



**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN VE AKADEMİSYENLERİN DİJİTAL
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Duygu Doğan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Duygu
Soyadı : Doğan
Bölümü : Eğitim Teknolojisi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Üniversite Öğrencilerinin ve Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi
İngilizce Adı: Examining the Digital Literacy Levels of University Students and Academicians

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Duygu Doğan

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Duygu DOĞAN tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin ve Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Özden Demirkan

(Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Şaban Çetin

(Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Cennet Göloğlu Demir

(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 31 / 01 /2022

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Canım dedem Mustafa Baş'a...

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisans araştırma sürecim boyunca yanımda olan, bu çalışmanın her evresinde beni hoşgörüyü ve sabırla karşılayan, samimiyetini, içtenliğini, sevgisini, yardımseverliğini benden esirgemeyen, değerli tavsiye ve fikirleri ile tez danışmanlığımı yürüten saygıdeğer hocam sayın Doç. Dr. Özden Demirkan'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Çalışmamı titizlikle inceleyen en iyiye, en doğruya ulaşmam için bana yol gösteren Sayın Prof. Dr. Şaban Çetin'e ve Sayın Dr. Öğretim Üyesi Cennet Demir'e çok teşekkür ederim ve saygılarımı sunarım.

Sevgisini hayatta olduğu her zaman hissettiğim ve bundan sonra da hissedeceğim canım dedem Mustafa Baş'a, hayatımın her anında yanımda olan, desteğini asla esirgemeyen başta ablam Kiraz Baş Kiriş olmak üzere kıymetlilerim annem Dilber Baş, babam Musa Baş ve kardeşim Sevgi Baş'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevgisini, özverisini ve desteğini esirgemedi yanımda olan, bu süreçte yorulduğum her anımda elimden tutup ayağa kaldıran, gösterdiği fedakârlık ve sabırdan dolayı canım eşim Cem Doğan'a çok teşekkür ederim.

Duygu Doğan

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ VE AKADEMİSYENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Duygu Doğan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve belirli değişkenlere göre karşılaştırmalı incelemektir. Araştırmanın çalışma evreninde, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi'nde çeşitli fakülte ve bölümlerde eğitim alan öğrenciler ile aynı dönemde çalışan akademisyenlerden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup araştırmanın kapalı uçlu anket formu 405 üniversite öğrencisi ile 97 akademisyen tarafından doldurulmuştur. Çalışmanın açık uçlu sorularından oluşan anket formunu ise gönüllü örnekleme yöntemi ile 49 üniversite öğrencisi ile 12 akademisyen gönüllü olarak doldurmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak için Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği, 41 maddeden ve Temel Araç ve Ortam Bilgisi, Farkındalık, Güvenli Katılım, Bağlamsal Kullanım ve Dijital Kimlik Yönetimi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Araştırmaya ait nicel verilerin analizinde, parametrik olmayan test yöntemleri olan Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı doğrudan ilişkilerin tespiti amacıyla gerçekleştirilen Spearman korelasyon testi uygulanmıştır. Açık uçlu soruların cevaplarından oluşan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, araştırma soruları ile ilişkilerine göre yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyi ($167,06 \pm 24,02$) çok yeterli düzeyine, akademisyenlerin ise ($182,12 \pm 18,53$) tam yeterli düzeyine denk gelmektedir. Üniversite öğrencileri ölçeğin tüm boyutlarında çok yeterli düzeyinde iken akademisyenler farkındalık ve bağlamsal kullanım için tam yeterli, dijital kimlik yönetimi, temel araç ve ortam bilgisi ve güvenli katılım için çok yeterli düzeyindedir. Ayrıca öğrenciler ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiş olup, bu farklılığın akademisyenler lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık

düzeyi cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkekler lehine istatistiksel ortalama farklılığı tespit edilmiştir. Fakülte değişkenine göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde, teknoloji fakültesi öğrencileri daha yüksek puana sahip olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin internet kullanım sıklığı ile yalnızca temel araç ve ortam bilgisi arasında da doğru orantılı ve zayıf şiddette bir ilişki tespit edilmiştir. Akademisyenlerin cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde, öğrencilere benzer şekilde erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem, yaş, fakülte değişkenlerine göre, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca internet kullanım sıklığı ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında öğrencilere benzer şekilde doğru orantılı ve zayıf şiddette istatistiksel ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda hem akademisyenlerin hem de öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri çok yeterli düzeyde ölçülmüştür. Ancak bu yeterlilikleri kendi görüşleri ile değil de deneysel olarak ölçen çalışmalar yapılabilir. Üniversite öğrencilerine ve akademisyenlere öncelikli olarak kadınlar için dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek üzere eğitimlerin planlanması önerilmiştir. COVID-19 pandemisi sonrası yükseköğretimin paydaşlarından akademisyenler ve öğrencilere yönelik dijital okuryazarlık becerilerini belirleyen ölçekler geliştirilebilir, çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık, Dijital Teknoloji

Sayfa Adedi : 141

Danışman : Doç. Dr. Özden Demirkan

EXAMINING THE DIGITAL LITERACY LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS AND ACADEMICIANS

Master's Thesis

Duygu Doğan

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2022

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the digital literacy levels of university students and academics and to examine them comparatively according to certain variables. The study universe of the research consists of students studying in various faculties and departments at Gazi University in the 2019-2020 academic year and academicians working in the same period. The sample of the study was determined by convenient sampling method and the closed-ended questionnaire of the study was filled by 405 university students and 97 academicians. 49 university students and 12 academicians voluntarily filled in the survey form, which consisted of open-ended questions, using the voluntary sampling method. The "Digital Literacy Assessment Scale" developed by Acar (2015) was used to collect the data of the study. The Digital Literacy Assessment Scale consists of 41 items and five dimensions: Basic Tool and Media Knowledge, Awareness, Safe Participation, Contextual Use, and Digital Identity Management. Mann Whitney U-Test and Kruskal Wallis H-Test, which are non-parametric test methods, were used in the analysis of the quantitative data of the study. In addition, the Spearman correlation test, which was carried out to determine the statistically significant direct relationships between the research scale and its sub-dimensions, was applied. Content analysis method was used in the analysis of the data consisting of answers to open-ended questions and interpreted according to their relations with the research questions. According to the results of the research, the digital literacy level of the university students (167.06 ± 24.02) corresponds to the very sufficient level, and the academicians (182.12 ± 18.53) to the fully sufficient level. While university students are at a very sufficient level in all dimensions of the scale, academics are at a level of full enough for awareness and contextual use, and very sufficient for digital identity management, basic tool and environment knowledge, and safe participation. In addition, a statistically significant mean difference was determined regarding the digital literacy levels of students and academicians, and it was seen that this difference was in favor of academicians. It was concluded that the digital literacy levels of the students did not show a significant difference

according to the grade level variables. However, when the digital literacy level of university students was examined according to the gender variable, a statistical mean difference was found in favor of men. When the digital literacy levels of the students according to the faculty variable are examined, it is noteworthy that the technology faculty students have higher scores. In addition, a direct proportional and weak relationship was found between the frequency of internet use of students and only basic tool and media knowledge. When the digital literacy levels of the academicians are examined according to the gender variable, it is seen that there is a statistically significant difference in favor of males, similar to the students. According to the variables of professional seniority, age and faculty, it was concluded that the digital literacy levels of academicians did not show a significant difference. In addition, a direct proportional and weak statistical relationship was found between the frequency of internet use and the digital literacy levels of academicians, similar to students. As a result of this research, digital literacy skills of both academicians and students were measured at a very sufficient level. However, studies can be conducted that measure these competencies empirically, not with their own views. It has been suggested to university students and academics to plan trainings primarily for women to improve their digital literacy skills. After the COVID-19 pandemic, scales that determine digital literacy skills for academics and students, who are stakeholders of higher education, can be developed and studies can be carried out.

Key Words : Literacy, Digital Literacy, Digital Technology

Page Number : 141

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Özden Demirkan

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Okuryazarlık Kavramı.....	11
2.2. Okuryazarlık Türleri.....	13
2.2.1. Bilgi Okuryazarlığı.....	13
2.2.2. Bilgisayar Okuryazarlığı	13
2.2.3. Teknoloji Okuryazarlığı	14

2.2.4. Medya Okuryazarlığı.....	15
2.2.5. Ağ Okuryazarlığı.....	16
2.2.6. Dijital Okuryazarlık.....	17
2.3. 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Dijital Okuryazarlık ve Eğitim.....	19
2.4. Türkiye’de Dijital Okuryazarlık	21
BÖLÜM III	23
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	23
BÖLÜM IV.....	35
YÖNTEM.....	35
4.1. Araştırmanın Modeli	35
4.2. Evren ve Örneklem	36
4.3. Veri Toplama Araçları	39
4.3.1. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği	39
4.3.2. Açık uçlu Anket Formu	40
4.4. Verilerin Toplanması.....	41
4.4.1. Ölçek Aracılığıyla Elde Edilen Verilerin Toplanması	41
4.4.2. Açık Uçlu Anket Formundan Elde Edilen Verilerin Toplanması	42
4.5. Verilerin Analizi.....	42
4.5.1. Ölçek Aracılığıyla Elde Edilen Verilerin Analizi	42
4.5.2. Açık Uçlu Anket Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi	43
BÖLÜM V	45
BULGULAR VE YORUM	45
5.1. Üniversite Öğrencilerinin ve Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Nicel Bulgular ve Yorumlar.....	45
5.2. Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	45
5.3. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	65
BÖLÜM VI.....	74
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	74
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	74
6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	74
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	79
6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	80

6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	82
6.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	83
6.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	87
6.2.Öneriler	90
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	90
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	92
KAYNAKÇA	94
EKLER	106
EK 1. Araştırmanın Uygulanmasına İlişkin Etik Kurul İzin Onayı.....	107
EK 2. Ölçek İzin İsteği (E-posta Görüşmesi)	108
EK 3. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği (Akademisyen)	109
EK 4. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği (Üniversite Öğrencisi)	113
EK 5. Açık Uçlu Anket Formu (Akademisyen).....	117
EK 6. Açık Uçlu Anket Formu (Üniversite Öğrencisi).....	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Değişkenlerinin Dağılımları.....	37
Tablo 2. Demografik Değişkenlerin Ortalamaları	38
Tablo 3. Akademisyenlerin Demografik Değişkenlerinin Dağılımları	38
Tablo 4. Araştırma Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi	40
Tablo 5. Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarının Normallik İncelemesi	43
Tablo 6. Akademisyen ve Öğrencilerin Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	46
Tablo 7. Cinsiyet ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Öğrenci)	47
Tablo 8. Sınıf ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Öğrenci)	48
Tablo 9. Fakülte ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Öğrenci)	49
Tablo 10. Gruplar Arasındaki Farklılığın Tespitine İlişkin Bonferroni Düzeltmesi Sonuçları	51
Tablo 11. İnternet Kullanım Sıklığı ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları Korelasyon Analizi (Öğrenci)	51
Tablo 12. Cinsiyet ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları(Akademisyen)	52
Tablo 13. Mesleki Kıdem ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları(Akademisyen)	53

Tablo 14. <i>Yaş ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları (Akademisyen)</i>	54
Tablo 15. <i>Fakülte ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları(Akademisyen)</i>	55
Tablo 16. <i>İnternet Kullanım Sıklığı ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları Korelasyon Analizi (Akademisyen)</i>	56
Tablo 17. <i>Dijital Okuryazar Olmak İçin Sahip Olunması Gereken Becerilere İlişkin Görüşler (Öğrenci)</i>	57
Tablo 18. <i>Dijital Araçları Kullanırken Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümüne İlişkin Görüşler (Öğrenci)</i>	59
Tablo 19. <i>Dijital Araçların Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşler (Öğrenci)</i>	60
Tablo 20. <i>Dijital Araçların Eğitim Hayatındaki Kullanım Yerine İlişkin Görüşler (Öğrenci)</i>	61
Tablo 21. <i>Dijital Araç ve Teknoloji Kullanımında Eğitim Hayatında Zorlanılan Taraflara İlişkin Görüşler (Öğrenci)</i>	62
Tablo 22. <i>Çevrimiçi Ortamların Güvenliğine İlişkin Görüşler (Öğrenci)</i>	63
Tablo 23. <i>Çevrimiçi Ortamların Güvenli-Güvensiz Bulunma Nedenlerine İlişkin Görüşler (Öğrenci)</i>	64
Tablo 24. <i>Dijital Okuryazar Olmak İçin Sahip Olunması Gereken Becerilere İlişkin Görüşler (Akademisyen)</i>	66
Tablo 25. <i>Dijital Araçları Kullanırken Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümüne İlişkin Görüşler (Akademisyen)</i>	67
Tablo 26. <i>Dijital Araçların Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşler (Akademisyen)</i>	68
Tablo 27. <i>Dijital Araçların Meslek Hayatındaki Kullanım Yerine İlişkin Görüşler (Akademisyen)</i>	69
Tablo 28. <i>Dijital Araç ve Teknoloji Kullanımında Meslek Hayatında Zorlanılan Taraflara İlişkin Görüşler (Akademisyen)</i>	70
Tablo 29. <i>Çevrimiçi Ortamların Güvenliğine İlişkin Görüşler (Akademisyen)</i>	71

Tablo 30. <i>Çevrimiçi Ortamların Güvenli-Güvensiz Bulunma Nedenlerine İlişkin Görüşler (Akademisyen)</i>	72
---	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Dijital ortam kullanıcılarının dünya nüfusuna oranı	5
<i>Şekil 2.</i> İnternette geçirilen günlük süre.....	6

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CILIP	Chartered Institute of Library and Information Professionals
COVID-19	Yeni Koronavirüs Hastalığı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
ISTE	Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği
ITEA	International Technology Education Association
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
YÖK	Yükseköğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve tanımlar başlıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde toplumlar gelişim ve değişimin etkisinde yaşamakta, hızla büyüyen ve gelişen teknolojiyle beraber dijitalleşen dünyada hayatlarını sürdürmektedirler. Teknolojiyle birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinin gösterdiği değişim ve gelişim günlük yaşamın bir parçası haline gelmekte ve buna eğitim de eşlik etmektedir. Bu gelişmeler bilgi birikimini artırmış ve bilgi toplumuna geçiş için bilginin öneminin anlaşılmasını zorunlu hale getirmiştir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004). Bu nedenle toplumsal değişim ve gelişim sürecinde bilgiyi üretebilen, yönetebilen, paylaşılabilen ve kullanabilen nitelikli bireylerin yetişmesi gereksinimi doğmuştur. Toplumların kalkınarak gelişmesi için gereksinim duyulan nitelikli bireylerin oluşması için ise iyi yetiştirilmiş eğitimciler tarafından verilen eğitim sayesinde mümkün olabilir.

Bilgi kaynaklarının dijital ortamlarda paylaşılması dünyanın dijitalleşmesinin neticelerinden bir tanesidir (Zillinger, 2019). Bilgiye ulaşmaya çalışırken başvuru kaynakları arasında veri tabanları ve arama motorları karşımıza çıkmaktadır. Dijital ortamdaki bilgilerin önemli olması bu kaynakların tercih edilmesine, birçok kaynak arasından seçilmesine yol açmaktadır. Bilgiyi aramak için kullanılan dijital kaynakların tercih sebebi kolay ulaşılabilirliği ve hızlı olmasıdır (Tatar, 2016). Dijital ortamda bilginin aranması kolay ve hızlı bir süreç olarak algılanmakta iken web içerisinde bulunan çok sayıda bilgi arasından doğru olan bilgiye erişebilmek hem karmaşık hem de emek isteyen bir süreçten oluşmaktadır (Topal ve Süner, 2020). Gündelik hayatta hem sıradan bir işle ilgili hem de bireysel

ihtiyaçlarımızı karşılamak için gerçekleştirdiğimiz bilgiyi arama ve bilgiye erişme davranışları fazlasıyla önem arz etmektedir (Berget ve MacFarlane, 2020).

Böylesi hızlı bir gelişim ve değişim sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin aktif olarak sürece katılması, bununla birlikte kendilerini etkili teknoloji kullanımı hususunda geliştirmeleri beklenmektedir. Ng (2012)'ye göre, değişen ve gelişen teknolojilere ayak uydurma, dijital okuryazar olmanın işaretlerinden birini oluşturmaktadır. 21. yüzyılda eğitim yeni ihtiyaçlara yanıt vermeye çalışırken öğrenciler ve öğretmenler de yeni bilgi, beceri ve bakış açıları edinmektedir. Bireyler ancak bu şekilde yaşanan değişime ve yeniliğe ayak uydurarak hızla dijitalleşen dünyaya uyum sağlayabilmektedir.

Günümüzde dijital cihaz ve eğitim yazılımı sayısı oldukça artmış ve kullanımı fazlasıyla yaygınlaşmıştır. Devletler, eğitim kurumları ve eğitimciler COVID-19 nedeniyle dijital teknolojileri eğitime hızlı bir şekilde entegre etme gayreti içindedirler (Korkmaz, 2020). Türkiye’de ise EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformu üzerinden öğrencilere canlı dersler verilmeye başlanmış olmakla birlikte aktif olarak görüntülü ve sesli anlık görüşme sağlayabilen programlar da kullanılmaktadır. Gerçekleşen değişimler neticesinde “dijital okuryazarlık” kavramına verilen önem fazlasıyla artmıştır (Öztürk, 2020).

Dijital okuryazarlık genel olarak kişilerin çeşitli amaçlarla dijital araçların (cep telefonu, TV, bilgisayar vb.) herhangi biri aracılığıyla okuma-yazma becerileridir (Maden, Maden ve Banaz, 2018). Dijital okuryazarlık kavramını kullanan ilk araştırmacı olan Paul Gilster (1997, s. 15) dijital okuryazarlığın tuşlara basmak veya tuşlarla oynamaktan çok daha fazlasını ifade ettiğini ve temelinde esasen akıl yürütmenin yer aldığını belirtmektedir. Gilster (1997, s. 15) bu fikrini üç temel ilke zeminine oturtmaktadır:

- Çeşitli yazılım ve donanım araçlarına erişmek ve bu araçları kullanabilme becerisine sahip olmak,
- Dijital uygulama ve içerikleri algılamak ve bunları eleştirel açıdan değerlendirmek,
- Üretim becerisini dijital teknoloji sayesinde yapmak.

21. yüzyıldaki öğrenme hızının da etkisiyle okullar internet bağlantısı fırsatı sunmakta, bu sayede birçok üniversite ve lise öğrencisi internete kolay ve ücretsiz erişim sağlayabilmektedir (Gui ve Argentin, 2011). Dijital okuryazarlık, dijital teknoloji aracılığıyla özellikle genç bireyler için birçok fırsatı beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte teknolojinin beraberinde getirdiği tehlikelere karşı bireyleri koruma görevini yerine getirmektedir. Ayrıca dijital okuryazarlık becerisi; dijital teknolojilerden işlevli, anlamlı ve

güvenli bir biçimde yararlanmalarını da sağlamaktadır(Hague ve Payton, 2010, s. 3). Çetin (2016)'e göre, günümüz teknolojisinde önemli bir beceri olan dijital okuryazarlık; insanlara teknik becerinin yanı sıra internette gezinme, farklı veri tabanlarını kullanabilme ve kullanıcı ara yüz parolasını çözme fırsatını da vermektedir. Huvila (2012, s. 25) ise dijital okuryazarlık için teknolojinin getirdiği olumlu ya da olumsuz her şeyin üstesinden gelebilmeyi sağladığını ve insanoğluna sınırlarını fark etme ve aşabilme imkanı sağladığını ifade etmektedir.

Dijital okuryazarlık kavramsal olarak bilişsel-duygusal-sosyal beceriler ile teknik süreçleri bir araya getirmektedir. Burada anılan teknik süreçlerde yaşanan gelişmelere paralel olarak, dünya üzerinde özellikle eğitim konusunda yaşanan yeniliklerin devamlı olarak takip edilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Günümüzde özellikle uzaktan eğitim ortamları ve öğrenciler incelendiğinde, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin ileri düzeyde olması ve teknolojik araçlarla eğitim ortamlarını iyileştirmeleri beklenmektedir (Boyacı, 2019). Bu hedefin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin dönemin teknolojik becerilerinden sayılan dijital okuryazarlık becerisini kazanmış olması gerekmektedir. Bunun örneklerinden birinin de yükseköğretim düzeyinde olduğu göze çarpmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde akademisyenler, eğitimciler ve öğrencilerden e-öğrenme, öğrenim teknolojileri ismiyle anılan elektronik uygulamaların kullanımı ve eğitime entegrasyonu beklenmektedir (Nawaz ve Kundi, 2010). Türkiye’de de dijital teknolojilerin eğitim alanında kullanımı konularına önem vermek, dünyadaki gelişim ve değişimlerle birlikte kaçınılmaz duruma gelmiştir (Tezci ve Perkmen, 2013, s. 192).

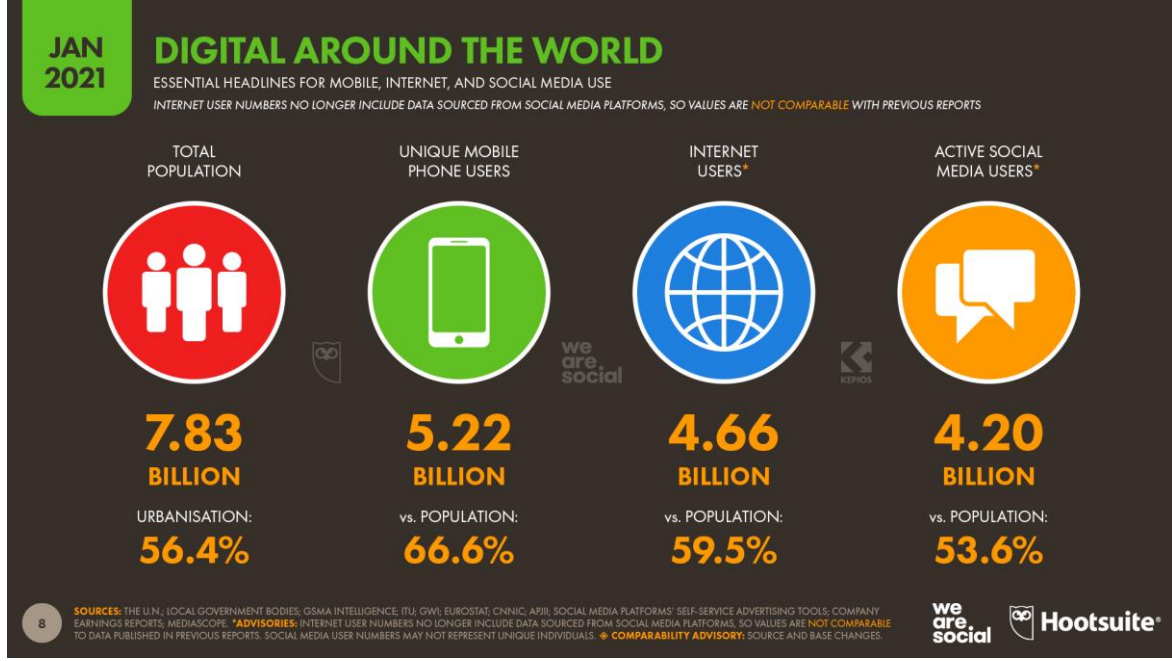
Dijitalleşme ile hayata başlayan dijital yerliler; çevrimiçi ortamları, yeni teknolojileri ve sosyal medyayı hayatının merkezine koymaktadır. App kuşağı olarak da ifade edilen dijital yerli kavramı; zemininde teknoloji olan bir evrende doğmuş, teknolojiyle çok küçük yaşlardan beri birlikte yaşamış ve aynı zamanda kendileri için teknolojik bir eğitim dili geliştirmiş olan yeni nesil bireyler anlamına gelmektedir (Oblinger ve Oblinger, 2005; Pedró, 2006; Prensky, 2001a, 2001b). Dijital göçmenler ise internet ortamları ve yeni teknolojilerin olduğu dijital dünyada doğmamış, ancak hayatının daha ileri dönemlerinde, genellikle ergenlik veya genç erişkinlik evrelerinde tanışmış ve benimsemiş olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Prensky, 2001, s.1). Bu bireyler dijital yerlilerden beklenen bazı becerileri yerine getirmekte güçlük çekmekte ve önceki alışkanlıklarını uygulamaya devam etmektedirler.

İnternet üzerindeki topluluk olarak tanımlanan sosyal medya, bireylerin bu değişime uyumunu kolaylaştırmanın yanı sıra birbirleriyle daha kolay iletişim kurmalarını sağlamıştır.

Çevrimiçi sosyal medya siteleri (Instagram, Facebook, Twitter, Pinterest, LinkedIn vb.) kullanıcıların diğer kullanıcılarla ağ aracılığıyla etkileşim kurmasına imkan veren, çevrimiçi ya da çevrimdışı ileti gönderebilmesini sağlayan web tabanlı platformlardır (Boyd ve Ellison, 2007). Kullanıcılar bu web tabanlı platformlar aracılığıyla birbirlerine fotoğraf, video, müzik ve hareketli resim iletebilir, sanal kimlik oluşturabilir ve bu sayede iletişim kurabilirler (Pempek, Yermolayeva ve Calvert, 2009). Bireyler sosyal medya siteleri aracılığıyla haberleşme sağlarken güncel haber takibi ve paylaşımı yaparak gündemi takip edebilmektedir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010). Ayrıca günümüzde sosyal medya; sivil toplum kuruluşu çalışmaları, alışveriş, habercilik, reklamcılık, pazarlama gibi birçok çeşitli alanda fonksiyonel olarak kullanılmaktadır. Bütün bunlar dijital dünyanın bizlere sunduğu fırsatlar olarak sayılabilir (Öztürk, 2020). Global olarak çalışmakta olan dijital pazarlama firması We Are Social'ın 2019 yılındaki internet ve sosyal medya kullanım istatistiklerine göre; 82.4 milyon nüfusa sahip Türkiye'de, nüfusun %72'sini oluşturan 59.36 milyon internet kullanıcısı, nüfusun %63'ünü oluşturan 52 milyon sosyal medya kullanıcısı yer almaktadır. Ayrıca sosyal medya kullanıcılarının yaş dağılımları incelendiğinde, %57'sini 18 – 34 yaş aralığında bulunan bireyler oluşturmaktadır (We Are Social, 2019).

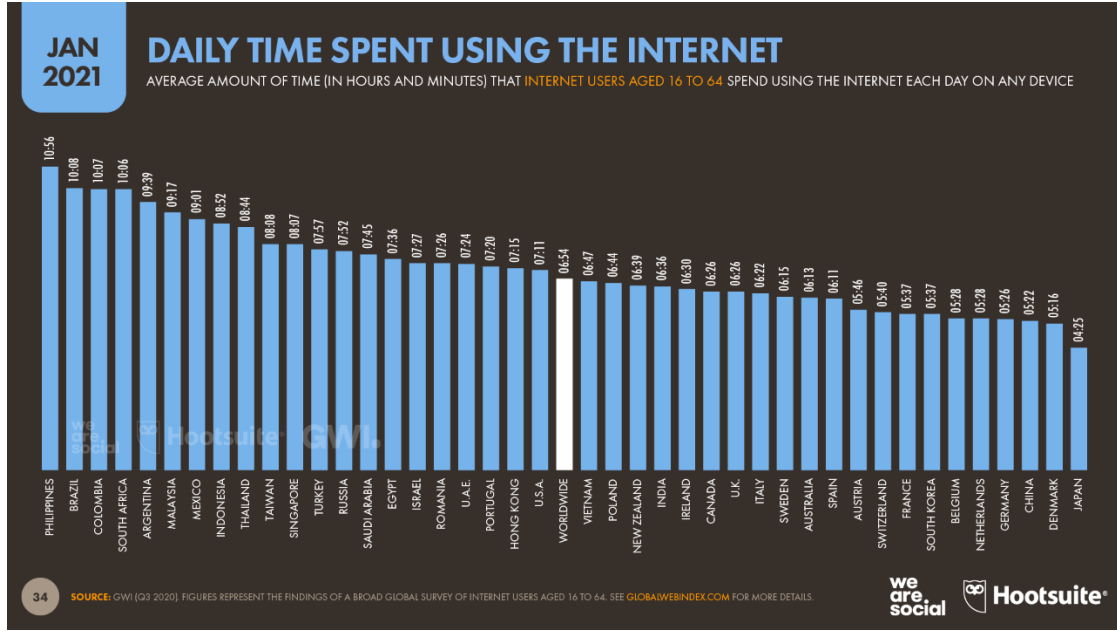
Yukarıda sıralandığı gibi birçok olumlu özelliğe sahip olan sosyal medyanın aynı zamanda bilinçsizce kullanımı ile oluşan sakıncalarının da bulunduğu dikkat çekmektedir. Zafarmand'a (2010, s. 42-43) göre sosyal medyanın sakıncaları şu şekilde belirtilmiştir: Milyarlarca kişi tarafından sosyal medya araçlarıyla üretilen içeriklerin taranması için kullanışlı filtreler olmadığı takdirde, kişisel bir konuyla ilgili bilgi almak isteyen bireyler dijital ortamlarda aşırı bilgi yığını ile karşılaşmakta ve hangi kaynaktan yararlanacağı hususunda problem yaşamaktadırlar. Çalışmaya odaklı bireylerin çalışma ortamında bilgisayar, cep telefonu veya ağ bağlantısı gibi sosyal medya kullanımına açık olan dijital araçların bulunmasının bireylerin motivasyonunu bozması da bir dezavantaj olarak değerlendirilmektedir.

Dijital gelişmelerin, bireylerin hayatlarını nasıl etkilediğini ortaya koyan, dünya çapında sosyal medya alanındaki iki marka olan "Hootsuite" ve "We Are Social" tarafından birlikte oluşturulan "We Are Social 2021 Dijital Raporu"na ilişkin veriler şu şekildedir: 7,83 milyar nüfusa sahip olan dünyada; 5,22 milyar kişi cep telefonu kullanıcısı, 4,66 milyar kişi internet kullanıcısı ve 4,20 milyar kişi ise aktif sosyal medya kullanıcısıdır (Şekil 1). Bu istatistiğe ilişkin önceki yılın verileriyle karşılaştırıldığında ise en çok artışın sosyal medya kullanıcısı kişi sayısında olduğu dikkat çekmektedir.



Şekil 1. Dijital ortam kullanıcılarının dünya nüfusuna oranı. Digital Around The World. 2021, <https://wearesocial-net.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2021/01/02-Global-Headlines-DataReportal-20210126-Digital-2021-Global-Overview-Report-Slide-8.png> sayfasından erişilmiştir.

Türkiye'ye ilişkin 2021 yılı verilerine bakıldığında; Türkiye'de bulunan internet kullanıcısı sayısının 2020 yılına göre %6, sosyal medya kullanıcı sayısının ise %11 artış gösterdiği görülmüştür. Gün içinde internette geçirilen zamanın ise önceki yıla göre 28 dakika daha fazla olduğu göze çarpmaktadır (Şekil 2). We Are Social 2021 Türkiye Dijital Raporu'na göre Google arama motoru aracılığıyla en çok aranan kelimeler arasına "EBA(Eğitim Bilişim Ağı)"nın da girdiği ve online eğitiminde etkisiyle önceki yıla göre ciddi oranda artış gösterdiği görülmektedir. (We Are Social ve Hootsuite, 2021)



Şekil 2. İnternette geçirilen günlük süre. Daily Time Spent Using The Internet (2021). <https://wearesocial-net.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2021/01/09-Daily-Time-Spent-on-the-Internet-by-Country-DataReportal-20210126-Digital-2021-Global-Overview-Report-Slide-34.png> sayfasından erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yapılan TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması İstatistikleri 2021 yılı Ağustos ayı verilerine göre ülkemizde; evden internete erişim imkanı olan bireylerin toplam nüfusa oranı %92, internet kullanan bireylerin toplam nüfusa oranı %82.6 olduğu belirlenmiştir. İnternet kullanımına ilişkin yapılan sınıflamada e-devlet hizmetlerini kullanma oranı % 58.9 iken internet üzerinden satın alma oranı ya da mal veya hizmet siparişi verme ise %44.3 olarak gözlenmiştir. Satın alınan hizmetler ya da sipariş verilen ürünler incelendiğinde; sağlık ürünleri, basılı kitaplar, giyim, aksesuar, güzellik ürünleri, lokantalar ve catering şirketleri teslimatlarına kadar vardığı görülmektedir. En çok abone olunan veya satın alınan dijital içeriğin %30.6 ile dizi veya film izleme hizmeti olması ise dikkat çekmektedir (TÜİK, 2021).

TÜİK tarafından yapılan araştırma verileri de göstermektedir ki, yalnızca giyim ürünleri değil pazar alışverişleri dahi internet aracılığıyla yapılmaya başlanmıştır. Devletlerin de benzer şekilde, kurumlara gitmeksizin birçok iş ve işlemin yapılmasını sağlayan dijital sistemler geliştirmeye başladığı görülmektedir. Ülkemizde de halihazırda kullanılan e-devlet uygulamaları buna verilebilecek en iyi örneklerdendir. E-devlet; devletin, özel sektör, devlet çalışanları, vatandaş ve devlet kurumları ile elektronik olarak bağlantı kurmasıyla oluşanve bununla birlikte zamandan, emekten, paradan tasarruf yapılmasını sağlayan, verimliliği arttıran düzenleyici bir düzenektir (Erdem, 2014, s. 734). Bireysel amaçla kamu hizmetlerinden faydalanmak veya kamu kurum ve

kuruluşları ile iletişimi sağlamak üzere e-devlet hizmetleri kullanım oranı %58,9 olarak bulunmuştur. Bu oran bir önceki yılın aynı dönemi ile karşılaştırıldığında, %51,5 olarak gözlenmiştir ve daha düşük olduğu görülmüştür.

Literatürde bulunan birçok çalışmada dijital okuryazarlık konusu ele alınmakla beraber son yıllarda bu konuya ilişkin çalışmalar giderek artmaktadır. Arslan (2019) ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık durumları yaş, cinsiyet, branş, kişisel bilgisayara sahip olma durumu, internette geçirilen süre değişkenleri açısından incelenmiştir. Can, Çelik ve Çelik (2020) tarafından ise fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirilen zaman ve sosyal hesaba sahip olma durumu değişkenlerine göre dijital okuryazarlık durumları incelenmiştir. Yine sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları sınıf, cinsiyet, eğitim görülen alan ve üniversite değişkenleri bakımından incelenmiştir (Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2020).

Ancak görülmektedir ki farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Üniversite öğrencileri üzerine de Göldağ (2021) tarafından Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli çalışma yapılmış, üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri karşılaştırılmış ve bunlar cinsiyet, eğitim durumu, bilgisayara sahip olma durumu, günlük bilgisayar kullanma süreleri, günlük sosyal medya kullanma süreleri, dijital aygıtları kullanma düzeyleri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkları değerlendirilmiştir. Genç (2021) tarafından ise Dijital Okuryazarlık Yeterlik Düzeyinin Akademik Personel Yönünden Araştırması (Munzur Üniversitesi Örneği) isimli çalışma yapılmış, akademisyenler yaş, cinsiyet, unvan, branş, fakülte değişkenleri açısından değerlendirilmiştir.

Buradan da anlaşılacağı üzere dijital okuryazarlık konusu literatürde derinlemesine irdelenmiş, yeni çalışmalarla irdelenmeye de devam etmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde araştırmaların genel olarak öğretmen adayları veya öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişim ve değişimler, son yıllarda uzaktan eğitime verilen ehemmiyetin artmasına da paralel olarak dijital okuryazarlığa verilen önem artmıştır. Bununla beraber araştırmacılar tarafından akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine ilişkin çalışmaların da alan yazına eklenmesi sağlanmıştır. Görülmektedir ki yeni gelen nesil dijital teknoloji açısından oldukça yüksek düzeyde becerilere sahip biçimde üniversitelerde öğrenim görmeye başlamaktadır. Bu sebeple akademisyenlerin öğrencilere rehber konumunda olabilmesi için dijital okuryazarlık düzeylerinin iyi olması

beklenmektedir. Fakat literatür incelendiğinde yükseköğretimde eğitimin paydaşlarından olan üniversite öğrencileri ve akademisyenleri bir arada inceleyip dijital okuryazarlık düzeylerini bir arada değerlendiren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle literatürdeki bu eksikliği gidermek adına yapılan bu araştırmada üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sürekli internet bağlantısı olup olmama durumları açısından; akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ise cinsiyet, mesleki kıdem, fakülte ve sürekli internet bağlantısı olup olmama durumları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ve bu incelemenin nicel verilere katkı sunması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında; cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte ve internet kullanım sıklığı durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?
4. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında; cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, fakülte ve internet kullanım sıklığı durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Üniversite öğrencileri ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dijital okuryazarlık konusu uluslararası alanda gün geçtikçe önem verilen bir konu haline gelmekle beraber ülkemiz literatüründe de son zamanlarda fazlasıyla bilinirliğinin arttığı görülmektedir. Ülkemizde de son yıllarda sıklıkla kullanılan e-devlet, e-nabız vb. Dijital

uygulamaların da etkisiyle dijital okuryazarlık düzeyi yüksek olan dijital vatandaşların yetiştirilmesi beklenmektedir. Ancak dijital okuryazarlık düzeyi yüksek vatandaşlar yetiştirilirse ülkenin dijitalleşen uygulamalarına uyum sağlanabilir. Eğitimin yükseköğretim düzeyinde dijital vatandaşlık becerileri yüksek olan üniversite öğrencilerinin yetiştirilmesi dikkate alındığında, akademisyenlerin rolünün oldukça büyük olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın akademisyenler üzerinde uygulanması, dijital okuryazar bireyler yetiştirme sürecine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın önemli olmasını sağlayan diğer faktör de çalışmanın eğitim sistemi içerisinde dijital teknolojilerle sürekli iç içe olacak olan üniversite öğrencileri üzerine odaklanmasıdır. 21. yüzyılın eğitim sistemine, Z kuşağı olarak isimlendirilen ve dijital teknolojinin hakim olduğu dünyaya doğan kuşak artık üniversitelerde öğrenci konumundadır. Yükseköğretimde bulunan her fakültede Z kuşağı geleceğin yetişkin mesleki adayları olarak öğrenim görmektedir. Teknoloji bu kuşağın yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bunun yanı sıra dijital okuryazarlık kavramının bu kuşakla doğrudan bağlantılı olduğu ve bu kavramın dijital ortamlarda var olmanın, sanal sohbet odalarında iletişim kurmanın da ötesinde olduğu aşıkardır. Dijital okuryazarlık kavramının dijital ortamlardan öğrenilen yeni bilgileri uygulama ve değerlendirme becerisini kapsamı, Z kuşağı üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin bir merak uyandırmaktadır (Morrison ve Garcia, 2011). Dijital çağın öğreticisinin doğru bilgiye erişmenin yollarını öğretmesi ve özellikle öğrenmeyi öğretmesi; bireyi aktif öğrenmeyi öğrenen haline dönüştürmekle beraber ona yaşam boyu öğrenme felsefesini de kazandırmaktadır. Z kuşağı üniversite öğrencilerinin gelişimleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeyi bir yaşam felsefesi olarak benimsemesi eğitimin amaçları bakımından önem arz etmektedir (Yaman ve Yazar, 2015).

Son olarak tüm dünyayı ve beraberinde ülkemizi de saran yeni tip Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ile mücadele kapsamında ülkemizde MEB tarafından EBA aracılığıyla yükseköğretimde ise birbirinden farklı ağ destekli canlı ders özelliği bulunan program veya uygulama (Zoom, Microsoft Teams, Webex vb.) aracılığıyla ders işleme olanağı bulunmuştur. Bu süreç, öncelikle öğretici veya eğitici konumunda bulunan bireylerin ve öğrenen konumunda bulunan öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmalarının zorunlu olduğunu göstermiştir. İçinde bulunduğumuz pandemi süreci nedeniyle akademisyenler ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan dijital okuryazarlık çalışmaları daha önemli hale gelmiştir.

Araştırmadan çıkan sonuçların, dijital okuryazarlık konusu kapsamına ilişkin yapılacak diğer çalışmalara ve hem akademisyenlerin hem de üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarının

artırılmasına yönelik düzenlemeler hususunda karar alma konumunda bulunan kişi ve kurumlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ve “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilen verilerle,
2. 2019-2020 eğitim öğretim yılı amaçsal örnekleme yöntemi ile örnekleme dâhil olan Gazi Üniversitesi’nde eğitimine devam etmekte olan üniversite öğrencileri ile çalışmakta olan akademisyenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Dijital Vatandaş: Dijital iletişim kurabilen, e-devlet uygulamalarını kullanabilen, dijital ortamda üretim yapabilen, dijital alışveriş yapabilen, dijital ortamdan eğitim alabilen, haklarının ve sorumluluklarının farkında olan, teknoloji kaynaklarını kullanırken eleştirebilen, çevrimiçi yapılan davranışların ahlaki sonuçlarını bilen, sorumluluk alabilen, teknolojiyi kötü amaçla kullanmayan, dijital dünyada diğer bireylere zarar vermeyen, etik kuralların bilincinde olan ve bu kurallara uyan, sanal dünyada iletişim kurarak doğru davranışı teşvik edebilen bireylerdir (Öztürk, 2015).

Dijital Göçmen: Teknoloji ile hayatının ileri dönemlerinde tanışan, dijital araçların kullanımı ve teknoloji tabanlı öğrenmede zorluklar ya da çeşitli uyum problemleriyle karşılaşabilen bireyleri ifade etmektedir (Prensky, 2001a, 2001b).

Dijital Yerli: Zemininde teknoloji olan bir evrende doğmuş, teknolojiyle çok küçük yaşlardan beri birlikte yaşamış ve aynı zamanda kendilerine teknolojik bir öğrenme dili geliştirmiş olan yeni nesil bireyler anlamına gelmektedir (Oblinger ve Oblinger, 2005; Pedró, 2006; Prensky, 2001a, 2001b).

Dijital Okuryazarlık: Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın ötesinde veya rastgele bir kitabı okumaktan çok daha fazlası, ilişkisel düşünme ve problemleri farklı açılardan değerlendirerek bütünü görebilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Eshet-Alkalai, 2002).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın temel kavramsal/kuramsal çerçevesi ile ilgili belirlemelere ve değerlendirmelere yer verilmektedir.

2.1. Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlık ingilizceden çevrilmiş olan “literacy” kelimesinin Türkçe karşılığıdır. Okuryazarlık denildiğinde akla ilk olarak okuma, yazma, konuşma ve dinleme gelmekte olup Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde de “Okuryazar olma durumu” şeklinde tanımlanmaktadır. Reinking (1994)’e göre okuryazarlık, yazılı metinleri alfabe yardımı ile okuyup yazabilmedir. McClure (1994) okuryazarlığı kişinin anadilinde okuma, yazma ve konuşma eylemlerinin beraberinde bir sorunu algılayıp çözebilme, toplum içinde kendini ifade edebilme, bir hedefe ulaşabilme ve var olan bilgi ve kapasitesini sürekli geliştirebilme becerisi şeklinde tanımlamıştır. Bir diğer tanıma göre toplumun anlamlı duruma getirdiği iletişimsel işaretleri etkili bir biçimde kullanabilme yeterliliğine sahip olabilme olarak ifade edilmektedir (Kellner, 2001). Aşıcı (2009) tarafından yapılan tanımda ise okuryazarlık kavramı, okuma ve yazma etkinliği eşliğinde bireyin yaşamı ve bu yaşam içinde nesne ve olayları algılayışı, anlaması ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgilidir.

Okuryazarlık, sembol sistemlerini kullanarak, toplumun bir parçası haline gelmek amacıyla bu sistemlerin anlamlarını paylaşma becerisi şeklinde ifade edilmektedir (Hobbs, 2010). Coşkun, Cumaoglu ve Seçkin (2013)’e göre okuryazarlık; okuma fiilini yerine getiren bireyin okuma esnasında kullandığı anlamlandırma, yorumlama, sentezleme gibi bilişsel

becerilerin öne çıktığı bir süreçtir. Okuryazarlık kavramında ortaya çıkan değişimlerin oluşmasını sağlayan üç temel güç bulunmaktadır. Bunlar;

- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının gün geçtikçe evrensel ekonomik rekabete dayandırılması,
- Hem kişisel hem de profesyonel yaşamımızda internetin hızla yaygınlaşması,
- Ülkelerin kamu politikaları aracılığıyla interneti eğitime dahil etme çalışmaları (Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henry, 2017).

Günümüzde okuryazarlığı anlamının yöntemi, ilk olarak kişinin eğitim hakkına sahip olması ve hayatını devam ettirebilmesi, ikinci olarak aktüel olup yeni okuryazarlıkları algılayarak güncel teknolojiye ayak uydurabilmesi, üçüncü olarak ise yenilikçi çalışmalarla insanlığın yaşamına katkı sağlayabilmesidir (Önal, 2010). Okuryazarlık kavramının tanımı gelişen ve değişen teknoloji ile beraber farklılaşmıştır. Yapılan yeni tanımlar ise meydana gelen gereksinimlerin karşılanabilmesine yönelik yapılan tanımlardan ibarettir (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019). Bu tanımlar irdelendiğinde okuryazarlık kavramının okuma - yazma becerilerinin de ötesinde bir muhtevayı içerdiği ve sürekli olarak değişerek yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yeni okuryazarlık türlerine ağ okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, internet okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, enformasyon teknolojisi okuryazarlığı, web okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, hiper-okuryazarlık, çoklu-ortam okuryazarlığı, e-okuryazarlık örnek olarak verilebilir. Alan yazında adı geçen diğer okuryazarlık çeşitlerinden bazıları eskiçağ okuryazarlığı, ahlak okuryazarlığı, anayasa okuryazarlığı, meslek okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, çoklu kültür okuryazarlığı, dans okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, dünya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, eskiçağ okuryazarlığı, gazete okuryazarlığı, tarım okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, grafik okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, politika okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, televizyon okuryazarlığı, tüketici okuryazarlığı, yasa okuryazarlığı, iş yeri okuryazarlığı, yatırım okuryazarlığı, Amerikan okuryazarlığı, Yahudilik okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığıdır (Aldemir, 2003; Önal, 2010; Özel, 2013).

Toplumda yaşamlarını sürdüren bireylerin de desteğiyle okuryazarlık kavramı gelişmekte olup güncel alanlarda yeni okuryazarlık kavramları meydana gelmektedir. Bu nedenle dijital teknolojilerle ilişkili olabilecek birçok okuryazarlık tanımı sayılabilmektedir. Bunların önde

gelenleri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık olarak sıralanabilir. Dijital okuryazarlık kavramının anlamlandırılabilmesinde dijital teknolojilerle ilişkili olan okuryazarlık kavramlarını genel çerçevesiyle bilmek önemli hale gelmiştir.

2.2.Okuryazarlık Türleri

2.2.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı kavramı 1970’li senelerden beri tartışıl原因elen bir kavram olup, zaman içerisinde bu kavrama farklı bakış açıları kazandırılmış ve yeni bilgi okuryazarlığı tanımlamaları meydana getirilmiştir. Bunlardan birkaçı şu şekildedir:

O yıllarda ABD Bilgi Endüstrisi Derneği başkanı olarak görev yapan Paul G. Zurkowski’nin yaptığı bilgi okuryazarı birey tanımına göre; karşısına çıkan sorunlara bilgiye dayalı çözüm üretmek için farklı bilgi kaynaklarını kullanan, bu kaynakların kullanımı için gereken yeterliliklere sahip olan ve teknikleri bilen bireydir. Buradan hareketle bilgi okuryazarlığı, bilgiye niçin ve ne zaman gereksinim duyduğunu, bilgiyi nerede arayıp bulacağını ve değerlendirebileceğini, bilgiyi nasıl kullanması gerektiğini ve karşı tarafa nasıl ileteceğini bilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Chartered Institute of Library and Information Professionals [CILIP], 2004).

Bireyler bilgiye farklı hedefler doğrultusunda erişmelidir ancak ulaşılan bilginin etkin olması ve gereksinimleri karşılayabiliyor olması önemsenmektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Yani ulaşılan bilgi geçerli olmadıktan veya amaca hizmet etmedikten sonra anlamını kaybetmektedir. Kurbanoglu (2010) ise bilgi okuryazarlığı ile okuryazarlık türlerinin farklarından en önemlisini, belli bir içerik ve disiplinle kısıtlanmamış olması şeklinde ifade etmektedir.

2.2.2. Bilgisayar Okuryazarlığı

Günlük yaşamımız içerisinde bilgisayarı eğitim, araştırma, bankacılık işlemleri, sağlık ile ilgili işlemler gibi farklı alanlardaki gereksinimlerimizi gidermek amacıyla kullanmaktayız. Bu nedenle bilgisayar artık yaşamımızda bulunması gereken zorunlu bir araç haline gelmektedir. Ancak 21.yüzyıl becerileri arasında bilgisayarın ihtiyaç olarak görülmesinden ziyade bilgisayarı doğru, yerinde ve amacına uygun olarak kullanabilmek gösterilmektedir.

Dolayısıyla bir bireyin bilgisayar okuryazarı olması, içinde bulunduğumuz çağın zorunlulukları arasında sayılmaya başlanmıştır.

Bilgisayar okuryazarlığı kavramı genel anlamda bilgisayarı kullanabilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Horton (2008), bilgisayar okuryazarlığı kavramını yazılım ve bilgisayar kullanabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda bilgisayar kullanma becerisi olarak ifade edilen işlemlerle kastedilen yazıcıdan çıktı alabilme, bilgisayarı açma, bilgisayarı kapama vb. işlemlerdir. Bahsedilen diğer beceri olan yazılım kullanabilme becerisi ise veri tabanı yazılımı, sunum yazılımları, kelime işlemci vb. uygulamaları kullanabilmeyi içermektedir.

Gömleksiz ve Koç (2010) ise bilgisayar okuryazarlığını, bireylerin hem mesleki yaşamlarında hem de günlük aktivitelerinde ihtiyaçlarını karşılayabilecek temel seviyede bilgisayardan yararlanabilme hali şeklinde ifade etmiştir. Kahraman (2005)'a göre de bilgisayar okuryazarı olan kişi, sadece belli başlı programları kullanabilen değil, temel ihtiyaçlarını giderebilme hususunda yalnız başına yeterli olan, bilgisayar ortamında yeni bilgilere ulaşabilen bireydir.

Günlük yaşamda sürekli olarak yanımızda olan bilgisayar sistemleri teknoloji ile içli dışlı yaşamayı da zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple bilgisayar okuryazarlığı konusunda yeterlilik kazanılması için bu alanda yapılan eğitici faaliyet gereksinimi meydana gelmektedir. Aksi halde mecburiyetten ve eğitim almaksızın elde edilen yazılım ile bilgisayar kullanabilme becerisi, bireyleri farkına varmadan bazı yanlışlara sürükleyecek tehlikeler barındırmaktadır. Korkmaz ve Mahiroğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar okuryazarlığına ilişkin becerilerin okul dışında desteklenmesine ilişkin tedbirler alındığında bu tehlikelerin önlenilebileceğine yönelik düşünceler öne sürülmektedir. Okullarda yürütülmekte olan bilgisayar destekli öğrenme yöntemleri, eğitim yazılımları öğrencilerin bilgisayar okuryazarı olma zorunluluğunu her geçen gün artırmakta ve aynı zamanda bilgisayara olan ihtiyacı da gözler önüne sermektedir.

2.2.3. Teknoloji Okuryazarlığı

Teknoloji, bir sanayi dalına ilişkin yapım yöntemlerini, kullanılan araç gereçleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı zamanda insanların sorunlarına çözüm bularak ihtiyaçlarını gidermelerine ve zamandan tasarruf etmelerine katkı sağlamaktadır. TDK ise teknoloji kavramını “İnsanın maddi çevresini

denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü.” biçiminde tanımlamıştır.

Amerika’da yürütülen çalışmada Uluslararası Gallup Teknoloji Eğitimi Derneği aracılığıyla 2004 senesinde 18-29 yaşları arasında bulunan gençlere ve 50 yaş üzerinde bulunan yetişkinlere teknoloji denildiğinde zihinlerinde neyin belirdiği sorulmuş ve 18-29 yaş arasındaki bireylerin %78’i bilgisayar, %3’ eğitim, %4’ elektronik şeklinde cevaplamıştır. 50 yaş ve üzeri yetişkinlerin ise %57’si bilgisayar, %4’ eğitim, %4’ elektronik şeklinde görüş bildirdiği görülmüştür (ITEA, 2002). İlgili araştırmadan da anlaşılmaktadır ki yaş değişkeninin teknoloji algısı üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Bireylerin aklındaki teknoloji tanımının eksik veya yanlış olması teknoloji okuryazarlığı tanımının da yanlış algılanabileceği düşüncesine yol açmaktadır. Aynı zamanda yaşamımızın merkezinde yer alan teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımı noktasında da teknoloji okuryazarlığı kavramının incelenmesi gerekmektedir.

Bireyler güncel teknolojileri yalnızca tanımakla kalmayıp onları hayatlarının içine entegre etmektedir. Bu nedenle teknoloji okuryazarı olmak demek, yalnızca teknoloji meraklısı olma ve teknolojiyi kullanma demek değildir (Garmire & Pearson, 2006). Bu anlamda teknoloji okuryazarı olan bireyleri diğer bireylerden ayıran temel özellikler bulunmaktadır. Teknoloji okuryazarları, teknoloji kullanımında teknolojinin tarihi ve gelişimine ilişkin bilgi sahibi, teknoloji kullanımının ülkesi için nasıl bir fayda sağladığı konusunda ulusal bilince sahip olan bireyler olarak ifade edilmektedir (Yuldaşev, 2013). şenel ve Gençoğlu (2003) ise teknoloji okuryazarı bir bireyin, yükselen bireysel gelişimiyle, teknolojinin ne olduğunu, nasıl oluşturulduğunu, topluma nasıl şekil verdiğini ve bunun karşılığında toplumun bireyi nasıl biçimlendirdiğini kavrayan birey şeklinde tanımlamaktadır. Özetle teknoloji okuryazarı bireyin, dijitalliğin ve teknolojinin sosyal yaşamla arasındaki ilişkinin farkında olduğu görülmektedir. Birçok alanda, bu farkındalık onun yarar görmesini sağlamaktadır.

2.2.4. Medya Okuryazarlığı

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gün geçtikçe değişim ve gelişim göstermesine paralel olarak elektronik medya araçlarının gelişimi de hız kazanmıştır. Bununla birlikte bilgi toplumunda yaşayan kişilerin iyi bir medya okuryazarı olması karşı konulamaz bir ihtiyaç haline gelmektedir. Literatürde medya okuryazarlığı ve medya okuryazarı bireylerin niteliklerini içeren birçok tanım mevcuttur.

Kellner ve Share (2005)'e göre medya okuryazarı olma becerisine sahip olmak, bireylerin medyayı yerinde ve doğru bir şekilde kullanmalarına, medyada bulunan içeriklere ilişkin yaptığı analizler aracılığıyla bu içerikleri eleştirel olarak değerlendirmelerine, toplum için alternatif medya oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Türkiye’de medya okuryazarlığı, 2003 senesinden bu yana gelişim göstermektedir. İletişim Şurası gündeminde değerlendirmeye alınan medya okuryazarlığı, Radyo Televizyon Üst Kurulu’nun da tavsiyesi ile 2007 yılından itibaren ortaokul seviyesinde seçmeli ders şeklinde okutulmaktadır. Seçmeli olarak okutulan medya okuryazarlığı dersinin temel amacı; ülkemizde yetişen bireylerin daha çocuk yaşlarda iken medyayı tanımalarını, medya kaynaklarını öğrenmelerini ve bu kaynakları eleştirel bakış açısı ile değerlendirmelerini sağlamaktır (Kurt ve Kürüm, 2010).

Lee (2010)’ye göre medya okuryazarlığı bir yaşam biçimidir ve bu sebeple gençlerin medyayı kullanmalarına, analiz edebilmelerine, eleştirebilmelerine imkan verilmelidir. Buradan hareketle Hong Kong medya eğitimi savunucuları, 21.yüzyılda medya okuryazarı bir bireyde bulunması gereken becerileri şu biçimde ifade etmişlerdir (Arslan, 2019):

1. Medyanın birey ve toplum hayatı üzerinde yarattığı etkinin bilincinde olma,
2. Medyanın çalışma biçimini ve inceliklerini anlama,
3. Medyada verilen gizli ve açık mesajları çözebilme
4. Medyayı değerlendirme esnasında ürün ve performanslara yönelik eleştirel bir standart oluşturma,
5. Öğrenmenin medya aracılığıyla yapılması,
6. Kendi düşüncelerini özgün bir biçimde dile getirme,
7. Medyanın performansı hakkında fikir beyan etme, dönütler verme,
8. Medya üreticisi ya da tüketicilerinin medyayla ilgili bulunduğu faaliyetlerde etik ilkelere özen gösterme,
9. Medyadan edindiği bilgileri gündelik yaşama elverişli biçimde entegre etme.

2.2.5. Ağ Okuryazarlığı

Ağ okuryazarlığı literatürde “Web Okuryazarlığı” ve “İnternet Okuryazarlığı” kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanılmakta olup Bawden (2001)’e göre ağ okuryazarlığı, ağ ortamındaki

bilgiye ulaşabilmek, ulaşılan bilgiyi kullanabilmek için gereken yetenekleri içermektedir. McClure’a göre ağ okuryazarı olarak ifade edilebilecek bir birey; ağda yer alan bir bilginin nasıl üretildiğini, yönetildiğini ve oluşturulan bilgilerin bireylerin kullanımına nasıl sunulduğunu bilmesi beklenen birey şeklinde tanımlanmaktadır. Ek olarak, ağ okuryazarı bireyin farklı küresel ağ hizmetlerinin bulunduğu da bilincinde olması, farklı erişim araçlarını kullanarak ağ üzerinden bilgiye ulaşabilmesi beklenmektedir (Kurbanoğlu, 2010).

2.2.6. Dijital Okuryazarlık

“Dijital okuryazarlık” kavramı, “Digital Literacy” kavramının Türkçedeki karşılığıdır. Dijital teknolojilerin yaşamımıza girmesiyle meydana gelen dijital okuryazarlık kavramı zamanla farklı şekillerde tanımlanmış ve dijital okuryazarlığın tanınırlığı yapılan araştırmalarla artış göstermiştir. Dijital okuryazarlık kavramının alanyazında yer almaya başlaması 1990’lı yılların sonlarına denk gelmektedir. Dijital okuryazarlık kavramını tanınır duruma getiren kişinin Amerikalı yazar Paul Gilster olduğu kabul görmektedir. Bu kavramın anlaşılmasına büyük katkı sağlayan Paul Gilster, dijital okuryazarlığı, bilişim kaynakları aracılığıyla sunulan bilgiyi değişik şekillerde anlama ve kullanma becerisi şeklinde ifade etmektedir (Gilster, 1997).

Martin (2005)’e göre dijital okuryazarlık kavramı; dijital evrende kaynakları saptamak, onlara ulaşmak, kaynakları yönetmek ve bir araya getirmek, değerlendirmek, yeni oluşan bilgiyi yapılandırmak şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca yaşam döngüsü bağlamında başkalarıyla iletişim kurmak, bütün bunlara imkan tanımak ve son olarak tüm bu süreç üzerine yansıtıcı düşünmek için dijital araçların ve imkanların kişilerce kullanma becerisi, farkındalığı, tutumu şeklinde ifade edilmektedir. Martin (2008)’e göre ise dijital okuryazarlık aracılığıyla yalnızca bazı bilgileri bulma yeteneği kazanılmaz, beraberinde yaşam içerisinde bunları kullanma, yaşamın içine bu bilgileri katabilme ve elde edilen bilginin eleştirel değerlendirilmesi becerisi de kazanılır. Bu anlamda dijital okuryazarlık kavramının bilişsel bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte dijital okuryazar birey, ihtiyacı olan bilgiyi etkin bir şekilde bulabilen, bilgiyi analiz ederek yanlışları eleyip doğru bilgiye erişebilen, eriştiği doğru bilgiyi kullanarak güncel bilgiler meydana getiren ve meydana getirdiği yeni bilgiyi dijital ortam aracılığıyla paylaşabilen bireydir.

Eshet (2002) yaptığı tanımlamada, dijital okuryazarlık kavramının yalnızca yazılım kullanmayı ifade etmediğini, bundan çok daha fazlasını içerdiğini ifade etmekle birlikte

grafik arayüzleri ile ilgili bilgileri öğrenmede dijital kopyalamadan yararlanılması ve bilginin değerlendirilmesi becerisini de içerdiğinden bahsetmiştir. Birçok tanımda bilgi okuryazarlığının diğer okuryazarlık çeşitlerini içerdiğinden bahsedilmesine karşın, bu tanımda Martin'in ifadesine benzer şekilde dijital okuryazarlık kavramının da bilgi okuryazarlığını kendi içinde kapsadığı vurgulanmaktadır. Hague ve Payton (2010)'a göre dijital okuryazarlık; farklı biçimlerde bilgi oluşturmak için yaratıcı düşünme, fonksiyonel beceriler edinme, eleştirme ve değerlendirme, tarihsel ve sosyo-kültürel etkileri tanıma ve işbirlikli çalışma, dijital içerik oluşturma, yeni teknolojileri kullanma ve bu teknolojilere adapte olma, bu teknolojilerin nasıl kullanılacağını bilerek güvenli ve uygun içeriğe erişim sağlama, kitlelerle ses, görsel gibi medyalar yolu ile etkili iletişim bileşenlerinden oluşmaktadır.

Dijital okuryazarlık kavramı dijital verilere erişebilme ve bunları yerinde kullanabilme becerisi şeklinde de tanımlanabilir (Karabacak ve Sezgin, 2019). Dijital okuryazarlık becerisi; gitgide dijitalleşen dünyanın etkin bir katılımcısı olabilmeyi hedefleyen, hem doğru bilgiye erişebilen, güvenilir bir tüketici hem de mühim konulara ilişkin içerik oluşturabilen bir üretici olmayı gerekli kılar (Hobbs, 2010). Akkoyunlu ve Soylu (2010) tarafından dijital okuryazarlık; “sayısal teknolojiler aracılığıyla bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama, değerlendirme, analiz etme, paylaşma ve bilgi üretme süreciyle beraber, sayısal metinleri okuma ve yazmayı da kapsamaktadır” biçiminde ifade edilmiştir. Diğer tanımlardan farklı olarak, dijital okuryazarlık tanımına sayısal metin okuma ve yazma ifadesini ekleyerek literatüre katkı sunmuşlardır. Bu anlamda dijital kaynaklardan yararlanarak dijital okuma ve yazma eylemlerinin yerine getirilmesini de dijital okuryazar olmanın gereklilikleri arasında yer almaktadır.

Wan Ng (2012) de dijital okuryazarlığın üç temel boyuttan oluştuğuna dikkat çekmektedir. Bunlar; bilişsel, teknik ve sosyal-duygusal boyut şeklindedir. Geniş anlamda kullanılacak operasyonel ve teknik yeteneklere sahip olunması, dijital okuryazar olmanın teknik boyutunu oluşturmaktadır. Araştırma, değerlendirme ve araştırmada eleştirel düşünme becerisi ile ilişkili olan dijital okuryazarlık boyutu ise bilişsel boyuttur. Dijital okuryazarlığın bilişsel boyutu, bireyin yasal ve ahlaki konulara ilişkin bilgi sahibi olmasını gerekli kılar. Dijital okuryazarlığın sosyal- duygusal boyutu ise yüz yüze iletişimde olduğu gibi uygun ve saygılı biçimde iletişim dili kullanma, özel bilgileri mümkün olduğunca saklı tutarak mahremiyet ve kişisel güvenliği koruma, kişisel bilgileri paylaşırken dikkatli davranma, tehlikelerin farkında olma gibi becerileri kapsamaktadır (Ng, 2012). Bu da göstermektedir

ki dijital dünya bireylerin yaşamını kolaylaştırırsa da birçok tehdit ve problemi de beraberinde getirmektedir. Doğru olmayan bilgilerle karşı karşıya kalınması çevrimiçi ortamlarda ticari risklerin meydana gelmesine sebep olmaktadır. Bu yüzden dijital okuryazarlık becerisine sahip dijital vatandaşların çevrimiçi ortamlarda yanıltıcı, aldatıcı veya istismar edici hallerden uzak durmayı bilen etkin bireyler olması zorunluluk haline gelmiştir (Aslan, 2016). Alan yazında dijital okuryazarlık kavramı yerine çoklu okuryazarlık (multiliteracy) veya elektronik okuryazarlık (electronic literacy) gibi kavramların da kullanıldığı dikkat çekmektedir (Yamaç, 2018).

Dijital okuryazarlığın tanımları ele alındığında; tanımların dikkat çektiği temel hususlar Lankshear ve Knobel (2006)'e göre üç grupta toplanmaktadır. İlk grupta bulunan tanımlar dijital okuryazarlık kavramını bilgi ile alakalı rollerle ilişkilendirmektedir. İkinci grupta bulunan tanımlar bilgi ile etkileşim arasında bir ilişki kurmaktadır. Üçüncü grupta bulunanlar ise dijital okuryazarlığı bir tür kapasite, beceri ya da ana yeterlilik biçiminde ifade etmektedir. Bireyler bu beceriyle birlikte, bilgileri etkin bir biçimde değerlendirebilir ve yeni bilgi üretebilmek ve tüketebilmek için her ortamda bu bilgiden faydalanabilirler. İfade edilen bu tanımlar dikkate alındığında dijital okuryazarlığın bu kavramı meydana getiren okuma yazma etkinliklerinin dijital ürün aracılığıyla yapılması gibi bir anlamın çok daha ötesinde olduğu anlaşılmaktadır.

Dijital okuryazarlık tanımları incelendiğinde; birleşilen ortak noktanın, dijital ürünleri kullanma bilgisi ve yeteneği olduğu dikkat çekmektedir. Bilgilerin, dijital okuryazar tarafından sentezlenmekte, yeni fikirlerin meydana getirilmesine dayanak oluşturmaktadır. Bununla beraber dijital okuryazarlığın duygusal ve sosyolojik boyutunun bulunması, bu kavramın bir yaşam şekli olduğu anlamına gelmektedir.

2.3. 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Dijital Okuryazarlık ve Eğitim

21. yüzyıl bireyinin iş ve eğitim yaşamında başarı elde edebilmesi için; eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilmenin yanı sıra 21. yüzyıl bireyinden ihtiyacı olan bilgiye nasıl erişebileceğinin farkında olması beklenmektedir. Bununla beraber çevresinde bulunan bireylerle etkili iletişim kurabilen, problem çözme becerisi olan, işbirliğine açık, üretken ve liderlik yeteneklerine sahip olması önem arz etmektedir. Öte yandan 21. yüzyıl bireyinin dijital teknolojiye hakim, sorumluluk bilincine sahip, yeniliklere açık, uyumlu ve esnek, inisiyatif sahibi, sosyal ve kültürel becerileri gelişmiş bireyler olması beklenmektedir. Medya, bilgi ve teknoloji becerileri 21. yüzyıl becerilerinden olmakla birlikte birbiriyle iç

içe geçmiş kavramlardan meydana gelmektedir. Bilgiye erişmek, bilgiyi yönetmek, değerlendirmek ve yeni bilgi oluşturmak amacıyla dijital teknolojiyi aktif kullanmak, bilgi toplumunda aktif bir birey olabilmenin gereklerindendir. İşte bu sebeple, güncel eğitim programlarında dijital okuryazarlık becerisinin bulunması zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim çağı içinde yer alan nüfusa 21. yüzyıl yeterliliklerinin kazandırılmasına yönelik faaliyetlerin ulaşma olasılığı, diğer bireylere ulaşma olasılığına göre daha yüksektir (Altun, 2019). Bu nedenle dijital çağda yaşayan farklı eğitim seviyesindeki öğrenenlerin gereksinimlerine göre eğitim-öğretim programları düzenlenmiş olmalıdır. Bununla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde söz konusu becerinin kazandırılması amacıyla gerekli ve yeterli etkinliğe yer verilmesi, ilgili ders kitaplarının da etkinlikleri desteklemesi gerekmektedir (Altun, 2019)

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE), 21. yüzyıl öğretmenlerinde aranan ve bulunması beklenen bazı yeterlilikleri ifade etmiştir. Bu standartlara göre öğretmen adayları; öğrencilerin öğrenmelerini ve yaratıcılıklarını kolaylaştırır ve öğrencilere ilham verir, dijitalleşen çağda öğrenme tecrübelerini ve değerlendirmelerini planlar ve geliştirir, dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik eder ve modeller, dijital çağda çalışma ve öğrenmeyi modeller, uzman gelişim ve liderlikle ilgilenir (ISTE, 2008). Görülmektedir ki uluslararası kuruluşlar tarafından, ancak yüksek kalitede bir eğitim-öğretim zorunluluğu sağlanırsa, çağa ve toplumsal gelişime uyum sağlanabileceği dile getirilmektedir. Ayrıca uluslararası kuruluşlar, öğretmenleri değişimin bir parçası olarak görmekte olup öğretmen kalitesinin önemini vurgulamaktadır. Vurgulanan dijital çağın öğretmeni, yalnızca eğitim programlarında bulunan kitaplarda yer alan bilgiyi aktaran kişi olmayıp öğrenmeyi öğreten konumunda olmalıdır.

Avrupa Birliği tarafından yayımlanan Eurostat (2015, s. 25) verileri Avrupa 2020 Strateji Belgesi aracılığıyla dijital okuryazarlığın geliştirilmesi konusuna dikkat çekilmiştir. Bütün internet kullanıcıları dijital ortamlarda birçok güvensiz içerikle karşı karşıya kalmaktadır. Avrupa Birliği 2012 yılında Çocuklar İçin Daha İyi Bir İnternet için Avrupa Stratejisini dile getirerek çocukların tehlikeli internet materyalleri ile ilgili korunması ve çocukların eğitimine odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle dijital dünyayla temas eden tüm bireylerin doğru ve güvenli dijital okuryazarlık yeterliliklerine sahip olması vurgulanmaktadır.

2.4. Türkiye’de Dijital Okuryazarlık

2015 senesinde yayınlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) dijital yetkinlik ifadesine yer verilmesinin ardından, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2018 öğretim programındaki sekiz anahtar temel yetkinlikten biri olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), daha önceki öğretim programlarında da dijital yetkinliklere ağırlık verse de 2018’de hazırlanan öğretim programında; “bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimin, bireyin ve toplumun değişen gereksinimlerini direkt olarak etkilediği” söylemlerine yer vermiş ve “eğitim sistemimizin yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi hedeflediği” ifade edilerek dijital yetkinliklerin önemini vurgulamıştır (MEB, 2018). Bu yetkinliklerin kazanılması amacıyla 2011 yılında MEB, FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi’ni harekete geçirmiş; okulların teknolojik alt yapısını güçlendirerek öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde teknolojiden yararlanımlarının artırılması amaçlanmıştır. Projenin etkili yürütülmesini, teknolojik olanaklardan sınıf içinde yararlanılmasını hedefleyen Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü; hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin faydalanabileceği bir eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’nı geliştirmiştir. Uygulama içerisinde ders videoları ve dökümanlar, e-kitaplar, haberler, görsel materyaller, dergiler, ses dosyaları, eğitici oyunlar yer almakta ve kullanıcılara zengin bir içerik sunmaktadır. EBA, dijital teknolojilerin eğitimde ve öğretimde kullanılmasını sağlamak, öğrenci ve öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamak, özellikle öğrencilerin dersin içeriğini öğrenmelerinde yardımcı olmayı amaçlamaktadır. İlkokul, ortaokul, lise düzeylerinde de dijital teknolojilerin kullanımına, dijital okuryazarlık becerilerinin kazanılmış olmasına önem verildiği göze çarpmaktadır.

“Dijital okuryazarlık” konusu, Türkiye’nin özellikle yükseköğretim düzeyinde, güncel ve farklı projeler aracılığıyla gündeme gelen, uygulamaya yönelik çalışmalara ağırlık verilen bir konudur. 2023 eğitim vizyonu kapsamında da eğitime teknoloji entegrasyonunun sağlanması; gelecekte meslek sahibi olacak her bir bireyin iyi birer dijital okuryazar olmasına bağlı olduğuna inanılmaktadır. Analiz, sentez, değerlendirme ve yeni bir ürün oluşturabilme basamaklarını sırasıyla tam ve doğru olarak yerine getirebilen bireyler dijital okuryazarlık becerisine sahip bireyler olarak ifade edilmektedir. Dijital okuryazar bireylerin, etkili iletişim becerisine ve dijital ortamlardaki güvenliğin nasıl sağlanacağı bilgisine, dijital kaynakları yaratıcı bir şekilde kullanma becerisine sahip olması ve içinde yaşadığı sosyal toplumun anlayışını kapsayacak bilgi birikimini kazanmış olması gerekmektedir. Milli

Eğitim Bakanlığı mevzuatında bulunan birçok içerikte dijital okuryazarlık kavramı bir beceri olarak yer almakta iken yükseköğretimde YÖK dersleri kapsamında yalnızca Anadolu Üniversitesi'nin 'Dijital Eğitim Ortamlarına Giriş' dersi şeklinde yer almaktadır (YÖK, 2021). Öğretmen yetiştirilen fakültelerde ders isimleri olarak farklı anılsa da eğitim fakültelerinde öncelikli olarak dijital okuryazarlık becerilerine sahip olan öğretmen adayları yetiştirilmesi gerektiği görülmektedir. Karakuş ve Ocak (2019); "içinde bulunduğumuz çağda Z kuşağına eğitim verecek olan öğretmen adaylarının Z kuşağına eğitim verecek seviyede dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması gerektiğini", Sulak (2019) ise; "öğretmen adayları, öğretmen ve eğitim paydaşları için gerekli olan dijital okuryazarlık becerilerinin belirlenmesinin yanı sıra hazırlanacak eğitim programlarının, kullanılacak öğretim yöntem, strateji ve tekniklerinin belirlenmesinde dijital çağa uyumun zorunlu hale geldiğini; neticede eğitimin nitelik ve kalite bakımından bugünün dijital çağına uyum sağlaması için gerekli olduğunu" belirtmişlerdir.

Sonuç olarak; dijital çağın ve teknolojinin gelişimiyle birlikte; dijital okuryazarlık yeterlilik düzeyi yüksek, bilinçli ve karşılaşılabileceği siber zorbalık risklerine ilişkin farkındalığa sahip olan bireylerin yetişmesi, yetiştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, bununla birlikte dijital ortamlardaki olumsuzluklarla başa çıkabilme yeterliliğinin kazandırılması da gün geçtikçe önem kazanmaktadır.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Göldağ (2021) araştırmasında üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalık seviyeleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için İnönü Üniversitesi’nde öğrenim gören 265 öğrenci ile çalışmıştır. “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Ölçeği” aracılığıyla veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden, bilgisayara sahip olan öğrencilerin bilgisayara sahip olmayan öğrencilerden dijital okuryazarlık ve dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin dijital cihazları kullanma seviyeleri yükseldikçe dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ve dijital okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiği sonucu çıkarılmıştır.

Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) “Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırma makalelerinde Türkiye’nin 41 ilinde görev yapan 329 sınıf öğretmeniyle çalışmışlardır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin kendilerini yüksek seviyede dijital okuryazar gördüğü neticesine varılmıştır. Ayrıca katılımcıların yaşı arttıkça, buna karşılık dijital okuryazarlık düzeylerinin azaldığı sonucu çıkarılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak lisansüstü eğitime sahip sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri diğer öğrenim düzeyindeki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenirken, kıdeme ilişkin dijital okuryazarlık düzeyleri

karşılaştırıldığında 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde dijital okuryazar olduğu görülmüştür.

Işık, Özdemir ve Kuşlu (2021) araştırmalarında öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık düzeylerini ve dijital okuryazarlık düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 2018 yılında devlet üniversitesinde çalışmakta olan 272 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının, dijital okuryazarlığın alt boyutlarını oluşturan Dijital Kimlik, Farkındalık, Güvenli Katılım, Bağlamsal Kullanım ve Temel Araç ve Ortam Bilgisi boyutunda “çok yeterli” seviyede olduklarını saptamışlardır. Ayrıca ölçeğin tüm alt boyutlarında erkek öğretim elemanlarının kadın öğretim elemanlarına göre daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmanın neticesinde, dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre durumu incelendiğinde, 22-27 yaş grubunda bulunan öğretim elemanlarının diğer yaş grubunda bulunan öğretim elemanlarına göre daha yüksek düzeyde bulunduğunu gözlemişlerdir.

Kara (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler bakımından incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verilerinin toplanması için Necmettin Erbakan Üniversitesi’nde öğrenim gören 500 öğretmen adayına demografik bilgi formu, dijital okuryazarlık ölçeği ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının web de bilgi arama sıklıkları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Ancak, öğretmen adaylarının web de bilgi arama sıklıkları ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının aile gelir durumu değişkenine ilişkin, dijital okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmediği sonucuna varılmıştır. Bu sonucun aksine araştırmacı, öğretmen adaylarının aile gelir durumunun, web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerini etkilemediğini gözlemiştir. Öğretmen adaylarının hem web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri hem de dijital okuryazarlık düzeylerinin interneti kullandıkları amaç değişkenine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının interneti kullanma amacına yönelik yapılan değerlendirmede; sosyal medya amacıyla kullananların, araştırma yapmak amacıyla

kullanana göre dijital okuryazarlık seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Dinlemez (2021) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin analiz etmeyi amaçlamıştır. 277 Türkçe öğretmeni adayından “Kişisel Bilgi Formu”, “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Dijital Vatandaşlık Ölçeği” aracılığıyla veri toplamıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık düzeylerinde sınıf seviyesi değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamadığı gözlemlenmiştir. Bir gün içerisinde internette harcanan zaman açısından ise dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık seviyelerinde anlamlı bir değişikliğin, pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Özer (2021) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Elazığ’da resmi kurumlarda görev yapmakta olan 283 sınıf öğretmeninden “Kişisel Bilgi Formu”, “21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” aracılığıyla veri toplamıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerileri yeterlik algılarının öğrenme ve yenileme, yaşam ve kariyer ve bilgi, medya ve teknoloji alt boyutlarında yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca 21.yüzyıl becerileri yeterlik algılarının cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmeyişi belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin teknik, tutum, sosyal ve bilişsel alt boyutlarda yüksek bulunduğu sonucuna varılmıştır. Dijital okuryazarlık düzeylerinin sosyal ve teknik alt boyutta cinsiyete göre erkeklerin lehine olduğu görülmüştür. Eğitim durumu değişkenine göre yapılan analizlerde doktora eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu belirtilmiştir.

Özoğlu ve Kaya (2020) araştırmasında Z kuşağı öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verilerini toplamak üzere Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören 397 öğretmen adayından oluşan katılımcı ile çalışılmıştır. Çalışmanın örnekleminde “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ile “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” likert tipi veri toplama araçları ve bu ölçeklerin yanı sıra kişisel bilgi formu aracılığı ile veri toplamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının hem dijital okuryazarlık düzeylerinin hem de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin “yüksek” seviyede olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca katılımcıların dijital okuryazarlık seviyeleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık

göstermemesine rağmen, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ek olarak bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirlemişlerdir.

Korkmaz (2020) “Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi” isimli çalışmasında Eskişehir’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlemek üzere 733 sınıf öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanmış; nicel verilere “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” aracılığıyla, nitel verilere ise araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu ile ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlığın farklı yeterlilik alanlarından kendilerini çok yeterli algıladıklarını ve bu yeterlik alanlarına son derece hakim olduklarını gözlemlemiştir. Cinsiyet açısından dijital okuryazarlık seviyeleri değerlendirildiğinde erkeklerin dijital okuryazarlık seviyelerinin kadınlardan daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça dijital okuryazarlık seviyelerinin düştüğü, öğrenim görülen yıl sayısı arttıkça ise dijital okuryazarlık seviyelerinin yükseldiği görülmüştür. Okuttukları sınıf seviyeleri ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasında ise herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda kişisel bilgisayara sahip olma ile bilgisayar veya cep telefonunda internet bağlantısı bulunma durumunun dijital okuryazarlık seviyelerini pozitif yönde etkilediği belirtilmiştir.

Can, Çelik ve Çelik (2020) araştırmalarında fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerine sınıf düzeyi, cinsiyet, internette geçirilen zaman ve sosyal medya hesabına sahip olma durumu değişkenlerinin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmasını 1. ve 4. Sınıfta fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 110 kişi ve 10 maddelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği aracılığıyla yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda katılımcıların dijital okuryazarlık seviyesinin iyi düzeyde olduğuna ulaşılmış, 4. sınıf lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu sonuca ek olarak dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, çeşitli teknolojik cihazlar ile geçirilen zaman ve sosyal medya hesabına sahip olma durumu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Sakal (2020) “Dijital Yerlilerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri” adlı çalışmasında öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin, demografik durumları karşısındaki farklılıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde okuyan

bilgisayara giriş konulu dersi alan 733 üniversite öğrencisine Sulak (2019)'un "dijital okuryazarlık ölçeği" ni uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre, kız öğrencilerin dijital okuryazarlık farkındalık seviyeleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Bunun yanı sıra bölüm değişkenine ilişkin veri sonuçlarına göre sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin diğer anabilim dallarına göre dijital okuryazarlık farkındalık seviyelerinin daha düşük çıktığı belirtilmiştir. Coğrafi bölge değişkenine ilişkin yapılan değerlendirmede ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi illerinden gelen öğrencilerin farkındalık düzeylerinin diğer öğrencilere kıyasla daha az olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Öztürk (2020) lise öğrencilerinin anne babalarına ve kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Veriler Kırıkkale ilinde öğrenimine devam eden 500 lise öğrencisinden "Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan lise öğrencileri kendilerini "Çok Yeterli" seviyede dijital okuryazar olarak görmekte iken anne babalarının dijital okuryazarlık seviyelerini "Orta Yeterli" şeklinde belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin anne-babalarına ve kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık değerlendirmeleri karşılaştırıldığında, kendilerini anne-babalarına göre daha olumlu değerlendirdikleri neticesine varılmıştır. Lise öğrencilerinin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmeleri bakımından aile gelir düzeyi ve cinsiyet etkili bir değişken iken yaş ve okul türü ise etkili değişkenler olarak bulunmamıştır.

Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç (2020) çalışmalarında lisans eğitimini sınıf öğretmenliği ve okul öncesi bölümlerinde alan öğretmen adaylarının, öğretmenliğe başladıkları zaman öğrencilerine dijital okuryazarlık becerilerini kazandırma düzeyine sahip olup olmadıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler Ordu Üniversitesi ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 511 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken, Ng (2012) tarafından geliştirilen 17 maddeden oluşan Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan'ın (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni bakımından Ordu Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ancak, öğrenim görülen üniversite ve branş değişkenleri bakımından katılımcıların dijital okuryazarlık seviyesinde anlamlı bir ortalama farklılığına ulaşılmamıştır. Sınıf değişkenine göre yapılan değerlendirmede, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi öğrencilerinde anlamlı bir farklılık

görülmüşken, Ordu Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı bir ortalama farklılığı görülmediği belirtilmiştir.

Dijital okuryazarlığa ilişkin bir diğer çalışma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencilerine uygulanmış ve siber zorbalık ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. (Kozan, 2019). Çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca “Siber Zorbalık ile Dijital Okuryazarlığa İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak betimsel analiz yöntemiyle değerlendirme yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Ancak BÖTE öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından dijital okuryazarlık seviyelerinin değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmış, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça dijital okuryazarlık seviyesinin de yükseldiği sonucu çıkarılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının dijital okuryazarlık düzeylerinde görüldüğü gibi yüksek seviyede olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve yaş değişkenlerinin ise siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları üzerinde anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonucu göstermektedir ki, BÖTE öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak siber zorbalığa ilişkin duyarlılık seviyelerinin de artmaktadır.

Karabacak ve Sezgin (2020) “Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Ve Dijital Okuryazarlık Dersine Yönelik Betimsel Bir Analiz” isimli çalışmasında Türkiye’de Kasım 2018’de başlayan Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi konusuna ilişkin uygulamalarını akademik bakış açısıyla analiz etmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada, araştırmacılar tarafından proje kapsamında seçilen pilot üniversitelerin uygulamaları dikkate alınmış ve bu uygulamaları program hazırlayıcılar ile uygulayıcılar açısından değerlendirmişlerdir. Çalışmadan elde edilen verilere ilişkin araştırmacılar program hazırlayıcılar açısından yaptıkları değerlendirmede; seçilen pilot üniversiteler ile Türkiye’de bu konuda yetkin olan köklü üniversiteler arasında koordinasyon sağlanmasının etkili olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Ek olarak program hazırlayıcılara öneri olarak dönüşüm projesi için örnek bir model oluşturulması önerisinde bulunma neticesine varmışlardır. Ayrıca araştırmacılar, uygulayıcılar tarafından; incelenen üniversitelerin sınırlı bir kısmında denk gelinen

koordinasyon ofislerinin kurulması, bu ofislerde konuyla ilgili akademik ve idari personelin görev almasının sağlanması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Karabacak ve Sezgin (2019) Türkiye’de dijital dönüşümün, dijital okuryazarlık vasıtasıyla yükseköğretimde hangi noktada olduğunu, Dünya’daki diğer uygulamaları da kapsam içine alarak nitel araştırma yoluyla ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda Türkiye’de dijital dönüşümün yükseköğretimdeki görünümü, hizmet ve operasyon kombinasyonunu merkeze alan entegre bir dönüşüm hedefini izlediği belirtilmektedir. Ancak ülkemizin bu yolda yürütmesi gereken uzun bir mesafe olduğu, bunlardan en önemlisinin “Dijitalleşen YÖK” sloganıyla hayata geçirilen dijital dönüşüm projesi olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda dijital dönüşüm odaklı derslerin ve uygulamaların hayata geçirilmesi, akademik etkinliklerin gerçekleştirilmesi, sanayi akademi işbirliğinin desteklendiği projelerin yürütülmesi gibi istikrarlı uygulamalar aracılığıyla Türkiye’nin dijital okuryazarlık düzeyi hususunda dünya ülkeleri sıralamasında üst sıralarda yer alacağının kaçınılmaz olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Budak (2019) “Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Değerlendirmelerinin İncelenmesi” isimli çalışması aracılığıyla öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık değerlendirmelerini belirlemeyi ve bu değerlendirmeleri belirli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenimine devam eden 340 öğretmen adayına Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların kendilerine yönelik dijital okuryazarlık algılarının “çok yeterli” seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin; öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, cinsiyet, sosyal medya hesaplarına ve kişisel bilgisayara sahip olma değişkenleri bakımından anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Sarıkaya (2019), çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesini hedeflemektedir. Birbirinden farklı 5 devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 257 Türkçe öğretmen adayına “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”ni uygulamıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan verilere göre, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık seviyeleri cinsiyet ile sınıf düzeyleri değişkenlerinde anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ancak dijital okuryazarlık seviyelerinin; günlük internet kullanım durumları, sosyal medya hesabına sahip olma durumu ve teknoloji kullanım seviyeleri değişkenleri açısından anlamlı ortalama farklılığı gösterdiği vurgulanmıştır.

Tomczyk (2019) öğretmenlerin dijital araçları kullanma ergonomisi, internette mevcut bilgilerin güvenilirliği, diğer kullanıcılarla güvenli etkileşim kurma, güvenli girişler ve şifreler, çevrimiçi görüntünün korunması, telif hakları konularındaki yeterliliklerini araştırmayı amaçlamıştır. Polonya'daki öğretmenler arasında dijital okuryazarlığın önemini vurgulayan çalışmada dijital güvenlik konusuna dikkat çekilmiş, Polonya genelinde seçilen 279 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuca göre; göreve yeni başlayan öğretmenlerin dijital güvenlik konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu, dijital tehdit sebebiyle de yaşam boyu eğitime ihtiyaçlarının olduğu belirtilmiştir.

Bozyel (2019), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık dersine ilişkin deneyimlerinin günlük yaşama yansımaları bakımından değerlendirilmesini hedefleyen çalışmasını Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde dijital okuryazarlık dersini alan toplam 18 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının almış olduğu dijital okuryazarlık dersi deneyimlerini günlük yaşama yansımaları açısından incelemek amacıyla veri toplamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, dijital okuryazarlık dersini alan öğretmen adaylarının; ders deneyimlerine ilişkin dersin konuları, dersin işleniş biçimi ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gibi faktörlerin günlük hayata yansımalarını etkilediği tespit edilmiştir. Dersin yararına ilişkin algıların önceki deneyimlerden olumsuz etkilenebildiği, daha önce derse ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarına ilişkin görüşler aktarılmıştır. Dersin uzaktan eğitimle verilmesiyle birlikte, olumlu bir beklentiyle başlayan katılımcıların ilerleyen haftalardaki konulara göre derse bakışının olumsuz olarak değiştiği sonucuna varılmıştır. Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda; dersin uzaktan eğitim ile verilmesi, uygulamanın yetersizliği ve bilgilerin teorik olarak kalması pozitif beklentileri negatife dönüştürdüğü neticesine varılmıştır. Bu nedenle dersin teorik biçimde işlenmesi yerine uygulamalı olarak işlenmesi, Dijital Okuryazarlık dersine ilişkin deneyimlerinin günlük yaşamda daha fazla kullanılabilmesini sağlayacağı belirtilmiştir. Ek olarak derste işlenen konuların günlük hayatla ilişki kurulması gerektiği ve daha güncel olması gerektiği neticesine varılmıştır.

Uršej (2019), Slovenya'da ilkokulun ilk üç senesinde olan öğrenci, öğretmen ve veli ile görüşme biçiminde gerçekleştirdiği vaka analizi çalışmasında, öğrencilere dijital okuryazarlık becerileri kazandırmada öğretmen rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, dijital okuryazarlığı sınıflara entegre etme rollerini öğretmenlerin motivasyonu, bilgi ve becerileri, meslektaş desteği, öğretmen eğitimi ve BİT öğretimiyle ilişkilendirdiği sonucuna varılmıştır.

Dönmez (2019), lise öğrencilerinin dijital okuryazarlığı ile bilgi güvenliği farkındalığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında lise düzeyindeki 187 öğrenci çalışmanın örnekleminde yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları, bilgi güvenliği farkındalık durumları, internet kullanımı, cinsiyet, sosyal medya kullanımı, çevrimiçi araçları kullanmada kendini yeterli hissetme gibi değişkenler ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlık durumu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalığı cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik göstermezken çevrimiçi araçları kullanmalarına ilişkin kendini yeterli algılamada erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu vurgulanmıştır.

Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) da yaptıkları araştırmada Türkiye ve Kazakistan ülkelerindeki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarına ilişkin düzeylerini ortaya koymak, bunun yanı sıra cinsiyet, branş ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırmalı incelemeyi amaçlamışlardır. Kazakistan'da Ahmet Yesevi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye'de ise Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarından veri toplanmış, çalışma ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre Türkiye'deki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık açısından kendilerini daha yeterli hissettikleri ve dolayısıyla ülke değişkeninin önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır. Erkek öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı bakımından kadın öğretmen adaylarına göre daha iyi seviyede oldukları belirtilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeniyle dijital okuryazarlık arasında, kullanılan ölçeğin bağlamsal kullanım boyutu hariç anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamıştır. Ulaşılan bulgular bölüm değişkenine göre incelendiğinde ise Sınıf ve Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin diğer bölümlere göre daha yüksek seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının internete bağlanırken kullanılan araç sayısı arttıkça dijital okuryazarlık seviyelerinin de buna bağlı olarak arttığı belirtilmiştir. Kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının da olmayanlara göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Göldağ ve Kanat (2018), Güzel Sanatlar Bölümü'nde eğitim alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumlarını incelemeyi amaçlamışlardır. "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" aracılığıyla İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 310 güzel sanatlar bölümü öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerine ilişkin bilişsel alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmediği ancak diğer boyutlarda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü belirtilmiştir. Öğrencilerin

dijital okuryazarlık seviyeleri arasında öğrenim görülen fakülte bakımından ölçeğin sosyal alt boyutunda ve dijital okuryazarlık ölçeği toplam puanları arasında Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir ortalama farklılığına rastlanmıştır. Ayrıca bilgisayara sahip olma hallerine göre dijital okuryazarlık ölçeğinin sosyal alt boyutunda anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamış, ölçeğin diğer alt boyutlarında ise bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir ortalama farklılığına ulaşılmıştır. Sosyal medya hesabına sahip olma durumları ile internet kullanım sürelerine ilişkin anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucuna varılmıştır. Öğrenim gördükleri sınıflara göre tutum ve bilişsel alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüş, fakat ölçeğin sosyal ve teknik alt boyutlarında ise anlamlı bir ortalama farklılığı görülmemiştir. Bilgisayar kullanım sürelerine ilişkin ölçeğin bütün alt boyutlarında ve dijital okuryazarlık ölçeğine ilişkin toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı belirtilmiştir.

Cote & Milliner (2018), Japonya’da özel bir üniversitede 42 İngilizce öğretmenin katılımıyla yürüttükleri çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının düzeyini ölçmeyi amaçlamışlardır. Katılımcıların bilgisayarlarının olup olmama durumuna, bilgisayara erişilebilirliğine, görevlerini elektronik olarak gerçekleştirme yeteneğine, bilgisayarların kişisel ve profesyonel kullanımına ilişkin maddeler içeren anket aracılığıyla veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda İngilizce programında yer alan bu öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında öğretimlerini desteklemek amacıyla dijital teknolojiyi kullandıklarından fazlasıyla emin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcıların dijital okuryazarlıklarını geliştirmek için ileri beceriler edinmeyi de amaçladıkları gözlemlenmiştir.

Öçal (2017) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğretmenleri ve velilerin kendileri ve çocuklarının dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeline uygun gerçekleştirilen araştırmanın örneklemi 400 ilköğretim öğretmeni ve 356 veliden oluşturulmuştur. Araştırmacı, katılımcılardan Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” aracılığıyla veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kendilerini dijital okuryazarlık seviyeleri açısından “Çok Yeterli” hissettikleri belirlenmiştir. Velilerin kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık düzeylerinin “Çok Yeterli” olduğunu ancak velilerin çocuklarının okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarının “Orta Yeterli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte elde edilen bulgulara göre ilköğretim öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarına ilişkin okuttukları cinsiyet, sınıf düzeyi, ikamet ettikleri yer ve gelir düzeyinin anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenim durumu, kıdem, yaş, kullandıkları dijital araç sayısı, kendisine ait bir bilgisayara

ve sürekli internet bağlantısına sahip olma durumları ile internet kullanma sıklıkları bakımından dijital okuryazarlık yeterlilik algıları üzerinde sayılan değişkenlerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak velilerin kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık algılarını çocuklarından daha iyi seviyede olarak düşündükleri ifade edilmiştir.

Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017), Ng (2012) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”ni Türkçe’ye uyarlamak için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ayrıca bu ölçek aracılığıyla fen bilgisi öğretmeni olacak üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerini de belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 13 devlet üniversitesinde eğitim gören 979 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Dijital okuryazarlık ölçeği uyarlama çalışmasının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.46 ile 0.74 arasında değişkenlik göstermiştir. Ek olarak ölçekte; tek faktörde 10 madde bulunmakta olduğunu, toplam değişkenliğin %40’ını açıkladığını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonunda görülmektedir ki, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilikleri iyi düzeydedir.

Rahmah (2015) “Endonezyalı vatandaşlar için dijital okuryazarlığı öğrenme sistemi” isimli çalışmada; Endonezyalı vatandaşların dijital okuryazarlık yetilerinin gelir düzeyiyle direkt olarak ilişkili olduğunu, ekonomik açıdan iyi seviyede olan vatandaşların dijital okuryazarlık seviyelerinin de iyi olduğunu dile getirmiştir. Ek olarak araştırmanın sonunda, vatandaşların dini inanışlarına uygun bir biçimde dijital okuryazarlık eğitiminin verilmesinin, vatandaşların dijital okuryazarlık seviyeleri bakımından lehine sonuçlanacağını vurgulamıştır.

Acar (2015) anne ve babaların kendilerinin ve ilkökul, ortaokul ve liseye devam eden çocuklarının dijital okuryazarlık durumlarına ilişkin değerlendirmelerini belirli değişkenlere göre incelemeyi hedefleyen bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Bağlamsal kullanım, farkındalık, dijital kimlik yönetimi, güvenli katılım, temel araç ve ortamlar bilgisi olmak üzere beş faktörün yer aldığı ölçek 41 maddeden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; anne ve babaların kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin değerlendirmeleri, çocuklarının dijital okuryazarlıklarına ilişkin değerlendirmelerinden daha olumlu bulunmuştur. Anne ve babaların kendilerine ilişkin değerlendirmeleri; sahip oldukları çocuk sayısına göre değişmediği, çocuklarına ilişkin değerlendirmeleri ise kendilerinin eğitim düzeylerine, cinsiyetlerine, sahip oldukları toplam çocuk sayıları bakımından değişiklik göstermediği belirtilmiştir.

Khalid, Slættalíð, Parveen ve Hossain (2015) öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının geliştirilmesine ilişkin bir meta analiz çalışması yürütmüşlerdir. Bu çalışma; araştırmacıların, politikacıların ve eğitim planlayıcılarının dikkatini çekmek ve “öğretmenlerin mesleki gelişimi için dijital okuryazarlık” gündemini oluşturarak farkındalık yaratmayı amaçlamaktadırlar. Bunun için öğretmenlerin dijital okuryazarlık ile ilgili alan yazında bulunan konuları araştırmışlardır. Çalışmada 14 dergi makalesi ve 2 proje raporu kullanılmıştır. Kullanılan makalelerin coğrafi dağılımı incelendiğinde % 69’ unun Avrupa ülkelerinde yer alan dijital okuryazarlık çalışmaları olduğu belirtilmiştir. Bunun olası nedenin AB’nin 2000 yılında ortaya koyduğu küreselleşme söylemi üzerine ortaya çıkan yaşam boyu öğrenmeyle beraber değişen teknoloji ve dijital okuryazarlık terimi olduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca çalışmaların %43’ü öğretmenler, %31’i öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı, geri kalan çalışmaların ise genel toplum odaklı olduğu sonucuna varılmıştır.

Shariman, Razak ve Noor (2012) Malezyalı öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olup olmadıklarını incelemek amacıyla nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma neticesinde; katılımcıların gereksinim duydukları bilgileri içeren, konuyla ilgili ve güvenilir web sitelerini bulmakta zorlandıklarını, web sitelerinin kaynak güvenilirliğini, doğruluğuna ilişkin değerlendirme yapamadıklarını, bilgiyi yüzeysel biçimde algıladıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

İlgili araştırmalara bakıldığında; dijital okuryazarlık ve bağlantılı olduğu kavramlara ilişkin çalışmaların ilkökul öğrencileri ve velileri, ilkökul öğretmenleri, lise öğrencileri ve velileri, farklı bölümlerde öğrenimine devam eden öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların özellikle öğretmen adayları ve öğretmenlerin üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmaların çoğunlukla nicel çalışmalar olduğu, verilerin yalnızca anketler ya da yalnızca görüşmeler aracılığıyla toplandığı görülmektedir. Ancak yükseköğretimin paydaşlarından en önemlileri olan üniversite öğrencileri ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini bir arada inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yükseköğretim düzeyinde yapılacak olan bu çalışma; üniversite öğrencileri ve akademisyenlerin görüşlerinin alınmasıyla beraber dijital okuryazarlık düzeylerinin belirli değişkenlere göre incelenmesi sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlilik-güvenilirliği yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemeyi hedefleyen bu çalışma nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Farklı veri kaynakları ile araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması, araştırma probleminin çeşitli açılardan değerlendirilebilmesine imkân vererek araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin artmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 35). Buna göre öncelikle nicel verilerin toplanması sağlanmış, çalışmadan güçlü sonuçlar elde etmek amacıyla açık uçlu anket formu kullanılarak elde edilen veriler değerlendirilerek daha derin ve daha kapsamlı açıklamalar yapılmıştır.

Nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama yöntemi, ilgilenilen problemin hâlihazırdaki durumunu ortaya koymaya yöneliktir ve mevcut durum kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi araştırılmasını sağlamaktadır. “*Tarama araştırmaları, bir konuya veya olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır*” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Araştırılmak istenen betimleyici verilere, anket, görüşme veya gözlem gibi bilgi elde etme yöntemleri ile erişilir (Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 63). Araştırmanın verileri Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın ölçek aracılığıyla toplanan verileri için betimsel istatistik

yöntemleri kullanılmıştır. Açık uçlu anket formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi'nde bulunan 4.094 akademisyen ile Gazi Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 49.367 öğrenci oluşturmaktadır.

Evreni üniversite öğrencileri ile akademisyenler olan araştırmada örneklem belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. *“Uygun örnekleme, araştırmacının kolay uygulama yapabilecek grupları seçmesi için zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden tercih etmesinden kaynaklanıyor olabilir”* (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Çalışmanın örneklemine dahil edilecek öğrenciler, veri toplanan dönemde üniversitede öğrenim görmekte iken akademisyenler ise üniversite eğitiminin diğer tarafında aktif olarak bulunmaktadır.

Katılımcılara ait demografik veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1'de araştırmanın öğrenci grubunun demografik değişkenlerinin dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Demografik Değişkenlerinin Dağılımları

		N	%
Fakülte	Eğitim Fakültesi	167	41
	Fen Fakültesi	45	11
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	55	14
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	127	31
	Teknoloji Fakültesi	11	3
Sınıf	1	166	41
	2	99	24
	3	123	31
	4	17	4
Cinsiyet	Erkek	114	28
	Kadın	291	72
Mezun Olunan Lise	Devlet Okulu	337	83
	Özel Okul / Kolej	68	17
Sahip Olunan Dijital Araç Sayısı	0	1	1
	1	78	19
	2	201	50
	3	93	22
	4	31	7
	5	1	1
Sürekli İnternet Bağlantısı	Evet	341	84
	Hayır	64	16

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin fakülte dağılımları; 167 (%41) öğrenci eğitim fakültesi öğrencisi, 45 (%11) öğrenci fen fakültesi öğrencisi, 55 (%14) öğrenci mimarlık ve mühendislik fakültesi öğrencisi, 127 (%31) öğrenci sağlık bilimleri ve tıp fakültesi öğrencisi 11 (%3) öğrenci ise teknoloji fakültesi öğrencisi şeklindedir. Sınıf dağılımları incelendiğinde ise; 166 (%41) öğrenci birinci sınıfta, 99(%24) ikinci sınıfta, 123 (%31) öğrenci üçüncü sınıfta ve son olarak da 17 (%4) öğrenci ise dördüncü sınıfta okumaktadır. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı ise şu şekildedir; 114 (%28) öğrenci erkek, 291 (%72) öğrenci ise kadın olmaktadır. Mezun olunan lise değişkeninin dağılımı ise şu şekilde gerçekleşmektedir; 337 (%83) öğrenci devlet okulu mezunu, 68 (%17) öğrenci ise özel okul veya kolej mezunu olmaktadır. Sahip olunan dijital araç sayısına göre; 1 (%1) öğrenci hiç dijital araca sahip olmamakta, 78 (%19) öğrenci 1 dijital araca sahip olmaktadır. Birden fazla dijital araca sahip olma durumuna bakıldığında ise, 201 (%50) 2, 93 (%22) öğrenci 3, 31 (%7) öğrenci 4 ve son olarak da 1 (%1) öğrenci 5 dijital araca sahip olmaktadır. Sürekli internet bağlantısının sorgulandığı değişkene göre ise 341 (%84) katılımcı sürekli bir internet bağlantısına sahip olmakta, 64 (%16) katılımcı ise sürekli internet bağlantısına sahip olmamaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 2’de ise öğrencilerin yaş ve internet kullanım sıklığı değişkenlerinin ortalama değerleri yer almaktadır.

Tablo 2

Demografik Değişkenlerin Ortalamaları

	Ortalama-Ss	Min-Max
Yaş	20,6±2,2	18-38
İnternet Kullanım Sıklığı	3,9±0,7	2-5

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ortalama yaşı 20, ortalama internet kullanım sıklığı ise 3,9 ortalama ile “İşimden bağımsız olarak, interneti yoğun olarak kullanıyorum.” ifadesine denk gelmektedir.

Tablo 3’te araştırmanın akademisyen katılımcılarının demografik değişkenlerinin dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3

Akademisyenlerin Demografik Değişkenlerinin Dağılımları

		N	%
Fakülte	Eğitim Fakültesi	60	62
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	13	13
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	20	21
	Diğer	4	4
Cinsiyet	Erkek	32	33
	Kadın	65	67
Yaş	20-30	46	47
	31-40	33	34
	41 ve üzeri	18	20
Kıdem	0-10 Yıl	68	70
	11-20 Yıl	18	19
	21 Yıl ve üzeri	11	11
Unvan	Araştırma Görevlisi & Öğretim Görevlisi	64	66
	Doktor Öğretim Görevlisi	23	24
	Doçent & Profesör Doktor	10	10
Dijital Araç Sayısı	1	2	2
	2	8	8
	3	54	56
	4	27	28
	5	6	6
Sürekli İnternet Bağlantısı	Evet	91	94
	Hayır	6	6

Tablo 3’de bulunan veriler incelendiğinde; fakülte dağılımı kapsamında 60 (%62) akademisyen eğitim fakültesinde, 13 (%13) akademisyen mimarlık ve mühendislik fakültelerinde, 20 (%21) akademisyen sağlık bilimleri veya tıp fakültesinde ve son olarak da 4 (%4) akademisyen diğer

fakültelerde görev almaktadır. Cinsiyet dağılımına göre 32 (%33) akademisyen erkek, 65 (%67) akademisyen ise kadın olmaktadır. Akademisyenlerin yaş dağılımları incelendiğinde 46 (%47) akademisyenin 20-30 yaş aralığında, 33 (%34) akademisyenin 31-40 yaş aralığında ve 18 (%20) akademisyenin ise 41 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Akademisyenlerin mesleki kıdemleri ise şu şekilde dağılım göstermektedir, 68 (%70) akademisyen 0-10 yıl, 18 (%19) akademisyen 11-20 yıl ve 11 (%11) akademisyen ise 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olmaktadır. Akademisyenlerin unvanları şu şekilde dağılım göstermektedir; 64 (%66) akademisyen araştırma görevlisi veya öğretim görevlisi, 23 (%24) akademisyen doktor öğretim görevlisi ve 10 (%10) akademisyen ise doçent veya profesör doktor olmaktadır. Akademisyenlerin sahip oldukları dijital araç sayısı ise; 2 (%2) akademisyen 1 araca, 8 (%8) akademisyen 2 araca, 54 (%56) akademisyen 3 araca, 27 (%28) akademisyen 4 araca ve son olarak da 6 (%6) akademisyen 5 dijital araca sahip olmaktadır. Sürekli internet bağlantısının sorgulandığı değişkenin dağılımı ise şu şekilde gerçekleşmiştir; 91 (%94) akademisyen sürekli internet bağlantısına sahipken 6 (%6) akademisyen sürekli internet bağlantısına sahip olmamaktadır.

Akademisyenlerin internet kullanım sıklıklarının ortalaması ise 4.2 olarak elde edilmiş ve bu değer öğrencilerden yüksek olmak ile birlikte “İşimden bağımsız olarak, interneti yoğun olarak kullanıyorum.” ifadesine denk gelmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 405 üniversite öğrencisi ve 97 akademisyene ölçek doldurulurken isteyen katılımcıların çalışma için gerekli açık uçlu anket çalışmasına da katılabilecekleri belirtilmiştir. Buna istinaden 49 üniversite öğrencisi ile 12 akademisyen gönüllü olmak istemiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

4.3.1. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır (EK 3 ve EK 4). 5’li likert tipiyle hazırlanan ve 41 maddeden oluşan “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği”nde farkındalık, dijital kimlik yönetimi, temel araç ve ortam bilgisi, bağlamsal kullanım, güvenli katılım olmak üzere 5 alt boyut yer almaktadır. Farkındalık alt boyutuna ilişkin 17, dijital kimlik yönetimi alt boyutuna ilişkin 4, temel araç ve

ortam bilgisi alt boyutuna ilişkin 5, bağlamsal kullanım alt boyutuna ilişkin 9, güvenli katılım alt boyutuna ilişkin 6 madde bulunmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde araştırma ölçeğinin istatistiksel güvenilirliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen Cronbach's Alpha analizinin sonuçları yer almaktadır. Cronbach's Analizi kapsamında teste tabi tutulacak ölçek bütün maddeleri gözeticilerle sınanmakta ve elde edilen güvenilirlik skorunun .70 ve üzerinde çıkması ölçeğin istatistiksel olarak güvenilir olduğunu ifade etmekte ve 1'e yaklaşan ve artan skorlar güvenilirlik artışı olarak nitelendirilmektedir.

Tablo 4

Araştırma Ölçeğinin Güvenilirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	.980	41
Farkındalık	.910	17
Bağlamsal Kullanım	.751	9
Güvenli Katılım	.884	6
Dijital Kimlik Yönetimi	.734	4
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	.786	5

Hem ölçeğin bütünü için hem de alt ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla hesaplanan Cronbach α değerleri; 41 maddeden oluşan ölçeğin bütünü için .980, on yedi maddeden oluşan farkındalık alt ölçeği için .968, dokuz maddeden oluşan bağlamsal kullanım alt ölçeği için .958, altı maddeden oluşan güvenli katılım alt ölçeği için .928, dört maddeden oluşan dijital kimlik yönetimi alt ölçeği için .908 ve beş maddeden oluşan temel araç ve ortam bilgisi alt ölçeği için .899 olarak bulunmuştur. Bu durum hem ölçeğin bütünü için hem de alt ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Acar, 2015).

Araştırma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve ölçeğin yapı geçerliliği değerleri ise $\chi^2 = 154.20$, $df = 121$, $RMSEA = 0,05$, $CFI=0,993$, $NNFI=0,985$, $IFI=0,990$ şeklinde elde edilmiştir. Bu değer ile araştırma ölçeğinin yapı geçerliliği doğrulanmıştır.

4.3.2. Açık Uçlu Anket Formu

Açık uçlu anket formlarından birisi üniversite öğrencilerinden nicel verileri desteklemek için kullanılmış (EK 6) diğeri ise akademisyenlerden toplanan verilerin desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır (EK 5).

Üniversite öğrencisi için kullanılmış olan açık uçlu anket formu hazırlanmadan önce literatür taranmıştır. Anketteki maddeleri destekleyici ve zenginleştirici cevaplar almaya yönelik sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan form 10 öğrenciye ön uygulama amacıyla uygulanmış ve üniversite öğrencilerinin verdiği cevaplara göre soruların açıklığı incelenmiştir. Ardından öğrencilerden

gelen cevaplar sayesinde açık uçlu sorulardan oluşan anket formundan “İnterneti ne amaçla kullanıyorsunuz?” sorusu çıkartılarak tekrar düzenlenme yapılmıştır. Yeni anket sorusu olarak bu sorunun yerine “Dijital araçları eğitim hayatınızda nerelerde, ne amaçla kullanıyorsunuz?” ve “Dijital araçları gün içerisinde en çok kullandığınız zamanlarda ne amaçla kullanıyorsunuz?” soruları eklenmiştir.

Hazırlanan açık uçlu anket formuna ilişkin üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak açık uçlu anket formuna son hali verilmiştir. Benzer süreç akademisyenler için kullanılan açık uçlu anket formu hazırlığı için de izlenmiştir. Anket formu ön uygulama yapılarak ankete son halinin verilmesi amacıyla 3 akademisyene uygulanarak veri toplanmıştır. Uygulama ve uzman görüşü alınmasının ardından benzer şekilde anket formundan “İnterneti ne amaçla kullanıyor musunuz?” sorusu çıkarılmıştır. Bu sorunun yerine “Dijital araçları meslek hayatınızda nerelerde, ne amaçla kullanıyorsunuz? Mesleki gelişiminize katkıları nelerdir?” ve “Dijital araçları gün içerisinde en çok kullandığınız zamanlarda ne amaçla kullanıyorsunuz?” soruları eklenmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada uygulama yapılacak Gazi Üniversitesi akademisyenlerinin ve öğrencilerinin görüşlerinin alınabilmesi için etik kurul izni için başvuru yapılmıştır. Başvurunun olumlu sonuçlanmasının ardından gerekli araştırma izni ve onayı alınmıştır (EK 1).

4.4.1. Ölçek Aracılığıyla Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan Acar tarafından geliştirilen (2015) ve 41 maddeden oluşan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” örnekleme yer alan üniversite öğrencilerine ve akademisyenlere araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Ölçek verileri yaklaşık olarak 3 haftalık sürede, 407 öğrenci ve 100 akademisyenden dersleri aksatmaksızın ders dışı sürelerde toplanmıştır. Anket öğrenciler için de akademisyenler için de gönüllülük esas alınarak uygulanmıştır. Anketlerin veri girişi esnasında; bazı maddelerde birden fazla seçeneği işaretleyen veya hiçbir seçeneği işaretlemeyenler, demografik bilgiler bölümünü eksik dolduran ya da doldurmamayanların anketi değerlendirmeye alınmamıştır.

4.4.2. Açık Uçlu Anket Aracılığıyla Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu anket formları aracılığıyla katılımcılardan yazılı biçimde toplanmıştır. Uygulamalar örnekleme dahil edilen fakültelerde farklı zamanlarda bizzat araştırmacı tarafından gönüllülük esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde hem öğrencilerin hem de akademisyenlerin vaktini almamak, zamandan kazanmak ve derslerin aksamasına sebebiyet vermemek gibi konular önemsenmiştir. Bu nedenle açık uçlu anket formları 3 hafta gibi bir süreçte katılımcılara uygulanmış ve görüşler yazılı olarak toplanmıştır. Uygulama sırasında öncelikle araştırmacı tarafından katılımcılara araştırmanın amacından ve gizlilik ile ilgili etik kurallardan bahsedilmiş, ardından veri toplama aracı tanıtılarak formun nasıl doldurulacağı ve doldurulurken nelere dikkat edilmesi gerektiği açıkça ifade edilmiştir. Veri toplama aracının uygulaması; 2020 yılı şubat, mart ayları içerisinde 49 öğrenci ve 12 akademisyen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır. Eğitim-öğretim kesintiye uğratılmamış, üniversite öğrencisi ve akademisyenlerin vakit ile ilgili bir sıkıntı yaşamaması için gayret gösterilmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

4.5.1. Ölçek Aracılığıyla Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmanın sorularının testlerinde parametrik olmayan test yöntemleri olan Mann Whitney U-testi ve Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı doğrudan ilişkilerin tespiti amacıyla gerçekleştirilen Spearman Korelasyon testi uygulanmıştır.

Çalışmanın normallik incelemesi kapsamında ise araştırmanın hipotez testlerinde kullanılacak ölçek ve ölçek alt boyutları Kolmogorov Smirnov testine tabi tutulmuştur.

Aşağıda yer alan Tablo 5'te araştırma ölçeklerinin ve ölçek alt boyutlarının Kolmogorov Smirnov test sonucu yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre $p < 0,05$ şartından dolayı verilerin normal dağılmadığına karar verilmiş ve hipotez testlerinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 5

Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarının Normallik İncelemesi

	İstatistik	Sd	P
Dijital Okuryazarlık	0,119	97	0,002
Farkındalık	0,142	97	0,000
Bağlamsal Kullanım	0,232	97	0,000
Güvenli Katılım	0,174	97	0,000
Dijital Kimlik Yönetimi	0,161	97	0,000
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	0,127	97	0,001

4.5.2. Açık Uçlu Anket Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi

Açık uçlu anket formlarından elde edilen veriler araştırmacı tarafından ilk olarak Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Analizlerde üniversite öğrencilerinin görüşleri sırasıyla Ö1, Ö2,...,Ö49 şekline, akademisyenlerin görüşleri ise A1, A2,...,A12 şekline dönüştürülmüştür. Katılımcıların düşüncelerini yansıtan örnek ifadeler ise “tırmak” içerisinde gösterilmiştir. Üniversite öğrencileri ve akademisyenlerin görüşleri araştırmacı tarafından birkaç kez okunarak kodlama kategorilerinin oluşması sağlanmıştır. Ardından içerik analizi çerçevesinde kodlama kategorileri açık kodlamalara dönüştürülmüştür. İçerik analizinde amaç, toplanılan verileri net hale getirebilmek için gerekli kavramlara ve ilişkilere ulaşmak biçiminde ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizinde güvenilirliği belirlemek amacıyla araştırmacı ve alanında uzmanlığını almış bir öğretmen (kodlayıcı) arasında tutarlılık hesaplanmıştır. Yazılı olarak alınan anket formunda kodlayıcılar arası tutarlılığı belirleyebilmek için ayrı ayrı üç adet üniversite öğrencisi ile üç adet akademisyen formu yansız atama yoluyla seçilerek çoğaltılması sağlanmıştır. Ardından araştırmacı ve uzman birbirinden bağımsız bir şekilde seçilen her bir katılımcının anket formunu okuyarak içerik analizine uygun açık kodlamaları oluşturmuşlardır. Sonuçta araştırmacı ve kodlayıcı ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Yapılan bu işlemin ardından araştırmacı ve uzmanın yapmış olduğu açık kodlamaların değerlendirilmesi için seçilen formlardaki sorulara verilen cevaplar incelenerek “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda aynı seçeneği işaretlemişlerse görüş birliği, farklı seçenekleri işaretlemişlerse görüş ayrılığı kabul edilmiştir. Yapılan bu çalışmada içerik analizinin güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman (1994, s. 23)’ın uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi “Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” şeklindedir. Yıldırım ve Şimşek’e (2003, s.12) göre, çalışmada güvenirlilik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda çalışma güvenirlilik yüzdesine ulaşmıştır. Çalışmada bu formül hem akademisyenler

için hazırlanan anket formlarına hem de üniversite öğrencileri için hazırlanan anket formlarına uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık algılarına ilişkin açık uçlu anket formundaki kodlamalarda uyuşum yüzdesi 0,82 olarak hesaplanmıştır. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık algılarına ilişkin görüşlerine yönelik açık uçlu anket formundaki kodlamalarda uyuşum yüzdesi 0,89 olarak hesaplanmıştır. Tüm formlardaki oranların %70 ve üzerinde olması kodlayıcılar arası tutarlılığın yeterli olduğunu göstermektedir. Katılımcıların birden fazla kategoriye uygun görüş bildirmesinden dolayı toplam görüş sayısı farklı olabilmektedir. Ayrıca çalışmada bir kategoriye ait tüm görüşlere yer verilmemiş bazı öne çıkan görüşlerden yararlanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilere ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

5.1. Üniversite Öğrencilerinin ve Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Nicel Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1. ve 3. alt problemi, “Üniversite öğrencilerinin kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?” ve “Akademisyenlerin kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?” şeklinde olup elde edilen bulgular ortalama bakımından ele alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular ortalamalar bakımından ele alındığında; öğrencilerin dijital okuryazarlık toplam puanı $167,06 \pm 24,02$ çok yeterli düzeyine, akademisyenlerin ise $182,12 \pm 18,53$ ile tam yeterli düzeyine denk gelmektedir. Farkındalık alt boyutu için öğrenciler $70,31 \pm 10,03$ ortalama ile çok yeterli düzeyine denk gelen bir puan ortalamasına sahipken akademisyen $76,78 \pm 7,50$ ile tam yeterli düzeyinde bir puan ortalamasına sahip olmaktadır. Bağlamsal kullanım kapsamında öğrenciler $37,33 \pm 6,45$ ile çok yeterli düzeyde iken akademisyenler $42,31 \pm 3,30$ ile tam yeterlilik düzeyindedir. Güvenli katılıma ilişkin toplam puan ortalamaları öğrenci ($23,86 \pm 4,67$) ve akademisyenler ($24,92 \pm 4,54$) için çok yeterli düzeyinde değerlere denk gelmektedir. Dijital Kimlik Yönetimi için öğrenci ($15,97 \pm 3,00$) ve akademisyenler ($16,65 \pm 3,15$) çok yeterli düzeyinde puan ortalamalarına sahip olmaktadır. Temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunda ise öğrenci ($18,24 \pm 4,11$) ve akademisyenler ($20,47 \pm 3,97$) için toplam puan ortalamaları çok yeterli düzeye denk gelmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 6’da “Üniversite öğrencileri ile akademisyenlerin kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki araştırma sorusuna yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U-Testinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 6

Akademisyen ve Öğrencilerin Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Grup	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Dijital Okuryazarlık	Öğrenci	232,9	12109	-5,871	0,000
	Akademisyen	329,16			
Farkındalık	Öğrenci	232,4	11909	-6,031	0,000
	Akademisyen	331,23			
Bağlamsal Kullanım	Öğrenci	226,62	9564,5	-7,878	0,000
	Akademisyen	355,4			
Güvenli Katılım	Öğrenci	244,87	16957,5	-2,099	0,036
	Akademisyen	279,18			
Dijital Kimlik Yönetimi	Öğrenci	244,27	16713,5	-2,296	0,022
	Akademisyen	281,7			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Öğrenci	235,97	13352,5	-4,917	0,000
	Akademisyen	316,35			

Elde edilen bulgular incelendiğinde akademisyen ve öğrenci grupları için dijital okuryazarlık ($Z = -5,871$; $p < .05$), farkındalık ($Z = -6,031$; $p < .05$), bağlamsal kullanım ($Z = -7,878$; $p < .05$), güvenli katılım ($Z = -2,099$; $p < .05$), dijital kimlik yönetimi ($Z = -2,296$; $p < .05$) ve temel araç ve ortam bilgisi ($Z = -4,917$; $p < .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu farklılıklar incelendiğinde bütün anlamlı farklılıklarda akademisyenler öğrencilerden daha yüksek sıra ortalamasına sahip olmaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 7’de, “Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin tespiti amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U-Testinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 7

Cinsiyet ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Öğrenci)

	Grup	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Dijital Okuryazarlık	Erkek	223,98	14195	-2,258	0,024
	Kadın	194,78			
Farkındalık	Erkek	203,05	16581,5	-0,005	0,996
	Kadın	202,98			
Bağlamsal Kullanım	Erkek	227,61	13782	-2,653	0,008
	Kadın	193,36			
Güvenli Katılım	Erkek	222,94	14314	-2,151	0,031
	Kadın	195,19			
Dijital Kimlik Yönetimi	Erkek	212,16	15542,5	-0,991	0,322
	Kadın	199,41			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Erkek	271,15	8817,5	-7,357	0,000
	Kadın	176,3			

Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenciler için cinsiyet ile dijital okuryazarlık ($Z = -2,258$; $p < .05$), bağlamsal kullanım ($Z = -2,653$; $p < .05$), güvenli katılım ($Z = -2,151$; $p < .05$) ve temel araç ve ortam bilgisi ($Z = -7,357$; $p < .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sıra ortalamaları farklılığı bulunmaktadır. Bu farklılıklar incelendiğinde bütün anlamlı ilişkilerde erkek öğrencilerin kadınlardan daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 8’de ise “Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin tespiti amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 8

Sınıf ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Öğrenci)

	Grup	N	Sıra Ortalaması	X ²	df	P
Dijital Okuryazarlık	1	166	201,77	0,182	3	0,981
	2	99	200,63			
	3	123	205,57			
	4	17	210,15			
Farkındalık	1	166	202,17	0,349	3	0,951
	2	99	199,04			
	3	123	205,74			
	4	17	214,32			
Bağlamsal Kullanım	1	166	196,15	3,209	3	0,36
	2	99	195,49			
	3	123	218,69			
	4	17	200,06			
Güvenli Katılım	1	166	205,99	2,229	3	0,526
	2	99	208,9			
	3	123	191,17			
	4	17	225,03			
Dijital Kimlik Yönetimi	1	166	202,14	0,435	3	0,933
	2	99	209,13			
	3	123	200,39			
	4	17	194,56			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	1	166	204,15	1,288	3	0,732
	2	99	200,9			
	3	123	199,03			
	4	17	232,65			

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler kapsamında sınıf ve araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Aşağıda yer alan Tablo 9’da ise “Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında öğrenim gördüğü fakülteye göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt probleminin tespiti amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 9

Fakülte ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Öğrenci)

	Grup	N	Sıra Ortalaması	X ²	df	P
Dijital Okuryazarlık	Eğitim Fakültesi	167	209,61	12,789	4	0,012
	Fen Fakültesi	45	189,10			
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	55	230,22			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	127	181,16			
	Teknoloji Fakültesi	11	275,55			
Farkındalık	Eğitim Fakültesi	167	209,12	5,412	4	0,248
	Fen Fakültesi	45	191,47			
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	55	222,88			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	127	187,75			
	Teknoloji Fakültesi	11	233,95			
Bağlamsal Kullanım	Eğitim Fakültesi	167	208,11	19,285	4	0,001
	Fen Fakültesi	45	176,49			
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	55	236,09			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	127	182,53			
	Teknoloji Fakültesi	11	304,68			
Güvenli Katılım	Eğitim Fakültesi	167	207,95	4,469	4	0,346
	Fen Fakültesi	45	205,62			
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	55	218,58			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	127	186,43			
	Teknoloji Fakültesi	11	230,45			
Dijital Kimlik Yönetimi	Eğitim Fakültesi	167	212,74	3,699	4	0,448
	Fen Fakültesi	45	192,37			
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	55	205,95			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	127	190,31			
	Teknoloji Fakültesi	11	230,41			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Eğitim Fakültesi	167	201,91	25,326	4	0,000
	Fen Fakültesi	45	216,10			
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	55	235,15			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	127	174,81			
	Teknoloji Fakültesi	11	330,64			

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler için fakülte değişkeni ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutlarından dijital okuryazarlık [$\chi^2(sd=3)= 12,789$; $p<0,05$], bağlamsal kullanım [$\chi^2(sd=3)= 19,285$; $p<0,05$] ve temel araç ve ortam bilgisi [$\chi^2(sd=3)= 25,326$; $p<0,05$], arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde bütün anlamlı bulgularda teknoloji fakültesinde okuyan öğrenciler daha yüksek sıra ortalamalarına sahip olmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 10'da anlamlı farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Bonferroni düzeltme sonuçları yer almaktadır:

Tablo 10

Gruplar Arasındaki Farklılığın Tespitine İlişkin Bonferroni Düzeltmesi Sonuçları

Bağımlı Değişken		Ort Farklılığı (I-J)	Std Hata	
Bağılamsal Kullanım	Eğitim Fakültesi	Fen Fakültesi	1,48423	1,06483
		Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi	-1,75819	0,98563
		Teknoloji Fakültesi	1,33043	0,74643
		Diğer	-4,63092	1,97348
	Fen Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-1,48423	1,06483
		Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi	-3,24242	1,27435
		Teknoloji Fakültesi	-0,15381	1,09985
		Diğer	-6,11515*	2,13240
	Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi	Eğitim Fakültesi	1,75819	0,98563
		Fen Fakültesi	3,24242	1,27435
		Teknoloji Fakültesi	3,08862*	1,02336
		Diğer	-2,87273	2,09397
	Teknoloji Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-1,33043	0,74643
		Fen Fakültesi	0,15381	1,09985
		Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi	-3,08862*	1,02336
		Diğer	-5,96135*	1,99259
	Diğer	Eğitim Fakültesi	4,63092	1,97348
		Fen Fakültesi	6,11515*	2,13240
		Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi	2,87273	2,09397
		Teknoloji Fakültesi	5,96135*	1,99259
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Eğitim Fakültesi	Fen Fakültesi	-0,62036	0,67155
		Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi	-1,27490	0,62160
		Teknoloji Fakültesi	0,95129	0,47075
		Diğer	-4,36581*	1,24460
	Fen Fakültesi	Eğitim Fakültesi	0,62036	0,67155
		Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi	-0,65455	0,80369
		Teknoloji Fakültesi	1,57165	0,69364
		Diğer	-3,74545	1,34483
	Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi	Eğitim Fakültesi	1,27490	0,62160
		Fen Fakültesi	0,65455	0,80369
		Teknoloji Fakültesi	2,22620*	0,64540
		Diğer	-3,09091	1,32059

Teknoloji Fakültesi	Eğitim Fakültesi	-0,95129	0,47075
	Fen Fakültesi	-1,57165	0,69364
	Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi	-2,22620*	0,64540
	Diğer	-5,31711*	1,25666
Diğer	Eğitim Fakültesi	4,36581*	1,24460
	Fen Fakültesi	3,74545	1,34483
	Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi	3,09091	1,32059
	Teknoloji Fakültesi	5,31711*	1,25666

Elde edilen bulgulara göre; bağlamsal kullanım alt boyutu için tespit edilen anlamlı farklılık fen fakültesi ile diğer fakülteler arasında, mimarlık ve mühendislik fakültesi ile teknoloji fakültesi arasında bulunmaktadır. Temel araç ve ortam bilgisi değişkeni için ise, eğitim fakültesi ile diğer fakülteler ve mimarlık ve mühendislik fakültesi ile teknoloji fakültesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Aşağıda yer alan Tablo 11’de öğrenciler için internet kullanım sıklığı ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı doğrusal ilişkilerin tespiti amacıyla gerçekleştirilen Spearman Korelasyon Analizi testinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 11

İnternet Kullanım Sıklığı ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları Korelasyon Analizi (Öğrenci)

		Dijital Okuryazarlık	Farkındalık	Bağlamsal Kullanım	Güvenli Katılım	Dijital Kimlik Yönetimi	Temel Araç ve Ortam Bilgisi
İnternet Kullanım Sıklığı	r	0,085	0,038	,095	0,079	0,022	,169**

** = p<0,01, * = p<0,05

Elde edilen bulgulara göre internet kullanım sıklığı ile yalnızca temel araç ve ortam bilgisi (r=0,169; p<0,01) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve bu ilişki iki boyut için de doğru orantılı ve zayıf şiddette gerçekleşmiştir.

Aşağıda bulunan Tablo 12’de ise araştırmanın akademisyen katılımcıları kapsamında cinsiyet değişkeni ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U-testinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 12

Cinsiyet ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları (Akademisyen)

	Grup	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Dijital	Erkek	32	53,94	882	-1,213	0,225
Okuryazarlık	Kadın	65	46,57			
Farkındalık	Erkek	32	47,73	999,5	-0,312	0,755
	Kadın	65	49,62			
Bağlamsal	Erkek	32	61,5	640	-3,128	0,002
Kullanım	Kadın	65	42,85			
Güvenli	Erkek	32	52,06	942	-0,756	0,449
Katılım	Kadın	65	47,49			
Dijital Kimlik	Erkek	32	53,16	907	-1,031	0,302
Yönetimi	Kadın	65	46,95			
Temel Araç ve	Erkek	32	60,75	664	-2,914	0,004
Ortam Bilgisi	Kadın	65	43,22			

Elde edilen bulgulara göre akademisyenlerin cinsiyetleri ile ölçek alt boyutlarından temel araç ($Z = -2,914$; $p < 0,05$) ve ortam bilgisi ile bağlamsal kullanım ($Z = -3,128$; $p < 0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmakta ve bu farklılık incelendiğinde iki boyut için de erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlerden daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 13'te akademisyen örneklemin mesleki kıdem ve araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testi sonuçları yer almaktadır:

Tablo 13

Mesleki Kıdem ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Akademisyen)

	Grup	N	Sıra Ortalaması	X ²	df	P
Dijital Okuryazarlık	0-10 Yıl	68	50,35	1,029	2	0,598
	11-20 Yıl	18	48,72			
	21 Yıl ve üzeri	11	41,09			
Farkındalık	0-10 Yıl	68	48,99	0,006	2	0,997
	11-20 Yıl	18	48,72			
	21 Yıl ve üzeri	11	49,55			
Bağlamsal Kullanım	0-10 Yıl	68	49,79	0,327	2	0,849
	11-20 Yıl	18	48,67			
	21 Yıl ve üzeri	11	44,68			
Güvenli Katılım	0-10 Yıl	68	51,57	3,41	2	0,182
	11-20 Yıl	18	47,92			
	21 Yıl ve üzeri	11	34,86			
Dijital Kimlik Yönetimi	0-10 Yıl	68	49,4	0,143	2	0,931
	11-20 Yıl	18	46,81			
	21 Yıl ve üzeri	11	50,09			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	0-10 Yıl	68	50,35	1,335	2	0,513
	11-20 Yıl	18	49,44			
	21 Yıl ve üzeri	11	39,91			

Elde edilen bulgulara göre akademisyenler kapsamında mesleki kıdem ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 14’te akademisyen örneklemin yaş ve araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 14

Yaş ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Akademisyen)

	Grup	N	Sıra Ortalaması	X ²	df	p
Dijital Okuryazarlık	20-30	46	47,86	1,881	2	0,39
	31-40	33	53,86			
	41 ve üzeri	18	43			
Farkındalık	20-30	46	46,3	1,052	2	0,591
	31-40	33	52,86			
	41 ve üzeri	18	48,81			
Bağlamsal Kullanım	20-30	46	44,15	3,738	2	0,154
	31-40	33	56,29			
	41 ve üzeri	18	48,03			
Güvenli Katılım	20-30	46	50,23	4,580	2	0,101
	31-40	33	53,97			
	41 ve üzeri	18	36,75			
Dijital Kimlik Yönetimi	20-30	46	46,61	1,470	2	0,479
	31-40	33	53,77			
	41 ve üzeri	18	46,36			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	20-30	46	46,39	1,600	2	0,449
	31-40	33	53,98			
	41 ve üzeri	18	46,53			

Elde edilen bulgulara göre akademisyenler kapsamında yaş ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 15'te akademisyen örneklemin fakülte ve araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 15

Fakülte ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Akademisyen)

	Grup	N	Sıra Ortalaması	X ²	Df	P
Dijital Okuryazarlık	Eğitim Fakültesi	60	47,62	0,385	3	0,943
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	13	51,5			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	20	51,25			
	Diğer	4	50,38			
Farkındalık	Eğitim Fakültesi	60	49,23	2,000	3	0,572
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	13	41,19			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	20	54,6			
	Diğer	4	42,88			
Bağlamsal Kullanım	Eğitim Fakültesi	60	45,28	8,653	3	0,334
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	13	62,27			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	20	45,8			
	Diğer	4	77,63			
Güvenli Katılım	Eğitim Fakültesi	60	47,35	1,043	3	0,791
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	13	52,77			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	20	52,83			
	Diğer	4	42,38			
Dijital Kimlik Yönetimi	Eğitim Fakültesi	60	49,48	0,629	3	0,891
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	13	50,31			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	20	48,85			
	Diğer	4	38,38			
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Eğitim Fakültesi	60	44,38	9,469	3	0,224
	Mimarlık ve Mühendislik Fakülteleri	13	65,42			
	Sağlık Bilimleri ve Tıp Fakültesi	20	47,2			
	Diğer	4	74			

Elde edilen bulgulara göre akademisyenler kapsamında fakülte ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Aşağıda bulunan Tablo 16’da akademisyenler için internet kullanım sıklığı ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı doğrusal ilişkilerin tespiti amacıyla gerçekleştirilen Spearman Korelasyon Testinin sonuçları yer almaktadır:

Tablo 16

İnternet Kullanım Sıklığı ile Araştırma Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları Korelasyon Analizi (Akademisyen)

		Dijital Okuryazarlık	Farkındalık	Bağlamsal Kullanım	Güvenli Katılım	Dijital Kimlik Yönetimi	Temel Araç ve Ortam Bilgisi
İnternet Kullanım Sıklığı	R	0,214*	0,108	0,185	0,212*	0,171	0,285**

** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre internet kullanım sıklığı ile yalnızca dijital okuryazarlık ($r=0,214$; $p < 0,05$) güvenli katılım ($r= 0,212$; $p < 0,05$) ve temel araç ve ortam bilgisi ($r=0,285$; $p < 0,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve bu ilişki iki boyut için de doğru orantılı ve zayıf şiddette gerçekleşmiştir.

5.2. Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt amaçlarından olan “Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için üniversite öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular için yapılan içerik analizi sonucunda temalar oluşturulmuştur; temaları, kodları ve frekans sıklıkları ile birlikte tablolastırılmış ve ilgili doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

Aşağıdaki tablolarda üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 17

Dijital Okuryazar Olmak İçin Sahip Olunması Gereken Becerilere İlişkin Görüşler (Öğrenci)

Tema	Kod	Frekans (f)
Dijital Okuryazar Olmak İçin Sahip Olunması Gereken Beceriler	Arama Motoru Kullanabilme	30
	Bilgiye Erişebilme	23
	Bilgiyi Kullanabilme	16
	Veri Aktarabilme	15
	Bilgiyi Paylaşabilme	13
	Bilginin Doğruluğunu Kontrol Edebilme	12
	İletişim Kurabilme	11
	Dijital Ortamlarda Eğlenebilme	8
	Teknolojik araçları kullanabilme yetisine sahip olma	7
	Bilinçli Olma	6
	Yeniliklere Açık Olma	4
	İlgi Duyma	2
	Yabancı dil bilme	2

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Öğrencilerin dijital okuryazar olmak için sahip olunması gereken becerilere ilişkin görüşleri şu şekildedir: Görüşme yapılan katılımcıların 30'unun arama motoru kullanabilme, 23'ünün bilgiye erişebilme, 16'sının bilgiyi kullanabilme, 15'inin veri aktarabilme biçiminde cevap verdiği görülmüştür. Ayrıca bilgiyi paylaşabilme, bilginin doğruluğunu kontrol etme, iletişim kurabilme, dijital ortamlarda eğlenebilme, teknolojik araçları kullanabilme yetisine sahip olma, bilinçli olma, yeniliklere açık olma, ilgi duyma, yabancı dil bilme de üniversite öğrencileri tarafından görüşlerde belirtilen ifadelerdendir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö7 “*Dijital okuryazar bir birey bilinçli olmalı ve interneti doğru şekilde kullanabilmeli.*”

Ö10 “*Dijital okuryazar olmak için bilgiye erişebilme, arama motoru kullanabilme, bilgiyi kullanabilme, diğer bireylerle iletişim kurabilme, bilgiyi paylaşabilme, bir ortamdan diğer ortama veri aktarabilme, dijital ortamda eğlenebilme gibi becerilere sahip olmak gerekir.*”

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde 12'sinin bilginin doğruluğunu kontrol etme becerisine sahip olunması gerektiğine ilişkin ifadelerde bulundukları dikkat çekmektedir. Sanal ortamlarda fazlasıyla yanlış bilginin bulunduğunu, bunu ayırt etmenin zor olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda bu duruma ilişkin alıntılar yer almaktadır:

Ö8 “*Arama motorunu etkin bir şekilde kullanarak erişilen bilgiyi doğru kullanma becerisine sahip olmak gerekir. Bilgiye erişmiş olmak dijital okuryazar olmak için yeterli*

değildir. Doğru bilgiyi tespit ettikten sonra da bir ortamdan diğer ortama veri aktarabilmek gerekir.”

Ö12 *“Arama motoru kullanabilme ve bilgiyi kullanma. Çünkü dijital ortama herkes erişebiliyor. Doğru bilgiyi bulmak zor.”*

Ö39 *“Dijital okuryazar olmak için farklı internet sitelerinden amaca hizmet edenleri seçebilmek, değişik kaynaklardan faydalanabilmek, gerekli bilgiyi sanal ortamda en hızlı ve etkili araçla paylaşabilmek gerekir.”*

Ö40 *“Kişinin doğru haberleri, bilgileri yanlış haberlerden, yanlış bilgilerden ayırt ederek dijital olgunluğa (yetkinliğe) erişmiş olması gereklidir.”*

Ö42 *“Öncelikle arama motoru bilinmeden dijital okuryazar olunmaz. En temel beceri arama motorunu kullanabilmek. Bilgiyi değerlendirme konusunda da iyi olunmalı. Bilgilerin doğru mu yanlış mı olduğu ayırt edilmeli.”*

Ayrıca öğrenciler tarafından dijital okuryazar olmak için yabancı dil ve iletişim becerisinin bulunması gerektiğine ilişkin görüşler de dile getirilmiştir. Öğrencilerin ifadesine göre birçok yazılımın İngilizce olması, yabancı dil bilme zorunluluğunu meydana getirmiştir. Buna ilişkin alıntılar aşağıdaki şekildedir:

Ö16 *“Yabancı dil bilme, iletişim becerisi.”*

Ö23 *“Tüm programlar, cihazlar ve yazılımlar İngilizce olduğu için yabancı dil bilmek gerekir.”*

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde dijital okuryazar olmak için ilgi duymak, istekli olmak gerektiğine ilişkin ifadeler azınlıkta kalmıştır. Ö18’in bu görüşe benzer ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ö18 *“Arama motoru kullanabilme, bilgiye erişebilme, bilgiyi kullanabilme, bilgiyi paylaşabilme, diğer bireylerle iletişim kurabilme, bir ortamdan diğer ortama veri aktarabilme, dijital ortamlarda eğlenebilme gibi becerilere sahip olmak gerekir. Bunlara ek olarak istekli olmak gerekir.”*

Tablo 18

Dijital Araçları Kullanırken Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümüne İlişkin Görüşler (Öğrenci)

Tema	Kod	Frekans (f)
Dijital Araçları Kullanırken Karşılaşılan Sorunlar	İnternet Bağlantısı Sorunlarıyla Karşılaşma	24
	Yazılım Sorunları Yaşama	11
	Bilgisayar Donanım Yetersizliği	8
	Sorun Yaşamama	7
	İnternet Erişimi Kısıtlaması	6
	İnternet Hızı Sorunları	3
	İstenmeyen Görüntülerle Karşılaşma	2
Dijital Araçları Kullanırken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Yolları	Bilenlere Sorarak Öğrenme	11
	Sorunları Çözmede İnternette Yararlanma	10
	İnternet Sağlayıcısına Başvuru	4
	İstenmeyen Görüntülerin Engellenmesi	2

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Öğrencilerin dijital araçları kullanırken karşılaştığı sorunların başında internet bağlantısı problemlerinin geldiği dikkat çekmektedir. Ancak üniversite öğrencileri genel itibarıyla bağlantı sorunlarının çözümüne ilişkin internet sağlayıcısına başvurdıklarını ifade etmişlerdir. Görüşler incelendiğinde dijital araçları kullanırken karşılaşılan sorunların çözümünde çoğunlukla bilenlere sorarak öğrenme ya da internette yararlanma yoluna gidildiği dile getirilmiştir. Öğrencilerden bazılarının karşılaşılan sorunlara ve bunların çözümüne ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö10 “Dijital araçları kullanırken donanım ve yazılım sorunlarıyla karşılaşıyorum. Bu sorunların çözümünde daha bilgili kişilerden yardım alıyorum.”

Ö11 “Donanım ve yazılım problemleri yaşamıyorum ancak bağlantı problemleri yaşayabiliyorum. Örneğin evimde internet çekmiyor. İstediğim hızda değil. Bunun için görüşebileceğim tek yer internet sağlayıcım.”

Ö14 “Bazen internet bağlantısı problemi yaşıyorum ya da zaman zaman bilgisayar programlarının yazılımlarıyla ilgili sorun yaşıyorum. Bunları çözmek için ilk önce sorunun ne olduğunu anlamaya çalışıyorum. Sonrasında nasıl düzeltebileceğime dair araştırma yapıyorum. İnternette veya bilgili bir kişiden tavsiye alıyorum.”

Ayrıca öğrencilerden birkaçı dijital araç kullanımları esnasında istemediği görüntülerle karşılaştıklarını belirtmişler, bu problemin çözümü için ise engelleme yoluna gittiklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda ilgili alıntılar yer almaktadır:

Ö7 “İstemediğim görüntüleri görmek zorunda kalıyorum ve çözüm yolu olarak engellemeyi görüyorum.”

Ö34 “Çok fazla gereksiz yazı, video ya da fotoğrafla karşılaşıyorum. Çok fazla yanlış, eksik bilgiye denk geliyorum.”

Tablo 19

Dijital Araçların Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşler (Öğrenci)

Tema	Kod	Frekans(f)
Dijital Araçların Kullanım Amaçları	Eğlence (dizi, film, oyun vb.) Amacıyla Kullanım	30
	Sosyal Medya İçin Kullanımı	29
	Eğitim İçin Kullanma	15
	Yeni Bilgiler Edinmek İçin Kullanma	14
	İletişim Amaçlı Kullanım	12

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Öğrencilerin dijital araç kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla eğlence ve sosyal medya için kullandıkları görülmektedir. İletişim amaçlı kullanıma ilişkin görüşler de dikkat çekmektedir. Aşağıdaki ifadelerde Ö1, Ö7 ve Ö14 de benzer amaçlarla kullanım sebeplerinden bahsetmektedir:

Ö1 “‘Google Drive’ da makale yazıyoruz. Onu diğer arkadaşlarımla paylaşıyorum. Aynı anda makale çalışması yapmak, sosyal kaytarmacılığı önüyor. Diğer cloud programlarını güvenli bulmadığım için kullanmıyorum. Resim, video gibi paylaşımlarda bulunmuyorum.”

Ö7 “Dijital araçları gün içinde aileme, arkadaşlarıma ulaşmak için ve güncel bilgilerden haberdar olmak için kullanıyorum.”

Ö14 “Dijital araçları genelde kullanım amacım iletişim. Bunun yanında bilgiye erişim, oyun, eğlence, sosyal medya için de kullanıyorum.”

Yeni bilgiler edinmek için kullanım ya da eğitim amacıyla kullanım görüşler arasında azınlıkta kalmıştır. Dijital araçların genel itibarıyla zaman geçirmek için, eğlenmek için, boş zamanları doldurmak için kullanıldığına ilişkin görüşler çoğunluktadır. Aşağıda bu duruma ilişkin alıntılara yer verilmiştir:

Ö2 “Günlük yaşamda sıkıldığım zamanlarda oyalanmak için dijital araçları kullanıyorum.”

Ö27 “İletişime geçmek ve zaman geçirmek için.”

Ö28 “Boş zamanlarımdan çoğunu telefonda ya da sosyal medyada geçirmekteyim.”

Ö47 “Genelde sosyal ağıları kullanıyorum fakat her gün eğitimim, bölümüm öğretmenliğimle ilgili kendimi geliştirmeye çalışıyorum. (Tedx konuşmaları, İngilizce konferanslar vb.)”

Tablo 20

Dijital Araçların Eğitim Hayatındaki Kullanım Yerine İlişkin Görüşler (Öğrenci)

Tema	Kod	Frekans(f)
Araçların Hayatındaki Kullanım Amacı	Sunu Hazırlayabilme	45
	Bilgiye Erişebilme	40
	Dijital Ortamda Sunulan Bilgiyi Arama	17
	Veri Aktarımı/Paylaşımı	17
	Bilgiyi Teyit Etme	7

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Yukarıdaki Tablo 19’da dijital araçların eğitim hayatındaki kullanım yerine ilişkin görüşlere ait kodlar incelendiğinde çoğunlukla sunu hazırlayabilme ve bilgiye erişebilme görüşlerine yer verilmiştir. Aşağıda öğrencilerin eğitim hayatındaki kullanım amaçlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır:

Ö8 “Eğitim hayatımda ödev, sunum vs. yapabilmek için kullanıyorum. Bilgiyi dijital ortamda bulup onu doğru bir şekilde kullanmaya çalışıyorum.”

Ö20 “Pc ve tableti ders notlarını görüntülemek ve internet üzerinden yapacağım araştırmalar için kullanıyorum.”

Ö21 “Bilgiye ulaşmada ve sunum hazırlamada kullanıyorum.”

Ö27 “Sunum hazırlayabilme, makale tarama, bilgiye erişme.”

Ayrıca öğrencilerin 17’si dijital ortamda sunulan bilgiyi arama, 17’si ise veri aktarımı amacıyla kullandığını belirtmiştir. Not takipleri, ödevlerin gönderilmesi gibi işlemlerin de dijital ortamda yapıldığını ve bu sebeple dijital araçları kullanmak zorunda olduklarını dile getirmişlerdir. Ö13’ün dijital araçları eğitim hayatında kullanım amacına yönelik görüşü aşağıdaki şekildedir:

Ö13 “Sunum hazırlamak, bilgiye erişmek, bilgiyi paylaşmak için çokça kullanıyorum. Hazırladığım ödevleri hocalara gönderirken de çokça yararlanıyorum. Bir de not takibi için kullanıyorum.”

Öğrencilerin ders kitabına ulaşımın ekonomik anlamda zorladığı durumlarda ise bilginin doğruluğunu teyit etme amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Ö4'ün benzer ifadesi aşağıdaki şekildedir:

Ö4 “Derslerim için sunum ve makale için. Ayrıca dersin kaynağı ekonomik anlamda bütçemin yetmediği ders kitapları ve derste aldığım bilgiyi teyit için kullanıyorum.”

Tablo 21

Dijital Araç ve Teknoloji Kullanımında Eğitim Hayatında Zorlanılan Taraflara İlişkin Görüşler (Öğrenci)

Tema	Kod	Frekans(f)
Dijital Araç ve Teknoloji Kullanımında Eğitim Hayatında Zorlanılan Taraflar	Dijital Araçlara Maddi Koşullardan Dolayı Erişememe	19
	İnternet Erişimindeki Pahalılık	9
	Sosyal Medya Kullanmamanın Getirdiği Eksiklik	5
	Sağlık Sorunları	4
	Psikolojik Zorluklar	3
	Bilgiye Erişimde Yasakların Olması	1
	Türkçe Kaynakların Sınırlı Oluşu	1

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Tablo 21 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun dijital araçları eğitim hayatında kullanırken maddi koşullardan dolayı erişemediğine ya da fiziksel sorun yaşadığına ilişkin fikirler beyan ettiği görülmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde herhangi bir zorluk yaşamadığına ilişkin görüşler dikkat çekmekte olup aşağıdaki alıntılar bunlara örnek teşkil etmektedir:

Ö1 “Dijital araç ve teknoloji kullanımında fiziksel sorun yaşıyorum. Örnek vermek gerekirse Excel gibi programların tüm özelliklerini kullanmayı bilmiyorum. Ayrıca sosyal sorun da yaşıyorum. Örnek vermek gerekirse Instagram, Facebook kullanmıyorum. Kullanan birileri yardım istediğinde onlara cevap veremiyorum. İletişim organı olarak kullanıldığında sorun yaşıyorum.”

Ö6 “Şahsi olarak dijital araçlara ilğim olduğu için bir sıkıntı yaşamamam da çevremdeki insanlar her zaman ekonomik ve kullanım zorluğundan şikayet ediyor.”

Ö31 “Yeni teknoloji her zaman pahalı oluyor. Bu yüzden ekonomik sebeplerle güncel kalmak zor oluyor.”

Ö43 “Devlet yurdunda kaldığım için internete bağlanabilmekte sorun yaşıyorum. Bu da derslerle ilgili bilgi paylaşımında ve sunum hazırlamada büyük bir sorun yaratıyor.”

Ö46 “Ekonomik olarak zorlanıyorum. Değişen teknolojiyle beraber yeni dijital araçlar edinmek çok zor.”

Öğrencilerin birkaçı (f=3) dijital araç ve teknolojinin eğitim hayatında kullanımı esnasında psikolojik zorluklar yaşadıklarına vurgu yapmıştır. Sosyal sorunlar yaşadıklarını, hatta eğitim hayatında sık kullanımının sağlık problemlerine yol açtığını dile getirmişlerdir. Aşağıda ilgili alıntılara yer verilmiştir:

Ö12 “Daha çok sosyal sorunlar. Arkadaşlarımla sohbet halindeyken eğitim için olsa dahi telefonla uğraşabiliyorlar ve bu beni dinlemiyor algısı yaratıyor.”

Ö14 “Sağlık açısından sorunlar yarattığını bilmek beni rahatsız ediyor. Çoğu zaman kendimi kaptırdığımı asosyal gibi hissediyorum.”

Tablo 22

Çevrimiçi Ortamların Güvenliğine İlişkin Görüşler (Öğrenci)

Tema	Kod	Frekans(f)
Çevrimiçi Ortamların Güvenliği	Güvensiz	37
	Güvenli	18

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Tablo 21’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin 37’si çevrimiçi ortamları güvensiz bulmakta iken 18’i güvenli bulmaktadır. Görüşler incelendiğinde genel itibariyle kullanım bilinçsizliğinden kaynaklı bir güvensizlikten bahsedilmekte olup yaş küçüklüğüne yapılan vurgu da dikkat çekmektedir. Buna ilişkin Ö1 ve Ö3’ün görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Ö1 “Forumları güvensiz buluyorum. Kişilerin paylaştığı özel bilgiler (kimlik bilgisi, hesap bilgisi vb.) çalınabilir. Sanal oyunlar da güvensiz. Kişileri manipüle ederek onların saldırgan davranış göstermelerini tetikleyebilir.”

Ö3 “Güvensiz buluyorum. Çünkü özellikle yaş grubu küçük olan çocuklar için yanlış örnek teşkil edebilecek içerikler mevcut sosyal medya sitelerinde. Aynı zamanda yine aynı yaş grubunda kişisel bilgilerin gizliliği bilinmediğinden çocuklar için tehlikeli olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 23

Çevrimiçi Ortamların Güvenli-Güvensiz Bulunma Nedenlerine İlişkin Görüşler (Öğrenci)

Tema	Kod	Frekans(f)
Güvenli Bulunması	Youtube'un Yararlı Görülmesi	1
	Yaş Grubu Küçük Olan Çocuklar İçin Yanlış Örnek Teşkil Etmesi	4
Güvensiz Bulunması	Forumların Güvensizliği	2
	Sanal Oyunların Güvensizliği	2
	Küçük Çocuklarda Kişisel Bilgi Gizliliğinin Bilinmemesi	2
	Her Yaş Grubunun Her Şeye Ulaşabiliyor Olması	2
	Kimlik Doğrulamasının Olmaması	1
	Sanal Arkadaşlıklara Sebep Olması	1
	Yanlış Bilgi Edinme	1
	Kullanıcıların Bilinçsizliği	1

* Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Çevrimiçi ortamların güvenli bulunup bulunmamasına ilişkin öğrenci görüşlerinin nedenleri yukarıda bulunan Tablo 23'te incelenmiştir. Güvenli bulunma nedenini ifade eden örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö10 “Youtube’u güvenli ve yararlı buluyorum. Kanallara abone olunmadığı sürece bir sorun yaşanmayacağını düşünüyorum. İstatistik videolarını izlemek yararlı.”

Ö20 “Kişisel verilerin paylaşılmadığı Youtube gibi uygulamaların güvenlik açısından diğerlerine göre daha güvenli olacağını düşünüyorum.”

Ö21 “Güvenli buluyorum çünkü bilgilerimi minimum şekilde paylaşıyorum.”

Ö38 “Güvenli buluyorum. Çünkü bir siteye girmeden önce uyulması ve ihlal edilmemesi gereken kurallar çerezler aracılığıyla veriliyor ve artık güvenlik duvarları daha gelişmiş durumda.”

Tablo 23 incelendiğinde çevrimiçi ortamların güvensiz bulunmasına ilişkin nedenlerde çoğunlukla yaş grubu küçük olan çocuklarda örnek teşkil etmesi ifade edilmiştir. Kimlik doğrulamasının olmaması nedeniyle kişilerin zarar görebileceği, bilinçsiz kullanıcıların her şeye ulaşabiliyor olması ve kişisel bilgilerin gerektiğinden fazla paylaşılması da dikkat çekici görüşler arasındadır. Aşağıdaki görüşler bu ifadelere benzer şekildedir:

Ö2 “Güvensiz buluyorum. Sosyal medya üzerinde tanıma teşekküllü bir kimlik doğrulaması olmadığı için şahıslar, kötü düşüncelerle birlikte bu mecralarda insanlara yaklaşılarak zarar verebiliyorlar.”

Ö6 “Güvensiz buluyorum. Çünkü kullanıcılar bu ortamları nasıl kullanacağını bilmiyor ve bu yüzden hatalar yapıyor. Ortamlar güvenli ama kullanıcılar bilinçsiz olduğu için şu an güvensiz.”

Ö11 “Güvensiz buluyorum. Çünkü artık hepimiz biliyoruz ki internette hiçbir şey kaybolmuyor. Ve tabii ki uygunsuz içerikleri her yerde önlemek mümkün değil. Aileler bilinçli değil. Çocuklarımız ve biz tehlike altındayız. Tüm hayatımızı, sosyalliğimizi oralarda yaşıyoruz.”

Ö18 “Çoğu sosyal medya uygulamalarına gereğinden fazla bilgi verilmekte ve insanların bu bilgilere ulaşması çok kolay olduğundan bu tarz platformlara pek fazla güvenemiyorum.”

Ayrıca çevrimiçi uygulamaların ve platformların algoritmalarının kişisel verilerin çalınmasına yönelik kurulduğu, bunun da platformların güvensizleşmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Dijital araçların içerisinde paylaşılan bilgilerin de bu uygulamalar tarafından elde edildiği dikkat çekici görüşlerdendir. Aşağıda görüldüğü gibi Ö13, Ö30 ve Ö37 de benzer görüşler bildirmiştir:

Ö13 “Platformların algoritmalarını düşünürsek, kısa bir araştırma yaptığımızda aslında çok fazla manipüle edildiğimizi fark ederiz.”

Ö30 “Güvensiz buluyorum. Çünkü bu tür platformlar belli algoritmalara göre yapıldığı için kullanılan dijital araçlardaki bilgilere göre düzenleniyor.”

Ö37 “Güvensiz buluyorum. Çünkü arama motorlarının bile artık bize reklam vermek gibi amaçlar adına bilgilerimizi topladığı biliniyor.”

5.3. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt amacı olan “Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için akademisyenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular için yapılan içerik analizi sonucunda temalar oluşturulmuştur; temaları, kodları ve frekans sıklıkları ile birlikte tablolaştırılmış ve ilgili doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

Aşağıdaki tablolarda akademisyenlerin dijital okuryazarlık durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 24

Dijital Okuryazar Olmak İçin Sahip Olunması Gereken Becerilere İlişkin Görüşler (Akademisyen)

Tema	Kod	Frekans (f)
Dijital Okuryazar Olmak İçin Sahip Olunması Gereken Beceriler	Bilgiye Erişebilme	8
	Dijital Araçları Etkin Kullanabilme	8
	Bilgiyi Kullanabilme	7
	Bilgiyi Paylaşabilme	4
	Dijital Ortamlarda Güvenli İletişim Kurabilme	4
	Yabancı Dil Bilme	3
	Veri Aktarabilme	2
	Hırs/Merak	2
	Teknolojiyi Takip Edebilme	2
	Karşılaşılan Sorunları Kendi Başına Çözebilme	1
	Güncel Bilgiyi Takip Etme İsteği	1

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Tablo 24’te yer alan, dijital okuryazar olmak için sahip olunması gereken becerilere ilişkin akademisyenlerin görüşleri incelendiğinde; 8’i bilgiye erişebilme, 8’i dijital araçları etkin kullanabilme ve 7’si bilgiyi kullanabilme becerilerini dile getirdiği dikkat çekmektedir. Bilgiyi paylaşabilme, dijital ortamlarda güvenli iletişim kurabilme de sıklıkla belirtilen görüşler arasında yer almaktadır. Aşağıda bazı akademisyenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

A2 “Bilgiye erişebilme, bilgiyi kullanabilme ve paylaşabilme yetisi olmalı. Neyi, nerede, nasıl bulacağını bilmeli.”

A5 “Teknolojiyi doğru bir şekilde amacına uygun bir olarak kullanabilme, kullandığını anlayabilme ve yeni şeyler üretilme becerilerine sahip olmak gerekir.”

A8 “Arama motoru kullanabilme, bilgiyi kullanabilme ve paylaşabilme, iletişim, veri aktarabilme gibi becerilere sahip olmak gerekir.”

Ayrıca akademisyenlerin birkaçı dijital okuryazar olmak için yabancı dil bilme becerisine sahip olmak gerektiğini belirtmiştir. A12’ nin benzer ifadesi aşağıdaki şekildedir:

A12 “Dijital ortamlarda güvenli iletişim kurabilme, dijital araçları etkin kullanabilme, dijital araçlarla ilgili karşılaşılan sorunları kendi başına çözebilme ve bunun için de yabancı dil bilmek gerekir.”

Akademisyenlerden birkaçının dijital okuryazar olma becerilerine yönelik dijital dünyayı merak etmek, teknolojik gelişmelere ayak uydurma hırının olması şeklinde görüş belirtmesi dikkat çekmektedir. Aşağıda bu durumlara ilişkin alıntılara yer verilmiştir:

A3 “Yabancı dil bilme, günceli takip edebilme, yeni bilgiler edinmeye çalışma isteği, iletişim kurabilme, dijital platformlara ulaşabilme, teknolojiyi takip edebilme, teknolojik aletleri yetkin olarak kullanabilme, hırs.”

A10 “Dijital araçları kullanabilme yetisine sahip olmalı ve istemelidir.”

Tablo 25

Dijital Araçları Kullanırken Karşılaşılan Sorunlara ve Çözümüne İlişkin Görüşler (Akademisyen)

Tema	Kod	Frekans (f)
Dijital Araçları Kullanırken Karşılaşılan Sorunlar	Yazılım Sorunları Yaşama	8
	İnternet Bağlantısı Sorunlarıyla Karşılaşma	8
	Donanımsal Problemler	6
	Depolama Birimlerinin Yetersizliği	2
Dijital Araçları Kullanırken Karşılaşılan Sorunların Çözüm Yolları	Bilenlere Sorarak Öğrenme	3
	Arama Motoru ile Çözüm Bulma	3
	İnternet Sağlayıcısına Başvuru	3
	Ekstra depolama kaynakları kullanmak	2

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Tablo 25 incelendiğinde akademisyenlerin dijital araçları kullanırken karşılaştıkları sorunlara yönelik 8’i yazılım sorunları, 8’i internet bağlantısı sorunları yaşamaktadır. Araştırmanın açık uçlu anket sorularından oluşan kısmına katılarak görüş bildiren akademisyenlerin 6’sı ise donanımsal problemlerle karşılaşmaktadır. Akademisyenlerin dijital araçları kullanırken karşılaştığı sorunlara ve bu sorunların çözüm yollarına ilişkin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

A2 “Daha çok yazılımsal problemlerle karşılaşıyorum. Arama motoru ile çözüm bulmaya çalışıyorum. İnternet bağlantısı problemleriyle karşılaştığım da oluyor. Bu durumda da internet sağlayıcısına başvuruyorum.”

A3 “Donanımsal ve yazılımsal problemlerle karşılaşıyorum. Arama motoru ile çözüm bulmaya çalışıyorum.”

A9 “Cihazın donanım sorunu, internet(bağlantı) sorunu, yazılım sorunu.”

A11 “Yazılım sorunları için servis desteği alıyorum, bağlantı problemleri için internet sağlayıcısı ile görüşüyorum. Youtube ve Google’den da problemlerimi çözdüğüm oluyor.”

Depolama birimlerinin yetersizliği de karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır. Depolama birimlerinin yetersizliğine yönelik karşılaşılan sorunların çözümünde çoğunlukla ekstra depolama kaynaklarını kullanmak yoluna gidilmektedir. Aşağıda bu duruma ilişkin alıntılar yer almaktadır:

A6 “Hafıza problemleri yaşıyorum. Depolama birimleri kullanıyorum.”

A7 “Depolama, güncelleme ve bağlantı problemleri yaşıyorum.”

Tablo 26

Dijital Araçların Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşler (Akademisyen)

Tema	Kod	Frekans(f)
Dijital Araçların Kullanım Amaçları	Bilimsel Araştırma Yapma	9
	Bilgileri Doğrulamak İçin Kullanım	7
	Dizi, Film, Belgesel İzlemek Amaçlı Kullanım	7
	Sosyal Medya İçin Kullanımı	7
	Yeni Bilgiler Edinmek İçin Kullanma	7
	İletişim Amaçlı Kullanım	7

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Akademisyenlerin dijital araçları gün içerisinde en çok kullandıkları zamanlarda ne amaçla kullandıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir. Akademisyenlerin %20,6’sı dijital araçları gün içerisinde mesleki hayatına katkı sunmaya yönelik bilimsel araştırma yapmak için kullanmaktadır. Bunların büyük kısmından literatür taramak, makale okumak, araştırma yapmak amacıyla kullandıklarına yönelik cevaplar alınmıştır. Aşağıda örnek akademisyen görüşleri yer almaktadır:

A5 “Sosyal medya, iletişim ve makale taramak için kullanıyorum.”

A7 “Araştırma yapabilmek, bilgi paylaşımı yapabilmek, iletişim ve bilgiyi aktarmak amaçlı kullanıyorum.”

A12 “Literatür tarama, araştırma yapma, bilgi edinme, iletişim amaçlı kullanıyorum.”

Ayrıca akademisyenler; dijital araçları gün içerisinde bilgilerini doğrulamak için, eğlence ve güncel videolar izlemek amacıyla, sosyal medya için, yeni bilgiler edinmek için ve iletişim amacıyla kullanmaktadır. Akademisyenler dijital araçlar aracılığıyla edindiği bilgiler sayesinde kendilerini daha güncel hissettiklerini dile getirmişlerdir. Dijital araçlar

aracılığıyla yanlış ya da eksik olan bilgilerini tamamladıklarını, doğruladıklarını ifade etmişlerdir. A1, A2 ve A3' ün buna benzer ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

A1 *“İletişim kurma, bilimsel araştırma yapma.”*

A2 *“Mesai saatleri içerisinde bilgi tazelemek ve bildiklerimi doğrulamak amacıyla kullanıyorum. Bu sayede güncel kalabiliyorum.”*

A3 *“Dijital platformlarda (genel kültür/eğlence), bilgisayar oyunları ve alakalı oyun videoları, Youtube üzerinden güncel konular/ bilimsel konular/ belgesel izlemek, Netflix üzerinden dizi/film izlemek.”*

Tablo 27

Dijital Araçların Meslek Hayatındaki Kullanım Yerine İlişkin Görüşler (Akademisyen)

Tema	Kod	Frekans(f)
Dijital Araçların Eğitim Hayatındaki Kullanım Amacı	Sunu Hazırlayabilme	10
	Mesleki Bilgiye Erişebilme/ Mesleki Gelişim	10
	Ders İçinde Kullanım	6
	Güncel Literatür Takibi	6
	Zamandan Tasarruf Sağlama	3
	Videolar ile Prosedürel İşlem Eğitimleri	4

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Akademisyenlerin dijital araçların meslek hayatlarındaki kullanım yerine ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla derslerde kullanmak üzere sunu hazırlayabilme ve mesleki gelişim amacıyla kullandıkları dikkat çekmektedir. Gün içerisinde akademik yaşama ilişkin prosedürel işlemlerin takibi için kullanıldığına yönelik görüşlerin olduğu görülmektedir. Ayrıca akademisyenler mesleki gelişimi sağlamak amacıyla güncel literatürün takibi, bilimsel makalelerin araştırılması gibi konularda da dijital araçları kullandıklarını ifade etmektedirler. Aşağıda buna ilişkin görüşler yer almaktadır:

A2 *“Sunum hazırlamak ve mesleki bilgilere erişebilmek, mesleki bilgilerimi yenilemek amacıyla kullanıyorum.”*

A3 *“Güncel literatür takibi, bilimsel makaleler, tez yazımı/sunum hazırlama, videolar ile prosedürel işlemler, mesleki gelişim.”*

A12 *“Sunum hazırlama, ders içerisinde kullanma.”*

Akademisyenlerin meslek hayatında dijital araçları kullanmalarının mesleki gelişimlerine sunduğu katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde zamandan tasarruf sağladığına dair

ifadeler dikkat çekmektedir. Ek olarak dijital araçların daha detaylı bilgi erişimi sağladığına ilişkin görüşler yer almaktadır. A5, A7, A10'un bu duruma benzer ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

A5 *“Sunum hazırlama, mesleki bilgiye erişebilme amacıyla kullanıyorum. Zamandan tasarruf ve daha detaylı bilgi erişimi sağladığına dair katkıları olduğunu düşünüyorum.”*

A7 *“Derslerimde ve akademik çalışmalarında sunum yapmak, makale okumak, dosyaları depolamak için kullanıyorum. Zaman tasarrufu sağladığı için daha fazla çalışma yapabiliyorum.”*

A10 *“Mesleki bilgilere erişim amacıyla kullanıyorum. Daha çok bilgiye daha kısa sürede erişim sağlayabiliyorum.”*

Tablo 28

Dijital Araç ve Teknoloji Kullanımında Meslek Hayatında Zorlanılan Taraflara İlişkin Görüşler (Akademisyen)

Tema	Kod	Frekans(f)
Dijital Araç ve Teknoloji Kullanımında Eğitim Hayatında Zorlanılan Taraflar	Ekonomik Açıdan Dijital Araçların Pahalılığı	5
	Fiziksel Sorunlar Yaşama	4
	Mesleki Verilerin Takibinde Hatalı Yazılım ve Donanım Kullanımı	2
	Doğru ve Güncel Kaynağa Erişim Sorunu	1
	Dijital Araçların Yoğunluğu Nedeniyle Yetişememe/ Yetememe	1

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Akademisyenlerin dijital araç ve teknoloji kullanımında meslek hayatında zorlandıkları taraflara ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla ekonomik açıdan dijital araçların pahalılığı hususunda zorlandıklarını beyan etmeleri dikkat çekmektedir. Aşağıda buna ilişkin alıntılara yer verilmiştir:

A5 *“Dijital araçların fazlasıyla pahalı olması ekonomik yönden zorlayıcı bir unsur. Fiziksel olarak bir süre sonra göz yoruyor olması zorlandığım özelliklerden.”*

A9 *“Ekonomik açıdan zorlanıyorum. Dijital araçları sıklıkla güncellemek gerekiyor. Teknolojiye ayak uydurmak gerekiyor. Ancak araçların pahalı olması bu durumu zorlaştırıyor.”*

Akademisyenler, mesleki hayatlarında dijital araç ve teknoloji kullanımının fazla olması sebebiyle sağlık problemleriyle karşılaştıklarını dile getirmektedirler. Uzun süre dijital araç kullanımında gözlerinin bozulduğunu, bulanıklaştığını, boyun ya da bel rahatsızlıklarının

oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Dijital araç kullanımının mesleki hayatta mecburi hale gelmesiyle beraber kullanılan dijital araç sayısının arttığına ve bunun da mesleki olarak zorladığına ilişkin cevaplar görülmektedir. Buna yönelik A8'in ifadesi aşağıdaki gibidir:

A8 *“Dijital araç yoğunluğundan aynı anda hem e-posta, hem akıllı telefon uygulama iletişimi vb. araçların hepsine yetişemiyorum. Bu denli dijital araç kullanımından da göz kuruluğu, boyun ağrıları yaşıyorum.”*

Ayrıca mesleki verilerin takibinde hatalı yazılım ve donanım kullanımına ilişkin görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Çalıştıkları ortamların ya da kurumların eski donanım ve yazılımları güncellememeleri sebebiyle dijital araç kullanımında zorlandıklarını ifade etmektedirler. A3'ün benzer ifadesi aşağıdaki şekildedir:

A3 *“Mesleki verilerin takibi açısından eski/çalışmayan veya hatalı yazılım programları ve donanımlar kullanılması mesleki hayatımı daha da zorlaştırıyor.”*

Ek olarak mesleki hayatında dijital araç ve teknoloji kullanımında hiçbir zorlukla karşılaşmadığını ifade eden akademisyenler de bulunmaktadır.

Tablo 29

Çevrimiçi Ortamların Güvenliğine İlişkin Görüşler (Akademisyen)

Tema	Kod	Frekans(f)
Çevrimiçi Ortamların Güvenliği	Güvensiz Buluyor	10
	Güvenli Buluyor	2

*Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Tablo 29'da görüldüğü üzere akademisyenlerin 10'u çevrimiçi ortamları güvensiz bulmakta iken 2'si güvenli bulmaktadır. Görüşler incelendiğinde akademisyenler tarafından; çevrimiçi ortamlarda gereğinden fazla bilgi paylaşılmaması ve ücretli uygulamaların kullanılmasının güvenli çevrimiçi dolaşım sağlayacağı dile getirilmiştir. Buna ilişkin görüşler aşağıdaki şekildedir:

A1 *“Güvenli buluyorum. Rutin takip ettiğin, belirlediğin özellikle ücretli uygulamaları güvenli buluyorum.”*

A6 *“Güvenli buluyorum. Çünkü gereğinden fazla bilgi paylaşmıyorum.”*

Tablo 30

Çevrimiçi Ortamların Güvenli-Güvensiz Bulunma Nedenlerine İlişkin Görüşler (Akademisyen)

Tema	Kod	Frekans(f)
Güvenli Bulunması	Ücretli Uygulamaların Güvenli Bulunması	1
	Bilgi Paylaşımında Dikkatli Olunması	1
Güvensiz Bulunması	Kişisel bilgilerin Bazı Firmalar Tarafından Satılıyor Olması	7
	Kullanıcıların Bilinçsizliği	5
	Bilgi kirliliğinin mevcut olması	4
	Forumların Güvensizliği	2
	Sanal Oyunların Güvensizliği	2
	Suistimale Açık Olması	2
	İnternet Dolandırıcılığı	1

* Katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır.

Tablo 30 incelendiğinde; çoğunlukla kişisel verilerin bazı firmalar tarafından pazarlandığına inanılıyor ve bilinçsiz bireylerin kandırılacağına inanılıyor olması çevrimiçi ortamların güvensiz bulunmasına sebep olarak gösterilmiştir. Ayrıca akademisyenler tarafından dijital ortamlarda fazlasıyla bilgi kirliliğinin mevcut olduğu, forumlarda bulunan bilgilerin hatalı olduğu, bilinçsiz bireylerin sanal oyunlarda kandırılma ihtimalinin olduğu düşünülmektedir. Aşağıdaki görüşlerde buna benzer ifadelere yer verilmiştir:

A3 “Birçok defa kullanıcı bilgileri hacklenerek dağıtıldı. Kişisel veriler bazı firmalar tarafından satılıyor. Phishing vb yöntemler ile internet dolandırıcılığı sık görülüyor.”

A4 “Bazı sanal oyunları ve forumları güvensiz buluyorum. Çünkü insanlar burada kendi kimliklerini kullanmayabiliyorlar. Bu durum da bu tarz dijital ortamların güvenini zedeliyor. Bilgi paylaşılmadan önce Youtube, bloglar ve vikilerde paylaşılan bilgilerin de doğruluğunun araştırılması gerekir.”

A8 “Güvensiz buluyorum çünkü kullandığımız her şeyde dijital ayak izi bırakıyoruz bu da farklı amaçtaki kişilerin bilgimize ulaşmasına olanak veriyor. Dijital okuryazar olmayan, bilinçsiz insanların kolay bir şekilde kandırılmasını sağlıyor.”

Ek olarak akademisyenler dijital dünyanın bireyleri kandırdığını ve suistimale açık olduğuna inanmaktadır. Bu sebeple çevrimiçi ortamları güvensiz bulduğunu ifade etmektedir. Buna yönelik örnek akademisyen görüşleri aşağıdaki şekildedir:

A10 *“İnanılmaz güvensiz buluyorum. Dijital dünyanın çok renkliliği ve çekiciliği insanların en büyük sınavı olarak yeni dünyada ve hayatımızda yer bulmaktadır. Bu da bilinçli olmayan kişilerin dolandırılmasına sebep olmaktadır.”*

A12 *“Güvensiz buluyorum. Fazlasıyla bilgi kirliliği mevcut. Suistimale açık ve kişisel bilgilere kolaylıkla erişilebiliyor.”*

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, tartışma ile birlikte verilmiştir. Devamında öneriler yer almıştır. Sonuçlar ve öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

6.1. Sonuç ve Tartışma

6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?

Üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık seviyelerini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmalı incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri çok yeterli düzeyde bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın sonucuna göre öğrenciler; ölçeğin farkındalık, güvenli katılım, bağlamsal kullanım, temel araç ve ortam bilgisi alt boyutlarının her biri için çok yeterli düzeydedir. Araştırmanın sonucu göstermektedir ki gün geçtikçe teknoloji kullanımı ve dijital araçlarla olan etkileşim artmaktadır. Bu durum teknolojiyle sıkı bir bağ içerisinde olan neslin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin algılarının lehine etkilenmiş olacağını düşündürmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmaya benzer olarak Dinlemez (2021) tarafından 277 Türkçe öğretmeni adayının üzerinde yapılan nicel çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu neticesine varılmıştır. Elde edilen bulgular, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlarda sahip olmaları gereken becerileri taşıdıkları şeklinde yorumlanmıştır. Uyar (2021) tarafından meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere yapılan araştırmada 508 meslek yüksekokulu

öğrencisine Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yakın tarihli bir diğer araştırma olan Aydar (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmanın bulguları doğrultusunda, dijital okuryazarlık seviyeleri yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamlarda gerekli olan dijital becerileri geliştirmede başarılı oldukları ifade edilmiştir. Öztürk ve Budak (2019), 340 öğretmen adayına Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” uygulamış, sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık bakımından kendilerini “Çok Yeterli” seviyede gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir sonuca ulaşan Anisimova (2020)’da yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının verdiği cevapların sonucunda, dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu neticesine varmıştır. Başka bir çalışmada ise Göldağ ve Kanat (2018) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümündeki öğrencilerin dijital okuryazarlık durumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında kullanılan ölçeğin teknik boyutunda en yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Ölçeğin teknik boyutunu sırasıyla tutum, bilişsel ve sosyal boyut takip etmektedir. Bulguları destekleyici olarak, yapılan diğer çalışmalarda da katılımcıların dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Kozan & Bulut Özek, 2019; Ocak & Karakuş, 2019; Özoğlu, 2019; Kara, 2021). Günlük yaşam içerisinde, eğitim hayatında, kamusal işlemler dahi dijital ortamlar aracılığıyla yer ve zaman fark etmeksizin yürütülmektedir. Buna paralel olarak dijitalleşme ve dijital kullanım da gün geçtikçe artmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin dijital kullanımın artmasıyla dijital okuryazarlık becerileri de yükselmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak, Yaşar (2019), BÖTE öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya katılan 16 öğretmen adayında dijital okuryazarlık düzeyinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Ancak adaylara uygulanan görüşme formunun içerik oluşturma temasına ilişkin sorulan sorulardaki yeterliliğinde, adayların gelişim düzeyinde olduğunu vurgulamıştır. Yine Göldağ (2021) tarafından İnönü Üniversitesi’nde öğrenim gören 265 öğrenciye “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” uygulanarak nicel yöntemle yapılan çalışmanın sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyeleri orta düzeyde bulunmuştur.

6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında; cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte, yaş ve sürekli internet bağlantısı olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler için cinsiyet ile ölçek alt boyutlarından temel araç ve ortam bilgisi, bağlamsal kullanım ve güvenli katılım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmakta olup bu farklılık erkekler lehinedir. Bu durum erkek öğrencilerin dijital teknolojilere olan ilgisi ve çevrimiçi oyunları oynamasıyla birlikte donanımsal sorunları kendilerinin çözmeye çalışmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir. TÜİK (2021) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması'na göre erkeklerin internet kullanım oranının erkeklerde %87,7 iken kadınlarda %77,5 olduğu görülmüştür. Ancak dijital dünyanın hayatımız için vazgeçilmez hale gelmesiyle beraber kadınların da dijital teknolojiye olan merakının giderek artacağını ve aradaki farkın kapanacağını söyleyebiliriz.

Bu bulgulara benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalardan birisi de Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) tarafından Türkiye ve Kazakistan'daki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelemek amacıyla yapılan çalışmadır. Çalışmanın sonucunda, cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tüm boyutlarında dijital okuryazarlık seviyeleri erkekler lehine olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin lehine olmasının erkeklerin teknolojiyle olan bağının kuvvetli olmasına bağlanmıştır. Hamutoğlu, Gemikonaklı, Raffaele ve Gezgin (2020) tarafından birlikte yürütülen çalışmada üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine yönelik, dijital okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Ocak ve Karakuş (2018), Özoğlu (2019), Sulak (2019) ve Sivrikaya (2020)'nın yaptığı çalışmalarla öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmış ve erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kaya (2020) ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık yeterliklerini analiz etmeye çalıştığı çalışmada erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık yeterliklerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan farklı olarak Boyacı (2019) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri araştırmış ve bunun sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunup bu farkın kadınlar lehine olduğu görülmüştür. Kozan ve Özer (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelemişlerdir ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca Sakal (2020), dijital yerlilerin dijital okuryazarlık düzeylerini ölçmek üzere yaptığı çalışmada, kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre farkındalıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda ulaşılan bu sonuç, ilerleyen zamanlarda bilişim ile ilgili iş alanlarında istihdam edilecek kız öğrencilerin sayısının artabileceği yorumunun yapılmasına zemin hazırlamıştır.

Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sınıf düzeyi ile dijital okuryazarlık ölçeği ve ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir ortalama farklılığına rastlanmamıştır. Alan yazında bu veriye benzer sonuçlardan birisine Dinlemez (2021)'in çalışmasının sonucunda ulaşılmış ve Türkçe öğretmen adaylarının okuttukları sınıf ile dijital okuryazarlık ölçeği boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin içinde bulunduğu yaşların çok uç değerlerde olmaması sebebiyle bir farklılık bulunmadığı yorumu yapılmıştır. Ancak Kozan (2018) yaptığı çalışmada BÖTE öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça dijital okuryazarlık seviyesinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının her geçen yıl teknolojiye ilişkin tecrübelerinin artması sebebiyle dijital okuryazarlık seviyelerinin arttığı ifade edilmiştir.

Çalışmamızda üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri fakülte değişkenine göre incelendiğinde elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin fakülteleri ile Dijital Okuryazarlık, Bağlamsal Kullanım ve Temel Araç ve Ortam Bilgisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir. Teknoloji fakültesinde öğrenim gören öğrenciler bütün boyutlarda en yüksek dijital okuryazarlık düzeyine sahipken sağlık bilimleri ve tıp fakültesi öğrencileri ise düşük düzeyde bulunmuştur. Dijital araç kullanımının fazla olması sebebiyle teknoloji fakültesinde öğrenim gören bireylerde dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Elde edilen bulgulara benzer sonuçlara Sakal (2020) tarafından dijital yerlilerin dijital okuryazarlık durumlarının incelendiği araştırmada ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda fen ve eğitim bilimleri ile ilgili bölümlerin farkındalıkları, sağlık ve sosyal bilimlerle ilgili bölümlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca fen bilimleri öğrencilerinin teknik bilgi boyutuna ilişkin puanının eğitim bilimleri öğrencilerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuca yönelik sağlık ve sosyal bilimlerle ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin fakültelerinin içerik ve müfredatlarıyla bağlantılı olabileceği yorumu yapılmıştır. Sağlık bilimleri ve tıp fakültelerinin müfredat ve ders içeriklerinde dijital okuryazarlıklarını artırmaya ilişkin değişikliklerin uygulanması dijital okuryazarlık becerilerini artırmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde dijital okuryazarlık düzeylerinin fakülte değişkenine ilişkin durumuna bakıldığında araştırmaların daha çok öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Türkiye ve Kazakistan'daki farklı branşlardaki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında sınıf ve matematik öğretmenliği adaylarının okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarına göre dijital okuryazarlık seviyelerinin daha iyi olduğu sonucuna varmışlardır. Kozan (2018) tarafından BÖTE öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun öğrenim gördükleri bölümün bir gerekliliği olarak diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre dijital araçlarla daha fazla vakit geçirmesine bağlandığı görülmektedir. Bu etmen dijital okuryazarlık becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde yapılan Üstündağ, Güneş & Bahçivan (2017) tarafından yapılan araştırmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin genel anlamda iyi olduğu neticesine varılmıştır. Öğretmen adaylarında sayısal branşların dijital okuryazarlık becerileri sözel branşlara nazaran daha iyi olduğu yorumu yapılabilir. Öztürk ve Budak (2019) ise bu sonuçlardan farklı olarak öğrenim görülen bölümlerin, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı neticesine varılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin internet kullanım sıklığı ile yalnızca temel araç ve ortam bilgisi boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak, doğru orantılı ancak zayıf şiddette bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlar ışığında, dijital teknolojilerin kullanım süresinin artması öğrencilerin tecrübelerini artırmakta ve internet kullanım sıklığı dijital okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmadan bulunan sonuca benzer olarak, Dinlemez (2021)'in Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmada internette geçirdikleri süre ile dijital okuryazarlık ölçeği boyutları olan bilişsel, teknik, tutum ve sosyal boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Yine Çetin (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının internet kullanım sıklıkları arttıkça dijital okuryazarlık seviyelerinin de doğru orantılı olarak arttığı görülmüştür. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada da katılımcıların dijital okuryazarlık seviyelerinde internet kullanım sıklığı fazla olan ve sürekli internet bağlantısı olanlarda daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?

Elde edilen bulgular ışığında akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin ölçek puanları tam yeterli düzeyine denk gelmektedir. Ölçek boyutları açısından incelendiğinde ise farkındalık ve bağlamsal kullanım alt boyutları için tam yeterli düzeyinde iken, temel araç ve ortam bilgisi, güvenli kullanım ve dijital kimlik yönetimi alt boyutları için çok yeterli düzeyinde oldukları sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu veri literatürdeki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Işık, Özdemir ve Kuşlu (2021)'nin öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık durumlarını incelediği çalışmada araştırmamızda kullanılan Acar tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeği kullanılmıştır. Farklı fakülte ve yüksekokullarda görev yapan öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin çok yeterli olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bütün alt boyutlarında da öğretim elemanlarının çok yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretim elemanları tarafından eğitimdeki güncel gelişmelerin takip edildiği, birçoğu dijital yerli olan öğrencilerin eğitiminde dijital teknolojilerin kullanıldığı söylenebilir.

Genç (2021) tarafından Munzur Üniversitesi akademik personelinden oluşan örneklemin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve bu yeterlik alanına hakim oldukları görülmüştür. Teknik yeterlik alt boyutunun öğretim teknolojileri ile bilgi ve iletişim alt boyutlarına göre daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer sonuca Yarımçam (2017)'nin Ankara'da bulunan farklı üniversitelerden 193 öğretim elemanını incelediği çalışmasında ulaşılmıştır. Bu çalışmanın neticesinde, akademik personelin bilgi ve iletişim teknolojilerine akademik yaşamında da yer verdiği ve dijital okuryazarlık konusunu önemseydiği tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, çalışma evreninin çoğunlukla öğretmen olduğu çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretim sürecinde öğretmen ile akademik personelin bulunduğu taraf bakımından benzer olması sebebiyle, çalışma evreninin öğretmen olduğu çalışmalar incelenmiştir. Buna ilişkin yakın tarihli bir çalışma olan Korkmaz (2020) tarafından sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlendiği araştırma örnek verilebilir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterliliği ölçeğin beş alt boyutunda da çok yeterli bulunmuştur. 21. yüzyılda dijital dünyanın içine doğan nesle rehberlik etmek, dijital yerli kabul edilen bu neslin de aşına olduğu yöntemlerle

eğitim ve öğretim sürecini gerçekleştirmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle yükseköğretimin paydaşlarından biri olan akademik personelin de bilgi ve iletişim teknolojileri açısından dijitalleşmesi, dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olması beklenmektedir.

6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında; cinsiyet, mesleki kıdem, fakülte ve internet kullanım sıklığı durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

Elde edilen bulgular ışığında akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre ölçeğin boyutları olan bağlamsal kullanım ve temel araç ve ortam bilgisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farklılık her iki boyut için de erkek akademisyenlerin lehinedir. Bu sonuca göre, erkeklerin özel ve mesleki yaşamında dijital araçlar ile teknolojik gelişmelere daha fazla vakit ayırdığı söylenebilir. Ayrıca kadınların ve erkeklerin toplum tarafından sosyal olarak belirlenen rol ve sorumlulukları düşünüldüğünde, kadınların dijital beceriler kazanmak için zaman harcamasının oldukça zor olduğu yorumu yapılabilir.

Alan yazında benzer sonuçlara rastlanan araştırmalar yer almaktadır. Işık, Özdemir ve Kuşlu (2021) tarafından yapılan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki dönüşümler ışığında öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık durumlarını incelenen çalışmada, erkek öğretim elemanlarının kadın öğretim elemanlarına göre temel araç ve ortam bilgisi alt boyutundan daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunda erkekler lehine bir farklılık görülmesi dikkat çekicidir. Ek olarak ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde erkek öğretim elemanları kadın öğretim elemanlarına göre daha yüksek puanlara sahiptir.

Ancak bulunan sonuçlardan farklı olarak; Munzur Üniversitesinde akademik personelin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyinin incelendiği Genç (2021) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeninin dijital okuryazarlık üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığını gözlemlemiştir.

Özbek (2020) tarafından öğretmen katılımcılar ile yürütülen çalışmada, dijital içerik ve kullanma becerilerinde cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yine Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) sınıf öğretmenlerinin dijital düzeylerini incelediği çalışmada, sınıf

öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre dijital okuryazarlık ölçeği ve ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuca benzer olarak Menşan (2019) mesleki kıdem ile dijital profillerin belirlenmesi arasında bir ilişkinin bulunmadığı neticesine varmıştır. Arslan (2019) ise bu sonuçların aksine öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin düştüğü sonucuna varmış ve bunu mesleğe yeni giren genç öğretmenlerin lisans eğitimi esnasında daha fazla dijitalleşme ile ilgili ders almalarına bağlamıştır. Işık, Özdemir ve Kuşlu (2021) ‘nın öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık durumlarını incelediği araştırmada 3-5 yıl çalışma süresine sahip olan öğretim elemanlarının diğer gruplara göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) ise sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Araştırmaya göre 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha düşük mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre dijital okuryazarlık seviyelerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında yaş değişkenine göre dijital okuryazarlık ölçeği ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bulunan araştırma sonucuna benzer olarak, örnekleminde öğretmen adayları bulunan Yontar (2019) dijital okuryazarlık yeterliği ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını gözlemlemiştir (Yontar, 2019). Araştırmadan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki yaşa yönelik elde edilen bulgular ile mesleki kıdeme yönelik elde edilen bulgular birbirinin yansımasıdır. Hem yaş hem de mesleki kıdem değişkeni, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini etkilememektedir. Ancak Işık, Özdemir ve Kuşlu (2021) 22-27 yaş grubundaki öğretim elemanlarının diğer öğretim elemanlarına göre dijital okuryazarlık seviyeleri daha yüksektir. Bu sonuca göre genç yaştaki öğretim elemanlarının dijital teknoloji ve araçlarla daha erken yaşta tanışmasının dijital becerilerini artırdığı, dijital okuryazarlık seviyelerini yükselttiği yorumu yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinde fakülte değişkeni ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamaktadır. Genç (2021) tarafından yapılan çalışmada 98 akademik personele “Dijital Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” uygulanmış ve akademik personelin dijital okuryazarlık düzeyi ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir

farklılığa rastlanmamıştır. Uyar (2021)' in meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmada, teknik programda öğrenim gören öğrenciler ile sosyal programda öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İncelenen çalışmalar elde edilen bulguları desteklemektedir. Akademisyenler akademik çalışmalarında ve eğitim etkinliklerinde büyük oranda dijital teknolojilerden yararlanmaktadırlar. Dijital okuryazarlık düzeylerinin de bu etkinliklere paralel olarak fakülte ya da bölüm fark etmeksizin arttığı yorumu yapılabilir. Ancak ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının incelendiği araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri bilişim, matematik ve fen bilgisi alanlarında diğerlerine göre daha yüksek tespit edilmiştir. Bu sonuca ilişkin sayısal alanların dijital teknolojilere daha aşina olduğu yorumu yapılmıştır (Arslan, 2019).

Çalışmamızda akademisyenlerin internet kullanım sıklığı ile dijital okuryazarlık ölçeğinin yalnızca dijital okuryazarlık, güvenli katılım ve temel araç ve ortam bilgisi alt boyutları arasında doğru orantılı ve zayıf şiddette anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilgiye internet bulunan dijital araçlar aracılığıyla ulaşıldığı için, akademisyenlerin kullandığı dijital araç sayısı arttıkça dijital okuryazarlık becerilerinin de doğru orantılı olarak arttığı yorumu yapılabilir. Bu durumda akademisyenlerin internet kullanım sıklığına ya da süresine paralel olarak dijital okuryazarlık yeterlilik algılarının da yükseldiğini söylemek mümkündür. Işık, Özdemir ve Kuşlu (2021) ise çalışmasında öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık durumlarını incelemiş, dijital araçları 5 saatten fazla ve iyi düzeyde kullanan öğretim elemanlarının diğerlerinden daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bulgulara benzer olarak, Arslan (2019) tarafından öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım süreleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin bilgisayar kullanım süreleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin de arttığı ifade edilmektedir.

6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencileri ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Elde edilen bulgular ışığında, üniversite öğrencileri ile akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında ölçeğin bütün alt boyutları kapsamında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup bu farklılık akademisyenler lehine gerçekleşmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, akademisyenler ile üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin karşılaştırmanın bulunduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak akademisyenlerin ya da üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumlarını inceleyen çalışmalar, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Onursoy (2018) tarafından Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerinde yapılan üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin teknoloji kullanımlarıyla dijital okuryazarlık düzeyleri paralel olsa da dijital okuryazarlık düzeylerinin daha arkada kaldığı dikkat çekmektedir. Dijital yerli olarak adlandırılan üniversite gençliğinin, bilgi kaynaklarını işleme becerilerinin üniversite seviyesinde olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bunun yanı sıra Işık, Özdemir ve Kuşlu (2021) ise BİT dönüşümler ışığında öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere yaptığı çalışmada 272 öğretim elemanında topladığı veriler kapsamında dijital okuryazarlık düzeylerinin “çok yeterli” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üniversite seviyesinde görev alan öğretim elemanlarının dijitalleşmeye ilişkin problem yaşamadıklarını, eğitimde yaşanan teknolojik gelişmeleri takip ettikleri yorumu yapılabilir. Bu sonuca paralel olarak akademisyenlerin dijital okuryazarlık becerilerini öğretim sürecine entegre etmesi, dijital dönüşüm ışığında teknolojiyi doğru ve bilinçli bir şekilde kullanması beklenmektedir.

Çalışmamızdan elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumları “çok yeterli” düzeyine, akademisyenlerin ise “tam yeterli” düzeyine denk gelmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanları yüksek olmakla beraber akademisyenlerin puanından daha düşük bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin dijital dünya ve teknolojik araçlar ile erken yaşta tanışması sebebiyle, farklı çalışma grupları ve farklı dijital okuryazarlık ölçeği kullanılarak yapılan çalışmalarda dijital okuryazarlık seviyeleri yüksek çıkabilmektedir. Bu duruma ilişkin Uyar (2021) tarafından meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

6.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Üniversite öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde; dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin en fazla arama motoru kullanabilme, bilgiye erişebilme ve eriştiği bilgiyi kullanabilme becerisinin bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre, dijital ortamlarda erişilen bilgilerin doğruluğunun kontrol edilebilmesi de dijital okuryazar bir bireyin becerileri arasında yer almalıdır. Ayrıca öğrenciler tarafından, güvenilir ve doğru bilgiye erişmenin yanında elde edilen bilgiyi paylaşabilmek de önemli bir beceri olarak değerlendirilmiştir. Çünkü öğrencilere göre; dijital ortamlarda fazlasıyla potansiyel tehdit, yanlış bilgi ve güven vermeyen paylaşım bulunmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile birlikte internete, dijital araçlara, teknolojiye ulaşım sağlamak kolaylaşmış olmasına rağmen beraberinde sanal dolandırıcılık, sanal zorbalık, dijital şiddet gibi problemlerin doğmasına neden olmuştur (Göldağ,2018). Bu nedenle öğrencilerin her birinin iyi bir dijital okuryazar olması zorunluluk haline gelmiştir. Dijital okuryazar bir bireyde bulunması beklenen yabancı dil bilme becerisi de dikkat çekici görüşler arasındadır. Yabancı dil bilmeye ilişkin sanal ortamların, programların ya da bilgiye erişim için kullanılan birçok sitenin yabancı dilde olması sebebiyle bu becerinin dile getirildiği yorumu yapılabilir. Teknolojiye duyulan ilgi ve merak azınlıkta kalsa da ifade edilen görüşlerden birisidir. Teknoloji merakına paralel olarak dijitalleşmenin, dijital araç kullanımının artacağı ve bu durumun dijital okuryazarlık düzeyine de yansıtacağını söylemek mümkündür. Araştırmamızın nicel sonuçları da bu görüşe benzerdir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek çıkmasına, erkek öğrencilerin teknoloji ve bilgisayarla sürekli etkileşim içinde olması, teknolojiye daha çok merak duyması sebep olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin bir kısmı dijital araçları kullanırken herhangi bir sorunla karşılaşmazken, büyük çoğunluğu internet bağlantısı, donanım ve yazılım ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunların çözümünde bilen kişilere, arama motoruna sorarak öğrenme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. İnternet bağlantısı sorunlarını ise internet sağlayıcısı ile görüşerek çözmeye çalıştıklarını, ancak genel itibariyle kendilerine çok düşük hızda internet kullandırıldığından bahsetmektedirler. Düşük internet hızı probleminin ülkemizin her yerinde aynı olduğunu ve çözemediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmamızda öğrencilerin dijital araçları kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla eğlence amacıyla kullandıkları dikkat çekmektedir. Dizi ya da film izlemek, oyun oynamak gibi kullanım amaçlarının yanında sosyal medya için kullanım sayısı da oldukça fazladır. Öztürk ve Akgün (2012) üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım

sitelerini kullanım amaçlarını incelediği araştırmada kullanımın çoğunlukla mesajlaşma, video paylaşımı ve fotoğraf biçiminde olduğu görülmektedir. Sosyal paylaşım sitelerinde en fazla akran gruplarına, nadiren teknoloji ve internet gruplarına üye oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Atav, Akkoyunlu ve Sağlam (2006) tarafından öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçlarının incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun haberleşme, oyun ve bilgiye ulaşma amacıyla kullandıkları, geri kalan az sayıda öğretmen adayının ise sadece ders için bilgiye ulaşma amacıyla kullandığı neticesine varılmıştır. Yine benzer olarak Kert ve Kert (2010) yaptığı araştırmada, öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerinde yer alan eğitim dışındaki uygulamalarda olması gerekenden daha çok vakit harcadığını tespit etmiştir. Araştırmamızda ise yalnızca eğitim için kullanım, toplam katılımcı sayısının % 15'ini oluşturmaktadır. Öğrenciler sosyal medyayı boş vakitlerinde iyi zaman geçirmek için, sosyal medyada kendilerini daha rahat ifade ettikleri için ve çoğunlukla iletişim kurmak için kullandıklarını dile getirmişlerdir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçların yer aldığı araştırmalar bulunmaktadır. Akdemir (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının interneti çoğunlukla eğitim, haber ve sosyal medya amaçlı kullandığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına ilişkin dijital okuryazarlık ölçeğinin “bağlamsal kullanım” alt boyutu “çok yeterli” düzeyinde değerlendirildiğinden, bu sonucun araştırmanın açık uçlu sorulardan oluşan anket formunun elde edilen sonuç ile örtüştüğü görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin dijital araçların eğitim hayatındaki kullanım yerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoğunlukla sunu hazırlayabilme ve bilgiye erişebilme dikkat çekmektedir. bununla beraber öğrenciler ödev gönderimi, not takibi için de eğitim hayatı içerisinde dijital araçları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sıklıkla kullandıkları sosyal paylaşım sitelerinin eğitim için kullanılmasının eğitimlerindeki akademik başarılarını artıracaklarını düşünmektedirler. Araştırma sonuçları bu yönüyle, Öztürk ve Budak (2019) tarafından yapılan öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık durumlarının incelendiği araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırmanın sonucunda üniversitelerin ortak paylaşılan kısımlarında internete ve dijital teknolojilere ulaşımın artırılması, eğitsel kazanımların sosyal medya aracılığıyla verilmesinin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini geliştireceği belirtilmiştir. Öztürk ve Akgün (2012) tarafından yapılan, üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları ve bu sitelerin eğitimlerinde kullanılması ile ilgili görüşlerinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin bu sitelerin eğitimlerinde kullanılması beklentisi içinde olduklarını,

grup paylaşımı ya da öğretim materyali paylaşımı için bu sitelerden faydalanmayı istediklerini dile getirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğrenciler, eğitim hayatında kullanılan kitaplara sahip olmanın ekonomik olarak zorladığı durumlarda ise internet ve dijital araçlar aracılığıyla bilgiye erişim sağladıklarını belirtmektedirler. Eruysal Sertbarut (2021), örnekleminde öğretmen adaylarının bulunduğu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımının görselliği artırdığını, öğrenmeyi verimli kıldığını, öğrencilerde merak uyandırdığını ve daha fazla bilgiye daha kısa sürede erişim sağlayabildiklerini dile getirmişlerdir. Teknolojinin, dijital araçların ve internetin eğitime entegre edilmesinin öğrencilerin derse olan ilgisini, tutumunu ve akademik başarısını olumlu etkileyeceği aşıkardır. Yılmaz (2005), Sevindik (2006), Yavuz ve Coşkun (2008) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile araştırmamızın sonuçları/ örtüşmektedir.

Üniversite öğrencilerinin dijital araç kullanırken eğitim hayatında karşılaştıkları zorluklara ilişkin çoğunlukla dijital araçlara maddi koşullardan dolayı erişemedikleri görüşü dikkat çekicidir. Öğrenciler dijital araçların genel olarak güncellenmesi, değiştirilmesi gerektiğini dile getirirken yeni dijital araçların pahalılığından yakınmaktadırlar. Bununla birlikte uzun süre kullanımının sağlık problemlerine yol açtığını belirtmişlerdir. Sosyal medya kullanımının arkadaşları arasında oldukça yoğun olduğunu, derslere ilişkin grup çalışmalarında sosyal medya kullanmadıkları için iletişim problemi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Öztürk ve Akgün (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında eğitim hayatında kullanımının sosyalleşmeyi azalttığını, arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini olumsuz etkilediğini ve verimli çalışmayı engellediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak dijital araç kullanımı esnasında hiçbir sorunla karşılaşmayan öğrenci sayısı da katılımcıların %17,6 'sını oluşturmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi ortamların güvenliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin % 32,7' si güvenli buluyorken, % 67,3' ü güvensiz bulmaktadır. Bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerine, dijital araçlara ve internete rahatlıkla ulaşabilmesi birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Araştırmanın sonucu da öğrencilerin bu problemlere ilişkin farkındalığının yüksek olduğunu, güvenli ve güvensiz dijital ortam ayrımını yapabildiğini göstermektedir. Öğrenciler, görüşlerinde bireylerin bilinçsiz dijitalleştiğini ifade etmekte, özellikle küçük yaşta çocuklar için tehlikeli sayılabilecek /dijital ortamların bulunduğu dikkat çekmektedir. Görüşlerinde, çoğu kişinin tüm bilgilerini sosyal medyada ya da dijital ortamlarda paylaştığını, sanal dolandırıcılığın çok fazla olduğunu, artık uygulamaların bile insanları takip ettiğini belirtmişlerdir. Öztürk ve Akgün (2012)

araştırmasında bu sonuca benzer olarak öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunması bakımından sosyal paylaşım sitelerinin güvensiz olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonucun aksine, öğrencilerin çevrimiçi ortamları güvenli bulmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde bilgilerini minimum düzeyde paylaştıklarını, kişisel verilerin paylaşılmadığı sitelerin kendilerine güven verdiğini, yeni güvenlik duvarları sayesinde sitelerin daha güvenli olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca Göldağ (2021), üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıkları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalıkları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalığı arttıkça dijital okuryazarlık düzeyleri de artmaktadır. Dijital okuryazarlık kavramını sosyal/duygusal olarak irdelediğimizde; öğrencinin bilgiye güvenli ulaşabilme ve kullanabilme bilincine sahip olması, kişisel veri gizliliğine dikkat etmesi, dijital ortamlarda herhangi bir tehlike ile başa çıkabilme becerisine sahip olması beklenmektedir (Eruysal Sertbarut, 2021). Buradan hareketle öğrencilere güvenli içeriği nereden, nasıl bulacakları, nasıl paylaşacakları öğretilmelidir.

6.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmaya katılan akademisyenlerin görüşleri incelendiğinde, dijital okuryazar olmak için sahip olunması gereken becerilerine ilişkin çoğunlukla bilgiye erişebilme, dijital araçları etkin kullanabilme ve bilgiyi kullanabilme becerilerini dile getirdikleri görülmektedir. Ayrıca bilgiyi paylaşabilme, dijital ortamlarda güvenli iletişim kurabilme, yabancı dil bilme, teknolojiyi takip edebilme ve merak dikkat çekici görüşler arasındadır. Üniversite öğrencilerinin dijital araçları kullanmaya olan yatkınlıkları düşünüldüğünde, akademisyenlerden dijital okuryazarlık becerisinin de oldukça yüksek olması beklenmektedir. Işık, Özdemir ve Kuşlu (2021) tarafından yapılan, öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık durumlarını incelediği çalışmanın sonucuna göre, yükseköğretimde dijital dönüşümün gerçekleşebilmesi için öğretim elemanlarının güncel bilgiler ışığında yenilikleri takip etmesi ve dijitalleşme sürecinde aktif olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarına düzenli olarak dijital okuryazarlık becerilerinin verilmesi, teknolojinin eğitim etkinliklerine entegre edilmesi, dijital araçların doğru ve yerinde kullanımı gerekmektedir. Genç (2021), Munzur Üniversitesi öğretim elemanları ile yaptığı

çalışmanın sonucunda, öğretim elemanlarının dijital okuryazarlığa yönelik değerlendirmelerinin olumlu olduğunu tespit etmiştir. Ulaşılan bu sonucun hem üniversite öğrencilerine hem de yükseköğretime olumlu yansımalarının olacağı düşünülmektedir. Öte yandan çalışmanın nicel sonuçları incelendiğinde akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin puanları tam yeterli, dijital okuryazarlık ölçeğinin farkındalık alt boyutuna ilişkin puanları ise tam yeterli olarak ölçülmüştür. Bu durumda, araştırmanın nicel sonuçlarında açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir. Ancak Yarımçam (2019) tarafından sosyal bilimler alanındaki akademisyenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri deneyimlerinin incelendiği çalışmada akademisyenlerin kendilerini dijital yerli olarak görmedikleri ve dijital okuryazarlık becerileri bakımından yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun araştırmanın sonuçlarıyla çeliştiği görülmektedir.

Akademisyenlerin dijital araçları kullanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; %22,9 yazılım sorunları, %22,9 internet bağlantısı sorunları ve %17,1 donanımsal problemler yaşadıkları görülmektedir. Bunların çözümüne yönelik akademisyenler bilen kişilere sorarak çözümleme, arama motoru aracılığıyla çözme, internet sağlayıcısına başvuru gibi yollara başvurmaktadır. Bunun yanı sıra akademik verilerin fazlalığı sebebiyle depolama kaynaklarının yetersizliği sorunuyla karşılaştıklarını dile getiren akademisyenler, ekstra taşınabilir depolama kaynakları kullanarak bu sorunu çözüme kavuşturduklarını belirtmektedir.

Dijital araçların kullanımına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, akademisyenlerden çoğunlukla bilimsel araştırma yapma cevabı alınmıştır. Bununla birlikte yeni bilgiler edinmek için kullanım, bilgileri doğrulamak için kullanım, sosyal medya için kullanım, iletişim amaçlı kullanım ve dizi, film, belgesel izlemek için kullanım da dijital araçları kullanım sebepleri arasında sayılmıştır. Ancak akademisyenlerin genellikle mesleki hayatına bilimsel katkılar sunmak adına dijital araçları kullandığı görülmektedir. Dijital araçları internetle birlikte kullandıklarını dile getiren akademisyenler bu sayede güncel kaldıklarını ve bilgilerini tazelediklerini ifade etmektedirler. Benzer şekilde Arslan (2019) tarafından ilkökul ve ortaokullarda bulunan öğretmenlerin interneti kullanma amaçlarının incelendiği çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla eğitim ve sosyal medya amaçlı kullandıkları neticesine varılmıştır. Bu çalışmanın sonucu, katılımcılar öğretmen olsa da çalışmadan elde edilen sonuç ile örtüştüğü dikkat çekmektedir.

Dijital araçların akademisyenlerin mesleki hayatında kullanım alanlarına ilişkin görüşlerinde sunu hazırlama, mesleki bilgiye erişim, ders içinde kullanım ve güncel literatür takibi dikkat

çekmektedir. Akademisyenlerin dijital araçları kullanım amaçları ile mesleki hayatında kullanım amaçları büyük oranda örtüşmektedir. Mesleki hayatında kullanmanın zamandan tasarruf sağladıklarını, daha kısa sürede daha çok bilgiye eriştiklerini dile getirmişlerdir. Ders içinde kullanım için yapılan çalışmalara yönelik Keleş ve Güntepe (2018)'nin öğretim elemanı katılımcılarla yaptığı araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının çoğunluğunun derse hazırlanırken ve dersi sunarken internet, bilgisayar ve projeksiyon gibi teknolojik araçları kullandığını tespit etmiştir. Ancak tüm dünyayı saran COVID-19 pandemisiyle birlikte daha sık dile getirilen uzaktan eğitim uygulamalarında öğretim elemanlarının yeterlikleri de tartışılan konular arasındadır. Buna ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; Durak, Çankaya & İzmirli (2020) ve Bozkurt (2020) dikkat çekici sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarına hazır olmadıkları, bir kısmının dijital teknolojileri kullanırken zorluk yaşadıklarını ancak dijital teknolojileri eğitimin bir parçası olarak gördüklerini, dijital teknolojilerin eğitsel, bireysel ve toplumsal katkılarına ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, benzer şekilde öğretim elemanlarının dijital teknoloji kullanımına ilişkin farkındalıklarının ve dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin kendilerine yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak araştırma verileri COVID-19 pandemisi öncesi toplanması sebebiyle uzaktan eğitimde dijital araç kullanımında zorlandıklarına ilişkin herhangi bir görüşe rastlanmamıştır.

Akademisyenlerin dijital araç ve teknoloji kullanımında meslek hayatında zorlandıkları taraflara yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin de dile getirdiği gibi dijital araçların ekonomik yönden pahalılığı dikkat çekmektedir. Akademisyenler de dijital araçların yazılımsal ve donanımsal güncellemeler gerektirdiği ve yeni teknolojilere ulaşmanın maddi açıdan zor olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan uzun süre kullanımında boyun, bel ve göz rahatsızlıkları gibi sağlık problemleri ile karşılaştıklarından bahsetmişlerdir. Toplumda ve mesleki hayatta dijital araç kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber iletişimin tek yolu gibi görülen e-mail, sosyal medya, akıllı telefon uygulamaları gibi iletişim kanallarının tümüne yetebilmeyi zorlaştırdığı dile getirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, çevrimiçi ortamların güvenliğine yönelik akademisyenlerin %16,7' si güvenli, %83,3'ü güvensiz bulmaktadır. Çevrimiçi ortamları güvenli bulan akademisyen görüşleri incelendiğinde; ücretli uygulamaların güvenli olduğu ve bilgi paylaşımına dikkat edilirse tehlikeli bir durum oluşmayacağı düşünülmektedir. Ancak çevrimiçi ortamları güvensiz bulan akademisyen görüşleri incelendiğinde; katılımcılar

tarafından kişisel bilgilerin bazı firmalar tarafından satıldığına yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir. Kullanıcıların bilinçsizliği ve dijital ortamlarda bilgi kirliliğinin bulunması da dikkat çekici görüşler arasında yer almaktadır. Özellikle akademisyenler tarafından, sanal oyunlarda bilinçsiz kullanıcıların dolandırıcılık gibi durumlara maruz kalma olasılığının fazla olduğundan bahsedilmektedir. Dijital okuryazar bireylerin daha bilinçli olduğu, dijital ortamların güvenli kullanımına ilişkin becerilere sahip olduğu dile getirilmektedir. Araştırmanın bu sonucu nicel bulguları destekler niteliktedir. Nicel bulgulara ilişkin dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenli katılım alt boyutunun çok yeterli ($24,92 \pm 4,54$) bulunduğu görülmektedir. Akademisyenlerin çevrimiçi ortamlarda kişisel bilgilerini paylaşmak konusunda dikkatli davrandığı, güvenilir bulmadığı uygulamaları kullanmadığı, bilgi kirliliği ve internet dolandırıcılığı gibi durumların farkında olduğu yorumu yapılabilir.

Bu sonuçlardan hareketle akademisyenlerin dijital teknolojileri eğitim ve mesleki hayatına, uzaktan eğitim uygulamalarına entegre etmesi, dijital okuryazarlık becerilerinin artırılmasına ilişkin eğitimlerin yapılması öğrenme-öğretme sürecinin lehine sonuçlar doğuracaktır. Ayrıca dijital araçların ve teknolojilerin sürekli yenilenmesi, güncellenmesi akademisyenlerin de bunlara ilişkin becerilerini güncellemesini gerekli kılmaktadır.

6.2.Öneriler

Bu bölümde, üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği araştırma analizine göre elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler yer almaktadır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Tüm bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerine eğitimlerinde, yaşamlarının her alanında, geleceğe dönük mesleki hayatlarında kullanmaları için dijital araçların kullanımına yönelik uygulamalı derslerin bölüm müfredatlarına eklenmesi sağlanabilir. Ancak dersin seçmeli olması, araştırmanın sonucundan da anlaşılacağı üzere kendi dijital okuryazarlık becerisinin yüksek olduğunu düşünen öğrencilerin dersi seçmemesi sorununu ortaya koyar. Bu nedenle zorunlu müfredata eklenmesi bu amaca daha iyi hizmet edecektir. Çünkü dijital dünya sürekli değişmekte, gelişmekte ve güncellenmektedir. Bu derslerin üniversite öğrencileri için dijital yerli olmaları sebebiyle onlar açısından ilgi çekici olacağı söylenebilir. Ribble (2011) tarafından

dijital vatandaşlığın boyutlarından birinin dijital okuryazarlık olduğunu ifade edilmiştir. Ayrıca dijital okuryazarlık; teknolojiyi kullanma, teknolojiyi öğrenme ve öğretme becerisinden oluşmaktadır. Hatta dijital vatandaşlık eğitimi çok daha küçük yaşlardan verilmeye başlanmalıdır (Ribble, 2011). Bu açıdan öğretmenlere önemli ve büyük görevler düşmekte, öğrencilere model olmalıdırlar. Buradan hareketle akademisyenler ile için de teknolojik araçların ve dijitalleşmenin benzer şekilde eğitime entegre edilmesi, akademik çalışmalarını da desteklemek üzere yoğun eğitimlerin verilmesi sağlanabilir. Teknolojik araçların hayatın her alanında kullanılabilmesi amacıyla yapılacak eğitimlerin uygulamalı verilmesi daha iyi olacaktır. Benzer şekilde akademisyenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik, içinde bulunduğumuz dijital çağın becerilerine sahip olması için çalışmalar yapılabilir.

2. Üniversite öğrencilerinde ve akademisyenlerde dijital okuryazarlık düzeylerinin erkekler lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Kadın üniversite öğrencilerinin dijital araçlara erişimini artırmaları, dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri sivil toplum kuruluşları tarafından oluşturulan projeler ile desteklenebilir. Dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek üzere yükseköğretimde yapılacak eğitimlere öncelikle kadın akademisyenlerin katılması teşvik edilmelidir.
3. Dijital araçların ekonomik açıdan değerlendirildiğinde pahalılığını dile getiren katılımcılar için eğitim çalışanlarına ve öğrencilere destek verilmesi sağlanabilir. Eğitim kurumlarında dijital araçların güncellenmesine yönelik çalışmalarda bulunan teknik destek personellerinin bulunması sağlanabilir. Bu konuda en önemli görev eğitim kurumlarına düşmektedir.
4. Üniversitelerde dijital veri güvenliğine, çevrimiçi ortam güvenliğine ilişkin eğitimler verilebilir. Ek olarak dikkat çekici broşürler, posterler veya topluluklar oluşturulabilir. Öncelikle üniversite öğrencilerinde dijital veri güvenliğine ilişkin farkındalık yaratacak eğitimlerin verilmesi sağlanabilir. Öğrencilerin bilgiyi güvenli bir şekilde nasıl arayacakları, ulaşacakları, paylaşacakları öğretilir. Dijital portallar üzerinden, dijital veri güvenliği farkındalığı yaratacak yayınlar yapılabilir ve sunumlar, videolar paylaşılabilir (Göldağ, 2021).

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği çalışmalar incelendiğinde literatürde çoğunlukla nicel desenli çalışmalara rastlanmaktadır. Karma desenli araştırma yapılarak elde edilen nicel verilerin nitel veriler ile desteklenmesi sağlanabilir.
2. Bu çalışma, Gazi üniversitesi akademisyenleri ve üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı üniversitelerden katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalara yer verilebilir.
3. Bu çalışmanın bulgularına, 2019-2020 öğretim yılında toplanan veriler ışığında ulaşılmıştır. Ancak 2020 yılında tüm dünyayı etkileyen, özellikle eğitimde uzaktan eğitim ve dijitalleşmenin ön plana çıkmasını sağlayan COVID-19 pandemisi sonrası dijital okuryazarlık becerilerinin incelendiği çalışmalar artırılabilir.
4. Dijital teknolojinin ve araçların gelişmesi dijital okuryazarlık ölçeğinin de geliştirilmesini ve güncellenmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, farklı meslek gruplarına, farklı düzeyde öğrenim gören öğrencilere yönelik dijital okuryazarlık ölçeklerinin geliştirilmesi önerilebilir.
5. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin zaman içindeki değişimi incelenerek boylamsal bir çalışma yapılabilir. Yükseköğretim düzeyindeki dijital okuryazarlık düzeyi ile mesleki yaşamdaki dijital okuryazarlık düzeyi karşılaştırılabilir.
6. Alan yazın incelendiğinde yükseköğretimde görev alan öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Çalışma evreninin akademisyenler olduğu, farklı desende çalışmaların planlanması önerilebilir.
7. Bu çalışma üniversite öğrencileri ve akademisyenlerle yürütülmüştür. Benzer çalışmalara ebeveyn katılımcılar eklenerek onların da dijital okuryazarlık becerileri ve görüşleri alınabilir. Bu sayede, eğitimin paydaşlarının bir araya getirilmesi önerilebilir.
8. Bu çalışmada öğrenci ve akademisyenlerden görüşleri alınarak dijital okuryazarlık yeterlilikleri incelenmiştir. Yani bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin ve akademisyenlerin dijital okuryazarlık algılarının analizidir. Oysa gerçek anlamda onların dijital okuryazarlık becerilerinin ölçülmesini sağlayacak farklı ölçme araçları kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilkokul ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ağaç, S. (2020). *Dijital okuryazarlığın finansal okuryazarlık üzerine etkisi: Batı Akdeniz örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Akdemir, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının interneti kullanım amaçları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 49-57.
- Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 11-20.
- Aksoy, N. C., Karabay, E. & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(2), 859-894.
- Aldemir, A. (2003, Eylül). *Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: bilgi okuryazarlığı*. ÜNAK'03: Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Altun, N. (2019). *Temel Eğitim Programları ve Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 63-80.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel Ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aslan, S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Atav E., Akkoyunlu, B. & Sağlam, N. (2006). Öğretmen adaylarının internete erişim olanakları ve kullanım amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 37-44.
- Aydar, G. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin yordanmasında bilişötesi farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bawden, D. (2001). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Berget, G., & Macfarlane, A. (2020). What Is Known About The Impact Of Impairments On Information Seeking And Searching? *Journal Of The Association For Information Science And Technology*, 71(5), 596-611.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.

- Bozyel, M. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık dersi deneyimlerinin günlük yaşama yansımaları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, Ş., Çelik, B., & Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyine çeşitli değişkenlerin etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 352-358.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Çetinkaya Yarımçam, E. (2017). Sosyal bilimlerde alanındaki akademisyenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri anlatıları. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 4(2), 326-351.
- Chartered Institute of Library and Information Professionals (2004). *Information literacy: definition*. (<http://www.cilip.org.uk/professionalguidance/informationliteracy/definition/> sayfasından erişilmiştir.
- Coşkun, Y. D., & Cumaoglu, G. K., & Seçkin H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *Internatioanal Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- 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.
- Dinlemez, Ş. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- 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.
- Dönmez, G. (2019). *Lise öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Durak, G., Çankaya, S. & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Eruysal Sertbarut, S. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının oluşturdukları dijital öykülerin değerlendirilmesi, dijital okuryazarlıkları ve görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Eshet, Y. (2002). *Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments*. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. Colorado, 1-7. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED477005>.
- Eurostat. (2015). *Being young in Europe today*. Luxembourg, Luxembourg: Office of the European Union.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Washington: McGraw-Hill.
- Garmire, E., & Pearson, G (Eds). (2006). *Teach tally: Approaches to assessing technological literacy içinde* (s.9). Washington: The National Academies.
- Genç, O. (2021). *Dijital okuryazarlık yeterlik düzeyinin akademik personel yönünden araştırması (Munzur Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Munzur Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tunceli.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley.
- Göldağ, B. & Kanat S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 77-92.
- Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 82-100.
- Gömleksiz, M. N. & Koç, A. (2010). Bilgisayar okuryazarlığı becerisi ediniminde eportfolyo sürecinin öğrenen performansına ve tutumlarına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 75-96.

- Gui, M. & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school student. *New Media & Society*, 13(6), 963–980.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Madran, O. (2010). *Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı*. XV. Türkiye’de İnternet. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ).
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Bristol, <http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hamutoğlu, N. B., Gemikonaklı, O., Raffaele, C. & Gezgin, D. M. (2020). Comparative cross-cultural study in digital literacy. *Eurasian Journal Of Education Research*, 88, 121-148.
- Hamutoğlu, N.B., Güngören, Ö.C., Uyanık, G.K. & Erdoğan, D.G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe’ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action, A white paper on*. Washington: The Aspen Institute.
- Horton, F.W. (2008). *Understanding Information Literacy: A Primer*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Huvila, İ. (2012). *Information Services and Digital Literacy In search of the Boundaries of Knowing*. Oxford UK: Chandos.
- Işık, B., Özdemir, N. & Kuşlu, S. (2021). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki dönüşümler ışığında öğretim elemanlarının dijital okuryazarlık durumları. *International Journal of Human Sciences*, 18(3), 374-389.
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2008). ISTE Standards Teachers. https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf sayfasından erişilmiştir.
- ITEA (2002). Gallup Poll Reveals What Americans Think About Technology. Reston, Virginia. <https://www.iteea.org/File.aspx?id=49479> sayfasından erişilmiştir.

- Kahraman, M. (2005). *Bilgisayar okuryazarlığı ve sertifikasyonu. E öğrenme bilgi paylaşım ortamı*. http://www.eogrenme.net/index.php?option=com_content&task=view&id=72 sayfasından erişilmiştir.
- Kara, S. (2021). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karabacak, Z.İ. & Sezgin, A.A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 488, 319-343.
- Karakuş, G. & Ocak, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı Değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Keleş E. & Güntepe E.T. (2018). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojiyi öğrenme öğretme sürecine entegrasyonu. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 142-157.
- Kellner, D. (2001). Globalisation. *Technopolitics and Revolution*, 48(98), 14.
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations and policy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369-386.
- Kert, A. & Kert, S.B. (2010). The usage potential of social network sites for educational purposes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 486-507.
- Khalid, M. S., Slættalíð, T., Parveen, M., & Hossain, M. S. (2015). A systematic review and meta-analysis of teachers’ development of digital literacy. In *Proceedings of the 1th D4| Learning international Conference Innovations in Digital Learning for Inclusion (D4Learning, 2015)* (pp. 136-144). Aalborg Universitetsforlag. https://vbn.aau.dk/ws/files/224410256/Teachers_development_of_digital_literacy.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora tezi), <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Korkmaz, Ö & Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 983-1000.
- Kozan, M. & Bulut Özek M. (2019). Böte bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Kozan, M. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747
- Kurt, A. A. & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 20-34.
- Lankshear, C. & Knobel, B. (2006). Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. *Digital Kompetanse*, 1(1), 12-24.
- Lee, A. Y. (2010). Media education: Definitions, approaches and development around the globe. *New horizons in education*, 58(3), 1-13.
- 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.
- 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 e-Literacy*, 2(2),130-136.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the Digital Society. C. Lankshear, M. Knobel (Ed.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* içinde (s.151- 174). New York: Peter Lang.
- Menşan, N. Ö. (2019). Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür algısı. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar için)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> sayfasından erişilmiştir.
- Morrison, R. & Garcia, L. (2011). From embedded to integrated: digital information literacy and new teaching models for academic librarians. *In ACRL National Conference 2011*. https://digitalcommons.nl.edu/faculty_publications/6 sayfasından erişilmiştir.
- Nawaz, A., & Kundi, G.M., (2010). Digital literacy: An analysis of the contemporary paradigms. *International Journal of Science and Technology Education Research*, 1(2), 19-29.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(1), 1065–1078.
- Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (2005). Educating the net generation, *Educause Resmi İnternet Sitesi*, <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Öçal, F.N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları*. (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Özbek Y. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Dijital İçerik ve Teknolojiyi Kullanma Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özerbaş, M. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özoğlu, C. & Kaya, E. (2020). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437.
- Öztürk, M. & Akgün, Ö. A. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları ve bu sitelerin eğitimlerinde kullanılması ile ilgili görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 49-67.
- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Öztürk, Y. & Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5 (21), 156-172.
- Öztürk, Y. (2020). *Dijital okuryazarlık hakkında lise öğrencilerinin kendilerine ve anne-babalarına yönelik görüşleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pedró, F. (2006). The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning. OECD – CERİ. *OECD Resmi İnternet Sitesi*, <https://www.oecd.org/edu/ceri/38358359.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 227-238.
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Antalya
- Pool, C. R. (1997). A new digital literacy a conversation with paul gilster. *Educational Leadership*, 55(3), 6-11.

- Prensky, M (2001/b). Digital natives, digital immigrants Part – 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1 – 6.
- Prensky, M. (2001/a). Digital natives, digital immigrants Part – 1, *On the Horizon*, 9(5), 1 – 6.
- Rahmah, A. (2015). Digital literacy learning system for Indonesian citizen. *Computer Science*, 72, 94 – 101.
- Reinking, D. (1994). *Electronic literacy: Perspectives in reading research*, 4, ERIC.
- Ribble, M. (2011). Digital Citizenship in Schools. *The International Society for Technology in Education (ISTE). Kappa Delta Pi Record*, 48(4), 148-151.
- Sakal, M. (2020). *Dijital yerlilerin dijital okuryazarlık düzeyleri*. 7.Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Bakırçay Üniversitesi, İzmir.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107.
- Şenel, A. & Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- Sevindik, T. (2006). *Akıllı sınıfların yüksek öğretim öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi,, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Shariman, T. N. P. T., Razak, A. N. & Mohd, F. N. (2012). Digital literacy competence for academic needs: An analysis of Malaysian students in three universities. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 1489 – 1496.
- Sivrikaya, M. H. (2020). An analysis on digital literacy level of faculty sports Science students. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 117-121.
- Spitzer, K. L., Eisenberg, M. B. & Lowe, C. A. (1998). *Information literacy: essential skills for the information age*. Syracuse: ERIC Clearinghouse.
- Sulak, E.S. (2019). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(31), 1329-1342.
- Tatar, İ. (2016). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu University.

- Tezci, E. & Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonu. Çağıltay, K. ve Göktaş, Y. (Ed.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* içinde (s.185-211). Pegem Akademi
- Tomczyk, L. (2019). Digital literacy in the area of e-safety among teachers (Second stage of the primary school) in Poland. *Conference proceedings of »eLearning and Software for Education« (eLSE) 15*, 130-135.
- Topal, A. D., & Süner, M. (2020). Information Searching And Commitment Strategies Of Maritime Faculty Students On The Web . *Information Development*, 1-13.
- TUİK (2021). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması, 2021*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-\(ICT\)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-(ICT)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2021-37437) sayfasından erişilmiştir.
- Uršej, K. (2019). Digital literacy in the first three years of primary school: Case study in slovenia. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 1, 61-77.
- Üstündağ, M., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal Of Education and Future*, 1(12), 19-29.
- Uyar, A. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 198-211.
- We Are Social, (2019). *2019 Türkiye internet kullanım ve sosyal medya istatistikleri* <https://wearesocial.com/uk/blog/2019/01/digital-in-2019-global-internet-use-accelerates/> sayfasından erişilmiştir.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383- 410.
- Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yaşar, Ç. (2019). *BÖTE öğretmen adaylarının kariyer eğilimlerinin, sosyal medyaya ilişkin görüşlerinin ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Yavuz, S. & Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E. & Genç, G. (2020). Okulöncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 274-286.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2005). *İlköğretim 7. sınıflarda simetri konusunun öğretimde eğitim teknolojilerinin başarı ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yontar A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 815-824.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2020). *YÖK dersleri platformu*, <https://yokdersleri.yok.gov.tr/#ders> sayfasından erişilmiştir.
- Yuldaşev, D. (2013). Teknoloji okuryazarlığının elektronik ürün satın alma niyeti üzerine etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-14.
- Zafarmand, N. (2010). *Halkla ilişkiler alanında yeni mecra ve uygulamaların yeri ve önemi: sosyal medya ve Pr2.0*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zillinger, M. (2020). The curious case of online information search. *Current Issues in Tourism*, 23(3), 276-279.

EKLER

EK 1. Araştırmanın Uygulanmasına İlişkin Etik Kurul İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.02.2020-E.22764



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24.09.2019 tarih ve E.117615 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Duygu DOĞAN'ın, Dr.Öğr. Üyesi Özden DEMİRKAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Üniversite Öğrencileri ve Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 04.02.2020 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-100

Ek: 1 Liste

EK 2. Ölçek İzin İsteği (E-posta Görüşmesi)

**duygu baş**

26 Şub 2019 Sal 23:57 ☆ ↩ ⋮

Merhaba Çiğdem Hocam,

Ben Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Teknolojisi yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanımla gerçekleştireceğim tez çalışmam kapsamında, 2015 yılında geliştirmiş olduğunuz dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğini çalışmamızda kullanmak için sizden izin istiyorum.

Teşekkür eder, saygılarımı sunarım.
İyi çalışmalar.

3



28 Şub 2019 12:27 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben ▾

Duygu, tezimde kullandığım ölçek 41 maddeden oluşuyordu. YÖK'e yazıp düzeltmeyi yapamadım , ama farkettilsen özetle 41 madde diye yazıyordu. Gözden kaçırmışım. Ekte gönderdiğim ölçeği geliştirdim ve kullandım.
Çiğdem.

**duygu baş**

28 Şub 2019 23:17 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: Çiğdem ▾

Evet çiğdem hocam benim de orada kafam karıştı açıkçası. Çünkü sizden sonra ölçeği kullandıklarında da 40 maddeden oluşan bir ölçek kullanmışlar. O zaman ben 41 maddeden oluşan mail ile gönderdiğiniz ölçeği kullanacağım. Düzeltme için çok teşekkür ediyorum.

EK 3. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği (Akademisyen)

DİJİTAL OKURYAZARLIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu çalışma, akademisyenlerin dijital okuryazarlık durumlarını değerlendirmek amacı ile yapılmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bilime verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederiz.

Duygu DOĞAN
Danışman: Doç. Dr. Özden DEMİRKAN

1. Çalıştığınız Üniversite:
2. Fakülteniz/Yüksek okulunuz/ Enstitünüz:
3. Programınız:
4. Unvanınız:
5. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
6. Yaşınız:
7. Mesleki kıdeminiz:
8. Mezun olduğunuz il-ülke:
9. Aşağıdaki dijital araçlardan hangilerini teknolojiye erişmek için kullanıyorsunuz?

(Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Masaüstü bilgisayar(PC)
- ☐ Dizüstü bilgisayar(Laptop)
- ☐ Tablet bilgisayar
- ☐ Akıllı Telefon
- ☐ Diğer akıllı

cihazlar(Yazınız.....)

10. Kullandığınız araçlarda sürekli internet bağlantısı var mı?
☐ Evet ☐ Hayır
11. İnternet kullanma sıklığınızı, aşağıdaki seçeneklerden en iyi hangisi tanımlamaktadır?
☐ İnterneti hiç kullanmıyorum.
☐ İnterneti sadece zorunlu kaldıkça kullanıyorum.
☐ Günlük yaşamımda interneti, çok yoğun olmasa da kullanıyorum.

☐ İşimden bağımsız olarak, interneti yoğun olarak kullanıyorum.

☐ İnternet kullanmadan yapamam.

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

15.	Arama motorlarında ve veri tabanlarında arama yaparken arama seçeneklerini kullanabilme	5	4	3	2	1
16.	Çevrimiçi bilgi kaynaklarının yanı sıra kitap, dergi, gazete gibi basılı kaynaklardan da yararlanmaya özen gösterme	5	4	3	2	1
17.	Dijital ortamlardaki bilgilerin kendi amacı açısından kullanışlılığını değerlendirebilme	5	4	3	2	1
18.	Dijital ortamdaki bilgileri kullanırken eleştirel ve temkinli davranabilme	5	4	3	2	1
19.	Sosyal ağlar, paylaşım siteleri ve çevrimiçi topluluklarda karşılaşılabilceği riskleri bilme	5	4	3	2	1
20.	İletişim, sosyalleşme ve işbirliği için çevrimiçi ortamları, diğer insanlarla yüz yüze iletişimini azaltmayacak şekilde kullanma	5	4	3	2	1
21.	Dünyada gerçekleşen toplumsal gelişmeler konusunda, dijital medyanın basılı medyaya göre daha güncel bilgiler sağladığını bilme	5	4	3	2	1
22.	Dijital ortamlarda karşılaştığı ve asıl amacı reklam ya da etki yaratma olan mesaj ya da içerikleri fark edebilme	5	4	3	2	1
23.	Dijital ortamlarda sunulan mesajı ya da içeriği, sunan kişi ya da kuruluşların sunuş tarzından etkilenmeden anlamlandırabilme	5	4	3	2	1
24.	Dijital ortamlarından gelebilecek olası zararlardan korunabilmeleri için bireylere en azından temel düzeyde bir eğitim verilmesini önemseme	5	4	3	2	1
25.	Dijital ortamlardan yararlanmayı demokratik yaşamın ve aktif yurttaşlığın göstergesi olarak görme	5	4	3	2	1
26.	Dijital ortamların, bireyin dünya görüşünün, değerlerinin ve alışkanlıklarının biçimlenmesindeki önemini bilme	5	4	3	2	1
27.	Dijital ortamların, bireyin yaşam boyu öğrenmesine önemli katkılar sağlayabileceğinin farkında olma	5	4	3	2	1
28.	Dijital ortamlar aracılığı ile bilgi paylaşımında bulunurken etik ve sorumlu davranma	5	4	3	2	1
29.	Dijital ortamlardaki içerikleri kullanırken, içerik sahiplerinin fikri ve yasal haklarına uygun davranma	5	4	3	2	1
30.	Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisine aktif olarak katılabilme	5	4	3	2	1
31.	Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisinde bilgi, belge, dosya paylaşabilme	5	4	3	2	1
32.	Dijital ortamlarda gerçekleştirilen faaliyetler için geçerli yasal ve sosyal kurallara uygun davranma	5	4	3	2	1
33.	Dijital ortamlarda, geçerli yasal ve sosyal kurallara uygun davranmamanın olası sonuçları hakkında fikir sahibi olma	5	4	3	2	1

34.	Herhangi bir Internet tarayıcısının gizlilik ve güvenlik ayarlarını, kendi uygun göreceği şekilde yapabilme	5	4	3	2	1
35.	Dijital araçları kullanırken, kullanıcı şifresi oluşturma, virüs koruma yazılımı kullanma gibi güvenlik önlemlerini alabilme	5	4	3	2	1
36.	Dijital ortamları kullanırken çevrimiçi saldırı, virüs bulaşması ve kimlik bilgilerinin çalınması gibi durumları fark edebilme	5	4	3	2	1
37.	Gezindiği dijital ortamlarda, sonradan başkaları tarafından belirlenip, kendisi aleyhine kullanılabilecek özel bilgiler bırakmama	5	4	3	2	1
38.	Dijital ortamlarda başkaları ile paylaşmasında sakınca olan ve olmayan kişisel bilgileri ayırt edebilme	5	4	3	2	1
39.	Dijital ortamlarda çevrimiçi saldırı, kimlik hırsızlığı gibi eylemlerin yaratacağı bireysel, yasal ve sosyal sonuçları bilme	5	4	3	2	1
40.	Kullandığı web sitelerinin gizlilik politikalarının, kullanıcı olarak kendisi açısından önemini değerlendirebilme	5	4	3	2	1
41.	Kullandığı web sitelerinin gizlilik politikalarının, kullanıcı olarak kendisi açısından önemini değerlendirebilme	5	4	3	2	1

EK 4. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği (Üniversite Öğrencisi)

DİJİTAL OKURYAZARLIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Açıklama: Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumlarını değerlendirmek amacı ile yapılmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bilime verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederiz.

Duygu DOĞAN
Danışman: Doç. Dr. Özden DEMİRKAN

1. Üniversiteniz:

2. Fakülteniz:

3. Bölümünüz:

4. Sınıfınız:

5. Yaşınız:

6. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın

Erkek ☐

7. Mezun olduğunuz il-ülke:

8. Mezun

olduğunuz Lise: ☐

☐

Devlet

Özel okul/Kolej

okulu

9. Aşağıdaki dijital araçlardan hangilerini teknolojiye erişmek için kullanıyorsunuz?
(Birden fazla işaretleyebilirsiniz).

☐ Masaüstü bilgisayar(PC)

☐ Dizüstü bilgisayar(Laptop)

☐ Tablet bilgisayar

☐ Akıllı Telefon

☐ Diğer akıllı

cihazlar(Yazınız.....)

10. Kullandığınız araçlarda sürekli internet bağlantısı var mı?

☐ Evet

☐ Hayır

11. İnternet kullanma sıklığınızı, aşağıdaki seçeneklerden en iyi hangisi tanımlamaktadır?

☐ İnterneti hiç kullanmıyorum.

☐

İnterneti sadece zorunlu kaldıkça kullanıyorum.

☐ **Günlük yaşamımda interneti, çok yoğun olmasa da kullanıyorum.**

☐ **İşimden bağımsız olarak, interneti yoğun olarak kullanıyorum.**

☐ **İnternet kullanmadan yapamam.**

Aşağıda yer alan her bir madde için; o maddede ifade edilen hususta kendinizi ne kadar yeterli bulduğunuzu, uygun bulduğunuz seçeneği işaretleyerek belirtiniz.		Tam Yeterli	Çok Yeterli	Orta Yeterlilikte	Az Yeterli	Hiç Yeterli
1.	Kullandığı dijital araçlarda karşılaştığı basit sorunları giderebilme	5	4	3	2	1
2.	USB, DVD, harici disk gibi ortamların birinden diğerine dosya aktarabilme	5	4	3	2	1
3.	Dijital teknolojilerde donanım ve yazılımın ne işe yaradığını bilme	5	4	3	2	1
4.	İnternete bağlanabilmek için ne tür donanım ve yazılımlara ihtiyaç olduğunu bilme	5	4	3	2	1
5.	Kendi ihtiyacına ve koşullarına uygun dijital araçları seçebilme	5	4	3	2	1
6.	Kendi beklentilerine ve koşullarına uygun İnternet Servis Sağlayıcı seçebilme	5	4	3	2	1
7.	Çevrimiçi ortamda okul, hastane, bankacılık hizmetleri ve otel rezervasyonu gibi çevrimiçi işlemler gerçekleştirebilme	5	4	3	2	1
8.	İnternet bağlantılı araçları kullanarak elektronik posta gönderebilme ve gelen elektronik postayı açabilme	5	4	3	2	1
9.	Göndereceği elektronik postaya dosya ekleme ve gelen elektronik posta ekindeki dosyayı açabilme	5	4	3	2	1
10.	En az bir kelime işlem (Word, Wordpad gibi) yazılımını kullanabilme	5	4	3	2	1
11.	En az bir tablolama (Excel gibi) yazılımını kullanabilme	5	4	3	2	1
12.	En az bir sunu hazırlama (Powerpoint gibi) yazılımını kullanabilme	5	4	3	2	1
13.	İhtiyaç duyduğu, ses, yazı ya da resim türü içeriği internetten bilgisayara indirebilme ve kopyalayabilme	5	4	3	2	1
14.	Bilgisayarda kayıtlı bir belgenin yazıcıdan çıktısını alabilme	5	4	3	2	1
15.	Arama motorlarında ve veri tabanlarında arama yaparken arama seçeneklerini kullanabilme	5	4	3	2	1
16.	Çevrimiçi bilgi kaynaklarının yanı sıra kitap, dergi, gazete gibi basılı kaynaklardan da yararlanmaya özen gösterme	5	4	3	2	1

17	Dijital ortamlardaki bilgilerin kendi amacı açısından kullanılabilirliğini değerlendirebilme	5	4	3	2	1
18	Dijital ortamdaki bilgileri kullanırken eleştirel ve temkinli davranabilme	5	4	3	2	1
19	Sosyal ağlar, paylaşım siteleri ve çevrimiçi topluluklarda karşılaşılabilen riskleri bilme	5	4	3	2	1
20	İletişim, sosyalleşme ve işbirliği için çevrimiçi ortamları, diğer insanlarla yüz yüze iletişimini azaltmayacak şekilde kullanma	5	4	3	2	1
21	Dünyada gerçekleşen toplumsal gelişmeler konusunda, dijital medyanın basılı medyaya göre daha güncel bilgiler sağladığını bilme	5	4	3	2	1
22	Dijital ortamlarda karşılaştığı ve asıl amacı reklam ya da etki yaratma olan mesaj ya da içerikleri fark edebilme	5	4	3	2	1
23	Dijital ortamlarda sunulan mesajı ya da içeriği, sunan kişi ya da kuruluşların sunuş tarzından etkilenmeden anlamlandırabilme	5	4	3	2	1
24	Dijital ortamlardan gelebilecek olası zararlardan korunabilmeleri için bireylere en azından temel düzeyde bir eğitim verilmesini önemseme	5	4	3	2	1
25	Dijital ortamlardan yararlanmayı demokratik yaşamın ve aktif yurttaşlığın göstergesi olarak görme	5	4	3	2	1
26	Dijital ortamların, bireyin dünya görüşünün, değerlerinin ve alışkanlıklarının biçimlenmesindeki önemini bilme	5	4	3	2	1
27	Dijital ortamların, bireyin yaşam boyu öğrenmesine önemli katkılar sağlayabileceğinin farkında olma	5	4	3	2	1
28	Dijital ortamlar aracılığı ile bilgi paylaşımında bulunurken etik ve sorumlu davranma	5	4	3	2	1
29	Dijital ortamlardaki içerikleri kullanırken, içerik sahiplerinin fikri ve yasal haklarına uygun davranma	5	4	3	2	1
30	Uygun programları kullanarak resim, ses ve video dosyaları oluşturabilme veya oluşturulmuş içerik üzerinde değişiklik yapabilme	5	4	3	2	1
31	Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisine aktif olarak katılabilme	5	4	3	2	1
32	Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisinde bilgi, belge, dosya paylaşabilme	5	4	3	2	1
33	Dijital ortamlarda gerçekleştirilen faaliyetler için geçerli yasal ve sosyal kurallara uygun davranma	5	4	3	2	1
34	Dijital ortamlarda, geçerli yasal ve sosyal kurallara uygun davranmamanın olası sonuçları hakkında fikir sahibi olma	5	4	3	2	1
35	Herhangi bir Internet tarayıcısının gizlilik ve güvenlik ayarlarını, kendi uygun göreceği şekilde yapabilme	5	4	3	2	1

36 .	Dijital araçları kullanırken, kullanıcı şifresi oluşturma, virüs koruma yazılımı kullanma gibi güvenlik önlemlerini alabilme	5	4	3	2	1
37 .	Dijital ortamları kullanırken çevrimiçi saldırı, virüs bulaşması ve kimlik bilgilerinin çalınması gibi durumları fark edebilme	5	4	3	2	1
38 .	Gezindiği dijital ortamlarda, sonradan başkaları tarafından belirlenip, kendisi aleyhine kullanılabilecek özel bilgiler bırakmama	5	4	3	2	1
39 .	Dijital ortamlarda başkaları ile paylaşmasında sakınca olan ve olmayan kişisel bilgileri ayırt edebilme	5	4	3	2	1
40 .	Dijital ortamlarda çevrimiçi saldırı, kimlik hırsızlığı gibi eylemlerin yaratacağı bireysel, yasal ve sosyal sonuçları bilme	5	4	3	2	1
41 .	Kullandığı web sitelerinin gizlilik politikalarının, kullanıcı olarak kendisi açısından önemini değerlendirebilme	5	4	3	2	1

EK 5. Açık Uçlu Anket Formu (Akademisyen)

AÇIK UÇLU ANKET FORMU

Açıklama: Bu çalışma, akademisyenlerin dijital okuryazarlık durumlarını değerlendirmek amacı ile yapılmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Bilime verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederiz.

1. Çalıştığınız Üniversite:
2. Fakülteniz/Yüksek okulunuz/ Enstitünüz:
3. Programınız:
4. Unvanınız:
5. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
6. Yaşınız:
7. Mesleki kıdeminiz:

ANKET SORULARI

1.	Sizce dijital okuryazar olmak için hangi becerilere sahip olmak gerekir? (arama motoru kullanabilme, bilgiye erişebilme, bilgiyi kullanabilme, bilgi paylaşabilme, diğer bireylerle iletişim kurabilme, bir oramdan diğer ortama veri aktarabilme, dijital ortamda eğlenebilme)
2.	Dijital araçlarınızı kullanırken ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunların çözümünde ne gibi yollara başvuruyorsunuz? (donanım ve yazılım sorunları, bağlantı problemleri vb.)

3.	Dijital araçları gün içerisinde en çok kullandığınız zamanlarda ne amaçla kullanıyorsunuz?
4.	Dijital araçları meslek hayatınızda nerelerde, ne amaçla kullanıyorsunuz? Mesleki gelişiminize katkıları nelerdir? (sunum hazırlayabilme, dijital ortamda sunulan bilgiyi arama, bilgiye erişebilme, bilgiyi kullanabilme gibi)
5.	Dijital araç ve teknoloji kullanımında mesleki hayatınızda zorlandığınız taraflarınız nelerdir? (fiziksel, ekonomik, sosyal vb.)
6.	Çevrimiçi ortamların güvenliği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? (Youtube,bloglar,vikiler,forumlar,sanal oyunlar vb.) • Güvenli buluyorum. Neden? • Güvensiz buluyorum. Neden?

EK 6. Açık Uçlu Anket Formu (Üniversite Öğrencisi)

AÇIK UÇLU ANKET FORMU

Açıklama: Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumlarını değerlendirmek amacı ile yapılmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Bilime verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederiz.

1. Üniversiteniz:

2. Fakülteniz:

3. Bölümünüz:

4. Sınıfınız:

5. Yaşınız:

6. Cinsiyetiniz:

☐

Kadın

☐

Erkek

7. Mezun olduğunuz Lise:

☐

Devlet okulu

☐

Özel okul/Kolej

ANKET SORULARI

1.	Sizce dijital okuryazar olmak için hangi becerilere sahip olmak gerekir? (arama motoru kullanabilme, bilgiye erişebilme, bilgiyi kullanabilme, bilgi paylaşabilme, diğer bireylerle iletişim kurabilme, bir ortamdan diğer ortama veri aktarabilme, dijital ortamda eğlenebilme)
2.	Dijital araçlarınızı kullanırken ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunların çözümünde ne gibi yollara başvuruyorsunuz? (donanım ve yazılım sorunları, bağlantı problemleri vb.)

3.	Dijital araçları gün içerisinde en çok kullandığınız zamanlarda ne amaçla kullanıyorsunuz?
4.	Dijital araçları eğitim hayatınızda nerelerde, ne amaçla kullanıyorsunuz? (sunum hazırlayabilme, dijital ortamda sunulan bilgiyi arama, bilgiye erişebilme, bilgiyi kullanabilme ,veri aktarımı gibi)
5.	Dijital araç ve teknoloji kullanımında eğitim hayatınızda zorlandığınız taraflarınız nelerdir? (fiziksel, ekonomik, sosyal vb.)
6.	Çevrimiçi ortamların güvenliği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? (Youtube,bloglar,vikiler,forumlar,sanal oyunlar vb.) • Güvenli buluyorum. Neden? • Güvensiz buluyorum. Neden?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR