



**ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİ İLE ARAŞTIRMA
OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Merve DEMİRDAĞ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2021

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE ARAŞTIRMA
OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(The Relationship Teachers' Digital Literacy Levels and Research Literacy Skills)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve DEMİRDAĞ

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Erzurum
Ağustos, 2021

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Merve DEMİRDAĞ tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Araştırma Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışması 02/08/2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ceyhun OZAN
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2021

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Araştırma Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 2021

Aslı ıslak imzalıdır

Merve DEMİRDAĞ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı yaparken her aşamada bana yol gösteren, çalışmamın başından sonuna kadar beni sonsuz sabır ve hoşgörüyle karşılayan, her türlü soruma cevap veren ve desteğini her daim hissettiğim danışmanım saygı değer hocam Sayın Doç. Dr. Adnan TAŞGIN başta olmak üzere; yüksek lisans eğitimim boyunca ders alarak alanda uzmanlaşabilmemi sağlayan hocalarım Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU, Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT, Doç. Dr. Selami SÖNMEZ'e; tez savunma jürime katılarak tezimle ilgili değerli görüşlerini sunan; Doç. Dr. Ceyhun OZAN ve Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her anında maddi ve manevi yanımda olan annem, babam, kardeşlerime bu araştırma sürecinde göstermiş olduğu sabır ve desteklerinden dolayı değerli eşime, oğluma ve araştırmaya sağladıkları katkılardan dolayı tüm öğretmen arkadaşlara teşekkürlerimi sunuyorum.

Merve DEMİRDAĞ

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE ARAŞTIRMA OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Merve DEMİRDAĞ

Ağustos 2021, 96 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı öğretmenleri dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem: Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ağrı ili merkezinde görev yapmakta olan tüm branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ile “Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde, öncelikle normallik testine bakılmıştır. Normallik testi sonucunda nonparametrik testlerden Mann Whitney U, Kruskal-Wallis H analizleri yapılmıştır. Son olarak iki değişken arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında cinsiyet, branş, yaş, bilgisayara sahip olma ve günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık becerilerinin ise ölçeğin alt boyutlarında cinsiyet, eğitim durumu ve bilgisayara sahip olma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Sonuçlar: Araştırmada, dijital okuryazarlık ile araştırma okuryazarlığı becerisinin birbiri ile ilişkili olduğu, biri arttığında diğ erinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okuryazarlık, dijital okuryazarlık, araştırma okuryazarlığı.

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

THE RELATIONSHIP TEACHERS’ DIGITAL LITERACY LEVELS AND RESEARCH LITERACY SKILLS

Merve DEMİRDAĞ

August 2021, 96 Pages

Purpose: The aim of this research is to determine the relationship teachers’ digital literacy levels and research literacy skills

Method: Correlational survey design which is one of the quantitative research methods, was used in this study. The sample of the study includes all branch teachers working in the central district of Ağrı province. “Digital Literacy Scale” and “Research Literacy Scale” were used for data collection. Normality test was first examined in the analysis of the data. As a result of the normality test, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H analyzes were done from non-parametric tests. Finally, Spearman Correlation Analysis was performed to determine a relationship between the two variables.

Findings: According to our results, digital literacy levels of the teachers differ in total and sub-dimensions of the scale depend on gender, branch, age, having a computer and daily internet use. It was also observed that the research literacy skills of the teachers differed in the sub-dimensions of the scale depend on the variables of gender, educational status and having a computer.

Conclusions: In the research, it was concluded that digital literacy and research literacy skills are related to each other, and when one increases, the other will also increase.

Keywords: Literacy, digital literacy, research literacy.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
Okuryazarlık.....	6
Okuryazarlık Düzeyleri.....	9
Eleştirel Okuryazarlık	10
Evrensel Okuryazarlık.....	11
Görsel Okuryazarlık.....	11
Bilgi Okuryazarlığı.....	12
Bilgi İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	13
Medya Okuryazarlığı	14
Araştırma.....	15
Araştırma Okuryazarlığı.....	16
Dijital Okuryazarlık	17
Araştırma Konusu ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	20
Araştırma konusu olan dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar Tablo 1 ve Tablo 2 de verilmiştir.....	20

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	27
Yöntem	27
Veri Toplama Araçları	30
Kişisel Bilgi Formu	30
Dijital Okuryazarlık Ölçeği.....	30
Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği	31
Uygulama	32
Verilerin Analizi.....	32
Araştırmacının Rolü	32
Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	34
Bulgular	34
BEŞİNCİ BÖLÜM	48
Tartışma Sonuç ve Öneriler.....	48
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	48
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları	49
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Sonuçları..	49
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Sonuçları.....	50
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçları	51
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	51
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Bilgisayara Sahip Olma Durum Değişkenine göre Sonuçları	51
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Sonuçları	52
Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	52
Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinde Cinsiyet Değişkenine göre Sonuçları	53
Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinde Branş Değişkenine Göre Sonuçları	53
Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Sonuçları	53

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçları	54
Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	54
Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Sonuçları	54
Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Sonuçları	54
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Araştırma Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki Sonuçları.....	55
Öneriler.....	55
Uygulamaya Yönelik Öneriler	55
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	56
KAYNAKÇA	58
EKLER	66
EK-1. Ölçeklerin Normallik Test Sonuçları.....	66
EK-2. Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları	67
EK-3. Branş Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları	68
EK-4. Yaş Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları	69
EK-5. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları.....	70
EK-6. Eğitim Durum Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları	71
EK-7. Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları	72
EK-8. Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Normallik Test Sonuçları	73
EK-9. Kişisel Bilgi Formu	74
EK-10. Dijital Okuryazarlık Ölçeği	75
EK-11. Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği	76
EK-12. Ölçek İzinleri	77
EK-13. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	78
EK-14. Etik Kurul Onay Belgesi 1	79
EK-15. Etik Kurul Onay Belgesi 2	80
EK-16. Etik Kurul Onay Belgesi 3	81
ÖZGEÇMİŞ.....	82

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Dijital Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Araştırmalar</i>	21
Tablo 2. <i>Araştırma Okuryazarlığı Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar</i>	24
Tablo 3. <i>Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım Durumu</i>	28
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılım Durumu</i>	28
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları</i>	29
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları</i>	29
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılım Durumu</i>	30
Tablo 8. <i>Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı</i>	33
Tablo 9. <i>Araştırma Okuryazarlığı Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı</i>	33
Tablo 10. <i>Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ortanca ve Çeyrek Sapma Değerleri</i>	34
Tablo 11. <i>Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	34
Tablo 12. <i>Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık ile Alt Boyutlarının Branş Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları</i>	35
Tablo 13. <i>Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları</i>	36
Tablo 14. <i>Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Hizmet Süresi Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları</i>	37
Tablo 15. <i>Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Eğitim seviyesi Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U testi Sonuçları</i>	38
Tablo 16. <i>Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Alt Boyutlarının Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	39
Tablo 17. <i>Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Toplam ve Alt Boyutlarının Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları</i>	39
Tablo 18. <i>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ortanca ve Çeyrek Sapma Değerleri</i>	41
Tablo 19. <i>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	41

Tablo 20.	<i>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Becerileri ile Alt Boyutlarının Branş Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları</i>	42
Tablo 21.	<i>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları</i>	43
Tablo 22.	<i>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Hizmet Süresi Değişkenine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları</i>	43
Tablo 23.	<i>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Eğitim seviyesi Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	44
Tablo 24.	<i>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Alt Boyutlarının Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....</i>	45
Tablo 25.	<i>Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Toplam ve Alt Boyutlarına Göre Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları</i>	46
Tablo 26.	<i>Dijital Okuryazarlık Ölçek Puanları ile Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki ile İlgili Spearman Korelasyon Analizi Değerleri.....</i>	47

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Okuryazarlık İlkeleri (Frankel vd., 2016)	8
Şekil 2. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri (Erdem & Akkoyunlu, 2002)	13
Şekil 3. Dijital Okuryazarlık Bileşenleri (Hague & Payton, 2010)	18
Şekil 4. Dijital Okuryazarlığın Yedi Elementi (JISC, 2014)	20



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
AOÖ	: Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği
BİT	: Bilgi İletişim Teknolojileri
DOYÖ	: Dijital Okuryazarlık Ölçeği
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
ISTE	: Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu
JISC	: Ortak Bilgi Sistemleri Komitesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Yaşadığımız bilgi çağında teknoloji sürekli olarak değişmekte ve gelişmekte olup hayatımızı da etkilemektedir. Bu süreçte okuduğunu anlayabilen, bilgiyi yorumlayarak özgün şekilde kullanabilen yenilikçi yaratıcı kişiler yetiştirmek hedef olmuş ve sonuç olarak elektronik ortamlar gibi farklı bilgi kaynaklarının ortaya çıkmasıyla kişilerin değişik türde bilgi ve becerilere sahip olması zorunlu hâle gelmiştir. Yeni çağın getirdikleriyle bilgiyi depolamaktan öte bilgiye etkili bir şekilde erişmek ve bunun sonucu olarak bilgiyi kullanmak, yeni bilgiler üretebilmek önem arz etmektedir. Bilginin işlenmesiyle ilgili bu önemli süreçte en büyük görev öğretmenlere düşmektedir.

Toplumun bütünüyle iç içe olan öğretmenler bilgi çağının gereklerine en çok uyması gereken grup niteliğindedir. Toplumun gelişim ve değişimlere uyum göstermesinde öğretmenin bilgiyi çeşitli yöntemler kullanarak değerlendirmesi zorunlu hâle gelmiştir. Çağın getirdikleri göz önünde bulundurularak eğitimciler yetiştirilmelidir (Güven, 2001). Hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin verdikleri eğitim toplumun kalkınmasını sağlayan nitelikli insan gücünün yetişmesini sağlayacaktır (Seferoğlu, 2001). Bilgi toplumu sürecinde ülkelerin gelişimini etkileyen kişilerin eğitim ve öğretim süreçlerinin devam ettiği kurumlar olarak okullar ve bu kurumlarda görevli öğretmenlerin, genelde ülkenin özelde ise eğitim-öğretim kurumlarının vizyonuna ilişkin bilgi düzeyi ve buna hizmet eden uygulamaları gerçekleştirme durumları önem teşkil etmektedir (Mutlu & Erdem, 2013). Öğretmenlerin gelişen teknoloji ve bilgi miktarındaki artışa rağmen sistem içerisindeki önemleri artarak devam etmektedir. Öğretmenlerin sorumluluklarında bulunan vizyonların gerçekleştirebilmesi, edindiği bilgileri, beceri ve sosyal tutumları yorumlayabilmesi, ve birtakım semboller aracılığıyla nesilden nesile aktarım sağlayabilmesinin ancak okuryazarlık becerileri ile mümkün olabileceği söylenebilir.

Bir beceri olarak okuryazarlık, günlük hayatta kişinin olgu ve durumları anlayarak yorumlayabilmesinde kişiye yol gösterici olmaktadır. “Okuryazar” terimi genel anlamda okuma ve yazma becerisine sahip kişiler için söylenmektedir. Okuryazar olma olgusu toplumsal boyutta, “bilgi sahibi olma” olarak da anlaşılmaktadır. Okuma-yazma bilmeyen bireyler ise toplumsal boyutta bilgisiz, eğitimsiz olarak adlandırılabilir. Okuryazarlık, belirli bir zaman dilimiyle kısıtlanamayan, hayat boyunca devam eden okuma-yazma

kazanımını ifade etmektedir. Bu terim, hayata aktif şekilde uygulanan okuma becerisini anlatmaktadır. Bu beceriye sahip kişilerin kendilerini devamlı olarak geliştirmesi beklenir (Yılmaz, 1989).

Kişilerin dijital ortamlarda yayılan bilgiye, iletişim teknolojileri aracılığıyla ulaşabilmesi, ulaşılan bilgilerin kullanılabilmesi, bilginin yorumlanıp ve biçimlendirilerek yeniden aynı ortama transferi gibi konularda yeterli olması gerekli görülmektedir (Bundy, 2004). Bu noktada öncelikle öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmaları önem taşır. Çünkü ancak bu becerileri geliştirerek öğretmenler mesleki ilerlemelerini sürdürüp öğrencilerine fayda sağlayabilirler. Bu doğrultuda öğretmenlerin araştırma yapabilme becerilerinin yüksek olması beklenmektedir.

Değişen ve gelişen teknoloji; bilgiye erişim metotları, depolanması ve edinilen bilginin iletilmesinde kullanılan yöntemleri beraberinde değiştirmiş ve farklı metotların (tarayıcı, veri tabanları vb.) önemi anlaşılmıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017). Günümüz toplumu teknolojik yaşamda meydana gelen gelişmeler neticesinde hayatın her alanında teknolojik ekipmanların kullanımı, bunlardan doğrudan ya da dolaylı olarak yararlanma durumu ve bunlardan etkilenme sonucunda büyük bir değişimin etkisinde kalmıştır. Dünyada bilgi toplumunun sembolü hâline gelen bilgisayarlar ve bilgisayara dayalı bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaşamın her alanında kullanımının artması sonucu eğitim kurumlarında bu alana ağırlık verilen eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesi gereğini ortaya çıkartmıştır. Bu değişimlere ayak uydurma noktasında dijital okuryazarlık kavramının önemi ortaya çıkmaktadır.

Toplumsal gelişimlerin yanında eğitim alanında da değişme ve gelişmeler mevcuttur. Örgün eğitim öğretim sürecinde tüm sınıf kademelerindeki okullarda öğrenilen bilgilerin dünyadaki bu değişime uyum göstermede başarısız olduğu ve kişinin kendin yetiştirmesi için devamlı bir öğrenme süreci içerisinde olması zorunluluğu bilinmektedir (Dağ, 2016). Eğitim-öğretim kuruluşları hayat boyu öğrenmenin bir bölümüdür ve bu kuruluşlarda en önemli vazife öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilere verilecek bilgi, tutum ve beceriler yenilendikçe eğitim öğretim sürecini koordine eden eğitimcilerin de sahip olması gereken yeterlikler değişip dönüşmektedir. Bu çalışmanın konusu öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlık becerilerinin incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlığı düzeylerini belirleyerek ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Günümüzün önemli özelliklerinden biri teknolojinin gündelik hayatın bütün bölümlerinde bulunuyor olmasıdır. Kısa zamanda tüm insanlığın gerek duyduğu teknolojinin eğitime girişi sağlanarak akıllı tahtalar, projeksiyon cihazları, bilgisayarlar eğitim ortamlarında aktif hâle gelmiştir. Yalnızca teknolojik araçlarla eğitim öğretim süreci ilerleyemeyecek olup bu süreçteki tüm paydaşların (öğretmen, öğrenci ve velilerin) aktif katılım göstermesi zorunlu bir hâle gelmiştir. Teknolojik gelişmeler beraberinde değişen materyalleri getirmiş, bu materyaller gençleri çepeçevre sarmış olup bu süreçte okuma yazmada kullanılan faaliyetlerden materyallere kadar farklılaşmalar ortaya çıkmıştır (Baştuğ & Keskin, 2013).

Ortak paydaşları öğrenci olan veli ve öğretmenlerin öğrenme sürecini gerçekleştirerek öğrencilere dijitalleşen bu yaşamda rehber ve yardımcı olabilmeleri, gerekli şartları sağlayabilmeleri ve bu süreçte aktif kalabilmeleri için dijital okuryazarlık yeterliğine sahip olmaları büyük önem arz etmektedir.

Topluma yön veren öğretmenlerin bilimsel deneyimlerin ortaya çıkışındaki yeterli becerilere sahip olması eğitimden etkilenen tüm grupların lehine bir durumdur. Eğitim uygulamalarından elde edilen iletilerin doğru şekilde değerlendirilmesi, okulun işleyişini bilen ve öğrencileri tanıyan araştırmacı öğretmen davranışı ile mümkün olabilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin araştırma okuryazarlık becerilerinin düzeyini belirlemek bu konuda farkındalık oluşturmak adına önemlidir.

Çalışma, alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırıldığında hem dijital okuryazarlık hem de araştırma okuryazarlık becerileri açısından analizlere dahil edilmemiş değişkenlerle (branş, eğitim durumu, günlük internet kullanım süresi, bilgisayara sahip olma durumu) farklılık göstermektedir. Bu farklılık çerçevesinde araştırmanın gerekçesi ortaya çıkmış olup farklı değişkenler ve iki okuryazarlık türünün arasındaki ilişkiyi ele alması bakımından bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma okuryazarlığının incelendiği çalışma sayısının sınırlı olması, çalışmalar arasında karşılaştırma yapmayı zorlaştırmakta olduğundan bu çalışma önemli görülmektedir.

Bu tez çalışmasının tüm branşlardan öğretmenlere, dijital okuryazarlık ve araştırma becerisinin önemi hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir. Araştırma konusu ve bulguları, öğretmen yetiştiren kurumlar için de yol gösterici olacağından önem arz etmektedir.

Araştırma Problemi

“Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile ve araştırma okuryazarlık beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir

Bu problem cümlesi çerçevesinde alt problemler oluşturulmuştur:

1. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, branş, yaş, hizmet süresi, eğitim durumu, bilgisayara sahip olma ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri düzeyleri; cinsiyet, branş, yaş, hizmet süresi, eğitim durumu, bilgisayara sahip olma ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma pandemi dönemine denk gelmesinden dolayı kullanılan veri toplama araçlarının çevrim içi olarak uygulanması zorunlu hâle gelmiştir. Veriler toplanırken katılımcılara ulaşmak bu doğrultuda zorlaşmıştır.

Terim ve Tanımlar

Okuryazarlık: Alfabe aracılığıyla seslendirilmesi ve yorumlanmasıyla başlayan, olgu ve durumları ayrıntılı şekilde algılama ve algıladıklarına kendini katarak söyleme şeklidir (Altun, 2005).

Dijital Okuryazarlık: Dijital kaynakları doğru bir şekilde tanımlama, kaynaklara ulaşım, yönlendirme, adaptasyon, analiz ve sentez, yeni bilgiyi anlamlandırma ve başka kişilerle etkileşimde olma, yapıcı sosyal hareketlerde bulunma yeteneğidir (Martin, 2005, s.135).

Araştırma: Bireylerin toplum ve kültür bilgisi de dâhil olmak üzere bilgi deposunu artırarak bu bilginin farklı ortamlarda kullanılmasını oluşturan yaratıcı bir faaliyettir (UNESCO, 2015).

Araştırma Okuryazarlığı: Araştırmaya gereksinim duyulan mevcut bilginin ve problemin ifade edilebilmesi, araştırma sorunlarının yapılandırılıp anlamlandırılabilmesi,

kaynakların bilgisinin ve yetkinliğinin değerdendirilebilmesi sonuç olarak da bulguların sentezlenelebilmesi becerisidir (Sezgin & Kazancı Tınmaz, 2020)



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu kısımda okuryazarlık, okuryazarlık türleri gibi kavramların açıklaması yapılarak konularla ilgili gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

Okuryazarlık

Okuryazarlık, okuma yazmayı bilme, yaşanan sosyal hayatın gereği olan bilgi, tutum, beceri ve davranışlara sahip olma biçiminde ifade edilmekte ve birçok çeşide yer vermektedir (Güneş, 1997).

Okuryazarlığın tanımları ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Ana dili İngilizce olan ülkelerde “literacy” şeklinde ifade edilmektedir. Bu terim günlük yaşamımıza giren olgularla birleşerek “Bilgi okuryazarlığı (information literacy), Müzik okuryazarlığı (musical literacy), Bilgisayar okuryazarlığı (computer literacy)” vb. şeklinde geniş yelpazelere taşınmıştır. Bu kavram tüm dillerde aynı anlamda ifade edilmemektedir. Buradan okuryazarlığın fonksiyonelliğinin dışında mekanik bir olgu barındırdığı, aktarılan iletilerde bir araç hâline geldiği ve durumsal olarak genişletilebilir olduğunu; hatta kültürel anlamlandırmalarda şekillendirilebildiği söylenebilir (Altun, 2005).

Okuryazarlığın geçmişi çok eski dönemlere dayanmaktadır. Sanayi devrimiyle matbaanın keşfi ve beraberinde yazılı kaynakların daha kolay erişilebilir olmasıyla okuryazarlık yaygın hal almıştır. Günümüzde de teknolojik gelişmelerle birlikte disiplinler artmış olup bu durum okuryazarlığın kapsamını genişleterek ilerletmiştir (Yerlikaya, 2015).

Okuryazarlık kavramı genel manada okuma ve yazma eylemlerini gerçekleştirmek şeklinde ifade edilmiştir. Daha sonra bu anlam şekil değişikliği yaşayarak kelimeleri okuma ve yazma olarak tanımlanmıştır. 1958 yılında UNESCO, üye olan devletlere eğitim istatistiklerini ifade ederken okuryazarlık terimini kullanmalarını tavsiye etmiştir. 1960’lı yıllarda ise bu tanımlama yenilenerek var olduğu topluma fayda getirecek seviye ve matematiksel hesaplama yetilerine sahip olma manasında ifade edilmeye başlanmıştır. Daha sonra en az 5 yıl eğitim ve öğrenim görme, gündelik hayatta karşımıza çıkan yazıları ya da gazeteleri okuyabilme gibi kriterler de eklenmiş böylelikle fonksiyonel bir okuma-yazma yetkinliği ile sürekli eğitim anlamlarını da beraberinde kazanmıştır. 1990’larda okuryazarlık

işlevselliğine çok yönlü bir boyut katarak, eğitim öğretim sürecinin merkez noktasında olduğu bir tanımlamaya kavuşmuştur (Güneş, 1997).

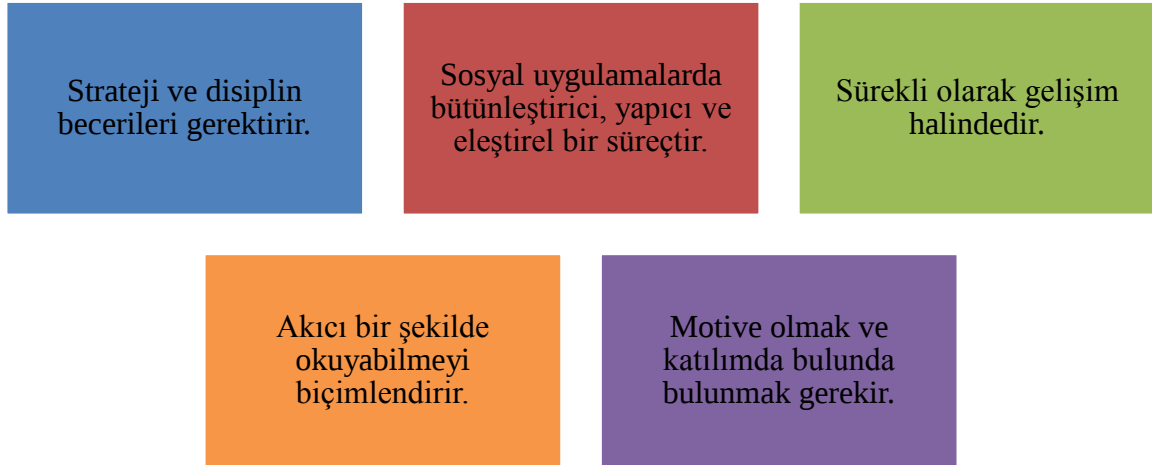
Aşıcı (2009) okuryazarlığı, geleneksel okuma ve yazma etkinliğinin yanı sıra bireylerin yaşama bakış biçimi, hayatı kavraması ve sosyal hayattaki bireysel ve toplumsal ilişkileri anlayabilmesi ile ilgili olarak tanımlamıştır. Bilimsel çalışmaların hala okuma yazmanın yöntemi üzerinde yoğunlaşması nedeniyle genel bir tanıma ulaşamadığını da ifade etmiştir.

Okuryazarlığın geçmişi incelendiğinde uluslararası seviyede ilk tanımlama, UNESCO tarafından 1951 yılında düzenlenen bir toplantıda, Eğitim İstatistiklerini Normalleştirmekle Görevli Uzmanlar Komitesince yapılmıştır. Bu tanıma göre; okur-yazar, gündelik yaşam ile ilgili temel bir tümceyi anlayarak okuyup yazıya dökabilen bireydir. 1958 yılından bu yana UNESCO, üyeliği bulunan devletlere bu tanımlamayı benimsemelerini önermiştir (Akt., Özenç, 2012). 1950 ve 1970 seneleri arasındaki araştırmalar ve tartışmalar beraberinde okuryazarlığın bilişsel becerileri nasıl geliştirdiğine yönelik sorular üzerinde durmuştur. Okuryazarlık teriminin tanımlaması daha da gelişerek işlevsel okuryazarlık kavramı ortaya çıkmıştır (Güneş, 2000). 1970-1980’li yıllarda, Eric Havelock, Jack Goody ve Walter Ong gibi araştırmacıların çalışmalarında, önceleri okuma yazma sistemine bağlı bir zihin yeteneği şeklinde tanımlanan okuryazarlık terimine farklı anlamlar yüklenmiştir. Bu eserlerde okuryazarlık ilk defa epistemoloji (bilgi bilim) ile anlamlandırılarak açıklanmıştır (Özenç, 2012).

21. yüzyıla gelindiğinde çeşitli kelimeler “okuryazarlık” ile birlikte kullanılarak işlevsel okuryazarlık anlamı dışında ifade edilmeye başlanmıştır. Belirli bir konuda ya da bir alanda genel bilgileri anlatmak için okuryazarlık kavramlarının kullanımında birçok okuryazarlık örnekleri ifade edilmektedir. Bilgilerin bu biçimde kendi alanlarına göre kategorize edilmesiyle beraber kişinin belirli alanlarda okuryazar hâline gelmesi hedeflenmiştir. Her bir okuryazarlık alanı, diğerinden ayrılarak kendine ait bir sözlüğe ve çalışma alanına kavuşmuştur. Kellner ve Kress “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi yeteneği” biçiminde okuryazarlıktan bahsetmiştir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010).

Frankel vd. (2016) çalışmalarında okuryazarlık terimini ele alarak bu kavramla alakalı ilkeleri yeniden şu şekilde açıklamışlardır, bu ilkeler:

Şekil 1. Okuryazarlık İlkeleri (Frankel vd., 2016)



Okuryazarlık, bilgi toplumlarının gelişmiş sayılabilmesi için zorunluluk olarak görülen bir kavramdır (Nergis, 2011). Diğer bir deyişle okuryazarlık; bilgiye ulaşarak bu bilgiyi yorumlayabilen ve kavrayarak kendi hayatına geçirebilen kişiler ya da toplumlar bütünüdür (Gürdal, 2004). Bilginin kavranması kadar, elde edilen bilgilere göre yeni okuryazarlık çeşitlerini anlamlandırılması da gerekli görülmektedir. Değişen ve dönüşen dünyada hayat koşullarına adaptasyon için yeni okuryazarlık çeşitlerinin de farkına varılmasıyla kişilerin ve toplumların bilgi ve becerilerine büyük katkılar sağlayacağı kaçınılmaz bir durumdur (Önal, 2010).

Okuryazarlık kavramında ortaya çıkan değişimlerin çerçevesini oluşturan üç temel güç vardır. Bunlar (Leu vd., 2017).

- Küresel ekonomik yarışın bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımıyla ilişkilendirilmesi,
- Bireysel ve profesyonel hayatta internetin giderek yaygın halde kullanılması,
- Tüm Dünya devletlerinin interneti eğitim öğretim süreçlerine entegre etme yönündeki kamu faaliyetleri.

Bilginin çok hızlı gelişerek yaygınlaştığı 21. yüzyılda ülkeler, bilim ve teknolojiadaki değişimleri takip etme ve bu değişimlere uyum sağlama gereği duymaktadır. Bilgi toplumları, topluluklarına gelecek yararı gözeterek bu gelişmeleri önemli görmüşlerdir. Teknolojiadaki gelişimleri önemseyen devletler, gençlerini, bilimi takip eden, yeniliklerin farkında olan, bu değişim ve gelişmelerin kendisine nasıl fayda getireceğini düşünen, uygulamaya geçirebilen kişiler olarak yetiştirmeyi ve eğitmeyi hedeflemektedir. Tüm devletler kültürüne ve sosyolojik özelliklerine uygun, kendi politikaları paralelinde yurttaşlar yetiştirmek amacıyla bazı ölçütler

tasarlamış ve amaçladıkları bir öğrenci profili meydana getirmişlerdir. Bu profil özelliklerini taşıyan öğrenciler, okuryazar kişiler olarak ifade edilmiştir (Özdem vd., 2010).

Okuryazarlık Düzeyleri

1- Birinci düzey: Temel okuryazarlık. Okuryazarlığın ilk ve temel aşaması olarak ifade edilir. “Temel okuryazarlık” veya “basit okuryazarlık” şeklinde bilinen okuryazarlık türünü North Central Regional Educational Laboratory (NCREL,1993), bireyin hedeflerine varabilmesi ve bilgi potansiyelini yükseltmek için kendi dilinde sergilediği beceri durumu şeklinde açıklamaktadır. Bu aşama sözcükleri seslere dökebilme ve tümceleri anlayabilme vb. temel okuma-yazma yetilerine sahip olma aşaması olan temel okuryazarlık seviyesidir. Kişinin kendini geliştirmesiyle bağlantılı olarak kişi, bir üst seviyedeki işlevsel okuryazarlık daha sonra da multi fonksiyonel okuryazarlık düzeyine geçiş yapabilir (Özenç, 2012).

2- İkinci düzey: Fonksiyonel okuryazarlık. İkinci düzey olan işlevsel okuryazarlık en genel tanımıyla okuryazar olma ve temel matematikle alakalı olan becerilerin bireysel ve toplumsal alanlara aktarabilme seviyesidir. Fonksiyonel okuryazarlıkta, okuma-yazma ve aritmetikle ilgili temel bilgilerin anlaşılması ve bu bilgilerin gündelik yaşamada kullanılması esas alınır. İşlevsel okuryazarlık seviyesi teknik yeterliklerin yanı sıra fonksiyonel becerileri de kapsamaktadır (Özenç, 2012). Bireylerin hayatlarını devam ettirmesi ve yaşadığı çevreye etkili olarak adaptasyon göstermesi için okuma-yazma fiilinin yaşam boyu sürdürülmesi işlevsel fonksiyon seviyesinin hedeflerindendir. Günümüz şartlarında fonksiyonel okuryazar birey şu şekilde anlatılabilir: “Okuma yazma becerisine sahip, bilgisayar ve bilgi kaynaklarını değerlendirebilen, bu yeteneklerinden bilgiye ulaşarak ve onu işleterek yaşadığı ortama adapte olan ve hayatını devam etmek üzere faydalanan bireydir” (Keçe, 2009). Bu okuryazarlık çeşidi kişinin yalnızca okuma yazma bilmesiyle alakalı bir terim olmayıp bunun yanında her zaman değişen dünyanın güncel verilerine adapte olmayı öngören bir terim olduğu gibi geleneksel okuryazarlığa karşı da seçenek olan kavramdır. İşlevsel okuryazarlık, sosyal ve kültürel ortam ile de büyütülerek, mekanik şekilde yazılı materyalleri seslendirebilmeyi; bunları kelime ve tümcelerle değerlendirebilmeyi; harfleri ve 34 noktalama işaretlerini de metnin şekline uygun biçimde kullanıp kişilerin ifade edebilme becerilerini kazanmış olma durumlarını anlatmaktadır (Altun, 2005).

3- Üçüncü düzey: Çok fonksiyonlu okuryazarlık. Üçüncü düzey ise kişinin potansiyelini en üst seviyeye kadar geliştirip kendisinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişim göstermesi için gayret etmesidir. Güneş’e (2000) göre multifonksiyonlu okuryazar olan birey, “geniş bir dünya bakış açısına sahip, yaratıcılık becerileri yüksek, değerler noktasında iyi yetişmiş, karmaşık problemleri kavrayarak çözüm getirebilme ve kendini gerçekleştirebilme”

vb. üst düzey nitelikler taşır. Görüldüğü gibi bu seviye fonksiyonel okuryazarlığın bir sonraki seviyesi olup okuryazarlığın da en son basamağıdır (Özenç, 2012).

Gün geçtikçe okuryazarlık yeni terimler ile bütünleşerek farklı okuryazarlık çeşitlerini oluşturmaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Bunlardan bazıları ağ okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, gazete okuryazarlığı, bilgisayar-internet okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı eleştirel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, sinema okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, televizyon okuryazarlığı, web okuryazarlığı vb. türleridir (Önal, 2010).

Eleştirel Okuryazarlık

“Eleştirel okuryazarlık, bir kavramı anlamlandırmadan önce varsayım ve kabul olmadan etkin olmayı, açıklamayı ve yeniden kurgulamayı esas alan bir beceridir. Bireyin yaşadığı dünya ile olan bağını genişleterek, değiştirmek ve geliştirmeyi gerekli görür (Tüzel, 2012).

Eleştirel okuryazarlığın batı düşüncesinde zengin bir temeli vardır ancak küçük bir fikir topluluğunu temsil etmez. Sosyal ve kültürel eleştirel okuryazarlık bakış açısı, eleştirel pedagoji ve Paulo Freire'nin fikirleri bu kavrama kaynaklık eden unsurlar olarak görülmektedir. Eleştirel okuryazarlık; okuryazarlığın öğrenilmesi sürecinde bir disiplin olduğu kadar bilginin eleştiri yoluyla alınması ve kullanılması yolunda bize ve öğrencilerimize metinle ve hayatla onu bildiğimiz düzeyde meydan okumaya yardımcı olan birçok yeterlik ve yöntemleri kapsar (McLaughlin & DeVoogd, 2004).

Luke (2004), eleştirel okuryazarlığın ikincil tahmin etmeyi, toplumca kabul görülen olgulara karşı gelebilmeyi, zor sorularla sorgulamayı, metnin temelinde yatanı bulabilmeyi, ardındakini ve gerisindekini anlayabilmeyi, bu metnin kimin adına ve arzularına göre biz ve başkalarında güç kurup kullandıklarını görmeyi ve anlamlandırmayı barındırdığını ifade eder. Comber'e (2001) göre eleştirel okuryazarlık; okul hayatının devamlılığını sağlamak, ayrıcalık ve eşitsizliği anlamak ve soruşturmak için dilin yetkin bir biçimde kullanılmasıdır.

Ciardiello (2004), eleştirel okuryazarlığı okuyana ve öğrenenlere eleştirel bir bakış açısı kazandırmaya destek olan bir dizi eylemsel ve yurttaşlık beceriler olarak ifade etmiştir. Bu bakış açısı, metinlerin belirli fikirleri sustururken diğerlerini ön plana çıkardığı durumları içerir.

Yazılı, yazısız ve görsel iletişim sağlayan araçlar (gazete, kitap, dergi, internet, tv vb.) bir taraftan kişilerin hayatlarına kolaylık sağlarken diğer taraftan da insanların yanlış, eksik, lüzumsuz bilgiye erişmelerine neden olmaktadır. Bu sebeple bireylerin dışarıdan edindikleri

bilgiyi doğrudan alıp kullanmaması gerekmektedir. Alınan bilginin incelenmesi, eleştirilmesi, doğruluğunun sorgulanması şarttır. Bu doğrultuda eleştirel okuryazarlık önemli hâle gelmektedir (Özensoy, 2012). Eleştirel okuryazarlığın oluşturulmasında yalnızca çocukluk dönemi değil, yetişkin eğitime kadar tüm düzeylerdeki eğitim kademeleri de önemlidir. Eleştirel okuryazarlık eğitimi, okul öncesi dönemle başlayarak ilkokul, ortaokul ve yetişkin eğitiminde de kullanılıp uygulanmaktadır. Yapılan araştırmalar eleştirel okuryazarlığın erken yaş dönemi itibarıyla elde edilebilecek becerileri kapsadığını ortaya koymuştur. Bundan dolayı eleştirel okuryazarlığın yalnızca yetişkinlere uygulanabileceği düşüncesi zayıflamıştır. ABD, Kanada ve Avustralya gibi devletlerde okul öncesinden lisans düzeyine kadar öğrencilerin okuryazarlık becerilerini edinmeleri için ders müfredatları hazırlanmıştır (Gregory & Cahill, 2009).

Evrensel Okuryazarlık

Evrensel okuryazarlık, güncel bilgilere ulaşip bu bilgileri günlük yaşamda kullanmayı esas alan bunu yaparken de değişen dünyada bilgi ve iletişim kaynaklarından faydalanma gerekliliğini ön gören bir beceri olarak açıklanır (Şentürk, 2011). Miller'e (1988) göre evrensel okuryazarlık için kişilerin, temel düzeyde okuryazarlık yetilerinden başka işlevsel okuryazarlıkta da gelişmiş olmaları beklenmektedir. Günümüzde sadece resmi dilleriyle okuyup ve yazan toplumlar güncel bilgileri takip edememektedir ya da güncel gelişmelerden geç haberdar olmaktadır. Bu nedenle güncel gelişmeleri takip edebilmek için uluslararası dil bilgisine sahip olmak gerekmektedir (Miller, 1988, Akt., Şentürk, 2011).

Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık, görsel yazılı kaynakları okuyabilme ve yazabilme, görsel iletileri anlamlandırabilme becerisi olarak ifade edilebilir (Bamford, 2003, Akt., Demirel, 2018). Ausburn ve Ausburn (1978), “bireyin iletişimde görselleri kullanmasını ve kullandığı görseli anlamasını sağlayan beceriler” olarak görsel okuryazarlığı tanımlamaktadırlar.

Tüzel (2010) görsel okuryazarlığı, “etkileşim ve iletişim sürecinde, görsel iletilerden anlam çıkarabilme ve bununla birlikte bilinçli görsel iletiler ortaya koyabilme yeteneği” şeklinde açıklamıştır. Görsel okuryazarlık için başka bir tanım da görsel iletileri doğru biçimde kavrayarak ve bu iletileri oluşturabilmeyi anlayabilme becerisidir (Tüzel, 2010).

İlköğretim Türkçe dersi kitabında, 2012 tarihli yeni programa göre görsel okuryazar bir kişide olması gereken nitelikler şu şekilde sıralanır (Akyol, 2012, s. 174):

- Görsellerin konusunu anlar.

- Görsellerin oluşturulduğu kültürel bağlamı da dikkate alarak onları analiz ve senteze tabi tutarak anlam kurar.
- Kompozisyon açısından analiz eder.
- Görselin oluşturulduğu yöntem ya da tekniği analiz eder.
- Estetik açıdan değerlendirir.
- Ulaşmaya çalıştığı hedef ve izleyici açısından, görselin değerini belirler.
- Görselin sunduğu iletişim tarzını (eleştiri, destekleme vb.) anlamaya çalışır.

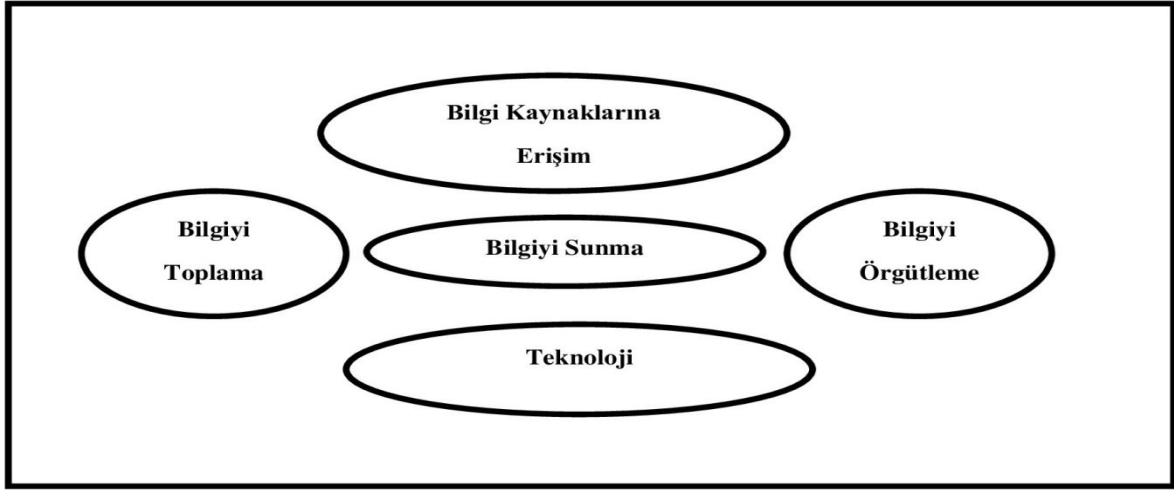
Bilgi Okuryazarlığı

Altun (2005), bilgi okuryazarlığını, bilginin verimli şekilde kullanılabilmesi için sözlü, yazılı görsel ürünleri kavrama, seçme, eleştirme ve tartışma ve değerlendirme becerisi olarak tanımlamıştır. Bilgi alındıkça ve işlendikçe değişmektedir. Kişilerin bilgiyi yazılı ya da görsel biçimde algılamasından sonra bu bilgiyi zihinsel olarak yapılandırması, alınan bilgilerin sınıflandırılması ve yeni bilgiye değişerek dönüşmesi bilgi okuryazarlığı olarak açıklanabilir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010).

Bilgi okuryazarlığı kavramını Zurkowski; “işlerinde bilgi kaynaklarını kullanmayı bilenler bilgi okuryazarı bireylerdir. Bu kişiler önlerine çıkan problemlerin çözümünde birincil kaynakların yanında çok farklı bilgi kaynaklarını kullanma yöntemlerini ve becerilerini kavramışlardır” şeklinde tanımlamıştır (Zurkowski,1974, Akt., Polat & Odabaş, 2008).

Bilgi okuryazarlığı herhangi bir sorunun çözümü ya da bir işin gerçekleştirilmesi için gereksinim duyulan bilginin etkin olarak elde edilmesi ve değerlendirilmesi becerileridir (Polat, 2006). Günümüz toplumlarının üyesi olan bireylerin bilgi okuryazarı olabilmesi, yani yukarıda belirlediğimiz nitelikleri edinebilmesi bu bireylere kazandırılması gereken temel becerileri Erdem ve Akkoyunlu (2002) aşağıdaki şekilde sunmuşlardır.

Şekil 2. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri (Erdem & Akkoyunlu, 2002)



Şekil 2’de görüldüğü gibi bilgi okuryazarlığı her biri kendi başına birer beceri olan bilgiyi toplama, kaynaklara erişim, bilgiyi örgütleme, bilgiyi sunma ve teknolojiyi kullanma becerilerinin tamamını içeren bir okuryazarlık türüdür.

Bilgi İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

Jankowska (2004) bilgi teknolojilerini; bilgiyi işlemek, aktarmak, biçimlendirmek, yaymak, depolamak ve yönetmek için kullanılan farklı türeden kaynak ve servisler olarak tanımlamıştır. Bilgi teknolojileri “bilgi kaynaklarına ulaşarak toplanması, bilginin yapılandırılması ve depolanması, herhangi bir yere aktarılması, herhangi bir yerden bu bilgiye erişilmesini, elektronik vb. çeşitli yollarla yapan teknolojilerin tümü” olarak açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2020).

İletişim teknolojisi ise bireylerin iletişim ve haberleşme süreci içinde kullandıkları telefon, faks, televizyon, bilgisayar ve internet vb. araçların bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (UNESCO, 2003). Bilginin erişiminde kullanılan teknolojiler iletişim amaçlı da kullanıldığı ve iletişim süreçlerinde kişiler arasında aktarılan her şey bilgi olarak nitelendirilebileceği için bilgi teknolojisi ve iletişim teknolojisi terimleri bir arada kullanılmaktadır.

Toplumun gereksinimlerine uygun olarak eğitim kurumları, öğrencileri bilgi toplumuna hazırlamak ve bilgi toplumu bireylerinin sahip olması gereken bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerini kazandırmakla sorumludur (Özel, 2010). Bu yeterliklerin kazandırılması hususunda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmen yetiştirme politikaları çerçevesinde Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE); öğretmenlerden, BİT (bilgi ve iletişim teknolojileri) alanında derslerde teknolojiiden yararlanabilmeyi ve öğrencilere teknolojiyi tüm alanlarda etkin kullanabilme gibi

becerilerinin kazandırılmasının beklenildiğini açıklamıştır (International Society for Technology in Education [ISTE], 2020). Ayrıca “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nde; öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerden biri “eğitim ve öğretim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini aktif biçimde kullanır” ifadesiyle açıklanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

UNESCO tarafından 2006 yılında yayımlanan bir bildiriye göre BİT; televizyon, radyo, VCD, DVD, mobil ve sabit telefon, bilgisayar yazılım ve donanımı, uydu sistemleri, ayrıca bu teknolojiler aracılığıyla sağlanan donanım ve hizmetlerini (video-konferans ve e-posta gibi) kapsamaktadır (Özmuş, 2008).

Medya Okuryazarlığı

National Association for Media Literacy Education (NAMLE, 2016) isimli kuruluşa göre; yazılı ve yazılı olmayan çeşitli formlardaki medya mesajlarını “edinme, analiz, değerlendirme ve iletişim” gibi iletişim becerileri olarak tanımlanmaktadır. Thoman’a (2009) göre medya okuryazarlığı, medya araçlarından gelen mesajları bireysel olarak yorumlama yeteneğidir. Medya okuryazarlığı, seçme ve ayırt etme, sorgulama, çevremizdeki gelişmelerin farkına varma, pasif ve savunmasız olmama becerileridir.

Medya okuryazarlığının öncüsü sayılan Len Masterman 1930’larda medya okuryazarlığını medyanın manipülatif doğasına karşı savaş verilen medya karşıtı bir eğitim olarak tanımlamıştır (İnceoğlu, 2005, s. 22). Dünya hakkındaki algımızın biçimlenmesinde medyanın etkisi olduğunu vurgulayarak tam da bu nedenle medyanın detaylı bir incelemeye ya da sorgulamaya değer olduğunu savunmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitimi medya içeriklerini analiz etme becerilerini; klişeleri, egemen değerleri ve ideolojileri eleştirme yeteneğini; medyanın ürettiği çoklu anlamları ve mesajları yorumlama yeterliklerini geliştirmeyi içermektedir (Kellner & Share, 2007, s.4).

Medya okuryazarlığı, medyada topluma verilen mesajları kavrama, parçalar hâlinde yorumlayabilme için gerek duyulan beceriler bütünü olarak açıklanabilir (Deveci & Çengelci, 2008, s. 26). Söz konusu beceriyi, medyayı değerlendirme açısından ele alan Ay ve Yavuz’a (2016, s.33) göre, medya okuryazarlığı, bilgi, beceri, tutum ve anlayışları beraberinde içeren bütün bir kavramdır.

Eğitim-öğretim bağlamında konuyu ele alan Göksün’a (2016, s.10) göre, medya okuryazarlığı yetkinliği 21. yüzyıl öğrencilerinin video, web sayfaları gibi 21. yüzyıl medya ve kitle iletişim araçlarından eğitim öğretim sürecinde verimli biçimde faydalanma yeteneklerini anlatmaktadır.

Araştırma

Araştırma kavramının birçok şekilde tanımlaması yapılmıştır. Araştırmanın sözcük manası olarak sözlükte, bilim ve sanatla ilgili olarak yapılan yöntemli etkinlikler şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Araştırma problem olay ya da olguları daha iyi kavramak için sistematik biçimde veri toplamak, anlamlandırmak ve değerlendirmek, hedefe dayalı olarak kontrollü neticeler elde etme işlemidir (Özdemir, 2008). Simon ve Burstein (1985) araştırmayı, kendi başına araştırma yapabilmeyi ve yapılmış araştırmaları değerlendirebilmeyi gerekli kılan bir tecrübe şeklinde belirtmiş (Akt., Balcı, 2009), Özdamar (2003, s. 16) ise bilimsel yöntemlere göre yürütülen planlı ve programlı, akademik bir çalışma şeklinde ifade etmiştir.

Araştırma bireyin bilgide, teknolojiye ilerleme ve gelişmeyi sağlama, yaşadığı çevreyi anlama, ondan üst düzeyde faydalanabilme ve problemlerine çözüm getirebilme hedefiyle ilerleyeceği sistemli bir süreçtir. Araştırma sürecine, uygunluğu kabul görülmüş bilimsel yöntem teknikleri kullanarak yeni bulgulara ulaşmaya yönelik bir çeşit problem çözme faaliyeti şeklinde değerlendirilir (Kaptan, 1993, s.13). Neuman'a (2006, s.2) göre araştırma, sorulara yanıt aramaya çalışan bir yöntemdir. Araştırma ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında keşfetme duygusuyla gündelik yaşamda karşılaşılan sorunları çözme ve bir anlamda da araştırma yapmayı düşünsel olarak tamamlayacak gücün kaynak noktası olduğu söylenebilir.

Araştırma, bilgi kaynaklarında, doğruları ya da ilkeleri tetkik etmek amacıyla yapılan sistemli, dikkatli bir çalışma ve sorgulamayı ifade eden bir kavram olarak açıklanır. Ayrıca araştırma, sorunları çözümlemek için kabul edilebilir bilimsel yöntemi kullanan ve genel anlamda uygulaması mümkün yeni bilgiler ortaya çıkaran bir yapı şeklinde tanımlanmaktadır (Grinnell,1993, Akt., Kumar, 2011).

Araştırmalar belli bir probleme çözüm getirmeyi, bir kavramı anlatmayı ya da bir kuramı geliştirmeyi konu edinir. Bu noktadan baktığımızda araştırmalar şu hedefler için yapılır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, [MEGEP], 2006, s. 7):

1. Bir probleme çözüm getirmek: Bir araştırma alanıyla alakalı olarak bir sorunu çözümlemeyi hedef edinebilir. Bilimin her dalında giderilmeyi bekleyen çok sayıda problem mevcuttur.
2. Yeni bir ürün çıkarmak: Bir çalışma o zamana kadar hiç incelenmemiş bir ürünü ortaya çıkarmayı ya da bir veriye erişmeyi hedefleyebilir. Bunun yanında mevcut ürünü geliştirmek de yenileşme sayılabilir.

3. Yeni bir yöntem geliştirmek: Bir probleme çözüm getirmede oluşturulacak yeni bir yöntem sunmak araştırmanın amaçlarına girer.
4. Yararlılık: Araştırmaların yapılması ve ürünlerin oluşmasıyla insanlığa katkı sağlaması da araştırmaların amaçlarındandır.

Araştırma kavramı, bilimsel araştırma olarak anlaşılsa da alan yazında bilimsel araştırma terimi değişik şekillerde tanımlanmıştır.

Araştırma Okuryazarlığı

Kişilerin yaşamlarını düzene koymaya destek olan problemleri tanımlama, araştırma ve sorgulama, problemlerin çözümüyle ilgilenen kavram, okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır. Araştırma okuryazarlığı ise daha önceden yapılmış olan araştırmaları analiz ettikten sonra sonuçlandırılarak bu sonuçlardan bağımsız şekilde yeni araştırmalar yapabilme yetisine sahip olma durumu olarak açıklanmıştır (O'Brien & Rugen, 2001). Sezgin (2017) ise araştırma okuryazarlığını, araştırmaya gereksinim duyulan mevcut bilginin ve problemin ifade edilebilmesi, araştırma sorunlarının yapılandırılıp anlamlandırılabilmesi, kaynakların bilgisinin ve yetkinliğinin değerlendirilebilmesi sonuç olarak da bulguların sentezlenebilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Kişisel yanılsamalardan arınmış geçerli ve güvenilir tecrübeler edinmenin temel şartı eğitim araştırmalarıdır. Bu nedenle topluma yön veren öğretmenlerin bilimsel deneyimlerinin ortaya çıkışındaki yeterli becerilere sahip olması eğitimden etkilenen tüm grupların lehine bir durumdur. Araştırma becerisi yüksek öğretmenler genellikle kendi sınıf ve okullarından veri toplayıp analiz ettiklerinden okulları için de önemli bir veri sunmuş olmaktadır (Holincheck, 2012). Eğitim uygulamalarından elde edilen iletilerin doğru şekilde değerlendirilmesi, okulun işleyişini bilen ve öğrencileri tanıyan araştırmacı öğretmen davranışı ile mümkün olabilmektedir. Bilgili (2005)'ye göre, araştırma yapan öğretmenler araştırmaların sonuçlarına göre sınıf içi uygulamalarında davranış ve inançlarını şekillendirmektedirler. Bunu da öğretmen eğitimi için reform olarak görmektedir. Bu sayede bilimsel bilgiden en hat safhada etkilenenler yine araştırmacı öğretmenler olmaktadır. Öğretmenlerin araştırmacı yapıya sahip olmaları onların; öğretim sürecine doğru yön vermesine, sınıfında kullanacağı yeni stratejileri uygulamaya koymasına ve yaşanan sorunların çözümüne yönelik yeterlikler kazanmasına katkı sağlamaktadır (Cain & Allan, 2017)

Öğretmenlerin bilimsel araştırma yöntem ve süreçlerine ilişkin becerileri kendilerinin araştırmacı kimliği yenilik ve gelişmelere duyarlılığıyla ilişkilidir. Sonuç olarak ülkemizde

öğretmenlerin bilimsel araştırma ve yenilikçilik yeterliklerini kazandırmak amacıyla 2007'den bu yana üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde bilimsel araştırma yöntemleri dersi programlara eklenmiştir (Aşıroğlu, 2016).

Araştırma okuryazarlığı, kişilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerileriyle beraber çevreleriyle etkili iletişim kurabilme ve iş birliğine girebilme becerileri olarak tanımlanabilmektedir. Bu doğrultuda araştırma okuryazarlığına sahip bireylerin, bilgiye gereksinim duyma basamağından itibaren bilgiye ulaşma yöntemlerini kullanabilme ve uzmanlık alanlarına ilişkin araştırmanın tüm süreçlerini yönetebilme yeterliği göstermesi beklenmektedir (Yıldız vd., 2018).

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin yanı sıra yeni nesilleri yetiştirme sorumluluğunu alan öğretmenlere de 21.yüzyılın gerekli kıldığı özelliklerin kazandırılması büyük bir önem arz etmektedir (Akın & Solmaz, 2019). Eğitimciler, öğrenme ortamlarında öğrenenlere bilgiye erişim imkânı sağlama (Kılıç, 2006) ve bilgiyi transfer etme yerine bilgiye erişimde rehberlik etme (Gömleksiz & Fidan, 2013) ve öğrencileri bu süreçte aktif hâle getirme görevini almaktadır (Okumuş & Doymuş, 2018). Bunun sonucu olarak birçok açıdan öğrenme sürecinde son derece önemli bir konumda yer alan öğretmenlerin, öğrencilerden beklenen 21.yüzyıl becerilerini kazandırma gereksinimi kaçınılmaz olmaktadır.

Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık kavramının tanımı ilk yıllarda teknolojik aletler aracılığıyla sunulan bilgiyi kullanma becerisi olarak açıklanmıştır. Son zamanlarda dijital teknolojileri kullanarak bilgiyi algılama, yeni bilgi inşa etme, paylaşma ve var olan bilgileri eleştirel ve etkili şekilde değerlendirmektir. Gürçan (2013), dijital okuryazarlığı; anlama, bilgisayarlar yoluyla sunulan geniş ölçekteki çoklu ortamdaki enformasyonu kullanabilme yetisi olarak tanımlamıştır. Dijital okuryazarlık birden fazla bilgiye erişim kaynağını kullanmayla, elde edilen bilgiler arasında bağlantı kurmak sonrasında yeni bilgilere erişmek ve bilgiye ulaşırken de gereken fonksiyonel ve dijital yeteneklere sahip olmayı kapsayan bir kavramdır (Polizzi, 2020).

Dijital okuryazarlar, dijital içeriklere dijital ortamlarda ulaşabilmeli ve bağlantılarla etkileşimde olarak, simülasyonların, çoklu medyaların ve etkileşimli grafiklerin bulunduğu sitelerde karar verme sürecini başarabilen bireyler olmalıdır. Ng (2012), dijital okuryazar bireylerde olması gereken temel becerileri;

- 1) Belli başlı bilgisayar işlemlerini yapabilmek ve günlük hayatta kullanılabilecek kaynaklara erişebilmek.

- 2) Bilgiyi etkin bir biçimde araştırmak, kavramak, ifade etmek ve değerlendirmek.
- 3) Verilen görevleri tamamlamak, problemleri ortadan kaldırmak veya yeni ürünler ortaya çıkarmak için en elverişli teknolojik araçları belirleme, geliştirme ve kullanımında yeterli düzeyde olmak.
- 4) Çevrimiçi ortamlarda düzgün davranmak ve dijital olarak geliştirilmiş platformlarda kendini zararlı unsurlara karşı korumak şeklinde belirlemiştir.

Dijital okuryazar kişiler; ihtiyaçları olan bilginin ne olduğunu ve nerede bulabileceklerini algılama, etik hususları bilerek bilgiye ulaşma, en doğru bilginin ne olduğunu kavrama, hangi kaynaktan elde edeceğini bilme gibi becerilere sahip olmalıdır. Aynı zamanda bu bilgileri hangi araçlar ile sunup, nasıl sonuçlar oluşturabilecekleri konusunda fikir sahibi olarak edindikleri bilgileri diğer insanlara aktararak, güvenli biçimde etkileşim hâlinde olmalıdırlar (Hague & Payton, 2010).

Şekil 3'te dijital okuryazarlığın temelini oluşturan ve birbirleriyle ilişkisi olan bileşenler verilmiştir.

Şekil 3. Dijital Okuryazarlık Bileşenleri (Hague & Payton, 2010)



En genel tanımıyla dijital okuryazarlık; kişilerin farklı amaçlarla cep telefonu, tablet, bilgisayar, tv, e-kitaplar, televizyon gibi dijital teknolojik aygıtlardan veya bu amaçlara yönelik sanal alanlardan okuryazar olma halleridir. Bu özelliği ile gündelik hayatın vazgeçilmez bir parçası hâline gelen dijital okuryazarlık, öğrencilere verilmesi gereken bir beceridir. Bu nedenle bu beceri tüm öğrenen kesim kadar ve belki de en fazla ergenlik sürecindeki öğrenciler için büyük önem arz etmektedir. Bu yeterliği dijital vatandaşlık ile bağdaştıran farklı çalışmacılar, dijital okuryazarlığı, çeşitli teknolojilerin doğru kullanımıyla

ile beraber uygun bilgiyi yapılandırabilme ve etkileşimle paylaşabilme ve eğitim öğretim döngüsünde bu teknolojiiden yararlanabilme olarak açıklamışlardır (Hamutoğlu vd., 2017).

Dijital okuryazarlığın dolaylı olarak eğitim-öğretim süreçleriyle olan etkileşiminden dolayı 2005 yılı sonrasında ülkemizde eğitim öğretim programlarında dijital okuryazarlığa yönelik kazanımlara ve MEB'in Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi gibi uygulamalara daha fazla dikkat çekildiği görülmektedir. MEB (2017), dijital okuryazarlık kavramına dokümanlarında dijital yetkinlik ismiyle bu beceriye yer vermiştir. İlgili kaynaklarda dijital yetkinlik, gündelik hayatta ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin eleştirel ve güvenli biçimde faydalanılması olarak kullanılmıştır (Maden vd., 2018).

Son yıllarda dijital okuryazarlığın önemi giderek artarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun başlıca nedeni çocukların küçük yaşlardan itibaren teknolojik araçlarla iç içe olması gösterilebilir (Çubukçu & Bayzan, 2013).

Fadel (2009) tarafından ise dijital okuryazarlık, kısaca teknoloji kullanımında aktiflik, bilgiye duyulan merak seviyesi, bilişim sistemleri ile kurgulanmış öğrenme yetilerini açıklamak şeklinde düzenlenmiştir. Bu bağlamda dijital okuryazarlık yetileri temelde üç okuryazarlık türünü içerisinde barındırır. Bu okuryazarlıklar (Spengler, 2004, s. 6);

- 1) Bilgi okuryazarlığı
- 2) Medya okuryazarlığı
- 3) Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığıdır.

2014 yılında Ortak Bilgi Sistemleri Komitesi (JISC)'nin yayımlanmış olduğu bildiride dijital okuryazarlık terimi; “bir bireyin dijital toplumda yaşabilmesi, öğrenmesi ve çalışabilmesi için gerekli olan nitelikler bütünü” şeklinde açıklanmıştır. Aynı çalışmada bu kavram, fonksiyonel bilgi iletişim teknolojilerinin ilerlemesiyle daha geniş bir dijital davranış, uygulama ve kimlik süreçleri tanımlanmaktadır. Dijital okuryazarlığın açıklaması süreç içerisinde değişip güncellendiğinden, dijital okuryazarlıklar da farklılaşmaktadır. JISC, bu farklılaşmayı bir model ile göstermiştir (Şekil 4).

Şekil 4. Dijital Okuryazarlığın Yedi Elementi (JISC, 2014)



JISC, yedi element modeli ile belirlediği dijital okur-yazarlığı birtakım becerilere ayırmaktadır:

1. Farklı medya kaynakları ile elde edilen akademik iletişimin eleştirel bir şekilde okunduğu ve yaratıcı bir biçimde ortaya çıkarıldığı *Medya okuryazarlığı*,
2. Bilginin araştırılıp bulunması, kişisel halde yorumlanması, analizi ve değerlendirmesi, yönetilmesi ve paydaşlarla etkileşimli şekilde aktarılması adımlarıyla oluşan *Bilgi okuryazarlığı*,
3. Dijital sistemler doğrultusunda değişip gelişen akademik, profesyonel ve araştırma uygulamalarına dâhil olunduğu *Dijital Bilim/ Öğrenim*,
4. Öğrenme ve araştırma için dijital ağlara dahil olma süreçlerinde *İletişim ve İş birliği*,
5. Dijital cihazların, dijital uygulamaların ve hizmetlerin kabul gördüğü, uyarlandığı ve kullanıldığı *BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) okuryazarlığı*,
6. Dijital itibar ve online kimliğin yönetildiği *Kariyer ve Kimlik Yönetimi*,
7. Teknoloji bakımından zengin görülen yerlerde resmi ve gayri resmi olarak aktif bir biçimde çalışıldığı *Öğrenme Becerileri*.

Araştırma Konusu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırma konusu olan dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar Tablo 1 ve Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 1. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yazar	Yıl	Amaç	Sonuç
Kara, S.	2021	Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile bilgiye erişme ve yorumlama arasındaki ilişkinin ele alınmasıdır.	Dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının web ortamında bilgiye erişme arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.
Kaya, E.	2020	Lise öğrencilerinin toplumsal eşitsizlik ve dijital okuryazarlık ilişkisinin incelenmesidir.	dijital okuryazarlık ve teknolojinin kullanımıyla sosyo demografik özellikler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
Korkmaz, M.	2020	Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri düzeylerinin belirlenmesidir.	Sınıf öğretmenleri dijital okuryazarlık açısından kendilerini yeterli görmüşlerdir. Ayrıca yaş, cinsiyet, kıdem ve aldıkları eğitim bakımından farklılıklar olduğu belirlenmiştir.
Arslan, S.	2019	Orta ve ilkokullarda çalışan eğitimcilerin dijital okuryazarlık seviyelerinin farklı değişkenlere göre araştırılmasıdır.	Öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyesi yüksek bulunmuş ve branş, kıdem, bilgisayara sahip olma değişkenleriyle anlamlı farklılıklar saptanmıştır.
Gürtekin, A.	2019	Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin sosyalleşme taktikleri ve boş zaman tutumları ile dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesidir.	Çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği ile boş zaman tutum ölçeği ve bilişsel alt boyut arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir uyum bulunmuştur.
Özoğlu, C.	2019	Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve dijital okuryazarlıklarının tespit edilmesi ve iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır.	Sınıf öğretmenliği bölüm öğrencilerinin dijital okuryazarlık yeterliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasında çok düşük seviyede pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.
Kozan, M. & Özek, B. M.	2019	Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölüm öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesidir.	BÖTE bölümü öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin ortalama durumda olduğu sonucuna varılmıştır.
Cote, T. & Milliner, B.	2018	Japonyadaki İngilizce öğretmenlerinin dijital teknoloji kullanım durumu ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesidir.	İngilizce öğretmenlerinin, sınıf içi ve dışında eğitim-öğretimi desteklemek için dijital teknolojiyi kullandıklarından bu doğrultuda dijital okuryazarlık bakımından kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir.
Direkçi, B. vd.	2018	Ortaokul ders kitaplarından Türkçe dersi öğrenim programı kapsamında dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesidir.	Türkçe dersi müfredatı çerçevesinde ders kitaplarına bakıldığında, dijital okuryazarlık becerileri doğrultusundaki kazanımların sınıf seviyelerine göre orantılı dağıldığı görülmüştür.

Tablo 1. (Devamı)

Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A.	2018	Kazakistan ve Türkiye’deki öğretmenlik bölümü öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin incelenmesidir.	Türkiye’deki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyesinin Kazakistan’daki öğretmen adaylarından üstün olduğu bulunmuş, bunun gerekçesi olarakta Türkiye’nin teknoloji alt yapısının daha güçlü olması gösterilmiştir.
Yeşildal, M.	2018	Sağlık okuryazarlığı ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.	Dijital okuryazarlık ile sağlık okuryazarlığının yakın ilişki içinde olduğu ve ölçeklerin orta düzeyde birbirlerini etkilediği bulunmuştur.
Üstüdağ, M. vd.	2017	Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin incelenmesidir.	Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin genel olarak iyi olduğu sonucuna varılmıştır.
Öçal, F.	2017	Veli ve ilkokul öğretmenlerinin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık beceri yeterlik algı durumlarının tespit edilmesidir.	Öğretmen ve velilerin kendilerini dijital okuryazarlık bakımından “Çok Yeterli” ve velilerin dijital okuryazarlık becerileri açısından çocuklarını “Orta Yeterli” düzeyde hissettikleri sonucu bulunmuştur.
Allen, C. & Berggren, J.	2016	İngilizce öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde dijital teknolojilere yer vermesinin eğitim öğretim süreçlerine etkisinin incelenmesidir.	İsviçre’de yapılan çalışmada dijital teknolojilerin kullanılmasıyla öğrencilerin ders içi performanslarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
Lee, S.H.	2014	Dijital okuryazarlık eğitimi öncesi ve sonrası arasındaki önemli farklılıklarının ölçülmesi.	Dijital okuryazarlığın verilen eğitim doğrultusunda ön testten son teste ortalamanın arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışı kaynaklı yapılan araştırmalar incelendiğinde; çalışma gruplarında veli, lise ğrencisi, eğitim fakültesi öğrencileri ve farklı branş gruplarından oluşan öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin kendi dijital okuryazalık becerilerini yeterli düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır. Cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durum değişkenlerinin çalışmalara dahil edildiği görülürken, branş , bilgisayara sahip olma, günlük internet kullanım süresi gibi değişkenlere az sayıda yer verilmiştir. Bu değişkenlerin yer aldığı araştırmalara ihtiyaç duyulması sebebiyle çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Tablo 2. Araştırma Okuryazarlığı Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yazar	Yıl	Amaç	Sonuç
Görgülü Arı, A. & Arslan, K.	2020	Fen bilimleri öğretmenlerinin sahip olduğu araştırma okuryazarlığına ilişkin beceri düzeylerinin belirlenmesidir.	Çalışmanın sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin, araştırma okuryazarlığı beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur.
Şenyurt, Ö. & Önal, İ.	2019	Türk Millî Eğitim Sistemini etkileyen öğeler doğrultusunda öğrencilere araştırma becerisi ve bilgi okuryazarlığıyla ilgili olarak yapılanların ortaya çıkarılması ve sorunlara çözüm getirilmesidir.	Eğitim sistemini yönlendiren belgeler kapsamında öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması doğrultusunda çalışmalara yeterli oranda yer verilmediği bulunmuştur.
Sadıç, T.	2019	Liselerde görev yapan eğitimcilerin bireysel yenilikçilik algıları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.	Sonuç olarak bireysel yenilikçilik düzeyi ile araştırma yeterliği arasında pozitif ancak zayıf düzeyde ilişki tespit edilmişken benzer şekilde eğitim araştırmalarına yönelik tutum ile araştırma yeterliği arasında pozitif fakat zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur.
Baykara, H.	2019	Türkiye ve Tayvan'daki fen-sosyal bilimler öğretmenlik bölüm öğrencilerinin bilimsel araştırmaya ve dünyayı algılamaya yönelik görüşlerinin araştırılmasıdır.	Fen ve sosyal bilimler bölümlerinde okuyan öğrencilerin bilimsel araştırmanın bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüş, farklılığın da fen bilgisi öğretmen adayları lehine olduğunu bulmuştur.
Yıldırım, K.	2018	Araştırmacı özelliği gösteren öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analiz edilmesidir.	Çalışma sonucunda öğretmenlerin ilgi alanları, akran ve çalıştıkları kurumların yardımlarının araştırma okuryazarlığına katkı sağladığı saptanmıştır.
Evans, C., & Waring, M. Christodoulou, A.	2017	Okullardaki öğretmenler ile üniversiteler arasında iş birliği kurarak, kariyerinin başındaki öğretmenlerin araştırma okuryazarlığının geliştirilmesinin önemini incelenmesidir.	Kariyerinin başındaki öğretmenlerin araştırma okuryazarlığını desteklemede, araştırma ve öğretmenlerin kendi uygulamaları birleştirmelerini sağlamada üniversiteler ile iş birliğinin önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Dombaycı, M. A. & Ercan, O.	2017	Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve bilgi okuryazarlığı seviyelerinin çeşitli değişkenler açısından ve birbirleriyle ilişkileri bakımından incelenmesidir.	Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarında bölüm değişkeninde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İki ölçek arasındaki ilişki incelenmiş bu puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
Savlet, Y. R.	2017	Tarih branş öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme ve sonuçlarını, uygulama düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır.	Tarih öğretmenlerinin; eğitim araştırmalarını takip etme düzeylerinin yeterli olmadığı, eğitim araştırmalarına yönelik yeterlik seviyelerinin yüksek olmadığı belirlenmiştir.
Aydemir, Z.	2017	İlkokul 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin internette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yoluyla yeni okuryazarlık türlerindeki becerilerinin geliştirilmesidir.	Kullanılan model ile öğretilen internette arama-anlama stratejileri, öğrencilerin araştırma becerilerinde gelişim sağlamıştır.
İlhan, A. vd.	2016	Lisans ve ön lisans programlarında okuyan öğrencilerin, cinsiyet, bilimsel araştırma dersi alıp almama gibi değişkenlere göre araştırmaya yönelik tutum ile alt boyutlarının incelenmesidir.	Çalışmada, araştırma konusu olarak cinsiyet, araştırmaya yaklaşım alt boyutlarında, ilgi, önem ve motivasyonda önemli farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 2. (Devamı)

Aşıroğlu, S. C.	2016	Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırma dersindeki başarı durumlarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile olan ilişkisinin belirlenmesidir.	Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma ders başarı seviyesi iyi iken araştırmaya yönelik tutumları orta seviyede bulunmuş. İki değişken arasında ilişki olduğu görülmüştür.
Çakmak, Z. vd.	2015	Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesidir.	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir.
Kürşad, Ş. M.	2015	Çalışmanın amacı öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin incelenmesidir.	Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve epistemolojik inanç arasındaki ilişki incelenmiş, bazı alt boyutlarda ilişki gözlemlenmezken, bazı alt boyutlar arasında ilişkiler olduğu bulunmuştur.
Özer, Ü.	2014	İlköğretim öğrencilerinin araştırmabecerilerinin veli bakış açısıyla değerlendirilmesidir.	Veli ve öğretmenlerin araştırma/ödev konusunda daha fazla bilgilendirilmeleri gerektiği, özellikle kütüphane ve ders kitabı kullanımının araştırma becerisi açısından yanlış algılandığı sonucuna varılmıştır.
Küçükkoğlu, A. Vd.	2013	Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.	Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaların meslek hayatlarında işlerine yarayacağını düşündükleri belirlenmiştir.
Çakmak, T. & İnci, Önal, H.	2013	Bazı etkinlikler gerçekleştirilerek öğretmen ve öğrencilerin bilgi okuryazarlığı farkındalığının sağlanmasıdır.	Araştırma sonucuna göre bilgi okuryazarlığına yönelik etkinliklerin okullar arasında farklılaştığı görülmüştür.
Willison, J.W.	2012	27 akademisyenin geliştirdiği yöntem ve düzenli olarak verilen kurs ile öğrencilerin araştırma becerilerinin değerlendirilmesidir.	Akademisyenler, verilen kurs ile öğrencilerin, disiplin araştırmaları anlayışlarının değiştiğini, bazılarının kendi araştırmalarında yeni yönler önerdiğini bulmuşlardır.
Brody, J.L., Dalen, J., Annett, R.D., Scherer, D.G., & Turner, C.W.	2011	Araştırma okuryazarlığındaki, araştırma bilgisini ve araştırmaya etik katılımı etkileyip etkilemeyeceğini incelemek ve, küçük çocukların ebeveynlerinin, çocuk araştırmalarını anlamalarını geliştirmek için tasarlanmış kısa bir eğitimin verilmesidir.	Verilen eğitimin araştırmayla ilgili bilgiyi geliştirdiği ve araştırmaya katılan ebeveynlerin memnuniyetlerini artırdığı görülmüştür.
Taşdemir, M. & Taşdemir, A.	2011	Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlik düzeylerinin araştırılmasıdır.	Yapılan çalışmanın sonucunda adayların yazım kurallarındaki başarısı, bilimsel makalenin içeriğine göre daha yüksek bulunmuştur.
Ssgawa, J. K & Rwelamila, P. D	2009	Lisansüstü araştırma yapan öğrencilerin, karşılaştığı sorunların ve deneyimlerinin incelenmesidir.	Öğrencinin araştırma dinamikleri yaklaşımlarında konuyu anlaması ve karşılaştığı kötü uygulamalardan kaçınmasına yardımcı olacak temelleri sağlar.
Kaya, S. & Durmuş, A.	2008	Öğretmen adaylarının interneti kullanma düzeyleri ile bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.	Araştırma yaparken interneti daha fazla kullanan öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.
Kızıl, M.	2007	Araştırma ve bilgi okuryazarlığının tarihsel gelişimi yüksek öğrenimindeki önemi ve öğrenciler tarafından ne kadar verimli kullanıldığının belirlenmesidir.	Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı bulunmuştur.
Büyüköztürk, Ş.	1999	İlköğretim öğretmenlerinin araştırma yeterliklerinin belirlenmesidir.	Öğretmen adaylarının araştırma yeterliklerine yeterince sahip olamadıkları ve hizmet öncesi eğitimlerinde araştırma ve dersi alan öğretmenlerin diğerlerine göre iyi seviyede olduğu bulunmuştur

Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma okuryazarlığının incelendiği çalışma sayısının sınırlı olması, çalışmalar arasında karşılaştırma yapmayı zorlaştırmaktadır. Araştırma becerisi, eğitim araştırmalarına yönelik tutum, araştırma yeterlikleri gibi benzer kavramlarda öğretmenlerin yaş, cinsiyet gibi değişkenler çalışmada kullanırken branşlara göre farklılaşmanın belirlendiği çalışmaların alanyazında oldukça az olduğu görülmüştür. Bilgisayara sahip olma, günlük internet kullanım süresi gibi değişkenlerin araştırma okuryazalığı ile ilişkilendirilmesi ve branşlar açısından farklılıkların incelenmesi açısından çalışma alanyazında önem arz etmektedir.

Dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında dikkat çeken bir husus da bu iki kavramın farklı araştırmalarda benzer değişkenlerle kullanılması ve ilişkinin olup olmadığı açısından sonuçların da yine benzerlik göstermesidir. Bu durum, bu iki kavram arasında ilişki olabileceği konusunda çalışmaya yol gösterici olmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri analizi ve çalışmada izlenen yola ilişkin aşamalar bu kısımda yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırmanın hedefi doğrultusunda verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesi için gerekli şartların planlanması süreçlerini içerir (Karasar, 2018). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin mevcut durumunu analiz etmeyi amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntem çeşitlerinden ilişkisel tarama türündedir. Nicel araştırmalar olayları dışarıdan ölçümleyerek, deney yaparak ya da gözlem aracılığıyla betimleme veya nedensellik yoluyla gerçeklere ulaşmayı hedefleyen araştırma türüdür (Arıkan, 2017). Bu çalışmada da var olan durumu belirlemek hedeflendiğinden ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur.

Korelasyon ve karşılaştırma olarak iki çeşit ilişkisel tarama modeli mevcuttur. Korelasyonel araştırma, iki veya daha çok değişkenin ilişkisini ele almak ve bu ilişkinin düzeyini belirlemek hedefiyle gerçekleştirilir. Karşılaştırma türünde ise en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar elde edilerek bağımlı değişkene göre gruplar arasındaki farklılaşmaya bakılır. İlişkisel araştırmalar, değişkenlerin birbirleriyle aralarındaki ilişkinin tespit edilmesinde önemli araştırma çeşididir (Büyüköztürk vd., 2016). Korelasyon analizi, değişkenlerin aralarında ilişki olup olmadığını tespit etmeye yarar fakat bu ilişki sebep-sonuç ilişkisi şeklinde söylenemez (Curtis vd., 2016).

Tarama modelindeki araştırmalar, uygulayanlara farklı türden sorular sorularak ortaya çıkan veriler çeşitli istatistiksel yöntemlerle analiz edilir. Deneysel araştırmaların ilişkisel çalışmalardan farklı olduğunu kavramak önemlidir. Deneysel çalışmalar, bağımlı ve bağımsız değişkenler yani sebep sonuç noktasında değerlendirmeye alınırken ilişkisel çalışmalarda nedensellik boyutuna bakılmaz. İlişkilerin varlığı sebep sonuç ilişkisini ortaya koyamaz. Diğer bir söyleyişle, bir değişkenin diğerini etkilemesi mümkündür fakat birbirleri üzerinde var ya da yok etkisi yaratmazlar (Cook & Cook, 2016).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Ağrı İli merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün verdiği resmi bilgilerle Merkez ilçeye bağlı okullarda görev yapan tüm branşlardan toplam 2071 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada çalışma evrenini oluşturan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış olup araştırmanın örneklemi 604 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenen kümelerde yer alan 604 öğretmen araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Bu örneklemin seçilme nedeni de her branştan öğretmenin araştırmaya katılabilesini sağlamaktır.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine dair veriler frekans (n) ve yüzde (%) kullanılarak tablolaştırılıp yorumlanmıştır.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılım durumu Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım Durumu

Kişisel Bilgiler	F	%
Kadın	344	57
Erkek	260	43
Toplam	604	100

Tablo 3 incelendiği zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin 344'ü (%57) kadın, 260'ı (%43) ise erkektir.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılım Durumu

Branş	f	%
Almanca	4	.7
Beden Eğitimi	32	5.3
Bilişim	14	2.3
Biyoloji	5	.8
Coğrafya	5	.8
Din Kültürü	34	5.6
Edebiyat	22	3.6
Felsefe	3	.5
Fen Bilgisi	24	4.0
Fizik	13	2.2
Görsel Sanatlar	16	2.6

Tablo 4. (devamı)

İngilizce	37	6.1
Kimya	9	1.5
Matematik	46	7.6
Meslek Dersi	19	3.1
Müzik	22	3.6
Okul Öncesi	56	9.3
Özel Eğitim	22	3.6
Rehberlik	22	3.6
Sınıf	128	21.2
Sosyal Bilgiler	20	3.3
Tarih	11	1.8
Türkçe	40	6.6
Toplam	604	100

Tablo 4 te branş değişkeni açısından 604 öğretmenin dağılım incelendiğinde 128'i (%21,2) sınıf, 56'sı (%9,3) okul öncesi, 49'u (%7,6) matematik, 40'ı (%6,6) Türkçe, 37'si (%6,1) İngilizce, 34'ü (%5,6) din kültürü, 32'si (%5,3) beden, 24'ü (%4,0) fen bilgisi, 22'si (%3,6) özel eğitim, 22'si (%3,6) rehberlik, 22'si (%3,6) müzik, 20'si (%3) sosyal bilgiler ve diğer branşlardan oluşmaktadır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	<i>f</i>	%
Lisans	535	88.6
Lisansüstü	69	11.4
Toplam	604	100

Tablo 5'de araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 604 öğretmenin 535'i (%88,6) lisans, 69'u (%11,4) lisansüstü mezuniyete sahiptir. Veriler incelendiğinde lisans mezunu öğretmen yüzdelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları

Hizmet Süresi	<i>f</i>	%
0-5 Yıl	309	51.2
5-9 Yıl	163	27.0
10-14 Yıl	67	11.1
15-19 Yıl	37	6.1
20 ve Üzeri	28	4.6
Toplam	604	100

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde 604 öğretmenin 309’u 0-5 yıl, 163’ü 5-9 yıl, 6’si 10-14 yıl, 37’si 15-19 yıl ve 28’i 20 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılım durumu Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılım Durumu

Yaş	f	%
21-30 Yaş	354	58.6
31-40 Yaş	195	32.3
41 ve üstü	55	9.1
Toplam	604	100

Tablo 7 incelendiğinde 604 öğretmenin 354’ü 21-30 yaş ,195’i 31-40 yaş, 55’i 41 ve üstü yaş grubundadır. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının 21-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Verileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formunun, dijital okuryazarlık ölçeğinin ve araştırma okuryazarlığı ölçeğinin uygulanabilmesi için 19.01.2021 tarih ve E-78971437-605.01-19363979 sayılı Ağrı İli Valiliği oluru ve Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğü onayı ile gerekli olan araştırma izni alınmıştır. Örnekleme yer alan 604 öğretmene kişisel bilgi formu ve ölçek uygulamaları online olarak gerçekleştirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”, araştırmaya gönüllü katılım gösteren eğitimcilerin cinsiyet, yaş, branş, hizmet süresi, eğitim seviye durumu, kişisel bilgisayara sahip olup olmama durumu, günlük internet kullanma süresine dair sonuçları elde etmek için çalışmacı tarafından geliştirilmiştir.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Hamutoğlu vd. (2017) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Ng’nin 2012 yılında geliştirdiği 17 maddeden oluşan “Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin” Türkçe’ye uyarlanmış hâlidir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmalarında, iyi düzeyde Türkçe ve İngilizce diline hâkim üç uzmanla beraber İngilizce’den Türkçe’ye, farklı üç uzman aracılığıyla da Türkçe’den İngilizce’ye çevirisi yapılmış,

uzmanların fikirleriyle İngilizce ve Türkçe bilen 37 akademisyenle çalışmalar yapılarak korelasyon katsayıları anlamlı olarak bulunmuştur. Ölçek tutum, bilişsel, teknik ve sosyal olmak üzere dört faktör, 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi biçimindedir. Ölçekte tüm maddeler olumlu yapıda olup tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak ölçeğin yapı geçerlik analizlerine bakılmıştır. Test tekrar test yöntemi ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılarak ölçeğin güvenirlik seviyesi incelenmiştir. 185 öğrenciyle yapılan çalışma sonucu iç tutarlılık katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Faktörler için iç tutarlılık katsayıları; “Tutum” için .88, “Teknik” için .89, “Bilişsel” için .70, “Sosyal” için .72’dir.

Ölçek 53 öğretmene iki defa test tekrar test yöntemi uygulanmış bu uygulama üç hafta ara ile yapılmış ve sonuç olarak bu iki uygulamanın korelasyon seviyelerine bakılmıştır. Hesaplamalara göre ortaya çıkan güvenirlik katsayıları ölçeğin tümü için .98, Tutum faktörü için .89, Teknik faktörü için .90, Bilişsel faktör için .87 ve Sosyal faktör için .79 şeklindedir. Yapılan tüm Analizlerin sonuçlarına göre DOYÖ (Dijital Okuryazarlık Ölçeği)’nin bütün maddeleri ve faktörleri için güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. (Hamutoğlu vd., 2017).

Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık becerilerini ölçmek için, Yıldız vd. (2019) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri” ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin araştırma evreninde ülkemizdeki ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan eğitimciler bulunmaktadır. 527 öğretmen tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Ölçeğin geliştirme çalışmasına katılım gösteren öğretmenlerin %51,4’ü erkek (n=271), %48,6’sı kadın (n=256)’dır. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılarak ve 26 madde içeren AOÖ (Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği) elde edilmiştir. Araştırma okuryazarlığını tespit etmeyi amaçlayan ölçek; araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma olarak dört boyutta ele alınmıştır.

Cronbach alfa, Spearman Brown ve Guttman Split Half testleri yapılarak ölçeğin güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Yapılan bu analizler sonucunda Spearman Brown’la hesaplanan iki yarı test güvenirliği .898; Guttman Split-Half tekniği ile hesaplanan iki yarı test güvenirliği de .894 şeklinde tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre AOÖ’nün iki yarı test güvenirliği ve iç tutarlılığı yüksek bulunmuştur. Ölçeğe ait Cronbach alfa değeri .951 olarak belirlenmiş ve bu sonuca göre ölçeğin yeterince güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Yıldız vd., 2019).

Uygulama

Bu araştırmanın uygulaması, Ağrı ili merkezinde görev yapan 604 öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu gerekli izinlerin alınmasıyla araştırmacı tarafından çevrim içi uygulama formatına dönüştürülmüştür ve yaklaşık üç aylık bir süreçte örneklem sayısınınca öğretmene ulaşılarak uygulama tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile araştırma okuryazarlık beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada veri analizinde ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilmiştir. Normallik için aritmetik ortalama ve ortanca değerleri, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testleri incelenmiş ve verilerin normal dağılmadığı saptanmıştır. Normallik değerleri, değişkenlere (cinsiyet, branş, yaş, hizmet süresi, eğitim durumu, bilgisayara sahip olma, günlük internet süresi) göre yapılan testlerin tabloları Ek-1, Ek-2, Ek-3, Ek-4, Ek-5, Ek-6, Ek-7, ve Ek-8’ de verilmiştir.

Analizlerde iki kategorili bir değişken ile sürekli bir değişken arasında anlamlı derecede farklılaşma durumu normal olmayan dağılımlarda kullanılan nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. İki den fazla kategorili değişkenle sürekli bir değişken arasında anlamlı derecede farklılaşma durumuna bakmak için de Kruskal Wallis H analizi yapılmıştır. Son olarak Spearman Korelasyon Analizi ile iki ölçek arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi test edilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Çalışmada araştırmayı gerçekleştiren araştırmacı; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi olarak, çalışmayla ilgili tüm aşamaların etkin katılımcısı olarak sürece dâhildir. Araştırmacının tez yazım sürecinin planlanması, uygulanması, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve bu doğrultuda yapılması uygun görülen istatistiksel veri analiz yöntemlerinin kullanılması, sonuçların değerlendirilerek raporlaştırılması ve daha sonra yapılabilecek araştırmalara fayda sağlanması gibi sorumlulukları mevcuttur. Araştırmacı araştırmaya katılanların öğretmenlerin doldurduğu ölçekler ve Kişisel Bilgi Formu değişkenlerindeki seçimlerine herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmacı tez yazım öncesi planlanmış olan iş takvimine uygun olarak çalışmayı tamamlamıştır.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmadaki veri toplamada kullanılan araçların güvenirlik ve geçerlik çalışmaları ölçekleri geliştiren araştırmacıların kendileri tarafından gerçekleştirilmiş ve çalışmanın veri toplama araçları bölümünde verilmiştir. Çalışmadaki veriler doğrultusunda kullanılacak ölçeklerin güvenirlik ve geçerliklerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma için “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”nin ve “Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği”nin iç tutarlılığının tespitinde Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8. *Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı*

Alt Boyular	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Tutum	7	.80
Teknik	6	.75
Bilişsel	2	.82
Sosyal	2	.79
Genel Toplam	17	.84

Tablo 9. *Araştırma Okuryazarlığı Ölçeğinin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı*

Alt Boyular	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Araştırma Süreci	9	.76
Araştırmaya Hazırlık	9	.75
Yöntem Bilgisi	5	.70
Kaynaklara Ulaşma	3	.89
Genel Toplam	26	.82

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama ve çeyrek sapma değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ortanca ve Çeyrek Sapma Değerleri

Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutları	Madde Sayısı	Ortanca	Çeyrek Sapma	N
Tutum	7	4.28	.428	604
Teknik	6	4.16	.583	
Bilişsel	2	4.51	.500	
Sosyal	2	4.05	.510	
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	17	4.18	.398	

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği toplam ortalama değeri 4,18 bulunurken tutum boyutu 4,28, teknik boyutu 4,16, bilişsel boyutu 4,51, sosyal boyutu 4,05 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N(604)	Sıra Ort	Sıra Top	U	Z	p
Tutum	Kadın	344	315.13	108404.50	40375.500	-2.053	.040
	Erkek	260	285.79	74305.50			
Teknik	Kadın	344	287.49	98896.50	39556.500	-2.441	.015
	Erkek	260	322.36	83813.50			
Bilişsel	Kadın	344	316.23	108781.50	39998.500	-2.299	.022
	Erkek	260	284.34	73928.50			
Sosyal	Kadın	344	288.83	99358.50	40018.500	-2.253	.024
	Erkek	260	320.58	83351.50			
TOPDOYÖ	Kadın	344	299.88	103159.50	43819.500	-.424	.671
	Erkek	260	305.96	79550.50			

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin cinsiyete göre *Mann-Whitney U Testi* sonuçları incelendiğinde toplam ölçek puanında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. ($p>,05$). Alt boyutlara bakıldığında dijital okuryazarlık ölçeğinin tutum ve bilişsel boyutlarında kadınların sıra ortalama değerleri anlamlı fark oluştururken ($p<,05$), teknik ve sosyal boyutlarında erkeklerin sıra ortalama değerlerinin anlamlı fark oluşturduğu ($p<,05$) görülmüştür.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ile alt boyutlarının branş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık ile Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıflandırılmış Branş	N(604)	Sıra Ort	Sd	χ^2	p	Anlamlı fark
Tutum	1.Dil Branşları	41	354.40	4	13.000	.011	1>21>45>4
	2.Sanat/Spor	70	278.49				
	3.Sayısal Branşlar	111	305.38				
	4.Sözel Branşlar	176	273.38				
	5.Sınıf Branşları	206	323.66				
Teknik	1.Dil Branşları	41	334.68	4	3.929	.416	
	2.Sanat/Spor	70	308.75				
	3.Sayısal Branşlar	111	315.82				
	4.Sözel Branşlar	176	285.02				
	5.Sınıf Branşları	206	301.73				
Bilişsel	1.Dil Branşları	41	304.98	4	1.934	.748	
	2.Sanat/Spor	70	289.65				
	3.Sayısal Branşlar	111	308.80				
	4.Sözel Branşlar	176	291.85				
	5.Sınıf Branşları	206	312.08				
Sosyal	1.Dil Branşları	41	345.18	4	6.014	.198	
	2.Sanat/Spor	70	297.54				
	3.Sayısal Branşlar	111	320.23				
	4.Sözel Branşlar	176	283.20				
	5.Sınıf Branşları	206	302.63				
TOPDOYÖ	1.Dil Branşları	41	354.89	4	9.497	.048	1>45>4
	2.Sanat/Spor	70	291.42				
	3.Sayısal Branşlar	111	314.97				
	4.Sözel Branşlar	176	275.28				
	5.Sınıf Branşları	206	312.37				

İngilizce ve almanca öğretmenleri; dil branş grubuna, müzik, resim, beden eğitimi öğretmenleri; sanat/spor branş grubuna, matematik, fen bilgisi fizik, kimya, biyoloji, bilişim teknolojileri öğretmenleri sayısal branş grubuna ve kalan branşlar sözel grubuna dahil edilerek öğretmenler branşlara göre sınıflandırılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeylerinin toplam ve alt boyutlarında branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında dijital okuryazarlık ölçeğinin tutum alt boyutunda ($\chi^2=13,000$, $p<.05$) ve toplamda ($\chi^2=9,497$, $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Farklılığı ayrıntılı incelemek için ikili karşılaştırmalar testi sonucunda dijital okuryazarlık ölçeği tutum boyutunda; dil branş (354,40) grubundaki öğretmenlerin sanat/spor (278,49) ile sözel branş (273,38) grubuna dahil öğretmenlere ve sınıf branşlarının (323,66) sözel branş (273,38) grubu öğretmenlere göre sıra ortalamalarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeğinin toplam sıra ortalamalarında dil branş (354,89) grubu öğretmenlerin sözel branş (275,28) grubuna göre ve sınıf branşlarının (312,37) sözel branş (275,28) grubu öğretmenlere göre sıra ortalamalarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile alt boyutlarının yaş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıflandırılmış Yaş	N(604)	Sıra Ort	Sd	χ^2	P	Anlamlı fark
Tutum	1.21-30	354	317.34				
	2.31-40	195	290.24	2	8.474	.014	1>3
	3.41 ve üstü	55	250.45				
Teknik	1.21-30	354	321.89				
	2.31-40	195	279.26	2	11.158	.004	1>21>3
	3.41 ve üstü	55	260.10				
Bilişsel	1.21-30	354	313.41				
	2.31-40	195	288.45	2	3.632	.163	
	3.41 ve üstü	55	282.11				
Sosyal	1.21-30	354	311.18				
	2.31-40	195	298.00	2	4.020	.134	
	3.41 ve üstü	55	262.60				
TOPDOYÖ	1.21-30	354	318.41				1>21>3
	2.31-40	195	287.07	2	8.584	.014	
	3.41 ve üstü	55	254.81				

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin toplam ve alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında dijital okuryazarlık ölçeğinin tutum ($\chi^2=8,474$, $p<.05$), teknik ($\chi^2=11,158$, $p<.05$) ve toplamda ($\chi^2=8,584$, $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Farklılığı ayrıntılı incelemek için ikili karşılaştırmalar testi sonucunda dijital okuryazarlık ölçeği tutum boyutunda; yaş aralığı 21-30 yaş (317,34) olan öğretmenlerin 41 ve üstü yaş (250,45) olan öğretmenlere göre sıra ortalamalarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Teknik alt boyutunda 21-30 yaş (321,89) olan öğretmenlerin 31-40 yaş (279,26) olan öğretmenler ile 41 ve üstü yaş (254,81) grubuna göre sıra ortalamalarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeğinin toplam sıra ortalamalarında 21-30 yaş (318,41) aralığında olan öğretmenlerin 31-40 yaş (287,07) aralığında olan öğretmenler ile 41 ve üstü yaş (254,81) grubuna göre sıra ortalamalarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda genç yaştaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ile alt boyutlarının hizmet süresi değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H sonuçları Tablo 14' de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Hizmet Süresi Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Hizmet Süresi	N(604)	Sıra Ort	sd	χ^2	p
Tutum	1.0-4 yıl	309	309.59	4	5.384	.250
	2.5-9 yıl	163	308.79			
	3.10-14 yıl	67	296.66			
	4.15-19 yıl	37	272.54			
	5.20 yıl ve üstü	28	241.16			
Teknik	1.0-4 yıl	309	307.35	4	6.026	.197
	2.5-9 yıl	163	314.22			
	3.10-14 yıl	67	297.60			
	4.15-19 yıl	37	262.47			
	5.20 yıl ve üstü	28	245.30			
Bilişsel	1.0-4 yıl	309	312.17	4	3.564	.468
	2.5-9 yıl	163	302.07			
	3.10-14 yıl	67	283.86			
	4.15-19 yıl	37	285.55			
	5.20 yıl ve üstü	28	265.32			

Tablo 14. (Devamı)

	1.0-4 yıl	309	298.30			
	2.5-9 yıl	163	317.49			
Sosyal	3.10-14 yıl	67	318.77	4	5.772	.217
	4.15-19 yıl	37	287.73			
	5.20 yıl ve üstü	28	242.20			
	1.0-4 yıl	309	306.58			
	2.5-9 yıl	163	311.34			
TOPDOYÖ	3.10-14 yıl	67	304.57	4	5.058	.281
	4.15-19 yıl	37	270.45			
	5.20 yıl ve üstü	28	243.45			

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin toplam ve alt boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve ölçek ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Toplam dijital okuryazarlık sıra ortalama puanlarına bakıldığında hizmet süresi 5-9 yılları arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması puanı diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile alt boyutlarının eğitim seviyesi değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Eğitim seviyesi Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U testi Sonuçları

	Eğitim Seviyesi	N	Sıra Ort	Sıra Top	U	Z	p
Tutum	1.Lisans	535	300.84	160950.0021760.00	17570.00	-.653	.514
	2.Lisansüstü	69	315.36				
Teknik	1.Lisans	535	299.85	160418.0022292.00	17038.00	-1.044	.296
	2.Lisansüstü	69	323.07				
Bilişsel	1.Lisans	535	302.33	161746.5020963.50	18366.50	-.069	.945
	2.Lisansüstü	69	303.82				
Sosyal	1.Lisans	535	300.17	160589.5022120.50	17209.50	-.931	.352
	2.Lisansüstü	69	320.59				
TOPDOYÖ	1.Lisans	535	300.41	160718.5021991.50	17338.50	-.821	.412
	2.Lisansüstü	69	338.65				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin eğitim seviyesine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde toplam puanlarda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. ($p>.05$). Dijital okuryazarlık, eğitim seviyesi değişkenine göre farklılık oluşturmamaktadır. Ölçeğin toplam ve tüm alt boyutlarında sıra ortalama puanlarına

bakıldığında lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile alt boyutlarının bilgisayara sahip olma durumu değişkenine yönelik Mann-Whitney U sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Alt Boyutlarının Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Bilgisayara Sahip Olma	N	Sıra Ort	Sıra Top	U	Z	p
Tutum	Evet	538	313.11	168452.50	12046.500	-4.280	.000
	Hayır	66	216.02	14257.50			
Teknik	Evet	538	309.85	166698.50	13800.500	-2.966	.003
	Hayır	66	242.60	16011.50			
Bilişsel	Evet	538	309.59	166560.00	13939.000	-2.948	.003
	Hayır	66	244.70	16150.00			
Sosyal	Evet	538	310.22	166900.00	13599.000	-3.160	.002
	Hayır	66	239.55	15810.00			
TOPDOYÖ	Evet	538	312.77	168269.50	12229.500	-4.132	.000
	Hayır	66	218.80	14440.50			

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin bilgisayara sahip olma durumuna göre *Mann-Whitney U Testi* sonuçları incelendiğinde dijital okuryazarlık ölçeğinin toplam ve tüm alt boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Tabloya göre bilgisayara sahip olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri daha yüksektir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin toplam ve alt boyutlarına göre günlük internet kullanım süresi değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Toplam ve Alt Boyutlarının Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Günlük İnternet Kullanım Süresi	N(604)	Sıra Ort	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Tutum	1.1saatten az	20	243.73	3	14.485	.002	3>24>14>2
	2.1-2 saat	153	264.84				
	3.3-5 saat	262	310.83				
	4.5saat üzeri	169	330.64				

Tablo 17. (devamı)

Teknik	1.1saatten az	20	216.58	3	14.672	.002	3>14>14>2
	2.1-2 saat	153	271.39				
	3.3-5 saat	262	308.84				
	4.5saat üzeri	169	331.00				
Bilişsel	1.1saatten az	20	248.75	3	6.286	.098	
	2.1-2 saat	153	281.53				
	3.3-5 saat	262	308.31				
	4.5saat üzeri	169	318.84				
Sosyal	1.1saatten az	20	252.25	3	11.078	.011	4>2
	2.1-2 saat	153	271.65				
	3.3-5 saat	262	306.84				
	4.5saat üzeri	169	329.66				
TOPDOYÖ	1.1saatten az	20	219.25	3	16.970	.001	3>13>24>14>2
	2.1-2 saat	153	266.11				
	3.3-5 saat	262	310.33				
	4.5saat üzeri	169	333.16				

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin toplam ve alt boyutlarında internet kullanım süresi değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların sıra ortalamaları arasında dijital okuryazarlık ölçeğinin tutum ($\chi^2=14,485$, $p<.05$), teknik ($\chi^2=14,672$, $p<.05$), sosyal ($\chi^2=11,078$, $p<.05$) ve toplamda ($\chi^2=16,970$, $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Farklılığı ayrıntılı incelemek için ikili karşılaştırmalar testi sonucunda dijital okuryazarlık ölçeği tutum boyutunda; günlük internet kullanım süresi 3-5 saat (310.83) olan öğretmenlerin 1-2 saat (264.84) olan öğretmenlere, 5 saat üzeri (330.64) olan öğretmenlerin 1saatten az (243.73) ve 1-2 saat (264.84) aralığında günlük internet kullanan öğretmenlere göre sıra ortalamaları anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeği teknik boyutunda; günlük internet kullanım süresi 3-5 saat (308,84) olan öğretmenlerin 1 saatten az (216,58) olan öğretmenlere, 5 saat üzeri (331,00) olan öğretmenlerin 1saatten az (216,58) ve 1-2 saat (216,58) aralığında günlük internet kullanan öğretmenlere göre sıra ortalamaları anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeği sosyal boyutunda; günlük internet kullanım süresi 5 saat üzeri (329,66) olan öğretmenlerin 1-2 saat (271,65) aralığında günlük internet kullanan öğretmenlere göre sıra ortalamaları anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeğinin toplamında ; günlük internet kullanım süresi 3-5 saat (310,33) olan öğretmenlerin 1 saatten az (219,25) ve 1-2 saat (266,11) aralığında günlük internet kullanan öğretmenlere; 5 saat üzeri (333,16) olan

öğretmenlerin 1 saatten az (219,25) ve 1-2 saat (266,11) aralığında günlük internet kullanan öğretmenlere göre sıra ortalamaları anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ortanca ve Çeyrek Sapma Değerleri

Araştırma Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutları	Madde Sayısı	Ortanca	Çeyrek Sapma	N
Araştırma Süreci	9	4.33	.500	604
Araştırmaya Hazırlık	9	4.44	.500	
Yöntem Bilgisi	5	4.00	.600	
Kaynaklara Ulaşma	3	3.66	.833	
Araştırma Okuryazarlık Ölçeği	26	4.19	.461	

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Ölçeği toplam ortanca değeri 4,19 bulunurken; araştırma süreci alt boyutu 4,33, araştırmaya hazırlık alt boyutu 4,44, yöntem bilgisi alt boyutu 4,00, kaynaklara ulaşma alt boyutu 3,66 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N(604)	Sıra Ort	Sıra Top	U	Z	p
Araştırma Süreci	Kadın	344	301.72	103792.00	44452.000	-.127	.899
	Erkek	260	303.53	78918.00			
Araştırmaya Hazırlık	Kadın	344	299.01	102859.00	43519.000	-.569	.569
	Erkek	260	307.12	79851.00			
Yöntem Bilgisi	Kadın	344	299.01	102859.00	43519.000	-.568	.570
	Erkek	260	307.12	79851.00			
Kaynaklara Ulaşma	Kadın	344	285.03	98051.50	38711.500	-2.846	.004
	Erkek	260	325.61	84658.50			
TOPAOÖ	Kadın	344	295.51	101655.00	42315.000	-1.133	.257
	Erkek	260	311.75	81055.00			

Tablo 19’da araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma okuryazarlık seviyelerinin cinsiyete göre *Mann-Whitney U Testi* sonuçları incelendiğinde istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. ($p > ,05$). Araştırma okuryazarlık becerisi toplam puanda, cinsiyet değişkenine göre farklılık oluşturmamaktadır. Alt boyutlara bakıldığında ölçeğin kaynaklara ulaşma boyutunda erkeklerin sıra ortalama değerleri anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür ($p < ,05$).

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık becerileri ile alt boyutlarının branş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Becerileri ile Alt Boyutlarının Branş Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıflandırılmış Branş	N(604)	Sıra Ort	Sd	χ^2	P
Araştırma Süreci	1.Dil Branşları	41	296.60	4	3.668	.453
	2.Sanat/Spor	70	272.79			
	3.Sayısal Branşlar	111	293.30			
	4.Sözel Branşlar	176	316.38			
	5.Sınıf Branşları	206	306.88			
Araştırmaya Hazırlık	1.Dil Branşları	41	325.15	4	1.533	.821
	2.Sanat/Spor	70	291.41			
	3.Sayısal Branşlar	111	291.51			
	4.Sözel Branşlar	176	304.95			
	5.Sınıf Branşları	206	305.59			
Yöntem Bilgisi	1.Dil Branşları	41	332.32	4	2.498	.645
	2.Sanat/Spor	70	293.42			
	3.Sayısal Branşlar	111	286.42			
	4.Sözel Branşlar	176	304.26			
	5.Sınıf Branşları	206	306.81			
Kaynaklara Ulaşma	1.Dil Branşları	41	333.61	4	4.588	.332
	2.Sanat/Spor	70	271.30			
	3.Sayısal Branşlar	111	294.35			
	4.Sözel Branşlar	176	313.86			
	5.Sınıf Branşları	206	301.59			
TOPAOÖ	1.Dil Branşları	41	320.54	4	2.525	.640
	2.Sanat/Spor	70	280.12			
	3.Sayısal Branşlar	111	290.73			
	4.Sözel Branşlar	154	309.96			
	5.Sınıf Branşları	228	306.48			

Tablo 20’de araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri seviyelerinin branş değişkenine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. ($p>,05$). Araştırma okuryazarlık becerisi toplam puanda, branş değişkenine göre farklılık oluşturmamaktadır. Sıra ortalama puanlarına bakıldığında dil branşlarının diğer branşlara göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri düzeyleri ile alt boyutlarının yaş değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıflandırılmış Yaş	N(604)	Sıra Ort	sd	χ^2	p
Araştırma Süreci	1.21-30	354	303.93	2	.480	.787
	2.31-40	195	304.26			
	3.41 ve üstü	55	287.05			
Araştırmaya Hazırlık	1.21-30	354	304.29	2	.132	.936
	2.31-40	195	298.79			
	3.41 ve üstü	55	304.11			
Yöntem Bilgisi	1.21-30	354	298.74	2	.742	.690
	2.31-40	195	304.42			
	3.41 ve üstü	55	319.89			
Kaynaklara Ulaşma	1.21-30	354	299.39	2	.350	.839
	2.31-40	195	308.50			
	3.41 ve üstü	55	301.25			
TOPAOÖ	1.21-30	354	302.20	2	.003	.999
	2.31-40	195	302.96			
	3.41 ve üstü	55	302.76			

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri düzeylerinin toplam ve alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri düzeyleri ile alt boyutlarının hizmet süresi değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Hizmet Süresi Değişkenine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Hizmet Süresi	N(604)	Sıra Ort	sd	χ^2	p
Araştırma Süreci	1.0-4 yıl	309	306.11	4	3.541	.472
	2.5-9 yıl	163	310.94			
	3.10-14 yıl	67	287.17			
	4.15-19 yıl	37	302.09			
	5.20 yıl ve üstü	28	250.66			
Araştırmaya Hazırlık	1.0-4 yıl	309	309.87	4	2.509	.643
	2.5-9 yıl	163	303.38			
	3.10-14 yıl	67	276.68			
	4.15-19 yıl	37	300.62			
	5.20 yıl ve üstü	28	280.36			

Tablo 22. (devamı)

Yöntem Bilgisi	1.0-4 yıl	309	301.78	4	.850	.932
	2.5-9 yıl	163	302.02			
	3.10-14 yıl	67	295.01			
	4.15-19 yıl	37	326.54			
	5.20 yıl ve üstü	28	299.30			
Kaynaklara Ulaşma	1.0-4 yıl	309	289.91	4	6.340	.175
	2.5-9 yıl	163	326.45			
	3.10-14 yıl	67	321.19			
	4.15-19 yıl	37	284.73			
	5.20 yıl ve üstü	28	280.75			
TOPAOÖ	1.0-4 yıl	309	303.23	4	1.241	.871
	2.5-9 yıl	163	310.33			
	3.10-14 yıl	67	291.90			
	4.15-19 yıl	37	301.34			
	5.20 yıl ve üstü	28	275.77			

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri düzeylerinin toplam ve alt boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp olup olmadığını test etmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış ve ölçek ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>.05$). Toplam Araştırma Okuryazarlık ölçeğinin sıra ortalama puanlarına bakıldığında hizmet süresi 5-9 yılları arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması puanı diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri düzeyleri ile alt boyutlarının eğitim seviyesi değişkenine göre incelenmesine yönelik *Mann-Whitney U testi* sonuçları Tablo 23' te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeyleri ile Alt Boyutlarının Eğitim seviyesi Değişkenine göre İncelenmesine Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Eğitim Seviyesi	N	Sıra Ort	Sıra Top	U	Z	p
Araştırma Süreci	1.Lisans	535	295.88	158297.5024412.50	14917.50	-2.609	.009
	2.Lisansüstü	69	353.80				
Araştırmaya Hazırlık	1.Lisans	535	300.69	160869.0021841.00	17489.00	-.715	.475
	2.Lisansüstü	69	316.54				
Yöntem Bilgisi	1.Lisans	535	301.26	161175.5021534.50	17795.50	-.488	.626
	2.Lisansüstü	69	312.09				
Kaynaklara Ulaşma	1.Lisans	535	295.27	157971.0024739.00	14591.00	-2.851	.004
	2.Lisansüstü	69	358.54				
TOPAOÖ	1.Lisans	535	297.84	159343.0023367.00	15963.00	-1.829	.067
	2.Lisansüstü	69	338.65				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri seviyelerinin eğitim seviyesine göre *Mann-Whitney U Testi* sonuçları incelendiğinde toplam ölçek puanında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. ($p>,05$) Araştırma okuryazarlığı, eğitim seviyesi değişkenine göre farklılık oluşturmamaktadır. Alt boyutlara bakıldığında araştırma okuryazarlık beceri ölçeğinin araştırma süreci ve kaynaklara ulaşma boyutlarında lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin sıra ortalama değerlerinin anlamlı fark oluşturduğu ($p<,05$) görülmüştür.

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri düzeyleri ile alt boyutlarının bilgisayara sahip olma durumu değişkenine yönelik *Mann-Whitney U Testi* sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeyleri İle Alt Boyutlarının Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Bilgisayara Sahip Olma	N	Sıra Ort	Sıra Top	U	Z	p
Araştırma Süreci	Evet	538	304.28	163701.00	16798.000	-.718	.472
	Hayır	66	288.02	19009.00			
Araştırmaya Hazırlık	Evet	538	305.53	164374.00	16125.000	-	.220
	Hayır	66	277.82	18336.00			
Yöntem Bilgisi	Evet	538	304.51	163824.00	16675.000	-.811	.418
	Hayır	66	286.15	18886.00			
Kaynaklara Ulaşma	Evet	538	308.27	165851.00	14648.000	-	.020
	Hayır	66	255.44	16859.00			
TOPAOÖ	Evet	538	306.13	164696.50	15802.500	-	.145
	Hayır	66	272.93	18013.50			

Tablo 24’de araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri seviyelerinin bilgisayara sahip olma değişkenine göre *Mann-Whitney U Testi* sonuçları incelendiğinde Araştırma Okuryazarlık Beceri Ölçeğinin toplam puanda bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Kaynaklara ulaşma alt boyutunda bilgisayara sahip olan öğretmenlerin sıra toplam puanları yüksek olup anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür ($p<,05$).

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri düzeylerinin toplam ve alt boyutlarına göre günlük internet kullanım süresi değişkenine göre incelenmesine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Toplam ve Alt Boyutlarına Göre Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Günlük İnternet Kullanım Süresi	N(604)	Sıra Ort	sd	χ^2	p
Araştırma Süreci	1saatten az	20	271.20	3	4.252	.235
	1-2 saat	153	289.62			
	3-5 saat	262	318.57			
	5saat üzeri	169	292.95			
Araştırmaya Hazırlık	1saatten az	20	242.35	3	3.612	.307
	1-2 saat	153	296.89			
	3-5 saat	262	312.96			
	5saat üzeri	169	298.48			
Yöntem Bilgisi	1saatten az	20	240.95	3	3.525	.317
	1-2 saat	153	313.25			
	3-5 saat	262	305.86			
	5saat üzeri	169	294.85			
Kaynaklara Ulaşma	1saatten az	20	244.90	3	3.671	.299
	1-2 saat	153	297.22			
	3-5 saat	262	300.24			
	5saat üzeri	169	317.60			
TOPAOÖ	1saatten az	20	237.38	3	3.738	.291
	1-2 saat	153	298.01			
	3-5 saat	262	312.11			
	5saat üzeri	169	299.38			

Tablo 25’de araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri seviyelerinin günlük internet kullanım süresine göre Kruskal Wallis sonuçları incelendiğinde Araştırma Okuryazarlık Beceri Ölçeğinin toplam puanda ve alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Ölçeğin toplamına bakıldığından günlük 3-5 saat (312,11) internet kullanan öğretmenlerin sıra ortalama puanı diğerlerine göre yüksek bulunmuştur.

Dijital Okuryazarlık Ölçek Puanları ile Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği puanları arasındaki ilişki ile ilgili Spearman Korelasyon Analizi değerleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. *Dijital Okuryazarlık Ölçek Puanları ile Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki ile İlgili Spearman Korelasyon Analizi Değerleri*

		Araştırma Süreci	Araştırmaya Hazırlık	Yöntem Bilgisi	Kaynaklara Ulaşma	Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği
Tutum	r	.402**	.391**	.326**	.346**	.421**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Teknik	r	.544**	.512**	.515**	.511**	.604**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Bilişsel	r	.498**	.482**	.405**	.323**	.495**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Sosyal	r	.479**	.455**	.471**	.529**	.552**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	r	.541**	.517**	.486**	.502**	.591**
	p	.000	.000	.000	.000	.000

(**) p<0.001

Verilen Spearman korelasyon analizine göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlığı becerilerinin alt boyutları arasında pozitif yönde, orta ve güçlü seviyede anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık ile araştırma okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönde ve güçlü düzeyde ($r=.591$; $p<.05$) anlamlı bir ilişki vardır

Araştırma okuryazarlık becerileri ile dijital okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarından “tutum” arasında pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.421$; $p<.05$); “teknik” arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde ($r=.604$; $p<.05$); “bilişsel” arasında pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.495$; $p<.05$); “sosyal” arasında ise pozitif yönde, güçlü düzeyde ($r=.552$; $p<.05$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Dijital okuryazarlık ile araştırma okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarından “araştırma süreci” arasında pozitif yönde ve güçlü düzeyde ($r=.541$; $p<.05$) ; “araştırmaya hazırlık” arasında pozitif yönde ve güçlü düzeyde ($r=.517$; $p<.05$); “yöntem bilgisi” arasında arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.486$; $p<.05$); “kaynaklara ulaşma” arasında ise pozitif yönde ve güçlü düzeyde ($r=.502$; $p<.05$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alanyazında çeşitli sınıflandırmalar olmakla beraber , genellikle (.00 -.30) zayıf, (.31 -.49) orta, (.50 -.69) güçlü, (.70 -.100) çok güçlü ilişki olduğu biçiminde yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2006).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar verilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin durumu incelenmiş ve ortanca değeri 4.18 olarak hesaplanmıştır. 5’li Likert tipi ölçeğin puanlamasına göre ortanca değeri, tamamen katılıyorum (5) ve katılıyorum (4) arasına denk geldiğinden öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin iyi seviyede olduğu anlaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin iyi düzeyde dijital okuryazar olduğunun göstergesidir. Bulgulara göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %58.6’sının 21-30 genç yaş grubundaki öğretmenlerdir. Çalışmaya katılan genç öğretmenlerin teknolojik araçlarla yakından ilgili olmasından dolayı dijital okuryazarlık ortanca puanının iyi düzeyde çıktığı söylenebilir. Benzer olarak Öçal (2017) araştırmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri açısından kendilerini “Çok Yeterli” olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Özoğlu (2019) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin “yüksek” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Şad ve Nalçacı (2015) öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlik algıları üzerine yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Helsper ve Eynon (2010), “Dijital Yerliler” isimli eserde, öğretmenlerin birçoğunun yeni teknolojilerle ilgili önemli bireysel deneyime sahip olduğunu ve eğitimcilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu söyleyerek araştırmanın sonuçlarını desteklemiştir. Cote ve Milliner (2018) Japonya’da özel bir üniversitede 18 kadın 24 erkek toplam 42 İngilizce öğretmeni ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin, sınıf içi ve dışında eğitim-öğretimi desteklemek için dijital teknolojiyi kullandıklarından bu doğrultuda dijital okuryazarlık bakımından kendilerini yeterli olmaları sonucuyla çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Ulaş ve Ozan (2010) sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlik düzeyini araştırdıkları çalışmalarında bilgisayar ve internet temelli teknolojilerin kullanımında sınıf öğretmenlerinin düzeylerini düşük bulmuşlardır. Çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasında yıl bazında bir farklılıktan bahsedilebilir. Okullarda başlatılan

projeler ve öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri, zaman geçtikçe öğretmenlerin yeterliklerinin artmasını sağlamış olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin, dijital okuryazarlık yeterliklerinin, cinsiyet, branş, hizmet süresi, yaş, eğitim durumu, bilgisayara sahip olma ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri çerçevesinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ikinci alt problemde sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

Cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir fakat ölçeğin alt boyutlarında tutum ve bilişsel boyutta kadınların, teknik ve sosyal boyutta ise erkeklerin ortalama puanlarında anlamlı fark görülmüştür. Arslan'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu Kozan ve Özek'in (2019) bilişim teknolojileri öğretmenliği bölüm öğrencileriyle yaptıkları çalışmayla örtüşmektedir. Ocak ve Karakuş'un (2019) öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışma bulguları bu çalışmayla benzerlik göstermiş olup cinsiyet dijital okuryazarlık düzeylerinde fark oluşturmamıştır.

Korkmaz (2020) ise çalışmasında erkek öğretmenlerin kadınlara göre dijital okuryazarlık seviyelerini yüksek bulmuştur. Bu bulgu Kıyıcı (2008) ve Yeşildal'ın (2018) yetişkin bireylerle, Özerbaş ve Kuralbayeva'nın (2018) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarla benzer sonuçlar göstermiş ve erkeklerin kadınlara göre dijital okuryazarlık seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre araştırma bulgularının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumun çalışmalardaki farklı özelliklere sahip örneklem grubundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Sonuçları

Dijital okuryazarlık toplamında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Dil branş grubundaki öğretmenlerin sözel branş grubu öğretmenlere göre dijital okuryazarlık seviyelerinin daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf branş grubuna dahil olan öğretmenlerin sözel branş grubundaki öğretmenlere göre dijital okuryazarlık beceri düzeyleri yüksek bulunmuştur. Arslan (2019) öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinde branş değişkenine göre düzeylerini, faktörleriyle birlikte branşa göre incelendiğinde anlamlı farklılıklar bulmuş; bilişim, matematik, fen bilgisi öğretmenlerinin seviyelerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Üstündağ vd. (2017), fen bilimleri bölümü eğitimci adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kozan

(2018), bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Akkoyunlu ve Soylu (2010) bilgisayar ve fen bilgisi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini yüksek bulmuş ve çalışma bulgularıyla benzer olarak ikinci sırada İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yetkinliklerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bunun nedeni olarak da yabancı dil öğretiminin dijital araçlarla daha kolay ve etkili bir hâle gelmiş olup yabancı dil öğretmenlerinin birçok çevrim içi platformları derslerde kullanmalarından dolayı dijital okuryazarlık düzeylerinde artış olduğu düşünülebilir. Bununla örtüşen bir diğer bulgu İsviçre’de yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde dijital teknolojilere yer verdikçe öğrencilerin performansının arttığı sonucuna ulaşmışlardır (Allen & Berggren, 2016).

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Sonuçları

Ölçeğin toplam ve alt boyut puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin 31-40 ile 41 yaş ve üstü öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Verilere göre yaş ile dijital okuryazarlık arasında ters bir orantı olduğu görülmektedir. Genç öğretmenlerin çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar dijital araçlarla iç içe olmasıyla ilgili olarak 21-30 yaş grubu bu öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek çıktığı düşünülmektedir. Alanyazın çalışmalarına bakıldığında elde edilen verilerin alanyazın ile uyduğu görülmektedir. Öçal 2017 yılında yaptığı çalışmada 21-30 yaş arası genç gruptaki ilköğretim öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin diğer yaş grubundakilere göre daha iyi düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir. Boyacı 2019 yılında Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiştir; 21-27 yaş arası öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini diğer yaş grubu öğretmen adaylarına göre yüksek bulmuştur. Yeşildal (2018) yaptığı çalışmada yetişkin kişilerde sağlık okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırmada benzer olarak yaşın artmasıyla dijital okuryazarlık düzeylerinin düştüğü sonucuna varılmıştır. Arık ve Bektaş’ın (2016) yaptığı araştırmada halk eğitim merkezlerinde kursa katılan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyeleri gözlemlenmiş ve araştırmanın tersine öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir sonuç bulunamamıştır.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçları

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin toplam ve alt boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre ölçek ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olmamasına rağmen ($p>,05$), toplam dijital okuryazarlık sıra ortalama puanlarına bakıldığında hizmet süresi 5-9 yılları arasında olan öğretmenlerin sıra ortalaması puanı diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya göre 5-9 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin hizmet süreleriyle yaşlarının orantılı olduğu düşüncesiyle hizmet süresi az ve genç yaş grubundaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Arslan'ın (2019) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, faktörleriyle birlikte hizmet süreleri arasında anlamlı farklılık bulmuş, hizmet süresi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Öçal'ın (2017) ilkökul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdemleri arttıkça dijital okuryazarlık yeterliklerinin azaldığını bulmuştur. Korkmaz (2020) öğretmenlerin mesleklerindeki hizmet sürelerinin artışıyla dijital okuryazarlık seviyelerinin düşüş gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin eğitim seviyesine göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu Arslan'ın (2019) yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Eğitim durumu ne olursa olsun dijital okuryazarlık seviyelerinin dijital araçlara olan tutumdan kaynaklı olduğu, bilgisayar ve interneti kullanma sıklığıyla ilgili olduğu söylenebilir. Öçal (2017) ise çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin eğitim durumunun dijital okuryazarlık yeterlik algıları üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Lisansüstü düzeyde eğitim almış öğretmenlerin dijital okuryazarlık bakımından kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna varmıştır. Bunun sebebi olarak da lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin istatistik programlarını kullanmaları, ölçek-anket vb. veri toplama araçlarını hazırlamaları ve Office uygulamalarından (word, excel, powerpoint vb.) daha sık faydalanmalarıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Bilgisayara Sahip Olma Durum Değişkenine göre Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin bilgisayara sahip olma durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür, bilgisayara sahip olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu alanyazında Arslan (2019), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Kıyıcı (2008), Elçi ve

Sarı'nın (2016) elde ettiği sonuçlar ile benzerlik göstermekte olup buna göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve faktörleri ile bilgisayara sahip olup olmama durumu incelendiğinde anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır. Bilgisayarı olan öğretmenlerin dijital araç kullanımı arttığından dijital okuryazarlık düzeylerinin de olumlu yönde artış gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri ile günlük internet kullanım süre değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. İnternet kullanım süresi arttıkça dijital okuryazarlık beceri düzeyinde artış olduğu görülmektedir. İnterneti sık kullanan öğretmenlerin telefon, bilgisayar vb. teknolojik cihazları daha sık kullandığından dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıktığı söylenebilir. Çetin (2016), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) benzer sonuçlar bulmuşlardır. Çetin vd. (2012), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada internet kullanım sıklığı arttıkça teknik yeterliğin ve teknoloji tutumunun da paralel olarak arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Özgür (2016) araştırmasında günlük internet kullanım süresinin artmasıyla öğretmen adaylarının dijital beceri yeterliklerinin de olumlu biçimde artış gösterdiği sonucunu bulmuştur. Bu bulguların aksine Boyacı (2019) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada dijital okuryazarlık beceri seviyeleri ile günlük internet kullanım süreleri arasında anlamlı sonuç bulamamıştır.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde öğretmenlerin beceri düzeylerinin durumu incelenmiş, öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri ölçeğinden aldıkları toplam ortanca 4,19 olarak bulunmuştur. 5'li Likert tipi ölçeğin puanlamasına göre ortanca değeri, tamamen katılıyorum (5) ve katılıyorum (4) arasına denk geldiğinden öğretmenlerin araştırma okuryazarlık beceri düzeylerinin iyi seviyede olduğu anlaşılmıştır. Arı ve Arslan (2020) lisansüstü fen bilimleri öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin orta düzeyde olduğu ve araştırma yapabilme tutumlarının düşük olmadığı sonucuna varmışlardır. Armağan ise 2012'de yapmış olduğu çalışmada okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan öğretmenlerden büyük çoğunluğunu kendilerini bilimsel bir çalışma yapma konusunda yeterli görmedikleri sonucuna varmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin, araştırma okuryazarlık becerilerinin, cinsiyet, branş, yaş, hizmet süresi, eğitim durumu, bilgisayara sahip olma ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri kapsamında farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla dördüncü alt problemde çalışmanın sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinde Cinsiyet Değişkenine göre Sonuçları

Çalışmada araştırma okuryazarlık becerisi toplam puanda, cinsiyet değişkenine göre farklılık oluşturmamaktadır. Alt boyutlarda ise ölçeğin kaynaklara ulaşma boyutunda erkeklerin sıra ortalama değerlerinin anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Sadıç (2019) öğretmenlerin araştırma yeterliği ölçeği ile yaptığı çalışmasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulmuş cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin lehine araştırma yeterlik düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mutlu (2019), ilkokullarda yönetici konumunda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre araştırma yeterlik puanlarını karşılaştırmış, anlamlı bir fark bulamamıştır. Konokman (2013) öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemiş ve bu çalışmada cinsiyetin öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılaşma oluşturan bir değişken olmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuç elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinde Branş Değişkenine Göre Sonuçları

Çalışmada araştırma okuryazarlık becerisi toplam puanda, branş değişkenine göre farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu benzer olarak Sadıç'ın (2019) çalışmasında da görülmüştür. Alanyazında farklı sonuçlar da mevcuttur. Baykara'nın (2019) öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik görüşleriyle ilgili çalışmasında fen ve sosyal bilimler öğretmenleri arasındaki araştırmaya yönelik tutumunu incelemiş bulduğu anlamlı farklılığın fen öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna varmıştır. Günsel (2019) ise bilgisayar ve öğretim teknoloji öğretmenliği bölümündeki adayların diğer bölümlerde öğrenim gören adaylara göre anlamlı derece farklı olduğundan, diğer fark ise fen bilgisi öğretmenliği okuyan adayların ilköğretim matematik öğretmenliği bölümündeki adaylara göre daha iyi çevrim içi bilgiyi arama/araştırma gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir. Dombaycı ve Ercan'ın (2017) eğitimci adaylarının bilimsel okuryazarlık seviyeleri ile araştırmaya yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarda felsefe öğretmenliği bölüm lehine sonuç elde etmişlerdir.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Sonuçları

Çalışmada araştırma okuryazarlık beceri düzeylerinin toplam ve alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılık oluşturmadağı görülmüştür. Bu bulgu Mutlu'nun (2019) çalışmasıyla benzerlik göstermiş olup yönetici kadrosunda görev yapan öğretmenlerde araştırma yeterliğinin yaşa göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sonuçları

Çalışmada araştırma okuryazarlık beceri düzeylerinin toplam ve alt boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Benzer bir bulgu olan Sadıç'ın (2019) çalışmasında lise öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine göre araştırma yeterliği düzeylerinde farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Araştırma bulgularına göre ölçeğin araştırma süreci ve kaynaklara ulaşma boyutlarında lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin sıra ortalama değerlerinin anlamlı fark oluşturduğu ($p<,05$) görülmüştür. Araştırma sürecine hakimiyet ve kaynaklara ulaşma noktasında lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin diğerlerine göre araştırma becerilerinin daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Bu bulgu beklenen bir durumdur. Çünkü lisansüstü eğitimin amacı; araştırma yapılan alan ile ilgili, bilimsel problem çözme basamaklarına uygun kapsamlı çalışmalar yapmaktır ve bu amaç doğrultusunda lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlerin araştırma okuryazarlık becerilerinin daha iyi düzeyde olması normaldir. Bu bulgu Mutlu'nun (2019) yönetici görevi bulunan öğretmenler ile yaptığı çalışmayla örtüşmekte olup, bilimsel araştırma öz-yeterlik seviyelerinde öğretmenlerin yüksek lisans mezuniyet derecesine sahip olanlar lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı sonucunu elde etmiştir.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Sonuçları

Ölçeğin kaynaklara ulaşma alt boyutunda bilgisayara sahip olan öğretmenlerin sıra toplam puanları yüksek olup anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bilgisayara sahip öğretmenlerin araştırma yaparken kaynaklara daha kolay ve etkin ulaştığı söylenebilir. Bu sonuç Günsel'in (2019) çalışmasıyla benzerlik göstermekte olup öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olma durumları ve bilgiyi arama arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu kişisel bilgisayar sahibi olan öğretmen adayları diğer adaylara göre daha iyi bilgi arama ve araştırma becerisine sahiptir.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Sonuçları

Çalışmada ölçeğin toplam puanda ve alt boyutlarında günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre günlük internet kullanımı fazla olan öğretmenlerin interneti araştırma yapma dışında kullanmış oldukları düşünülebilir.

Kaya ve Durmuş'un (2008) yaptıkları çalışmada araştırma sırasında internet kullanımına daha fazla başvuran eğitimci adayların bilgiyi araştırma beceri düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Araştırma Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki Sonuçları

Araştırmanın beşinci alt problemi ve çalışmanın ana problemi çerçevesinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlık beceri seviyelerinin ilişkisi incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlık becerileri arasında güçlü düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir biçimde ifade edilecek olursa, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi arttıkça araştırma okuryazarlık becerisi de artmaktadır. Alanyazında doğrudan dijital okuryazarlık ile araştırma okuryazarlık becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat araştırma konusuna yakın araştırmalar da mevcuttur. Kara (2020) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ile web ortamında bilgi araştırma ve yorumlama arasında; orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki tespit etmiştir. Aydemir (2017) doktora tezinde araştırma becerisi ile internette bilgiye ulaşma ve doğrulama becerisi arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yani araştırma becerisi artığında internette bilgiye ulaşma ve doğrulama becerisi de artış göstermekte olup bu sonuç çalışmayla örtüşmektedir.

Öneriler

Bu kısımda çalışma sonuçları bağlamında daha sonra yapılabilecek araştırmalara fayda sağlayabileceği düşünülen uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler yer almaktadır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri ile ilgili olarak;

- Öğretmenlerin yaşa göre dijital okuryazarlık seviyelerinde 30-40 ve 41 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin 21-30 yaş grubuna göre puanlarının düşük olduğu görülmüş olup özellikle 41 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu öğretmenlere Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla hizmet içi eğitimler verilmeli ve eğitimde teknoloji kullanımının arttırılmasına destek olunmalıdır.
- Çalışmada branşlara göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin farklılaştığı görülmekte olup bu bağlamda dijital okuryazarlık beceri seviyesi düşük

çıkan sözel branş grubundaki öğretmenlerin (Türkçe, din kültürü, sosyal bilgiler, tarih vb.) dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılabilmesi için hizmet içi eğitimler önerilebilir.

- Sonuçlara göre günlük internet kullanım süresinin artmasıyla öğretmenlerin dijital okuryazarlık puanlarının da arttığı görülmüştür. Bu bağlamda pandemi sürecinde MEB'in her öğrenciye verdiği 6GB internet kampanyasından öğretmenlerin de faydalanması sağlanmalıdır. Benzer kampanyalar artırılarak internet kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
- Çalışmada bilgisayara sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle tüm branşlardan öğretmenlere FATİH Projesi kapsamında dizüstü bilgisayar temin edilmesi ya da uygun kampanyalarla öğretmenlerin bilgisayar ediniminin sağlanması eğitimde dijital ortamların kullanımını artırarak etkin ve verimli öğrenme ortamlarına destek olacaktır.

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlık becerileri ile ilgili olarak;

- Sonuçlara bakıldığında lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin ölçeğin araştırma süreci ve kaynaklara ulaşma boyutlarında lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları yönünde MEB tarafından çalışmalar yapılmalı, lisansüstü mezun öğretmenler hizmet puanı eklenmesi, maaş artışı vb. destekler verilerek öğretmenler bu doğrultuda özendirilmelidir.
- Ölçeğin kaynaklara ulaşma boyutunda bilgisayara sahip öğretmenlerin puanlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin kişisel bilgisayar edinimi noktasında MEB tarafından çalışmalar düzenlenmelidir.
- Araştırma okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin yaptığı araştırmalar (proje, yayın vb.) bakanlık tarafından maddi olarak desteklenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Benzer çalışmalar daha geniş evren/örneklem grupları ile ülkemizin farklı bölgelerinde de yapılabilir.
- Dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışması öğretmenler ile yapılmıştır, çeşitli gruplarla (Öğrenci, öğretmen adayı, veli vb.) da incelenebilir.
- Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık beceri üzerine nitel araştırmalar da gerçekleştirilebilir.

- Çalışmanın sonuçlarından elde edilen bulguların, konu ile ilgili yapılan başka çalışma bulgularından farklılık gösterdiği noktaların olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple araştırma konusuyla ilgili daha fazla çalışma yapılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Akın, S., & Solmaz, G. (2019). Araştırmacı öğretmenin desteklenmesi: Bir durum çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 383-401.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Akyol, H. (2012). *Yeni programa uygun türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem.
- Allen, C., & Berggren, J. (2016). Digital literacy and sustainability –a field study in EFL teacher development. CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı.
- Arık, K., & Bektaş, M. (2016). Level of public education center students' digital literacy: an example of Duzce. ICLEL, s. 635-641, Letonya.
- Arıkan, R. (2017). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Nobel.
- Armağan, Y. (2012). *Eğitim araştırmaları çerçevesinde okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 327452) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 584170) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aşıroğlu, S. C. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile bilimsel araştırma dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (2), 72-84.
- Ausburn, L. J. & Ausburn, F. B. (1978). A supplantation model for instructional design: investigation of a behavioural science approach. *Australian Journal of Education*, 22(3), 277–294. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1158792>
- Ay. S. T., & Yavuz, Y. Ü. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(2) 31- 63.
- Aydemir, Z. (2017). *İnternette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yoluyla ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi*. (Tez No. 469605) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13.baskı). Pegem.
- Baykara, H. (2019). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ve dünyayı algılamaya yönelik görüşleri: Türkiye Tayvan örneği. (Tez No. 551066) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgili, Y. (2005). *The teachers' process of change through action research*. [Doktora Tezi. Florida State University College of Education].

- Brody, J. L., Dalen, J., Annett, R. D., Scherer, D. G., & Turner, C.W. (2011) Conceptualizing the Role of Research Literacy in Advancing Societal Health. *J Health Psychol.* 2012 Jul;17(5):724-30. <https://doi.org/10.1177%2F1359105311425273>
- Bundy, A. (Ed.). (2004). Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice (2nd ed.). Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. <http://www.library.unisa.edu.au/infoskills/infolit/infolit-2ndedition.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Pegem.
- Cain, T., & Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education.* 43(6), 718-732.
- Ciardiello, A.V. (2004). *Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices.* *Reading Teacher,* 58, 138-147.
- Comber, B. (2001). Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal of Language and Literacy,* 24(3), 168–181.
- Cook, B. G., & Cook, L. (2016). Research designs and speial education research: Different designs adress different questions. *Learning Disabilities Research & Practice,* 31(4), 190-198. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12110>
- Cote, T., & Milliner, B. (2018). A survey of ffl teachers' digital literacy: A report from a Japanese university. *Teaching English with Technology* 4, 71-89.
- Curtis, E., Comiskey, C., & Dempsey O. (2016). *Importance and use of correlational research.* *Nurse Researcher,* 23(6), 20-25
- Çakmak,T. & İnci, Önal, H. (2013). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında okul kütüphanecilerinin rolleri ve algıları. *Türk Kütüphaneciliği ,* 27(4) , 633-647.
- Çakmak, Z., Taşkiran, C., & Bulut, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(2), 266-287.
- Çubukcu, 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, 148-174.
- Deveci, H. & Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(2), 25-43.
- Dinler, Z. (2014), *Bilimsel araştırma ve e-kaynaklar.* Ekin.
- 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.
- Dobson, T., & Willinsky, J. (2009). Digital literacy. *The cambridge handbook of literacy.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Dombaycı, M. A., & Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (3), 1265-1284.
- Elçi, C. A., & Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 25(3), 87-102.

- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Evans, C., Waring, M., & Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32(4), 403-423. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357>
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). "What is reading?" to what is literacy?, *Journal Of Education*, 196(3), 7-17.
- Göksün, O. D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. (Tez No. 425506) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gömleksiz, M. N., & Fidan, E.K. (2013). Self-efficacy perception levels of prospective classroom teachers toward technological pedagogical content knowledge. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 87-113.
- Görgülü Arı, A., & Arslan, K. (2020). Lisansüstü fen bilimleri öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(75), 510-525.
- Gregory, A. E., & Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 7(2), 503-528.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ocak.
- Günsel, E. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji ile öz yönelimli öğrenmeleriyle çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.584179). [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi- Sakarya]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürcan, H. İ. (2015). *İnternette medya okuryazarlığı yaklaşımı*. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=%C4%B0nternette+medya+okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1+yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1+&oq=
- Gürdal, O. (2004). *Bilgi toplumu geçitinde bilgi ve/veya bilgilenim kültürü*. Atılğan D. (Der.), *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü'nün Kuruluşunun 50. Yılına Armağan* (s. 51-64). Ankara: Ankara Üniversitesi DTCTF Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Gürtekin, A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin boş zaman tutumları ile sosyalleşme taktikleri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No.614543) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi-Ağrı]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu, *Millî Eğitim Dergisi*, 150, 20-28.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören-Canan, Ö., Kaya-Uyanık, G., & Gür-Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.

- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence?. *British educational research journal*, 36(3), 503-520
- Holincheck, N. (2012). *Update and validation of a teachers' attitudes toward education research scale*. [Doctoral dissertation, George Mason University] College of Education and Human Development.
- International Society for Technology in Education. (ISTE). (2020). *ISTE standards for educators*. Erişim adresi: <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- İlhan, A. Çelik, C., & Aslan, A.(2016). Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 141-156
- İnceoğlu, Y. (2005). Medyayı doğru okumak. N. Türkoğlu & M. Cimnan Şimşek (Ed.), *Medya okuryazarlığı içinde* (s. 21-26). Kalemus.
- Jankowska, M., A. (2004). Identifying University Professors' Information Needs in the Challenging Environment of Information and Communication Technologies. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(1), 51-66.
- JISC (2014). Developing digital literacies, <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies#>
- Kara, S. (2021). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 658838) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Hacettepe Taş Kitapçılık
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (26. baskı). Nobel.
- Karataş, Ş., & Sözcü, Ö., (2013), Okul yöneticilerinin FATİH Projesine ilişkin farkındalıkları, tutumları ve beklentileri: bir durum analizi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 41-62.
- Kaya, Z., & Şahin, M., (2013). *Araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Eğitim Kitabevi.
- Kaya, E. (2020). *Toplumsal eşitsizlik ve dijital okuryazarlık: lise öğrencileri üzerine bir alan araştırması* (Tez No. 633031) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, S., & Durmuş, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri, 2nd International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS), 778-786.
- Keçe, M. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık durumlarının belirlenmesi*. (Tez No. 235512) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi-Niğde]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. D. Macedo ve S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* içinde (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- Kılıç, B. G. (2006). Dünyada ve Türkiye’de fen öğretimi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, VI. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Marmara Üniversitesi-İstanbul.

- Bağcı, Kılıç, G., Haymana F., & Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Kıncal, Y. R. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Tez No.220917) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kızıl, M. (2007). *Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı (Selçuk Üniversitesi örneği)*, (Tez No. 218673) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya].Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Konokman G., Tanrıseven I., & Karasolak K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 141-158.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*.(Tez No. 639093) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kozan, M., & Özek, B. M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology, a step-by step guide for beginners*. (3rd Edition). Sage.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21.yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve *Türkçe eğitimi. Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR) Dergisi*, 28, 283-298.
- Küçüköğlu, A., Taşgın, A. & Çelik Ercoşkun N. (2013) Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 11-24.
- Kürşad, Ş. M. (2015). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 217- 246.
- Lee, S.H. (2014). Digital literacy education for the development of digital literacy. *international journal of digital literacy and digital competence (IJDLC)* 5(3),29-43 <https://doi.org/10.4018/ijdlc.2014070103>
- Leu, J. D., Kinzer, K. C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, A. L. (2017). new literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal Of Education*, 197(2), 1-18.
- Luke, A. (2004). Critical literacy and second language learning. *At Last: The Trouble with English*, 39(1), 85-95.
- Maden, S., Maden, A., & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.
- Martin, A. (2005). DigEuLit–a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of the Literacy*, 2(2), 130-136.
- McLaughlin, M., & Devoogd, G. L. (2004) Critical literacy as comprehension: Expanding readerresponse. New York: *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 48-1.

- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. (MEGEP). (2006). *Araştırma Teknikleri*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Talim ve terbiye kurulu başkanlığı, ilköğretim öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=374>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>.
- Miller, G. A. (1988). The challenge of universal literacy. *Science*, 241, 1293.
- Mutlu, O. (2019). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilimsel araştırma öz-yeterlilikleri*. (Tez No. 568852) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mutlu, P., & Erdem, M. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin Türkiye'nin bit vizyonu farkındalıklarıyla öğretim etkinlikleri arasındaki ilişki, *İlköğretim Online*, 12(4), 981-999.
- National Association for Media Literacy Education. (NAMLE). (2016). *Media literacy defined*. Retrieved from <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>.
- Nergis, A. (2011). Okuryazarlık kültürü ve değişen okuryazarlık türleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1133-1154.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- North Central Regional Educational Laboratory. (NCREL). (1993). *enGauge® 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*. <http://www.ncrel.org/engage/skills/skills.htm>.
- O'Brien, M., & Rugen, L. (2001). *Teaching literacy in the turning points school. Turning Points: Transforming middle schools*. Center for Collaborative Education.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Okumuş, S., & Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının 6. sınıf öğrencilerinin fen başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 203-238.
- Öçal, F. (2017) *İlkokul Öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları*. (Tez No. 450253) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Kaan.
- Özdem, Y., Çavaş, P., Çavaş, B., Çakıroğlu, J., & Ertepinar, H. (2010). An investigation of elementary students' scientific literacy levels. *Journal of Baltic Science Education*, 9(1), 6-19.
- Özdemir, A. (2008). *Yönetim biliminde ileri araştırma yöntemleri ve uygulamalar*. Beta Basım.
- Özel, A. (2010). *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar*, Aktif.
- Özenç, G. E. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeyleriyle akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Tez No. 293227) [Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili öğrenci görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187-202.
- Özer, Ü. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin araştırma becerilerinin veli bakış açısıyla değerlendirilmesi*. (Tez No. 377639) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2008). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Parlak, Z. B. (2019). *Hedefe dayalı senaryolarla dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması* (Tez No. 218673) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: bilgi okuryazarlığı öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30(12), 249-266.
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu* içinde (ss. 596-606), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for england: learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education*, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103859>
- Sadıç, T. (2019). *Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırma yeterlilikleri arasındaki ilişki*. (Tez No. 579998) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Savlet, Y. R. (2017). *Tarih Öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme ve sonuçlarını uygulamaya yansıtma düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 471997) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sezgin, F., & Kazancı Tınmaz, A., (2020). *Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği'nin psikometrik özellikleri*. . VIIth International Eurasian Educational Research Congress, Çevrim içi.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Şad, S., N., & Nalçacı, Ö., İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177-197.
- Ssgawa, J., K & Rwelamila, P.D (2009). The research skill factor as a cause for high postgraduate attrition rate. *Journal of Engineering, Design and Technology* 7(3), 293-322 <https://doi.org/10.1108/02683941211252464>
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örnekleme yöntemleri*. Nobel.
- Şentürk, C. (2011). Eğitimde yeni bir paradigma: Evrensel okuryazarlık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 11(135), 10-14.

- Şenyurt, Ö., & Önal, İ. (2019). Türk Millî Eğitim Sisteminde bilgi okuryazarlığı: politikalar, öğretim programları, öğretmenler ve öğrenciler üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 20(1) 25-63.
- Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 343-353
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel.
- Teo, T. (2011). *Technology acceptance research in education*. T. Teo (Ed.). *Technology Acceptance in Education: Research and Issues*, Sense Publishers.
- Thoman, E. (2009). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*, 56, 50-54.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi: www.sozluk.gov.tr
- Tüzel, S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 691-705.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: bir eylem araştırması*. (Tez No. 345904) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *Birleşmiş milletler eğitim, bilim ve kültür örgütü, guidelines on adaptation of the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. <http://en.unesco.org/themes/teachers>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *Research and development*. <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=2312>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2003). *Developing and using indicators of ICT use in education*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Bangkok, 7-9. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131124>
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future* 12, 19-29 .
- Willison, J.W. (2012). When academics integrate research skill development in the curriculum. *Higher Education Research & Development* 31(6), 905 –919.
- Yerlikaya, M. (2015). *Güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları*. (Tez No. 396932) [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi- Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği*. (Tez No.529488) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, D., Kılıç, M. Y., Gülmez, D., & Yavuz, M. (2019). Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri: ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(1), 45-65.
- Yıldırım, K. (2018). *Araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modeli*. (Tez No. 495535) [Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.

EKLER

EK-1. Ölçeklerin Normallik Test Sonuçları

	Kolmogorov Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DOYÖTutum	.129	604	.000	.940	604	.000
DOYÖTeknik	.084	604	.000	.955	604	.000
DOYÖBilişsel	.178	604	.000	.874	604	.000
DOYÖSosyal	.167	604	.000	.929	604	.000
AOÖAraştırmaSüreci	.125	604	.000	.921	604	.000
AOÖAraştırmayaHazırlık	.132	604	.000	.912	604	.000
AOÖYöntemBilgisi	.103	604	.000	.940	604	.000
AOÖKaynaklaraUlaşma	.130	604	.000	.933	604	.000
DOYÖTOP	.070	604	.000	.967	604	.000
AOÖTOP	.081	604	.000	.959	604	.000

EK-2. Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları

	Cinsiyet	Kolmogorov Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DOYÖTutum	Kadın	.147	344	.000	.937	344	.000
	Erkek	.129	260	.000	.940	260	.000
DOYÖTeknik	Kadın	.093	344	.000	.961	344	.000
	Erkek	.099	260	.000	.943	260	.000
DOYÖBilişsel	Kadın	.206	344	.000	.867	344	.000
	Erkek	.173	260	.000	.884	260	.000
DOYÖSosyal	Kadın	.158	344	.000	.936	344	.000
	Erkek	.180	260	.000	.913	260	.000
DOYÖTOP	Kadın	.065	344	.001	.969	344	.000
	Erkek	.084	260	.000	.962	260	.000
AOÖAraştırmaSüreci	Kadın	.128	344	.000	.919	344	.000
	Erkek	.135	260	.000	.920	260	.000
AOÖAraştırmayaHazırlık	Kadın	.135	344	.000	.913	344	.000
	Erkek	.136	260	.000	.907	260	.000
AOÖYöntemBilgisi	Kadın	.103	344	.000	.942	344	.000
	Erkek	.108	260	.000	.935	260	.000
AOÖKaynaklaraUlaşma	Kadın	.121	344	.000	.937	344	.000
	Erkek	.139	260	.000	.927	260	.000
AOÖTOP	Kadın	.075	344	.000	.963	344	.000
	Erkek	.091	260	.000	.951	260	.000

EK-3. Branş Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları

	Branş	Kolmogorov Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DOYÖTutum	1.Dil	.139	41	.046	.931	41	.015
	2.Sanat/Spor	.161	70	.000	.935	70	.001
	3.Sayısal	.135	111	.000	.931	111	.000
	4.Sözel	.101	176	.000	.953	176	.000
	5.Sınıf	.152	206	.000	.930	206	.000
DOYÖTeknik	1.Dil	.090	41	.200	.959	41	.143
	2.Sanat/Spor	.108	70	.041	.953	70	.010
	3.Sayısal	.145	111	.000	.938	111	.000
	4.Sözel	.096	176	.000	.947	176	.000
	5.Sınıf	.092	206	.000	.957	206	.000
DOYÖBilişsel	1.Dil	.197	41	.000	.866	41	.000
	2.Sanat/Spor	.172	70	.000	.891	70	.000
	3.Sayısal	.219	111	.000	.852	111	.000
	4.Sözel	.183	176	.000	.873	176	.000
	5.Sınıf	.205	206	.000	.867	206	.000
DOYÖSosyal	1.Dil	.148	41	.023	.908	41	.003
	2.Sanat/Spor	.161	70	.000	.932	70	.001
	3.Sayısal	.192	111	.000	.907	111	.000
	4.Sözel	.141	176	.000	.938	176	.000
	5.Sınıf	.176	206	.000	.925	206	.000
DOYÖTOP	1.Dil	.098	41	.200	.957	41	.121
	2.Sanat/Spor	.090	70	.200	.972	70	.113
	3.Sayısal	.099	111	.009	.942	111	.000
	4.Sözel	.061	176	.200	.969	176	.001
	5.Sınıf	.069	206	.018	.968	206	.000
AOÖAraştırmaS üreci	1.Dil	.138	41	.047	.923	41	.008
	2.Sanat/Spor	.130	70	.005	.919	70	.000
	3.Sayısal	.106	111	.004	.944	111	.000
	4.Sözel	.176	176	.000	.891	176	.000
	5.Sınıf	.144	206	.000	.918	206	.000
AOÖAraştırmay aHazırlık	1.Dil	.154	41	.015	.846	41	.000
	2.Sanat/Spor	.131	70	.004	.901	70	.000
	3.Sayısal	.118	111	.001	.930	111	.000
	4.Sözel	.155	176	.000	.901	176	.000
	5.Sınıf	.157	206	.000	.900	206	.000
AOÖYöntemBilgi si	1.Dil	.118	41	.163	.925	41	.010
	2.Sanat/Spor	.130	70	.005	.935	70	.001
	3.Sayısal	.095	111	.016	.950	111	.000
	4.Sözel	.109	176	.000	.933	176	.000
	5.Sınıf	.139	206	.000	.925	206	.000
AOÖKaynaklara Ulaşma	1.Dil	.136	41	.056	.926	41	.011
	2.Sanat/Spor	.143	70	.001	.948	70	.006
	3.Sayısal	.146	111	.000	.929	111	.000
	4.Sözel	.131	176	.000	.921	176	.000
	5.Sınıf	.132	206	.000	.927	206	.000
AOÖTOP	1.Dil	.106	41	.200*	.957	41	.126
	2.Sanat/Spor	.097	70	.171	.941	70	.002
	3.Sayısal	.070	111	.200*	.967	111	.008
	4.Sözel	.092	176	.001	.951	176	.000
	5.Sınıf	.113	206	.000	.946	206	.000

EK-4. Yaş Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları

	Yaş	Kolmogorov Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DOYÖTutum	1.21-30	.124	354	.000	.945	354	.000
	2.31-40	.165	195	.000	.927	195	.000
	3.41 ve üstü	.195	55	.000	.933	55	.004
DOYÖTeknik	1.21-30	.092	354	.000	.948	354	.000
	2.31-40	.107	195	.000	.956	195	.000
	3.41 ve üstü	.126	55	.029	.969	55	.168
DOYÖBilişsel	1.21-30	.199	354	.000	.869	354	.000
	2.31-40	.167	195	.000	.875	195	.000
	3.41 ve üstü	.179	55	.000	.898	55	.000
DOYÖSosyal	1.21-30	.162	354	.000	.928	354	.000
	2.31-40	.170	195	.000	.923	195	.000
	3.41 ve üstü	.183	55	.000	.938	55	.007
DOYÖTOP	1.21-30	.065	354	.001	.972	354	.000
	2.31-40	.108	195	.000	.946	195	.000
	3.41 ve üstü	.144	55	.006	.964	55	.099
AOÖAraştırmaSüreci	1.21-30	.128	354	.000	.927	354	.000
	2.31-40	.144	195	.000	.905	195	.000
	3.41 ve üstü	.123	55	.037	.911	55	.001
AOÖAraştırmayaHazırlık	1.21-30	.130	354	.000	.915	354	.000
	2.31-40	.136	195	.000	.905	195	.000
	3.41 ve üstü	.157	55	.002	.877	55	.000
AOÖYöntemBilgisi	1.21-30	.097	354	.000	.945	354	.000
	2.31-40	.108	195	.000	.929	195	.000
	3.41 ve üstü	.172	55	.000	.887	55	.000
AOÖKaynaklaraUlaşma	1.21-30	.125	354	.000	.933	354	.000
	2.31-40	.131	195	.000	.925	195	.000
	3.41 ve üstü	.160	55	.001	.934	55	.005
AOÖTOP	1.21-30	.073	354	.000	.965	354	.000
	2.31-40	.100	195	.000	.950	195	.000
	3.41 ve üstü	.182	55	.000	.907	55	.000

EK-5. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları

	Hizmet Süresi	Kolmogorov Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DOYÖTutum	0-4 yıl	.130	309	.000	.939	309	.000
	5-9 yıl	.144	163	.000	.925	163	.000
	10-14 yıl	.169	67	.000	.926	67	.001
	15-19 yıl	.156	37	.023	.956	37	.147
	20 yıl ve üstü	.199	28	.006	.919	28	.034
DOYÖTeknik	0-4 yıl	.088	309	.000	.952	309	.000
	5-9 yıl	.105	163	.000	.952	163	.000
	10-14 yıl	.130	67	.007	.931	67	.001
	15-19 yıl	.243	37	.000	.880	37	.001
	20 yıl ve üstü	.138	28	.182	.943	28	.132
DOYÖBilişsel	0-4 yıl	.195	309	.000	.868	309	.000
	5-9 yıl	.191	163	.000	.858	163	.000
	10-14 yıl	.194	67	.000	.890	67	.000
	15-19 yıl	.202	37	.001	.875	37	.001
	20 yıl ve üstü	.192	28	.009	.898	28	.010
DOYÖSosyal	0-4 yıl	.144	309	.000	.933	309	.000
	5-9 yıl	.198	163	.000	.908	163	.000
	10-14 yıl	.148	67	.001	.910	67	.000
	15-19 yıl	.257	37	.000	.874	37	.001
	20 yıl ve üstü	.153	28	.094	.939	28	.106
DOYÖTOP	0-4 yıl	.061	309	.007	.971	309	.000
	5-9 yıl	.086	163	.005	.960	163	.000
	10-14 yıl	.153	67	.000	.923	67	.000
	15-19 yıl	.129	37	.122	.930	37	.022
	20 yıl ve üstü	.148	28	.120	.927	28	.051
AOÖAraştırmaSüreci	0-4 yıl	.131	309	.000	.919	309	.000
	5-9 yıl	.149	163	.000	.919	163	.000
	10-14 yıl	.165	67	.000	.893	67	.000
	15-19 yıl	.101	37	.200*	.946	37	.071
	20 yıl ve üstü	.139	28	.177	.914	28	.025
AOÖAraştırmayaHazırlık	0-4 yıl	.139	309	.000	.903	309	.000
	5-9 yıl	.148	163	.000	.915	163	.000
	10-14 yıl	.151	67	.001	.905	67	.000
	15-19 yıl	.142	37	.059	.915	37	.008
	20 yıl ve üstü	.186	28	.014	.861	28	.002
AOÖYöntemBilgisi	0-4 yıl	.098	309	.000	.942	309	.000
	5-9 yıl	.108	163	.000	.942	163	.000
	10-14 yıl	.133	67	.005	.921	67	.000
	15-19 yıl	.154	37	.028	.881	37	.001
	20 yıl ve üstü	.224	28	.001	.868	28	.002
AOÖKaynaklaraUlaşma	0-4 yıl	.109	309	.000	.943	309	.000
	5-9 yıl	.165	163	.000	.893	163	.000
	10-14 yıl	.145	67	.001	.922	67	.000
	15-19 yıl	.134	37	.092	.937	37	.037
	20 yıl ve üstü	.212	28	.002	.921	28	.037
AOÖTOP	0-4 yıl	.076	309	.000	.962	309	.000
	5-9 yıl	.083	163	.008	.960	163	.000
	10-14 yıl	.106	67	.061	.937	67	.002
	15-19 yıl	.119	37	.200*	.957	37	.166
	20 yıl ve üstü	.242	28	.000	.868	28	.002

EK-6. Eğitim Durum Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları

		Kolmogorov Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Eğitim Durumu	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DOYÖTutum	Lisans	.121	535	.000	.945	535	.000
	Lisansüstü	.195	69	.000	.883	69	.000
DOYÖTeknik	Lisans	.084	535	.000	.956	535	.000
	Lisansüstü	.112	69	.031	.944	69	.004
DOYÖBilişsel	Lisans	.174	535	.000	.874	535	.000
	Lisansüstü	.208	69	.000	.867	69	.000
DOYÖSosyal	Lisans	.170	535	.000	.929	535	.000
	Lisansüstü	.151	69	.001	.905	69	.000
DOYÖTOP	Lisans	.068	535	.000	.968	535	.000
	Lisansüstü	.093	69	.200*	.948	69	.006
AOÖAraştırmaSüreci	Lisans	.123	535	.000	.926	535	.000
	Lisansüstü	.170	69	.000	.865	69	.000
AOÖAraştırmayaHazırlık	Lisans	.135	535	.000	.913	535	.000
	Lisansüstü	.161	69	.000	.898	69	.000
AOÖYöntemBilgisi	Lisans	.102	535	.000	.940	535	.000
	Lisansüstü	.164	69	.000	.906	69	.000
AOÖKaynaklaraUlaşma	Lisans	.127	535	.000	.937	535	.000
	Lisansüstü	.154	69	.000	.884	69	.000
AOÖTOP	Lisans	.078	535	.000	.961	535	.000
	Lisansüstü	.109	69	.040	.932	69	.001

EK-7. Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Normallik Test Sonuçları

	Bilgisayara Sahip Olma	Kolmogorov Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DOYÖTutum	Evet	.135	538	.000	.935	538	.000
	Hayır	.168	66	.000	.944	66	.005
DOYÖTeknik	Evet	.087	538	.000	.953	538	.000
	Hayır	.073	66	.200	.965	66	.062
DOYÖBilişsel	Evet	.191	538	.000	.866	538	.000
	Hayır	.181	66	.000	.908	66	.000
DOYÖSosyal	Evet	.165	538	.000	.926	538	.000
	Hayır	.167	66	.000	.940	66	.003
DOYÖTOP	Evet	.073	538	.000	.964	538	.000
	Hayır	.088	66	.200	.976	66	.236
AOÖAraştırmaSüreci	Evet	.130	538	.000	.920	538	.000
	Hayır	.122	66	.016	.917	66	.000
AOÖAraştırmayaHazırlık	Evet	.132	538	.000	.914	538	.000
	Hayır	.149	66	.001	.903	66	.000
AOÖYöntemBilgisi	Evet	.103	538	.000	.940	538	.000
	Hayır	.114	66	.033	.930	66	.001
AOÖKaynaklaraUlaşma	Evet	.136	538	.000	.930	538	.000
	Hayır	.098	66	.187	.947	66	.007
AOÖTOP	Evet	.081	538	.000	.960	538	.000
	Hayır	.109	66	.050	.957	66	.022

EK-8. Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Normallik Test Sonuçları

	Günlük İnternet Kullanım Süresi	Kolmogorov Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DOYÖTutum	1.1 saatten az	.164	20	.167	.902	20	.045
	2.1-2 saat	.110	153	.000	.957	153	.000
	3.3-5 saat	.144	262	.000	.930	262	.000
	4.5 saat üzeri	.141	169	.000	.912	169	.000
DOYÖTeknik	1.1 saatten az	.178	20	.098	.950	20	.366
	2.1-2 saat	.122	153	.000	.957	153	.000
	3.3-5 saat	.087	262	.000	.950	262	.000
	4.5 saat üzeri	.122	169	.000	.940	169	.000
DOYÖBilişsel	1.1 saatten az	.244	20	.003	.865	20	.010
	2.1-2 saat	.167	153	.000	.894	153	.000
	3.3-5 saat	.181	262	.000	.868	262	.000
	4.5 saat üzeri	.198	169	.000	.843	169	.000
DOYÖSosyal	1.1 saatten az	.224	20	.010	.873	20	.013
	2.1-2 saat	.200	153	.000	.920	153	.000
	3.3-5 saat	.151	262	.000	.925	262	.000
	4.5 saat üzeri	.154	169	.000	.913	169	.000
DOYÖTOP	1.1 saatten az	.159	20	.200*	.970	20	.761
	2.1-2 saat	.096	153	.001	.962	153	.000
	3.3-5 saat	.075	262	.001	.964	262	.000
	4.5 saat üzeri	.089	169	.002	.960	169	.000
AOÖAraştırmaSüreci	1.1 saatten az	.181	20	.084	.898	20	.038
	2.1-2 saat	.133	153	.000	.919	153	.000
	3.3-5 saat	.129	262	.000	.921	262	.000
	4.5 saat üzeri	.145	169	.000	.914	169	.000
AOÖAraştırmayaHazırlık	1.1 saatten az	.165	20	.155	.913	20	.071
	2.1-2 saat	.137	153	.000	.903	153	.000
	3.3-5 saat	.135	262	.000	.909	262	.000
	4.5 saat üzeri	.154	169	.000	.910	169	.000
AOÖYöntemBilgisi	1.1 saatten az	.118	20	.200	.957	20	.480
	2.1-2 saat	.150	153	.000	.923	153	.000
	3.3-5 saat	.097	262	.000	.941	262	.000
	4.5 saat üzeri	.102	169	.000	.937	169	.000
AOÖKaynaklaraUlaşma	1.1 saatten az	.095	20	.200	.977	20	.887
	2.1-2 saat	.137	153	.000	.940	153	.000
	3.3-5 saat	.136	262	.000	.929	262	.000
	4.5 saat üzeri	.133	169	.000	.910	169	.000
AOÖTOP	1.1 saatten az	.159	20	.200	.953	20	.422
	2.1-2 saat	.092	153	.003	.948	153	.000
	3.3-5 saat	.074	262	.001	.963	262	.000
	4.5 saat üzeri	.085	169	.005	.954	169	.000

EK-9. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli katılımcı;

Bu çalışma sizlerin araştırma okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık durumunuzu belirlemeye yöneliktir. Sonuçlar bilimsel bir çalışma için kullanılacak olup ticari ya da herhangi bir amaç için hiçbir yerde paylaşılmayacaktır. Yanıtlarınızı samimiyetle doldurmanızı rica eder değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Size uygun cevabı kutucuklara çarpı işareti (X) koyarak işaretleyebilirsiniz.

Merve DEMİRDAĞ
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Cinsiyetiniz ?

☐ Kadın ☐ Erkek

2.Branşınız ?

.....Belirtiniz

3.Yaşınız ?

.....Belirtiniz

4. Kıdeminiz?

☐ 1-4 yıl ☐ 5-9 yıl ☐ 10-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 ve üstü

5.Eğitim Durumunuz?

☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

6.Kendinize ait bilgisayarınız var mı ?

☐ Evet ☐ Hayır

7.İnterneti günlük kaç saat kullanıyorsunuz?

☐ 1 saatten az ☐ 1-2 saat ☐ 3-5 saat ☐ 5 saat ve üzeri

EK-10. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Alt Boyutlar	Madde Numarası	Ölçek Maddeleri	iyorum Tamamen	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Tutum	1	Öğrenme sürecinde Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.					
	2	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.					
	3	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek daha ilgi çekicidir.					
	4	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.					
	5	Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla İnternet aracılığıyla (Skype, Face ve Bloglar vb) yardım alırım.					
	6	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek öz-yönetimli ve bağımsız olmamı sağlar.					
	7	Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.					
Teknik	8	Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.					
	9	Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim					
	10	Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.					
	11	Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (Sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar vb) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim					
	12	İnternette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.					
	13	Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (Cep telefonları, PDAs, İpadler, akıllı telefonlar..vb) kullanım potansiyeli yüksektir.					
Bilişsel	14	Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.					
	15	Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarımla daha iyi işbirliği içinde çalışmamı sağlar					
Sosyal	16	Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir					
	17	İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (Örn; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları vb) bilirim.					

EK-11. Araştırma Okuryazarlığı Ölçeği

Alt Boyutlar	Madde Numarası	Ölçek Maddeleri	Tamamen katıyorum	Katıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
“Araştırma Süreci”	1	Araştırmamı bir bütün olarak değerlendirebilirim.					
	2	Araştırmam için uygun bir başlık belirleyebilirim.					
	3	Çeşitli kaynaklardan edindiğim bilgileri birbirleriyle ilişkilendirip bir bütün oluşturabilirim.					
	4	Araştırmanın problemini veya alt problemlerini belirleyebilirim.					
	5	Elde ettiğim araştırma sonuçlarını sözlü ve yazılı olarak sunabilirim.					
	6	Araştırma sırasında edindiğim tecrübeleri günlük yaşantımda kullanabilirim.					
	7	Araştırmam için incelediğim makalenin kaynakçasından asıl kaynağa ulaşabilirim.					
	8	Araştırmam için bilgi toplarken kendi değer yargıma uymayan bilgilere saygı gösteririm.					
	9	Araştırmam için elde ettiğim bilgilerin ekonomik, toplumsal ve yasal etkilerini bilirim.					
“Araştırma ya Hazırlık”	10	Araştırma yaparken hangi bilgilere ihtiyaç olduğunu belirleyebilirim.					
	11	Araştırma yaparken disiplinli ve organize bir şekilde çalışırım.					
	12	Araştırmam için gereken bilgileri toplarken uygun bir arama stratejisi oluştururum.					
	13	Araştırma yaparken alternatif araştırma tekniklerini göz önünde bulundururum.					
	14	Araştırmam için elde ettiğim bilgileri doğru ve etkili bir şekilde kullanabilirim.					
	15	Yapacağım araştırma konusunun sınırlarını belirleyebilirim.					
	16	Araştırmam için gerekli olan bilgileri belirleyebilirim.					
	17	Araştırmanın fayda-maliyet analizini yapabilirim.					
	18	Araştırma yaparken meslektaşlarımla ve uzmanlarla fikir alışverişinde bulunurum.					
“Yöntem Bilgisi”	19	Araştırma problemime uygun ölçeği seçebilirim.					
	20	Araştırmam için kullanılması gereken istatistiksel teknikleri belirleyebilirim. (T-testi, Anova vb.)					
	21	Geliştirdiğim veya geliştirilmiş bir ölçeği hangi örneklem grubuna uygulayacağıma karar verebilirim.					
	22	Araştırmam için gereken veriyi hangi yöntemle toplayacağıma karar verebilirim.					
“Kaynaklara Ulaşma”	23	Araştırmamda hangi araştırma yöntemini kullanacağımı bilirim.					
	24	Araştırmam için gerekli bilgilere ulaşabileceğim bir kütüphane veya elektronik veri tabanına üyeyim.					
	25	Araştırma yapmak için üye olduğum düzenli bir kaynak vardır (Kütüphane, internet sitesi vb.).					
	26	Araştırmam için gerekli bilgilere ulaşırken indeksleri ve elektronik veri tabanlarını seçip kullanabilirim.					

EK-12. Ölçek İzinleri



Nazire Burçin Hamutoğlu

Alıcı: ben

19 Ara 2020 Cmt 22:14



Merhaba Merve,

Ölçeği çalışmanız kapsamında kullanmaya yönelik iznimiz mevcuttur. Çalışma sonuçlarından bizleri haberdar etmenizi önemle hatırlatırız.

Ölçek maddelerine makale içerisinde yer alan Tablo 2'den ulaşabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

> Merve COŞGUN <[redacted]> şunları yazdı (19 Ara 2020 21:47):

>

>

> Sayın Hocam,

> Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Merve DEMİRDAĞ. Doç.Dr. Adnan TAŞGIN danışmanlığında yapacağım yüksek lisans tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz

> "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Ölçek kullanım izni ve ölçeğinizin formunu göndermeniz mümkün müdür?

> Saygılarımla.



Merve COŞGUN

Alıcı: dcylidiz

4 Kas 2020 Çar 18:42



Merhaba . İsmim Merve Coşgun .Atatürk Üniversitesi Eğitim

Bilimleri alanında yüksek lisans öğrencisiyim.İletişim adresinizi toad dan aldım. Yapacağım araştırmada ölçeğinizden (öğretmenlerde araştırma okuryazarlığı) faydalanmak istiyorum.izin verir misiniz? teşekkür ve saygılarımla



Derya YILDIZ

Alıcı: ben

4 Kas 2020 Çar 20:49



Tabiki kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

----- Orjinal Mesaj -----

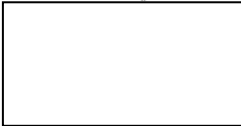
Kimden: Merve COŞGUN <[redacted]>

Kime: [redacted]

Gönderilenler: Wed, 04 Nov 2020 18:42:00 +0300 (EET)

Konu: ölçek kullanım izni

Doç. Dr. Derya YILDIZ



EK-13. İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

19.01.2021

Sayı : E-78971437-605.01-19363979

Konu : Merve DEMİRDAĞ'ın
Araştırma Uygulama İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Ağrı Valiliğinin 13/01/2021 tarihli 19104259 sayılı olur yazısı.

İlgi yazı gereği; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Öğretim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Merve DEMİRDAĞ'ın tez çalışması kapsamında Ocak 2021-Haziran 2021 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı Merkez ilçede görev yapan öğretmenlere uygulayacağı çalışmalar kapsamında gerekli kolaylıklarını sağlanması hususunda.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Dağıtım:

Gereği:

- Merkez Tüm Okullar

Ek:

1. Resmi Yazı (1 Adet)
2. Anket Çalışması

EK-14. Etik Kurul Onay Belgesi 1

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'nın yürüttüğü m yüksek lisans öğrencisi Merve DEMİRDAĞ'ın "Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Araştırma Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 31.12.2020

Teslim Tarihi: 31.12.2020

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

İmza :.....

Bu Tez /Çalışma uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez /Çalışma uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

EK-15. Etik Kurul Onay Belgesi 2

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :31.12.2020
Toplantının Sayısı :15

Karar-20: Danışmanlığını Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'ın yürüttüğü m yüksek lisans öğrencisi Merve DEMİRDAĞ'ın "Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Araştırma Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Araştırma Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

KATILAMADI
(İMZA)

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

EK-16. Etik Kurul Onay Belgesi 3

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 15 Karar No: 20	Toplantı Tarihi: 31.12.2020
	Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Merve DEMİRDAĞ Çalışma Konusu: Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Araştırma Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	KATILAMADI
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

ÖZGEÇMİŞ

Merve DEMİRDAĞ. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 2014 yılında lisans derecesi aldı. 2016 yılında okul öncesi öğretmenini olarak göreve başladı. 2018 yılında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans programına başladı. 2016 yılından itibaren Ağrı ilindeki farklı ilk ve anaokullarda öğretmenlik ve idarecilik görevlerinde bulunmuştur. DEMİRDAĞ, hâlen Ağrı İlinde okul müdürlüğü yapmaya devam etmektedir.

