0.76
25 Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.	4.64	0.56
26 Sınıf kurallarının uygulanmasını dikkat ederim.	4.57	0.56
27 İstenmeyen(anlamsız) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale ederim.	4.40	0.74
28 İstenmeyen davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranırım.	4.47	0.60
Davranış Yönetimi Alt Boyutu	4.47	0.64
29 Dersin başında öğrencileri güdülerim.	4.39	0.65
30 Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik ederim.	4.50	0.59
31 Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürürüm.	4.33	0.64
32 Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım.	4.26	0.67
33 Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.	4.53	0.60
34 Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenirim.	4.47	0.61
35 Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışırım.	4.61	0.51
Motivasyon Alt Boyutu	4.43	0.37
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Genel	4.21	0.46

Tablo 5.2.'de öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait betimsel bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ölçek genelinde

($\bar{x}=4.43$) yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğine ait boyutlar incelendiğinde; sınıfın fiziksel düzeninin $\bar{x}=4.21$; öğrenme-öğretme süreci boyutunun $\bar{x}=3.36$; iletişim boyutunun $\bar{x}=4.60$; davranış yönetimi boyutunun ise $\bar{x}=4.47$, motivasyon boyutunun ise $\bar{x}=4.44$ ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde ölçeğin 5 alt boyutunda da öğretmenlere ait sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzey aralığında olduğu görülmektedir.

5.3. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”ne verdikleri cevaplar demografik değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu, yaş, branş, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem) açısından analiz edilmiştir.

5.3.1. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.3.’de verilmiştir. Değişkenlerin birbirlerine göre farklılaşma durumlarını incelemek için bağımsız örneklem t- Testi kullanılmıştır.

Tablo 5.3. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (t-Testi)

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	df	t	p	Etki Büyüklüğü
DOÖ	Erkek	239	3.85	0.628	415	2.97	0.003	0.294
	Kadın	178	3.67	0.586				

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık durumunu incelemek amacıyla uygulanan t-Testi sonucunda; öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür ($t=2.97$, $p=0.003$; $p<0.05$). Görülen bu farklılık üzerine gruptan elde edilen aritmetik ortalama değerleri incelenmiş, erkek öğretmenlere ait dijital okuryazarlık beceri ortalamalarının ($\bar{X}=3.85$) kadın öğretmenlere ait dijital okuryazarlık beceri ortalamalarından ($\bar{X}=3.67$) daha yüksek göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın derecesini hesaplamak için Cohen-d etki büyüklüğü testi yapılmıştır. Elde edilen hesaplama sonucunda Cohen-d etki büyüklüğünün orta dereceli (0.294) olduğu görülmüştür.

5.3.2. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.4.'de verilmiştir. Değişkenlerin birbirlerine göre farklılaşma durumlarını incelemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır.

Tablo 5.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi (t-Testi)

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	df	t	p
DOÖ	Lisans	398	3.75	0.612	1	-3.52	0.577
	Lisansüstü	19	4.25	0.503			

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin, öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunun incelenmesi amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-Testi sonucuna göre; öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinde, öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemektedir ($p=0.577>0.05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerden lisansüstü eğitim görenlerin ($\bar{X}=4.25$) ve lisans mezunu ($\bar{X}=3.75$) olan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki 0.5 puanlık farkın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

5.3.3. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.5'te verilmiştir. Değişkenlerin birbirlerine göre farklılaşma durumlarını incelemek için ANOVA testi kullanılmıştır

Tablo 5.5. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi (ANOVA)

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
DOÖ	a) 0-5 yıl	83	3.89	0.482	5.90	0.001	a> b, c, d
	b) 6-10 yıl	100	3.64	0.627			
	c) 11-20 yıl	165	3.87	0.615			c> b, d
	d) 21 yıl ve üzeri	69	3.60	0.678			b> d

* $p<0.05$

Tablo 5.5.'e göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin mesleki kıdem değişkeninden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F=5.90$; $p=0.001$). Bu etkilenmenin hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ve gruplar arasındaki

farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için Post-Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Buna göre mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ($\bar{X}$ =3.89) mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X}$ =3.64), 11-20 yıl ($\bar{X}$ =3.87) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$ =3.60) olanlara göre daha fazla çıkmıştır.

5.3.4. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri okul türü değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.6.'da verilmiştir. Değişkenlerin birbirlerine göre farklılaşma durumlarını incelemek için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 5.6. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi (ANOVA)

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p
DOBÖ	Anaokulu	24	3.66	0.825	0.903	0.443
	İlkokul	124	3.72	0.593		
	Ortaokul	115	3.77	0.566		
	Lise	154	3.83	0.633		

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testine göre; Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F= 0.903$; $p=0.443$; $p>0.05$). Görev yaptıkları okul türü değişkenine göre dijital okuryazarlık beceri düzeyi en fazla olan öğretmenler, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerdir ($\bar{X}$ =3.83). Dijital okuryazarlık beceri düzeyi sıralamasında lise öğretmenlerini ortaokul ($\bar{X}$ =3.77), ilkokul ($\bar{X}$ =3.72) ve anaokulunda ($\bar{X}$ =3.66) görev yapan öğretmenler izlemektedir.

5.3.5. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri branş değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.7.'de verilmiştir. Değişkenlerin birbirlerine göre farklılaşma durumlarını incelemek için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 5.7. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi (ANOVA)

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p
DOBÖ	Okul Öncesi	33	3.72	0.759	0.543	0.654
	Sınıf Öğr.	104	3.72	0.598		
	Branş Öğr.	244	3.79	0.600		
	*Diğer	36	3.85	0.641		

*Öğretmen yetiştirme okullarından mezun olmayıp ücretli öğretmen olarak görev yapanlar.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin, branş değişkenine göre istatistiksel anlamda farklılaşma durumlarını incelemek için yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri, öğretmenlerin branş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($F= 0.543$; $p=0.654$; $p>0.05$).

5.3.6. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri yaş değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.8.'de verilmiştir. Değişkenlerin birbirlerine göre farklılaşma durumlarını incelemek için ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 5.8. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi (ANOVA)

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
DOBÖ	a) 20-30 yaş	88	3.92	0.521	3.03	0.034	a>c
	b) 31-40 yaş	201	3.76	0.640			
	c) 41-50 yaş	109	3.70	0.628			
	d) 51 yaş ve üzeri	19	3.69	0.617			

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin, yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda farklılaşma durumlarını incelemek için yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri, öğretmenlerin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ($F= 3.03$; $p=0.034$; $p<0.05$). Bu farklılığın hangi gruplarla ilgili olduğunu ve farklılığın oluşma nedenlerini tespit edebilmek amacıyla Post-Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Uygulanan test sonucunda, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=3.92$) dijital okuryazarlık becerileri ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri arasında ($\bar{X}=3.70$) anlamlı bir ilişki vardır ($p=0.050$). Post hoc testlerinden Tukey testi verilerine göre diğer gruplar arasında anlamlılık görülmemiştir.

5.3.7. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri mezun olunan fakülte değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5.9.'da verilmiştir. Değişkenlerin birbirlerine göre farklılaşma durumlarını incelemek için bağımsız örneklem t- Testi kullanılmıştır.

Tablo 5.9. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi (t-Testi)

<i>Boyutlar</i>	<i>Kategori</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
DOBÖ	Eğitim	329	3.79	0.617	415	1.00	0.318
	*Diğer	88	3.71	0.612			

*Fen Edebiyat Fakültesi vb. fakültelerden mezun olup pedagojik eğitim alarak öğretmenliğe ataması yapılanlar.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin, mezun olunan fakülte değişkenine göre istatistiksel anlamda farklılaşma durumlarını incelemek için yapılan bağımsız örneklem t-Testinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri, öğretmenlerin mezun olunan fakülte gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($t= 1.00$; $p=0.318$; $p>0.05$).

5.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenleri Açısından İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ne verdikleri cevaplar demografik değişkenler (*cinsiyet, branş, eğitim durumu, okul türü, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdem yılı*) açısından analiz edilmiştir.

5.4.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 5.10.'da gösterilmiştir. Değişkenlerin birbirlerine göre farklılaşma durumlarını incelemek için bağımsız örneklem t- Testi kullanılmıştır.

Tablo 5.10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi (t-Testi)

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Erkek	239	4.19	0.559	415	0.61	0.538
	Kadın	178	4.22	0.543			
Öğrenme-Öğretme Süreci	Erkek	239	3.34	0.368	415	1.33	0.184
	Kadın	178	3.38	0.315			
İletişim	Erkek	239	4.60	0.389	415	0.07	0.938
	Kadın	178	4.60	0.368			
Davranış Yönetimi	Erkek	239	4.35	0.474	415	1.11	0.265

	Kadın	178	4.40	0.432			
Motivasyon	Erkek	239	4.44	0.473	415	0.06	0.948
	Kadın	178	4.44	0.418			
Genel	Erkek	239	4.42	0.390	415	0.76	0.447
	Kadın	178	4.45	0.344			

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel anlamda farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-Testinden elde edilen bulgulara göre; ölçek genelinde öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde cinsiyet gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t = 0.76$; $p = 0.44$; $p > 0.05$). Elde edilen değerler alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme öğretme süreci, davranış yönetimi alt boyutlarına ilişkin elde edilen puan ortalamalarının erkek katılımcıların puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 5.11.'de yer verilmiştir. Değişkenlerin birbirlerine göre farklılaşma durumlarını incelemek için bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır.

Tablo 5.11. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi (t-Testi)

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SD	t	p	Etki Derecesi
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Lisans	398	4.20	0.55	-1.61	0.06	-0.38
	Lisansüstü	19	4.40	0.55			
Öğrenme-Öğretme Süreci	Lisans	398	3.36	0.35	-0.70	0.24	-0.16
	Lisansüstü	19	3.41	0.32			
İletişim	Lisans	398	4.60	0.38	-0.08	0.47	-0.02
	Lisansüstü	19	4.61	0.36			
Davranış Yönetimi	Lisans	398	4.37	0.46	-0.01	0.47	-0.05
	Lisansüstü	19	4.38	0.50			
Motivasyon	Lisans	398	4.44	0.45	-0.34	0.37	-0.08
	Lisansüstü	19	4.47	0.47			
Genel	Lisans	398	4.43	0.37	-0.56	0.29	-0.13
	Lisansüstü	19	4.48	0.334			

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($p > 0.05$). Bununla birlikte ölçek genelinde ve alt boyutlarında lisans üstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerin lisans üstü

eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

5.4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki kıdemlerine göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5.12.'de gösterilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 5.12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi (ANOVA)

Alt Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	SD	F	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni	0-5 yıl	83	4.22	0.554	1.380	0.250
	6-10 yıl	100	4.12	0.578		
	11-20 yıl	165	4.26	0.537		
	21 yıl ve üzeri	69	4.17	0.538		
Öğrenme-Öğretme Süreci	0-5 yıl	83	3.33	0.344	1.560	0.201
	6-10 yıl	100	3.36	0.320		
	11-20 yıl	165	3.40	0.322		
	21 yıl ve üzeri	69	3.29	0.430		
İletişim	0-5 yıl	83	4.57	0.452	0.423	0.737
	6-10 yıl	100	4.61	0.335		
	11-20 yıl	165	4.62	0.361		
	21 yıl ve üzeri	69	4.57	0.392		
Davranış Yönetimi	0-5 yıl	83	4.34	0.502	0.463	0.708
	6-10 yıl	100	4.38	0.412		
	11-20 yıl	165	4.39	0.452		
	21 yıl ve üzeri	69	4.33	0.478		
Motivasyon	0-5 yıl	83	4.44	0.481	0.556	0.645
	6-10 yıl	100	4.41	0.435		
	11-20 yıl	165	4.47	0.410		
	21 yıl ve üzeri	69	4.40	0.524		
Genel	0-5 yıl	83	4.41	0.411	0.976	0.405
	6-10 yıl	100	4.42	0.337		
	11-20 yıl	165	4.47	0.343		
	21 yıl ve üzeri	69	4.38	0.424		

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumlarını incelemek için yapılan ANOVA testi sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($F= 0.976$; $p=0.405$; $p>0.05$). ANOVA sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ortalamaları ($\bar{X}=4.38$), mesleki kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X}=4.41$), 6-10 yıl ($\bar{X}=4.42$), 11-20 yıl ($\bar{X}=4.47$) olan öğretmenlerin ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir.

5.4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri okul türü değişkenine göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5.13.'de gösterilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 5.13. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi (ANOVA)

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SD	F	p	Fark
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Anaokulu	24	4.26	0.538	3.28	0.024	İlkokul>Ortaokul
	İlkokul	124	4.32	0.515			
	Ortaokul	115	4.17	0.569			
	Lise	154	4.13	0.557			
Öğrenme-Öğretme Süreci	Anaokulu	24	3.47	0.319	1.70	0.171	
	İlkokul	124	3.39	0.328			
	Ortaokul	115	3.33	0.323			
	Lise	154	3.34	0.379			
İletişim	Anaokulu	24	4.69	0.328	1.51	0.216	
	İlkokul	124	4.64	0.394			
	Ortaokul	115	4.58	0.380			
	Lise	154	4.56	0.373			
Davranış Yönetimi	Anaokulu	24	4.32	0.549	1.42	0.241	
	İlkokul	124	4.43	0.437			
	Ortaokul	115	4.38	0.429			
	Lise	154	4.32	0.475			
Motivasyon	Anaokulu	24	4.60	0.431	2.20	0.093	
	İlkokul	124	4.49	0.415			
	Ortaokul	115	4.41	0.422			
	Lise	154	4.40	0.493			
Genel	Anaokulu	24	4.52	0.308	2.13	0.101	
	İlkokul	124	4.48	0.363			
	Ortaokul	115	4.41	0.355			
	Lise	154	4.39	0.392			

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin okul türüne göre farklılaşma durumlarını incelemek için yapılan ANOVA testi sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiş ($F=2.13$; $p=0.101$; $p>0.05$) olmasına rağmen sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir. Yapılan Tukey testi sonucunda bu farklılaşmanın ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}=4.32$) ile lise öğretmenleri ($\bar{X}=4.13$) arasında olduğu görülmektedir.

5.4.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri branşlarına göre incelenmiştir. İnceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 5.14.'de verilmiştir. İncelemenin gerçekleştirilmesinde ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 5.14. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi (ANOVA)

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Okul Öncesi	33	4.22	0.616	3.53	0.018	Sınıf Öğr.> Branş Öğr.
	Sınıf Öğretmeni	104	4.34	0.484			
	Branş Öğr.	244	4.16	0.547			
	Diğer	36	4.13	0.649			
Öğrenme-Öğretme Süreci	Okul Öncesi	33	3.41	0.337	1.57	0.203	
	Sınıf Öğretmeni	104	3.40	0.328			
	Branş Öğr.	244	3.33	0.352			
	Diğer	36	3.40	0.365			
İletişim	Okul Öncesi	33	4.61	0.446	1.52	0.214	
	Sınıf Öğretmeni	104	4.66	0.364			
	Branş Öğr.	244	4.58	0.370			
	Diğer	36	4.56	0.414			
Davranış Yönetimi	Okul Öncesi	33	4.34	0.533	1.89	0.138	
	Sınıf Öğretmeni	104	4.44	0.430			
	Branş Öğr.	244	4.36	0.450			
	Diğer	36	4.24	0.485			
Motivasyon	Okul Öncesi	33	4.55	0.445	2.01	0.118	
	Sınıf Öğretmeni	104	4.50	0.407			
	Branş Öğr.	244	4.40	0.468			
	Diğer	36	4.40	0.429			
Genel	Okul Öncesi	33	4.47	0.367	2.08	0.108	
	Sınıf Öğretmeni	104	4.50	0.347			
	Branş Öğr.	244	4.40	0.372			
	Diğer	36	4.40	0.411			

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda değişkenler arasında ölçeğin genel boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemekle birlikte bazı alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yapılan incelemede farklılığın sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu anlamlı farklılık okul öncesi öğretmeni ($\bar{X}=4.22$), branş öğretmeni ($\bar{X}=4.16$) ve diğer öğretmenlere ($\bar{X}=4.13$) karşı sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.34$) lehinedir.

5.4.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yaşlarına göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen değerler Tablo 5.15.'de gösterilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 5.15. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi (ANOVA)

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SD	F	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni	20-30	88	4.21	0.594	0.45	0.71
	31-40	201	4.22	0.557		
	41-50	109	4.17	0.498		
	51 ve üzeri	19	4.32	0.603		
Öğrenme-Öğretme Süreci	20-30	88	3.35	0.344	0.37	0.77
	31-40	201	3.38	0.326		
	41-50	109	3.33	0.382		
	51 ve üzeri	19	3.36	0.383		
İletişim	20-30	88	4.59	0.392	0.03	0.99
	31-40	201	4.60	0.384		
	41-50	109	4.60	0.372		
	51 ve üzeri	19	4.62	0.343		
Davranış Yönetimi	20-30	88	4.35	0.458	2.08	0.11
	31-40	201	4.40	0.448		
	41-50	109	4.30	0.476		
	51 ve üzeri	19	4.52	0.392		
Motivasyon	20-30	88	4.43	0.464	0.54	0.65
	31-40	201	4.44	0.437		
	41-50	109	4.42	0.462		
	51 ve üzeri	19	4.57	0.467		
Genel	20-30	88	4.42	0.381	0.50	0.68
	31-40	201	4.45	0.364		
	41-50	109	4.40	0.377		
	51 ve üzeri	19	4.50	0.359		

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan analiz sonucunda değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($F= 0.50$; $p=0.68$; $p>0.05$).

5.4.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri öğrenim gördükleri fakültelere göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler Tablo 5.16.'da verilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri öğrenim görülen fakülte değişkenine göre incelenirken bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır.

Tablo 5.16. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi (t-Testi)

Alt Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	SD	df	t	p	Etki Büyüklüğü
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Eğitim Fak.	329	4.25	0.547	415	3.10	0.002	0.371
	Diğer	88	4.05	0.540				
Öğrenme-Öğretme Süreci	Eğitim Fak.	329	3.37	0.346	415	1.63	0.104	0.195
	Diğer	88	3.31	0.345				

İletişim	Eğitim Fak.	329	4.61	0.385	415	0.10	0.319	0.120
	Diğer	88	4.56	0.360				
Davranış Yönetimi	Eğitim Fak.	329	4.41	0.447	415	3.61	<.001	0.434
	Diğer	88	4.21	0.461				
Motivasyon	Eğitim Fak.	329	4.46	0.446	415	1.87	0.062	0.225
	Diğer	88	4.36	0.459				
Genel	Eğitim Fak.	329	4.45	0.368	415	2.40	0.017	0.288
	Diğer	88	4.35	0.371				

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir ($t= 2.399$; $p=0.017$; $p<0.05$). Uygulanan bağımsız örneklem t-Testi sonucu ortaya çıkan anlamlı farklılığın derecesini belirlemek için Cohen- d testi uygulanmıştır. Cohen-d testi sonucu belirlenen etki derecesinin ölçek genelinde (0.288) düşük dereceli olduğu görülmüştür. Bu etkinin ölçeğin alt boyutlarında ve genelinde eğitim fakültesi ($\bar{X}=4.45$) lehine olduğu görülmektedir.

5.5. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye dair yapılan korelasyon analizini sonuçları Tablo 5.17.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.17. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarının Birbirleri Arasındaki İlişki

Ölçek ve Alt Boyutlar	DOÖ	Sınıfın Fiziksel Düzeni	Öğrenim-Öğretim Süreci	İletişim	Davranış Yönetimi	Motivasyon	SYBÖ
DOÖ	1						
Sınıfın Fiziksel Düzeni	0.365*	1					
Öğrenim-Öğretim Süreci	0.417*	0.664*	1				
İletişim	0.245*	0.561*	0.686*	1			
Davranış Yönetimi	0.259*	0.465*	0.587*	0.600*	1		
Motivasyon	0.307*	0.487*	0.669*	0.675*	0.643*	1	
SYBÖ	0.382*	0.719*	0.894*	0.869*	0.784*	0.847*	1

* $P<0.05$

Tablo 5.17.'de değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısının mutlak değer olarak “0.00-0.30” arasında olması “düşük”; “0.30-0.70” arasında olması “orta”; “0.70-1.00” arasında olması ise “yüksek” ilişki düzeyini ifade

etmektedir (Büyüköztürk, 2022, 192). Yapılan analiz sonucuna göre; dijital okuryazarlık becerileri ölçeği ile sınıf yönetimi becerileri ölçeği arasında ($r= 0.382$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin, dijital okuryazarlık becerileri arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin de artacağı sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ölçeği ile sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutu ($r= 0.365$), öğrenim-öğretim süreci alt boyutu ($r= 0.417$) ve motivasyon ($r= 0.307$) alt boyutu arasında orta düzeyli pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkarken; iletişim süreci alt boyutu ($r= 0.245$) ve davranış yönetimi süreci alt boyutu ($r=0.259$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

5.6. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin (bağımsız değişken) sınıf yönetimi becerilerini (bağımlı değişken) yordama durumunu belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi öncesinde ise varsayımları test edilmiştir. Regresyon analizinin varsayımlarını test etmek için örneklem büyüklüğüne ve doğrusallık testi sonuçlarına bakılmıştır.

5.6.1. Örneklem Büyüklüğü Varsayımı

Regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli olan veri sayısına ulaşılabildiğini kontrol etmek amacıyla örneklem büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünü hesaplamak amacıyla Tabachnick vd., (2007) tarafından geliştirilen $N=8m+50$ formülü kullanılmıştır.

$N=$ Örneklem büyüklüğü

$m=$ Bağımsız değişken katsayısı

Formüldeki değerler yerine konulduğunda;

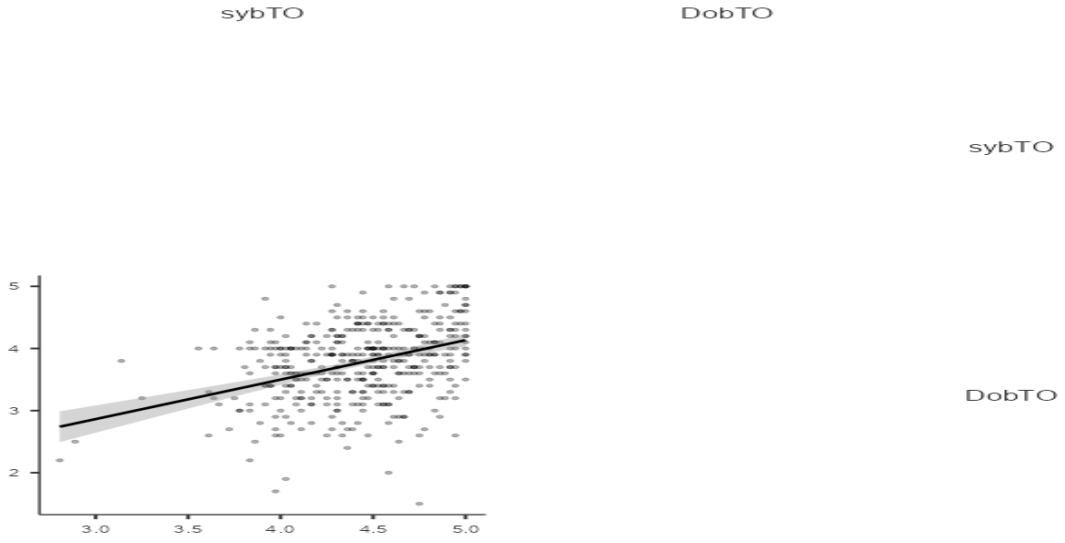
$N=8.1+50$

$N=58$

Değerine ulaşılmaktadır. Regresyon analizi için gerekli örneklem büyüklüğü için 58 kişi yeterli iken çalışmada ulaşılan örneklem büyüklüğü değeri 417'dir. Bu değerle regresyon analizi için gerekli olan örneklem büyüklüğü değeri karşılanmaktadır.

5.6.2. Doğrusallık Varsayımı

Regresyon analizi yapabilmenin bir başka gerekliliği olan doğrusallık varsayımını test etmek amacıyla Jamovi 1.8.1 programı kullanılarak bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki saçılım grafiği incelenmiştir. Elde edilen bulgular Grafik 5.1.'de gösterilmektedir.



Grafik 5.1. Doğrusallık Varsayımı Saçılım Grafiği

Grafik 5.1. incelendiğinde doğrusallığın oluştuğu ve değerlerin doğruya yakın olduğu görülmektedir.

Regresyon analizini yapabilmek için gerekli olan örneklem büyüklüğü ve doğrusallık varsayımlarının yapılan analizler sonucu uygunluğu görülmüş ve regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 5.18.'de verilmiştir.

Tablo 5.18. Öğretmenlerin Dijital okuryazarlık Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	R ²	RMSE
Sabit	3.566	0.1043	34.19	0.001			
Dijital Okuryazarlık Becerisi	0.230	0.0273	8.42	0.001	70.8	0.146	0.342

Tablo 5.18.'de öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığı ($F=70.8$, $p=0.001$, $p < 0.05$) belirlenmiştir. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($\beta = 0.230$) anlamlılık testi de öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Uygulanan analiz sonucu öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerisinin, sınıf yönetimi becerilerini %14.6 oranında açıkladığı görülmektedir ($R^2=0.146$).

Elde edilen regresyon analizi sonucuna göre sınıf yönetimi becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şu şekildedir:

$$\text{Sınıf Yönetimi Becerisi} = (3.566) + (0.230 * \text{Dijital Okuryazarlık Becerisi})$$

Bu sonuca göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyinde bir birimlik artışın sınıf yönetimi beceri düzeyinde 0.23'lük bir artışa neden olacağı belirlenmiştir.



6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir; bu ilişkinin öğretmenlerin *cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, okul türü, branş, mezun olunan fakülte* ve *yaş* değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlar, alanyazından da yararlanılarak tartışılmıştır. Son bölümde ise çalışma sonuçlarıyla ilgili araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi doğrultusunda öğretmenlerin kendilerine ait dijital okuryazarlık algılarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini edinme düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, okul türü, branş, mezun olunan fakülte ve yaş değişkenlerine göre farklılaşma gösterip göstermediği de incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı; öğrenim durumu, görev yapılan okul türü, branş ve mezun olunan fakülte değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde de öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Öçal, 2017; Arslan, 2019; Bayrakçı, 2020; Dinlemez, 2021; Korkmaz, 2020; Aydar, 2021; Buzkurt, 2021; Özer, 2021). Çalışma sonucuna ve alanyazına göre öğretmenler genel olarak kendilerini dijital okuryazarlık alanında yeterli ve yüksek düzeyde beceriye sahip olarak nitelemektedirler. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin eğitim öğretim faaliyetleriyle bütünleştirme çalışmalarının önemini farkında oldukları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin sürekli olarak gelişme göstermekte olan dijital teknolojilere uyum sağladıkları ifade edilebilir. Öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin yüksek olması öğrencilerin de dijital becerilerinin yüksek olmasını sağlayacaktır (Pa-alisbo, 2017,10).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri, kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bayrakçı (2020), Korkmaz (2020) ve Buzkurt (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da cinsiyet faktörünün dijital okuryazarlık becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık becerilerinin erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bu çalışmalara karşın Öçal (2017), Arslan (2019), Kara (2021) ve Dinlemez (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ise öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde cinsiyet faktörünün belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri üzerine alanyazında ulaşılabilen ve incelenen çalışmalar arasında cinsiyet değişkeninin

kadın öğretmenlerin lehine farklılık gösterdiği araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durum genel anlamda erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin kadın öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu duruma sebep olarak da toplumun erkek egemen bir toplumsal yapıya sahip olması, kadın öğretmenlerin çalışma hayatlarının dışında evde üstlendikleri sorumluluklardan dolayı teknolojik aletlerle ilgilenmeye zaman kalmaması ve teknolojik aletlerin halkın kullanımına sunulduğu yerleri erkeklerin daha rahat kullanabilmesi ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin, mezun olunan fakülte, branş, öğrenim durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için gerçekleştirilen analiz sonucunda bu değişkenlerin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu durumun son yıllarda öğretmenlerin derslerinde teknolojik aletleri daha sık kullanmaları, ders materyali geliştirmede ve ders materyallerini kullanmada web 2.0 araçlarının daha sık kullanmaları, pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin bir etkisi, ters yüz eğitim ve hibrit eğitim modellerinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Branş değişkeninin dijital okuryazarlık becerileri üzerine alanyazında gerçekleştirilmiş araştırmalar incelendiğinde Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bilişim, matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin; Üstündağ vd. (2017), tarafından gerçekleştirilen çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kozan (2018), tarafından gerçekleştirilen çalışmada bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu; Akkoyunlu ve Soylu (2010) ise bilgisayar ve fen bilgisi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşma durumunun incelendiği Arslan (2019) ve Özer (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da durumu destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Her iki araştırmacı da farklılık görülmemesinin nedenini yaşanan pandemiye bağlamışlardır. Yıldırım (2020, 10) gerçekleştirdiği çalışmada pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Buzkurt (2021)'ün yaptığı çalışma da mezun olunan fakülte değişkeninin dijital okuryazarlık becerilerinde fark yaratmadığı sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için gerçekleştirilen analiz sonucunda mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Görülen bu anlamlı farklılığın nedenini belirlemek için yapılan post-hoc testlerinden Tukey testinin verilerine göre kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin diğer kıdemlerden fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha genç olmaları ve

teknoloji ile daha erken yaşlarda tanışmaları nedeniyle dijital becerilerinin daha gelişmiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Elde edilen sonuca dayanarak öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin yaşları ile ters orantılı bir şekilde değiştiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde de bulunan bu sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanılmıştır (Öçal, 2017; Arslan, 2019; Korkmaz, 2020; Buzkurt, 2021).

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin öğretmen yaşına göre farklılaşma durumunu incelemek için gerçekleştirilen analiz sonucunda yaş değişkeninin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan test sonucunda 20-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumunun incelendiği alt problem ile bu alt problemde elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin erken yaşlarda başladığı dikkate alındığında düşük kıdemli öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin üst düzeyde çıkma olasılığı yüksektir. Öçal (2019), Bayrakçı (2020) ve Buzkurt (2021) tarafından yapılan çalışmalarda 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Korkmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da yaş değişkeninin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde belirleyici bir etken olduğu görülmektedir. Araştırmada 30 yaş altındaki sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer yaş gruplarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik yapılan literatür taramasında genel olarak yaş değişkeninin dijital okuryazarlık üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda dijital okuryazarlık becerileri yüksek çıkan genç öğretmenlerin dünyaya geldiği dönemler, teknolojinin hızlı bir şekilde hayatımızda yer edindiği dönemlere denk gelmektedir. Bu durum genç öğretmenlerin teknoloji ile erken yaşlarda tanışma ve teknoloji ile daha fazla zaman geçirme imkânı yaratmıştır. Bununla birlikte yaş değişkeninin dijital okuryazarlık üzerinde etkili olmadığını öne süren çalışmalara da (Yaman, 2019) rastlamak mümkündür. Ancak bu çalışmaların aday öğretmenler üzerinde yapılmış olması çalışma grubunun ortalama olarak aynı yaş grubunda olması nedeni ile açıklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri hangi düzeydedir?” sorusuna cevap aramak için yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, sınıf yönetimi becerileri ölçeği öğrenme- öğretme süreci boyutunda “orta düzeyde” görülmüşken ölçek genelinde ve sınıfın fiziksel düzeni, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon boyutlarında ise “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları söylenebilir. Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin boyutlarından elde edilen veriler incelendiğinde ise öğretmenlerin en yüksek

ortalamaya sahip olduğu becerinin iletişim becerileri, en düşük ortalamaya sahip olduğu becerinin ise öğrenme- öğretme süreçleri becerisi olduğu görülmektedir. İletişim becerisinin en yüksek ortalamaya sahip oluşu geleneksel öğretmenlik anlayışından çağdaş öğretmenlik anlayışına geçildiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitekim çağdaş öğretmen modelinde öğrenciyi merkeze alan, ona rehberlik eden, yol gösteren ve öğretmen- öğrenci etkileşimin üst düzeyde seyrettiği öğretmenlik anlayışı hakimdir. Öğrenme- öğretme sürecinden elde edilen ortalamaların diğer alt boyutlara göre düşük olmasına, çalışmanın yapıldığı dönemde öğrencilerin henüz yüz yüze eğitime geçmeleri ve yaklaşık bir buçuk yıl süren uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının neden olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Yüksel (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin en çok sahip olduğu sınıf yönetimi becerisinin iletişim becerileri olduğu görülmektedir. Her iki çalışmadan elde edilen veriler birbirini desteklemektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri *cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, branş, yaş ve mezun olunan fakülte* değişkenleri açısından incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri öğretmenlerin *mesleki kıdem yılı, branş ve mezun olunan fakülte* değişkenleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı; *cinsiyet, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü ve yaş* değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde ölçek genelinde ve ölçeğin boyutları düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmekle beraber elde edilen ortalamalarda kadın öğretmenlere ait ortalamaların erkek öğretmenlere ait ortalamaların üzerinde olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Koçoğlu (2013), Korkut ve Babaoğlu (2010), Çubukçu ve Girmen (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda cinsiyet faktörünün sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucu bulunmakta; Yüksel (2013) ve Düzgün (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ise cinsiyet faktörünün kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Gerek bu çalışmadan elde edilen sonuca gerekse alanyazındaki benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlara dayanarak kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine nazaran daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde, öğrenim durumu değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetim, becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Ölçeğin boyutları incelendiğinde ise tüm boyutlarda (*sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme öğretme süreçleri, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon*) lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmenlerin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum lisansüstü eğitiminin sınıf yönetimi becerileri ile olumlu şekilde ilişkili olduğu yönünde

değerlendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde Ata ve Akman (2016), Toran ve Gençgel Akkuş (2016) ve İlçi Küsmüş (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmenlerin eğitim seviyesinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde farklılaşma oluşturan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde, mesleki kıdemin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir. Ölçeğin genelinde ve boyutlarında elde edilen puanların ortalamaları incelendiğinde ise mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen literatür taramasında İlçi Küsmüş (2018), Yaşar Ekici vd., (2017), Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016), tarafından gerçekleştirilen araştırmalar da bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde, görev yapılan okul türünün sınıf yönetimi düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir. Türk eğitim sistemindeki okul kademelerinin yer aldığı araştırmada en yüksek sınıf yönetimi ortalamasına sahip olan okul türünün anaokulları olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi becerileri aracılığıyla toplanan verilerde araştırmaya katılan okul kademelerinin sahip olduğu ortalamaların anaokullarından liseye doğru kademeli olarak azaldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yaş seviyesi, öğretmenlerin sınıf yönetiminde belirleyici bir role sahiptir yorumlanabilir. Literatürde farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği çalışmada, öğretmen branşının sınıf yönetimi becerilerinde ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin sınıfın fiziksel düzeni boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılığın nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin müstakil sınıf kullanmaları düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin müstakil sınıf kullanmalarının kendilerine sağladığı rahatlıkla sınıfın fiziki ortamını ve donanımını, pedagojik yeterlilikleri ve okulun imkanları doğrultusunda istediği şekilde düzenleme imkanına sahip olmalarının sınıf öğretmenlerine sınıf yönetimi konusunda avantaj sağladığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Söylemez (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde branş değişkeninin anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaştığı görülmektedir. Bu çalışmalara karşın Çelik (2006), Çubukçu ve Girmen (2008), Yaşar (2008), Yeşilyurt ve Çankaya (2008) ve Sivri (2012) gibi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ise bu çalışmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmalarda araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. İlgar

(2007) ise çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ve yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini diğer branşlardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulmuştur.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmen mezun olduğu fakülte değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği çalışmada; öğretmenin mezun olduğu fakültenin, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmektedir. İnceleme sonucu bu farkın eğitim fakülteleri lehine olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen alanyazın taramasında bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte çalışmalara ulaşılmıştır. Yüksel (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamasına rağmen ölçeğin alt boyutları olan sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme öğretme süreci, iletişim ve motivasyon boyutlarında elde edilen değerlendirme puanları ortalamalarında eğitim fakülteleri lehine bir dağılım görülmektedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan regresyon analizinde değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuca dayanarak öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerisi arttıkça sınıf yönetimi becerisinin de artacağı sonucuna varılabilir. Dijital okuryazarlık becerilerinin sınıf yönetimi becerilerinin %14.6'sını açıkladığı, öğretmenin dijital okuryazarlık becerisinde bir birimlik artışın sınıf yönetimi becerileri üzerinde 0.23'lük bir artışa neden olacağı belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Son yıllarda hızlı bir gelişim göstererek insanların günlük yaşamında önemli bir yer edinen dijital teknolojilerin gelecekte insan hayatını nasıl şekillendireceği kestirilemezken Dünya genelinde hızlı bir şekilde gerçekleşen dijital dönüşümler insanları dijital teknolojileri kullanmaya yönlendirmektedir. Bu durum dijital okuryazarlık becerileri gelişmiş olan bireyler için büyük kolaylıklar sunmaktadır (e-devlet kapısı ile resmi işlemlerin büyük bir kısmının yapılabilmesi, EBA ile zenginleştirilmiş eğitsel materyaller sağlanması, vb.). Geleceğin yöneticilerini, bilim insanlarını, doktorlarını vb. yetiştiren kısacası geleceğe yön veren kişiler olan öğretmenlerin bu dijital gelişmelere uzak kalması düşünülemez. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirerek topluma model olması, dijital teknolojilerden eğitim öğretim sürecinin her aşamasında en üst düzeyde faydalanarak süreci en verimli ve etkili şekilde tamamlaması beklenmektedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, gerçekleştirilen araştırmada elde edilen veriler ve ulaşılan bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara dönük önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılara Dönük Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin ve sınıf yönetimi becerilerinin lisansüstü eğitimini tamamlayanlar lehine olduğu görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı ve Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmelerini teşvik edici çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlik kariyer basamaklarında sınav ve yıl şartı olmaksızın yüksek lisans mezunu öğretmenlerin uzman öğretmen, doktora mezunu öğretmenlerin başöğretmen sayılması, öğretmenleri yüksek öğrenime devam etme yolunda teşvik edeceği ayrıca bu çalışmaların öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine de katkı sağlayacağı değerlendirilmelidir.
2. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler lehine çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından meslekte daha kıdemli olan öğretmenler ile daha düşük kıdemli öğretmenlerin bir araya getirildiği ve iş birliği içinde çalışmasının sağlandığı dijital teknolojilerin eğitim öğretim çalışmalarında kullanılmasına yönelik çalıştaylar yapılabilir, öğretmenler arasında iş birliğini ve meslektaş yardımlaşmasını arttırıcı faaliyetler düzenlenebilir. Bu tür çalışmalar ile mesleki tecrübenin öğretmenlik mesleğine yeni başlamış öğretmenlere aktarılması sağlanabilir.
3. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen veriler incelendiğinde ise öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin en az olduğu boyutun öğrenme öğretme süreci olduğu dikkat çekmektedir. Uygulayıcılar bu duruma neden olan etkenler üzerine çalışmalar yapabilir.
4. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemi 21 yılın üzerine çıktığında sınıf yönetimi becerilerinin azaldığı görülmektedir. Eğitim sistemindeki karar organları bu durumda olan öğretmenler için üniversiteler ile iş birliği yaparak yenileme eğitimleri düzenleyebilirler.
5. Çalışma sonucuna göre; eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen atamadan sorumlu olan Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen istihdamında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarına öncelik vermesi uygun olacaktır. Çünkü öğretmen yetiştirme görevi eğitim fakültelerine aittir.
6. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri, sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu açıdan dijital okuryazarlığı gelişen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin de gelişeceği düşüncesi ile öğretmenlerin dijital becerilerini arttırmaya yönelik faaliyetler gerçekleştirilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler

1. Bu araştırma öğretmenler ile yürütölmüştür. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Elde edilen bulguların daha derinlemesine incelenmesi için nitel veya karma araştırma yöntemleri kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.
3. Alan yazında katkı sunmak amacıyla son yıllarda ilgi çeken dijital okuryazarlık ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
4. Branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıf öğretmenlerine göre düşük olduğu çalışma sonucunda elde edilmiştir. Bu durumun sebepleri araştırılabilir.
5. Alanyazında, sınıf yönetimi alanında ortaöğretim kademesine yönelik yakın zamanda yapılmış sınıf yönetimi araştırmalarına rastlanılmamıştır. Bu alanda çalışmalar yapılabilir.
6. Araştırma sonucunda okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerinin branş öğretmenlerine göre düşük olduğu görölmektedir. Bu durumun sebepleri araştırılabilir.
7. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri erkek öğretmenler lehine daha yüksek çıkmıştır. Ağırlıklı olarak ataerkil aile yapısına sahip olan Türkiye’ de kadın öğretmenlerin toplum içinde farklı rol ve sorumluluklarının olması (anne, eř, ev hanımı gibi) erkek öğretmenlere göre dijital okuryazarlık alanında daha gerilerde yer almasına neden olmuş olabilir. Bu durumun olası diğer sebepleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-18. <http://meb.ai/iQQAuc>
- Ağaoğlu, E. (2003). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*. PegemA.
- Akar, H., Erden, T. F., Tor, D., & Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106938>
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10346/126726>
- Akkoyunlu, B., & Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48858/622491>
- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894. <https://doi.org/10.18094/josc.871290>
- Aksu, G., Reyhanlıoğlu, Ç., & Eser, M.T. (2022). *Jamovi ile veri analizi*. Pegem Akademi.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılması*. (Yayın No. 354796). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aldemir, A. (2003). Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: Bilgi okuryazarlığı. *Aytaç Yıldızeli, Canan Duran, Hatice Kübra Bahşişoğlu*. Ankara, 271-286. <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak03/u03-29.pdf>
- Alderson, C. J., & Alderson, J. C. (2000). *Okumayı değerlendirmek*. Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Allen, C., & Berggren, J. (2016). Dijital okuryazarlık ve sürdürülebilirlik – bir saha çalışması EFL öğretmen gelişimi. S. Papadima-SophocleousL. Bradley. & S. Thouésny (Ed.), *CALL toplulukları ve kültürü – EUROCALL'dan kısa makaleler*, 2016, (14-19. ss.). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.531>
- Almås, A. G., & Krumsvik, R. (2007). Norveç'teki önde gelen okullarda dijital okuryazar öğretmenler. *Hizmet İçi Eğitim Dergisi*, 33(4), 479-497. <https://doi.org/10.1080/13674580701687864>
- Altun, N. (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) bilgisi ve DEHB olan çocuklara öğretmeye yönelik tutumlar: Öğretim deneyiminin rolü. *Okullarda Psikoloji*, 49(6), 511-525. <https://doi.org/10.1002/pits.21617>

- Arat, R. (2015). *Ortaokullarda kullanılan bilgi iletişim teknolojilerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisi*. (Yayın No. 394943). [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayın No. 584170). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29183/312492>
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(10), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8704/108679>
- Aydar, G. (2021). *Okulöncesi öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin yordanmasında bilişötesi farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Aydemir, Z., Sakız, G., & Doğan, M. C. (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 617-638. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/51765/674576> adresinden erişildi.
- Bacanlı, H. (2015). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Bal, H. (2019). Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/15140034_web20hulyabal.pdf
- Balay, R. (2014). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Baran Ofset.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Barberi, A. (2013). Von medien, übertragungen und automaten: Pierre bourdieus. *Bildungssoziologie Als Praxeologische Medientheorie*, 51(4), 1- 34. <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-01>
- Baş, T. (2005). *Anket (Nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir?)*. Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayınları
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000208
- Bayrakçı, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698. <http://meb.ai/UVR8Vqb>

- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması*. (Yayın No. 627541). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bedir, D. (2011). *Matematik Öğretmenlerinin Alanlarına Yönelik Öz-Yeterlik Algıları ile Sınıf Yönetimsel Becerileri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Biehler, R.F., & Snowman, J. (1997). *Motivasyonun tanımı*. <http://college.cengage.com/education/pbl/tc/motivate.html#motivation>. (03/10/2022)
- Brophy, J. (1988). Öğretmenleri sınıfları ve öğrencileri yönetme konusunda eğitmek. *Öğretim ve Öğretmen Eğitimi*, 4, 1-18. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90020-0](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0)
- Bryson, K. (2012). The Literacy Myth in the Digital Archive of Literacy Narrative. *Computers and Composition*, 29(3), 254-268. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2012.06.001>
- Buzkurt, L. (2021). *Okulöncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Büyükalın Filiz, S. (2011). İletişim ve etkileşim. İçinde M.Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. (125-154. ss.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Carlson, J.S., & Tıret, H.B. (2011). Okulöncesi öğretmenleri yönetim programı sınıf yönetimi stratejileri. *Uygulamalı Okul Psikolojisi Dergisi*, 27, 134-154. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.565277>
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Akademi Yayınları.
- Churchill, N., Lim, CP, Oakley, G., & Churchill, D. (2008). *Dijital hikâye anlatımı ve dijital okuryazarlık öğrenimi: Okumalar*. Eğitim ve Teknoloji: ICICTE 2008 Bildirileri, 418-430. Fraser Valley Press Üniversitesi.
- Cote, T.J., & Milliner, B. (2017). Japon öğrencilerin dijital okuryazarlığını yurtdışında eğitime hazırlamak: Daha fazla eğitim gerekli mi? *Jalt Çağrı Dergisi*, 13 (3), 187-197. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165165.pdf>
- Curriculum.edu.au. (02 Şubat 2011). <http://www.curriculum.edu.au>
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Hacettepe Üniversitesi Basım Evi.
- Çizmecici, S., & Karabağ Köse, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yeni medya okuryazarlığı üzerine bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9, 126-141.
- Çubukcu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 123-142. <http://meb.ai/JScxOm>

- Daunfeldt, S.O. , Johansson, D., & Halvarsson, D. (2015), "Eurostat-OECD yüksek büyüme oranına sahip firmalar tanımının kullanılması: bir uyarı notu", *Journal of Entrepreneurship and Public Policy* , 4 (1), 50-56. <https://doi.org/10.1108/JEPP-05-2013-0020>
- Davenport, T H., & Prusak, L. (2001). *İş dünyasında bilgi yönetimi: Kuruluşlar ellerindeki bilgiyi nasıl yönetirler*. Günhan Günay (çev.). Rota Yayınları.
- Değerli, A. (2013). Bireylerin biliş ihtiyacı düzeylerinin bilişim okuryazarlığına etkisi üzerine bir araştırma. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 5, 61-73. <http://meb.ai/K1HFep>
- Demir, M. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Demir, Y. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığı, akademik güdülenme, akademik ertelenme ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler* (Yayın No. 495703). [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı*. PegemA Yayıncılık.
- Diker Coşkun Y., Kızılkaya Cumaoglu, G., & Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *İnternational Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2543>
- Dinlemez, Ş. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Doyle-Jones, C.S. (2015). *Importance of working collaboratively and risk-taking with digital technologies when teaching literacy* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Toronto Üniversitesi.
- Drang, D. M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inanç, bilgi ve uygulamaları*. University of Maryland, College Park.
- Duman, P.(2022). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Duman, T., Gelişli, Y., & Çetin Ş. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 281-292.
- Duran, E., & Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46. doi: 11.11111/ted.xx
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. (Yayın No. 443485). [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Ekici, G. (2014). Öğretim yönetimi. İçinde E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (71- 112. ss.) Pegem A.

- Erdem, E. G., Başar, F. B., Toktay, G., Yayğaz, İ. H., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219. <https://doi.org/10.24289/ijsser.901129>
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Alfa Yayınları.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)* (Yayın No. 429309). [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergün, M. (2014). Sınıfta motivasyon. İçinde E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (133-148. ss.). Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin Yayıncılık.
- Eserpek, A. (1978). Eğitim ve Sosyal Değişme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 123-141. doi: [10.1501/Egifak_0000000551](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000551)
- Eshet, Y. (2002). Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*, 493-498. <https://eric.ed.gov/?id=ED477005>
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayıncılık.
- Futurelab (2022, 02 Şubat). *Dijital okuryazarlık*. <http://www.curriculum.edu.au>
- Gangal, M. (2020). *Uygulamalı sınıf yönetimi eğitimi ve pedagojik dokümantasyon uygulamalarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi*. (Yayın No. 656782). [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Geng, G. (2011). Investigation of teachers “verbal and non-verbal strategies for managing attention deficit hyperactivity disorder (adhd) students” behaviours within a classroom environment. *Australian Journal Of Teacher Education*, 36(7), 17-30.
- Ghaouar N., & Aggoune A. (2021). Investigating efl students’ perspectives of ict use in reading and writing skills. *Qabas Journal of Studies Human and Social*, 5(2), 1000-1017. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downloadArticle/482/5/2/176769>
- Gilpatrick, R. S. H. (2010). *Classroom management strategies and behavioral interventions to support academic achievement*. (Yayın No. 978-1-1097-1163-9). [Doktora tezi, Walden Üniversitesi]. Eric.ed.gov.
- Gilster, P., & Glister, P. (1997). *Dijital okuryazarlık*. New York: Wiley Bilgisayar Yayımları. <https://www.academia.edu/download/8413655/diglit.pdf>.
- Goulao, M.F., & Fombona, J. (2012). Dijital okuryazarlık ve yetişkin öğrenenlerin algısı: Üniversiteye ikinci şans. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 350-355. <http://meb.ai/viffZv>
- Gökçe, Z. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi (Denizli ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000105
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246. DOI: 10.29250/sead.634908. doi: 10.29250/sead.634908
- Hamutoğlu, N.B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/326304>
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Kovaryans yapı analizinde uyum indeksleri için kesme kriterleri: Yeni alternatiflere karşı geleneksel kriterler, yapısal eşitlik modellemesi. *Multidisipliner Bir Dergi*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/107055199095401186
- Hunde, A. B., & Tacconi, G. (2013). Pulling and pushing forces for ICT use in initial teacher preparation for secondary schools. *US-China Education Review A*, 3(10), 707-721. https://www.researchgate.net/publication/307422867_Pulling_and_Pushing_Forces_for_ICT_Use_in_Initial_Teacher_Preparation_for_Secondary_Schools
- İlçi Küsmüş, G. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 524029). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İlgar, L. (2000). Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayın No. 219751). [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İnan Kaya, G. (2021). Dijital Çağda çocuk yetiştirme ve eğitim: Değişen roller. *İnsan ve İnsan Dergisi*, 8(27), 83-100. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.819184>
- JISC. (2014). *Dijital okuryazarlığın geliştirilmesi*. <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies> adresinden alındı.
- Jolivet, K., & Steed, E. A. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog*, 13(3), 198-213. <https://doi.org/10.1080/15240754.2010.492358>
- Kara, S. (2021). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 658838). [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 319-343. <http://meb.ai/EIhWtu>
- Karakoç Alatl, B., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2018). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA-2012) okuryazarlık testlerinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 1096-1115. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419357>
- Karakuş, G., & Ocak, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe*

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
<https://doi.org/10.32709/akusosbil.466549>
- Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki*. (Yayın No. 440782). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kardeş, S. (2020). Erken çocuklukta dijital okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (İNÜJFE)*, 21(2), 827-839.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.665327>
- Karoğlu, A. K., Çetinkaya, K. B., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 147-158.
<https://doi.org/10.26701/uad.815428>
- Kaya, M. (2000). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 609972). [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal tez Merkezi.
- Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V Motivation Model. *Participatory Educational Research (PER)*, 3(2), 1-13. [doi: 10.17275/per.16.06.3.2](https://doi.org/10.17275/per.16.06.3.2)
- Kellner, D., & Sahre, J. (2007). Critical media literacy: crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59-69.
[doi:10.2304/pfie.2007.5.1.59](https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.1.59)
- Khalid, MS, Slættalid, T., Parveen, M., & Hossain, MS (2015). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık gelişiminin sistematik bir incelemesi ve meta-analizi. E. K. Sorensen, A. Szucs & M. S. Khalid (Ed.), 1. *D4 Bildirileri, Kapsayıcılık için Dijital Öğrenmede Uluslararası Öğrenme Konferansı Yenilikleri (D4 Learning, 2015)*, (136-144). Aalborg Universitetsforlag.
<https://vbn.aau.dk/en/publications/a-systematic-review-and-meta-analysis-of-teachers-development-of->
- Kim, S., & Kim, R. (2002). İnternet bağımlılığı üzerine bir araştırma: Durum, nedenler ve çözümler. *Kore Ev Ekonomisi Derneği Dergisi*, 3(1), 1-20.
<http://meb.ai/UuHSo0>
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2008). Digital literacy and participation in online social networking spaces. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 11, 249-278. <http://meb.ai/tAn8WA>
- Kress, G. (2006). Literacy in the new media age. *Language Learning & Technology*, 1(2), 25-28. [30\) Yeni Medya Çağı'nda Okuryazarlık | Gunther Kress - Academia.edu](https://www.academia.edu/100000000/30_Yeni_Medya_Çağı'nda_Okuryazarlık_Gunther_Kress)
- Koçoğlu, A. M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.

- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876644.pdf>
- Kozan, M., & Özek, M. B. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538657>
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21.yy becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. doi: 10.5961/jhes.2018.293
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 28(0), 283-298. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177280>
- Küçükakın, P.M., & Göloğlu Demir, C. (2021). Sınıf yönetimi ve öğrenme arasındaki ilişki: sistematik bir inceleme. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 843-861. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/6069>
- Lahey, C., & Payton, S. (2011, 8 Nisan). *Müfredat genelinde dijital okuryazarlık*. http://www.curriculum.edu.au/leader/digital_literacy_across_the_curriculum,33211.html
- Laing, K. A. (2011). *Ortakdaki öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler ve lise Fransızca dil sınıfı*. Raporlar- Araştırma. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518703.pdf>
- List, A., Brante, E.W., & Klee, H.L. (2020). *Bilgisayarlar ve Eğitim*. Elsevier Yayınevi. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103788>
- McDowall, S., Cameron, M., Dingle, R., Gilmore, A., & MacGibbon, L. (2007). Okuryazarlık mesleki gelişim projesinin değerlendirilmesi. *Yeni Zelanda*. https://www.academia.edu/download/50729404/869_Eval-LPDP.pdf
- MEB. (2020, Aralık 21). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuz kitabı*. <http://meb.ai/Uq2JD9m> (29.11.2022)
- Menşan, N.Ö. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür algısı*. (Yayın No. 557356) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Münger, K. (Ed), Crandall, B. R., Cullen, K. A., Duffy, M. A., Dussling, T. M., Lewis, E., & Stevens, E. Y. (2016). *Başarıya giden adımlar: Okuryazarlık araştırması ve uygulama arasındaki köprüyü geçmek*. Open SUNY Textbooks.
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nocar, D., Dofková, R., Pastor, K., & Laitochová, J. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin matematik öğretiminde öğrencilerin dijital okuryazarlığını geliştirme hazırlıkları. *Edularn 19 Bildiriler*, 7580-7584.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya ili örneği*. (Yayın No. 314232). [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Oghuvbu, EP, & Atakpo, TE (2008). Nijerya, Delta Eyaletindeki ilkokullarda sınıf yönetimi sorunlarının analizi. *Erken çocuklukta güncel konular*, 9(4), 381-388. <https://doi.org/10.2304/ciec.2008.9.4.381>
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F.B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145. <http://www.ankad.org/index.php/Ankad/article/view/53>
- Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21.yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Yayın No. 425506). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Oktay, A. (2010). 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. İçinde O. Oğuz, A. Oktay & H. Ayhan (Ed.). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (1-19. ss.). Pegem Akademi
- Öçal, F.N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları*. (Yayın No. 450253). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121. <https://pdfs.semanticscholar.org/e633/5dbc4a3114a0f369f22f191962174a3c6e78.pdf>
- Öncü, H. (2001). Sınıf yönetimi. İçinde L. Küçükahmet (Ed.), *Motivasyon (Güdülenme)*. Nobel Yayınları
- Özbek, Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Özel, A., & Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Özdemir, S., & Sivrikaya, K. (2017). Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin incelenmesi. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 5(2), 221-230. <http://www.imjst.org/wp-content/uploads/2017/05/IMJSTP29120083.pdf>
- Özoğlu, C., & Kaya, E. (2021). Z Kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437. <https://doi.org/10.18039/ajesi.824040>
- Pa-alisbo, M. A. C. (2017). The 21 st century skills and job performance of teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(32), 7-12. [Microsoft Word - JEP-Vol.8 No.32 2017 \(ed.gov\)](https://www.microword.com/jep-vol-8-no-32-2017)
- Pedro, F. (2006). The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning.

- Pereira, J. K., & Smith-Adcock, S. (2011). Çocuk merkezli sınıf yönetimi. *Action In Teacher Education*, 33(3), 254-264. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.592111>
- Perry, K. H. (2012). Okuryazarlık nedir? Sosyokültürel perspektiflere eleştirel bir bakış. *Dil ve Okuryazarlık Eğitimi Dergisi*, 8(1), 50-71. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008156>
- Petrone, R. (2013). Gençlik, okuryazarlık ve popüler kültür üzerine çağdaş araştırmaları okuryazarlık öğretmeni eğitimi ile ilişkilendirmek. *Okuryazarlık Araştırmaları Dergisi*, 45(3), 240-266. <https://doi.org/10.1177%2F1086296X13492981>
- Pule, H. (2020). Content area literacy: The effects of focusing on preservice teachers' literacy identities. *Northwest Journal of Teacher Education*, 15(1), 5. <https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.1.5>
- Rawlings Lester, R., Allanson, P. B., & Notar, C. E. (2017). Rutinler, sınıf yönetiminin temelidir. *Eğitim*, 137(4), 398-412.
- Rehberlik sitesi. (08/07/2022). www.rehberlik sitesi.com
- Ribble, M., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2011). Okullarda dijital vatandaşlık. *Teknoloji ile Öğrenme ve Liderlik*, 32(1), 6-12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ695788>
- Sadık, F. (2002). İlköğretim 1.Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10), 1-2 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4365/59703>
- Sadık, F., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Sağır, M. (2014). Sınıfta motivasyon süreci. İçinde T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Ed.) *Sınıf yönetimi* (121-148. ss.). Maya Akademi
- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A., & Küçükali, M., (Ed.). (2020). *Dijital okuryazarlık*. Nobel Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. İçinde L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (47-90.ss.). Nobel Yayıncılık.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. (Yayın No. 101700). [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Schlechty, P.C. (2020). *Okulu yeniden kurmak*. Nobel Yayıncılık.
- Seker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (Motivation Theory). *YBS Ansiklopedi*, 2(1), 22-26.
- Selamet, Ç. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri: Afyonkarahisar örneği*. (Yayın No. 415578). [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Selçuk, Z. (2021, 06 Ocak). Uzaktan eğitim sürekli olacak. <http://meb.ai/0pend5>

- Sevce, S. S. (2017). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. (Yayın No. 485668). [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sivri, D., G. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi*. (Yayın No. 311748). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sozluk, TDK. (30.03.2022). <https://sozluk.tdk.gov.tr>
- Sönmez, E. E., & Gül, H. Ü. (2014). Dijital okuryazarlık ve okul yöneticileri. XIX. *Türkiye'de İnternet Konferansı*, 27-29.
- Söylemez, Ö. Z. (2013). *İşitme Engelli Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Empati Eğilimleri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayın No. 327672). [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Türkiye’de öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin yıllara ve okul türlerine göre değişimi: Öğrencilerin PISA uygulamalarındaki performansı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 11(1), 79-97. doi: 10.21031/epod.702191
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 132-148.
- Şengül, T. (2005). Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 131-136.
- Şentürk. H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 7-16
- Şişman, M., & Turan, S. (2015). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (pp. 481-498). Pearson.
- Tomczyk, Ł. (2019). Polonya’da öğretmenler arasında e-güvenlik alanında dijital okuryazarlık (ilkokulun ikinci aşaması). *eLearning and Software for Education (eLSE) konferans tutanaklarında*, 15(2), 130-135. Milli Savunma Üniversitesi Yayinevi.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi.
- Toran, M., & Akkuş, H. G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/323822>
- Turan, S. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman & S. Turan (Ed.). *Sınıf yönetimi* (1-11. ss.). Öğreti Yayınları.
- Uršej, K. (2019). İlkokulun ilk üç yılında dijital okuryazarlık: Slovenya’da vaka çalışması. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 8(1), 61-77. http://www.issbs.si/press/ISSN/2232-5697/8_61-77.pdf
- Uzun, Y., & Çelik, G., (2020). Akademisyenlerin okuryazarlık algısındaki değişimler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 1134-1156. <https://doi.org/10.26466/opus.646592>
- Ün Açıkgöz. K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Eğitim Dünyası.

- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29. https://www.researchgate.net/publication/319097835_Turkish_Adaptation_of_Digital_Literacy_Scale_and_Investigating_Pre-service_Science_Teachers%27_Digital_Literacy
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>
- Yalçinkaya, M. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş. İçinde D. Ekiz & H. Durukan (Ed.). *Okul ve sınıf ortamı* (79-104. ss.). Lisans Yayıncılık.
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği*. (Yayın No. 555291). [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi, (tez.yok.gov.tr).
- Yaşar Ekici F., Günhan, G., & Anılan Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/334481>
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E., & Genç, G. (2020). Okulöncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 274-286. [1206386 \(dergipark.org.tr\)](https://dergipark.org.tr/1206386)
- YEĞİTEK. (2020). Sayılarla Uzaktan Eğitim. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3132>
- Yeşilyurt, E., & Çankaya, İ. H. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/76635/>
- Yıldırım, N., & Öner, S. (2016). Etkili/Başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 135-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59425/853483>
- Yıldız, A. (2007). Geçmişten günümüze okuryazarlık araştırmaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(18), 44-60. <http://meb.ai/rM0VCu>
- Yıldız, M., Ateş, S., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2011). Okumaz yazmaz Türk kadınların perspektifinden okuryazarlık ve okumaz yazmazlık: fenomenolojik bir çalışma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 740-759. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936478.pdf>
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53. https://www.researchgate.net/publication/47333294_Okuryazarlik_ve_Okuma_Aliskanligi_Uzerine

- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. İçinde R. Arı. & M. E. Deniz. (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, Z.N., & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.
- Yiğit, B. (2008). Sınıf yönetimi, temel kavramlar, ilkeler ve amaçlar. B. Yiğit. *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar içinde*, 13-26.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: Afyonkarahisar İli Örneği*. (Yayın No. 349099) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK-1: Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

Re: Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ölçeği kullanım izni



Lrhan Güneş
5.11.2021 Cum 21:18
Kime: Siz

< << → ...

Merhaba
Ölçeği kullanabilirsiniz tabi ki.
İyi çalışmalar dilerim

Merhabalar sayın hocam;

KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında Yüksek Lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda kullanmak amacıyla tarafınızdan hazırlanan 'Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri' ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum. Saygılarımla

Ali TOMBUL
KSÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

Re: Ölçek Kullanım izni



Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ
3.05.2022 Sal 18:43
Kime: Siz

< <<

Merhaba, elbette kullanabilirsiniz.
İyi bayramlar, iyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Web:<http://www.mutlutahsin.com>
Tel: 0312 202 83 82

Merhabalar sayın hocam;

KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında Yüksek Lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda kullanmak amacıyla tarafınızdan hazırlanan 'Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri' ölçeğini kullanmak için izninizi istiyorum. Saygılarımla

Ali TOMBUL
KSÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

EK-2: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

Re: Ölçek kullanım izni



Yusuf ERGEN

7.11.2021 Paz 16:12

Kime: Siz



Sayın Tombul;

İlafaımca geliştirilen 'Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri' ölçeğini çalışmalarınızda, kaynak belirterek kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Ayrıca, aşağıda belirttiğim kaynağı da inceleyebilirsiniz.

Ergen, Y. & Lima, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (2), 1222-1239.

Yusuf ERGEN , PhD.

Faculty of Education

Kahramanmaraş Sutcu Imam University

EK-3: Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE ETKİ DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Değerli

Öğretmenim;

Bu ölçek formu 'Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etki Düzeyinin Belirlenmesi' konusunda yapılan araştırmada veri toplamak amacıyla uygulanmaktadır. Araştırmadaki veriler gizli tutulacak olup sizden herhangi bir kimlik bilgisi istenmeyecektir. Samimi ve içtenlikle vereceğiniz cevaplar bilimsel sonuçlar için önem arz etmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ali TOMBUL
KSÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1-Cinsiyetiniz

1. Erkek ()

2. Kadın ()

2-Eğitim Durumunuz

Lisans ()

Lisansüstü ()

3-Branşınız

Sınıf Öğretmeni ()

Branş Öğretmeni ()

Okul Öncesi Öğr ()

Diğer Öğr. ()

4- Kıdem Durumu

1-5 Yıl ()

6-10 Yıl ()

11-15 Yıl ()

16-20 Yıl ()

21 Yıl ve üzeri

5- Görev Yaptığınız Okul

Okul Öncesi ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

6- Mezun Olunan Fakülte

Eğitim Fakültesi ()

Diğer ()

7- Yaşınız

20-30 Arası ()

31-40 Arası ()

41-50 Arası ()

51 ve üzeri ()

EK-4: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
Değerli öğretmenim, aşağıda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin davranış ifadeleri bulunmaktadır. Lütfen her bir davranış ifadesini dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmenize uygun ifadeyi işaretleyiniz.						
SINIFIN FİZİKSEL DÜZENİ						
1	Sınıf içi fiziksel koşulları(ışık,ses,gürültü) kontrol ederim.					
2	Sınıf içi doğacak kaza ve tehlikelere karşı tedbirimi alırım					
3	Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanırım.					
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ						
4	Öğrencilere derse ilişkin beklentilerimi açıklarım.					
5	Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini planlarım.					
6	Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.					
7	Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanırım.					
8	Dersin başında öğrencileri derse hazırlarım.					
9	Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlarım.					
10	Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında öğrencilerimi bilgilendiririm.					
11	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirme yaparım.					
12	Ders zamanını etkinliklere göre ayarlarım.					
13	Öğrenme öğretme sürecinde zamanı etkin kullanırım.					
İLETİŞİM						
14	Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranırım.					
15	Sınıf içinde çok yönlü iletişim sağlarım.					
16	Sınıf içinde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanırım.					
17	Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanırım.					
18	Öğrencilerle göz teması kurarım.					
19	Sesimi etkili bir şekilde kullanırım.					
20	Demokratik bir sınıf ortamı oluştururum.					
21	Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranırım.					
22	Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım.					
23	Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.					
DAVRANIŞ YÖNETİMİ						
24	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlerim.					
25	Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
26	Sınıf kurallarının uygulanmasını dikkat ederim.					
27	İstenmeyen(anlamsız) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale ederim.					
28	Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezlikten gelirim.					
29	İstenmeyen davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranırım.					
MOTİVASYON						
30	Dersin başında öğrencileri güdülerim.					
31	Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik ederim.					
32	Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürürüm.					
33	Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım.					
34	Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.					
35	Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenirim.					
36	Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışırım.					

EK-5: Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Değerli öğretmenim, aşağıda dijital okuryazarlık becerilerinize ilişkin davranış ifadeleri bulunmaktadır. Lütfen her bir davranış ifadesini dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmenize uygun ifadeyi işaretleyiniz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Kullandığım teknolojilerle ilgili karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.					
2. Yeni teknolojileri kolayca öğrenebilirim.					
3. Önemli yeni teknolojileri takip ederim.					
4. Birçok farklı teknoloji hakkında bilgi sahibiyim.					
5. Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma konusunda ve öğrendiklerimi sergileyebileceğim dijital öğretim materyallerini (Örneğin: Sunumlar, dijital hikayeler, wikiler, bloglar) geliştirmek için gereken teknik becerilere sahibiyim.					
6. Bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda sahip olduğum beceriler yeterlidir.					
7. İnternette bilgi edinmek için yaptığım arama ve değerlendirmelerde kendime güvenirim.					
8. Siber güvenlik, web de arama ve internette sahtecilik vb. internet etkinlikleri ile ilgili konulara aşinayım					
9. Bilgi ve iletişim teknolojileri, bir projede çalışma ve diğer öğrenme etkinlikleri konusunda meslektaşlarımla daha iyi işbirliği yapmamı sağlar.					
10. Eğitim öğretim çalışmalarımda, arkadaşlarımla internet üzerinden (ör. Whatsapp, Facebook, Bloglar aracılığıyla) sıklıkla yardımlaşırım.					