
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Hümeysa Çelik

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2021

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hümeysa
Soyadı : Çelik
Bölümü : Sosyal Bilgiler Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi

İngilizce Adı: Determining the Digital Literacy Levels of Secondary School Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hümeysa ÇELİK
İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hümeysa ÇELİK tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Doç. Dr. Deniz TONGA
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 23/08/2021

Bu tezin Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Daha güzel bir yurt için gönül vermiş tüm eğitim neferlerine
ve de biricik Anneme…

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimden itibaren her zaman yanımda olan; emeğini, bilgisini ve desteğini benden esirgemeyen, tez yazım sürecinde bana güç ve cesaret veren, eğitimciliği ile bana örnek olan canım hocam ve danışmanım Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU'na bana kattıklarından ve her zaman sabırla beni dinlediğinden dolayı kocaman bir teşekkürü borç bilirim. Bu süreç onsuz ilerleyemezdi. Tezimin son aşamasında değerli eleştirileriyle katkıda bulunan, beni yönlendiren ve önerilerde bulunan kıymetli jüri üyelerim Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL ve Doç. Dr. Deniz TONGA hocalarıma çok çok teşekkür ederim.

Ders aşamasında samimiyetime inanan tüm hocalarıma; tezimin oluşturulması sürecinde her seferinde kapısını çaldığımda imdadıma yetişen, özenle desteğini benden esirgemeyen sevgili meslektaşım Elif DURMUŞ'a ve de Rümeysa BİLGİNER'e; tezimin her aşamasında bana destek olan, bana inanan ve varlığıyla güç veren canım arkadaşım Huri POLAT'a; çalışmamın daha iyi hale gelmesi için benimle emek veren gizli kahramanlarım Arzu BİLGİN'e ve Duygu Ayşe ASLAN AVCU'ya; tüm yaşamım boyunca bana her zaman inanan, güvenen ve güç veren biricik anneme ve babama; ve de bana 'iyi ki öğretmenim' dedirten tüm öğrencilerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hümeysa ÇELİK

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Hümeysa Çelik
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili, merkez ilçelerinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki 5 okulda 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören 632 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Pala (2019) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiş, betimleyici istatistikler ve elde edilen verilerin dağılımı normallik göstermediği için Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi gibi parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evde internet bağlantısı bulunma durumu, evde bilgisayar veya tablet bulunma durumu, aile gelir durumu, internete bağlanma sıklığı durumlarına göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kardeş sayısı, anne mesleği, baba mesleği, internet kullanım amaçları durumlarına göre ise Dijital Okuryazarlık Ölçeğinden elde edilen veriler arasında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle konu ile ilgili yapılacak farklı çalışmalara veri sunmak amacıyla daha derin araştırmalar yapılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Sosyal bilgiler, okuryazarlık, dijital okuryazarlık, ortaokul
Sayfa Adedi : 124
Danışman : Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU

DETERMINING THE DIGITAL LITERACY LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

(M.S. Thesis)

Hümeysa Çelik

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2021

ABSTRACT

This research aims to examine the digital literacy skills of secondary school students in terms of various variables. The research was carried out in the survey model, which is one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 632 students studying in 5th, 6th, and 7th grades in 5 different secondary schools from the lower, middle, and upper socioeconomic levels in the central district of Gaziantep in the 2020-2021 academic year. Personal Information Form developed by the researcher and Digital Literacy Scale developed by Pala (2019) were used as data collection tools in the research. The data obtained during the analysis of the data were analyzed using the SPSS 22.0 program, and non-parametric tests such as the Mann-Whitney U test and the Kruskal Wallis H test used since the descriptive statistics and the distribution of the obtained data did not show normality. As a result of the analysis of the data obtained, it was found that the Digital Literacy Scale scores of the students differed significantly according to gender, grade levels, mother's education level, father's education level, internet connection status at home, presence of a computer or tablet at home, family income status, frequency of connecting to the internet. There was no significant difference between the data obtained from the Digital Literacy Scale according to the number of siblings, mother's occupation, father's occupation, and internet usage purposes. Based on the results obtained from the research, suggestions were made such as conducting deeper research to present data for different studies on the subject.

Keywords : Social studies, literacy, digital literacy, secondary school
Page Number : 124
Supervisor : Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

İÇİNDEKİLER viii

TABLOLAR LİSTESİ xi

ŞEKİLLER LİSTESİ xiii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xiv

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Problem Cümlesi 4

1.3. Alt Problemler 4

1.4. Araştırmanın Amacı 5

1.5. Araştırmanın Önemi 5

1.6. Varsayımlar 8

1.7. Sınırlılıklar 8

1.8. Tanımlar 8

BÖLÜM II **10**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **10**

2.1. Beceri **10**

2.1.1. Yaşam Becerileri **11**

2.1.2. Üst Düzey Düşünme Becerileri **12**

2.1.3. 21. Yüzyıl Becerileri **13**

2.1.4. 21. Yüzyıl Becerileri ve Dijital Okuryazarlık **15**

2.2. Okuryazarlık **16**

2.3. Dijital Vatandaşlık **17**

2.4. Dijital Yetkinlik **22**

2.5. Dijital Okuryazarlık **24**

2.5. Sosyal Bilgiler Dersi ve Dijital Okuryazarlık **33**

BÖLÜM III **38**

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **38**

3.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar **38**

3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar **45**

BÖLÜM IV **50**

YÖNTEM **50**

4.1. Araştırma Modeli **50**

4.2. Çalışma Grubu **50**

4.3. Veri Toplama Araçları **56**

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu **56**

4.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği **56**

4.4. Verilerin Toplanması **57**

4.5. Verilerin Analizi **58**

BÖLÜM V **59**

BULGULAR **59**

5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum **59**

5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **64**

5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **66**

5.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **69**

5.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **71**

5.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **75**

5.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular **78**

5.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **80**

5.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **82**

5.10. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular **84**

5.11. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular **86**

5.12. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **88**

5.13. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **90**

BÖLÜM VI **98**

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER **98**

6.1. Sonuç ve Tartışma **98**

6.2. Öneriler **106**

KAYNAKLAR **107**

EKLER **120**

EK-1. Kişisel Bilgi Formu **121**

EK-2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği **122**

EK-3. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Kullanma İzni **123**

EK-4. Araştırma İzni **124**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Dijital Yetkinliğin Yeterlilik Alanları* 23

Tablo 2. *2018 SBDÖP'te Yer Alan Okuryazarlıkların Sınıflara ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı* 35

Tablo 3. *Katılımcıların Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Dağılımı* 51

Tablo 4. *Katılımcıların Cinsiyet Durumuna İlişkin Dağılımı* 51

Tablo 5. *Katılımcıların Sınıf Durumuna İlişkin Dağılımı* 51

Tablo 6. *Katılımcıların Kardeş Sayısına İlişkin Dağılımı* 52

Tablo 7. *Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılımı* 52

Tablo 8. *Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılımı* 53

Tablo 9. *Katılımcıların Anne Mesleğine İlişkin Dağılımı* 53

Tablo 10. *Katılımcıların Baba Mesleğine İlişkin Dağılımı* 53

Tablo 11. *Katılımcıların İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna İlişkin Dağılımı* ... 54

Tablo 12. *Katılımcıların Bilgisayar veya Tablete Sahip Olma Durumuna İlişkin Dağılımı* 54

Tablo 13. *Katılımcıların Ailelerinin Aylık Maddi Kazancına İlişkin Dağılımı* 54

Tablo 14. *Katılımcıların İnterneti Hangi Amaçla Kullandığına İlişkin Dağılımı* 55

Tablo 15. *Katılımcıların Günlük EBA ve Canlı Derse Girme Sürelerine İlişkin Dağılımı* . 55

Tablo 16. *Katılımcıların Günlük İnternete Girme (EBA ve Canlı Ders Hariç) Sürelerine İlişkin Dağılımı* 55

Tablo 17. *Verilerin Dağılımı İçin Yapılan Normallik Testi Sonuçları* 58

Tablo 18. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri* 59

Tablo 19. *Dijital Okuryazarlık Ölçeği'ne İlişkin Katılımcı Görüşleri Dağılımı* 61

Tablo 20. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin U Testi Sonuçları* 65

Tablo 21. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 67

Tablo 22. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Kardeş Sayılarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 70

Tablo 23. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 72

Tablo 24. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 76

Tablo 25. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Anne Meslek Durumlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 79

Tablo 26. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Baba Meslek Durumlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 81

Tablo 27. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Puanlarının Evinizde İnternet Bağlantısı Bulunma Değişkenine Göre Farklılığı İçin U Testi Sonuçları* 82

Tablo 28. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Puanlarının Evde Bilgisayar veya Tablet Bulunma Değişkenine Göre Farklılığı İçin U Testi Sonuçları* 84

Tablo 29. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Aile Gelirlerine Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 86

Tablo 30. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 89

Tablo 31. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük EBA ve Canlı Derse Girme Durumlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 91

Tablo 32. *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Canlı Ders ve EBA Dışında Günlük İnternete Girme Sıklığı Durumlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları* 94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dijital okuryazarlık düzeyleri 27

Şekil 2. Dijital okuryazarlık bileşenleri 29

Şekil 3. Dijital okuryazarlık modeli 31

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
BTT	Bilim, Teknoloji ve Toplum
Çev.	Çeviri
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
Edt.	Editör
F	Frekans
FATIH	Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
ISTE	Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği
KMO	Kaiser-Mayer-Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NETS	Öğrenciler İçin Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları
P21	21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık
s	Sayfalar
SBDÖP	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu
vb	Ve benzeri
vd	Ve diğerleri
WHO	Dünya Sağlık Örgütü
yy	Yüzyıl

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Değişen ve gelişen dünya ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojileri her geçen gün ilerlemekte ve hayatımızın her alanında etkin rol oynamaktadır. Bu durum dünyada sosyal ve kültürel bağlamda birçok değişikliği beraberinde getirmiş insanların internete olan ilgilerini ve bağımlılıklarını artırmış, internet kullanımını zorunlu hale getirmiştir. 1960'lı yıllarda ilk defa ortaya çıkan internetin, dünya geneline bu kadar hızlı yayılacağı ve yaşamın vazgeçilmezleri arasına gireceği ilk günlerde öngörülmemiştir (Kaya, 2020).

İnternet teknolojileri iletişim ve bilgi teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmelere bağlı olarak artık bireylerin günlük yaşamlarının önemli bir parçası haline gelmiştir (Yurdakul, Dönmez, Yaman & Odabaşı, 2013). İnternetin yaşamımızın önemli bir parçası haline gelmesi; bireylerin gereksinim duyduğu bilgiye ulaşmasını ve iletişim kurmasını sağlarken eğitim, sağlık, iletişim, sinema, sosyal medya, alışveriş, bankacılık ve vatandaşlık işlemleri gibi birçok alanda da etkisini giderek artırmıştır. İnternetin birçok alanda ve işlemde kullanılması bu teknolojinin evlerdeki kullanım oranını da artırmıştır (Kaya, 2020). Bu gelişmeler vasıtasıyla bireyler artık dünyanın farklı coğrafyasında bulunan farklı ülke vatandaşlarıyla etkileşim kurabilmekte, ayrıca bilgiye her zaman ve her yerden ulaşılabilme imkanına sahip olmaktadır (Bayzan & Çubukçu, 2013).

İnternetin yaygın olarak kullanılması sayesinde öğrencilerin dijital dünyayla etkileşimi her geçen gün artmaya devam etmektedir (Bozkurt & Coşkun, 2018). İnternetin oluşturduğu toplumsal alanda vatandaşlık anlayışı ekseninde, siber vatandaş, e-vatandaş ve dijital

vatandaş gibi kavramlara daha sık rastlanmaya başlanmıştır (Öztürk, 2015). Aslan (2016) dijital vatandaşlığı "teknolojinin ilerlemesiyle gelişen son model iletişim araçlarının internetle birleşmesiyle baş döndürücü bir hal alan dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilen, ahlaki kurallara, kişi hak ve özgürlüklerine sanal ortamlarda da saygı duyan, teknolojik araçları sorumluluk bilinciyle güvenli kullanan etkin vatandaşlar" olarak ifade etmektedir. Dijital araçların kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber "dijital vatandaşlık" kavramı ortaya çıkmıştır (Tan, 2019). Mossberger, Tolbert, & S. McNeal (2007) dijital vatandaşlığı "teknoloji kullanımı ile ilgili dijital vatandaşların sorumluluk sahibi davranış normları" olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Bayzan & Çubukçu, 2013). Bireylerin sahip oldukları dijital vatandaşlık düzeyi dijital ortamdaki hak ve sorumlulukların farkında olmaları, interneti kullanırken anlama ve okuyabilme yeterliliğine sahip olmaları, internet aracılığıyla oluşturdukları bilgileri yönlendirebilme ve bilgiden yeteri kadar yararlanabilme becerileri olarak ifade edilmektedir (Aslan, 2016).

Yaşamın her alanını etkileyen teknoloji geliştikçe, eğitimin de bundan nasibini alması elbette ki kaçınılmazdır. Birbirini etkileyen iki kavram olan eğitim ve teknoloji, hem bireysel hem de toplumsal hayatın değişmez unsurlarındandır (Yeşiltaş & Kaymakçı, 2014). Bilginin üretimi ve paylaşımında önemli olanaklara sahip olduğumuz 21. yüzyılda eğitim sistemleri değişen şartlara uygun bir şekilde yenilenmiştir (Pala, 2019). Özellikle dijital araçların ve sosyal ağların günümüzde etkin bir şekilde kullanılmasıyla beraber, bireylerin dijital dünyayla ilgili sahip olmaları gereken beceri ve yetkinliklere öğretim programlarında yer verilmeye başlanmıştır (Gelen, 2017). 2000'li yıllarda başlayan bu yenileşme çabaları Sosyal Bilgiler alanında da kendini göstermiştir. Temel vatandaşlık bilgisi, becerisi ve değerleri konusunda demokrasinin sürdürülebilmesi adına yeni neslin sahip olması gerekli olan eğitim imkanlarını oluşturmak Sosyal Bilgiler eğitiminin merkezinde yer almaktadır (Aslan, 2016). 2018 yılında yapılan program değişikliği ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na öğrencilere kazandırılması amaçlanan bazı beceriler eklenmiştir (Pala & Başıbüyük, 2020). Bu becerilerden biri de 21. yüzyıl bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile entegre olan dijital okuryazarlık becerisidir.

Dijital okuryazarlık olarak ifade edilen kavram, internetten ve çeşitli dijital teknolojilerden yararlanarak araştırma yapmak, bilgi toplamak ve toplanan bilgileri değerlendirmek anlamına gelir (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018). Polizzi (2020) dijital okuryazarlığı, çoklu kaynak kullanarak bilgi elde etmek, elde edilen bilgiler arasında bağlantı kurmak, dijital araçların teknik özellikleri, dijital tasarımları ve ağların karakteri nedeniyle dijital

teknolojilerin nasıl işlediğini ve kullanılabileceğini veya kullanılamayacağını bilmek için gerekli olan işlevsel ve dijital becerilere sahip olmak olarak tanımlamıştır.

Dijital okuryazarlık dijital cihazları veya yazılımları kullanmanın ötesinde dijital ortamlarda kullanıcıların etkili ve verimli olarak bulunabilmeleri için gerekli görülen karmaşık bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri de kapsamaktadır (Sezgin & Karabacak, 2020). Dijital okuryazar olan bir birey verimli ve doğru bir şekilde internetten ve diğer dijital araçlardan arama yapabilme, bilgi kirliliği akışı içinden doğru ve güvenilir bilgi ve içerikleri seçebilme, dijital ortamda dikkat etmesi gereken etik kurallarına uyma, yazılı ve görsel metinler arasında ikna edici olanları seçebilme becerilerine sahip olmaktadır.

Teknoloji ile hayatımıza giren dijital araçların insanların günlük hayatında öneminin artması ile birlikte insanların hayatı değişmiş ve kolaylaşmıştır. Teknolojinin ortamda var olması, o teknolojinin doğru şekilde kullandığını garanti etmeyeceği gibi teknolojinin ortamda var olmaması (veya az sayıda var olması) onunla ilgili becerilerin gelişmeyeceği anlamına gelmemektedir (Parlak, 2019). Bu nedenle teknolojinin her zaman var olacağı ve sürekli ilerleyip değişeceği göz önünde bulundurularak bireylerin teknolojiyi doğru kullanmanın ve de teknolojinin zararlarından korunmanın yollarını bilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda bakıldığında dijital okuryazarlık becerisinin önemi artmaktadır. Günümüz gençlerinin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları, içinde bulunulan dijital çağda uluslararası alanda her geçen gün değişen normlara ayak uydurabilecek düzeyde olmalarını gerektirmektedir (Erten, 2019). Dijital okuryazarlık, yaşadığımız dijital çağın bir gereği olarak bireylere bütün teknolojilerden haberdar olup onları kullanabilme ve dijital ortamda doğru ile yanlışı ayırt edebilme becerisini kazandırmaktadır (Bozyel, 2019). Çetin (2016) dijital okuryazarlığın dijital teknolojiyi ve araçları kullanabilmek için bireyin sahip olması gereken teknik bilgi ve yeterlilikten daha fazlasını içermekte olduğunu, internet ortamında web kullanıcı ara yüzlerinin şifresini çözmek, veri tabanları ile çalışmak ve sohbet odalarında sohbet etmek gibi dijital ortamlardaki farklı görevleri yerine getirmeyi sağlayan pek çok bilişsel beceriyi kapsadığını belirtmiştir. Gereksinimler çerçevesinde teknolojik cihazların, altyapının ve ortamın sağladığı tüm işlevleri kullanabilmek, teknolojiyi hayatımızın merkezinde bulunmasından dolayı doğru algılayabilmek dijital okuryazarlığın gerekliliğindendir (Korkmaz, 2020). Dijital teknolojilerin hayatımıza girmesiyle ortaya çıkan dijital okuryazarlık kavramı zaman içinde de çok farklı tanımlamalarla ifade edilmiş ve kavramın bilinirliği yapılan çalışmalarla gitgide artmıştır (Gürtekin, 2019).

İnsanların teknolojik araçları ve dijital içerikleri güvenle kullanabilme, 21. yüzyılın getirdiği gelişmeler ile ilgili bilgi sahibi olma, bilgiyi elde etme, kullanma ve paylaşma için yüksek seviyede dijital okuryazarlık becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Öçal, 2017). Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak genç nesillere farklı avantajlar yaratmakta ayrıca dijital ortamlarda karşılaşabilecekleri risklere karşı onları korumaktadır (Dayanıklı, 2019). Ayrıca dijital okuryazarlık konusunda meydana gelen yenilikler ve gelişmeler ile eğitim-öğretim sürecinin önemli bir unsuru haline gelen dijital okuryazarlık becerisi ve bu becerinin kazandırılmasında kullanılacak farklı araçlar ve bu araçların niteliği önem kazanmaktadır (Direkçi, Akbulut & Şimşek, 2019).

Gelişen teknolojiyle birlikte ortaya çıkan dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık kavramları giderek önem kazanmaktadır. Çünkü internet ve bilgisayar kullanımının zorunlu olmasıyla birlikte dijital teknolojileri kullanan birey sayısı artarken, dijital vatandaşlığın ve dijital okuryazarlığın ilkeleri aynı ölçüde ilerleyememektedir (Kaya, 2020). Ancak dijital okuryazarlık yaşanılan bilgi çağının bireylere kazanmaları için gerekli kıldığı becerilerinin en önemlilerinden birisidir.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

6. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri anne meslek durumuna göre farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri baba meslek durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri evde internet bağlantısı bulunma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
9. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri evde bilgisayar veya tablet bulunma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
10. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri aile gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?
11. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri internet kullanım amaçlarına göre farklılık göstermekte midir?
12. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri internete bağlanma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde hangi değişkenlerin etkili olduğunu belirlemek, yapılacak yeni çalışmalar için veri sağlayacaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Değişen ve küreselleşen dijital dünyanın işleyişine entegre olabilmek ve süreç içerisinde etkin bir şekilde bulunabilmek, dünyada ve Türkiye'de meydana gelen gelişmelerin farkında olmak ve süreci eleştirel açıdan değerlendirebilmek giderek daha fazla önem arz etmektedir. Özellikle yeni neslin günlük yaşamlarında dijital ortamlarda çok sık yer almaları ve dijital araçları etkin bir biçimde kullanmaları karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik önlemlerin zaman kaybedilmeden alınmasını gerektirmektedir (Karaduman & Öztürk, 2014). Son dönemlerde artan bilgisayar, tablet ve akıllı telefon kullanımının temel eğitim basamağındaki öğrenci düzeyine kadar inmesi bu durumun önemini daha da arttırmaktadır.

Bilginin sürekli olarak değişmesi ve güncellenmesi, bilgiyi elde etme yollarının çeşitlenmesi nedeniyle bireylerin bu sürece hızlı bir şekilde adapte olmaları gerekmektedir. Bu yüzden bireylerin günümüzde bilgiye sahip olmalarının önemli olmasına ek olarak bilgiye ulaşmak için dijital okuryazarlığın da önemli olduğu vurgulanmaktadır (Boyacı, 2019).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hayatımızda edindiği konumu anlayabilmek ve doğru adımlar atabilmek adına dijital okuryazarlık kavramının bilincine sahip olmak gerekmektedir. Bilgiye erişimin kolaylaştığı çağımızda bireylerin hayatını kolaylaştıran internet ve teknolojinin en doğru ve bilinçli şekilde, farkındalık düzeyi yüksek olarak kullanılması gerekmektedir. Hem ülkemizde hem de bütün dünyada bireyler ihtiyaç duydukları her tür bilgiye internet aracılığı ile erişmektedirler. Özellikle son yıllarda devletin birçok iş ve işlemleri elektronik ortamlarda (e-devlet, e-nabız vb.) uygulamaya ağırlık vermesi bireylerin dijital araç bilgisine sahip olmalarını zorunlu hale getirmektedir. Ayrıca bireyler alışveriş yapmaktan, boş zamanlarını değerlendirmeye, sosyal yaşama katılımdan haberleri ve gündemi takip etmeye kadar gündelik yaşamda birçok işlerini internet aracılığıyla gerçekleştirmektedirler. İnternetin bu denli yoğun kullanılması ile birlikte bu durum doğruluk ve güvenirlik ile ilgili birtakım soruların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bireylerin dijital alanda karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri ve dijital alanda kaliteli zaman geçirebilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Dijital okuryazarlık becerisi, internetin, medyanın ve teknolojinin olumlu yönlerini geliştirirken, olumsuz yönlerini de en aza indirmeyi amaçlar. Bu yolla bireylerin internette geçirdikleri zamanın verim ve kalitesinin de arttırılması hedeflenir. Çünkü dijital okuryazarlık bireylere dijital teknolojilerden haberdar olup onları kullanabilme becerisi kazandırmaktadır. Ayrıca bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişmelerin getirdiği yenidünya normlarına uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan becerileri kazanmalarını, teknolojinin gerisinde kalmalarını engellemeyi kısaca teknoloji çağında var olabilmelerini amaçlamaktadır.

Dijital teknolojilerde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlerden en çok etkilenen kesim okul sistemi içinde yer alan öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler vb. olmuştur (Kaya, 2020). Teknolojide meydana gelen gelişmeler eğitim sistemi içerisinde kendisine yer bularak eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bireylerin sahip olmaları gereken temel bilgi ve becerilerin ayrıca dünyanın bireylerden beklediği tutum ve davranışların eğitim kurumlarında kazandırıldığı göz önüne alındığında eğitim kurumları

aracılığıyla öğrencilere özellikle son yıllarda teknoloji ile gelen değişim ve gelişmelere ayak uyduracak nitelikte eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle dijital okuryazarlık küresel çapta yaşanan değişim ve dönüşüm dikkate alınarak öğretim programları içerisinde yer verilen bir beceri olarak görülmektedir.

Öğrenciler dijital araçları kullanırken veya internetten bilgi ararken, bilgiyi ayıklarken ve elde ettikleri bilgiyi farklı ortamlara aktarırken zorlanmaktadırlar. Bu zorluklar öğrencilerin dijital ortamda nasıl davranmaları gerektiğini bildikleri durumda en aza inecektir. Öğrencilerin özellikle internetten bilgi ararken anahtar kelimeler kullanabilmeleri, güvenilir internet kaynaklarına yönelebilmeleri, elde ettikleri bilgilerin doğruluğunu veya yanlışlığını analiz edebilmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle verilecek dijital okuryazarlık eğitimi ile öğrencilerin hem okulda hem de okul dışı yaşamda teknoloji kaynaklı problemlerle başa çıkmaları sağlanacaktır.

Dijital araç kullanımının eğitimin alt kademelerine kadar inmesi nedeniyle dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılması açısından temel eğitim basamağı önemlidir. Bireylerin çağın dijital dünyasına uyum sağlamak zorunda olmaları göz önüne alındığında temel eğitim seviyesinden itibaren bu becerinin planlı ve aşamalı bir şekilde verilmesi gerekir (Altun, 2019). Çünkü temel eğitim basamağında verilecek etkili eğitim ile bireylere bilgi ve iletişim teknolojileriyle oluşan yeni dijital ortamlarda nasıl davranmaları ve toplumun diğer üyeleriyle uyum içinde yaşamaları için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması gerekir (Karaduman & Öztürk, 2014). Buradan hareketle bu çalışmada temel eğitim basamağında ortaokul öğrencileri üzerinde durulmuştur. Dijital okuryazarlık becerisinin ortaokul düzeyinde kazanılması sürecinde önemli bir konumda olan dersin Sosyal Bilgiler dersi olduğu söylenebilir.

Teknolojinin eğitimle entegre olması, eğitim-öğretim programlarının dijital çağda yaşayan farklı eğitim seviyesindeki öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yenilenmesini gerekli kılmaktadır (Altun, 2019). Dijital okuryazarlığın öğretim programlarında yer almaya başlamasıyla birlikte son yıllarda yapılan çalışmalarla kavramın bilinirliğinin arttığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında dijital okuryazarlık becerisine yönelik ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmaların yeterli olmadığı çalışmaların çoğunlukla öğretmen ve öğretmen adayları ile yapıldığı (Arslan, 2019; Çetin, 2016; Kara, 2021; Kuru, 2019; Ocak & Karakuş, 2018; Onursoy, 2018; Öksüz vd., 2016; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Üstündağ vd., 2017; Yaman, 2019; Yazıcıoğlu vd., 2020; Yontar, 2019), Öztürk (2020), Kaya (2020) ve Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmaların ortaöğretim öğrencileri ile

yapıldığı, Pala (2019) ile Pala ve Başıbüyük (2020) tarafından yapılan çalışmaların ise ortaokul öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Bu sebeple bu çalışma ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışma olması bakımından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ve bu beceri üzerinde etkili olan değişkenler belirlenerek yapılacak iyileştirmelerin önünde bir rehber sunulacaktır. Ayrıca öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçülmesi ve raporlanması, konuyla ilgili tüm paydaşlara bilimsel veri sağlayacaktır.

1.6. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarında belirtilen soru ve maddelere içtenlikle ve tarafsız bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama sürecine istekli bir şekilde katıldığı varsayılmaktadır.
3. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin araştırmayı etkilemediği varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Pala (2019) tarafından geliştirilen ve öğrencilere uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, Gaziantep ili merkez ilçelerinde ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin katılımı ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Dijital Vatandaşlık: Bireylerin sahip olmaları gereken yasal, etik, güvenli ve sorumlu davranışların dijital bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında çevrimiçi ortama yansıtabilmek ve savunabilmek olarak tanımlanmaktadır (ISTE, 2007).

*Okuryazarlık: "*Okuma ve yazma faaliyetleri aracılığıyla kişinin yaşadığı hayatı ve bu hayat içinde nesne ve olayları algılaması, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ve yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde,

pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerileri ve tutumlarıdır" (Aşıcı, 2009).

Dijital okuryazarlık: Dijital ortamda bireylerin sahip olması gereken bilgi, tutum ve yetkinliklerini geliştirmesi, dijital kaynaklara ulaşabilmesi, ulaşabildiklerini planlaması, yürütmesi ve değerlendirebilmesi, dijital araçları iş hayatında, öğrenme durumlarında ve boş zamanlarını değerlendirmek için etkin ve farkındalık düzeyi yüksek olarak kullanabilmesi, farklı bilgi ortaya koyması, iletişim becerisini geliştirmesi ve kişiler arası etkili sosyal faaliyetlerle bu süreci günlük hayatına entegre edebilmesidir (Martin, 2005). Dijital okuryazarlık aynı zamanda dijital araçlarla bilgiyi bulma, kullanma, özetleme, analiz etme, sentezleme, değerlendirme ve yeni bilgi ortaya koyma ve bu bilgiyi sunma becerilerini kapsar (URL-2, 2015, akt. Öztürk, 2015).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Beceri

Bireyin sahip olduğu bilgi, yöntem ve teknik gibi bilişsel kaynaklarını harekete geçirerek uygulamaya dönüştürme süreci olarak tanımlanan beceri (Güneş, 2016), "problemleri çözebilmeyi, etkili bir şekilde iletişim kurabilmeyi, iş ve görevleri yerine getirebilmeyi; yeterli bilgi ve tekniği belirli bağlamlarda kullanarak karmaşık bazı görevlerin üstesinden gelebilmeyi ifade eder" (Rychen & Salganik, 2003, akt. Ananiadou & Claro, 2009). Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında uygulamaya soktuğu Sosyal Bilgiler öğretim programında (MEB, 2005) beceri "öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler" olarak aktarılmıştır.

Beceriler son elli yıldır yaşanan sosyo-kültürel, teknolojik, ekonomik ve politik gelişmeler sonucunda özellikle günümüzde öğretim programlarının kazanımları arasında önemli bir yer edinmiştir. Yaşamın her geçen gün karmaşıklaşması ve eğitilmiş insan sayısının artması sonucu beceriler eğitimcilerin gündeminde daha fazla yer almış ve bu durum beceri boyutu gelişmiş insanlara olan ihtiyacı arttırmıştır.

Sürekli ve hızlı bir şekilde ilerleyen bilim ve teknolojideki gelişmeler, kişilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri değişen çağa göre güncelleyebilmelerini ve yeni beceriler kazanmalarını gerektirmektedir. Bu doğrultuda teknolojinin ve kavramların değişmesinin yanında bireylerden beklenen beceri ve yeterlilikler, bu gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve gelişmelerden yararlanabilmeleri için değişmiştir (Karaman & Karataş, 2009).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin çağı olan 21. yüzyılda, gelişmiş ülkeler toplumun her kesiminin temel okuryazarlık düzeylerine sahip olmalarını, ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşabilmelerini ve ulaştıkları bilgileri kullanabilmelerini, değerlendirme yapabilme gibi becerilere sahip olmalarını sağlamayı hedeflemektedirler (Önal, 2010). Becerilerin

kazandırılması konusunda aktif görev üstlenen kurumlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersi beceri kazandırma konusunda diğer derslere oranla çok daha önemli bir yere sahiptir (Hayırsever, 2010). Bunun nedeni olarak Sosyal Bilgiler dersinin toplumun ihtiyaç duyduğu toplumsal sorunlara duyarlı ve problem çözebilen, hayatın her alanında temel beceri ve değerleri kazanabilen sorumluluklarının bilincinde olan aktif vatandaş yetiştirmek amacı gösterilebilir. Alan yazında becerilere ilişkin çeşitli sınıflandırmalar yapılmış, her sınıflandırma belirli bir odağa yönelmiştir. Bunlara dair örnekler aşağıdaki başlıklarda açıklanmaktadır.

2.1.1. Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri son dönemlerde üzerinde önemle durulan bir kavramdır (Bolat & Balaman, 2017). Yaşam becerileri, gündelik hayatta bireye yaşam problemlerinin çözümünde yardımcı olan aynı zaman kişilerarası ilişkileri düzenleyen, her bireyin her koşulda, zamanda ve mekânda ihtiyaç duyduğu becerilerdir (Şimşek, 2019). WHO (1999) raporuna göre yaşam becerilerinin tanımı yoruma açık olmakla birlikte, tüm katılımcılar tarafından psiko-sosyal becerilere atfedildiğine dair bir görüş birliği vardır. Rapora göre yaşam becerileri, çözülemeyen problemlerle başa çıkma, işbirliği, problem çözme, kişiler arası ilişkiler, öz farkındalık, hoşgörü, yaratıcı ve eleştirel düşünme, müzakere yapma, değerlerin açıklığa kavuşturulması, stresle başa çıkma, baskıya karşı direnme, aktif dinleme, karar verme, hayal kırıklıklarıyla başa çıkma, ileriyi planlama, duygularla başa çıkma, empati, atılganlık, saygı, güven, paylaşma, sempati, şefkat, sosyallik, benlik saygısı, öz saygının teşvik edilmesi gibi kelimeler ile ifade edilmiştir. Rapora göre WHO Ruh Sağlığı Anabilim Dalı (Department of Mental Health) yaşam becerilerini beş ana başlıkta sınıflandırmıştır:

1) Karar verme ve problem çözme

2) Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme

3) İletişim ve kişiler arası ilişkiler

4) Öz-farkındalık ve empati

5) Duygularla başa çıkma ve stresle başa çıkma.

Yaşam becerileri psikolojik açıdan günlük hayatın talepleri ve zorlukları ile başa çıkılması gereken becerilerin gelişimini kolaylaştırır (Papacharisis, Goudas, Danish & Theodorakis,

2005). Bireyler yaşam becerilerine sahip oldukları oranda toplumla daha kolay entegre olabilmekte ve bu becerileri yaşama doğru bir şekilde uyguladıklarında daha mutlu ve üretken bir yaşam tarzı sürmektedirler (Şimşek, 2019).

Harari (2018) geçmişe nazaran günümüzde değişimle başa çıkabilen bireyler yetiştirmenin daha önemli olduğunu belirterek okulların teknik becerilerden ziyade yaşam becerilerine daha fazla önem vermeleri gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yaşam becerilerini gerçekleştirmek için kullanılabilecek teknikler arasında, sınıf tartışması, beyin fırtınası, rol oynama, eğitici oyunlar ve simülasyonlar, grup çalışmaları ve fikir paylaşımı gibi pek çok yöntem ve teknik gösterilebilir. Böylelikle öğrencilere kendi eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirerek, risklerle veya herhangi bir zorlukla yüzleşme ve bununla başa çıkma yollarını bulma şansı verilmiş olur (Prajapati, Sharma & Sharma, 2017, s. 3-4).

2.1.2. Üst Düzey Düşünme Becerileri

Mcguiness'a (2000) göre düşünme becerileri; bilgiyi edinme, bilgiyi düzenleme, problem çözme, amaçları oluşturma, planlama yapma, analiz etme, bilgiden sonuç çıkarma, beyin fırtınası, neden ve sonuç ilişkisi belirleme, süreci gözlemleme, karar verme, olanakları değerlendirme, kendi yaşantısına uygulama becerilerini kapsar. Kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması, bu süreçleri izlemesi, kontrol etmesi ve iyileştirmesini içeren düşünme becerisine ise üst düzey düşünme denilmektedir (Akt. Başaran & Kuşuçuran, 2019). Bilgileri zihinde işleyerek yeni anlamlar ve oluşumlar yaratma süreci üst düzey düşünme olarak adlandırılmaktadır (Çoban, 2020). Üst düzey düşünme becerileri ise yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini kapsayan bir terimdir (Lewis & Smith, 1993).

Eğitim sisteminin temel amacının öğrencilere bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olduğu ve özellik de son zamanlarda "bilgi teknolojileri", "iletişim çağı", "bilgi erişimi" gibi kavramların kullanımının artmasıyla öğrencilerin var olan bilgiyi aktarmak yerine yeni bilgiler edinme becerilerini geliştirmek gerekliliği konusunda eğitimciler hem fikirdir. Söz konusu olan bilgiye erişmek ise üst düzey zihinsel becerilerle mümkündür (Çelikkaya, 2011). Bireylerin teknolojiye ayak uydurabilmeleri, hızla yayılan bilgi yığınları arasından ihtiyaçları olan bilgiyi seçerek, inceleyerek ve değerlendirerek almaları ve aldıkları bilgiyi günlük hayatlarında kullanarak ürüne dönüştürebilmeleri için var olan temel becerilerinin yanında üst düzey düşünme becerilerine ve yeterliliklere de sahip olmaları gerekmektedir (Eğmir & Çengelli, 2020). Bilgi çağı olan 21. yüzyılın gereği olan beceriler ve değerler

dikkate alındığında üst düzey düşünme becerilerine sahip olunması ve geliştirilmesi ihtiyacı belirgin bir şekilde arttırmış ve bu durum geniş çerçevede toplumsal yapıyı daha dar çerçevede ise eğitim hedeflerini etkileyerek zorunlu bir değişim içerisine sokmuştur (Saygılı & Atahan, 2014).

Çağdaş eğitim anlayışı öğretim basamakları aracılığıyla kişilere üst düzey düşünmeye yönelik becerilerin kazandırılmasının gerekliliğini belirtmekte ve kişilere temel becerileri kazandırma konusunda eğitim kurumlarının önemli bir konumda olduğunu ifade etmektedir (Çelikkaya, 2011).

Cotton (1991) düşünme becerilerinde eğitimin, entelektüel gelişimi desteklediğini ve akademik başarıyı teşvik ettiğini belirterek, yeniden yönlendirme, araştırma ve pekiştirme; sınıf tartışmaları sırasında üst düzey sorular sormak ve bu sırada bekleme süresinin uzatılması gibi öğretimsel yaklaşımların düşünme becerisi gelişimini teşvik ettiğini belirtmiştir. Ayrıca düşünme becerileri öğretiminin etkili olabilmesi için çok fazla zaman gerektiğinden öğrencilerin deneme yapmakta özgür olacakları bir sınıf iklimi oluşturulması gerektiğini belirterek; süreçte öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmeleri için eğitilmelerinin, okul yönetiminin destek olması ve okul çapında taahhüdün gerekli olduğunu ifade etmiştir.

2.1.3. 21. Yüzyıl Becerileri

Bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla dünyanın farklı noktalarında üretilen bilgiler hızla yayılmakta ve uzak mesafelerde bulunan insanlar bu bilgilerden faydalanabilmektedir (Kozikoğlu & Altunova, 2018). Ancak bu sürecin hızlı ilerlemesi bireylerin de aynı oranda yaşam ve çalışma becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. 21. yüzyıl; bilginin üretiminde yaşanan artış ve güç unsuru haline gelmesi, küreselleşmenin ve dijital teknolojileri kullanımının hızlanmasıyla birlikte küresel ekonomi çerçevesinde kalkınmanın düzenlenmesi, alım gücünün artması, farklı kültürlere saygı duyan, öz yeterlilik algısı yüksek, yeni bilgi ve becerilerle donatılmış insan gücüne sahip olunmasını gerektirmektedir (Erten, 2020). 21. yüzyıl bireyinin özel hayatından iş hayatına kadar yaşamının her alanında başarı elde edebilmesi için sahip olması gereken bazı beceriler vardır. Bunlar; yaratıcılık, eleştirel düşünebilme, işbirliği, problem çözme, iletişim, ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşım yollarını bilme ve bilgiye ulaşırken teknolojiyi etkin kullanabilme, yeni fikirlere açık olma, sorumluluk sahibi olma, esneklik ve uyum, öz-yönetim ve

inisiyatif sahibi olma, liderlik, üretkenlik, sosyal ve kültürel becerilerdir (Eryılmaz & Uluyol, 2015).

Çağımızın problemi bilgiye erişmek değil erişilen bilginin doğruluğunu veya yanlışlığını görebilme, eleştirel olarak değerlendirme, farklı kaynaklarla bilgiyi karşılaştırma gibi becerilere sahip olamamaktır (Göksun & Kurt, 2017). Bu durum ise ancak eğitimle mümkün kılınabilir. Çünkü eğitim sayesinde toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip bireyler yetiştirilebilmektedir.

Eğitimin amaçlarından biri bireylere olumlu yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırmaktır (Özcanlı & Kozikoğlu, 2020). Öğrencilerin yaşanan hızlı değişmelere bağlı olarak oluşan karmaşıklıklarla ve belirsizliklerle mücadele edebilmeleri ve bu sürece uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve değerlerle donatmak okulların görevlerinden biridir (Öztürk & Mutlu, 2017). Siyasi liderlerin ve iş dünyasının da okullardan beklentileri öğrencilerin "21. yüzyıl becerileri" olarak adlandırılan eleştirel düşünme ve problem çözme, işbirliği, iletişim, öz-yönetim, sorumluluk ve üretkenlik gibi becerilerini geliştirmeleri yönündedir (National Research Council, 2012). Ancak bireylerin 21. yüzyılın çalışma hayatında yer edinebilmeleri ve istihdamdan pay sahibi olabilmeleri için okullarda aldıkları temel bilgi ve becerilerin yeterli olmadığı, bu becerilere ek olarak 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan farklı bilgi ve beceri düzeylerine sahip olmaları gerektiği ifade edilebilir (Kayhan, Altun & Gürol, 2019).

İnsanları bilgi teknolojisinin arttığı 21. yüzyıla hazırlamak amacıyla, üretebilen ve akademik anlamda ilerleyebilen insan yetiştirilmesi gerekliliğine vurgu yapan eğitim, karar ve iş mekanizmalarının bir araya gelerek oluşturduğu uluslararası bir organizasyon olan 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık organizasyonu (Partnershıp for 21st Century Skills, P21) (2007) 21. yüzyıl becerilerini, öğrenme ve inovasyon becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırmıştır. Bu beceriler bu başlıkta, ana başlıklarına göre listelenmiştir.

1) Öğrenme ve İnovasyon Becerileri

- Yaratıcılık ve inovasyon
- Eleştirel düşünme ve problem çözme
- İletişim
- İş birliği

2) Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

- Bilgi okuryazarlığı
- Medya okuryazarlığı
- Bilgi, iletişim ve medya okuryazarlığı

3) Yaşam ve Kariyer Becerileri

- Esneklik ve uyum
- Girişim ve özyönetim
- Sosyal ve kültürlerarası beceriler
- Üretkenlik ve hesap verebilirlik
- Liderlik ve sorumluluk

21. yüzyılda bireylerin sahip olmaları gereken özelliklerin başta teknoloji olmak üzere siyasi, sosyal ve finansal alanlarda yaşanan gelişmelere bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin de bu gelişmeler doğrultusunda dünya çapında yaşanan olayları anlayabilme ve yorumlama, yaratıcılık düzeyleri yüksek, uluslararası ilişkilerde etkin, kitle iletişim araçlarını tanıma, farklı dil ve kültürler ile bir arada yaşayabilme gibi etkinlikleri öğrenmeleri gerekecektir (Cansoy, 2018).

2.1.4. 21. Yüzyıl Becerileri ve Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık becerisi bilgi, medya ve teknoloji becerileri olarak ifade edilen (bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı) 21. yüzyıl becerileri ile bütünleşmiş bir beceridir. Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda meydana gelen teknolojik gelişmeler ve internet kullanımının yaygınlaşmasıyla tüm dünya vatandaşlarının bu baş döndürücü ilerlemeye adapte olması ve meydana gelen değişmelere paralel olarak çağın gerektirdiği şekilde davranmaları gerekmektedir. 21. yüzyıl, bireylerden iş hayatlarından kişisel-sosyal hayatlarına kadar yaşamlarının her alanında yaşadıkları olaylar ve durumlar karşısında eleştirel olabilmeleri, problem çözebilmeleri, etkili ve doğru iletişim kurabilmeleri, sosyal ilişkiler kurabilmeleri ve farklı kültürleri entegre edebilmeleri, üretken ve girişimci olabilmeleri, sorumluluk bilinciyle hareket edebilmeleri, artan ve kolay ulaşılabilen bilgilerinden doğru ile yanlışı ayırt ederek yeni bilgiler üretebilmeleri gibi bir dizi beceri ve yeterliliğe sahip olmalarını

beklemektedir. Özellikle artan internet ve dijital araç kullanımı 21. yüzyıl bireylerinin dijital ortamda etiğe uygun olarak davranmaları, doğru ve güvenli bilgiye ulaşmaları, karşılaşılan problemlere karşı çözüm yolları üretebilmeleri, e-ticaret konusunda bilinçli olabilmeleri ve sosyal medya araçlarını kullanırken farkındalık bilinciyle kullanabilmeleri için dijital okuryazarlık becerisini edinmiş olmaları gerekmektedir.

Dijital okuryazarlık 21. yüzyılda bireylerin dijital araçları kullanabilmek için sahip olması gereken beceri, tutum ve değerlerdir. Dijital çağda yeni veya sürekli gelişmekte olan teknolojilere adapte olan bireyler dijital okuryazarlığın en önemli göstergeleridir ve 21. yüzyılda önemli görülen konulardan biri öğrenen ve öğreten bireylerde bu becerileri geliştirmektir (Üstündağ, Güneş & Bahçivan, 2017). Bu bağlamda bakıldığında öğrencilerde dijital okuryazarlık becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmış ve dijital okuryazarlık becerisi güncellenen öğretim programları ile öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasında yer almıştır.

2.2. Okuryazarlık

Okuma ve yazma becerisini tek bir cümleyle tanımlamak zordur. Türk Dil Kurumu okuryazarlık kavramını "okuryazar olma durumu" olarak ifade etmektedir (Türk Dil Kurumu, 2019). Okuryazarlık, (literacy), okuma (reading) ve yazma (writing) fiillerinden daha farklıdır. Okuryazarlığın anlamı ilk bakışta açık görünse de, terim ve tanımladığı çeşitli kavramlar, zaman içinde önemli ölçüde değişen farklı anlamlara sahiptir (Bawden, 2001). Okuryazarlık, yazılı sembolleri seslendirme ve anlamlandırma ile birlikte başlayan ve bu becerinin aktif olarak kullanılmasıyla sembolleri, meydana gelen gelişmeleri ve olguları etkili bir şekilde anlamayı ve anladıklarını kendi fikirlerini katarak anlatmayı ifade etme durumudur (Aşıcı, 2009). Hobbs (2010) okuryazarlığı somut ve sabit olarak herhangi bir ifade veya iletişim biçimi, ses, müzik ve etkileşim, dil, hareketsiz ve hareketli görüntüler, grafik tasarım dahil sembol sistemleri aracılığıyla anlamı paylaşma yeteneği olarak tanımlamıştır.

Kress (2003, s. 62) okuryazarlık kavramını insanın yaşadığı hayatı anlamlandırabilmesi için tüm iletişim etkinliklerini aktif kullanılabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Okuryazarlık düşünme, muhakeme etme, problem oluşturma ve problem çözme süreçlerini içerisine alan ve insanların hayatlarını kendi kontrolleri altına almalarına destek olan sosyal bir faaliyettir (O'Brien & Rugen, 2001, s. 2).

Geleneksel anlamda“okuryazarlığa” sahip olmak, bir bireyin içinde bulunduğu kültürde toplum tarafından paylaşılan dili okuyabilmesi ve yazabilmesi anlamına gelmektedir (Akkoyunlu & Soylu, 2010).

Kurudayıcıoğlu ve Tüzel (2010, s. 285) genel olarak okuma-yazma becerisini okur, metin ve yazar üçgeni içerisinde gerçekleşen bir süreç olarak algılamak gerektiğini belirterek kavramlar arasındaki farkın daha net olarak ortaya konulabilmesi için okuma-yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki farkları aşağıda verilen maddelerle ifade etmiştir:

1. *“Okuma-yazma bir zemin üzerindeki alfabe sistemine dayalı kodları çözme ve o sisteme yönelik kod oluşturma becerisi iken, okuryazarlık kod çözme ve anlam eşleştirmenin yanında daha üst düzey bir zihinsel süreç olan anlamlandırmaya dayalıdır.”*
2. *“Okuma-yazma sahip olunabilen bir beceriyi (ability) ifade ederken okuryazarlık geliştirilebilir bir yeteneği (skill) ifade etmektedir.”*
3. *“Okuma-yazma için metin, belirli bir zemindeki harf sistemine dayalı simgelerden oluşan kompozisyondur. Ancak okuryazarlık için metin insanın üzerinde düşünebildiği tüm, bilgi, beceri, sosyal norm ve örüntülerdir.”*
4. *“Okuma-yazma alfabe aracılığıyla yazılı metinleri okuyabilme ve yazabilme becerisi iken okuryazarlık önüne aldığı nesneye göre her geçen gün farklı bir tanımlaması yapılan bir kavramdır.”*

Green ve Beavis, (2013) gelişen teknoloji ve yeni medya biçimlerinin eğitim açısından göz önünde bulundurularak okuryazarlık eğitiminin kavramsallaştırılıp yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirterek özellikle ilk ve ortaöğretimde okuryazarlıkların kültür ile entegre edilip öğrencilere kazandırılması gerektiğinin önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca Güneş (2019) bir ülkenin kalkınabilmesinde yalnızca üretim, tarım, sanayi, ekonomi, sağlık gibi alanlardaki gelişmelerin yeterli olamayacağını, teknoloji, iyi yetişmiş etkin ve akıllı bireyler olmaksızın kalkınmanın gerçekleşemeyeceğini ifade ederek okuryazarlığa önem vermeyen bir ülkenin geleceğe kapılarını kapattığını belirtmiştir. Dünya çapında meydana gelen bilimsel gelişmeler ekseninde Türkiye’de de içerisinde bulunulan bilgi çağına erişebilmek için gerekli olan araçlar belirlenmekte ve okuryazarlık kavramı üzerine daha fazla durulmaktadır (Önal, 2010).

2.3. Dijital Vatandaşlık

Son elli yıldır tüm dünyada meydana gelen teknolojik gelişmelere bağlı olarak sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru hızlı bir geçiş meydana gelmiştir. Teknoloji dünyası hızla ilerlemekte ve özellikle internet bütün dünyayı bir ağ gibi sararak dijital araçları ve sanal ortamı etkin kullanan bir nesil meydana getirmektedir. Bu baş döndürücü hız internet aracılığı ile bilgiye ulaşmayı daha kolay hale getirmiş, bilgi kaynaklarının değişimine neden olmuş ve kitap, dergi gibi basılı kaynaklar yerini daha hızlı ve kolay erişilebilir olan

dijital araçların kullanımına bırakmıştır. İçinde bulunulan dönemde hızlı teknolojik gelişmelerin yine hızlı bir şekilde yaşamın her alanına hâkim olmasıyla birlikte, bilgi evrenselleşmekte, kapsam alanı genişlemekte, bireylerin birbirleriyle kurdukları iletişim biçimleri, iletişim araçları ve ortamları farklılaşmaktadır (Onursoy, 2018).

Fırat'a (2016) göre 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan insan profili değişen şartlara uyum sağlayabilme ve meydana gelen gelişmelerle güncellenen bilgiyi izleme yeterliliğine sahip olma, kendi kendine yetebilme, sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenme ekseninde bireysel olarak öğrenme, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, yabancı dil, dijital vatandaşlık yeterlikleri etrafında şekillenmektedir. Bilişim ve iletişim teknolojilerinin bu gelişimi "dijital vatandaşlık" kavramını ortaya çıkarmıştır.

Dijital vatandaşlığın eğitim, iş ve sosyal ortamlarda uygulanmasıyla 20. yüzyılın ortalarından itibaren, üzerinde derinlemesine düşünülmüş ve farklı kavramlar üzerinde durulmuştur (Manzuoli, Sánchez & Bedoya, 2019). Ribble, Baily ve Ross (2004) dijital vatandaşlığı, "teknoloji kullanımı ile ilgili davranış normları" olarak tanımlamaktadırlar.

Bakır (2016) dijital vatandaşı, "bilgi ve iletişim kaynaklarını kullanırken eleştirebilen, çevrimiçi davranışlarının etik sonuçlarını bilen, ahlaki çevrimiçi kararlar alabilen, teknolojiyi kötüye kullanmayan, dijital dünyada iletişim kurarken ve iş birliği yaparken doğru davranışı teşvik eden vatandaş" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca dijital vatandaşlığı sorumlu ve ahlaki teknoloji kullanım kuralları olarak ifade etmektedir.

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği (International Societyfor Technology in Education, ISTE) yayınladığı Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartlarında (National Educational Technology Standards for Students, NETS) eğitim teknolojilerinin etkili kullanımı için farklı gruplara yönelik standartlar geliştirmiştir. Öğrenciler için geliştirilen standartlarda dijital vatandaşlık sahip olunması gereken yeterlilikler arasında tanımlanmıştır. Buna göre; öğrenciler dijital ortamda teknolojiyi kullanırken dijital kimliklerinin farkındadırlar ve haklarını, sorumlulukları bilerek, sosyal medya dahil olmak üzere interneti kullanırken güvenli, yasal ve etik davranışlarda bulunurlar (ISTE, 2016). Farmer (2010) ise dijital vatandaşlığı dijital ortamda aktif bir şekilde bulunabilen, dijital ortamda elde ettiği bilgilerin doğruluğunu veya yanlışlığını ayırt edip sınıflandırabilen ve bu bilgileri hem kişisel gelişimi için hem de toplum yararına kullanabilen kişiler olarak tanımlamaktadır.

Yapılan tanımlara bakıldığında genel anlamda dijital vatandaşlık, bir ülke vatandaşının sahip olması gereken yasal, etik, güvenli ve sorumlu davranışların çevrimiçi ortama aktarılmasıyla ortaya çıkan bir kavramdır. Bu açıdan dijital vatandaşlığa sahip olan bireyler ahlaki kurallara ve kişi hak ve özgürlüklerine çevrimiçi ortamlarda da saygı duyan, teknolojik araçları sorumluluk bilinciyle güvenli kullanan, sanal ortamda teknolojilerin kullanımında meydana gelebilecek problemleri çözebilen, bilgi ve iletişim kaynaklarını kullanırken eleştirebilen, dijital alışveriş yapabilen, dijital ortamda üretim yapabilen, teknolojiyi etkin ve sorumlu kullanabilen bireylerdir.

Çevrimiçi dünyanın hayatımız üzerindeki etkisinin artması; bireylerin sosyal hayatlarında farkında oldukları siyasi, sosyal ve ekonomik fırsatları çevrimiçi ortamlarda da yakalayabilmelerini ve çevrimiçi dünyanın sorumluluklarına ve davranış normlarına uyum sağlayabilmelerini gerekli kılmaktadır (Erdoğan & Tonga, 2020).

Tüm dünyada teknolojinin gelişimine paralel olarak dijital topluma katılım oranı da artış göstermektedir (Kocadağ, 2012). Bireylerin bilgi ve iletişim dışında da dijital ortamı etkin bir biçimde yaşamlarının önemli bir kesiminde kullanmaları oluşabilecek problemlerin çözümüne yönelik tedbirlerin en kısa zamanda alınmasını ve özellikle çevrimiçi ortamda daha fazla zaman geçiren öğrencilere yönelik gerekli eğitim uygulamalarının düzenlenmesini gerektirmektedir.

Dijital vatandaşlık eğitimi devletlerin, kurum ve kuruluşların ve de ailelerin temel hedefleri içerisinde yer almalıdır. Verilecek olan dijital vatandaşlık eğitimi ile özellikle öğrencilerin, edinmeleri gereken 21. yüzyıl becerilerini ahlaki kurallar temelinde edinmelerini sağlamak ve bunları geliştirmek hedeflenmelidir (Aydın, 2015). Etkili olan bir dijital vatandaşlık eğitimi için önemli olan husus dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerlere öğretim programlarında yer vermektir (Aydemir, 2018).

Dijital vatandaşlık üzerinden yapılan çalışmalar dijital vatandaşlığın farklı boyutlarda olduğunu ve her boyutun önemli olduğunu söylemektedir. Ribble ve Bailey (2011, s. 10) dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan bahsetmektedir. Bunlar:

1-Dijital erişim boyutu: Ribble ve Bailey (2011) dijital kaynaklara istenilen ortamda ve istenilen zamanda erişme durumu olarak tanımlamıştır. Teknolojinin sağladığı fırsatlar sayesinde çok sayıda insanın iletişim kurması ve çok hızlı etkileşim halinde olmasıdır. Toplumların teknoloji sayesinde hızlı dönüşüm sürecine girmesi ile birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı imkanlardan toplumdaki tüm bireylerin her zaman ve her yerde,

hızlı ve kaliteli bir şekilde ulaşabilmesi ve teknolojik imkanlardan yararlanma bağlamında eşit haklara sahip olması dijital erişim kavramını ortaya çıkarmıştır.

2-Dijital ticaret boyutu: Çevrimiçi ortamda alışveriş yapılmasıdır. Bireyler ürünleri satın almadan önce elektronik ortamda inceleyebilmeli ve alışveriş yapılmasına ilişkin süreçleri gerçekleştirebilmelidirler (Kocadağ, 2012). Dijital vatandaşların web ortamında ticari faaliyette bulunurken veya online alışveriş ve bankacılık sistemlerini kullanırken herhangi bir veri kaybı olmadan güvenlik ilkelerine riayet edilebilmeleri gerekmektedir (Çubukçu & Bayzan, 2013). Kısaca bireylerin internet üzerinden ürün alım ve satım işlemlerinde ortaya çıkabilecek risklere karşı bilinçlenmeleridir.

3-Dijital iletişim boyutu: Farklı türde dijital iletişim araçları kullanarak bireylerin bilgi alışverişinde bulunmasıdır. Teknolojinin iletişim araçlarını değiştirmesiyle bireyler cep telefonları ve e-posta yolu ile iletişim kurmaktadır. İnsanların bu yeni iletişim biçimleriyle etkileşime girmesi sonucu yeni bir sosyal yapı meydana gelmiştir (Ribble, Bailey & Ross, 2004). Çevrimiçi ortamlardaki iletişimin çoğunlukla varlığını sürdürdüğü alan olan sosyal ağlar; gün geçtikçe kullanıcı sayısını arttırmış ve kitle iletişimini sağlayarak küresel etkilere yol açmıştır (Vural, 2016). İletişimin çevrimiçi ortamda ve özellikle sosyal ağlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi kişisel hayatın gizliliği ve kişisel bilgilerin aktarımı sorunlarını meydana getirmiştir.

4-Dijital okuryazarlık boyutu: Dijital teknolojileri yerinde ve etkili kullanma ve anlama becerisi olarak tanımlanabilir. Bireyler dijital araçların kullanımına ilişkin gerekli olan bilgilere sahip olmalı, çevrimiçi kaynakları yeterli ve doğru biçimde değerlendirebilmeli ve dijital ortamda sunulan bilgileri anlayabilmek ve farklı formatlarda kullanabilmek için dijital okuryazarlık becerisine sahip olmalıdır. Dijital okuryazarlık, en temel teknoloji bilgisinden başlayıp, dijital teknolojileri kullanarak içerik oluşturma ve bu içerikleri ne zaman ve nasıl kullanacağını bilme yeterliğine kadar uzanan süreç olarak ifade edilmektedir (Bakır, 2016).

5-Dijital hukuk boyutu: Çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen eylemler ve eylemler için bireylerin üstlenmesi gereken elektronik sorumluluk anlamına gelir. Artan internet kullanımıyla dolandırıcılık, siber zorbalık, internet ihlali gibi suçlar bu kapsamda yer almaktadır ve bireylerin çevrimiçi kural ve kanunlar hakkında bilinçli olması gerekmektedir. Gerçek hayatta suç teşkil eden bütün davranışların internette de yapılmasının suç teşkil ettiğinin bilinciyle hareket etmesi gereken dijital vatandaşın,

internette bu tür davranışlarda bulunanları ilgili mercilere şikâyet etmesi gerekmektedir (Çubukçu & Bayzan, 2013).

6-Dijital etik boyutu: Ribble ve Bailey (2011) dijital etiği çevrimiçi ortamda elektronik davranış standartları veya prosedürleri olarak ifade etmiştir. Dijital etik dijital ortamın bireyden beklediği davranışlardır. Dijital ortamlarda bireylerin eriştikleri dijital kaynakları nasıl kullanılması gerektiği, başkalarına zarar vermemesi ve başkalarına saygı gösterecek davranışlar sergilemesi olarak ifade edilebilir. Etik kavramına internet ortamında dikkat etmemek siber zorbalık vakaları başta olmak üzere, özellikle kışkırtıcı içeriklerin paylaşılması gibi içerik risklerinin oluşmasına zemin oluşturabilmektedir (Öztürk, 2015).

7-Dijital sağlık boyutu: Ribble ve Bailey (2011) dijital sağlığı, dijital teknolojilerin kullanılmasıyla beraber ortaya çıkan fiziksel ve psikolojik durumlar olarak tanımlamaktadırlar. Bireylerin çevrimiçi ortamda geçirilen sürenin uzamasına bağlı olarak ortaya çıkan yeni sağlık problemleriyle başa çıkması gerekmektedir. Bu sağlık problemlerinin başı olan kas-iskelet rahatsızlıklarından, internet ve video oyunları bağımlılığına, sosyal ve kültürel açıdan toplumdan uzaklaşmaya ve de internetin içerik riskleri sonucu özellikle çocuklarda oluşan psikolojik rahatsızlıklara kadar birçok sağlık problemi ile karşılaşılabilmektedir.

8-Dijital hak ve sorumluluklar: Ribble ve Bailey (2011), dijital hak ve sorumluluklar boyutunu, dijital bir dünyada herkese sunulan gereksinimler ve özgürlükler olarak tanımlarken, Çubukçu ve Bayzan (2013) bu boyutu bireylerin başkalarının kişisel haklarını ihlal etmeyerek kendini özgürce ifade edebildiği, internet ortamında uğranan haksızlıklara ve internet ortamının oluşturduğu yasadışı içeriklere karşı kişilerin sahip oldukları haklar ve uymakla yükümlü oldukları sorumluluklar olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda dijital vatandaşlardan beklenen, çevrimiçi ortamda sahip olduğu hakların ve özgürlüğün bilincinde olup buna uygun davranmak ve kötüye kullananları uyarmaktır.

9-Dijital güvenlik boyutu: Dijital teknoloji kullanıcısının dijital araçları kullanırken, korunaklı bir alanda hareket edebilmesi, kendi kişisel verilerini, şifrelerini koruyabilmesi ve başkalarının kişisel bilgilerine erişebilmesi konusunda saygılı davranmayı öğrenmesi, yazılım, donanım ve ağ güvenliklerini sağlayabilmesidir. Günümüzde özellikle çocuklar ve gençler erken yaşlardan itibaren teknoloji ile etkin bir şekilde ilgilenmekte ve hatta günlük hayatlarında birçok etkinliği bu teknolojileri kullanarak gerçekleştirmektedirler. Bu durum da bilgi arama, bulma ve kullanma sürecinde internet kaynaklarını kullanırken çeşitli problemler ile karşı karşıya gelmeye neden olmaktadır (Henkoğlu, Mahiroğlu & Keser,

2015). Özellikle gençlerin dijital ortamda kendilerini nasıl koruyacaklarını bilmemeleri risk teşkil etmektedir. Bu bağlamda bakıldığında dijital güvenlik kavramının önemi artmaktadır.

Günlük hayatımızda bilişim ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmak kaçınılmaz bir şekilde beraberinde bazı sorunları ortaya çıkarmaktadır. Dijital vatandaşlık ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanan bireyler bu sorunların çözümünde daha bilinçli adımlar atarak problemleri en aza indirgemektedirler. Özellikle geleceğin vatandaşları ve topluma yön verenleri olarak görülen öğrencilerin bilişim ve iletişim teknolojilerini doğru ve ahlaki kurallara uygun bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında her geçen gün ilerleyen, farklılaşan ve karmaşıklaşan teknolojiler aracılığıyla vatandaşlığın dijital boyutunu öğrenebilmeleri açısından ilk ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere verilecek dijital vatandaşlık eğitiminin önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Turan & Avcı, 2018). Dijital vatandaşlık kavramı ile ilgili yapılan tanımlar, kavramın ele alınan boyutları ve içeriği göz önüne alındığında ve eğitim programları incelendiğinde görülmüştür ki Sosyal Bilgiler dersi eğitim programı doğrultusunda dersin temel amaçları ve içeriği bakımından dijital vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenmiştir (Karaduman & Öztürk, 2014).

2.4. Dijital Yetkinlik

Dijital yetkinlik bilgi toplumunda, yaşam boyu öğrenme ve gelişimin ışığında, iş, eğlence ve eğitim alanında; yaşamak, çalışmak ve öğrenmek için teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmek, teknolojileri kendinden emin, eleştirel ve sorumlu kullanabilme yeteneğidir (Cabero-Almenara, Gutiérrez-Castillo, Palacios-Rodríguez & Barroso-Osuna, 2020). Maden, Maden ve Banaz (2018, s. 686) ise "dijital yetkinlik günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar" şeklinde ifade etmişlerdir. İfade edilen yetkinlik, bilgiye ulaşmak, bilgiyi meydana getirmek, saklamak, bilgiyi sunmak ve değerlendirmek, alışveriş için teknolojik cihazları kullanmak; iletişim kurabilmek ve de ortak ağlara web ortamı ve internet aracılığıyla katılabilmek gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2018).

Dijital yetkinlik, vatandaşların modern topluma katılmak ve profesyonel olarak ilerleyebilmek için sahip olmaları gereken dijital beceridir. 2017 yılında yapılan Tallinn Dijital Zirvesi'ne göre Avrupa nüfusunun % 44'ü herhangi bir temel dijital beceriye sahip değildir ancak içinde bulunulan dijital çağda teknoloji ilerledikçe her 10 işten 9'u dijital

yeterlilik gerektirecektir. Bu nedenle dijital sektörler ve e-beceriler kavramları Avrupa gündeminde en üst sırada yer almış ve tüm vatandaşların dijital becerilerini geliştirme hedefi ile Avrupa Komisyonu tarafından dijital ortamda olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar açısından gerekli olan yetkinlikler belirlenmiştir. Her dijital ortam 5 yetkinlik alanında gruplandırılmış ve farklı yeterlilik seviyeleri tanımlanmıştır (Bartolomé, Martínez de Soria, Jakobsone, Fernández, Ruseva, Koutoudis, Merrigan & Vaquero, 2018).

Tablo 1

Dijital Yetkinliğin Yeterlilik Alanları

Yetkinlik Alanları	Yeterlilikler
1. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	1.1 Verilere, bilgilere göz atma, arama, filtreleme ve dijital içerik 1.2 Veri, bilgi ve dijital içeriğin değerlendirilmesi 1.3 Veri, bilgi ve dijital içeriği yönetme
2. İletişim ve İşbirliği	2.1 Dijital teknolojiler aracılığıyla etkileşim 2.2 Dijital teknolojiler aracılığıyla paylaşım 2.3 Dijital teknolojiler aracılığıyla vatandaşlıkla uğraşma 2.4 Dijital teknolojiler aracılığıyla işbirliği yapma 2.5 İnternette etik davranma 2.6 Dijital kimliği yönetme
3. Dijital İçerik Oluşturma	3.1 Dijital içerik geliştirme 3.2 Dijital içeriğin bütünleştirilmesi ve yeniden hazırlanması 3.3 Telif hakkı ve lisanslar 3.4 Programlama
4. Güvenlik	4.1 Koruma cihazları 4.2Kişisel verilerin ve gizliliğin korunması 4.3 Sağlığı ve refahı korumak 4.4 Çevreyi korumak
5. Problem Çözme	5.1 Teknik sorunları çözme 5.2 İhtiyaçların ve teknolojik tepkilerin belirlenmesi 5.3 Dijital teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanma 5.4 Dijital yetkinlik boşluklarının belirlenmesi

Dijital yetkinliğin yeterlilik alanları. Bartolomé, Martínez de Soria, Jakobsone, Fernández, Ruseva, Koutoudis, Merrigan ve Vaquero, 2018.

2.5. Dijital Okuryazarlık

21. yüzyıl insanlarının yaşadığı bu dijital çağda, dijital teknolojilerin hayatımıza girmesi, günlük aktivitelerin merkezinde yer alması ve bireylerin dijital bilgiye sınırsız maruz kalmasıyla ortaya çıkan dijital okuryazarlık kavramı yapılan ilk tanımının ardından zaman içinde çok farklı tanımlamalarla ifade edilmiş ve kavramın bilinirliği yapılan çalışmalarla gitgide artmıştır.

Fransızcada ve İngilizcede "digital" kavramı "sayısal" kelimesinden türetilmiştir. Türkçede ise "dijital" kavramı, sayısal olanı ve verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesini ifade etmek için kullanılmaktadır (TDK). "Dijital okuryazarlık" ise İngilizce "Digital Literacy" kavramının Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır. Dijital okuryazarlık kavramını ilk defa 1997 yılında Paul Gilster "Digital Literacy" isimli kitabında kullanmış ancak dijital okuryazarlığın tek bir tanımını yapmaktan kaçınmıştır.

Gilster (1997) "dijital okuryazarlık" kavramını, bilgisayar ve özellikle internet gibi çoklu elektronik formatlardaki kaynaklardan sunulan bilgileri eleştirel bir şekilde analiz etme ve kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır. Bireylerin ağa bağlı bilgisayar kaynaklarına erişme ve bunları kullanma yeteneğine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Kısaca Web'de teknik yeterlilikten ziyade eleştirel düşünmeyi ve eleştirel değerlendirmeyi vurgulamıştır. Ayrıca dijital okuryazarlığın beceri veya yeterliliklerden daha fazlası olduğunu, yaşamımızdaki becerilerin ilgili kullanımını vurgulamıştır. Aynı zamanda Gilster (1997) dijital okuryazarlık becerisinin temel yaşam becerisi hatta 'hayatta kalma becerisi' olarak algılanması gerektiğini ifade etmiştir. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) ise dijital okuryazarlığın bireyin; bilgi ve iletişim teknolojilerini aktif olarak öğrenmesini, bilgi ve iletişim teknolojilerinin bireyin kişisel gelişimine katkı sağlayarak yaşamında karşılaştığı problemleri çözebilecek, toplumsal açıdan katılımı ve üretimi destekleyecek yönde güvenli, yasal ve etik kullanımıyla ilgili yeterliklerini ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Dijital okuryazarlık kavramı günümüzde geleneksel okuryazarlık kavramından daha çok önem arz etmektedir. Dijital okuryazarlık, geleneksel okuryazarlığın bir alternatifi ya da yerini alan bir kavram değil ancak modern dünyada öğrenmek, çalışmak ve sosyalleşmek için gerekli olan geleneksel okuryazarlığa katkı sağlayan bir uzantısıdır (Churcill, Ping, Oakley & Churchill, 2008). Geleneksel okuryazarlık az sayıdaki beceriye sahip olup kullanmayı gerektirirken; dijital okuryazarlık, öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme, farklı teknolojileri doğru kullanarak doğru ve güvenilir bilgilere ulaşma, yeni

bilgiler oluşturma ve paylaşma becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık & Erdoğan, 2017). Ancak Bawden (2008, s. 23) yapmış olduğu çalışma ile dijital okuryazarlığın geleneksel okuryazarlığın dijital ortamlara uyarlanmış hali olduğunu ifade ederek dijital okuryazarlığı dijital ortamlardaki bilgi ve haberleşme ile ilgili bilişsel etkinlikler dışında aynı zamanda teknolojik aygıtların nasıl çalıştıkları ve teknolojiye karşı farkındalık ile ilişkilendirmiştir.

Dijital okuryazarlık içinde bulunulan dijital toplumda yer almak, dijital hayata katılmak, bilgilenmek ve çalışmak için gerek duyulan bilgi, beceri ve tutum örüntüleridir. Bireylerin dijital dünyada bilgiyi elde edebilmek için dijital okuryazarlık becerileri ve internet ile bilgisayar ortamında bilgi arama, bulma ve yorumlama stratejileri geliştirmeleri önemli görülmektedir (MEB, 2020, s. 2). Hobbs'e (2010, s. 17) göre, dijital okuryazarlık kavramı, eleştirel düşünme ve analiz becerileri; pratik düşünme ve yaratıcılık; derinlemesine düşünme ve etik düşünme yeteneği; ekip çalışması ve işbirliği yoluyla aktif katılımın yanı sıra tam kapsamlı bilişsel, duygusal ve sosyal yetkinliklerle metinler, araçlar ve teknolojilerdir. İnternet ortamlarında doğru amaç için kullanabilmek adına elde edilen doğru ve güvenilir bilgi, materyal ve kaynaklardır.

Dijital okuryazarlık, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilme, dijital olarak sunulan içerikleri anlayabilme, yorum yapabilme ve içeriklerin güvenirliğini değerlendirebilme, doğru araçlarla araştırma yapabilme ve başkalarıyla iletişim kurabilme yeteneğidir (Common Sense Media, 2009). Dijital okuryazar olabilmek için araştırma yapma, analiz etme, problem çözme, sorgulama, değerlendirme yapabilme ve karar verme gibi eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak gerekir (Duran & Özen, 2018). Ayrıca dijital okuryazar olmak bilişsel otorite, dijital medyanın kullanımı, ahlaki sorumluluk, güvenlik, gizlilik, üretkenlik ve orijinallik gerektirmektedir (Ocak & Karakuş, 2018).

Martin (2008, s. 135) dijital okuryazarlığı; bireylerin dijital araçları kullanabilmek için sahip olduğu tutum ve yeteneklerini geliştirmesi ve farkındalık düzeyini arttırması, dijital kaynaklara erişebilmesi, erişebildiklerini değerlendirebilmesi ve bütünleştirmesi, dijital kaynakları uygun bir biçimde tanımlaması, analiz ve sentez yapabilmesi, yeni bir bilgi meydana getirebilmesi, başkalarıyla iletişim kurabilmesi, medya ifadeleri oluşturma ve özel yaşam durumları bağlamında yapıcı olan sosyal etkinlikler aracılığıyla bu süreci sosyal hayatına yansıtabilmesi şeklinde tanımlamıştır. Eshet-Alkalai (2004) Dijital okuryazarlığı dijital ortamda bireyin dijital araçları ve yazılımları kullanırken sahip olması gereken bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor beceriler olarak tanımlamıştır.

Buckingham (2010) dijital okuryazarlığın bireylerin yazılım araçlarıyla aktif olarak çalışmasını veya temel bilgi edinme sorumluluklarını yerine getirmesini sağlayacak asgari bir beceri olarak ifade edilmesine karşı çıkmış, bir bilgisayarı ve klavyeyi nasıl kullanılacağını veya çevrimiçi aramaların nasıl yapılacağını öğrenmenin işlevsel yapısından çok daha fazlası olduğunu belirtmiştir. Ona göre dijital açıdan okuryazar olarak adlandırılan bir birey, verimli bir şekilde arama yapma becerisine sahip, bir dizi kaynağı karşılaştıran, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilen, yetkili olmayanlardan yetkili ve ilgisiz belgeleri sıralayan, kendi bilgi ihtiyaçlarını karşılayan ve dijital ortamda karşılaştığı risklere karşı kendini koruyan kişidir.

Lankshear ve Knobel (2006) dijital okuryazarlığın tanımını iki grupta ele almıştır. Birincisi dijital okuryazarlığın tipik kavramsal tanımlarını ifade eder ve sunulan bilgiyi anlama yeteneği, kelimelerin sözdizimsel inceliklerinin yanı sıra karmaşık görüntüleri ve sesleri deşifre etme becerisine sahip olma yeteneği, bilgi toplama, bilgi içeriğini değerlendirme gibi beceri ve tutumlara sahip olmadır. İkincisi ise standartlaştırılmış belirli görev ve performansları ifade eder. Dijital teknolojiyi, iletişim araçlarını ve / veya ağları uygun şekilde kullanma bilgi ve becerisi, teknoloji ve bilgiye erişim, bilgi kullanımını çevreleyen etik / yasal konular hakkında temel bir anlayışa sahip olmayı ifade eder.

Leu ve arkadaşları (2013, s. 1158), dijital okuryazarlığın özelliklerini 8 başlık altında açıklamıştır:

1. İnternet, küresel dünyadaki ‘dijital yerliler’ olarak tanımlayabileceğimiz yeni neslin, okuryazarlık ve öğrenme eylemleri için belirleyici teknoloji olarak görülmektedir.

2. Bireyin, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişmesi ve onları tam anlamıyla kullanabilmesi için dijital okuryazar olması gerekmektedir.

3. Dijital okuryazarlık, gelişen yeni teknolojiler ile birlikte tekrar şekillenmektedir.

4. Dijital okuryazarlık kavramı çok yönlüdür.

5. Eleştirel medya okuryazarlığının temelinde dijital okuryazarlık yer almaktadır.

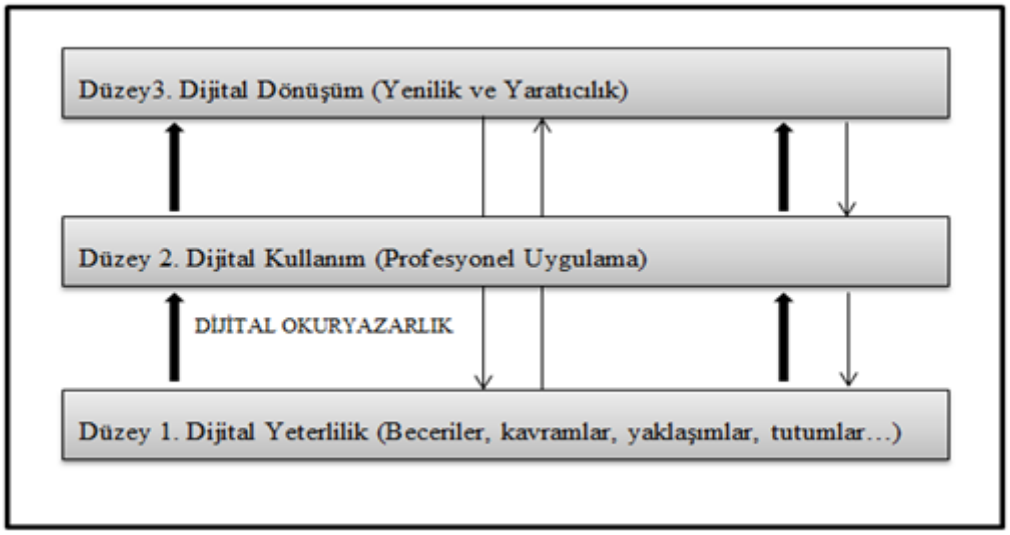
6. Dijital okuryazarlık ile birlikte stratejik bilginin yeni formları gerekli görülmektedir.

7. Yeni sosyal uygulamalar, dijital okuryazarlığın merkezinde yer alan ögelerden biridir.

8. Dijital okuryazarlık ile birlikte eğitim sisteminde meydana gelen rol değişmeleriyle birlikte öğretmenler daha önemli bir konuma gelmektedir.

Farklı teknolojik araçları kullanarak internet kullanımını güvenli hale getirmek, elde edinilen bilginin doğru veya yanlış olduğunu belirleyebilmek gibi becerilere sahip olabilmek adına yapılan farklı çalışmalara ek olarak; dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmanın bireylerin karşılaştıkları problemleri çözebilmede önemli olduğu belirtilmektedir (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık & Erdoğan, 2017). İçerisinde bulunduğumuz dönemde bireylerin elde ettikleri bilginin doğruluğunu analiz edebilme, yeni bir bilgi ortaya koyabilme ve bilgiyi paylaşabilme becerileri sahip olmaları gereken beceriler arasında yer almaktadır. Bireylerin bu becerilere sahip olabilmeleri için okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması gerekir (Direkçi, Akbulut & Şimşek, 2019).

Martın ve Grudzıecı (2006) yapmış oldukları çalışmada dijital okuryazarlığın gelişimini için üç seviye veya aşamada gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.



Şekil 1. Dijital okuryazarlık düzeyleri "Martin, A. & Grudzieci, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development, *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences, 5*(4), s. 255."

1. düzey dijital yeterlilik, 2. düzey dijital kullanım, 3. düzey dijital dönüşüm olarak adlandırılmıştır. Şekil 1'de görüldüğü gibi sistemin temelini 1. düzey olan dijital yeterlilik oluşturmaktadır.

Seviye 1- Sistemin temelinde dijital yeterlilik yatmaktadır. Dijital yeterlilik, çok çeşitli konuları kapsayıp, analiz, sentez, değerlendirme, düzenleme, bütünleştirme gibi temel becerileri ve ayrıca tutumlar ile farkındalıkları içeren bir kavramdır. Bireyler veya gruplar, yaşam durumlarına uygun şekilde dijital yeterlilikten yararlanırlar ve yaşam durumları tarafından sunulan zorluklar arttıkça daha fazla kazanç elde etmek için çaba gösterirler.

Seviye 2- Dijital kullanım merkezi ve aynı zamanda en önemli olan düzeydir. Dijital yeterliliğin belirli profesyonellik, teknik yetkinlik ve disiplin bağlamında uygulanmasıdır. Dijital kullanımlar ayrıca dijital araçların amaçları ve kullanım teknikleri becerilerine sahip olma ve bu becerilerin uygun durumun gereksinimlerine göre şekillenmesidir.

Seviye 3- Son aşama dijital dönüşümdür ve dijital yetkinlik ile dijital kullanımda elde edilen profesyonellik veya bilgi alanında; uyum sağlama, yenileme gibi becerilerde bireysel, grup ya da kuruluş düzeyinde bir değişiklik meydana gelmesidir. Dijital yeterlilik ve dijital kullanım basamaklarından elde edilen bilgi ve birikimler dijital dönüşüm basamağında yaratıcı bir boyut kazanır.

Dijital dünyada bireylerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları ve web de bilgi arama, bulma ve bilgiyi yordama stratejileri geliştirmeleri giderek önem kazanmıştır (MEB, 2020). Dijital okuryazarlık kavramını daha iyi algılamak, dijital ortam tasarımcıları ile eğitimci ve eğitim tasarımcılarına daha iyi kavramsal bir çerçeve sunma ihtiyacını karşılamak için Eshet- Alkalai ve Amichai-Hamburger (2004) deneysel model ışığında dijital okuryazarlığa yönelik yeni bir kavramsal çerçeve oluşturmuş ve 5 farklı türde okuryazarlık becerisinin olduğu belirtilmiştir. Buna göre;

1. Görsel okuryazarlık; görsel ve grafiksel olarak sunulan mesajları sezgisel, doğru ve kolay bir şekilde çözümleyebilme ve anlamlandırabilme becerisine sahip olma olarak tanımlanır.
2. Üretme okuryazarlığı; önceden var olan, bağımsız bilgi parçalarını bir araya getirerek yeni anlamlar veya yeni yorumlar yaratma yeteneği olarak tanımlanır.
3. Dallanma okuryazarlığı; İnternet, multimedya ortamları ve dijital veritabanları gibi modern hiper ortamlarda birçok bilgi arasında gezinebilme, düzensiz ve doğrusal olmayan bir yolla erişilen bağımsız bilgi parçacıklarıyla ilgili stratejiler arama ve bilgi oluşturma olarak tanımlanır.
4. Bilgi okuryazarlığı; dijital çağda sınırsız olan dijital bilgiyle iç içe olma, bu bilgilerin doğruluğunu ve yanlışlığını analiz edebilme, değerlendirebilme, sorgulama ve eleştirel düşünebilme becerilerine sahip olma olarak tanımlanır.
5. Sosyo-duygusal okuryazarlık; verileri ve bilgileri başkalarıyla paylaşma konusunda istekli olma, verileri değerlendirebilme, soyut bir düşünceye sahip olma ve sanal işbirliği yoluyla bilgiyi tasarlayabilme olarak tanımlanır.

Hague ve Payton (2010) dijital okuryazarlık becerilerini sınıflandırarak 8 bileşeninin olduğunu belirtmiştir.



Şekil 2. Dijital okuryazarlık bileşenleri "Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Bristol, Retrieved from. Erişim adresi: http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf, s. 4."

Bu bileşenler bireylerin dijital okuryazar olabilmeleri için dijital çağda sahip olmaları gereken doğru bilgi elde etme, elde ettiği bilgileri analiz edebilme, fikirler arasında bağlantı kurma, kurum, kuruluş ya da kişiler ile iş birliği sağlama, etkili iletişim becerileri gibi dijital ortama uyum sağlayabileceği bilgi birikimine sahip olması gerekir.

Fonksiyonel Beceriler: Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanabilme yeteneğine ve karşılaştıkları problemlere yönelik çözümler üretebilme becerilerine sahip olmalarıdır. Öğretmenler öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmalı, teknolojik bir cihazı çalıştırma konusunda gerekli olan donanıma sahip olmasalar bile öğrencilere farklı deneyler yapmaları için zaman tanımalı, teknolojileri nasıl kullanabilecekleri konusunda öğrencileri doğru yönlendirmelidirler.

Yaratıcılık: Dijital okuryazarlık dijital medyayı keşfetmede aktif olmakla birlikte içerik oluşturmak, nasıl düşünmemiz gerektiğini bilmek ve aynı zamanda var olan fikirler arasında bağlantılar kurmaktır. Günümüz dijital dünyasına katılmak ve iletişim kurmak yaratıcı olmayı gerektirir. Bu yolla öğrenciler sınıf ortamında web siteleri, filmler,

animasyonlar, fotoğraf / fotoğraf montajları, bloglar, sosyal ağ sitelerindeki çevrimiçi içerik, müzik ve şarkı gibi dijital eserler üretebilirler.

İş Birliği: Dijital okuryazarlık öğrenme, diyalog, tartışma ve ortak hareket edebilmek için başkalarıyla iletişim kurmaktır. Dijital okuryazarlık ile öğrenciler yönelimlerinde, kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve entelektüel yaşamlarında aktif rol almanın yanında zamanla diğer bireylerle çalışma yeteneği de geliştirirler.

Bilgiye Ulaşma ve Ayıklama: Dijital okuryazarlık öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, kaynakları seçip kullanma, internetle elde ettiği bilgileri eleştirel olarak inceleyebilme, ilişkilendirebilme ve değerlendirme becerilerine sahip olmalarıdır. Öğretmenlerin temel görevi ise bu süreçte öğrencilere yol göstermektir.

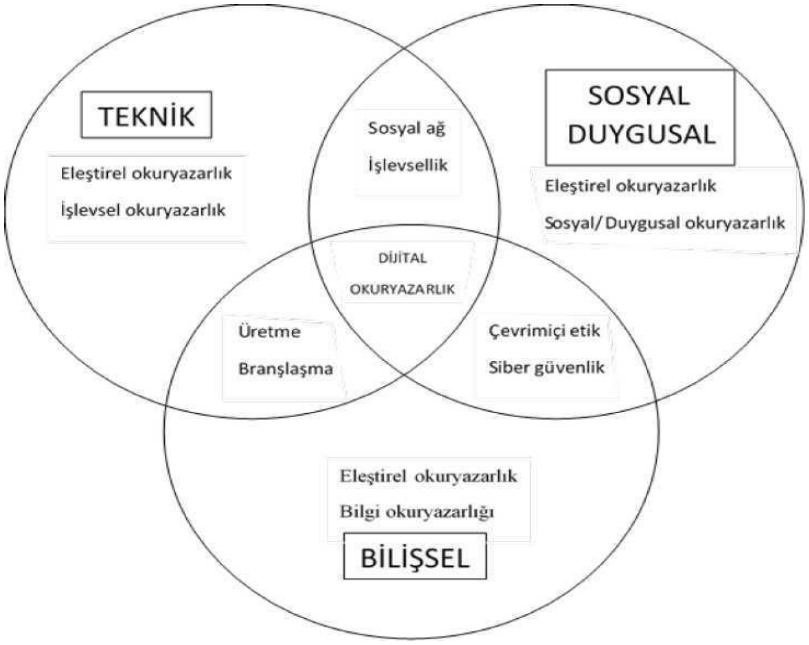
Etkili İletişim: İnsanların birbirleriyle düşüncelerini ve fikirlerini paylaşmalarıdır. Özellikle cep telefonunun yaygınlaşmasıyla kısa mesaj ve resim paylaşmayla başlayan süreç internet ve Web 2.0 teknolojilerinin iletişim araçlarını ve ortamlarını fazlaca genişletmesiyle anlık mesajlaşma uygulamaları, e-postalar, bloglar, sosyal ağ siteleri, forumlar ve wiki'ler dijital iletişime alternatif yollar katmıştır.

Eleştirel Düşünme: Dijital okuryazarlık çıktı oluşturmak için hangi araçları ve formatı kullanılacağını seçme, belirli amaçlar ve izleyiciler için kültürel ve sosyal anlayış geliştirmedir. Bireyin edindiği bilgi ve fikirleri anlamanın ötesinde katkıda bulunmak, analiz ve sentez yapmak için muhakeme yeteneğini kullanması gerekir

Sosyal ve Kültürel Anlayış: Bireylerin dijital ağlar aracılığıyla farklı kültürlerle etkileşim halinde bulunmasıdır. Bu yolla bireyin kendi kültürü ile diğer kültürler arasındaki sosyal, kültürel ve tarihi etkileri anlaması ve öğrenmesi şekillendirilmiş olur. Ayrıca öğrencilerin sosyal bir anlayış geliştirmek için kendi kültürleri ile diğer kültürleri ve bu kültürlerdeki değişiklikleri müzakere etmesi eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.

E-güvenlik: Dijital okuryazarlığın önemli bileşenlerinden birisi de e-güvenliktir. Öğretmenler öğrencilerin dijital ortamı kullanırken hem kendilerini hem de başkalarını koruduklarının bilincinde olmalarını sağlamalıdır. Özellikle son yıllarda dijital ortamlarda karşılaşılan tehdit içerikli reklamlar, mailler, intihal sorunları, telif hakkı ve virüs koruması gibi siber zorbalıklar e-güvenlik kavramını gündeme getirmiştir.

Hague ve Payton (2010)' un yanı sıra Ng (2012) dijital okuryazarlığın teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal olmak üzere üç farklı boyutun olduğunu, dijital okuryazarlığın ise bunların kesişimi olduğunu belirtmiştir.



Şekil 3. Dijital okuryazarlık modeli "Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education, 59*(3), s. 1067."

Teknik boyut geniş anlamda, kullanılacak dijital araçlar ile ilgili teknik ve operasyonel becerilere sahip olmak anlamına gelir. Öğrenme ve günlük aktivitelerde hoparlör, akıllı tahtalar gibi dijital araçları kullanabilme, dijital araçlarla ilgili karşılaşılan problemleri web tabanlı kaynaklar aracılığıyla çözebilme, yazılım programlarının temel özelliklerini bilme gibi becerileri ifade eder.

Bilişsel boyut; araştırmada eleştirel düşünme, değerlendirme ve dijital bilgileri işleme döngüsü yaratır. Aynı zamanda, birlikte öğrenmek için gerekli olan yazılım programlarını değerlendirip seçebilmek anlamına da gelir. Bireylerin dijital tabanlı kaynaklardan yararlanırken etik, ahlaki ve yasal konularda bilgili olması gerekmektedir. Dijital okuryazar olan birey metin tabanlı bilgilerin dışında dilbilimsel, görsel, işitsel, uzamsal, bilgileri deşifre edebilmelidir.

Sosyal-duygusal boyut; internetin sosyalleşmek, iletişim kurmak, öğrenmeyi desteklemek amacıyla kullanılmasıdır. Dijital ortamda yüz yüze iletişimde olduğu gibi uygun dil ve sözcüklerin kullanmak ve saygılı olmak gerekmektedir. Bu yolla meydana gelebilecek yanlış anlaşılmalar ortadan kalkacaktır. Ayrıca dijital okuryazarlık dijital ortamda kişisel bilgileri olabildiğince gizli tutarak bireysel güvenliği ve mahremiyeti koruma, kişisel bilgileri ifşa etmeme ve karşılaşılan dijital tehditleri anlama ve bununla başa çıkma durumlarını ifade eder (Ng, 2012).

Dijital okuryazarlık bireye günlük yaşamında bilginin yaratılması, işlenmesi, paylaşılması ve yeni bilgi oluşturulması, dijital araç kullanımı, sosyal ağlara katılım, bilgi işlem becerileri gibi çeşitli alanlarda değerli çıktılar elde etmek için temel yetenekler sağlar (Chetty, Qigui, Gcora, Josie, Wenwei, & Fang, 2017). Chetty vd. dijital okuryazarlığı; enformasyon, bilgisayar, medya, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı olarak beş türe ayırmıştır. Bunlar;

Enformasyon okuryazarlığı, dijital ortamda bilgiyi arama, bulma, işleme, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme ve yeni bilgi içerikleri oluşturma olarak ifade edilir.

Bilgisayar okuryazarlığı, dijital donanım ve yazılım programlarını kullanma becerisini ifade eder. Bu nedenle, araçların farklı formlarının nasıl kullanılacağını bilmek, anlamak teknik bilgiyi anlamak için önemlidir. Bilgisayar okuryazarlığının bilişsel unsurları, aracın nasıl performans gösterdiğini ve problem çözme becerilerini nasıl uyguladığını değerlendirebilme yeteneğini ifade eder.

Medya okuryazarlığı, çoklu bilgi akışlarını kapsar ve metinsel, ses, görüntü, video ekseninde sosyal medyayla etkileşim kurma yeteneğini ifade eder. Böylece bulma, manipüle etme ve bu tür bilgileri kullanma, bilgi okuryazarlığından farklı olarak başlı başına bir beceri haline gelir. Bu farklı medya biçimlerini eleştirme ve yeni içerik üretme yeteneği, bilişsel perspektif içinde yer alırken, bu bilginin doğruluğunu değerlendirmek ve bu bilgi akışlarının uygun şekilde nasıl yönetileceğini belirlemek, disiplinin etik anlayışı ile ilgilidir.

İletişim okuryazarlığı, geleneksel ve yenilikçi ortamlarda iletişim kurma yeteneğini ifade eder. Bu e-posta, telefon görüşmeleri ve kısa mesajlar gibi bire bir iletişimi ve aynı zamanda, bireylerin geniş sanal kitleye ulaşmak için kullandığı sosyal medya araçları gibi çoklu içeriği kapsar. Bu alanla ilgili bilişsel yetenekler mevcut zorluğun üstesinden gelmek için en uygun iletişim formunu anlamayı ve kullanmayı içerir.

Teknoloji okuryazarlığı, çeşitli teknolojileri belirli bir yaşam durumuna uyarlama ve kullanabilme yeteneğini ifade eder. Bu nedenle, bireylerin hangi dijital aracı seçeceğini bilmesi ve bu aracı en doğru şekilde uyarlayabilmesi önemlidir. Ayrıca etik olarak bir aracın geliştirilmesi ve kullanımının sürdürülmesinde neyin uygun olduğunu anlama becerilerini kapsar.

Bu becerilere özellikle bilgisayar teknolojileri alanında ihtiyaç duyulmaktadır ve bu beceriler; yeni ürünler oluşturma, hizmetler yaratma ve sürdürme becerileri ile modern

ekonomide kullanılan dijital teknolojileri içerir ve aynı zamanda işle ilgili bir sorunu çözerken eleştirel düşünebilme yeteneği kazandırır.

2.5. Sosyal Bilgiler Dersi ve Dijital Okuryazarlık

Meydana gelen teknolojik ilerlemelerin sonucunda dijital araçların eğitimde kullanılmasıyla eğitimde dijitalleşme yaşanmaktadır. Eğitim alanında yaşanan gelişmeler, değişen eğitim ortamları, kullanılan dijital araç ve gereçler dijital okuryazarlığın önemini arttırmış ve daha fazla ihtiyaç olduğunu açığa çıkarmıştır. Yaşadığımız dijital çağda her bireyin başta öğrenciler olmak üzere kişisel ve sosyal hayatında karşılaşabileceği problemleri çözebilmek, eleştirel düşünebilmek, pratik düşünebilmek, değerlendirme yapabilmek ve karşılaştıkları risklere karşı önlemler alabilmek için dijital okuryazarlık becerisine sahip olması gerekir.

Öğrenciler hem eğitim ortamlarında hem de günlük hayatlarında dijital cihazlarla sürekli etkileşim hâlindedirler. Bu nedenle öğrencilerin dijital ortamda nasıl davranacaklarını, dijital cihazları nasıl kullanacaklarını bilmeleri ve dijital ürün oluşturabilmek için gerekli olan temel yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir (Maden, Maden & Banaz, 2018).

MEB 2023 vizyonunda "Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm" başlığı altında ülke çapında içerik geliştirme ekosistemi oluşturarak dijital içerik çeşitliliğini destekleyeceğini ve öğretmenlerin dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş olarak yetiştirileceğini ve bu kültürün okullarda yaygınlaşmasını sağlayacağını belirterek, aynı zamanda "Hayat Boyu Öğrenme" başlığı altında da 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan çoklu okuryazarlıklara (dijital, finansal, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi) ilişkin farkındalık ve beceri eğitimleri düzenleyerek çağımıza uygun dijital okuryazar bireylerin yetiştirilmesini hedeflemiştir (MEB, 2019).

Çubukçu ve Bayzan (2013) FATIH Projesi'ni ve okullarda Medya Okuryazarlığı dersinin seçmeli olarak verilmeye başlamasını, eğitim süreci içerisinde okullarda dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemesi açısından önemli bir fırsat olarak değerlendirmektedirler. Görüldüğü üzere yakın bir gelecekte eğitimde dijitalleşme ve dijital materyal kullanımı Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı eğitim ve teknoloji politikalarının etkisi ve de meydana gelen teknolojik gelişmeler sayesinde artacaktır (Özbay & Özdemir, 2014). Sonuç olarak ifade edilebilir ki 21. yüzyıl bilgi toplumunda yaşanan gelişmelere paralel olarak bu toplumda yaşayan bireylerin dijital okuryazarlıkları

yüksek düzeyde, problemlerle başa çıkabilen, sanal ortam avantaj ve dezavantajlarına hakim, sorumlu dijital vatandaşlar olmaları beklenmektedir. Özellikle son yıllarda tüm öğretim kademelerinde farklı derslerin öğretim programlarında yapılan değişim ve düzenlemelerle ders içerikleri bu doğrultuda revize edilmeye çalışılmış ve bilgi çağına ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir.

Öğretim programları derslerin içeriklerini, hedeflerini, kapsam ve sınırlılıklarını belirleyen en temel araçtır. Öğretmenlerin, ülkenin eğitim sisteminin ilke ve genel amaçları doğrultusunda derslerle ilgili olarak öğrencilere aktaracakları bilgi, beceri, tutum ve değerler açısından öğretmenlere yol gösterir ve bir çerçeve oluşturarak belli bir düzen içerisinde ilerlemeyi hedefler (Turan, 2018). Ancak yapılan öğretim programlarının değişen ve gelişen çağa uygun olarak revize edilmesi gerekir. Bu kapsam da MEB'in 2005 yılında davranışçı yaklaşımdan uzaklaşarak yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesi üzerine öğretim programlarında ve ders kitaplarında yenilenme yoluna gidilmiş ve Sosyal Bilgiler dersi için de yeni öğretim programı hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

Sosyal Bilgiler dersi bireylere bilgi, beceri, değer ve kazanım aktarımının sağlandığı bir derstir. Sosyal Bilgiler dersi içerik bakımından dijital ortamdan ve teknolojiden faydalanarak dijital yeterliliklerin kazandırılmasını sağlar (Kuru, 2019). Sosyal Bilgiler dersi küresel ve toplumsal anlamda bireylerin sorumluluklarını bilen, toplumsal sorunlara duyarlı iyi bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan en önemli derslerden biridir. Küresel çapta yaşanan gelişmelere bağlı olarak toplumun ihtiyaç duyduğu birey özelliklerinin de değiştiği dikkate alındığında Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programının, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişmeler, sosyokültürel dönüşümler ve siyasal, ekonomik ve toplumsal evirilmeler ve ayrıca bireyin ve toplumun ihtiyaçları dikkate alınarak bilimsel bir yaklaşımla düzenli olarak geliştirilmesi gerekir (Ayka, 2007).

2005 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı revize edilerek 2017 yılında taslak program oluşturulmuş ve 2018 yılında uygulamaya konulmuştur. 2005 yılındaki program 2017 yılına gelindiğinde farklı boyutlarda ele alınarak revize edilmiş ve bu aşamada beceriler boyutu programda kendine daha geniş bir yer bulmuştur. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda doğrudan yalnızca medya okuryazarlığı becerisine yer verilmiştir. 2017 taslak programda ise okuryazarlıklar üzerinde durularak; dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerileri programda yer almıştır (Tay, 2017). Ancak 2018 de uygulamaya giren öğretim programı incelendiğinde okuryazarlıklara doğrudan yer verildiği görülmektedir. Bu bağlam da programda dijital

okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, politik okuryazarlık ve medya okuryazarlığı olmak üzere yedi okuryazarlık türüne yer verilmiştir. Her bir okuryazarlık öğrenme alanları içerisinde yer alırken "Hukuk Okuryazarlığı" programda yer almasına rağmen herhangi bir öğrenme alanı içerisinde gösterilmemiştir. Dijital okuryazarlık becerisi ise 5. sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında doğrudan verilen beceridir (MEB, 2018).

Tablo 2

2018 SBDÖP'de Yer Alan Okuryazarlıkların Sınıflara ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı (MEB, 2018)

Sınıf	Öğrenme Alanı	Okuryazarlık
4. Sınıf	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Finansal Okuryazarlık
5. Sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Harita Okuryazarlık Çevre Okuryazarlık
5. Sınıf	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Dijital Okuryazarlık
6. Sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Harita Okuryazarlık
6. Sınıf	Etkin Vatandaşlık	Politik Okuryazarlık
7. Sınıf	Birey ve Toplum	Medya Okuryazarlık

2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan özel amaçlar bölümünde bilgi ve iletişim teknolojilerine yapılan vurgu dijital okuryazarlık ile bağdaştırılmıştır. Burada "bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları" (MEB, 2018, s. 8) ifadesi Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin dijital ortam etkinliklerini verimli kılmayı amaçladığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar bölümünde "son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir" (MEB, 2018, s. 10) ifadesi ile dijital okuryazarlık becerisi üzerinde durulduğu görülmektedir.

2021 yılında da uygulanmakta olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ortaokul 5. sınıflarda 4 kazanıma 7. sınıflarda ise 3 kazanıma yer verildiği ancak 6. sınıf düzeyinde kazanım bulunmadığı görülmektedir. Bu kazanımlar ve açıklamaları sınıf seviyelerine göre;

5. sınıf kazanım ve açıklaması;

- SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.
- SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.
  - Medya okuryazarlığı üzerinde durulur.
- SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.
  - Mesafeli alışveriş, güvenli internet kullanımı, kimlik hırsızlığı gibi konular ele alınır.
- SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.
  - Kazanım kapsamında e-devlet portalı ve bu portal üzerinden sağlanan hizmetlere değinilir.

7. sınıf kazanım ve açıklaması;

- SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.
  - Seçilen bir iletişim kanalının (TV, İnternet, akıllı telefonlar vb.) bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal olarak da kültürü nasıl değiştirdiği ele alınır.
- SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.
  - Özel hayatın gizliliği, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve doğru bilgi alma hakkı ile kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişki ele alınır.
- SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.
  - E-ticaret (gerçek ürünler kadar bilgisayar oyunları gibi sanal/dijital ürünler) üzerinde durulur.

Öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde dijital ortam ve dijital araç-gereç kullanımı konusunda ortaya çıkabilecek problemlere karşı öğrencilerin sahip olması gereken yetkinlikler üzerinde durulduğu görülmektedir. Birden fazla dijital bilgi içerisinde doğru ve güvenilir bilgilere ulaşma, bilgi kaynaklarının güvenirliğini analiz etme, alışveriş yapmaktan iletişim kurmaya kadar internetin kullanım alanlarının farkında olma ve siber

zorbalığa karşı öz savunma becerisi kazanma konusunda etkin görev üstlenen Sosyal Bilgiler dersi ders kazanımlarının öğrencilerin dijital ortam etkinliklerini sağlıklı hale getirmeyi amaçladığı görülmektedir.

Altun (2019) öğretim programlarını ve ders kitaplarını incelediği çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinin dijital okuryazarlık becerisi bakımından öğretim programlarında öne çıktığını, ders kazanımları açısından ise diğer derslerde dijital okuryazarlığın kazanım açıklamalarıyla verilmeye çalışıldığını, Sosyal Bilgiler dersinin ise dijital okuryazarlığı yukarıda belirtildiği gibi doğrudan kazanım olarak ele aldığını ifade etmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları ve dijital okuryazarlık becerisi açısından üstlendiği görev dikkate alındığında dersin ortaokul öğrencilerinin dijital ortam etkinliklerini ve gelişimini hedeflediği görülmektedir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile benzerlik bulunduran ve daha önceden çalışılmış çalışmalardan oluşan ilgili araştırmalardan bahsedilecektir.

3.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Özbay ve Özdemir (2014) çalışmalarında Türkçe öğretim programına uygun hale getirebilmek adına dijital okuryazarlıkla alakalı beceri tanımları oluşturmuş ve bu tanımları kazanım ve amaç olarak önermeyi amaçlamışlardır. Çalışma nitel bir çalışma olup çalışmalarında dijital okuryazarlıkla ilgili kazanım geliştirilmesi gerekliliğine ve bu sürecin işleyişine vurgu yapmışlardır. Bu amaçla öncelikle bireylerde dijital teknolojiler ile ilgili oluşan bazı ön yargılara ve de günlük yaşam aktivitelerinde dijital teknolojilerin bireyler için sağladığı avantajlara değinmişlerdir. Daha sonra okuma yazma becerileriyle dijital teknolojiler arasındaki ilişkiyi incelemiş ve konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalara atıfta bulunmuşlardır. Süreç sonucunda ise toplam 18 kazanım önermişlerdir. Bu kazanımların onu dijital ortamlarda okumaya yönelik, sekizi ise dijital ortamlarda yazma işlemlerine yönelik olduğunu belirtmişlerdir.

Çetin (2016), "pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi Fen Bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi "isimli çalışmasında çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Genel tarama modeli ile gerçekleştirdiği araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans son sınıfta öğrenim gören 78 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile pedagojik formasyon programında öğrenim gören 124 Fen Bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama araçları "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerini Belirleme

Ölçeği"dir. Yapılan ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük değerler gibi betimsel analiz teknikleri doğrultusunda cinsiyete göre erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğunu ve aynı şekilde lisans eğitiminde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Öksüz, Demir ve İci (2016) çalışmalarında ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin metaforlar aracılığıyla dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Tarama modelinde gerçekleştirdikleri araştırmanın çalışma grubunu Samsun iline bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan 34 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler hazırlana açık uçlu bir görüşme formu ile toplamış ve formda öğretmenlerden, 'Dijital Okuryazarlık …… gibidir; çünkü ……' cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin Teknoloji Okuryazarlığı, Bilgi Okuryazarlığı ve Sosyo-Duygusal Okuryazarlık olarak üç farklı kategoride toplanan dijital okuryazarlık kavramına ilişkin toplam 32 farklı metafor geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital okuryazarlık kavramına ilişkin öğretmenlerin oluşturdukları metaforların ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha çok Bilgi Okuryazarlığı kategorisinde, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ise Sosyo-Duygusal Okuryazarlık kategorisinde olduğunu belirtmişlerdir.

Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) yaptıkları çalışmada Ng (2012) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Tutum, teknik, bilişsel ve sosyal olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada ilk olarak ölçeğin dilsel açıdan eşdeğerliğini sağlayabilmek amacıyla İngilizce ve Türkçeyi iyi bilen 3 uzman tarafından İngilizceden Türkçeye, farklı 3 uzman tarafından da Türkçeden İngilizceye ölçek çevrilmiştir. Araştırmanın çalıma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde farklı bölümler okuyan 485 öğrencilerden oluşturulan dört farklı çalışma grubu oluşturmaktadır. Uzmanlardan elde edilen görüşlerden hareketle Türkçe deneme formu oluşturularak iki hafta arayla form öğrencilere uygulanmıştır. Formlar arasındaki korelasyon katsayısı incelenerek anlamlı bulunmuştur. Yapılan dilsel açıdan eşdeğerliğin ardından AFA, DFA ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Sonuç olarak da Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmişlerdir.

Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) yaptıkları çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini Ng (2012) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğini Türkçeye uyarlayarak araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 3. ve 4. sınıfta okuyan 13 devlet üniversitesinden toplam 979 Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliliği belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek maddelerinin faktör yüklerinin 0.46 ile 0.74 arasında değişkenlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Ölçekte; tek faktörde 10 madde yer aldığını ve toplam değişkenliğin %40'ını açıkladığını ifade etmişlerdir. Ölçeğin Cronbach Alpha değerinin 0.86 olduğunu ve ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan analiz sonucunda dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış halinin Fen Bilgisi öğretmen adayları için geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilir olduğunu, ayrıca dijital okuryazarlık becerileri açısından Fen Bilgisi öğretmen adaylarının iyi seviyede olduğunu ifade etmişlerdir.

Duran ve Özen (2018) çalışmalarında dijital okuryazarlığın ilkokul ve ortaokul Türkçe öğretim programlarında ve derslerinde entegre olma durumunu araştırmışlardır. Araştırma nitel modelde gerçekleştirilerek elde edilen veriler doküman incelemesi yoluyla edinilmiş ve verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle, Türkçe öğretim programının kazanım ve açıklamalar bölümünde dijital okuryazarlığa değinildiği düzeyi tespit etmişlerdir. Daha sonra ders kitaplarını inceleyerek dijital okuryazarlık becerisinin gelişimine katkı sağlayan metinleri ve etkinlikleri belirlemişlerdir. Çalışmanın sonucunda dijital okuryazarlığın öğretim programlarında genel amaçlar ve perspektif başlıklarında yer aldığını ve kitaplarda dijital okuryazarlık ile alakalı içeriklere değinildiğini gözlemlemişlerdir.

Maden, Maden ve Banaz (2018) yaptıkları çalışmada dijital okuryazarlık açısından 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını değerlendirmişlerdir. Doküman inceleme yöntemini kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında MEB tarafından 2016 yılında yayınlanan Türkçe ders kitaplarındaki anahtar kelimelerin kullanım sıklıklarını ve kullanım yerlerini belirleyerek analiz yapmışlardır. Araştırma sonucunda 5. sınıfta okutulan Türkçe ders kitaplarının dijital ortamlarda okuma ve yazma becerileri ile ilgili yönergelere, dijital metin içeriğine ve dijital araç kullanımının geliştirecek çeşitli etkinliklere sahip olduğunu, dolayısıyla ders kitaplarında dijital okuryazarlık veya medya okuryazarlığı becerilerinin önemsendiğini belirtmişlerdir.

Ocak ve Karakuş (2018) yaptıkları çalışmada dijital okur-yazarlık bağlamında öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini belirlemek amacıyla "Öğretmen Adaylarının Dijital Okur-yazarlık Öz-yeterliliği Ölçeği" olarak adlandırılan 5'li likert tipi bir ölçek geliştirmişlerdir. Genel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Ege bölgesindeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında son sınıfta öğrenim gören 20-22 yaş aralığındaki 334 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçek dört boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Yapılan Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısının 0.96 olduğunu belirterek, ölçeğin toplam varyansın %53' ünü açıkladığını ifade etmişlerdir. Doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiş ve ölçeğin öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliğini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu tespit etmişlerdir. Hazırlanan ölçeğin öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliklerini belirlemesi ve yapılacak olan yeniliklerle bu öz-yeterliliğin arttırılması hususunda öğretmen yetiştirme programlarındaki yeni eklentilere destek olabileceğini ifade etmişlerdir.

Onursoy (2018) "üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma*"* isimli çalışmasında dijital okuryazar olan bireylerde toplumsal kazanımların, sosyal ağların ve buna yönelik uygulamaların bireylerin sosyal ilişkilerini hangi yönde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimleyici desende gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu basit tesadüfi örneklem yoluyla seçilen Eskişehir'deki 19-25 yaş aralığındaki bireyler oluşturmaktadır. Verilerin analizi SPSS 22,0 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda dijital okuryazarlık düzeyleri ile teknolojiyi kullanım arasında paralellik olduğunu, ancak teknolojiyi kullanımın daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Bireylerin tek aşamada bilişsel olarak bilgi kaynaklarını işleme yeteneğine sahip olmadığını ve bu yeteneğin üniversite düzeyinde varlığı tespit edilse de yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile medya okuryazarlık becerileri arasında bir paralellik olmadığını ifade ederek, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin yeterli seviyede olmadığını belirtmiştir.

Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) çalışmalarında Türkiye ve Kazakistan'da öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemiş, çeşitli değişkenler açısından inceleyerek ve elde ettikleri sonuçlar arasında karşılaştırma yapmışlardır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016

eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinin üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören Türkiye'de Gazi Üniversitesi, Kazakistan'da ise Ahmet Yesevi Üniversitesi'nden ilkokul ve ortaokuldan toplam 601 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Acar (2014) tarafından geliştirilen "Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği" araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmış ve verilerin analizi t testi analizi ve betimsel istatistikler aracılığıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda Türkiye'deki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık bakımından kendilerini Kazakistan'daki öğretmen adaylarına göre daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye'deki öğretmen adaylarının lehine ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlemişlerdir. Teknolojik alt yapının Kazakistan'a oranla Türkiye'de daha gelişmiş olduğunu ve öğretim programlarının uygulamalarının Türkiye'de kendilerine daha uygun bir ortam bulduğunu belirterek Kazakistan'da dijital okuryazarlığa daha fazla önem verilmesi ve konu ile alakalı yapılan çalışmaların arttırılmasıyla iki ülke arasındaki bu farkın en aza indirgenebilmesi gerekliliğini belirtmişlerdir.

Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2019) yaptıkları çalışmada dijital okuryazarlık becerileri bağlamında ortaokulda okutulan Türkçe ders kitaplarını ve 2018 yılı Türkçe dersi öğretim programını incelemişlerdir. Betimleyici nitel bir çalışma olan araştırmada doküman olarak 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı ve bu programa göre hazırlanan ve 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucuna göre dijital okuryazarlık becerilerine yönelik olan kazanımların 2018 yılı Türkçe dersi öğretim programında farklı sınıf seviyelerinde dengeli bir dağılım gösterdiğini ve ders kitaplarında yer verilen etkinlerin dijital okuryazarlık becerilerini kazandırdıklarını tespit etmişlerdir. Etkinlikler nicelik bakımından incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında 8. sınıflar açısından yeterli olmadığını ancak 5, 6 ve 7. sınıflar açısından etkinliklerin yeterli olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin üretkenliği açısından dezavantaj yaratan durumun bazı etkinliklerin bulunduğu sınıf düzeyine uygun olmaması, sınıf seviyesinin üstünde veya altında olması gibi nedenlerin olduğunu belirtmişlerdir.

Kuru (2019) "Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri" isimli çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 32 öğretmen

adayı oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışmada edinilen bulgularından hareketle dijital okuryazarlık kavramına ilişkin olarak üniversiteye yeni başlayan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının kavram ile ilgili yanlış yorumlamalar yaptıklarını ve kavramla ilgili olarak bilgi yetersizlikleri bulunduğunu ve teknoloji okuryazarlığı bağlamında dijital okuryazarlığı ele aldıklarını belirtmiştir.

Pala (2019) tarafından yazılan "ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi" adlı doktora tez çalışması incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ilinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında belirlenmiş 18 ortaokulun 5. sınıfında öğrenim gören toplam 742 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada "Kişisel Bilgi Formu", "BTT Öğrenme Alanı Başarı Testi", "Dijital Okuryazarlık Ölçeği", "Çocuklar İçin Öz Denetim Ölçeği" ve "Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği" olmak üzere toplam beş adet veri toplama aracı kullanılmış ve araştırma verileri betimleyici istatistikler, t-testi, tek yönlü ANOVA testi ve aşamalı regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin; Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki başarıları, öz denetim becerileri, Sosyal Bilgiler dersi motivasyonlarının ve dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanındaki öğrenci başarısını ders motivasyonları, öz denetim ve dijital okuryazarlık becerileri birlikte etkilemektedirler. Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında öğrenci başarısını etkileyen en önemli değişkenin dijital okuryazarlık becerisi olduğu en az etkileyen değişkenin ise ders motivasyonu değişkeni olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sezgin ve Karabacak (2019) çalışmalarında nitel araştırmalar yoluyla dünyadaki diğer uygulamaları da ele alarak Türkiye'de yüksek öğretimde dijital dönüşümün, dijital okuryazarlık aracılığıyla hangi seviyede olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda dijital okuryazarlık alanında gerçekleştirilen girişimlerin, uygulama konulan projelerin Türkiye'nin ilerleyen yıllarda yapacağı yatırımlarında dijitalleşmeye uyum sağlama sürecinde pek çok farklı sektörde katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca hem resmi kurumlarda hem de özel sektöre ait kurumlarda eğitimden ekonomiye her alanda dijital okuryazar olmanın öneminin her geçen gün artarak ilerlediğini ifade etmişlerdir.

Yaman (2019) tarafından yazılmış olan "Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 192 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Ng tarafından 2012 yılında geliştirilen ve Hamutoğlu, Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" ile birlikte araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Yapılan betimsel analiz doğrultusunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş, aile durumu, dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumları, mezun olunan lise türü açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirtilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının sürekli bir internet bağlantısına sahip olma, düzenli olarak takip ettikleri teknoloji haber sitelerinin ve dergilerinin bulunma durumu, internet kullanma sıklığı, internette günlük geçirilen süre, sosyal ağları kullanma durumu, kişisel bir bilgisayara sahip olma, anne ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yontar (2019) çalışmasında Sosyal Bilgiler ve Sınıf Eğitimi programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler bağlamında dijital okuryazarlık (sayısal yetkinlik) düzeylerini incelemiştir. Çalışmasında tarama modelini kullanmış ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersini alan veya almakta olan öğretmen adaylarını örneklem olarak almıştır. Araştırmada, Akkoyunlu, Yılmaz Soylu ve Çağlar (2010) tarafından geliştirilen, 45 maddelik 7'li likert tipi "Sayısal Yetkinlik Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmış ve ayrıca betimsel istatistikler ile t-testi analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin genelinde katılımcıların orta düzeyde bir dijital okuryazarlığa sahip olduğunu belirterek kadın öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerine göre daha düşük olduğunu belirtmiştir.

Kaya (2020) "ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Selçuklu ilçesinde 2018 - 2019 eğitim öğretim yılında devlet okullarında öğrenim öğren 847 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı

olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Dijital Vatandaşlık Ölçeği” ve Hamutoğlu ve diğerleri tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük değerler gibi betimsel analiz teknikleri doğrultusunda anlamlı farklılığın öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri ile internet kullanım yılı değişkenleri arasında olduğu, dijital vatandaşlık düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük internette harcanan süre arasında ise herhangi bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca dijital okuryazarlık açısından anlamlı farklılığın cinsiyet, internet kullanım yılı ve günlük internette harcanan süre değişkenleri arasında olduğu, dijital okuryazarlık düzeyi ile sınıf düzeyi değişkenleri arasında herhangi bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, dijital okuryazarlığın dijital vatandaşlık üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur.

Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç (2020) “temel eğitim öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri” isimli çalışmasında Ordu Üniversitesi ile Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitelerinin Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ile survey (tarama) yöntemini kullanarak çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan’ın (2017) Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarladıkları 17 maddeden oluşan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”ni kullanarak veri toplamışlardır. Verilerin analizinde SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı ancak dijital okuryazarlık düzeylerinde üniversiteye ve branşa göre herhangi bir farklılık görülmediği görülmüştür.

Dijital okuryazarlıkla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde dijital okuryazarlığın yeni bir kavram olması nedeniyle yapılan araştırmaların daha çok ölçek geliştirmek amacıyla yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda çoğunlukla ortaokul, ortaöğretim ve üniversite öğrencileri, öğretmenler ile öğretmen adayları üzerinde durulmuştur. Ayrıca Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelendiği görülmüştür. Dijital araçların ve internetin kullanımının artması dijital okuryazarlık konusunda yapılan araştırmalarının önemini ortaya koyarken bu durum Türkiye’de de dijital okuryazarlığa dair çalışmaların sayısını her geçen gün arttırmaktadır.

3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Hatlevik (2009), yaptığı çalışmada, dijital okuryazarlık ile öğrencilerin internette geçirdikleri zaman, aile geçmişi, okul içinde ve dışında bilgisayarlarda harcadıkları zaman,

okullardan gelen önceliklerle nasıl ilişkili olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Norveç'te 9. sınıfta eğitim gören 682 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını belirlemek amacıyla 14 maddeden oluşan bir test geliştirmiş ve bu test: bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, bu teknolojilerle problem çözme, etik değerlendirmeler, çoklu kaynakların kullanımı ve iletişim gibi 5 farklı konu başlığından oluşmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre dijital okuryazarlığın, öğrencilerin akademik performansı (notlar), öğrencilerin ev durumu (aile geçmişi, anne babanın eğitim seviyesi ve evde bilgisayar başında geçirilen zaman) ve okul (okul yönetiminin BİT'ne kolaylıkla erişebileceği bir ortam sunmaları gibi) faktörlerine bağlı olarak büyük bir değişiklik gösterdiğini gözlemlemiştir. Genel olarak, birey ve okul düzeyindeki sistematik faktörlerin dijital okuryazarlık üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Lea ve Jones (2011) çalışmalarında lisans öğrencilerinin akademik okuma ve kompozisyon yazma, web tabanlı teknolojileri kullanma gibi becerilerini nasıl kullandıklarını dijital okuryazarlık merceğinde incelemişlerdir. Çalışma üç farklı yükseköğretim kurumunda öğrenim gören 34 lisans öğrencisi ile yürütülen nitel bir çalışmadır. Uygulama sırasında öğrenciler çeşitli teknolojileri ve uygulamaları kullanarak, karmaşık, melez ve metinsel türler oluşturmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre lisans öğrencilerinin bu metinleri oluşturma nedenlerini anlamak için daha fazla yazılı uygulamalara yer verilmesi ve bunun teknoloji bağlamında incelenmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin dijital metinleri değiştirebilmek, bunlara erişip bunları okumak ve değerlendirmek için kullandıkları yollara daha fazla dikkat edilerek, üniversitede okuryazarlık anlamında ne üzerine değinildiğini yeniden tanımlamak gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tyger (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve teknoloji kullanırken dijital okuryazarlığı sürece entegre edebilme etkinliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ABD'de bulunan kültür olarak farklılık gösteren üç üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan nicel bir araştırmadır. Çevrimiçi ortamda öğretmen adaylarına dijital okuryazarlık anketi uygulamış ve öğretmenler kendi dijital okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji kullanımındaki yeterliklerine ilişkin öz-değerlendirme yapmışlardır. Ayrıca dijital okuryazarlıkla yaş, ırk, maddi durum, bilgisayar kullanımı, internet erişimli cihaza sahip olma ve internet erişim seviyesi arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin istenen seviyede olmadığı ancak gelecekteki sınıfları için teknoloji kullanımı konusundaki yeterliklerini yüksek buldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık

düzeylerine ilişkin algıları ile sınıflarında teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme yeterliğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Shariman, Razak ve Noor (2012) çalışmalarında Malezyalı öğrencilerin akademik görevlerde gerekli bilgileri bulmak, dijital içeriklere erişmek ve bunları kullanmak için ihtiyaç duydukları dijital okuryazarlık yeterliliğini incelemişlerdir. Çalışma öğrencilerin internet erişimi de dahil olmak üzere bilgi ve iletişim teknolojilerine ve hizmetlerine erişmek ve bunları kullanmak gibi görevlere katıldıktan sonra yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak, katılımcılardan bu görevler sırasında ve günlük yaşamlarında dijital okuryazarlık uygulamalarını tanımlamaları ve yansıtmalarının istenildiği görüşmelerin yapıldığı nitel bir çalışmadır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin dijital okuryazarlık yeterliliğinin, İngilizce dil yeterliliği ve dijital içeriklerde çok modlu formların tasarımı gibi çeşitli faktörlere bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin web sitelerini kullanırken ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşabilecekleri güvenilir siteleri bulunmakta zorlandıklarını, web sitelerinin kaynak güvenilirliğini ve doğruluğunu iyi analiz edemediklerini, elde ettikleri bilgileri derinlemesine değil daha yüzeysel olarak anladıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, eğitimcilerin, öğrencilerin dijital okuryazarlık yeterliliğini analiz ederek ve bu becerileri edinmelerine engel olan engelleri belirleyerek, belirtilen sorunun üstesinden gelmek için çözümler bulabileceklerini vurgulamışlardır.

Blıkstad-Balas (2015) çalışmasında, okulda kullanabilmek amacıyla kişisel bir dizüstü bilgisayarı olan Norveçli lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplamak amacıyla video kayıtları ve nitel görüşmeleri kullanarak yeni okul okuryazarlığı uygulamalarını incelemek için baskın okul metinleri ile okul dışı yerel metinler arasındaki ikilemi kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu eğitim seviyesi yüksek olan bir lise öğrenim gören 4 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tüm sınıf ortamlarında PowerPoint sunumları gibi görsel teknolojileri kullanmasının öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisini geliştirdiğini ifade emiştir. Okulların ilgili internet tabanlı eğitim uygulamalarını sağlamalarının gerekli olduğunu vurgulayarak bu yolla öğrencilerin yüksek öğrenimde ve başka yerlerde karşılaşacakları akademik okuryazarlık uygulamaları ile ilgili deneyimlerden yoksun olmalarının önüne geçilebileceğini ifade etmiştir.

Rahmah (2015) "Endonezyalı vatandaşlar için dijital okuryazarlığı öğrenme sistemi" isimli çalışmasında dijital okuryazarlık kavramına ilişkin farkındalığı arttırmak, vatandaşların dijital okuryazar ve yetkin olmasını sağlamak, öğrenme süreçlerini desteklemek ve

ekonomik anlamda rekabet edebilecek iş gücü oluşturmak için önerilerde bulunmuştur. Bu çalışma ile Endonezya vatandaşlarının dijital ortam aracılığıyla ekonomik katılımlarının sağlanması için öğrencilere ve öğrencilerin içerisinde bulunduğu ve rol model aldığı okul dışı ortamlarda da dijital okuryazarlık eğitiminin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca dijital okuryazarlık eğitiminin davranış kurallarına ve vatandaşların dini inanışlarına uygun olarak verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Kim (2019) çalışmasında Güney Koreli üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme stratejileri ve temel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi öğrenme stilleri, öz-yeterlik ve başarı hedef yönelimleri gibi bireysel özelliklere bağlı olarak gruplar arasında farklılık olup olmadığını incelemiştir. 10 farklı gruptan 916 üniversite öğrencisinden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda toplanan veriler doğrultusunda dijital okuryazarlık ve temel yetkinlikler açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Ancak dijital okuryazarlığın temel yetkinlikler üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ve öğrenme stratejilerinin de dijital okuryazarlığın temel yetkinlikler üzerinde olan etkisine dolaylı bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca dijital okuryazarlığın, öğrenme stratejisine aracılık ederken temel yetkinliklerin etkisini de arttırabileceğini ifade etmiştir.

Mudure-Iacob (2019) çalışmasında dijital okuryazarlık merceğinden Özel Amaçlar için İngilizce Öğretimi konusu üzerinde durmuştur. Araştırmada dijital okuryazarlık becerilerinin kullanıldığı İngilizce öğreniminin özellikleri analiz edilerek, yararları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuş ve dil becerilerinin öğretiminde dijital okuryazarlık kavramının önemi ortaya konulmuştur. Günümüzde dil becerilerinin edinilmesini, fiziksel öğrenme ortamlarında basit bir öğrenme ve içerik üretme şeklinde değil, daha çok çoklu becerileri (dijital, okuryazarlık, görsel, teknolojik) birleştirme ve öğrenme için en uygun çerçevelerin ve ortamın yaratılmasıyla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Öğretme-öğrenme süreci boyunca teknolojiyi ve araçları kullanmaya odaklanan öğretmenlerin ve öğrencilerin, çoklu öğrenme ortamlarında kendilerine rehberlik edecek dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Mudra (2020) çalışmasında öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlığın yararları ve zararlarına yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ile 8 öğrenci ve 5 İngilizce öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda dijital okuryazarlığın öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel becerilerini geliştirdiğini ve dijital teknoloji kullanım oranlarını arttırdığını ifade etmiştir. Ayrıca dijital okuryazarlığın öğretmen-

öğrenci arasındaki çevrimiçi iş birliğini geliştirdiği gibi öğrenci-öğrenci arasındaki çevrimiçi iş birliğini de geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dijital okuryazarlığın öğrenciler üzerinde zayıf internet erişimi, çevrimiçi kaynaklardan elde edilen bilgilerin doğru ve güvenilir olmama durumu, dijital okuryazarlık araçlarının karmaşıklığı, öğrenciler arasındaki farklı anlama düzeyleri, İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlık deneyimleri eksikliği gibi olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Mudra bu çalışmasında öğrenciler için dijital okuryazarlık araçlarının entegrasyonunun nasıl yapılacağına dair önemli bilgiler vermektedir.

Polizzi (2020) çalışmasında Birleşik Krallık'taki dijital okuryazarlığın ulusal müfredat yoluyla nasıl teşvik edildiğini bildirebilecek dijital uzmanların çevrimiçi içerikle nasıl etkileşimde bulunduklarını ve bunları nasıl değerlendirdiklerini ayrıca hangi beceri ve bilgileri kullandıklarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmasında dijital uzmanlara, Birleşik Krallık'taki siyasi parti adaylarına aktivistler gibi sivil savunuculara odaklanarak, dijital okuryazarlığın ne olduğunu ve sivil katılımla nasıl kesiştiğini niteliksel olarak araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda dijital okuryazarlığın yalnızca İngiltere için ulusal müfredatta öğretilebileceğini öne sürmüş ve İngiltere'nin ulusal müfredatının yenilenerek dijital okuryazarlık eğitimine müfredatta yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yurt dışında gerçekleştirilen dijital okuryazarlık araştırmalarına bakıldığında, çalışmaların çoğunlukla öğrenciler ve öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği, günümüzde teknolojinin ve internetin kullanımının artması ve yaygınlaşması ile dijital okuryazarlığın farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bu durum da dijital okuryazarlık çalışmalarının öneminin giderek arttığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama araçları ile ilgili açıklamalar sunulmaktadır.

4.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, bir evren içinden belirlenen bir örneklem aracılığıyla yapılan çalışmalar ile örneklemden yola çıkarak evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel ya da nümerik olarak betimlenmesini sağlar. Tarama modeli ile örneklemden elde edilen veriler evren hakkında çıkarımlarda bulunulur (Creswell, 2017, s. 155-157). Tarama modelinde amaç araştırılan konunun var olan konumu değiştirilmeksizin betimlenmesidir (Karasar, 2011, s. 77). Bu araştırmada dijital okuryazarlık becerisiyle cinsiyet, öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesi, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba mesleği, evde internet bağlantısı bulunma durumu, evde bilgisayar veya tablet bulunma durumu ve öğrencilerin internete bağlanma sıklığı, internetin hangi amaçla kullanıldığı gibi değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde devlet okullarında 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören 632 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik açısından uygun örneklem kullanılmıştır. Bu

örnekleme yöntemi ‘‘ulaşılabilir olması, erişiminin kolay olması, araştırmaya nitelik, hız ve pratiklik kazandırması’’ nedeni ile tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Tablo 3

Katılımcıların Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	Alt Sosyo-Ekonomik Düzey	384	60,7	60,7
	Orta Sosyo-Ekonomik Düzey	158	25	25
	Üst Sosyo-Ekonomik Düzey	90	14,2	14,2
	Toplam	632	99,4	100,0
Kayıp Veri		4	,6	
Toplam		636	100,0	

Tablo 3 incelendiğinde çalışmanın gerçekleştirildiği okullar içerisinde en çok öğrenci katılımı %60,7’lik (384) oranla alt sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokullar iken en az öğrenci %14,2 (90) ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokullar olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Cinsiyet Durumuna İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	Erkek	287	45,4	45,6
	Kadın	343	54,3	54,4
	Toplam	630	99,7	100,0
Kayıp Veri		2	,3	
Toplam		632	100,0	

Tablo 4’te görüldüğü gibi 632 kişilik çalışma grubunun %45,6’sı (287) erkek, %54,4’ü (343) kadındır.

Tablo 5

Katılımcıların Sınıf Durumuna İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	5. Sınıf	195	30,9	31,3
	6. Sınıf	214	33,9	34,1
	7. Sınıf	218	34,5	34,8
	Toplam	627	99,2	100,0
Kayıp Veri		5	,8	
Toplam		632	100,0	

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrenciler arasında en düşük katılım %30,9'luk (195) oranla 5. sınıflara ait iken, en yüksek katılım %34,5'lik (218) oran ile 7. sınıf ve %33,9'luk (214) oranla 6. sınıf olduğu, 6. ve 7. sınıfların birbirine yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 6

Katılımcıların Kardeş Sayısına İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	1	41	6,5	6,5
	2	78	12,3	12,4
	3	212	33,5	33,7
	4 Ve Daha Fazlası	289	45,7	45,9
	Yok	10	1,6	1,6
	Toplam	630	99,7	100,0
Kayıp Veri		2	,3	
Toplam		632	100,0	

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların %6,5'i (41) 1 kardeşe, %12,3'ü (78) 2 kardeşe, %33,5'i (212) 3 kardeşe, %45,7'si (289) 4 ve daha fazla kardeşe sahiptir. Ayrıca %1,6'sının (10) kardeşi yokken %0,3'ü (2) bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	İlkokul	306	48,4	49,4
	Ortaokul	186	29,4	30,0
	Lise	58	9,2	9,4
	Üniversite	14	2,2	2,3
	Diğer	55	8,7	8,9
	Toplam	619	97,9	100,0
Kayıp Veri		13	2,1	
Toplam		632	100,0	

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların anne eğitim düzeylerinin %48,4'ü (306) ilkokul, %29,4'ü (186) ortaokul, %9,2'si (58) lise, %2,2'si (14) üniversite ve %8,7'si (55) diğer şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların %2,1'i (13) bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	İlkokul	219	34,7	36
	Ortaokul	199	31,5	32,7
	Lise	123	19,5	20,2
	Üniversite	34	5,4	5,6
	Diğer	34	5,4	5,6
	Toplam	609	95,4	100,0
Kayıp Veri		23	3,6	
Toplam		632	100,0	

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların baba eğitim düzeylerinin %36'sı (219) ilkokul, %32,7'si (199) ortaokul, %20,2'si (123) lise, %5,6'sı (34) üniversite ve %5,6'sı (34) diğer şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların %3,6'sı (23) bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Anne Mesleğine İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	Ev Hanımı	584	92,4	93,0
	İşçi	16	2,5	2,5
	Memur	3	,5	,5
	Emekli	10	1,6	1,6
	Diğer	15	2,4	2,4
	Toplam	628	99,4	100,0
Kayıp Veri		4	,6	
Toplam		632	100,0	

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların anne mesleklerinin dağılımı en çok %92,4'lük (584) oranla ev hanımlığı olurken en az %0,5 (3) memur olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Katılımcıların Baba Mesleğine İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	İşçi	364	57,6	59,5
	Memur	23	3,6	3,8
	Emekli	20	3,2	3,3
	Diğer	205	32,4	33,5
	Toplam	612	96,8	100,0
Kayıp Veri		20	3,2	
Toplam		632	100,0	

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların baba mesleklerinin dağılımı en çok %57,6'lık (364) oranla işçi olurken en az %3,2 (20) emekli olduğu görülmektedir.

Tablo 11

Katılımcıların İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	Evet	406	64,1	64,9
	Hayır	220	34,7	35,1
	Toplam	626	99,1	100,0
Kayıp Veri		6	,9	
Toplam		632	100,0	

Tablo 11 incelendiğinde internet bağlantısına sahip olma durumuna katılımcıların cevabı %64,9'u (406) evet, %35,1'i (220) hayır olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Katılımcıların Bilgisayar veya Tablete Sahip Olma Durumuna İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	Evet	350	55,4	55,6
	Hayır	279	44,1	44,4
	Toplam	629	99,5	100,0
Kayıp Veri		3	,5	
Toplam		632	100,0	

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların bilgisayar veya tablete sahip olma durumu %55,6'sı (350) evet, %44,1'i (279) hayır şeklindedir.

Tablo 13

Katılımcıların Ailelerinin Aylık Maddi Kazancına İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	0- 2825	350	55,4	58,7
	2826- 5650,	170	26,9	28,5
	5651- 8475	42	6,6	7,0
	8475+	34	5,4	5,7
	Toplam	596	94,3	100,0
Kayıp Veri		36	5,7	
Toplam		632	100,0	

Katılımcıların ailelerinin aylık maddi kazancının dağılımını gösteren tablo 13 incelendiğinde en çok %58,7'lik (350) oranla 0-2825 olurken en az %6,6'lık (42) oranla 5651- 8475 olduğu görülmektedir.

Tablo 14

Katılımcıların İnterneti Hangi Amaçla Kullandığına İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	Araştırma- Ödev Yapma	455	72	74,7
	Haber Okumak	26	4,1	4,3
	Oyun Oynamak	44	7,0	7,2
	Dizi/Film İzlemek	32	5,1	5,3
	Müzik Dinlemek	25	4	4,1
	Sosyal Medya Kullanmak	27	4,3	4,4
	Toplam	609	96,4	100,0
Kayıp Veri		23	3,6	
Toplam		632	100,0	

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların interneti hangi amaçla kullandığına ilişkin dağılımı en çok %74,7'lik (455) oranla araştırma- ödev yapma olurken diğer cevapların birbirine yakın dağılımlar gösterdiği görülmektedir.

Tablo 15

Katılımcıların Günlük EBA ve Canlı Derse Girme Sürelerine İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	Hiç	99	15,7	15,8
	1-3 Saat	227	35,9	36,1
	4-5 Saat	211	33,4	33,6
	6-7 Saat	97	14,4	14,5
	Toplam	628	99,4	100,0
Kayıp Veri		4	,6	
Toplam		632	100,0	

Katılımcıların günlük EBA ve canlı girme sürelerini gösteren tablo 15 incelendiğinde, katılımcıların %15,8'inin (99) hiç girmediği, %36,1'inin (227) 1- 3 saat girdiği, %33,6'sının (211) 4- 5 saat girdiği ve %14,5'inin (67) 6- 7 saat girdiği görülmektedir.

Tablo 16

Katılımcıların Günlük İnternete Girme (EBA ve Canlı Ders Hariç) Sürelerine İlişkin Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
	Hiç	109	17,2	17,4
	1 Saatten Az	210	33,2	33,4
	1-2 Saat	233	36,9	37,1
	4 Saatten Fazla	76	12	12,1
	Toplam	628	99,4	100,0
Kayıp Veri		4	,6	
Toplam		632	100,0	

Katılımcıların günlük internete girme sürelerini gösteren tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların %17,4'ünün (109) hiç internet kullanmadığı, %33,4'ünün (210) 1 saatten az kullandığı, %37,1'inin (233) 1- 2 saat kullandığı ve %12,1'inin (76) 4 saatten daha fazla kullandığı görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" (EK1) ve Pala (2019) tarafından geliştirilen "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" (EK2) kullanılmıştır

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışmaya katılan öğrenciler hakkında çeşitli bilgiler elde edebilmek için uzman görüşleri doğrultusunda kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Formda çalışmanın amacına hizmet edebileceği düşünülen sorulara yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin; okulu, sınıfı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyleri, anne ve baba mesleği, evlerinde bilgisayar/tablet bulunma durumu, evlerinde internet bağlantısı olma durumu, ailenin aylık kazancı, internete bağlanma sıklığı ve interneti kullanım amacına ilişkin toplam 12 soruya yer verilmiştir.

4.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Pala'nın (2019) "ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi" çalışmasında geliştirdiği "Dijital Okuryazarlık Ölçek"i Pala (2019)'dan izin alınarak (EK3) kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi süresince öncelikli olarak ilgili alan yazın taranarak uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 27 maddelik likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek "Her zaman = 5", "Çoğu zaman = 4", "Bazen = 3", "Nadiren = 2" ve "Hiçbir zaman = 1" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte tersten puanlanan maddeye yer verilmemiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini analiz etmek için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizinin yapılabilmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi analizleri yapılmıştır. KMO değeri .82, Barlett Sphericity testi değeri ise 1117,603 ($p<.01$, $sd=210$) olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada AFA için temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca faktörleri belirginleştirmek için varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nde bütün maddelerin .30 değerinin üzerinde olduğu analizler sonucunda belirlenmiştir.

Ölçeğe AFA'dan sonra DFA da uygulanıp maddeler arası ilişki (model) test edilmiş ve standartlaştırılmış yüklerin anlamlılık düzeyini veren t değerlerine bakılmıştır. DFA'da elde edilen t değerleri 13.21 ile 19.55 arasında değişmiştir. Bu doğrultuda tüm t değerlerinin, 2.56'dan büyük olması nedeniyle, .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yapılan uyum indekslerinde faktörler arasında mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, "Bilgi-İşlem" alt boytuna ait Cronbach's Alpha katsayı .71, "İletişim" alt boyutuna ait katsayı .73, "Güvenlik" alt boyutuna ait katsayı .78, "Problem Çözme" alt boyutuna ait katsayı .75 ve ölçeğin toplamına ait katsayı .87 olarak tespit edilmiştir. Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .70'in üzerinde çıktığı için ölçeğin ve alt boyutlarının güvenirlik açısından yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulama yapıldıktan yaklaşık üç hafta sonra testin güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla test-tekrar test yöntemi kullanılarak pilot uygulama yapılan 45 öğrenciye aynı test tekrar uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı .72 olarak belirlenmiştir. Bu katsayı testin tutarlı olduğunu göstermektedir. Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada ise ölçeğin genelinde Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu durum çalışma da uygulanan ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

4.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada, veri toplama araçlarının oluşturulmasının ardından verilerin toplanması amacıyla ilgili makamlara resmi izin başvuruları yapılmış ve resmi izin süreci tamamlanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, öncelikle verilerin toplanacağı okullar belirlenmiştir. Okulların sosyo-ekonomik durumu, yerleşim yeri, çevresel faktörleri gibi kriterler göz önünde bulundurularak evreni iyi bir şekilde temsil etmesi açısından farklı özellikteki okulların tercih edilmesine özen gösterilmiştir. Daha sonra çalışmanın yapılacağı okulların yöneticileriyle görüşme yapılarak araştırmacı kendini tanıtmış, uygulamanın konusu, amacı, veri toplamanın ne kadar sürede tamamlanacağı anlatılmış ve

okul yöneticilerinden verilerin toplanacağı gün ve saatler için randevu alınmıştır. Belirlenen günde araştırmacı katılımcılara çalışmaya başlamadan önce kendisi ve araştırmanın amacı hakkında kısa bilgiler sunmuştur. Ardından araştırmacı tarafından katılımcılara verilen formda yer alan yönerge okunarak araştırma konusunda bilgilenmeleri sağlanmış ve çalışmaya başlanmıştır. Uygulama yaklaşık olarak bir ders saati (30 dk) sürmüştür.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 (Statistical Packagefor Social Sciencefor Personal Computers) programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada frekans, yüzde ve ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra verilerin dağılımı normallik göstermediği için Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi gibi parametrik olmayan testler yapılmıştır.

Tablo 17

Verilerin Dağılımı İçin Yapılan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Statistic	Sd	P
Sınıf	,225	520	,000
Cinsiyet	,369	520	,000
Kardeş Sayısı	,269	520	,000
Anne Eğitim Düzeyi	,272	520	,000
Baba Eğitim Düzeyi	,223	520	,000
Anne Meslek	,529	520	,000
Baba Meslek	,381	520	,000
Evinizde Bilgisayar veya Tablet Var Mı?	,371	520	,000
Evinizde İnternet Bağlantısı Var Mı?	,409	520	,000
Canlı Ders ve EBA Dışında Günlük İnternete Girme Sıklığınız Ne Kadar?	,227	520	,000
Günlük EBA ve Canlı Derse Kaç Saat Giriyorsunuz?	,272	520	,000
Ailenizin Aylık Maddi Kazancı Ne Kadardır?	,340	520	,000
İnterneti Hangi Amaçla Kullanıyorsunuz?	,446	520	,000

Tablo 17'de görüldüğü üzere ölçekten elde edilen verilerin hiçbir değişken boyutunda parametrik testler için ön koşul olan dağılım normalliği varsayımını karşılanmadığı görülmektedir. Bu nedenle verilerin analizinde Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi gibi parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yapılan yorumlar yer almaktadır.

5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri tablo 18'de gösterilmektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin "Dijital Okuryazarlık Ölçeği"ne verdikleri cevapların dağılımı tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 18

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri

	Bilgi İşlem	İletişim	Güvenlik	Problem Çözme	Genel Ortalama
Ortalama	3,2888	2,4970	3,6499	2,9584	3,1228
N	632	632	632	632	632

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi puanları ölçeğin bilgi işlem alt boyutunda 3,29 olarak tespit edilmiştir. 4'lü likert tipinde olan dijital okuryazarlık ölçeğinin bilgi işlem alt boyutundan aldıkları puanlar dikkate alındığında katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda çok yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi puanları ölçeğin iletişim alt boyutunda 2,50 olarak tespit edilmiştir. 4'lü likert tipinde olan dijital okuryazarlık ölçeğinin iletişim alt boyutundan aldıkları puanlar dikkate alındığında katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi puanları ölçeğin güvenlik alt boyutunda 3,65 olarak tespit edilmiştir. 4'lü likert tipinde olan dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenlik alt boyutundan aldıkları puanlar dikkate alındığında katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda çok yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi puanları ölçeğin problem çözme alt boyutunda 2,96 olarak tespit edilmiştir. 4'lü likert tipinde olan dijital okuryazarlık ölçeğinin problem çözme alt boyutundan aldıkları puanlar dikkate alındığında katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi puanları ölçeğin genelinde 3,12 olarak tespit edilmiştir. 4'lü likert tipinde olan dijital okuryazarlık ölçeğinin genelinde aldıkları puanlar dikkate alındığında katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde çok yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19

Dijital Okuryazarlık Ölçeği'ne İlişkin Katılımcı Görüşleri Dağılımı

Maddeler	Cevap Seçenekleri											
	Her Zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	$\overline{X}$	S
1.İnternette bilgiye ulaşmak için arama motorlarını kullanabilirim.	56	8,9	47	7,4	265	42,3	99	15,8	159	25,4	2,64	1,76
2. Arama yaparken bazı filtreleri kullanabilirim (Örneğin: sadece resimlerde, videolarda, haritalarda arama).	118	18,9	133	21,3	217	34,7	91	14,6	66	10,4	3,23	1,21
3. İnternette ulaştığım bilgilerin tamamının güvenilir olmadığını bilirim.	70	11,2	68	10,9	127	20,4	102	16,3	257	41,2	2,36	1,43
4. İnternette ulaştığım bilgilerin güvenilirliğini sağlamak için bilgiyi farklı kaynaklarla karşılaştırabilirim.	74	11,8	79	12,6	156	25	140	22,4	176	28,2	2,57	1,33
5. Dosyaları veya içerikleri (örneğin: metin, resim, müzik, video, web sayfaları) bilgisayarda, tablette ve telefonda kaydedebilirim.	105	16,8	98	15,7	149	23,9	120	19,2	152	24,4	2,88	2,13
6. Kaydettiğim dosya ve içeriklere tekrar ulaşabilirim.	80	12,8	98	15,7	166	26,6	111	17,8	169	27,1	2,69	1,35
7. Cep telefonu, internet e-posta ve sohbet etme programlarıyla iletişim kurabilirim.	184	29,1	101	16	144	22,8	83	13,1	120	19	3,29	2,21
8. İnternet siteleri üzerinden dosya ve içerik paylaşabilirim (e-postaya resim ve dosya eklemek, Facebook vb sitelerde fotoğraf paylaşmak gibi)	337	53,6	93	14,8	91	14,5	46	7,3	62	9,9	4,02	2,44
9. İnternette başkalarının oluşturduğu/paylaştığı herhangi bir dokümana katkıda bulunabilirim.	312	49,8	129	20,6	122	19,5	38	6,1	25	4	4,06	1,13
10. Sosyal ağları (Facebook, Twitter, Instagram vb) kullanabilirim.	259	41,5	98	15,7	107	17,1	70	11,2	90	14,4	3,63	1,90
11. Dijital araçları kullanırken uyulması gereken kurallar olduğunu bilirim (ör: yorum yaparken, kişisel bilgi paylaşırken).	104	16,7	66	10,6	87	13,9	78	12,5	289	46,3	2,38	1,54
12.İnternette bilgi aktarımında/paylaşımda bulunabilirim.	202	32,7	146	23,6	122	19,7	63	10,2	85	13,8	3,51	1,39
13. Bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi araçlarımı korumak için şifreler kullanabilirim.	76	12,2	52	8,3	86	13,7	86	13,7	328	52,2	2,16	1,47
14.Kimlik bilgilerimin çalınabilecek senin farkında olduğum için kişisel bilgilerimi internette paylaşmamam gerektiğini bilirim.	96	15,3	38	6,1	35	5,6	44	7	413	66	1,97	2,09
15. Dijital teknolojiyi yoğun kullanmanın sağlığını olumsuz etkileyebileceğini bilirim.	52	8,3	39	6,2	79	12,6	91	14,5	368	58,5	1,97	2,09
16. Teknolojinin çevreye pozitif ve negatif etkilerin anlayabilirim.	48	7,7	58	9,3	115	18,4	143	22,9	261	41,8	2,18	1,27
17. Yeni bir cihaz veya uygulamayı kullanırken teknik bir sorun oluştuğunda destek ve yardım bulabilirim.	68	10,9	96	15,3	144	23	129	20,6	189	30,2	2,56	1,34
18. Dijital teknolojileri kullanırken sıkça ortaya çıkan sorunların çoğunu çözebilirim.	71	11,3	129	20,5	214	34	123	19,6	92	14,6	2,93	1,19
19.Dijital teknolojileri kullanırken teknik olmayan problemleri çözebilirim.	133	21,2	131	20,9	179	28,5	101	16,1	83	13,2	3,20	1,30
20. Programlar veya araçların teknolojik problemlerini çözebilirim.	170	27,2	158	25,3	163	26,1	70	11,2	64	10,2	3,47	1,27
21.Teknoloji ile ilgili bir problem ile karşı karşılaştığında, problemi çözmek için dijital araçları kullanabilirim.	122	19,4	128	20,3	138	21,9	126	20	116	18,4	3,02	1,38

“İnternette bilgiye ulaşmak için arama motorlarını kullanabilirim.” ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %8,9’u (56) “her zaman”, %7,4’ü (46) “çoğu zaman”, %42,3’ü (267) “bazen”, %15,8’i (99) “nadiren”, %25,4’ü (160) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

“Arama yaparken bazı filtreleri kullanabilirim.” ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %18,9’u (119) “her zaman”, %21,3’ü (134) “çoğu zaman”, %34,7’si (219) “bazen”, %14,6’sı (92) “nadiren”, %10,6’sı (66) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

“İnternette ulaştığım bilgilerin tamamının güvenilir olmadığını bilirim.” ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %11,2’si (70) “her zaman”, %10,9’u (68) “çoğu zaman”, %20,4’ü (128) “bazen”, %16,3’ü (103) “nadiren”, %41,2’si (260) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

“İnternette ulaştığım bilgilerin güvenilirliğini sağlamak için bilgiyi farklı kaynaklarla karşılaştırabilirim.” ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %11,8’i (74) “her zaman”, %12,6’sı (79) “çoğu zaman”, %25'i (158) “bazen”, %22,4’ü (141) “nadiren”, %28,2’i (178) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

“Dosyaları veya içerikleri (ör: metin, resim, müzik, video, web sayfaları) bilgisayarda, tablette ve telefonda kaydedebilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %16,8’i (106) “her zaman”, %15,7’si (99) “çoğu zaman”, %23,9'u (151) “bazen”, %19,2’si (121) “nadiren”, %24,4’ü (154) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

"Kaydettiğim dosya ve içeriklere tekrar ulaşabilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %12,8'i (80) “her zaman”, %15,7’si (99) “çoğu zaman”, %26,6'sı (168) “bazen”, %17,8’i (112) “nadiren”, %27,7’si (175) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

"Cep telefonu, internet e-posta ve sohbet etme programlarıyla iletişim kurabilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %29,1’i (186) “her zaman”, %16’sı (101) “çoğu zaman”, %22,8'i (144) “bazen”, %13,1’i (82) “nadiren”, %19’u (120) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

"İnternet siteleri üzerinden dosya ve içerik paylaşabilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %53,6’sı (338) “her zaman”,

%14,8’i (93) “çoğu zaman”, %14,5'i (91) “bazen”, %7,3’ü (46) “nadiren”, %9,9’u (62) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

"İnternette başkalarının oluşturduğu/paylaştığı herhangi bir dokümana katkıda bulunabilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %49,8’i (314) “her zaman”, %20,6’sı (130) “çoğu zaman”, %19,5'i (123) “bazen”, %6,1’i (38) “nadiren”, %4’ü (25) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

"Sosyal ağları kullanabilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %41,5’i (262) “her zaman”, %15,7’si (99) “çoğu zaman”, %17,1'i (108) “bazen”, %11,2’si (70) “nadiren”, %14,4’ü (91) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

"Dijital araçları kullanırken uyulması gereken kurallar olduğunu bilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %16,5'i (104) “her zaman”, %10,6’sı (66) “çoğu zaman”, %13,9'u (87) “bazen”, %12,5’i (79) “nadiren”, %46,3’ü (292) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

"İnternette bilgi aktarımında/paylaşımda bulunabilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %32,7’si (206) “her zaman”, %23,6’sı (149) “çoğu zaman”, %19,7'si (124) “bazen”, %10,2’si (64) “nadiren”, %13,8’i (87) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

"Bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi araçlarımı korumak için şifreler kullanabilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %12,1’i (76) “her zaman”, %8,3’ü (52) “çoğu zaman”, %13,7'i (86) “bazen”, %13,7’si (86) “nadiren”, %51,9’u (328) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

"Kimlik bilgilerimin çalınabilecek senin farkında olduğum için kişisel bilgilerimi internette paylaşmamam gerektiğini bilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %15,3’ü (96) “her zaman”, %6,1’i (38) “çoğu zaman”, %5,6'sı (35) “bazen”, %7’si (44) “nadiren”, %66’sı (417) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

"Dijital teknolojiyi yoğun kullanmanın sağlığını olumsuz etkileyebileceğini bilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %8,3’ü (52) “her zaman”, %6,2’si (39) “çoğu zaman”, %12,6'sı (79) “bazen”, %14,5’i (91) “nadiren”, %58,2’si (367) ise “hiçbir zaman” seçeneklerini işaretlemiştir.

"Teknolojinin çevreye pozitif ve negatif etkilerin anlayabilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %7,7'si (48) "her zaman", %9,3'ü (58) "çoğu zaman", %18,4'ü (116) "bazen", %22,9'u (144) "nadiren", %41,8'i (264) ise "hiçbir zaman" seçeneklerini işaretlemiştir.

"Yeni bir cihaz veya uygulamayı kullanırken teknik bir sorun oluştuğunda destek ve yardım bulabilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %10,9'u (68) "her zaman", %15,3'ü (96) "çoğu zaman", %23'ü (145) "bazen", %20,6'sı (130) "nadiren", %30,2'si (190) ise "hiçbir zaman" seçeneklerini işaretlemiştir.

"Dijital teknolojileri kullanırken sıkça ortaya çıkan sorunların çoğunu çözebilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %11,3'ü (71) "her zaman", %20,'si (126) "çoğu zaman", %34'ü (214) "bazen", %19,6'sı (123) "nadiren", %14,6'sı (92) ise "hiçbir zaman" seçeneklerini işaretlemiştir.

"Dijital teknolojileri kullanırken teknik olmayan problemleri çözebilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %21,2'si (133) "her zaman", %20,9'u (132) "çoğu zaman", %28,5'i (180) "bazen", %16,1'i (101) "nadiren", %13,2'si (83) ise "hiçbir zaman" seçeneklerini işaretlemiştir.

"Programlar veya araçların teknolojik problemlerini çözebilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %27,2'si (171) "her zaman", %25,3'ü (159) "çoğu zaman", %26,1'i (164) "bazen", %11,2'si (70) "nadiren", %10,2'si (64) ise "hiçbir zaman" seçeneklerini işaretlemiştir.

"Teknoloji ile ilgili bir problem ile karşı karşılaştığında, problemi çözmek için dijital araçları kullanabilirim." ifadesine ilişkin görüşlerin analizi incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %19,4'ü (122) "her zaman", %20,3'ü (128) "çoğu zaman", %21,9'u (138) "bazen", %20'si (126) "nadiren", %18,4'ü (116) ise "hiçbir zaman" seçeneklerini işaretlemiştir.

5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bilgi İşlem	Erkek	287	312,68	89739,50	48411,500	,721
	Kız	343	317,86	109025,50		
	Toplam	630				
İletişim	Erkek	287	349,74	100375,00	39394,000	,000
	Kız	343	286,85	98390,00		
	Toplam	630				
Güvenlik	Erkek	287	300,13	86136,00	44808,000	,052
	Kız	343	328,36	112629,00		
	Toplam	630				
Problem Çözme	Erkek	287	345,94	99285,50	40483,500	,000
	Kız	343	290,03	99479,50		
	Toplam	630				
Genel Ortalama	Erkek	287	332,24	95354,00	44415,000	,035
	Kız	343	301,49	103411,00		
	Toplam	630				

Tablo 20 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre bilgi işlem alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [U=48411,500; p>0.5]. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin bilgi işlem alt boyutunda cinsiyete göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [U=39394,000; p<0.5]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında belirlenen bu farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği iletişim alt boyutunda kız öğrencilerin düzeylerinin erkek öğrencilerden daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre güvenlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [U=44808,000; p>0.5]. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin güvenlik alt boyutunda cinsiyete göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre problem çözme alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [U=40483,500; p<0.5]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında belirlenen bu farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği problem çözme alt boyutunda kız öğrencilerin düzeylerinin erkek öğrencilerden daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [U=44415,000; p<0.5]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında belirlenen bu farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin genelinde kız öğrencilerin düzeylerinin erkek öğrencilerden daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 21'de gösterilmektedir.

Tablo 21

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ort.	X^2	P	Fark U
Bilgi İşlem	5. Sınıf	195	282,89	8,408	,015	2-1
	6. Sınıf	214	327,06			3-1
	7. Sınıf	218	329,01			
	Toplam	627				
İletişim	5. Sınıf	195	293,15	5,554	,062	
	6. Sınıf	214	311,68			
	7. Sınıf	218	334,93			
	Toplam	627				
Güvenlik	5. Sınıf	195	261,30	24,378	,000	2-1
	6. Sınıf	214	342,75			3-1
	7. Sınıf	218	332,92			
	Toplam	627				
Problem Çözme	5. Sınıf	195	284,15	7,937	,019	2-1
	6. Sınıf	214	331,57			3-1
	7. Sınıf	218	323,45			
	Toplam	627				
Genel Ortalama	5. Sınıf	195	268,50	17,890	,000	2-1
	6. Sınıf	214	333,16			3-1
	7. Sınıf	218	335,89			
	Toplam	627				

Farklı sınıflarda yer alan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 21'de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=627) = 8,408; p<,05]. Bu bulgu farklı sınıf düzeylerinde yer alan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda farklılaştığını göstermektedir. Sınıf düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyinin 7. sınıfların en yüksek olduğunu bunu sırasıyla 6. sınıflar ve 5. sınıfların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 5. sınıf (282,89) ile 6. sınıf (327,06) ve 7. sınıflar (329,01) arasında 7. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu bilgi işlem alt boyutunda sınıf düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=627) = 5,554; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=627) = 24,378; p<,05]. Bu bulgu farklı sınıf düzeylerinde yer alan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda farklılaştığını göstermektedir. Sınıf düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 6. sınıfların bunu sırasıyla 7. sınıflar ve 5. sınıfların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 5. sınıf (261,30) ile 6. sınıf (342,75) ve 7. sınıflar (332,92) arasında 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu güvenlik alt boyutunda sınıf düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=627) = 7,937; p<,05]. Bu bulgu farklı sınıf düzeylerinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda farklılaştığını göstermektedir. Sınıf düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyinin en fazla 6. sınıflarda olduğu bunu sırasıyla 7. sınıflar ve 5. sınıfların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 5. sınıf (284,15) ile 6. sınıf (331,57) ve 7. sınıf (323,45) grupları arasında 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu problem çözme alt boyutunda sınıf düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğinin genelinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=627) =17,890; p<,05]. Bu bulgu farklı sınıf düzeylerinde yer alan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin farklılaştığını göstermektedir. Sınıf düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeyinin 5. sınıflarda en yüksek olduğu bunu sırasıyla 6. sınıflar ve 7. sınıfların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 5. sınıf (268,50) ile 6. sınıf (333,16) ve 7. sınıflar (335,89) grupları arasında 7. sınıfların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu sınıf düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

5.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 22'de gösterilmektedir.

Tablo 22

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Kardeş Sayılarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	X^2	P
Bilgi İşlem	1	41	297,73	7,426	,115
	2	78	361,47		
	3	212	321,72		
	4 ve Daha Fazlası	289	301,33		
	Yok	10	307,40		
	Toplam	630			
İletişim	1	41	299,56	3,494	,479
	2	78	338,99		
	3	212	322,60		
	4 ve Daha Fazlası	289	304,76		
	Yok	10	357,60		
	Toplam	630			
Güvenlik	1	41	274,07	5,915	,206
	2	78	341,38		
	3	212	327,21		
	4 ve Daha Fazlası	289	307,53		
	Yok	10	265,40		
	Toplam	630			
Problem Çözme	1	41	309,90	6,384	,172
	2	78	328,91		
	3	212	336,46		
	4 ve Daha Fazlası	289	298,97		
	Yok	10	267,35		
	Toplam	630			
Genel Ortalama	1	41	286,02	7,700	,103
	2	78	349,06		
	3	212	331,50		
	4 ve Daha Fazlası	289	299,29		
	Yok	10	303,95		
	Toplam	630			

Katılımcıların kardeş sayılarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 22'de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=627) = 7,426; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=627) = 3,494; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=627) = 5,915; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=627) = 6,384; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=627) = 7,700; p>,05].

Bu bulgular kardeş sayısının ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	X^2	p	Fark U
Bilgi İşlem	İlkokul	306	300,49	12,692	,013	3-1
	Ortaokul	186	319,51			3-5
	Lise	58	364,27			2-5
	Üniversite	14	366,93			4-5
	Okuryazar	55	259,02			
	Toplam	619				
İletişim	İlkokul	306	301,05	7,960	,093	
	Ortaokul	186	311,81			
	Lise	58	365,89			
	Üniversite	14	343,68			
	Okuryazar	55	286,16			
	Toplam	619				
Güvenlik	İlkokul	306	305,76	12,989	,011	3-1
	Ortaokul	186	316,84			1-5
	Lise	58	365,99			3-5
	Üniversite	14	325,07			2-5
	Okuryazar	55	247,56			
	Toplam	619				
Problem Çözme	İlkokul	306	294,52	12,835	,012	3-1
	Ortaokul	186	314,12			3-2
	Lise	58	370,20			3-5
	Üniversite	14	399,21			4-1
	Okuryazar	55	296,01			
	Toplam	619				
Genel Ortalama	İlkokul	306	296,29	17,865	,001	3-1
	Ortaokul	186	318,18			3-2
	Lise	58	383,23			3-5
	Üniversite	14	380,89			2-5
	Okuryazar	55	263,35			4-5
	Toplam	619				

Katılımcıların anne eğitim durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 23'te verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=619) = 12,692; p<,05]. Bu bulgu anne eğitim durumu farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Anne eğitim durumlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık

düzeylerinin en fazla annesi üniversite mezunu olanların olduğu bunu sırasıyla annesi lise mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar, ilkokul mezunu olanlar ve okuryazar olanların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; anne eğitim düzeyi lise olanlar (364,27) ile anne eğitim düzeyi ilkokul olanlar (255,73) ve anne eğitim düzeyi okuryazar olanlar (259,02) arasında anne eğitim düzeyi lise olanlar lehine; anne eğitim düzeyi ortaokul olanlar (319,51) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olanlar (259,02) arasında anne eğitim düzeyi ortaokul olanlar lehine; anne eğitim düzeyi üniversite olanlar (366,93) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olanlar (259,02) arasında anne eğitim düzeyi üniversite olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu bilgi işlem alt boyutunda anne eğitim düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=619) = 3,494; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=619) = 12,989; p<,05]. Bu bulgu anne eğitim durumu farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Anne eğitim durumlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla annesi lise mezunu olanların olduğu bunu sırasıyla annesi üniversite mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar, ilkokul mezunu olanlar ve okuryazar olanların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; anne eğitim düzeyi lise olanlar (365,99) ile anne eğitim düzeyi ilkokul olanlar (305,76) arasında anne eğitim düzeyi lise olanlar lehine; anne eğitim düzeyi ilkokul mezunu olanlar (305,76) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olanlar (247,56) arasında anne eğitim düzeyi ilkokul olanlar lehine; anne eğitim düzeyi lise olanlar (365,99) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olanlar (247,56) arasında anne eğitim düzeyi lise olanlar lehine; anne eğitim düzeyi ortaokul olanlar (316,84) ile anne eğitim düzeyi okuryazar olanlar (247,56) arasında anne eğitim düzeyi ortaokul olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu bulgu güvenlik alt boyutunda anne eğitim düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=619) =12,835; p<,05]. Bu bulgu anne eğitim durumu farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Anne eğitim durumlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla annesi üniversite mezunu olanların olduğu bunu sırasıyla annesi lise mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar, annesi okur yazar olanlar ve ilkokul mezunu olanların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; anne eğitim düzeyi lise olanlar (370,20) ile anne eğitim düzeyi ilkokul olanlar (294,52), anne eğitim düzeyi ortaokul olanlar (314,12) ve anne eğitim düzeyi okuryazar olanlar (296,01) arasında anne eğitim düzeyi lise olanlar lehine; anne eğitim düzeyi üniversite olanlar (399,21) ile anne eğitim düzeyi ilkokul olanlar (294,52) arasında anne eğitim düzeyi üniversite olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu problem çözme alt boyutunda anne eğitim düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=619) =17,865; p<,05]. Bu bulgu anne eğitim durumu farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde farklı olduğunu göstermektedir. Anne eğitim durumlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla lise mezunu olanların olduğu bunu sırasıyla üniversite mezunu olanlar, annesi ortaokul mezunu olanlar, ilkokul mezunu olanlar ve annesi okur yazar olanların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; anne eğitim düzeyi lise olanlar (383,23) ile anne eğitim düzeyi ilkokul (296,29) olanlar, ortaokul (318,18) olanlar ve okuryazar (263,35) olanlar arasında anne eğitim düzeyi lise olanlar lehine; anne eğitim düzeyi ortaokul (318,18) olanlar ile anne eğitim düzeyi okuryazar (263,35) olanlar arasında anne eğitim düzeyi ortaokul olanlar lehine;

anne eğitim düzeyi üniversite olanlar (380,89) ile anne eğitim düzeyi okuryazar (263,35) olanlar arasında anne eğitim düzeyi üniversite olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu anne eğitim düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

5.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 24'te gösterilmektedir.

Tablo 24

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	X^2	p	Fark U
Bilgi İşlem	İlkokul	219	321,10	20,227	,000	1-5 2-5 3-5 4-5
	Ortaokul	199	289,32			
	Lise	123	324,04			
	Üniversite	34	337,51			
	Okuryazar	34	191,69			
	Toplam	609				
İletişim	İlkokul	219	309,83	5,945	,203	
	Ortaokul	199	302,03			
	Lise	123	310,86			
	Üniversite	34	334,74			
	Okuryazar	34	240,37			
	Toplam	609				
Güvenlik	İlkokul	219	305,53	16,784	,002	1-5 2-5 3-2 3-5 4-5
	Ortaokul	199	294,71			
	Lise	123	340,02			
	Üniversite	34	332,22			
	Okuryazar	34	207,96			
	Toplam	609				
Problem Çözme	İlkokul	219	310,74	6,382	,172	
	Ortaokul	199	302,39			
	Lise	123	321,39			
	Üniversite	34	289,81			
	Okuryazar	34	239,18			
	Toplam	609				
Genel Ortalama	İlkokul	219	311,24	16,785	,002	1-5 2-5 3-5 4-5
	Ortaokul	199	295,45			
	Lise	123	330,62			
	Üniversite	34	334,15			
	Okuryazar	34	198,85			
	Toplam	609				

Katılımcıların baba eğitim durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 24'te verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=609) = 20,227; p<,05]. Bu bulgu baba eğitim durumu farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Baba eğitim durumlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık

düzeylerinin en fazla babası üniversite mezunu olanların olduğu bunu sırasıyla babası lise mezunu olanlar, ilkokul mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar ve okur yazar olanların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi okuryazar olanlar (191,69) ile baba eğitim düzeyi ilkokul (321,10), ortaokul (289,32), lise (324,04) ve üniversite (263,35) olanlar arasında baba eğitim düzeyi okuryazar olanlar aleyhine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu bilgi işlem alt boyutunda baba eğitim düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=609) = 5,945; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=609) = 16,784; p<,05]. Bu bulgu baba eğitim durumu farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Baba eğitim durumlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla babası lise olanların olduğu bunu sırasıyla babası üniversite mezunu olanlar, ilkokul mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar ve okur yazar mezunu olanların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi okuryazar olanlar (207,96) ile baba eğitim düzeyi ilkokul (305,53), ortaokul (294,71), lise (340,02) ve üniversite (332,22) olanlar arasında baba eğitim düzeyi okuryazar olanlar aleyhine; baba eğitim düzeyi ortaokul (294,71) olanlar ile lise (340,02) olanlar arasında baba eğitim düzeyi ortaokul olanlar aleyhine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu güvenlik alt boyutunda baba eğitim düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=609) = 5,945; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=609) = 16,785; p<,05]. Bu bulgu baba eğitim durumu farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde farklı olduğunu göstermektedir. Baba eğitim durumlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla babası üniversite mezunu olanların olduğu bunu sırasıyla babası lise mezunu olanlar, ilkokul mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar ve okur yazar olanların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; baba eğitim düzeyi okuryazar olanlar (198,85) ile baba eğitim düzeyi ilkokul (311,24), ortaokul (295,45), lise (330,62) ve üniversite (334,15) olanlar arasında baba eğitim düzeyi okuryazar olanlar aleyhine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu ölçeğin genelinde baba eğitim düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

5.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının anne meslek durumuna göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 25'te gösterilmektedir.

Tablo 25

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Anne Meslek Durumlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Anne Meslek	N	Sıra Ort.	X^2	P
Bilgi İşlem	Ev Hanımı	584	309,95	7,201	,126
	İşçi	16	347,25		
	Memur	3	316,17		
	Emekli	10	360,80		
	Diğer	15	425,57		
	Toplam	628			
İletişim	Ev Hanımı	584	312,92	1,825	,768
	İşçi	16	300,53		
	Memur	3	382,83		
	Emekli	10	370,60		
	Diğer	15	339,97		
	Toplam	628			
Güvenlik	Ev Hanımı	584	312,30	5,534	,237
	İşçi	16	340,56		
	Memur	3	305,67		
	Emekli	10	440,45		
	Diğer	15	290,23		
	Toplam	628			
Problem Çözme	Ev Hanımı	584	316,94	9,068	,059
	İşçi	16	257,03		
	Memur	3	106,17		
	Emekli	10	400,55		
	Diğer	15	265,03		
	Toplam	628			
Genel Ortalama	Ev Hanımı	584	312,93	3,925	,416
	İşçi	16	303,91		
	Memur	3	245,00		
	Emekli	10	417,90		
	Diğer	15	331,87		
	Toplam	628			

Katılımcıların anne mesleklerine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 25'te verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda anne meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 7,201; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda anne meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 1,825; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda anne meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 5,534; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda anne meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 9,068; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde anne meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 3,925; p>,05].

Bu bulgular anne mesleklerinin ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının baba meslek durumuna göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 26'da gösterilmektedir.

Tablo 26

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Baba Meslek Durumlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Baba Meslek	N	Sıra Ort.	X^2	P
Bilgi İşlem	İşçi	364	312,54	4,666	,198
	Memur	23	248,30		
	Emekli	20	350,70		
	Diğer	205	298,00		
	Toplam	612			
İletişim	İşçi	364	309,36	1,312	,726
	Memur	23	292,70		
	Emekli	20	265,63		
	Diğer	205	306,96		
	Toplam	612			
Güvenlik	İşçi	364	310,29	,695	,874
	Memur	23	288,07		
	Emekli	20	316,65		
	Diğer	205	300,85		
	Toplam	612			
Problem Çözme	İşçi	364	298,73	5,315	,150
	Memur	23	296,89		
	Emekli	20	387,58		
	Diğer	205	313,46		
	Toplam	612			
Genel Ortalama	İşçi	364	307,23	,982	,806
	Memur	23	274,04		
	Emekli	20	324,10		
	Diğer	205	307,13		
	Toplam	612			

Katılımcıların baba mesleklerine göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 26'da verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda baba meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=612) = 4,666; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda baba meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=6128 = 1,312; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda baba meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=612) = ,695; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda baba meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=612) = 5,315; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde baba meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=612) =,982; p>,05].

Bu bulgular baba mesleklerinin ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının evde internet bağlantısı bulunma durumuna göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 27'de gösterilmektedir.

Tablo 27

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Puanlarının Evinizde İnternet Bağlantısı Bulunma Değişkenine Göre Farklılığı İçin U Testi Sonuçları

	Evinizde İnternet Bağlantısı Var Mı?	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bilgi İşlem	Evet	405	339,20	137377,50	33532,500	,000
	Hayır	219	263,12	57622,50		
	Toplam	624				
İletişim	Evet	405	333,69	135144,00	35766,000	,000
	Hayır	219	273,32	59856,00		
	Toplam	624				
Güvenlik	Evet	405	328,50	133043,00	37867,000	,003
	Hayır	219	282,91	61957,00		
	Toplam	624				
Problem Çözme	Evet	405	320,90	129962,50	40947,500	,113
	Hayır	219	296,97	65037,50		
	Toplam	624				
Genel Ortalama	Evet	405	335,69	135954,00	34956,000	,000
	Hayır	219	269,62	59046,00		
	Toplam	624				

Tablo 27 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların "evinizde internet bağlantısı var mı?" değişkenine göre bilgi işlem alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [U=33532,500; p<0.5]. Çalışma grubunun sıra

ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin bilgi işlem alt boyutunda evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların "evinizde internet bağlantısı var mı?" değişkenine göre iletişim alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [U=35766,000; p<0.5]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin iletişim alt boyutunda evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların "evinizde internet bağlantısı var mı?" değişkenine göre güvenlik alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [U=37867,000; p<0.5]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenlik alt boyutunda evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların "evinizde internet bağlantısı var mı?" değişkenine göre problem çözme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [U=46216,000; p>0.5]. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin problem çözme alt boyutunda "evinizde internet bağlantısı var mı?" sorusu değişkenine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların "evinizde internet bağlantısı var mı?" değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [U=34956,000; p<0.5]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin genelinde evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital

okuryazarlık düzeylerinin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.10. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının evde bilgisayar veya tablet bulunma durumuna göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 28'de gösterilmektedir.

Tablo 28

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Puanlarının Evde Bilgisayar veya Tablet Bulunma Değişkenine Göre Farklılığı İçin U Testi Sonuçları

	Evinizde Bilgisayar veya Tablet Var Mı?	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bilgi İşlem	Evet	350	334,17	116960,00	42115,000	,003
	Hayır	279	290,95	81175,00		
	Toplam	629				
İletişim	Evet	350	332,73	116456,00	42619,000	,006
	Hayır	279	292,76	81679,00		
	Toplam	629				
Güvenlik	Evet	350	330,63	115722,00	43353,000	,015
	Hayır	279	295,39	82413,00		
	Toplam	629				
Problem Çözme	Evet	350	322,45	112859,00	46216,000	,248
	Hayır	279	305,65	85276,00		
	Toplam	629				
Genel Ortalama	Evet	350	334,79	117175,50	41899,500	,002
	Hayır	279	290,18	80959,50		
	Toplam	629				

Tablo 28 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların "Evinizde bilgisayar veya tablet var mı?" değişkenine göre bilgi işlem alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [U=42115,000; p<0.5]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin bilgi işlem alt boyutunda evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde bilgisayar/tablet olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 28 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların "Evinizde bilgisayar veya tablet var mı?" değişkenine göre iletişim alt boyutunda

anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [U=42619,000; p<0.5]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin iletişim alt boyutunda evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde bilgisayar/tablet olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 28 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların "Evinizde bilgisayar veya tablet var mı?" değişkenine göre güvenlik alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [U=43353,000; p<0.5]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenlik alt boyutunda evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde bilgisayar/tablet olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 28 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların "Evinizde bilgisayar veya tablet var mı?" değişkenine göre problem çözme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [U=46216,000; p>0.5]. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin problem çözme alt boyutunda "Evinizde bilgisayar veya tablet var mı" sorusu değişkenine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 28 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanların "Evinizde bilgisayar veya tablet var mı?" değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [U=41899,500; p<0.5]. Çalışma grubunun sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeğinin genelinde evinde bilgisayar/tablet olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde bilgisayar/tablet olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.11. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının aile gelir durumuna göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 29'da gösterilmektedir.

Tablo 29

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Aile Gelirlerine Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Ailenizin Aylık Maddi Kazancı Ne Kadardır?	N	Sıra Ort.	X^2	p	Fark U
Bilgi İşlem	0- 2825	350	284,56	9,754	,008	2-1 2-3
	2826- 8475	212	327,28			
	8475+	34	262,51			
	Toplam	596				
İletişim	0- 2825	350	281,36	8,752	,013	2-1
	2826- 8475	212	325,33			
	8475+	34	307,60			
	Toplam	596				
Güvenlik	0- 2825	350	288,57	11,167	,004	2-1 2-3
	2826- 8475	212	325,29			
	8475+	34	233,65			
	Toplam	596				
Problem Çözme	0- 2825	350	288,70	2,930	,231	
	2826- 8475	212	314,26			
	8475+	34	301,16			
	Toplam	596				
Genel Ortalama	0- 2825	350	281,63	11,604	,003	2-1
	2826- 8475	212	330,68			
	8475+	34	271,54			
	Toplam	596				

Katılımcıların aile gelir durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 29'da verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda aile gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=596) = 9,754; p<,05]. Bu bulgu aile gelir düzeyleri farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Aile gelir durumları sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 2826- 8475 TL aile gelirine sahip olanların olduğu bunu sırasıyla 0- 2825 TL aile gelirine sahip olanlar ve 8475+ TL aile gelirine sahip olanların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; aile gelir durumları 2826- 8475 TL (327,28) olanlar ile aile gelir durumları 0- 2825 TL (284,56) olanlar ve aile gelir durumları 8475+ TL (262,51) olanlar arasında aile gelir durumları 2826- 8475 TL olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu bilgi işlem alt boyutunda aile gelir düzeyi orta olanların dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda aile gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=596) = 8,752; p<,05]. Bu bulgu aile gelir düzeyleri farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Aile gelir durumları sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 2826- 8475 TL aile gelirine sahip olanların olduğu bunu sırasıyla 8475+ TL aile gelirine sahip olanlar ve 0- 2825 TL aile gelirine sahip olanların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; aile gelir durumları 2826- 8475 TL (325,33) olanlar ile aile gelir durumları 0- 2825 TL (271,67) olanlar arasında aile gelir durumları 2826- 8475 TL olanlar lehine; anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu iletişim alt boyutunda aile gelir düzeyi orta olanların dijital okuryazarlık düzeylerinin alt aile gelir düzeyine sahip gruba göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda aile gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=596) = 11,167; p<,05]. Bu bulgu aile gelir düzeyleri farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Aile gelir durumları sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 2826- 8475 TL aile gelirine sahip olanların olduğu bunu sırasıyla 0- 2825 TL aile gelirine sahip olanlar ve 8475+ TL aile gelirine sahip olanların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; aile gelir durumları 2826- 8475 TL (325,29) olanlar ile aile gelir durumları 0- 2825 TL (288,57) olanlar ve aile gelir durumları 8475+ TL (233,65) olanlar arasında aile gelir durumları 2826- 8475 TL olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu güvenlik

alt boyutunda aile gelir düzeyi orta olanların dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda aile gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=609) = 2,930; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde aile gelir durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=596) = 11,604; p<,05]. Bu bulgu aile gelir düzeyleri farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde farklı olduğunu göstermektedir. Aile gelir durumları sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 2826- 8475 TL aile gelirine sahip olanların olduğu bunu sırasıyla 0- 2825 TL aile gelirine sahip olanlar ve 8475+ TL aile gelirine sahip olanların takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; aile gelir durumları 2826- 8475 TL (330,68) olanlar ile aile gelir durumları 0- 2825 TL (281,63) olanlar arasında aile gelir durumları 2826- 8475TL olanlar lehine; anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ölçeğin genelinde aile gelir düzeyi orta olanların dijital okuryazarlık düzeylerinin alt aile gelir düzeyine sahip gruba nispeten daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.12. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının internet kullanım amaçlarına göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 30'da gösterilmektedir.

Tablo 30

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	İnterneti Hangi Amaçla Kullanıyorsunuz?	N	Sıra Ort.	X^2	P
Bilgi İşlem	Araştırma- Ödev Yapma	455	303,97	5,576	,350
	Haber Okumak	26	286,08		
	Oyun Oynamak	44	328,34		
	Dizi/Film İzlemek	32	355,30		
	Müzik Dinlemek	25	265,12		
	Sosyal Medya Kullanmak	27	279,78		
	Toplam	609			
İletişim	Araştırma- Ödev Yapma	455	308,87	11,051	,050
	Haber Okumak	26	383,17		
	Oyun Oynamak	44	269,86		
	Dizi/Film İzlemek	32	302,80		
	Müzik Dinlemek	25	287,80		
	Sosyal Medya Kullanmak	27	240,33		
	Toplam	609			
Güvenlik	Araştırma- Ödev Yapma	455	301,83	5,086	,405
	Haber Okumak	26	305,06		
	Oyun Oynamak	44	314,70		
	Dizi/Film İzlemek	32	362,34		
	Müzik Dinlemek	25	264,28		
	Sosyal Medya Kullanmak	27	312,24		
	Toplam	609			
Problem Çözme	Araştırma- Ödev Yapma	455	312,92	8,192	,146
	Haber Okumak	26	254,71		
	Oyun Oynamak	44	271,78		
	Dizi/Film İzlemek	32	300,66		
	Müzik Dinlemek	25	337,20		
	Sosyal Medya Kullanmak	27	249,48		
	Toplam	609			
Genel Ortalama	Araştırma- Ödev Yapma	455	308,16	4,676	,457
	Haber Okumak	26	304,96		
	Oyun Oynamak	44	294,51		
	Dizi/Film İzlemek	32	339,86		
	Müzik Dinlemek	25	280,84		
	Sosyal Medya Kullanmak	27	249,94		
	Toplam	609			

Katılımcıların internet kullanım amaçlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 30'da verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=609) = 5,576; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=609) = 11,051; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=609) = 5,086; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=609) = 8,192; p>,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=609) = 4,676; p>,05].

Bu bulgular internet kullanım amaçlarının ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.13. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt probleminin analizinde ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının internete bağlanma sıklığına göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 31 ve tablo 32'de gösterilmektedir.

Tablo 31

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük EBA ve Canlı Derse Girme Durumlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Günlük EBA ve Canlı Derse Kaç Saat Giriyorsunuz?	N	Sıra Ort.	X^2	P	Fark U
Bilgi İşlem	Hiç	99	248,81	19,159	,000	2-1
	1-3 Saat	227	310,87			3-1
	4-5 Saat	211	333,54			4-1
	6+ Saat	91	350,87			
	Toplam	628				
İletişim	Hiç	99	301,21	,865	,834	
	1-3 Saat	227	316,34			
	4-5 Saat	211	314,22			
	6+ Saat	91	325,02			
	Toplam	628				
Güvenlik	Hiç	99	247,14	22,435	,000	2-1
	1-3 Saat	227	306,90			3-1
	4-5 Saat	211	334,75			4-1
	6+ Saat	91	359,78			4-2
	Toplam	628				
Problem Çözme	Hiç	99	262,75	10,757	,013	2-1
	1-3 Saat	227	326,81			3-1
	4-5 Saat	211	315,13			4-1
	6+ Saat	91	338,64			
	Toplam	628				
Genel Ortalama	Hiç	99	247,43	18,726	,000	2-1
	1-3 Saat	227	316,02			3-1
	4-5 Saat	211	327,87			4-1
	6+ Saat	91	352,67			
	Toplam	628				

Katılımcıların günlük EBA ve canlı derse girme durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 31'de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda günlük EBA ve canlı derse girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 19,159; p<,05]. Bu bulgu günlük EBA ve canlı derse girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Günlük EBA ve canlı derse girme durumları sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 6+ saat EBA ve canlı derse girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4-5 saat, 1-3 saat EBA ve canlı derse girenlerin ve hiç EBA ve canlı derse girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (248,81) EBA ve canlı derse girmeyenler ile 1-3 saat (310,87), 4-5 saat (333,54) ve 6+ saat (350,87) EBA ve canlı derse girenler arasında EBA ve canlı derse hiç girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu bilgi işlem alt boyutunda hiç EBA ve canlı derse girmeyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile ortaokul öğrencilerinin EBA ve canlı derse girme süreleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda günlük EBA ve canlı derse girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = ,865; p<,05].

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda günlük EBA ve canlı derse girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 22,435; p<,05]. Bu bulgu günlük EBA ve canlı derse girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Günlük EBA ve canlı derse girme durumları sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 6+ saat EBA ve canlı derse girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4-5 saat, 1-3 saat EBA ve canlı derse girenlerin ve hiç EBA ve canlı derse girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (247,14) EBA ve canlı derse girmeyenler ile 1-3 saat (306,90), 4-5 saat (334,75) ve 6+ saat (359,78) EBA ve canlı derse girenler arasında EBA ve canlı derse hiç girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine; 1-3 saat (306,90) EBA ve canlı derse girenler ile 6+ saat (359,78) arasında 1-3 saat EBA ve canlı derse girenler aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu güvenlik alt boyutunda ortaokul öğrencilerinin EBA ve canlı derse girme süreleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda günlük EBA ve canlı derse girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 10,757; p<,05]. Bu bulgu günlük EBA ve canlı derse girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi

işlem alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Günlük EBA ve canlı derse girme durumları sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 6+ saat EBA ve canlı derse girenlerin olduğu bunu sırasıyla 1-3 saat, 4-5 saat ve hiç EBA ve canlı derse girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (262,75) EBA ve canlı derse girmeyenler ile 1-3 saat (326,81), 4-5 saat (315,13) ve 6+ saat (338,64) EBA ve canlı derse girenler arasında EBA ve canlı derse hiç girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu problem çözme alt boyutunda hiç EBA ve canlı derse girmeyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile ortaokul öğrencilerinin EBA ve canlı derse girme süreleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde günlük EBA ve canlı derse girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 18,726; p<,05]. Bu bulgu günlük EBA ve canlı derse girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde farklı olduğunu göstermektedir. Günlük EBA ve canlı derse girme durumları sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 6+ saat EBA ve canlı derse girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4-5 saat, 1-3 saat ve hiç EBA ve canlı derse girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (247,43) EBA ve canlı derse girmeyenler ile 1-3 saat (316,02), 4-5 saat (327,87) ve 6+ saat (352,67) EBA ve canlı derse girenler arasında EBA ve canlı derse hiç girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ölçeğin genelinde hiç EBA ve canlı derse girmeyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile ortaokul öğrencilerinin EBA ve canlı derse girme süreleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Tablo 32

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Canlı Ders ve EBA Dışında Günlük İnternete Girme Sıklığı Durumlarına Göre Farklılığı İçin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Canlı Ders ve EBA Dışında Günlük İnternete Girme Sıklığınız Ne Kadar?	N	MeanRank	X^2	p	Fark U
Bilgi İşlem	Hiç	109	228,67	31,604	,000	2-1
	1 Saatten Az	210	323,91			3-1
	1-3 Saat Arası	233	344,60			5-1
	4 Saat ve Fazla	76	319,32			
	Toplam	628				
İletişim	Hiç	109	230,47	44,611	,000	2-1/3-1/5-1
	1 Saatten Az	210	293,82			4-2/3-2
	1-3 Saat Arası	233	361,78			
	4 Saat ve Fazla	76	347,21			
	Toplam	628				
Güvenlik	Hiç	109	246,89	18,687	,000	2-1
	1 Saatten Az	210	333,94			3-1
	1-3 Saat Arası	233	324,91			5-1
	4 Saat ve Fazla	76	325,82			
	Toplam	628				
Problem Çözme	Hiç	109	280,12	10,474	,015	3-1
	1 Saatten Az	210	300,31			3-2
	1-3 Saat Arası	233	341,49			
	4 Saat ve Fazla	76	320,25			
	Toplam	628				
Genel Ortalama	Hiç	109	223,93	38,237	,000	2-1
	1 Saatten Az	210	312,24			3-1
	1-3 Saat Arası	233	352,15			5-1
	4 Saat ve Fazla	76	335,24			3-2
	Toplam	628				

Katılımcıların canlı ders ve EBA dışında günlük internete girme sıklığı durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları tablo 32'de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 31,604; p<,05]. Bu bulgu günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgi işlem alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları sıra ortalamaları dikkate

alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu bunu sırasıyla 1 saatten az, 4 saat ve fazla canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu ve hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (228,67) canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ile 1 saatten az girenler (323,91), 1-3 saat arası girenler (344,60), 4 saat ve fazla (319,32) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında canlı ders ve EBA dışında internete hiç girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu bilgi işlem alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete hiç girmeyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile internete girmenin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığı da söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 44,611; p<,05]. Bu bulgu günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin iletişim alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4 saat ve fazla, 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu ve hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (230,47) canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ile 1 saatten az girenler (293,82), 1-3 saat arası girenler (361,78), 4 saat ve fazla (347,21) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine; 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenler (293,82), ile 1-3 saat arası girenler (361,78), 4 saat ve fazla (347,21) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenler aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu iletişim alt boyutunda

günlük canlı ders ve EBA dışında internete az girenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile internete girmenin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığı da söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 18,687; p<,05]. Bu bulgu günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin güvenlik alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4 saat ve fazla, 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin ve hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (246,89) canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ile 1 saatten az girenler (333,94), 1-3 saat arası girenler (324,91), 4 saat ve fazla (325,82) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu güvenlik alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete hiç girmeyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile internete girmenin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığı da söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 10,474; p<,05]. Bu bulgu günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin problem çözme alt boyutunda farklı olduğunu göstermektedir. Günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4 saat ve fazla, 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin ve hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük 1-3 saat arası (341,49) canlı ders ve EBA dışında internete girenler ile hiç (280,12) canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ve 1 saatten az (300,31) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu problem çözme alt boyutunda günlük 1-3 saat canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin, günlük hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ve 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenlerden dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile internete girmenin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığı da söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [x2(sd=2; n=628) = 38,237; p<,05]. Bu bulgu günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumları farklı olan katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin genelinde farklı olduğunu göstermektedir. Günlük canlı ders ve EBA dışında internete girme durumlarına sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4 saat ve fazla, 1 saatten az canlı ders ve EBA dışında internete girenlerin ve hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenlerin takip ettiği görülmektedir.

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre; günlük hiç (223,93) canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler ile 1 saatten az girenler (312,24), 1-3 saat arası girenler (352,15), 4 saat ve fazla (335,24) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında hiç canlı ders ve EBA dışında internete girmeyenler arasında hiç girmeyenler aleyhine; 1-3 saat arası (352,15) canlı ders ve EBA dışında internete girenler ile 1 saatten az (312,24) canlı ders ve EBA dışında internete girenler arasında 1-3 saat arası canlı ders ve EBA dışında internete girenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu ölçeğin genelinde günlük canlı ders ve EBA dışında internete hiç girmeyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifade ile internete girmenin dijital okuryazarlık seviyesini artırdığı da söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar özetlenmiş, yorumlanmış, literatürle ilişkili olarak sonuçlar tartışılarak, araştırma sonuçlarından yola çıkılarak önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni ile incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili merkez ilçelerinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören altı yüz otuz iki ortaokul öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Günümüzde öğrencilerin mobil erişim, dijital araç ve gereçler, dijital ortam, bilgi, bilgisayar ve iletişim teknolojileri, internet, sanal ortam ve medya gibi teknolojik gelişmelere ulaşım imkânlarının artması ve okullarda dijital okuryazarlık becerilerini geliştirecek ortamların oluşturulması nedeniyle öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri her geçen gün artmaktadır. Elde edilen bu sonuç konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Pala (2019) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Pala ve Başıbüyük (2020) çalışmalarında ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirterek bu durumun nedenini günümüzde genel olarak çocukların evlerinde veya okullarında internet ve diğer dijital teknolojik cihazları kullanmaları konusunda avantajlı olmaları, dijital ortamda geçirdiklerinin zaman aralığının artması ve bazı ders içeriklerinin dijital okuryazarlık becerilerini bulunduracak ve de geliştirecek şekilde düzenlenmesi olarak belirtmişlerdir. Kaya (2020) çalışmasında

ortaöğretim öğrencilerinin dijital ortamlarda sahip olmaları gereken becerilere sahip olduklarını ve dolayısıyla dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Öztürk (2020) benzer şekilde lise öğrencilerinin kendilerini dijital okuryazarlık açısından yeterli seviyede gördüklerini belirlemiştir. Kozan (2018) çalışmasında yapmış olduğu mülakata katılan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık konusunda ön bilgilere sahip olduklarını ve genel olarak dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Arslan (2019) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ifade ederek bu durumu MEB'in ders içeriklerini dijital okuryazarlık becerisine bağlı olarak oluşturması ile ilişkilendirmiştir. Korkmaz (2020) benzer sonuca ulaşarak sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçek genelinde yüksek olduğunu ifade etmiştir. Türkiye ve Kazakistan'da öğrenim gören öğretmen adayları ile ilgili yapılan diğer bir çalışmada ise, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin genel anlamda yüksek olduğunu ve Türkiye'deki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin Kazakistan'daki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Özerbaş & Kuralbayeva, 2018). Çetin (2016) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve dijital okuryazarlığın alt boyutları olan bilgi, teknoloji, bilgisayar ve medya okuryazarlığı boyutlarında kendilerini yeterli bulduklarını ve dolayısıyla dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Belirtilen bu çalışmalardan farklı olarak Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan bir diğer çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bu sonuç üniversitelerde lisans eğitimi boyunca öğretmen adaylarının internet ve dijital teknolojilere erişim ve bunları etkin ve bilinçli bir şekilde kullanım konusunda yeterli desteği bulamamaları ve bu nedenle günlük hayatlarına entegre edememeleri nedenleriyle olduğu belirtilebilir (Yontar, 2019).

Araştırma sonucunda öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle dijital okuryazarlık ölçeğinin geneline bakıldığında kız öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinden daha düşük olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri, ebeveynler, öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan farklı çalışmalarda; dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, internet ve teknoloji kullanımı, dijital ortam ve dijital ortamda bilgi arama bulma konularında

cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Acar, 2015; Çetin, 2016; Gürtekin, 2019; Kaya, 2020; Kıyıcı, 2008; Timur, Timur & Akkoyunlu, 2014; Özerbaş & Kuralbayeva, 2015; Öztürk, 2020). Öztürk (2020) ortaöğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilerini daha dijital okuryazar olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Çetin (2016) ise çalışmasında cinsiyetin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini etkilemesini kadın öğretmen adaylarına göre erkek öğretmen adaylarının teknolojiyi ve teknolojik araçları kullanma konusunda daha etkin ve istekli olmaları ayrıca toplum tarafından da bu araçları kullanma konusunda teşvik edilmeleri, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı düzeylerinde meydana gelen farkın kaynağı olduğunu belirtmiştir. Ancak Pala ve Başıbüyük (2020) 5. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada cinsiyete göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin birbirine yakın olduğunu ve dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Kara (2021), Pala (2019) ve Kozan (2018) yaptıkları çalışmada cinsiyet faktörünün dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun araştırmalarda elde edilen sonuçların araştırmanın yapıldığı tarih, araştırma gruplarındaki farklılıklar, evren, örneklem ve katılımcı özellikleri gibi değişikliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinde iletişim alt boyutu dışında ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden alınan puanlara bakıldığında öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinde 5. sınıflar aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı yorumu yapılabilir. Bunun nedeni olarak dijital okuryazarlık becerisinin 5. sınıf Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında doğrudan verilen bir beceri olması ve bu öğrenme alanının konu içeriklerinin 6. ve 7. sınıf düzeylerinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sarmal yaklaşıma dayanılarak hazırlanmasına (MEB, 2018) bağlı olarak öğrencilere üst sınıflarda daha çok pekiştirme imkanı vermesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Benzer çalışmalar incelendiğinde medya okuryazarlığının Çetin (2016) tarafından dijital okuryazarlığın alt boyutlarından biri olarak ifade edilmesi ve dijital okuryazarlığın medya okuryazarlığını barındırması nedeniyle Arslan, Turgut, Göksu ve Aktı (2019)'nın çalışması incelenmiş ve medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek için 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada sınıf

düzeyleri arttıkça öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin de genel olarak arttığını belirlemişlerdir. Kozan (2018) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişiklik gösterdiğini ve sınıf düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin de arttığını ifade etmiştir. Ancak Kara (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının bulundukları sınıf seviyesinin dijital okuryazarlık düzeylerini etkilemediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında sadece bağlamsal kullanım alt boyutu haricinde anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemlemişlerdir. Kaya (2020) ise çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bunun nedeni olarak ortaöğretim öğrencilerinin yaşlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmaması olduğunu belirtmiştir.

Kardeş sayısı değişkenine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen puanlar analiz edildiğinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, kardeş sayısının ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin okul veya sosyal ortamda bireysel olarak internet, teknoloji, dijital cihazlara ve ortama maruz kalmaları olduğu belirtilebilir. Bu çalışmanın aksine Pala (2019) çalışmasında kardeş sayısının, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi üzerinde önemli bir değişken olduğunu belirterek, kardeş sayısı arttıkça dijital okuryazarlık seviyelerinin düştüğünü ifade etmiştir.

Anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri anne eğitim düzeyine göre ölçeğin iletişim alt boyutu, baba eğitim düzeyi değişkenine göre ise iletişim ve problem çözme alt boyutları dışında ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anne eğitim durumlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında annesi lise mezunu olanların dijital okuryazarlık düzeylerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bunu sırasıyla annesi üniversite mezunu olanlar, ortaokul mezunu olanlar, ilkokul mezunu olanlar ve okur yazar olanlar takip etmektedir. Bununla beraber baba eğitim durumlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında babası üniversite mezunu olanların dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bunu sırasıyla babası lise mezunu olanların, ilkokul mezunu olanların, ortaokul mezunu olanların ve okuryazar olanların takip ettiği belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı söylenebilir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Acar (2015), Öçal (2017) ve Pala (2019) çalışmalarında benzer

sonuçlara ulaşarak anne ve baba eğitim düzeyinin dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Pala ve Başıbüyük (2020) çalışmalarında anne-baba eğitim durumunun öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyini etkilemesini eğitim ve dijital hayatın giderek birbirinden daha fazla etkilenmeye başlaması nedeniyle anne-baba eğitim düzeyi arttıkça annenin dijital teknolojiler ile ilgili daha fazla eğitim alacağının düşünülebileceği bunu sonucu olarak da eğitim düzeyi yüksek olan anne-babanın çocuğunun dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olmasının beklenmesinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Kara (2021) ise çalışmasında öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirlemiştir.

Anne ve baba mesleği değişkenlerine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, anne ve baba mesleklerinin ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Pala (2019) çalışmasında anne ve baba mesleğinin, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Evde internet bağlantısı bulunma değişkenine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edildiğinde evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin lehine problem çözme alt boyutu dışında ölçeğin genelinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinden önemli ölçüde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Konu ile ilgili farklı çalışmalar incelendiğinde Öçal (2017) internet bağlantısına sahip olma durumunun ilkokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları üzerinde etkili olduğunu ve internet bağlantısına sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık bakımından kendini daha yeterli hissettiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Kara (2021), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Pala (2019) ve Korkmaz (2020) çalışmalarında evde internet bağlantısı bulunma durumu ile dijital okuryazarlık becerisi arasında bir paralellik olduğunu, evlerinde internet bağlantısı olan bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerinin evlerinde internet bağlantısı olmayan bireylere göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Korkmaz (2020) öğretmen adaylarının sürekli internet bağlantısına sahip olanların dijital okuryazarlık seviyesinin yüksek düzeyde çıkmasının sebebini öğretmen adaylarının olabildiğince dijital araca ve ortama temas etmelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Dijitalleşmenin sürekli arttığı 21. yüzyılda internetsiz ev

düşünülemez. Bu nedenle bireylerin ve özellikle öğrencilerin dijital araç ve ortamı etkili kullanabilmeleri onların birer dijital vatandaş, dolayısıyla dijital okuryazarlık becerisi yüksek birer birey olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Evde bilgisayar veya tablet bulunma değişkenine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edildiğinde evinde bilgisayar veya tablet bulunan öğrencilerin lehine problem çözme alt boyutu dışında ölçeğin genelinde anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle ortaokul öğrencilerinden evlerinde bilgisayar veya tablet olanların dijital okuryazarlık düzeylerinin evlerinde bilgisayar veya tablet olmayan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Pala (2019)'nın 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışması bu sonucu destekler niteliktedir. Çalışmasında bu durumun evlerinde tablet ya da bilgisayar olan öğrencilerin dijital ortamda daha fazla zaman geçirmeleri ve buna paralel olarak da daha fazla deneyim kazanmalarından kaynaklandığını belirtmiştir. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) çalışmalarında benzer sonuca ulaşarak bilgisayarı olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerindeki artışı dijital araç kullanımının artmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Ailenin aylık geliri değişkenine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen puanlar analiz edildiğinde öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri aile gelir durumlarına göre problem çözme alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermezken ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Aile gelir düzeyi orta olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin aile gelir düzeyi alt ve üst olan öğrencilere göre nispeten daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Öztürk (2020) lise öğrencilerinin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinde aile gelir düzeyinin etkili bir değişken olduğunu belirlemiş ve lise öğrencilerinin aile gelir düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık ortalamalarının da arttığını tespit etmiştir. Bunun nedeni olarak son zamanlarda dijital araçların üretiminin ve kullanımının yaygınlaşması sayesinde maliyet açısından vatandaşların internete daha kolay ulaşabilmesi için birçok resmi kurum ve kuruluşun internet erişim alanları oluşturması sayesinde bireylerin erişim imkânlarının rahatlamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Sayısal okuryazarlığın bilgisayar aracılığıyla sunulan bilgiyi farklı formatlarda anlama ve kullanma yeteneği olarak dijital okuryazarlıkla ifade edilmesi nedeniyle Arık ve Kıyıcı (2019)'nın çalışmaları incelenmiş ve yapmış oldukları çalışmalarında lise öğrencilerinin sayısal (dijital) okuryazarlık düzeyleri üzerinde aile ekonomik düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Arık (2018), Kara (2021) ve Öçal (2017) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşarak aile

gelir düzeylerinin dijital okuryazarlık üzerinde etki eden bir değişken olmadığını belirtmişlerdir. İfade edilebilir ki aile gelir durumu düşük olan bireylerin internet ve dijital cihazlara erişiminin daha zor olması ve dijital ortamla daha az temas halinde bulunmaları dijital okuryazarlık düzeylerinin gelişmesini engelleyen etkenlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin interneti kullanma amacı değişkenine göre Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ölçeğin tüm alt boyutlarında internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buradan hareketle internet kullanım amaçlarının ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı belirtilebilir. Konu ile ilgili farklı çalışmalar incelendiğinde Kara (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin interneti kullanma amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca interneti araştırma yapmak amacıyla kullanan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin sosyal medya kullanmak amacıyla kullanan öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu tespit etmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin internete bağlanma sıklığı değişkeni 2020 yılında tüm dünya gündeminde yer alan ve eğitim sürecini doğrudan etkileyen covid-19 pandemi süreci dikkate alınarak öğrencilerin 2020-2021 eğitim öğretim ders dönemini uzaktan eğitim şeklinde almaları dolayısıyla EBA ve canlı derse girme durumları ile EBA ve canlı ders dışında internette girme durumları olmak üzere iki aşamada incelenmiştir. Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin EBA ve canlı derse girme durumları ölçeğin iletişim alt boyutu dışında ölçeğin genelinde anlamlı farklılık gösterdiği ve bu faklılığın 6+ saat olarak fazla girenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Günlük EBA ve canlı derse girme durumlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında dijital okuryazarlık düzeylerinin en fazla 6+ saat EBA ve canlı derse girenlerin olduğu bunu sırasıyla 4-5 saat, 1-3 saat girenlerin ve hiç EBA ve canlı derse girmeyenlerin takip ettiği belirlenmiştir.Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin EBA ve canlı ders dışında internete girme durumları ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar incelendiğine Kaya (2020) ve Pala (2019) dijital okuryazarlık becerisi düzeylerinin öğrencilerin internete bağlanma sıklığı üzerinde etkili olduğunu ve genel olarak günlük internette harcanan süre fazlalaştıkça dijital okuryazarlık düzeylerinde de artış olduğunu saptamışlardır. Çetin

(2016), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının internet kullanım sıklıkları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu öğretmen adaylarının interneti kullanma sıklıkları arttıkça dijital okuryazarlık konusunda kendilerini diğer öğretmen adaylarından daha yeterli gördüklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Öçal (2017) öğretmenlerin sürekli internet bağlantısına sahip olma durumlarını yaşamlarında interneti bir ihtiyaç olarak gördükleri anlamını taşıdığını, internetten yararlanma, dijital ortamlarda indirme, yükleme, paylaşma gibi birçok eylemlerde bulanma, bu eylemler sonucunda birçok sorunla karşılaşma ve sorunlara çözüm üretme eğiliminde bulunmalarının öğretmenlere yeni yaşantılar kazandırdığını belirterek, interneti kullanma sıklığının ilkokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları üzerinde etkili bir değişken olduğunu, interneti günlük hayatında hiç kullanmayanlar dışında öğretmenlerin ölçekten aldıkları ortalama puanlarının doğrusal ilerlemiş olduğunu ve internet kullanma sıklıkları arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettiklerini ifade etmiştir. Arslan (2019) öğretmenlerin günlük internette geçirdikleri süre arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinde de artış olduğunu ifade etmiştir. Arık (2018) internette aktif olunan süre bağlamında araştırmaya katılan öğrencilerin sayısal okuryazarlık düzeylerinin internette aktif olma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kozan (2018) ise çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyi ile internette harcadıkları zaman arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir.

Araştırma verilerinden hareketle öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, evde internet bağlantısı bulunma durumu, evde bilgisayar veya tablet bulunma durumu, aile gelir durumu, internete bağlanma sıklığı durumlarına göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenirken; kardeş sayısı, anne mesleği, baba mesleği, internet kullanım amaçları durumlarına göre ise Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden elde edilen veriler arasında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

- Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt sınıfların ders içeriklerinde dijital okuryazarlık becerisini geliştirecek şekilde konu ve etkinliklere yer verilmesi ile birlikte alt kademedeki öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri geliştirilebilir.
- Anne ve baba eğitim seviyelerinin çocukların dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olduğu göz önünde bulundurulduğunda aileler dijtal okuryazarlık ile ilgili yapılacak çalışmalara dahil edilebilir.
- Dijital okuryazarlık düzeyinin evinde internet bağlantısı, bilgisayar veya tablet bulunma durumlarına ve aile gelir seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenlere okul dışı ortamlarda müdahale edilmesinin zor olacağı dikkate alınarak okul ikliminin dijital okuryazarlık becerisini geliştirecek şekilde koordine edilmesi gerekmektedir. Okullarda internet ve dijital araçlarla ilgili (bilgisayar laboratuvarları gibi) gerekli donanım sağlanmalı ve bu fark en aza indirilmelidir.
- İnternete bağlanma sıklığının dijital okuryazarlık düzeyi üzerinde etkili bir değişken olması nedeniyle öğrencilere internetten bilgi arama, bulma, kullanma, bilgiyi paylaşma, sosyal medya kullanımı ve internet üzerinden alışveriş yapmak gibi faaliyetlerde karşılaşacakları riskler ve bu risklerden nasıl korunabilecekleriyle ilgili okullarda seminerler ve konferanslar verilebilir.
- Çalışmada 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri nicel yöntemle belirlenmeye çalışılmıştır. Konu nitel çalışmalarla da desteklenerek ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumları daha farklı boyutlarda ve derinlemesine incelenebilir.
- Literatür tarandığında ortaokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumlarıyla ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu bu nedenle yapılacak yeni çalışmaların bu doğrultuda yapılabileceği önerilebilir.

KAYNAKLAR

Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, *24*(4), 748-768.

Altun, N. (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi,* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/218525261154

Arık, K. & Kıyıcı, M. (2019). Lise öğrencilerinin sayısal okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi: Hendek örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 9*(1), 47-68.

Arık, K. (2018). *Lise öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi,* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aslan, A., Turgut, Y. E., Göksu, İ. & Aktı, S. A. (2019). Çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin ve kullanım alışkanlıklarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 793-815.

Aslan, S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri örneği).* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(17), 9-26.

Aydemir, M. (2019). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 15-38.

Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği, 29*(1), 142-146.

Ayka, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(22), 46-73.

Bakır, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital okuryazarlık alt boyutlarına göre incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Bartolomé, J., Martínez de Soria, I., Jakobsone, M., Fernández, A., Ruseva, G., Koutoudis, P., Merrigan, D. & Vaquero, M. (2018). *Developing A digital competence assessment and accreditation platform for digital profiles*. 12th International Technology, Education and Development Conference. https://www.researchgate.net/publication/323899165

Başaran, S. D. & Kuşuçuran, B. N. (2019). *Üst düzey düşünme becerilerine yönelik öğretmen farkındalıklarının incelenmesi*. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi (Multicongress Gaziantep).

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal Of Documentation, 57*(2), 218- 259.

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital Literacy: Concepts, Policies and Practices, 30*(2008), 17-32.

Blikstad-Balas, M. (2015). Digital literacy in upper secondary school–what do students use their laptops for during teacher instruction?, *Nordic Journal of Digital Literacy, 10*, 122-137.

Bolat, Y. & Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 22-39.

Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği).* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Bozkurt, F. & Çoşkun, D. (2018). 21.yy. okuryazarlığı: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi, 5*(4), 493-511.

Bozyel, M. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık dersi deneyimlerinin günlük yaşama yansımaları açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Buckingham, D. (2010). *Defining digital literacy*, Medienbildung in Neuen Kulturräumen, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Palacios-Rodríguez A. & Barroso-Osuna, J. (2020). Development of the teacher digital competence validation of digcompedu check-in questionnaire in the university context of andalusia (Spain). *Sustainability, 12*, 60-94; doi:10.3390/su12156094

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *7*(4), 3112-3134.

Chetty, K., Qigui, L., Gcora, N., Josie, J., Wenwei, L., & Fang, C. (2017). *Bridging the digital divide: Measuring digital literacy*. (Kiel Institute for the World Economy, Dü.) Economics Discussion Papers.

Churchill, N., Ping, L.Ç., Oakley, G., & Churchill, D. (2008). *Digital storytelling and digital literacy learning*. International Conference on Information Communication Technologies in Education, Island.

Common Sense Media (2009). *Digital literacy and citizenship in the 21st century: Educating, empowering and protecting America's kids*. San Francisco.

Cotton, K. (1991). *Close-up #11: Teaching thinking skills*. Retrieved date, from Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series Web site: http://www.nwrel.orghttp://educationnorthwest.org/6/cu11.html

Creswell, W. J. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir (Çev. Edt.). Ankara: Eğiten.

Çelikkaya, T. (2011) Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 969-990.

Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 658-685.

Çoban, B. T. (2020). *7. sınıf yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Çubukçu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 5*, 148-173.

Dayanıklı, F. (2019). *Hemşirelik öğrencilerinde sağlıklı yaşam biçimi davranışları ile sağlık okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Direkçi, B., Akbulut, S. & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(16), 797-813.

Duran, E. & Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi, 3*(2), 31- 46.

Eğmir, E. & Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School, 45*, 1045-1077.

Erdoğan, E. & Tonga, D. (2020). Middle school students and digital citizenship: ıs technology ımportant for digital citizens in Turkey*?, International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 5*(11), 194-227.

Erten, P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları, *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 10*(1), 190- 202.

Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim, 49*(227), 33-64.

Eryılmaz, S. & Ç. Uluyol, (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 209-229.

Eshet –Alkalai, Y. & Amichai – Hamburger, Y. (2004). Experiment s with digital literacy. *Psychology, 7*(4), 425-434.

Eshet –Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia, 13*(1), 93-106.

Farmer, L. (2010). 21. Century standarts for information literacy. *Leadership, 39*(4), 20-22.

Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, *6*(2), 142-150.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları), *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 15-29.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.

Göksun, D. O. & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 190*, 107-130.

Green, B. & Beavis, C. (2013). International handbook of research on children's literacy, learning and culture CALL. In Hall, K., Cremin, T., Comber, B. & Moll, L. (Eds), *CALL Literacy education in the new media age* (pp 42-53). From https://www.researchgate.net/publication/288834804

Güneş, F. (2016). Türkçe öğretiminde beceri uyuşmazlığı sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 205-222.

Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 4*(3), 224-246.

Gürtekin, A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin boş zaman tutumları ile sosyalleşme taktikleri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Bristol, Retrieved from. Erişim adresi: http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf.

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Kaya Uyanık, G. & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(18), 408-429.

Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders* (S. Siral, Trans.). İstanbul: Kolektif.

Hatlevik, O. E. (2009). How to identify and understand digital literacy among 9th grade Norwegian students. *Nordic Journal of Digital Literacy, 4*(3-4), 159-174.

Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi.* (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Henkoğlu, H. Ş., Mahiroğlu, A. & Keser, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgiye erişim aracı olarak internete yaklaşımları: Betimleyici bir çalışma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6*(1), 72-110.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523244.pdfadresinden erişilmiştir

ISTE, (2007). *International society for technology in education (ISTE) standards for teachers.* https://www.iste.org/standards/for-studentsadresinden erişilmiştir.

ISTE, (2016). *International society for technology in education (ISTE) standards for students.* https://www.iste.org/standards/for-students adresinden erişilmiştir.

Kara, S. (2021). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Karaduman, H. & Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(5), 38-78.

Karaman, M. K. & Karataş, A. (2009). Media literacy levels of the candidate teachers. *Elementary Education Online, 8*(3), 798-808.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kaya, E. (2020). *Toplumsal eşitsizlik ve dijital okuryazarlık: lise öğrencileri üzerine bir alan araştırması*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kayhan, E., Altun, S. & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 20-35.

Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Kim, K. T. (2019). The structural relationship among digital literacy, learning strategies, and core competencies among south korean college students. *Educational Sciences: Theory & Practice, 19*(2), 3-21.

Kocadağ, T. (2010). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(3), 522-531.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 14*(3), 1629-1648.

Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 28*, 283-298.

Lankshear, C. & Knobel, B. (2006). Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Digital Kompetanse, 1*(1), 12-24. https://www.researchgate.net/publication/284918725 adresinden erişilmiştir.

Lea, M. R., & Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education, 36*(4), 377- 393.

Leu J. Donald, Kinzer K. Charles, Coiro Julie, Castek Jill & Henry A. Laurie (2013). New literacies: A dual-level theoryof the changing nature of literacy, ınstruction, and assessment, theoretical models and processes of reading, (Ed. Donna E. Alvermann, Norman J. Unrau ve Robert B. Ruddel), 6th ed., Newark, DE: IRA, 1150-1181.

Lewis, A. & Smith, A. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice, 32*(3), 131-137.

Maden, S. Maden, A. & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(55), 685-695.

Manzuoli, H. C., Sánchez, V. A. & Bedoya, D. E. (2019). Digital citizenship: A theoretical review of the concept and trends. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 18*(2), 10-18.

Martın, A. (2008). Digital literacy and the "Digital Society". In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies, and Practices* (pp. 151-176). New York: Peter Lang.

Martin, A. & Grudzieci, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development, *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences, 5*(4), 249-267.

Martin, A. (2005) DigEuLit – A european framework for digital literacy: A progress report, *Journal of eLiteracy, 2*, 130-136MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4, 5, 6 ve 7. Sınıf)*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6.-7. sınıflar öğretim programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*.https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20 sayfasından erişilmiştir.

MEB, (2019). *2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.

MEB, (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. meb.gov.tr. http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1 adresinden erişilmiştir.

Mudra, H. (2020). Digital literacy among young learners: How do efl teachers and learners view ıts benefits and barriers? *Teaching English With Technology, 20*(3), 3-24.

Mudure-Iacob, I. (2019). Digital literacy: From multi-functional skills to overcoming challenges in teaching esp. *Astra Salvensis*, (14), 59-70.

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, James W. Pellegrino and Margaret L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education, 59*(3), 1065– 1078.

O'Brien, M. & Rugen, L. (2001). *Teaching literacy in the turning points school. Turning Points: Transforming middleschools*. Boston, MA: Center for Collaborative Education.

Ocak, G. & Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal, 26*(5), 1427-1436.

Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 6*(2), 899-1013.

Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Öksüz, Y., Demir, E. D. & İci, A. (2016). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 50*, 387-396.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası, 11*(1), 101-121.

Özbay, M. & Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2*(2), 31-40.

Özcanlı, N. & Kozikoğlu, İ. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(1), 270-290.

Özerbaş, M, & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 16-25.

Öztürk, M. & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Sakarya University Journal of Education, 7*(3), 552-563.

Öztürk, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, Y. (2020). Dijital okuryazarlık hakkında lise öğrencilerinin kendilerine ve anne-babalarına yönelik görüşleri Kırıkkale ili örneği. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

P21. (2007). *P21 framework definitions*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf adresinden erişilmiştir.

Pala, Ş. M. & Başıbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(3), 897-921.

Pala, Ş. M. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*(3), 247-254.

Parlak, B. Z. (2019). *Hedefe dayalı senaryolarla dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılması.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education, 152*, 103859.

Prajapati, R., Sharma, B. & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research, 10*(1), 1-6.

Rahmah, A. (2015). Digital literacy learning system for Indonesian citizen. *Computer Sience, 72*, 94–101.

Ribble, M. & Bailey, G. (2011). *Nine elements of digital citizenship. Digital citizenship: Using technology appropriately*. https://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html (Erişim tarihi: 18.05.2021).

Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital Citizenship: Addressing Appropriate Technology Behavior. *Learning & Leading with Technology, 32*(1), 6.

Saygılı, G. & Atahan, R. (2014). Üstün zekâlı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*, 181-192.

Sezgin, A. A. & Karabacak, Z. İ. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi, 488,* 319-343.

Sezgin, A. A. & Karabacak, Z. İ. (2020). Yükseköğretimde dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık dersine yönelik betimsel bir analiz. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi, 28*(1), 17-30.

Shariman, T. N. P. T., Razak, A. N. & Mohd, F. N. (2012). Digital literacy competence for academic needs: An analysis of Malaysian students in three universities. *Social and Behavioral Siences, 69*, 1489 – 1496.

Şimşek, N. (2019). Yaşam becerileri eğitimi ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 261-270.

Tan, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin internet kullanımına ilişkin görüşlerinin dijital vatandaşlık kapsamında incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırılması. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8*(27), 461-487.

Timur, B., Timur, S., & Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (33), 41-59.

Turan, R. (2018). 2017 ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Ulusal Hakemlin Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(19), 295-328.

Turan, S. & Avcı, E. K. (2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 1*(1), 28-38.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türk Dil Kurumu*. https://sozluk.gov.tr/.Nisan 13, 2021 tarihinde erişildi.

Tyger, R. (2011). *Teacher candidates' digital literacy and their technology integratıon efficacy*. Unpublished doctoral dissertation. Graduate Faculty of Georgia Southern University in Statesboro, Georgia.

Üstündağ, M. T., Güneş, E. & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and ınvestigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future, 12*, 19-29.

Vural, S. S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

WHO. (1999). *Partners in life skills education- conclusions from a united nations inter-agency meeting*. https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf?ua=1 adresinden erişilmiştir.

Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E. & Genç, G. (2020). Temel eğitim öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri (Ordu ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi örneği). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *10*(2), 274-286.

Yeşiltaş, E. & Kaymakcı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(16), 314-340.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin

Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 815-824.

Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F. & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12*(4), 883-896.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okulu: **Sınıf:**

1. Cinsiyetiniz :
( ) Erkek ( ) Kız

2. Siz dahil kardeş sayınız:
( )Yok ( ) 1 ( )2 ()3 ( ) 4 ve daha fazla

3. Annenizin eğitim düzeyi:
( ) İlkokul
( ) Ortaokul
( ) Lise
( ) Üniversite
( ) Diğer (Lütfen belirtiniz)

4. Babanızın eğitim düzeyi:
( ) İlkokul
( ) Ortaokul
( ) Lise
( )Üniversite
( ) Diğer (Lütfen belirtiniz)

5.Annenizin mesleği?
( ) Ev hanımı
( ) İşçi
( ) Memur
( ) Emekli
( ) Diğer(Lütfen belirtiniz)

6. Babanızın mesleği?
( ) İşçi
( ) Memur
( ) Emekli
( ) Diğer (Lütfen belirtiniz)

7. Evinizde bilgisayar veya tablet var mı? ( ) Evet ( )Hayır

8. Evinizde internet bağlantısı var mı? ( ) Evet ( )Hayır

9. Canlı ders ve EBA dışında günlük internete girme sıklığınız ne kadardır?

( ) Hiç ( ) 1 saatten az ( ) 1-3 saat arası ( ) 4 saat ve fazla

10. Günlük EBA ve canlı derse kaç saat giriyorsunuz?

( ) Hiç ( ) 1-3 saat ( ) 4-5 saat ( ) 6+ saat

11. Ailenizin aylık maddi kazancı ne kadardır?

( ) 0-2825 ( ) 2826-8475( ) 8475+

12. İnterneti hangi amaçla kullanıyorsunuz?

( ) Araştırma/Ödev Yapmak ( ) Haber Okumak ( ) Oyun Oynamak

( ) Dizi/Film İzlemek ( ) Müzik Dinlemek ( ) Sosyal medya Kullanmak

EK-2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Sevgiliöğrenciler, *Bu çalışmadaneldeedilecekverilersadecebilimselamaçlıkullanılacaktır. Şahsınızlailgiliherhangibirdeğerlendirmeyapılmayacaktır. Sorularıboşbırakmadanveiçtenlikleişaretlemeniziricaediyoruz. Aşağıdakiifadelerden size uygunolanını 'X' koyarakişaretleyiniz. Katkılarınızıçinşimdidenteşekkürederiz.*	**Her Zaman**	**Çoğu Zaman**	**Bazen**	**Nadiren**	**Hiçbir Zaman**
1. İnternettebilgiyeulaşmakiçinaramamotorlarınıkullanabilirim.					
2. Arama yaparken bazı filtreleri kullanabilirim (Örneğin: sadece resimlerde, videolarda, haritalarda arama).					
3. İnternetteulaştığımbilgilerintamamıningüvenilirolmadığınıbilirim.					
4. İnternetteulaştığımbilgileringüvenirliliğinisağlamakiçinbilgiyifarklıkaynaklarlakarşılaştırabilirim.					
5. Dosyalarıveyaiçerikleri (ör: metin, resim, müzik, video, web sayfaları) bilgisayarda, tablettevetelefondakaydedebilirim.					
6. Kaydettiğimdosyaveiçeriklereteklarulaşabilirim.					
7. Cep telefonu, internet e-postavesohbetetmeprogramlarıylailetişimkurabilirim.					
8. İnternet siteleriüzerindendosyave içerikpaylaşabilirim (e-postayaresimvedosyaeklemek, Facebook vb. sitelerdefotoğrafpaylaşmakgibi).					
9. İnternettebaşkalarınınoluşturduğu/paylaştığıherhangibirdokümana katkıdabulunabilirim.					
10. Sosyal ağları (Facebook, Twitter, İnstagram vb) kullanabilirim.					
11. Dijital araçlarıkullanırkenuyulmasıgerekenkurallarolduğunubilirim (ör: yorum yaparken, kişiselbilgipaylaşırken).					
12.İnternette bilgiaktarımında/paylaşımındabulunabilirim.					
13. Bilgisayar, akıllıtelefon, tablet gibiaraçlarımıkorumakiçinşifrelerkullanabilirim.					
14. Kimlik bilgilerimінçalınabileceğininfarkındaolduğumiçinkişiselbilgilerimiinternettepaylaşmamamgerektiğinibilirim.					
15. Dijital teknolojiyi yoğun kullanmanın sağlığımı olumsuz etkileyebileceğinibilirim.					
16. Teknolojinin çevreyepozitifve negative etkilerinianlayabilirim.					
17. Yeni bircihazveyauygulamayıkullanırkenteknikbirsorunoluştuğundadestekveyardımda bulabilirim.					
18. Dijital teknolojilerikullanırkensıkçaortayaçıkansorunlarınçoğunuçözebilirim.					
19. Dijital teknolojilerikullanırkenteknikolmayanproblemleriçözebilirim.					
20. Programlar veyaaraçlarınteknolojikproblemleriniçözebilirim.					
21. Teknoloji ileilgilibir problem ilekarşılaştığımda, problem çözmekiçindijitalaraçlarıkullanabilirim.					

EK-3. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Kullanma İzni

28 Ara 2020 18:28

Merhaba hocam.
Ben Hümeysa ÇELİK. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Ortaokul öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık düzeyleri ile ilgili tez çalışması yapmak istiyorum. Hazırlamış olduğunuz Dijital Okuryazarlık Ölçeğini tezimde kullanmak için sizden izin isteyebilir miyim?

30 Ara 2020 23:59

Merhabalar Hümeysa Hocam

Geliştirmiş olduğumuz dijital okuryazarlık ölçeğini tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Ölçeği geliştirdiğim tez çalışması künyesi;

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

Ölçeğin yayınlandığı makalenin künyesi:

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

Hocam çalışmanızda bu iki kaynağa atıfta bulunursanız mutlu olurum.

İyi çalışmalar dilerim Hocam. Kolay gelsin

EK-4. Araştırma İzni

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-27853096 06/07/2021
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Hümeysa ÇELİK)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 25.05.2021 tarihli ve 92576 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Hümeysa ÇELİK'in Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü " Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Okur yazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Rızvan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…