



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL YETERLİLİK
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURÇİN ÖZKAN KANAT

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi FATİH KANA

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL YETERLİLİK
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURÇİN ÖZKAN KANAT

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ FATİH KANA

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Burçin ÖZKAN KANAT tarafından Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA yönetiminde hazırlanan ve **29/11/2023** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Türkçe Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA

(Danışman)

Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ

İmza

.....

.....

.....

Tez No : 10586199

Tez Savunma Tarihi : 29/11/2023

.....
Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

..../..../2023

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Burçin ÖZKAN KANAT

29/11/2023

TEŞEKKÜR

Bir Sınıf öğretmeni olarak yaptığım “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı tezim beni heyecanlandıran ve motive eden bir araştırma oldu. Teknolojinin eğitim-öğretimdeki yeri giderek artmakta ve biz öğretmenler ve öğretmen adayları olarak bu süreçteki yerimizi ve yeterliklerimizi geliştirmeye çalışmalıyız. Bu nedenle Türkçe öğretmen adaylarının dijital yeterlik düzeylerinin belirlenmesi anketiyle sayısal veriler elde ederek alan yazına katkı sağlamayı ve öğretmen adaylarının bu süreçteki farkındalığını artırmayı amaçladım. Bu süreçte lisansüstü eğitimimde yanımda olan, hoşgörülle yolumu aydınlatan, bilgisiyle her zaman beni cesaretlendirip motivasyonumu arttıran Değerli Danışman Hocam Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA’ ya teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimimde derslerine girmekten büyük zevk aldığım, öğrencilerine olan tutum ve inancına hayran olduğum, desteğini hep omzumda hissettiğim Değerli Hocam Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL’e teşekkürlerimi sunarım.

Sınıf öğretmeni olarak mezun olduğum Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nden şimdi Türkçe Eğitimi alanında Bilim Uzmanı olarak yeniden mezun olmanın gururunu yaşatan bütün eğitim hayatım boyunca yanımda olan, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen anneme, babama ve kardeşime sonsuz teşekkür ederim.

Bu süreçte anlayışı, sevgisi, ilgisi ile yanımda olan, desteğini esirgemeyen ve beni motive eden sevgili eşim Niyazi KANAT’a ve küçücük kalbiyle beni kocaman sarıp sarmalayan en büyük destekçim canım oğlum Çınar KANAT’a sonsuz teşekkür ederim.

Burçin ÖZKAN KANAT
Çanakkale, Kasım 2023

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Burçin ÖZKAN KANAT

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA

29/11/2023, 53

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yeterlik düzeylerini farklı değişkenler açısından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde eğitim gören 157 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeli adı verilen bir nicel araştırma modeli kullanılarak yapılan bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yeterliklerini belirlemek amacıyla Türkçe'ye uyarlanmış olan "Üniversite Öğrencilerinin Temel Dijital Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, genellikle eğitim teknolojileriyle ilgili eğitimlere katılmamaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu, günlük olarak 4 saatten fazla İnternet kullanmakta olup, 1-2 saat kullanımı ise oldukça azdır. Adaylar genellikle bilgisayarlarına erişebilmekte, İnterneti aktif bir şekilde kullanmakta ve sosyal medya platformlarını sıklıkla ziyaret etmektedirler. Ancak, dijital içerik geliştirme konusunda kendilerini genel olarak yetersiz hissetmektedirler. Veri okuryazarlığı ve iletişim boyutunda kendilerini yeterli görmelerine rağmen, üniversite gazetelerini takip etme eğiliminde değildirler. Araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, not ortalamaları, eğitim teknolojilerine yönelik etkinliklere katılım durumları, İnternete erişim durumları, dijital yeterlilik algıları, sosyal medya kullanım durumları, Türkçe eğitimiyle ilgili dijital içerik geliştirme durumları, günlük İnternet kullanım süreleri, bilgisayara ve

tablete erişim durumları ile dijital yeterlilik algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital yeterlik, dijital yeterlik çerçevesi, öğretmen adayları.



ABSTRACT

DETERMINATION OF DIGITAL COMPETENCE LEVELS OF PRE SERVICE TURKISH TEACHERS

Burçin ÖZKAN KANAT

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Turkish and Social Science Education

Advisor: Assist. Prof. Dr. Fatih KANA

29/11/2023, 53

The In this study, it is aimed to analyse the digital competence levels of prospective Turkish teachers in terms of different variables. The sample group of the study consists of 157 prospective Turkish language teachers studying at a state university in western Turkey. In this study, which was conducted using a quantitative research model called relational survey model, the "Basic Digital Competencies Scale of University Students" adapted into Turkish was used to determine the digital competencies of prospective Turkish language teachers.

The pre-service teachers participating in the study generally do not participate in trainings related to educational technologies. The majority of the pre-service teachers who participated in the study use the Internet for more than 4 hours a day, and the use of the Internet for 1-2 hours is quite low. They generally have access to their computers, use the Internet actively and visit social media platforms frequently. However, they generally feel inadequate in developing digital content. Although they consider themselves competent in data literacy and communication, they do not tend to follow university newspapers. In the study, it was observed that there were significant differences between pre-service teachers' gender, grade level, grade point average, participation in educational technology activities, access to the Internet, digital competence perceptions, social media usage, digital content development related to Turkish education, daily Internet usage time, computer and tablet access and digital competence perceptions.

Keywords: Digital competence, digital competence framework, pre-service teachers.



İÇİNDEKİLER

| | |
|-------------------------------|-----|
| JÜRİ ONAY SAYFASI | i |
| ETİK BEYAN | ii |
| TEŞEKKÜR | iii |
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vi |
| SİMGELER VE KISALTMALAR | x |
| TABLolar DİZİNİ | x |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xiv |

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

| | |
|--------------------------------------------|---|
| 1.1.Problem Durumu | 1 |
| 1.2.Problem Cümlesi ve Alt Problemler..... | 1 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı | 2 |
| 1.4.Araştırmanın Önemi | 3 |
| 1.5.Varsayımlar | 4 |
| 1.6.Sınırlılıklar..... | 4 |
| 1.7.Tanımlar | 4 |

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

| | |
|------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Dijital Yeterlilik..... | 5 |
| 2.1.1. Eğitimde Dijital Yeterlik Kavramı | 6 |
| 2.1.2. Öğretmenler İçin Dijital Yeterlik | 6 |
| 2.2. Dijital Yerliler | 8 |
| 2.3. Dijital Yeterlik Çerçevesi | 9 |
| 2.3.1. DigComb Çerçevesi ve Yeterlik Alanları..... | 10 |
| 2.4. Dijital Okuryazarlık..... | 11 |
| 2.4.1. Dijital Okuryazarlık Becerileri | 12 |
| 2.4.2. Dijital Okuryazarlığın Temel Kavramları | 12 |
| 2.4.3. Dijital Okuryazarlık Bileşenleri..... | 13 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

| | |
|--------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 15 |
| 3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi..... | 15 |
| 3.3. Veri Analizi | 16 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları..... | 17 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1.Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi..... | 22 |
| 4.2.Not Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesi | 24 |
| 4.3.Eğitim Teknolojilerine Yönelik Seminer/Kurs vb. Etkinliklere Katılım Sağlama Durumu..... | 27 |
| 4.4.İnternet Erişimi Olup Olmama Durumu..... | 28 |
| 4.5.Kendini Dijital Yeterli Görme..... | 30 |
| 4.6.Sosyal Medyayı Aktif Kullanma | 31 |
| 4.7.Türkçe Eğitimiyle İlgili Dijital İçerik Geliştirme Durumu | 34 |
| 4.8.Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi | 35 |

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1. Sonuç ve Öneriler | 42 |
| 5.1.1.Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojileriyle İlgili Eğitimlere Katılıp Katılmama Durumları ve Günlük İnternet Kullanım Süreleri..... | 42 |
| 5.1.2.Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Erişim, İnternete Erişim, Sosyal Medyayı Aktif Kullanma ve Dijital İçerik Geliştirme Durumları | 42 |
| 5.1.3.Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlikle İlgili Görüşleri..... | 43 |
| 5.1.4. Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlilikle İlgili Görüşleriyle Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar | 44 |
| KAYNAKÇA | 47 |
| EKLER | I |
| EK A. Dijital Yeterlik Ölçeği..... | I |

SİMGELER VE KISALTMALAR

| | |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ANOVA | Tek Yönlü Varyans Analizi |
| AFA | Açımlayıcı Faktör Analizi |
| BİT | Bilgi ve İletişim Teknolojileri |
| DİGCOMB | Vatandaşlar İçin Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi |
| f | Frekans |
| ISTE | Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education) |
| KMO | Kaiser-Meyer-Olkin |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| OECD | Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development) |
| ss | Kare Toplamı |
| TYÇ | Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi |
| UNESCO | Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) |
| vd. | Ve diğerleri |
| WEF | Dünya Ekonomik Forumu |
| x | Aritmetik Ortalama |

TABLolar DİZİNİ

| Tablo No | Tablo Adı | Sayfa No |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Tablo 1 | Dijital yeterlilik için geliştirilen çerçeveler | 10 |
| Tablo 2 | Araştırmanın katılımcılarının cinsiyetleri | 15 |
| Tablo 3 | Araştırmanın katılımcılarının sınıf düzeyleri | 16 |
| Tablo 4 | Araştırmanın katılımcılarının not ortalamaları | 16 |
| Tablo 5 | Ölçeklere Ait Çarpıklık (skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri | 17 |
| Tablo 6 | Öğretmen adaylarının eğitim teknolojileriyle ilgili eğitimlere katılıp katılmama durumu | 18 |
| Tablo 7 | Öğretmen adaylarının günlük İnternet kullanım süresi | 18 |
| Tablo 8 | Öğretmen adaylarının bilgisayara erişim durumu | 18 |
| Tablo 9 | Öğretmen adaylarının İnternete erişim durumu | 19 |
| Tablo 10 | Öğretmen adaylarının sosyal medyayı aktif kullanma durumları | 19 |
| Tablo 11 | Öğretmen adaylarının Türkçe eğitimiyle ilgili dijital içerik geliştirme durumları | 19 |
| Tablo 12 | Dijital içerik geliştirme boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analizler | 20 |
| Tablo 13 | Bilgi ve veri okuryazarlığı boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analizler | 20 |
| Tablo 14 | İletişim boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analizler | 21 |
| Tablo 15 | Üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analizler | 21 |
| Tablo 16 | Problem çözme boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analizler | 21 |
| Tablo 17 | Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları | 22 |
| Tablo 18 | Dijital içerik geliştirme boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları | 22 |
| Tablo 19 | Dijital içerik geliştirme boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları | 23 |
| Tablo 20 | İletişim boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları | 24 |

| | | |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 21 | Problem çözme boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları | 24 |
| Tablo 22 | Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları | 24 |
| Tablo 23 | Dijital içerik geliştirme boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları | 25 |
| Tablo 24 | Bilgi ve veri okuryazarlığı boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları | 25 |
| Tablo 25 | İletişim boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları | 26 |
| Tablo 26 | Üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları | 26 |
| Tablo 27 | Problem çözme boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları | 27 |
| Tablo 28 | Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin eğitim teknolojilerine yönelik seminer/kurs vb. etkinliklere katılım sağlama durumuna göre t-testi sonuçları | 27 |
| Tablo 29 | İletişim boyutuna ilişkin eğitim teknolojilerine katılım durumuna göre t-testi sonuçları | 28 |
| Tablo 30 | Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin İnternet erişim durumuna göre t-testi sonuçları | 28 |
| Tablo 31 | Dijital içerik geliştirme boyutuna ilişkin internet erişim durumuna göre t-testi sonuçları | 29 |
| Tablo 32 | Üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi boyutuna ilişkin eğitim teknolojilerine katılım durumuna göre t-testi sonuçları | 29 |
| Tablo 33 | Problem çözme boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları | 30 |
| Tablo 34 | Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin kendini dijital yeterli görme durumuna göre t-testi sonuçları | 30 |
| Tablo 35 | Üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi boyutuna ilişkin kendini dijital yeterli görme durumuna göre t-testi sonuçları | 31 |
| Tablo 36 | Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin sosyal medyayı aktif kullanma durumuna göre t-testi sonuçları | 31 |
| Tablo 37 | Dijital içerik geliştirme boyutuna ilişkin sosyal medyayı aktif kullanma durumuna göre t-testi sonuçları | 32 |

| | | |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 38 | Bilgi ve veri okuryazarlığı boyutuna ilişkin sosyal medyayı aktif kullanma durumuna göre t-testi sonuçları | 33 |
| Tablo 39 | Üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi boyutuna ilişkin sosyal medyayı aktif kullanma durumuna göre t-testi sonuçları | 33 |
| Tablo 40 | Problem çözme boyutuna ilişkin sosyal medyayı aktif kullanma durumuna göre t-testi sonuçları | 34 |
| Tablo 41 | Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin Türkçe eğitimiyle ilgili dijital içerik geliştirme durumuna göre t-testi sonuçları | 34 |
| Tablo 42 | Dijital yeterlik ile sınıf değişkeni arasındaki ANOVA analizleri | 35 |
| Tablo 43 | Dijital yeterlikle ilgili maddelerle ile sınıf değişkeni arasındaki ANOVA analizleri | 36 |
| Tablo 44 | Dijital yeterlik ile günlük İnternet kullanım süresi değişkeni arasındaki ANOVA analizleri | 36 |
| Tablo 45 | Dijital yeterlik ile günlük İnternet kullanım süresi değişkeni arasındaki ANOVA analizleri | 37 |
| Tablo 46 | Dijital yeterlik ile günlük İnternet kullanım süresi değişkeni arasındaki ANOVA analizleri | 38 |
| Tablo 47 | Dijital yeterlikle ilgili maddelerle ile günlük bilgisayara erişim değişkeni arasındaki ANOVA analizleri | 39 |
| Tablo 48 | Dijital yeterlik ile günlük tablete erişim değişkeni arasındaki ANOVA analizleri | 40 |
| Tablo 49 | Dijital yeterlikle ilgili maddelerle ile günlük tablete erişim değişkeni arasındaki ANOVA analizleri | 41 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| Şekil No | Şekil Adı | Sayfa No |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Şekil 1 | DigCom kavramsal referans modeli (European Comission) | 11 |
| Şekil 2 | Dijital okuryazarlık becerileri (Prasertsin, 2018 akt. MEB, 2020) | 12 |
| Şekil 3 | Şekil 3. Dijital okuryazarlık bileşenleri (Payton ve Hague, 2010 akt. MEB, 2020) | 14 |



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Hızla gelişen teknoloji insanların günlük yaşam şekillerini her alanda doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Toplumun önemli bir bölümü dijital araçları yaşamının her alanında kullanmakta ve bu araçların kullanımı insanların yaşam şekillerini doğrudan etki altına almaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin bir alt etkeni olarak ifade edilen dijital yeterliliklerin, toplumların ulusal ve uluslararası alanlarda, ekonomik ve sosyal seviyelerinin belirlenmesinde önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Bu nedenle toplumun gelişen teknolojiye ayak uydurabilmesi için dijital yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

Dünya’da 2020 yılında Covid-19 salgını sürecinde eğitim alanında birçok güçlükler yaşanmıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalar öğretmen ve öğrencilerin dijital yeterliliklerinin zayıf olduğunu göstermiştir (Aktaş, 2022; Fidan ve Yeleğen, 2022; Gümüş, 2021; Yılmaz ve Aksu Dünya, 2021; Yurtseven vd., 2021). Salgın sürecinde hem altyapı konusundaki eksiklikler hem öğretmenlerin dijital yetersizlikleri uzaktan eğitimde ciddi güçlükler yaşanmasına neden olmuştur. Yapılan farklı araştırmalarda ise bu süreci deneyimleyen öğretmenlerin teknoloji kullanmak zorunda kalmasının mesleki gelişimleri açısından olumlu bir etki yarattığı görülmüştür (Açık vd., 2021, Varışlı, 2021). Bu süreçten elde edilen veriler ile gelecekte eğitimde öğretmenlerin dijital yeterliklerinin önemli bir rol oynayacağı açıktır. Yapılan çalışmalarda dijital yeterliklere sahip olunması için öğretmenlerin dijital yeterliklerinin değerlendirilerek, geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği gözlemlenmiştir. Buradan yola çıkarak yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2.Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yeterlik durumları nedir?

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- Öğretmen adaylarının eğitim teknolojileriyle ilgili eğitimlere katılıp katılmama durumları nedir?
- Öğretmen adaylarının günlük İnternet kullanım süreleri ne kadardır?
- Öğretmen adaylarının bilgisayara erişim durumlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının İnternete erişim durumlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının sosyal medyayı aktif kullanma durumlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının Türkçe eğitimiyle ilgili dijital içerik geliştirme durumlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının dijital yeterlikle ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri ile ilgili görüşleri, cinsiyetleri, not ortalamaları, eğitim teknolojilerine katılım durumları, internet erişimi, dijital yeterlilik algıları, sosyal medya kullanımı, Türkçe eğitimi için dijital içerik geliştirme deneyimleri, sınıf düzeyleri, internet ve bilgisayar kullanım süreleri, bilgisayar/tablet erişimi gibi farklı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Eğitimde dijital araçların kullanımının eğitimin önemli bir parçası haline gelmesinden dolayı öğretmenlerin derslerinde hangi teknolojik araçları nasıl kullanacağı konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Öğretmenlerin, dersleri daha verimli ve etkili bir hale getirmek, öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak, öğretim yöntemlerini çeşitlendirmek ve öğrencilerde ilgi uyandırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaları gerekmektedir. Bu amaçla, öğretmenlerin dijital becerileri gelişmiş olmalı ve dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmelidirler.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bireylerin yaşamlarında ihtiyaç duyacakları yetkinlikler Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde ifade edilmiş ve bu yetkinlikler sekiz anahtar yetkinlikle ifade edilmiştir (MEB, 2019).

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yeterlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma yoluyla elde edilen verilerin Türkçe

öğretmen adaylarının dijital yeterlilik düzeylerinin saptanması, dijital yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesi yolunda yardımcı olacağı ve bu yönde alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.4.Araştırmanın Önemi

Günümüz öğrencilerinin vakitlerinin büyük çoğunluğunu dijital çağın beraberinde getirdiği teknolojik araç ve materyallerle geçirdiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu öğrencileri hedef alacak uygun eğitim-öğretim ortamları oluşturmaları gerekmektedir (Ağmaz ve Ergüleç, 2020). Bu durumda öğretmenden beklenen davranış, öğrencilerine güncel teknolojik araç ve materyallerden nasıl yararlanacakları konusunda rehberlik etmenin yanı sıra bu teknolojik araç ve materyalleri anlamlı ve etkili bir öğrenme aracı olarak sınıf ortamında da kullanabilmeleridir (Kent ve Giles, 2017). Teknolojik araç ve materyallerin ve bilginin etkili ve eleştirel bir şekilde kullanımını kapsayan dijital yeterlik kavramı (Yılmaz ve Eyuboğlu, 2018) bu noktada ön plana çıkmaktadır.

Gelişen teknoloji ile birlikte ders içeriklerinin değişmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarının, ilgi alanlarının ve dikkat sürelerinin değişmesi, öğretmenlerin öğrencileri derse güdüleme ve dikkat çekme esnasında zorlanmalarına ve ders işleme yöntemlerini sorgulamalarına neden olmuştur. Dijital yeterliliklere sahip, teknolojiyi yaratıcı bir şekilde kullanan eğitimci; öğrencileri heyecan verici, ilgi ve merak uyandırıcı, hayal gücünün ötesinde ve ön görülmeyen bir geleceğe hazırlayan öğrenme deneyimleri sunabilir. Böylece okullarda 21. yüzyıl becerilerini geliştiren, teknoloji açısından zengin öğrenciler yetiştirilebilir (Trust, 2017).

Öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmede öğretmenlerin dijital yeterlilikleri önemli bir rol oynamaktadır. Günümüz öğrencileri öğrenmeye hazır, teknolojiyi yakından takip eden bir nesildir. Bu nedenle günümüz öğretmenleri teknoloji okuryazarı ve dijital yerli olan bu nesli eğitmeye hazır yeterlilik düzeyinde olmalıdır. Bu yeterlilik düzeylerinin 21. yüzyıl gereksinimleri doğrultusunda geliştirilebilmesi de mevcut öğretmen adaylarının dijital yeterlilik düzeylerini belirlemekten geçer. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yeterlilik düzeylerini belirlemektir.

1.5.Varsayımlar

- Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının ölçek maddelerine içten ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.
- Araştırma örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6.Sınırlılıklar

- Bu araştırmanın örneklemini Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Araştırma, ölçekte bulunan soru maddeleri, problem ve alt problem soruları ve bu soruların bulguları ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Dijital Yeterlik: Dijital teknolojiler aracılığıyla bilgiye erişme, içerik üretme, paylaşma, bilgi yönetimi, iletişim kurma, işbirliği yapma ve problem çözme gibi süreçlerde kullanılan bilgi ve yetkinlikler (Çebi ve Reisoğlu, 2020)

Dijital Okur Yazarlık: Dijital okuryazarlık, akıllı telefonlar, tabletler, dizüstü ve masaüstü bilgisayarlar gibi internete bağlı cihazlarla bilgi arama, anlama, değerlendirme, yaratma ve paylaşma yetkinliklerini kapsar (Wikipedia, 2023).

Dijital Yerli: Teknolojiyle büyüyen, doğduğu anda dijital dünya ile temas kuran, bilgisayar ve teknolojiyi içselleştiren ve ustaca kullanan bir öğrenci grubu (Wikipedia, 2022)

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde dijital yeterlilik nedir, eğitimde dijital yeterlilik kavramı, öğretmenler için dijital yeterlilik kavramı, dijital yerliler, dijital yeterlilik çerçevesi, dijital okuryazarlık, başlıkları yer almaktadır.

2.1. Dijital Yeterlilik

Hayat boyu öğrenmenin de bir alt faktörü olarak ifade edilen dijital yeterliklerin, toplumların ulusal ve uluslararası alanlarda, ekonomik ve sosyal seviyelerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Bejakovic ve Mrnjavac, 2020; Castro-Granados ve Artavia-Diaz, 2020; Drossel vd., 2020; Keskin ve Yazar, 2015; Matli ve Ngoepe, 2020). Eğitim alanında da öğretmen ve öğrencilerin dijital yeterliliklerinin gelecek dönemde eğitim-öğretim sürecini etkileyeceği görülmektedir.

21. yüzyılda dijital yeterlilik, bilgi iletişim teknolojilerini ve medyayı kullanarak görevleri yerine getirebilme, bilgiyi yönetebilme, iletişim kurabilme, problem çözebilme, içerik oluşturabilme ve oluşturulan içeriği paylaşabilme, birlikte çalışabilme gibi süreçleri yürütmekte gerekli olan bilgi, beceri, davranış, plan, anlayış ve yetenekler olarak tanımlanmıştır (Ferrari, 2012). Dijital yeterlilik, bireylerin iş hayatında, boş zamanlarında, öğrenme süreçlerinde ve sosyal iletişimde bilgiyi etkili, yaratıcı, verimli ve sorgulayıcı bir biçimde kullanmasını kapsar. Bu yetkinlikler, kişilerin özgüvenli dijital vatandaşlar olarak yetişmelerini, dijital iletişim kurmalarını, etkileşimde bulunmalarını, iş dünyasında dijital dönüşümü benimsemelerini, sayısal düşünme ve veri kullanımında kendilerine güvenmelerini sağlar (Ilomaki vd., 2016).

Öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olması bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrencilerin öğrenme ortamlarına doğru bir şekilde entegre ederek dijital ihtiyaçlar doğrultusunda daha verimli bir öğrenme ortamı yaratmak, dijital yeterlikleri kullanarak öğretim sürecini pratik bir hale getirmek ve öğrenme stratejilerini geliştirmek adına oldukça önemli bir alt yapı oluşturduğu söylenebilir (Engen, 2019; Falloon, 2020; Korucu, 2020; Moltudal vd., 2019; Spiteri ve Chang Rundgren, 2017).

2.1.1. Eğitimde Dijital Yeterlik Kavramı

Hayatın pek çok alanında kullanılmaya başlayan dijital teknolojilerin kullanımı arttıkça bu teknolojileri doğru bir şekilde ve verimli kullanabilmek için birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları da eğitim alanına yönelmektedir. Dijital teknolojilerin eğitim alanında kullanılabilmesi için dijital yeterlik kavramı üzerinde de birçok çalışma yapılmakta ve bu çalışmalar teknolojinin gelişmesiyle birlikte yenilenmektedir (Aksu ve Reisoğlu, 2023; Bişirici ve Gülbahar, 2023; Fidan ve Yeleğen, 2022; Kaya ve Uyangör, 2022; Yılmaz ve Toker, 2022).

Farklı sivil toplum kuruluşları, 21. yüzyıl becerilerini tanımlayarak, bireylerin bugünün gereksinimleriyle uyumlu becerileri kazanmalarını sağlamak adına kendi standartlarını belirlemişlerdir. Bu kuruluşlar, çağın ihtiyaçları doğrultusunda, bireylerin edinmesi gereken yetkinlikleri ortaya koymuşlardır (Kazikoğlu ve Altunova, 2018, s. 523).

OECD (2019) tarafından dijital yeterlik çerçevesinde eğitim alanı için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştiren teknoloji ile düzenleyebilmeleri için dijital yeterlik becerilerine ait yol gösterici raporlar ve çerçeveler sunulmuştur. Tüm bu raporlar ve çalışmalara bakıldığında, Dünyada eğitim alanında dijital yeterliliklerin edinilmesinin, öğrenci ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmesi adına büyük bir rol oynadığı söylenebilir. Diğer bir yandan eğitimde kazanılacak bu becerilerin toplum olarak ekonomik ve sosyal ilerleme bakımından gerekli görünen ve elde edilmesi gereken önemli yeterliliklerden olduğu ifade edilmektedir (Hatlevik ve Christophersen, 2013). Bu yüzden de tüm Dünyada eğitim alanında eğitimde dijital yeterliliklerin geliştirilmesi ve bunların hükümetler tarafından desteklenmesi için yeni politikalar üretilmekte ve teknolojinin ilerlemesine bağlı olarak bu politikalar yenilenmeye devam edilmektedir (Carretero vd., 2017; Tomte, 2013).

2.1.2. Öğretmenler İçin Dijital Yeterlik

Günümüzde öğretmenlerin dijital yeterlilikleri, öğrencilerin dijital yeterliliklerini sağlama, öğrenme sürecini desteklemek için dijital teknolojilerden nasıl faydalanabileceğine

dair pedagojik kararlar alma açısından diğere bireylerin yeterliliklerinden ayrılmaktadır (Krumsvik, 2014; Lund ve Erikson, 2016).

Dijital yeterliliğe sahip bir öğretmenin öğretim sürecini desteklemek için dijital teknolojilerden faydalanması, dijital teknolojileri bilmesi, dijital teknolojileri kullanmaya yönelik olumlu tutuma, yeterli tekniğe, bilişsel-sosyal ve duyuşsal becerilere sahip olması beklenmektedir (Güneş ve Bahçıvan, 2018).

Yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde almış oldukları dijital eğitimlerin mesleğe başladıktan sonra dijital yeterliklerini etkili ve verimli kullanabilmesini sağladığını göstermektedir (Tomte vd., 2015). Bu nedenle de son yıllarda öğretmen eğitimlerinde dijital teknolojilerin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesine önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Gudmundsdottir ve Hatlevik, 2018; Instefjord ve Munthe, 2016). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturabilmeleri, dijital yerli öğrencilerinin dijital yeterlilik gereksinimlerine cevap verebilmeleri için almış oldukları eğitimlerin dijital yeterlilik becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin dijital becerilere sahip olması teknolojik gelişmelerden haberdar olması, teknolojik gelişmeleri takip ederek bu gelişmeleri eğitim-öğretim ortamına uygulaması açısından oldukça önemlidir (Hatlevik ve Christophersen, 2013). Yapılan araştırmalar, eğitimdeki eksikliklerin öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin düşük seviyede olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Bu durum, eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarılarından eğitim sisteminin genel çıktısına kadar olumsuz etkiler yaratabilir (Hanell, 2018; Yazar ve Keskin, 2016).

Bu bilgilerden hareketle öğretmenlere yapılan hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirebilecekleri şekilde düzenlenmesi gerektiği ve bu hizmetiçi eğitimlerin birbirini destekler şekilde ve sürekli olmasının öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirmesi açısından yararlı olabileceği söylenebilir (Eyüboğlu ve Yılmaz, 2018).

Öğretmenlerin dijital yeterliliklerine dair hazırlanacak hizmetiçi eğitimler için kılavuz niteliği taşıyan birçok rapor ve çerçeveler bulunmaktadır (Carretero vd., 2017; ISTE, 2017; OECD, 2019; UNESCO, 2018). Bu raporlar ve çerçeveler, öğretmenlerin iletişim ve

iş birliği, bilgi ve veri okuryazarlığı, güvenlik, dijital içerik oluşturma ve problem çözme alanlarında dijital becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Teknoloji ile uyumlu bir şekilde sürekli kendilerini güncellemeleri, geliştirmeleri ve ilerletmeleri önem arz etmektedir. Ayrıca bu rapor ve çerçevelerin öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeylerinin ortaya çıkarılarak eksik yönlerinin tespitini ve tamamlanmasını sağlayabilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının oluşturulması, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesi yönünden önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

2.2. Dijital Yerliler

Dijital yerliler; teknolojiyle büyüyen, doğdukları anda dijital dünya ile iç içe olan, bilgisayar ve teknolojileri içselleştiren, dijital araçları etkin ve verimli bir şekilde kullanan bir kuşaktır. Bu bireyler için teknoloji, bir yaşam tarzı olarak görülmektedir (Günüç, 2017).

Son yüzyılda doğan bireyler, çeşitli zaman dilimleriyle ilişkilendirilmesine rağmen, araştırmacılar tarafından genellikle dijital nesil veya dijital yerli terimleriyle tanımlanmaktadır. Bu kavramlar, teknolojinin yaygın olarak kullanıldığı çağda büyüyen ve dijital araçları yoğun şekilde benimseyen bireyleri ifade etmektedir (Çukurbaşı ve İşman, 2014; Majali, 2020). Dijital yerli bireyler, genellikle yaşamlarının önemli bir kısmını dijital iletişim teknolojileriyle geçirirler ve internet ile sosyal medyayı sıkça kullanırlar. Bu teknolojileri kullanmalarının temel amacı, genellikle eğlenme ve sosyalleşme üzerinedir (Esther vd., 2015).

Dijital yerli olarak adlandırılan bireyler televizyon, tablet, akıllı telefon, dizüstü bilgisayar ve dijital oyunlar gibi teknolojik bileşenleri ve sosyal medya ağlarının varlığını çok erken yaşlarda keşfetmektedirler. Kişilerin çevrelerindeki insanların ve aile üyelerinin teknolojik araçlarla yoğun bir şekilde ilgilenmeleri, bireylerin kendi teknoloji keşiflerini artırmasına neden olmaktadır (Ihmeideh ve Alkhaldeh, 2017). Dijital yerli bireyler, teknolojik ilerlemelere hızlı adapte olabildikleri için sezgisel öğrenme yetenekleri ile öne çıkarlar ve bu özellikleri nedeniyle bu terimle tanımlanırlar (Riegel ve Mete, 2018). Dijital yerlilerin teknolojiye olan ilgi, alaka ve bağlılıkları, eğitim kurumlarını ve eğitimcileri teknolojiye daha yaratıcı ve sorgulayıcı bakış açısı geliştirmeye zorlamaktadır. Bu durumun farkına varan bazı ülkeler teknoloji yatırımlarını arttırmakta ve ellerinde bulunan sistemleri

yenilemektedirler. Bu alanda yapılan küresel yatırımların 2025 yılında 342 milyar dolara ulaşması beklenmektedir (WEF, 2020b).

21. Yüzyıl öğrencilerinden beklenen akademik başarıdan çok daha fazlasına sahip olmalarıdır. 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan işbirliği içinde çalışma, doğru ve etkili iletişim kurma ve problem çözme becerilerinin yanında dijital yeterliliklere de sahip olmaları gerekmektedir (UNESCO, 2018a).

Dijital yerli bireylerin bilgiyi doğrudan öğrenmekten öte kendi bilgilerini oluşturmada daha başarılı oldukları görülmüştür (Georgina, 2013). Bu bireyler bağımsız olarak çalışmayı, aktif olmayı severler ama bu da yeterli değildir. Onlar için öğrenmenin yaratıcı ve interaktif olması da önemlidir. Buradan bakılınca dijital yerliler için eğitim sürecini hazırlayıp organize etmek de kolay gözükmemektedir. Çünkü onların motive edici ve değişik öğrenme ortamlarına ihtiyaçları vardır. Öğrenme ortamlarının bu çocuklar için uygun hale getirilmesi de temel bir zorluk olarak öne çıkmaktadır.

Bilgi teknolojilerinin sınıf ortamına entegre edilmesi, uygun eğitim ve rehberlik ile öğrenme sürecinde olumlu sonuçlar doğurabilir. Eğitim teknolojilerindeki ilerlemeler, eğitimin gelişimine katkıda bulunur ve zorlukların üstesinden gelinmesine yardımcı olabilir. Teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan yeni uygulamalar, öğrencilerin dünya genelindeki yaşlılarıyla işbirliği yaparak grup projeleri gerçekleştirmelerine ve iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu tür uygulamalar, işbirlikçi ve proje odaklı öğrenmeyi destekler ve öğrencilere güncel sorunlara yönelik çözümler bulma fırsatı sunar (WEF, 2015).

2.3. Dijital Yeterlik Çerçevesi

Günümüze kadar bireylerin dijital yeterliliklerini belirlemede ve incelemede farklı çerçeveler önerilmiştir. Her bir çerçevede de farklı boyutlar dikkate alınmıştır. Dijital yeterlilik için geliştirilen çerçeveler tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1

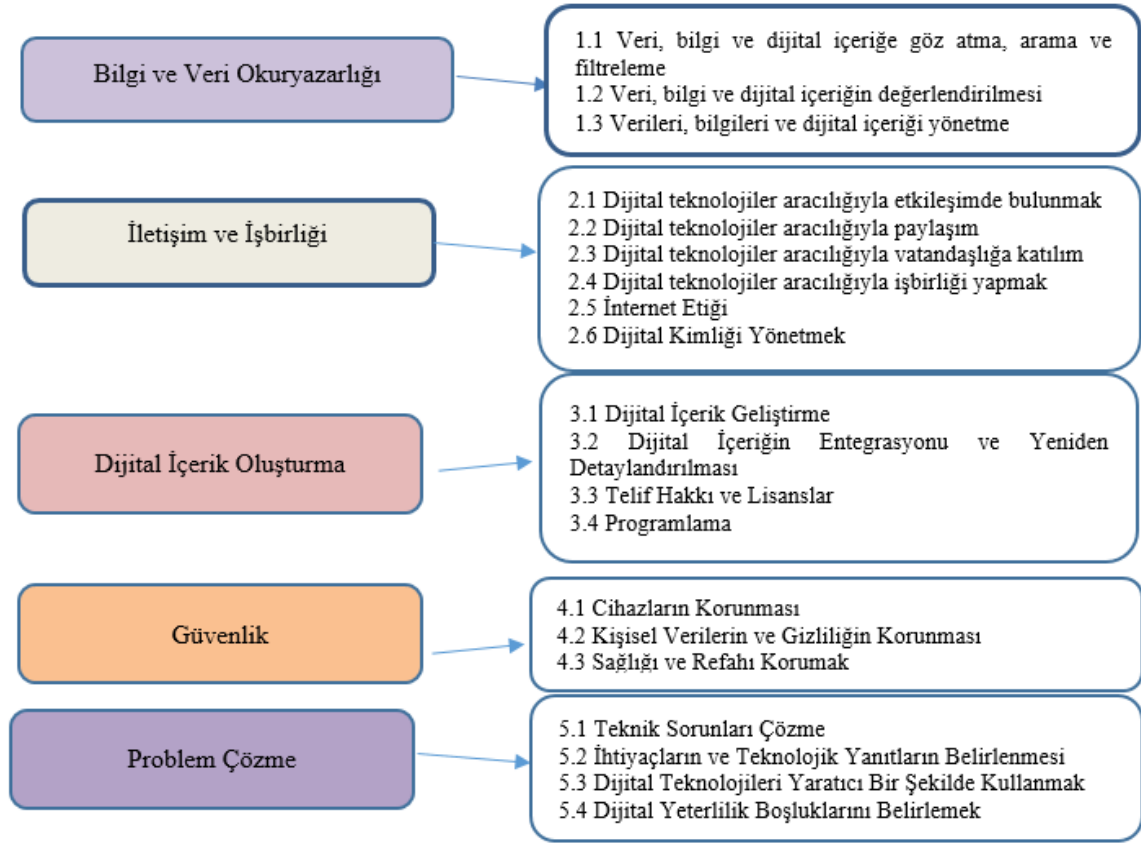
Dijital yeterlilik için geliştirilen çerçeveler

| Çerçeve/Model | Geliştiren | Boyutları |
|---------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dijital Yeterlilik Çerçevesi | Calvani vd. (2008) | Teknoloji, Etik, Buluş Genel bilgi ve işlevsel beceriler, Günlük hayatta kullanım, İş ve yaratıcılıkla ilgili spesifik ileri yeterlilikler, Bilgi işlem ve yönetimi, |
| Dijital Yeterlilik Yapı Taşları | Janssen vd. (2013) | Güvenlik ve mahremiyet, Yasal ve etik yönler, Teknoloji destekli iletişim ve iş birliği, Teknolojiye karşı dengeli tutum, Öz yeterliği tanımlayan benzersiz kullanım, BİT' in toplumdaki rolünü anlama, Dijital teknolojiler ve dijital teknolojilerle öğrenme, Dijital teknolojilerle ilgili bilinçli kararlar |
| DigComb 1.0 | Ferrari (2013) | Bilgi ve veri okuryazarlığı, İletişim ve işbirliği, Dijital içerik geliştirme, |
| DigComb 2.1 | Vuorikari vd. (2016) | Güvenlik, Problem Çözme |

2.3.1. DigComb Çerçevesi ve Yeterlik Alanları

Yaşadığımız çağda dijital yeterlilikle ilgili geliştirilen en güncel ve kapsamlı çerçevelerden biri DigComb çerçevesidir. DigComb 1.0, Avrupa'da dijital yeterliliğin daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi için oluşturulan bir çerçevedir (Ferrari, 2013). Bu çerçeve daha sonra uzmanlık içerecek şekilde genişletilmiş, eğitim ve iş alanlarında kullanımlarına yönelik senaryolar eklenerek geliştirilmiş ve DigComb 2.1 çerçevesi oluşturulmuştur (Carretero- Gomez, Vuorikari ve Punie, 2017).

Bu çerçeve “bilgi veri okuryazarlığı”, “iletişim ve işbirliği”, “dijital içerik geliştirme”, “güvenlik” ve “problem çözme” olmak üzere 5 alan ve 21 alt yeterlilik alanından oluşmaktadır (Ferrari, 2012).



Şekil 1. DigCom kavramsal referans modeli (European Commission)

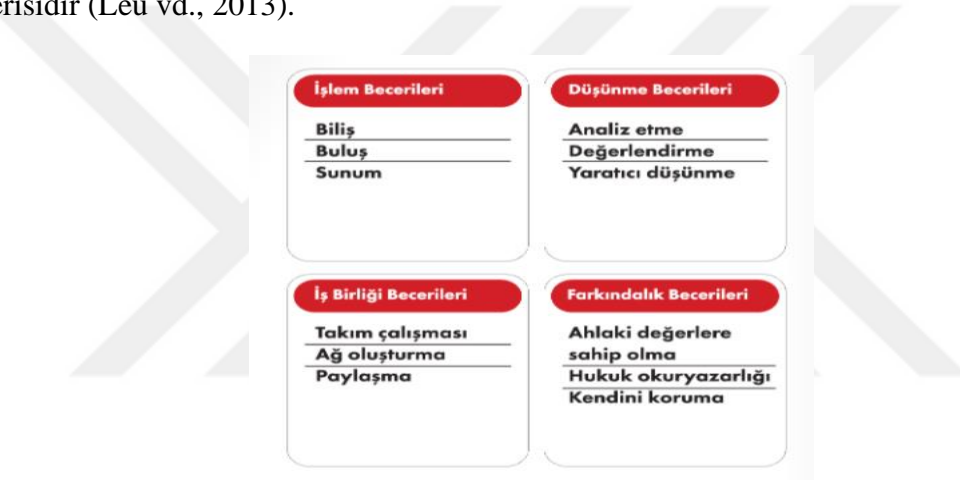
2.4. Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlığın alanyazında farklı tanımları mevcuttur. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital teknolojileri anlama, kullanma, eleştirel düşünme, bilgiyi değerlendirme, yaratıcı ve etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerini içeren bir dizi yetkinliği ifade eder. Bu yetkinlikler, dijital ortamlarda bilgi edinme, işleme, paylaşma ve sorunları çözme süreçlerini kapsar (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Karabacak ve Sezgin (2019) ise Dijital okuryazarlık, dijital ortamlarda bilgiye erişebilme ve bu bilgiyi etkili bir şekilde değerlendirme yeteneği olarak tanımlanabilir. Glistler'e (1997) göre ise Dijital okuryazarlık, bilgiyi farklı formatlarda bilgisayar aracılığıyla alabilme, bu bilgiyi kavrama ve mevcut bilgilerle sentezleme yeteneğidir. Dijital ebeveynlik beş temel beceriden biri olarak dijital okuryazarlığı içermektedir (Kabakçı Yurdakul vd., 2013). Bütün ebeveynler dijital okuryazarlık becerisi elde ederek, gelişen teknolojiyi takip ederek çocuklarının yaşayabileceği güvenlik sorunlarının farkına vararak çocuklarını dijital olarak doğru yönlendirebilmelidir (Karakuş Yılmaz, 2020).

Öğretmenler de sınıf ortamında öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için destek olmalıdır. Eğitimci, çocuklarının ve öğrencilerinin bilgiye erişim haklarını doğru şekilde kullanabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmalıdır. Bu, öğretmenlerin hem ebeveyn hem de eğitimci rollerinde çocukların dijital dünyada haklarını korumalarına yardımcı olmalarını gerektirir.

2.4.1. Dijital Okuryazarlık Becerileri

Dijital okuryazarlık bireylerin teknolojik becerileri kullanarak problemleri çözme becerisidir (Leu vd., 2013).



Şekil 2. Dijital okuryazarlık becerileri (Prasertsin, 2018 akt. MEB, 2020)

MEB tarafından 2020 yılında yayınlanan Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu, dijital okuryazarlık becerilerini dört ana kategori altında ele almaktadır. Bu kategoriler şunlardır: İşlem becerileri - bu kategori bilişsel süreçlerle birlikte bilgiyi araştırma ve sunma becerilerini kapsar. Düşünme becerileri - burada analiz, değerlendirme ve yaratıcı düşünme yetkinlikleri vurgulanmaktadır. İşbirliği becerileri - bu alanda takım çalışması, ağ oluşturma ve paylaşma gibi iş birlikli etkinlikler öne çıkar. Farkındalık becerileri - ahlaki değerlerin farkında olma, hukuk okuryazarlığı ve kişisel güvenlik becerileri gibi alanları içermektedir.

2.4.2. Dijital Okuryazarlığın Temel Kavramları

Gelişen teknolojiye uyum sağlayabilmek için bireylerin dijital okuryazarlıklarını yaşam boyunca geliştirmeleri gerekmektedir. Dijital yetkinliklerini geliştirmek için önce

bireylerin ihtiyaçlarını tespit etmek gerekir. Bu ihtiyaçlar da bireylerin koşullarına göre kişiden kişiye değişir. Her yaştaki öğrenciler ve yetişkinler için sabit olan Őey dijital okuryazarlık için temel olan kavramlardır. Dijital okuryazarlık için kullanılan anahtar kavramlar hem akademisyenler hem de eğitimciler için ortak bir dil sağlaması ve yol gösterici olması açısından çok önemlidir.

2020 yılında MEB tarafından yayınlanan Dijital Okuryazarlık ğretmen Kılavuzunda 5 temel kavramdan bahsedilmiştir. Bunları özetleyecek olursak; Dijital ortam ağa bağlıdır ancak tek yönlü bir bağlantı yoktur. Bağlantılar her zaman iki yönlüdür. Herkes içerik yayınlatabilir ve bir izleyici kitlesi oluşturabilir.

Dijital medya ve içerikler kalıcıdır. Paylaşılan her Őey kopyalanabilir, saklanabilir, aranabilir ve dizine eklenebilir. Bunları yapmanın da maliyeti düşüktür. Kalıcı olduğu için de dijital içerikler zamansız olarak tkutilir. Dijital medya ağ bağlantılı olduğundan ve dijital içerikler geniş kitlelerle paylaşılabildiğinden paylaşılanların istenilmeyen ya da beklenilmeyen kişiler tarafından da görüntülenmesi riski vardır. Dijital medya alınan etkileşimler sayesinde her zaman farkında olunmasa da deneyimleri gerçek kılar. Bizler dijital dünyanın sadece pasif izleyicileri olarak kalamayız gerçekten oradaymışız gibi karşılıklı veririz fakat dijital medya yüz yüze olan yaşantıları karşılayamadığı için empati kurmamızı engelleyen “empati tuzaklarına” dşmemize neden olabilir. Dijital medyayı kullanırken nasıl davranacağımız, nasıl tepkiler vereceğimiz içerik oluşturan kişilerin inançlarından, önyargılarından, varsayım ve amaçlarından etkilenir. Bu temel kavramlara bakıldığında dijital ağın bireylerin kullanım amaçlarına göre farklılıklar gösterdiğini görülmektedir.

2.4.3. Dijital Okuryazarlık Bileşenleri

Dijital okuryazarlık bir bilgisayara ulaşmak ve onu kullanmaktan çok daha fazlasıdır. Yaşamın her sahasında dijital teknolojilerle iletişim kurarken yaratıcı, sorgulayıcı, fark edici ve güvenli etkinlikleri olanaklı kılan yetenek, bilgi ve anlayış bütünüdür. Dijital okuryazarlık birçok bileşenden oluşur. Tüm bileşenlerin çakıştığı alan olarak da tanımlanabilir.



Şekil 3. Dijital okuryazarlık bileşenleri (Payton ve Hague, 2010 akt. MEB, 2020)

Bu bileşenler arasında herhangi bir sıralama ve hiyerarşi yoktur. Tüm bileşenler herhangi bir sıralama olmadan yetenek, bilgi ve bir anlayış geliştirmekle ilgilidir. Dijital okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Teknoloji kullanımı sadece internette araştırma yapma, sunum yapma, slayt hazırlama olarak görülmemelidir. Bilgi iletişim teknolojilerinin doğru, güvenli ve işlevsel kullanılması teşvik edilmelidir. Öğrencilere teknolojiyi işbirliği içinde yaratıcı ve eleştirel kullanabilme fırsatı sunulmalıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemleri genellikle nicel, nitel ve karma olarak sınıflandırılır. Bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırma yaklaşımını temsil eder (Büyüköztürk vd., 2021, s. 191). Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler vasıtasıyla incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 157 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme yöntemi, herhangi bir bireyin seçilmesinin, diğer bireyin seçilmesinden bağımsız olduğu bir örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmanın örneklem grubuna ait veriler tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın katılımcılarının cinsiyetleri

| Cinsiyet | n | % |
|----------|-----|-------|
| Erkek | 50 | 31,8 |
| Kadın | 107 | 68,2 |
| Toplam | 157 | 100,0 |

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %68.2'sinin kadın, %31.8'inin erkek olduğu görülecektir.

Tablo 3

Araştırmanın katılımcılarının sınıf düzeyleri

| Sınıf | n | % |
|-------|----|------|
| 1 | 29 | 18,5 |
| 2 | 47 | 29,9 |
| 3 | 57 | 36,3 |
| 4 | 24 | 15,3 |

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde araştırmanın katılımcılarının %18.5'inin 1.sınıf, %29.9'unun 2.sınıf, %36,3'ünün 3. sınıf, %15.3'ünün ise 4. sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Araştırmanın katılımcılarının not ortalamaları

| Not Ortalaması | n | % |
|----------------|-----|------|
| 0-2.50 | 37 | 23,6 |
| 2.51-4.00 | 120 | 76,4 |

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılanların %23.6'sının 0-2.50, %76.4'ünün ise 2.51-4.00 arası not ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizine başlamadan önce, ölçeğin iç tutarlılığını ölçmek için Cronbach Alfa hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine göz atılmıştır. 29 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.77 olarak hesaplanmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir (Şencan, 2005).

Tablo 5

Ölçeklere Ait Çarpıklık (skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri

| Boyutlar | Çarpıklık | Basıklık |
|--------------------------------------------------|-----------|----------|
| Dijital İçerik Geliştirme | ,589 | -,178 |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | -,333 | -,510 |
| İletişim | -1,342 | 1,457 |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | -,065 | -,368 |
| Problem Çözme | -,348 | -,502 |

Tablo 5'e bakıldığında, araştırma verilerinin normal bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin normal bir dağılım göstermesi sebebiyle, araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada tanımlayıcı istatistik analizleri, t-testi, Tek Yönlü Varyans analizi yapılmıştır. Araştırmada önce boyutlar analiz edilmiştir. Boyutlarda anlamlı farklılık yoksa maddeler üzerinde anlamlılık testleri uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Afacan Adanır ve Gülbahar (2022) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Üniversite Öğrencileri Dijital Yeterlikler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 5 faktör ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alfa değeri hesaplanmış ve 0,904 olarak bulunmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucu elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen adaylarının eğitim teknolojileriyle ilgili eğitimlere katılıp katılmama durumu

| Katılım | n | % |
|---------|-----|------|
| Evet | 37 | 23,6 |
| Hayır | 120 | 76,4 |

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %23.6'sı eğitim teknolojileriyle ilgili eğitimlere katıldıklarını, %76.4'ü ise eğitim teknolojileriyle ilgili eğitimlere katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7

Öğretmen adaylarının günlük İnternet kullanım süresi

| Süre (Saat) | n | % |
|-----------------|----|------|
| 1-2 | 8 | 5,1 |
| 2-3 | 28 | 17,8 |
| 3-4 | 35 | 22,3 |
| 4-5 | 41 | 26,1 |
| 5 saat ve üzeri | 45 | 28,7 |

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %5.1'i günde 1-2 saat, %17.8'si 2-3, %22.3'ü 3-4, %26.1'i 4-5 ve %28.7'si ise günde 5 saat ve üzeri internet kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 8

Öğretmen adaylarının bilgisayara erişim durumu

| Erişim durumu | n | % |
|---------------|-----|------|
| Var | 119 | 75,8 |
| Yok | 18 | 11,5 |
| Kısmen | 20 | 12,7 |

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının %75.8'i bilgisayara erişebildiklerini, %11.5'i bilgisayara erişemediklerini, %12.7'si ise bilgisayara kısmen erişebildiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 9

Öğretmen adaylarının İnternete erişim durumu

| İnternete erişim durumu | n | % |
|-------------------------|-----|------|
| Var | 147 | 93,6 |
| Kısmen | 10 | 6,4 |

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının 93.6'sı İnternete erişebildiklerini, %6.4'ü ise İnternete kısmen erişebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının genel olarak İnternet erişim problemlerinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 10

Öğretmen adaylarının sosyal medyayı aktif kullanma durumları

| Sosyal Medyayı Aktif Kullanma | n | % |
|-------------------------------|-----|------|
| Evet | 131 | 83,4 |
| Hayır | 26 | 16,6 |

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %83.4'ü sosyal medyayı aktif olarak kullandığını, %16.6'sı ise sosyal medyayı aktif olarak kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 11

Öğretmen adaylarının Türkçe eğitimiyle ilgili dijital içerik geliştirme durumları

| Dijital İçerik | n | % |
|----------------|----|------|
| Evet | 94 | 59,9 |
| Hayır | 63 | 40,1 |

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %59.9'u Türkçe Eğitimiyle ilgili dijital içerik oluşturabileceklerini, %40.1'i ise oluşturamayacaklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 12

Dijital içerik geliştirme boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analizler

| Maddeler | \bar{x} | ss |
|----------|-----------|-------|
| 8 | 2,89 | 1,293 |
| 6 | 2,64 | 1,271 |
| 1 | 2,62 | 1,252 |
| 4 | 2,48 | 1,337 |
| 7 | 2,38 | 1,207 |
| 2 | 2,26 | 1,172 |
| 3 | 2,24 | 1,169 |
| 9 | 2,06 | 1,180 |
| 5 | 2,04 | 1,145 |

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adayları forumlara uygun şekilde katılabilme; bloglar tasarlayabilme, oluşturabilme ve değiştirebilme; yazılım uygulamalarıyla görüntü dosyalarıyla çalışma yapabilme konularında kendilerini yeterli görüp görmemeyle ilgili kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları İnternette interaktif sunumlar yayınlamak için programları kullanabilme, profesyonel ağlarda gelişme gösterebilme, bloglar oluşturma, yazılım tasarlama, wiki oluşturma konularında yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 13

Bilgi ve veri okuryazarlığı boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analizler

| Maddeler | \bar{x} | ss |
|----------|-----------|-------|
| 15 | 4,47 | ,944 |
| 17 | 4,23 | 1,044 |
| 10 | 4,14 | 1,159 |
| 11 | 3,91 | 1,160 |
| 13 | 3,56 | 1,220 |
| 12 | 3,55 | 1,355 |
| 14 | 3,51 | 1,268 |
| 19 | 3,45 | 1,411 |
| 16 | 3,37 | 1,252 |
| 18 | 2,89 | 1,296 |

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adayları diğer insanlarla e-posta yoluyla iletişim kurabilme, ses kayıtları ve video yayınlarını kullanabilme, İnternette farklı tarayıcılarla gezinebilme, farklı arama motorlarını kullanabilme, ağdaki belgelerle çalışma yapabilme, dijital haritacılık programıyla çalışmak için nitelikli hissetme, çalışma zamanımı planlamak için programları nasıl kullanacağımı bilme konularında kendilerini

yeterli görmektedirler. Öğretmen adayları, çalışma zamanlarını planlamak için programları nasıl kullanacaklarını bilme, bilgi paylaşımı için QR kodlarını kullanma, Wiki'leri nasıl kullanacaklarını bilme ve eğitim platformlarını kullanabilme konularında kendilerini orta düzeyde yeterli görmektedirler.

Tablo 14

İletişim boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analizler

| Maddeler | \bar{x} | ss |
|----------|-----------|-------|
| 20 | 4,15 | 1,100 |
| 21 | 4,21 | 1,086 |
| 22 | 4,36 | 1,038 |

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adayları diğer insanlarla iletişim kurabilme konularında kendilerini yeterli görmektedirler.

Tablo 15

Üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analizler

| Maddeler | \bar{x} | ss |
|----------|-----------|-------|
| 23 | 1,84 | 1,166 |
| 26 | 3,21 | 1,423 |
| 24 | 3,52 | 1,328 |
| 25 | 3,65 | 1,223 |

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adayları üniversitenin sosyal ağlarını takip ettiklerini ve üniversite e-postasını kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları üniversitenin sanal eğitim platformunu kullanabildiklerini, üniversite gazetesini okumadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 16

Problem çözme boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistiksel analizler

| Maddeler | \bar{x} | ss |
|----------|-----------|-------|
| 28 | 3,03 | 1,336 |
| 29 | 3,25 | 1,339 |
| 27 | 3,43 | 1,287 |

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adayları çevrimiçi eğitimler arama ve kendi başlarına çözmeye çalışma, eğitime bir ağ iletişim kanalı aracılığıyla danışma ve uygulamayla ilgili bir arkadaşıyla konuşma konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

4.1.Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 17

Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

| Boyut | Cinsiyet | n | \bar{x} | ss | T | df | p |
|--------------------------------------------------|----------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| Dijital İçerik Geliştirme | Kadın | 50 | 2,49 | 1,040 | ,795 | 155 | ,428 |
| | Erkek | 107 | 2,36 | ,898 | | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | Kadın | 50 | 3,88 | ,803 | 1,722 | 155 | ,087 |
| | Erkek | 107 | 3,63 | ,868 | | | |
| İletişim | Kadın | 50 | 4,24 | ,900 | ,023 | 155 | ,982 |
| | Erkek | 107 | 4,24 | ,967 | | | |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | Kadın | 50 | 3,70 | 1,265 | -2,895 | 155 | ,004 |
| | Erkek | 107 | 4,25 | 1,045 | | | |
| Problem Çözme | Kadın | 50 | 7,43 | 2,777 | -,404 | 155 | ,687 |
| | Erkek | 107 | 7,60 | 2,320 | | | |

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile Dijital İçerik Geliştirme ($t_{(155)}=.795$; $p>.05$), Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ($t_{(155)}=1.722$; $p>.05$), İletişim ($t_{(155)}=.023$; $p>.05$), Problem Çözme ($t_{(155)}=-.404$; $p>.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı; Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi ($t_{(155)}=-2.895$; $p>.05$) boyutunda erkekler lehine bir anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Dijital içerik geliştirme boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Cinsiyet | n | \bar{x} | ss | T | df | p |
|----------|----------|-----|-----------|-------|------|-----|------|
| 1 | Kadın | 50 | 2,76 | 1,422 | ,928 | 155 | ,355 |
| | Erkek | 107 | 2,56 | 1,166 | | | |
| 2 | Kadın | 50 | 2,32 | 1,252 | ,429 | 155 | ,669 |
| | Erkek | 107 | 2,23 | 1,137 | | | |
| 3 | Kadın | 50 | 2,30 | 1,281 | ,377 | 155 | ,707 |
| | Erkek | 107 | 2,22 | 1,118 | | | |
| 4 | Erkek | 107 | 2,05 | 1,172 | | | |
| | Kadın | 50 | 2,62 | 1,412 | ,870 | 155 | ,386 |
| | Erkek | 107 | 2,42 | 1,303 | | | |

Tablo 18'in devamı

| Maddeler | Cinsiyet | n | \bar{x} | ss | T | df | p |
|----------|----------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| 5 | Kadın | 50 | 2,24 | 1,221 | 1,467 | 155 | ,145 |
| | Erkek | 107 | 1,95 | 1,102 | | | |
| 6 | Kadın | 50 | 2,60 | 1,385 | -,291 | 155 | ,771 |
| | Erkek | 107 | 2,66 | 1,220 | | | |
| 7 | Kadın | 50 | 2,48 | 1,297 | ,648 | 155 | ,518 |
| | Erkek | 107 | 2,34 | 1,166 | | | |
| 8 | Kadın | 50 | 3,04 | 1,293 | ,981 | 155 | ,328 |
| | Erkek | 107 | 2,82 | 1,294 | | | |
| 9 | Kadın | 50 | 2,08 | 1,209 | ,118 | 155 | ,906 |
| | Erkek | 107 | 2,05 | 1,172 | | | |

Tablo 18'e göre, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile Dijital İçerik Geliştirme boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Tablo 19

Bilgi ve veri okuryazarlığı boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Cinsiyet | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|----------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| 10 | Kadın | 50 | 4,28 | 1,069 | ,986 | 155 | ,325 |
| | Erkek | 107 | 4,08 | 1,198 | | | |
| 11 | Kadın | 50 | 4,18 | ,983 | 1,958 | 155 | ,052 |
| | Erkek | 107 | 3,79 | 1,218 | | | |
| 12 | Kadın | 50 | 3,76 | 1,363 | 1,303 | 155 | ,194 |
| | Erkek | 107 | 3,45 | 1,347 | | | |
| 13 | Kadın | 50 | 3,76 | 1,152 | 1,358 | 155 | ,176 |
| | Erkek | 107 | 3,47 | 1,246 | | | |
| 14 | Kadın | 50 | 3,72 | 1,294 | 1,381 | 155 | ,169 |
| | Erkek | 107 | 3,42 | 1,251 | | | |
| 15 | Kadın | 50 | 4,48 | ,931 | ,078 | 155 | ,938 |
| | Erkek | 107 | 4,46 | ,954 | | | |
| 16 | Kadın | 50 | 3,74 | 1,191 | 2,533 | 155 | ,012 |
| | Erkek | 107 | 3,20 | 1,249 | | | |
| 17 | Kadın | 50 | 4,34 | ,917 | ,855 | 155 | ,394 |
| | Erkek | 107 | 4,18 | 1,100 | | | |
| 18 | Kadın | 50 | 3,08 | 1,382 | 1,203 | 155 | ,231 |
| | Erkek | 107 | 2,81 | 1,252 | | | |
| 19 | Kadın | 50 | 3,50 | 1,432 | ,289 | 155 | ,773 |
| | Erkek | 107 | 3,42 | 1,408 | | | |

Tablo 19 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetleri ile 16. madde arasında kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu, diğer maddeler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 20

İletişim boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Cinsiyet | n | \bar{x} | ss | T | df | p |
|----------|----------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Madde 20 | Kadın | 50 | 4,06 | 1,150 | -,771 | 155 | ,442 |
| | Erkek | 107 | 4,20 | 1,079 | | | |
| Madde 21 | Kadın | 50 | 4,24 | ,959 | ,234 | 155 | ,815 |
| | Erkek | 107 | 4,19 | 1,144 | | | |
| Madde 22 | Kadın | 50 | 4,44 | ,884 | ,633 | 155 | ,527 |
| | Erkek | 107 | 4,32 | 1,105 | | | |

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetleri ile iletişim boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tablo 21

Problem çözme boyutuna ilişkin cinsiyete göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Cinsiyet | n | \bar{x} | ss | T | df | p |
|----------|----------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Madde 27 | Kadın | 50 | 3,48 | 1,328 | ,311 | 155 | ,756 |
| | Erkek | 107 | 3,41 | 1,273 | | | |
| Madde 28 | Kadın | 50 | 2,92 | 1,426 | -,715 | 155 | ,475 |
| | Erkek | 107 | 3,08 | 1,296 | | | |
| Madde 29 | Kadın | 50 | 3,10 | 1,359 | -,990 | 155 | ,324 |
| | Erkek | 107 | 3,32 | 1,330 | | | |

Tablo 21 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetleri ile problem çözme boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4.2. Not Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 22

Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları

| Boyutlar | Not Ortalaması | n | \bar{x} | ss | T | df | P |
|--------------------------------------------------|----------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Dijital İçerik Geliştirme | 0-2.50 | 37 | 2,19 | ,917 | - | 155 | ,116 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 2,47 | ,946 | 1,579 | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | 0-2.50 | 37 | 3,60 | ,957 | -,879 | 155 | ,381 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,74 | ,820 | | | |
| İletişim | 0-2.50 | 37 | 4,16 | 1,118 | -,603 | 155 | ,547 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 4,26 | ,886 | | | |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | 0-2.50 | 37 | 2,96 | ,918 | -,749 | 155 | ,455 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,08 | ,842 | | | |
| Problem Çözme | 0-2.50 | 37 | 3,03 | ,974 | - | 155 | ,167 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,30 | 1,035 | 1,389 | | |

Tablo 22 incelendiğinde öğretmen adaylarının not ortalamaları ile Dijital İçerik Geliştirme ($t_{(155)} = -1.579$; $p > .05$), Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ($t_{(155)} = -.879$; $p > .05$), İletişim ($t_{(155)} = -.603$; $p > .05$), Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi ($t_{(155)} = -.749$; $p > .05$), Problem Çözme ($t_{(155)} = -1.389$; $p > .05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 23

Dijital içerik geliştirme boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Not Ortalaması | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|----------------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| 1 | 0-2.50 | 37 | 2,21 | 1,083 | -2,297 | 155 | ,023 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 2,75 | 1,278 | | | |
| 2 | 0-2.50 | 37 | 2,08 | 1,089 | -1,069 | 155 | ,287 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 2,31 | 1,195 | | | |
| 3 | 0-2.50 | 37 | 2,02 | ,985 | -1,320 | 155 | ,189 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 2,31 | 1,216 | | | |
| 4 | 0-2.50 | 37 | 2,24 | 1,256 | -1,255 | 155 | ,211 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 2,55 | 1,358 | | | |
| 5 | 0-2.50 | 37 | 1,83 | 1,067 | -1,258 | 155 | ,210 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 2,10 | 1,165 | | | |
| 6 | 0-2.50 | 37 | 2,37 | 1,255 | -1,455 | 155 | ,148 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 2,72 | 1,269 | | | |
| 7 | 0-2.50 | 37 | 2,05 | 1,200 | -1,945 | 155 | ,054 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 2,49 | 1,195 | | | |
| 8 | 0-2.50 | 37 | 2,91 | 1,187 | ,146 | 155 | ,884 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 2,88 | 1,329 | | | |
| 9 | 0-2.50 | 37 | 1,97 | 1,189 | -,534 | 155 | ,594 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 2,09 | 1,181 | | | |

Tablo 23 incelendiğinde katılımcıların not ortalamaları ile 1. madde arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu diğer maddeler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 24

Bilgi ve veri okuryazarlığı boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Not Ortalaması | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|----------------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| 10 | 0-2.50 | 37 | 3,86 | 1,228 | -1,701 | 155 | ,091 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 4,23 | 1,128 | | | |
| 11 | 0-2.50 | 37 | 3,91 | 1,210 | ,010 | 155 | ,992 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,91 | 1,149 | | | |
| 12 | 0-2.50 | 37 | 3,45 | 1,425 | -,485 | 155 | ,629 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,58 | 1,338 | | | |
| 13 | 0-2.50 | 37 | 3,54 | 1,260 | -,150 | 155 | ,881 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,57 | 1,213 | | | |

Tablo 24'ün devamı

| Maddeler | Not Ortalaması | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|----------------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| 14 | 0-2.50 | 37 | 3,16 | 1,343 | -1,957 | 155 | ,052 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,62 | 1,230 | | | |
| 15 | 0-2.50 | 37 | 4,24 | 1,140 | -1,690 | 155 | ,093 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 4,54 | ,868 | | | |
| 16 | 0-2.50 | 37 | 3,37 | 1,276 | ,014 | 155 | ,989 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,37 | 1,250 | | | |
| 17 | 0-2.50 | 37 | 4,05 | 1,223 | -1,211 | 155 | ,228 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 4,29 | ,982 | | | |
| 18 | 0-2.50 | 37 | 2,83 | 1,258 | -,322 | 155 | ,748 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 2,91 | 1,313 | | | |
| 19 | 0-2.50 | 37 | 3,59 | 1,403 | ,701 | 155 | ,485 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,40 | 1,417 | | | |

Tablo 24 incelendiğinde katılımcıların not ortalamalarıyla bilgi ve veri okuryazarlığı boyutunda yer alan maddeler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 25

İletişim boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Not Ortalaması | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|----------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Madde 20 | 0-2.50 | 37 | 4,10 | 1,149 | -,322 | 155 | ,748 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 4,17 | 1,089 | | | |
| Madde 21 | 0-2.50 | 37 | 4,10 | 1,173 | -,653 | 155 | ,515 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 4,24 | 1,061 | | | |
| Madde 22 | 0-2.50 | 37 | 4,27 | 1,193 | -,620 | 155 | ,536 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 4,39 | ,989 | | | |

Tablo 25 incelendiğinde katılımcıların not ortalamalarıyla iletişimle ilgili maddeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 26

Üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Not Ortalaması | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|----------------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| Madde 23 | 0-2.50 | 37 | 1,94 | 1,289 | ,588 | 155 | ,557 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 1,81 | 1,130 | | | |
| Madde 24 | 0-2.50 | 37 | 3,51 | 1,260 | -,046 | 155 | ,963 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,52 | 1,353 | | | |
| Madde 25 | 0-2.50 | 37 | 3,51 | 1,260 | -,810 | 155 | ,419 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,70 | 1,213 | | | |
| Madde 26 | 0-2.50 | 37 | 2,89 | 1,390 | -1,563 | 155 | ,120 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,30 | 1,424 | | | |

Tablo 26 incelendiğinde katılımcıların not ortalamalarıyla üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimiyle ilgili maddeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 27

Problem çözme boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Not Ortalaması | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|----------------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| Madde 27 | 0-2.50 | 37 | 3,16 | 1,323 | -1,470 | 155 | ,144 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,51 | 1,270 | | | |
| Madde 28 | 0-2.50 | 37 | 2,94 | 1,373 | -,446 | 155 | ,656 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,05 | 1,330 | | | |
| Madde 29 | 0-2.50 | 37 | 3,00 | 1,312 | -1,327 | 155 | ,187 |
| | 2.51-4.00 | 120 | 3,33 | 1,343 | | | |

Tablo 27 incelendiğinde katılımcıların not ortalamalarıyla problem çözmeyle ilgili maddeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.3.Eğitim Teknolojilerine Yönelik Seminer/Kurs vb. Etkinliklere Katılım Sağlama Durumu

Tablo 28

Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin eğitim teknolojilerine yönelik seminer/kurs vb. etkinliklere katılım sağlama durumuna göre t-testi sonuçları

| Boyutlar | Eğitim Teknolojilerine Katılım | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|--------------------------------------------------|--------------------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Dijital İçerik Geliştirme | Evet | 37 | 2,95 | ,966 | 4,238 | 155 | ,000 |
| | Hayır | 120 | 2,23 | ,875 | | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | Evet | 37 | 4,10 | ,799 | 3,318 | 155 | ,001 |
| | Hayır | 120 | 3,59 | ,836 | | | |
| İletişim | Evet | 37 | 4,35 | ,871 | ,789 | 155 | ,431 |
| | Hayır | 120 | 4,21 | ,966 | | | |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | Evet | 37 | 3,43 | ,840 | 3,106 | 155 | ,002 |
| | Hayır | 120 | 2,94 | ,835 | | | |
| Problem Çözme | Evet | 37 | 3,68 | ,977 | 3,103 | 155 | ,002 |
| | Hayır | 120 | 3,10 | 1,003 | | | |

Tablo 28 incelendiğinde katılımcıların eğitim teknolojileri ile ilgili etkinliklere katılım durumları ile Dijital İçerik Geliştirme ($t_{(155)}= 4.238$; $p<.05$), Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ($t_{(155)}= 3.318$; $p>.05$), Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi ($t_{(155)}= 3.106$; $p>.05$), Problem Çözme ($t_{(155)}= 3.103$; $p>.05$) boyutları arasında eğitim teknolojinin katılım sağlayanlar lehine anlamlı farklılık olduğu; İletişim ($t_{(155)}= -.603$; $p>.05$) boyutu arasında farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 29

İletişim boyutuna ilişkin eğitim teknolojilerine katılım durumuna göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Eğitim Teknolojilerine Katılım | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|--------------------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Madde 20 | Evet | 37 | 4,35 | 1,033 | 1,216 | 155 | ,226 |
| | Hayır | 120 | 4,10 | 1,118 | | | |
| Madde 21 | Evet | 37 | 4,45 | ,836 | 1,605 | 155 | ,111 |
| | Hayır | 120 | 4,13 | 1,144 | | | |
| Madde 22 | Evet | 37 | 4,24 | 1,188 | -,802 | 155 | ,424 |
| | Hayır | 120 | 4,40 | ,990 | | | |

Tablo 29 incelendiğinde katılımcıların eğitim teknolojileri ile ilgili etkinliklere katılım durumları ile iletişimle ilgili maddeler arasında maddeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.4.İnternet Erişimi Olup Olmama Durumu

Tablo 30

Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin İnternet erişim durumuna göre t-testi sonuçları

| Boyutlar | İnternet Erişimi | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|--------------------------------------------------|------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Dijital İçerik Geliştirme | Var | 147 | 2,41 | ,953 | ,556 | 155 | ,579 |
| | Kısmen | 10 | 2,24 | ,826 | | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | Var | 147 | 3,75 | ,853 | 2,423 | 155 | ,017 |
| | Kısmen | 10 | 3,09 | ,602 | | | |
| İletişim | Var | 147 | 4,29 | ,937 | 2,625 | 155 | ,010 |
| | Kısmen | 10 | 3,50 | ,724 | | | |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | Var | 147 | 3,08 | ,866 | 1,368 | 155 | ,173 |
| | Kısmen | 10 | 2,70 | ,695 | | | |
| Problem Çözme | Var | 147 | 3,28 | 1,029 | 1,952 | 155 | ,053 |
| | Kısmen | 10 | 2,63 | ,744 | | | |

Tablo 30 incelendiğinde katılımcıların İnternete erişim durumları ile Dijital İçerik Geliştirme ($t_{(155)}=.556$; $p<.05$), Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi ($t_{(155)}= 1.368$; $p>.05$), Problem Çözme ($t_{(155)}= 1.952$; $p>.05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı; Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ($t_{(155)}= 2.423$; $p>.05$), İletişim ($t_{(155)}= 2.625$; $p>.05$) boyutu arasında İnternet erişimi olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 31

Dijital içerik geliştirme boyutuna ilişkin internet erişim durumuna göre t-testi sonuçları

| Maddeler | İnternet Erişimi | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| 1 | Var | 147 | 2,63 | 1,271 | ,584 | 155 | ,560 |
| | Kısmen | 10 | 2,40 | ,966 | | | |
| 2 | Var | 147 | 2,26 | 1,189 | ,170 | 155 | ,865 |
| | Kısmen | 10 | 2,20 | ,918 | | | |
| 3 | Var | 147 | 2,25 | 1,182 | ,414 | 155 | ,680 |
| | Kısmen | 10 | 2,10 | ,994 | | | |
| 4 | Var | 147 | 2,52 | 1,361 | 1,432 | 155 | ,154 |
| | Kısmen | 10 | 1,90 | ,737 | | | |
| 5 | Var | 147 | 2,04 | 1,146 | -,158 | 155 | ,875 |
| | Kısmen | 10 | 2,10 | 1,197 | | | |
| 6 | Var | 147 | 2,65 | 1,280 | ,367 | 155 | ,714 |
| | Kısmen | 10 | 2,50 | 1,178 | | | |
| 7 | Var | 147 | 2,39 | 1,225 | ,239 | 155 | ,811 |
| | Kısmen | 10 | 2,30 | ,948 | | | |
| 8 | Var | 147 | 2,90 | 1,315 | ,483 | 155 | ,630 |
| | Kısmen | 10 | 2,70 | ,948 | | | |
| 8 | Var | 147 | 2,06 | 1,197 | ,176 | 155 | ,861 |
| | Kısmen | 10 | 2,00 | ,942 | | | |

Tablo 31 incelendiğinde katılımcıların İnternet erişim durumları ile dijital içerik geliştirmeyle ilgili maddeler arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür.

Tablo 32

Üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi boyutuna ilişkin eğitim teknolojilerine katılım durumuna göre t-testi sonuçları

| Maddeler | İnternet Erişimi | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| 23 | Var | 147 | 1,83 | 1,170 | -,427 | 155 | ,670 |
| | Kısmen | 10 | 2,00 | 1,154 | | | |
| 24 | Var | 147 | 3,55 | 1,350 | 1,039 | 155 | ,300 |
| | Kısmen | 10 | 3,10 | ,875 | | | |
| 25 | Var | 147 | 3,70 | 1,224 | 1,765 | 155 | ,080 |
| | Kısmen | 10 | 3,00 | 1,054 | | | |
| 26 | Var | 147 | 3,24 | 1,455 | 1,173 | 155 | ,243 |
| | Kısmen | 10 | 2,70 | ,674 | | | |

Tablo 32 incelendiğinde öğretmen adaylarının İnternet erişim durumlarıyla üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimiyle ilgili maddeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 33

Problem çözme boyutuna ilişkin not ortalamasına göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Cinsiyet | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|----------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| 27 | Var | 147 | 3,48 | 1,299 | 1,876 | 155 | ,063 |
| | Kısmen | 10 | 2,70 | ,823 | | | |
| 28 | Var | 147 | 3,06 | 1,353 | 1,303 | 155 | ,195 |
| | Kısmen | 10 | 2,50 | ,971 | | | |
| 29 | Var | 147 | 3,29 | 1,355 | 1,357 | 155 | ,177 |
| | Kısmen | 10 | 2,70 | ,948 | | | |

Tablo 33 incelendiğinde öğretmen adaylarının İnternet erişim durumlarıyla problem çözmeyle ilgili maddeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

4.5.Kendini Dijital Yeterli Görme

Tablo 34

Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin kendini dijital yeterli görme durumuna göre t-testi sonuçları

| Boyutlar | Kendini Dijital Yeterli Görme | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|--------------------------------------------------|-------------------------------|----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Dijital İçerik Geliştirme | Evet | 99 | 2,63 | ,975 | 4,096 | 155 | ,000 |
| | Hayır | 58 | 2,02 | ,752 | | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | Evet | 99 | 3,97 | ,834 | 5,504 | 155 | ,000 |
| | Hayır | 58 | 3,26 | ,687 | | | |
| İletişim | Evet | 99 | 4,36 | ,881 | 2,034 | 155 | ,044 |
| | Hayır | 58 | 4,04 | 1,019 | | | |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | Evet | 99 | 3,13 | ,865 | 1,481 | 155 | ,141 |
| | Hayır | 58 | 2,92 | ,840 | | | |
| Problem Çözme | Evet | 99 | 3,43 | 1,048 | 3,256 | 155 | ,001 |
| | Hayır | 58 | 2,90 | ,894 | | | |

Tablo 32 incelendiğinde öğretmen adaylarının kendilerini dijital yeterli görme durumları ile Dijital İçerik Geliştirme ($t_{(155)}= 4.096$; $p<.05$), Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ($t_{(155)}= 5.504$; $p<.05$), İletişim ($t_{(155)}= 2.034$; $p<.05$), Problem Çözme ($t_{(155)}= 3.256$; $p<.05$) boyutları arasında kendilerini dijital yeterli görenler lehine anlamlı farklılık olduğu;

Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi ($t_{(155)}=1.481$; $p>.05$), boyutu arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 35

Üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi boyutuna ilişkin kendini dijital yeterli görme durumuna göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Kendini Dijital Yeterli Görme | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|-------------------------------|----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Madde 23 | Evet | 99 | 1,82 | 1,212 | -,264 | 155 | ,792 |
| | Hayır | 58 | 1,87 | 1,093 | | | |
| Madde 24 | Evet | 99 | 3,58 | 1,340 | ,783 | 155 | ,435 |
| | Hayır | 58 | 3,41 | 1,311 | | | |
| Madde 25 | Evet | 99 | 3,80 | 1,175 | 2,055 | 155 | ,042 |
| | Hayır | 58 | 3,39 | 1,269 | | | |
| Madde 26 | Evet | 99 | 3,32 | 1,420 | 1,303 | 155 | ,195 |
| | Hayır | 58 | 3,01 | 1,420 | | | |

Tablo 35 incelendiğinde öğretmen adaylarının kendini dijital yeterli görme durumlarıyla 25. madde arasında kendilerini dijital yeterli görenler lehine anlamlı farklılık olduğu; diğer maddeler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.6.Sosyal Medyayı Aktif Kullanma

Tablo 36

Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin sosyal medyayı aktif kullanma durumuna göre t-testi sonuçları

| Boyutlar | Sosyal Medyayı Aktif Kullanma | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|--------------------------------------------------|-------------------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| Dijital İçerik Geliştirme | Evet | 131 | 2,43 | ,935 | ,779 | 155 | ,437 |
| | Hayır | 26 | 2,27 | ,998 | | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | Evet | 131 | 3,73 | ,843 | ,740 | 155 | ,460 |
| | Hayır | 26 | 3,60 | ,913 | | | |
| İletişim | Evet | 131 | 4,35 | ,884 | 3,455 | 155 | ,001 |
| | Hayır | 26 | 3,67 | 1,047 | | | |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | Evet | 131 | 3,09 | ,832 | 1,259 | 155 | ,210 |
| | Hayır | 26 | 2,86 | ,980 | | | |
| Problem Çözme | Evet | 131 | 3,25 | 1,019 | ,328 | 155 | ,743 |
| | Hayır | 26 | 3,17 | 1,067 | | | |

Tablo 36 incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal medyayı aktif kullanma durumları ile Dijital İçerik Geliştirme ($t_{(155)} = .779$; $p > .05$), Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ($t_{(155)} = .740$; $p > .05$), Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi ($t_{(155)} = 1.259$; $p > .05$), Problem Çözme ($t_{(155)} = .328$; $p < .05$) boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı; İletişim ($t_{(155)} = 3.455$; $p < .05$) boyutu arasında sosyal medyayı aktif kullananlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 37

Dijital içerik geliştirme boyutuna ilişkin sosyal medyayı aktif kullanma durumuna göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Sosyal Medyayı Aktif Kullanma | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|-------------------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| 1 | Evet | 131 | 2,70 | 1,244 | 1,765 | 155 | ,080 |
| | Hayır | 26 | 2,23 | 1,242 | | | |
| 2 | Evet | 131 | 2,29 | 1,173 | ,693 | 155 | ,489 |
| | Hayır | 26 | 2,11 | 1,177 | | | |
| 3 | Evet | 131 | 2,22 | 1,167 | -,465 | 155 | ,642 |
| | Hayır | 26 | 2,34 | 1,198 | | | |
| 4 | Evet | 131 | 2,52 | 1,337 | ,896 | 155 | ,372 |
| | Hayır | 26 | 2,26 | 1,343 | | | |
| 5 | Evet | 131 | 2,03 | 1,156 | -,344 | 155 | ,731 |
| | Hayır | 26 | 2,11 | 1,107 | | | |
| 6 | Evet | 131 | 2,70 | 1,275 | 1,308 | 155 | ,193 |
| | Hayır | 26 | 2,34 | 1,231 | | | |
| 7 | Evet | 131 | 2,42 | 1,196 | ,907 | 155 | ,366 |
| | Hayır | 26 | 2,19 | 1,265 | | | |
| 8 | Evet | 131 | 2,88 | 1,304 | -,135 | 155 | ,893 |
| | Hayır | 26 | 2,92 | 1,262 | | | |
| 9 | Evet | 131 | 2,09 | 1,186 | ,664 | 155 | ,508 |
| | Hayır | 26 | 1,92 | 1,163 | | | |

Tablo 37 incelendiğinde katılımcıların sosyal medyayı aktif kullanma durumları ile dijital içerik geliştirme boyutundaki maddeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 38

Bilgi ve veri okuryazarlığı boyutuna ilişkin sosyal medyayı aktif kullanma durumuna göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Sosyal Medyayı Aktif Kullanma | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|----------|-------------------------------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| 10 | Evet | 131 | 4,22 | 1,106 | 2,022 | 155 | ,045 |
| | Hayır | 26 | 3,73 | 1,343 | | | |
| 11 | Evet | 131 | 3,94 | 1,138 | ,711 | 155 | ,478 |
| | Hayır | 26 | 3,76 | 1,274 | | | |
| 12 | Evet | 131 | 3,64 | 1,323 | 1,983 | 155 | ,049 |
| | Hayır | 26 | 3,07 | 1,440 | | | |
| 13 | Evet | 131 | 3,55 | 1,209 | -,221 | 155 | ,825 |
| | Hayır | 26 | 3,61 | 1,298 | | | |
| 14 | Evet | 131 | 3,46 | 1,302 | -1,115 | 155 | ,267 |
| | Hayır | 26 | 3,76 | 1,069 | | | |
| 15 | Evet | 131 | 4,48 | ,914 | ,511 | 155 | ,610 |
| | Hayır | 26 | 4,38 | 1,098 | | | |
| 16 | Evet | 131 | 3,36 | 1,222 | -,210 | 155 | ,834 |
| | Hayır | 26 | 3,42 | 1,419 | | | |
| 17 | Evet | 131 | 4,24 | 1,045 | ,231 | 155 | ,818 |
| | Hayır | 26 | 4,19 | 1,059 | | | |
| 18 | Evet | 131 | 2,89 | 1,296 | -,107 | 155 | ,915 |
| | Hayır | 26 | 2,92 | 1,324 | | | |
| 19 | Evet | 131 | 3,51 | 1,410 | 1,335 | 155 | ,184 |
| | Hayır | 26 | 3,11 | 1,395 | | | |

Tablo 38 incelendiğinde katılımcıların sosyal medyayı aktif kullanma durumları ile 10 ve 12. madde arasında sosyal medyayı aktif kullananlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 39

Üniversitenin sanal araçları ve sosyal iletişimi boyutuna ilişkin sosyal medyayı aktif kullanma durumuna göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Sosyal Medyayı Aktif Kullanma | n | \bar{x} | ss | T | df | P |
|----------|-------------------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| 23 | Evet | 131 | 1,82 | 1,140 | -,546 | 155 | ,586 |
| | Hayır | 26 | 1,96 | 1,310 | | | |
| 24 | Evet | 131 | 3,64 | 1,252 | 2,735 | 155 | ,007 |
| | Hayır | 26 | 2,88 | 1,531 | | | |
| 25 | Evet | 131 | 3,68 | 1,222 | ,711 | 155 | ,478 |
| | Hayır | 26 | 3,50 | 1,240 | | | |
| 26 | Evet | 131 | 3,22 | 1,428 | ,371 | 155 | ,711 |
| | Hayır | 26 | 3,11 | 1,423 | | | |

Tablo 39 incelendiğinde katılımcıların sosyal medyayı aktif kullanma durumları ile 24. madde arasında sosyal medyayı aktif kullananlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 40

Problem çözme boyutuna ilişkin sosyal medyayı aktif kullanma durumuna göre t-testi sonuçları

| Maddeler | Sosyal Medyayı Aktif Kullanma | n | \bar{x} | ss | T | df | p |
|----------|-------------------------------|-----|-----------|-------|-------|-----|------|
| 27 | Evet | 131 | 3,51 | 1,261 | 1,722 | 155 | ,087 |
| | Hayır | 26 | 3,03 | 1,370 | | | |
| 28 | Evet | 131 | 3,01 | 1,347 | -,348 | 155 | ,728 |
| | Hayır | 26 | 3,11 | 1,306 | | | |
| 29 | Evet | 131 | 3,22 | 1,333 | -,540 | 155 | ,590 |
| | Hayır | 26 | 3,38 | 1,387 | | | |

Tablo 40 incelendiğinde katılımcıların sosyal medyayı aktif kullanma durumları ile problem çözmeyle ilgili maddeler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.7. Türkçe Eğitimiyle İlgili Dijital İçerik Geliştirme Durumu

Tablo 41

Dijital Yeterlik ölçeğindeki boyutlara ilişkin Türkçe eğitimiyle ilgili dijital içerik geliştirme durumuna göre t-testi sonuçları

| Boyutlar | Dijital İçerik Geliştirme | n | \bar{x} | ss | t | df | p |
|--------------------------------------------------|---------------------------|----|-----------|------|-------|-----|------|
| Dijital İçerik Geliştirme | Evet | 94 | 2,80 | ,918 | 7,421 | 155 | ,000 |
| | Hayır | 63 | 1,81 | ,626 | | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | Evet | 94 | 4,01 | ,825 | 5,873 | 155 | ,000 |
| | Hayır | 63 | 3,26 | ,690 | | | |
| İletişim | Evet | 94 | 4,38 | ,901 | 2,281 | 155 | ,024 |
| | Hayır | 63 | 4,03 | ,974 | | | |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | Evet | 94 | 3,35 | ,799 | 5,830 | 155 | ,000 |
| | Hayır | 63 | 2,61 | ,752 | | | |
| Problem Çözme | Evet | 94 | 3,59 | ,931 | 5,785 | 155 | ,000 |
| | Hayır | 63 | 2,71 | ,932 | | | |

Tablo 41 incelendiğinde katılımcıların sosyal medyayı aktif kullanma durumları ile Dijital İçerik Geliştirme ($t_{(155)}= 7.421$; $p<.05$), Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ($t_{(155)}= 5.873$;

$p > .05$), İletişim ($t_{(155)} = 2.281$; $p < .05$), Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi ($t_{(155)} = 5.830$; $p < .05$), Problem Çözme ($t_{(155)} = 5.785$; $p < .05$) boyutları arasında Türkçe Eğitiminde dijital içerik geliştirebileceği konusunda yeterli olduğunu düşünenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.8.Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 42
Dijital yeterlik ile sınıf değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

| Değişken | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Farklılık |
|--------------------------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|-------------------|
| Dijital İçerik Geliştirme | Gruplar arası | 14,526 | 3 | 4,842 | 5,942 | ,001 | D-A D-B |
| | Gruplar içi | 124,680 | 153 | ,815 | | | |
| | Toplam | 139,207 | 156 | | | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | Gruplar arası | 3,574 | 3 | 1,191 | 1,655 | ,179 | |
| | Gruplar içi | 110,148 | 153 | ,720 | | | |
| | Toplam | 113,722 | 156 | | | | |
| İletişim | Gruplar arası | ,413 | 3 | ,138 | ,152 | ,928 | |
| | Gruplar içi | 138,561 | 153 | ,906 | | | |
| | Toplam | 138,974 | 156 | | | | |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | Gruplar arası | 2,648 | 3 | ,883 | 1,199 | ,312 | |
| | Gruplar içi | 112,619 | 153 | ,736 | | | |
| | Toplam | 115,268 | 156 | | | | |
| Problem Çözme | Gruplar arası | 7,512 | 3 | 2,504 | 2,452 | ,066 | |
| | Gruplar içi | 156,229 | 153 | 1,021 | | | |
| | Toplam | 163,741 | 156 | | | | |

A=1. Sınıf, B=2. Sınıf, C=3. Sınıf, D=4. Sınıf

Tablo 42'ye göre katılımcıların sınıfları ile Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ($F = 1.655$; $p > .05$), İletişim ($F = .152$; $p < .05$), Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi ($F = 1.199$; $p < .05$), Problem Çözme ($F = 2.452$; $p < .05$) boyutları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Dijital İçerik Geliştirme ($F = 5.942$; $p < .05$) boyutu ile katılımcıların sınıfları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 4. sınıflar, 1. ve 2. Sınıflara göre dijital içerik geliştirmede kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Tablo 43

Dijital yeterlikle ilgili maddelerle ilgili sınıf değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

| Madde | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Farklılık |
|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|-------------------|
| 14 | Gruplar arası | 14,952 | 3 | 4,984 | 3,228 | ,024 | D-A |
| | Gruplar içi | 236,258 | 153 | 1,544 | | | |
| | Toplam | 251,210 | 156 | | | | |
| 23 | Gruplar arası | 11,258 | 3 | 3,753 | 2,855 | ,039 | C-B |
| | Gruplar içi | 201,073 | 153 | 1,314 | | | |
| | Toplam | 212,331 | 156 | | | | |
| 25 | Gruplar arası | 14,116 | 3 | 4,705 | 3,283 | ,023 | D-A |
| | Gruplar içi | 219,310 | 153 | 1,433 | | | |
| | Toplam | 233,427 | 156 | | | | |

A=1. Sınıf, B=2. Sınıf, C=3. Sınıf, D=4. Sınıf

Tablo 43 incelendiğinde katılımcıların sınıf seviyeleriyle madde 14 (F=3.228; p<.05), madde 23 (F=2.855; p<.05), madde 25 (F=3.283; p<.05) arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. 4. Sınıf katılımcılar, 1. sınıflara göre çalışma zamanlarını planlamak için programları nasıl kullanacaklarını bildiklerini ve üniversite e-postasını kullandıklarını belirtmişlerdir. 3. Sınıf katılımcılar, 2. Sınıflara göre üniversite gazetesini okuduklarını ifade etmişlerdir.

4.9. İnternet Kullanım Süresi

Tablo 44

Dijital yeterlik ile günlük İnternet kullanım süresi değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

| Değişken | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Farklılık |
|-----------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|-------------------|
| Dijital İçerik Geliştirme | Gruplar arası | 7,778 | 4 | 1,945 | 2,249 | ,066 | |
| | Gruplar içi | 131,428 | 152 | ,865 | | | |
| | Toplam | 139,207 | 156 | | | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | Gruplar arası | 8,354 | 4 | 2,088 | 3,013 | ,060 | |
| | Gruplar içi | 105,368 | 152 | ,693 | | | |
| | Toplam | 113,722 | 156 | | | | |

Tablo 44'ün devamı

| Değişken | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Farklılık |
|--------------------------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|-----------------------------|
| İletişim | Gruplar arası | 26,072 | 4 | 6,518 | 8,775 | ,000 | C-A; D-A E-A; E-B E-C |
| | Gruplar içi | 112,902 | 152 | ,743 | | | |
| | Toplam | 138,974 | 156 | | | | |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | Gruplar arası | 3,541 | 4 | ,885 | 1,204 | ,311 | |
| | Gruplar içi | 111,727 | 152 | ,735 | | | |
| | Toplam | 115,268 | 156 | | | | |
| Problem Çözme | Gruplar arası | 9,505 | 4 | 2,376 | 2,342 | ,047 | E-A |
| | Gruplar içi | 154,236 | 152 | 1,015 | | | |
| | Toplam | 163,741 | 156 | | | | |

A=1-2 Saat, B=2-3 Saat, C=3-4 Saat, D=4-5 Saat, E=5 saat ve üzeri

Tablo 44 incelendiğinde katılımcıların İnternet kullanım süreleri ile Dijital İçerik Geliştirme (F=2.249; p>.05), Bilgi ve Veri Okuryazarlığı (F=3.013; p>.05), Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi (F=1.204; p>.05) boyutları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. İletişim (F=.152; p<.05) ve Problem Çözme (F=2.452; p<.05) boyutları ile öğretmen adaylarının İnternet kullanım süreleri arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Günlük 5 saat ve üzeri İnternet kullanan katılımcılar, günlük 1-4 saat İnternet kullanan katılımcılara göre ve günlük 3-5 saat internet kullanan katılımcılar, günlük 1-2 saat İnternet kullanan katılımcılara göre iletişim açısından kendilerini yeterli görmektedirler. Günlük 5 saat ve üzeri İnternet kullanan katılımcılar, günlük 1-2 saat İnternet kullanan katılımcılara göre problem çözme yeterliğine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 45

Dijital yeterlikle ilgili maddelerle ilgili günlük İnternet kullanım süresi değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

| Madde | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Farklılık |
|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|----------------------|
| 10 | Gruplar arası | 26,884 | 4 | 6,721 | 5,590 | ,000 | E-A; E-B E-C; E-D |
| | Gruplar içi | 182,746 | 152 | 1,202 | | | |
| | Toplam | 209,631 | 156 | | | | |
| 11 | Gruplar arası | 14,314 | 4 | 3,578 | 2,781 | ,029 | E-B |
| | Gruplar içi | 195,610 | 152 | 1,287 | | | |
| | Toplam | 209,924 | 156 | | | | |

Tablo 45'in devamı

| Madde | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Farklılık |
|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|-------------------|
| 12 | Gruplar arası | 34,399 | 4 | 8,600 | 5,179 | ,001 | E-B |
| | Gruplar içi | 252,390 | 152 | 1,660 | | | E-C |
| | Toplam | 286,790 | 156 | | | | E-D |
| 15 | Gruplar arası | 8,309 | 4 | 2,077 | 2,414 | ,051 | |
| | Gruplar içi | 130,812 | 152 | ,861 | | | E-B |
| | Toplam | 139,121 | 156 | | | | |

A=1-2 Saat, B=2-3 Saat, C=3-4 Saat, D=4-5 Saat, E=5 saat ve üzeri

Tablo 45 incelendiğinde öğretmen adaylarının günlük İnternet kullanım süreleriyle madde 10 (F=5.590; p<.05), madde 11 (F=2.781; p<.05), madde 12 (F=5.179; p<.05), madde 15 (F=2.414; p<.05) arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Günlük 5 saat ve üzeri İnternet kullanan öğretmen adayları, günlük 1-5 saat İnternet kullanan öğretmen adaylarına göre İnternette farklı tarayıcılarla gezinebileceklerini ifade etmişlerdir. Günlük 5 saat ve üzeri İnternet kullanan öğretmen adayları, günlük 2-3 saat İnternet kullanan öğretmen adaylarına göre farklı arama motorlarını kullanabileceklerini ve diğer insanlarla e-posta yoluyla iletişim kurabileceklerini belirtmişlerdir. Günlük 5 saat ve üzeri İnternet kullanan öğretmen adayları, günlük 2-5 saat İnternet kullanan öğretmen adaylarına göre harita uygulamalarını kullanarak yerleri bulma konusunda yetkin hissettiklerini belirtmişlerdir.

4.10.Bilgisayar Erişim Durumu

Tablo 46

Dijital yeterlik ile günlük bilgisayara erişim değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

| Değişken | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-----------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Dijital İçerik Geliştirme | Gruplar arası | 3,995 | 2 | 1,997 | 2,275 | ,106 |
| | Gruplar içi | 135,212 | 154 | ,878 | | |
| | Toplam | 139,207 | 156 | | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | Gruplar arası | 2,144 | 2 | 1,072 | 1,480 | ,231 |
| | Gruplar içi | 111,578 | 154 | ,725 | | |
| | Toplam | 113,722 | 156 | | | |

Tablo 46'nın devamı

| Değişken | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|--------------------------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Dijital İçerik Geliştirme | Gruplar arası | 3,995 | 2 | 1,997 | 2,275 | ,106 |
| | Gruplar içi | 135,212 | 154 | ,878 | | |
| | Toplam | 139,207 | 156 | | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | Gruplar arası | 2,144 | 2 | 1,072 | 1,480 | ,231 |
| | Gruplar içi | 111,578 | 154 | ,725 | | |
| | Toplam | 113,722 | 156 | | | |
| İletişim | Gruplar arası | 4,240 | 2 | 2,120 | 2,423 | ,092 |
| | Gruplar içi | 134,734 | 154 | ,875 | | |
| | Toplam | 138,974 | 156 | | | |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | Gruplar arası | ,593 | 2 | ,297 | ,398 | ,672 |
| | Gruplar içi | 114,674 | 154 | ,745 | | |
| | Toplam | 115,268 | 156 | | | |
| Problem Çözme | Gruplar arası | 3,425 | 2 | 1,713 | 1,645 | ,196 |
| | Gruplar içi | 160,316 | 154 | 1,041 | | |
| | Toplam | 163,741 | 156 | | | |

Tablo 46 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgisayara erişim düzeyleri ile Dijital İçerik Geliştirme ($F=2.275$; $p>.05$), Bilgi ve Veri Okuryazarlığı ($F=1.480$; $p>.05$), İletişim ($F=2.423$; $p>.05$), Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi ($F=.398$; $p>.05$), Problem Çözme ($F=1.645$; $p<.05$) boyutları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 47

Dijital yeterlikle ilgili maddelerle ilgili günlük bilgisayara erişim değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

| Madde | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Farklılık |
|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|-------------------|
| 1 | Gruplar arası | 13,630 | 2 | 6,815 | 4,539 | ,012 | A-C |
| | Gruplar içi | 231,198 | 154 | 1,501 | | | |
| | Toplam | 244,828 | 156 | | | | |
| 7 | Gruplar arası | 9,257 | 2 | 4,629 | 3,269 | ,041 | A-C |
| | Gruplar içi | 218,042 | 154 | 1,416 | | | |
| | Toplam | 227,299 | 156 | | | | |
| 10 | Gruplar arası | 11,475 | 2 | 5,737 | 4,459 | ,013 | A-C |
| | Gruplar içi | 198,156 | 154 | 1,287 | | | |
| | Toplam | 209,631 | 156 | | | | |
| 27 | Gruplar arası | 11,228 | 2 | 5,614 | 3,496 | ,033 | A-C |
| | Gruplar içi | 247,319 | 154 | 1,606 | | | |
| | Toplam | 258,548 | 156 | | | | |

A=Var, B=Yok, C=Kısmen

Tablo 47 incelendiğinde öğretmen adaylarının tablete erişim düzeyleri ile madde 1 (F=4.539; p<.05), madde 7 (F=3.269; p<.05), madde 10 (F=4.459; p<.05), madde 27 (F=3.496; p<.05) arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Günlük bilgisayara erişimi olan öğretmen adayları, erişimi olmayan öğretmen adaylarına göre araçlar ve sosyal yazılım uygulamaları kullanarak görüntü dosyaları üzerinde çalışabileceklerini, profesyonel ağlarda ilerleme kaydedebileceklerini, İnternet üzerinde farklı tarayıcılarla gezinebileceklerini, bir uygulamanın kullanımıyla ilgili yaşadıkları sorunları bir arkadaşlarıyla tartışarak çözebileceklerini düşünmektedirler.

4.11. Tablete Erişim Durumu

Tablo 48

Dijital yeterlik ile günlük tablete erişim değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

| Boyut | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|--------------------------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Dijital İçerik Geliştirme | Gruplar arası | 5,051 | 2 | 2,525 | 2,899 | ,058 |
| | Gruplar içi | 134,156 | 154 | ,871 | | |
| | Toplam | 139,207 | 156 | | | |
| Bilgi ve Veri Okuryazarlığı | Gruplar arası | ,755 | 2 | ,378 | ,515 | ,599 |
| | Gruplar içi | 112,967 | 154 | ,734 | | |
| | Toplam | 113,722 | 156 | | | |
| İletişim | Gruplar arası | 3,361 | 2 | 1,680 | 1,908 | ,152 |
| | Gruplar içi | 135,613 | 154 | ,881 | | |
| | Toplam | 138,974 | 156 | | | |
| Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi | Gruplar arası | 1,545 | 2 | ,773 | 1,046 | ,354 |
| | Gruplar içi | 113,722 | 154 | ,738 | | |
| | Toplam | 115,268 | 156 | | | |
| Problem Çözme | Gruplar arası | ,782 | 2 | ,391 | ,369 | ,692 |
| | Gruplar içi | 162,959 | 154 | 1,058 | | |
| | Toplam | 163,741 | 156 | | | |

Tablo 48 incelendiğinde katılımcıların tablete erişim düzeyleri ile Dijital İçerik Geliştirme (F=2.899; p>.05), Bilgi ve Veri Okuryazarlığı (F=.515; p>.05), İletişim (F=1.908; p>.05), Üniversitenin Sanal Araçları ve Sosyal İletişimi (F=1.046; p>.05), Problem Çözme (F=.369; p<.05) boyutları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 49

Dijital yeterlikle ilgili maddelerle ilgili günlük tablete erişim değişkeni arasındaki ANOVA analizleri

| Madde | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Farklılık |
|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|-------------------|
| 2 | Gruplar arası | 14,310 | 2 | 7,155 | 5,510 | ,005 | A-B |
| | Gruplar içi | 199,983 | 154 | 1,299 | | | |
| | Toplam | 214,293 | 156 | | | | |
| 3 | Gruplar arası | 11,351 | 2 | 5,676 | 4,328 | ,015 | A-B |
| | Gruplar içi | 201,961 | 154 | 1,311 | | | |
| | Toplam | 213,312 | 156 | | | | |
| 4 | Gruplar arası | 25,219 | 2 | 12,609 | 7,645 | ,001 | A-B |
| | Gruplar içi | 253,991 | 154 | 1,649 | | | |
| | Toplam | 279,210 | 156 | | | | |

A=Var, B=Yok, C=Kısmen

Tablo 49 incelendiğinde öğretmen adaylarının tablete erişim düzeyleri ile madde 2 (F=5.510; p<.05), madde 3 (F=4.328; p<.05), madde 4 (F=7.645; p<.05) arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Tablete erişimi olan öğretmen adayları, diğerlerine kıyasla blog içeriklerini analiz etme veya gezinme konusunda sosyal yazılım araçlarını daha yetkin bir şekilde kullanabildiklerini düşünmektedirler. Ayrıca, bazı sosyal yazılım araçlarıyla kavram haritaları oluşturarak bilgileri düzenleyip analiz edebileceklerini ve sentezleyebileceklerini, internet üzerinde interaktif sunumlar hazırlamak için programları kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın son bölümünde araştırma verilerinden elde edilen bulgular ışığında sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Öneriler

5.1.1.Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojileriyle İlgili Eğitimlere Katılıp Katılmama Durumları ve Günlük İnternet Kullanım Süreleri

Araştırmaya dahil olan öğretmen adayları, genel olarak eğitim teknolojileri ile ilgili eğitimlere pek katılmamışlardır. Katılımcıların çoğunun günde dört saatten fazla İnternet kullandığı, 1-2 saat İnternet kullananların ise oldukça az olduğu belirlenmiştir.

5.1.2.Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Erişim, İnternete Erişim, Sosyal Medyayı Aktif Kullanma ve Dijital İçerik Geliştirme Durumları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu bilgisayara erişim imkanına sahipken, bilgisayara ulaşamadığını belirten öğretmen adayı sayısının oldukça az olduğu gözlemlenmiştir. Karataş, Üstündağ, Çakır ve Şahin (2017) araştırmasında öğretmen adaylarının ev/yurt ve okul ortamında bilgisayara ulaşabildiklerini ve öğrencilerin daha çok tablet kullandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Ocak ve Karakuş (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarının bilgisayara erişim olanaklarının olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın örneklem grubunun genel olarak İnternete erişebildikleri belirtilmiştir. Karataş, Üstündağ, Çakır ve Şahin (2017) araştırmasında benzer şekilde öğretmen adaylarının İnternete erişimlerinde problem olmadığını belirtmektedir. Seyhan (2021) araştırmasında bu araştırmadan farklı olarak Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının İnternete erişimde sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Ergüven ve Pamuk (2022) araştırmasında bu araştırmalara benzer şekilde öğretmen adaylarının bilgisayara ve İnternete erişim olanaklarının olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın katılımcıları sosyal medyayı aktif bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Akbaş Coşar ve Gedik (2021) araştırmasında benzer şekilde öğretmen adaylarının sosyal medyayı az bağımlılık derecesinde kullandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılanların çoğunluğu dijital içerik geliştirebileceklerini düşünürken dijital içerik geliştirmeyen öğretmen adayı sayısının da fazla olduğu görülmektedir.

5.1.3.Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlikle İlgili Görüşleri

Öğretmen adayları, genellikle dijital içerik oluşturma alanında kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Forumlara katılma, bloglar oluşturabilme, sosyal yazılım uygulamalarını kullanarak çalışma yapabilme konusunda kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. İnternette interaktif sunumlar yayınlama, profesyonel ağlarda gelişme gösterme, bloglarda işlem yapma, sosyal yazılım araçlarını kullanarak işlem yapma, wiki tasarlama, Sosyal yer imi, etiketleme kullanmayı bilme konularında kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar kendilerini bilgi ve veri okuryazarı olarak görmektedirler. Elektronik posta kullanarak diğer bireylerle iletişim kurabilme, ses kayıtları ve video yayınlarını kullanabilme, İnternette farklı tarayıcılar edinme ve kullanma, ağdaki belgelerle çalışma yapabilme, dijital haritacılık programı kullanma konularında kendilerini yeterli görmektedirler. QR kodlarını kullanma, wiki'ler ve eğitim programlarını kullanma konusunda ise kendilerini orta düzeyde yeterli görmektedirler.

Katılımcılar iletişim boyutunda kendilerini yeterli görmektedirler. İnternette sohbet, anlık mesajlaşma, sosyal ağlardaki diğer insanlarla iletişim kurma konusunda kendilerini yeterli görmektedirler.

Katılımcılar üniversite gazetesini okumadıklarını; sanal eğitim platformu kullanma, Üniversitenin sosyal ağlarını takip etme, üniversite e-postasını kullanma konularından kendilerini orta düzeyde yeterli görmektedirler.

Araştırmaya katılan örneklem gurubu, çevrimiçi eğitimler arama, bir ağ kanalı aracılığıyla eğitime danışma, bir uygulamayla ilgili arkadaşıyla konuşma konularında kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. Aslan Altan (2021) araştırmasında öğretmenlik mesleğinde dijital yeterlik kavramının oldukça önem kazandığını belirtmiştir.

5.1.4.Öğretmen Adaylarının Dijital Yeterlilikle İlgili Görüşleriyle Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetleriyle dijital yeterlikle ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre üniversite gazetesini okumakta, üniversitenin sosyal ağlarını takip etmekte, üniversite e-postasını kullanmakta ve üniversitenin sanal eğitim platformunu kullanmaktadır. Erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre wikileri kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetleriyle dijital içerik geliştirme, problem çözme ve iletişim ile ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu araştırmadan farklı olarak Fidan ve Cura Yeleğen (2022) araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların not ortalamalarıyla dijital yeterlikle ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Katılımcılardan not ortalaması 2.51-4.00 arasında olanlar, not ortalaması 0-2.50 arasında olanlara göre yazılım konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Katılımcıların not ortalamalarıyla iletişimle ilgili boyutlarla ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun eğitim teknolojileriyle ilgili etkinliklere katılım sağlama durumlarıyla dijital yeterlikle ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Eğitim teknolojileriyle ilgili etkinliklere katılım sağlayanlar, katılım sağlamayanlara göre yazılım kullanma, blogları kullanma; sunum için programlar kullanma, wiki tasarlama, bloglar oluşturma, ağ kullanımı; etiketleme, arama motoru kullanma, e-posta kullanımı, eğitim platformlarını kullanabilme, QR kodlarını kullanma, üniversite iletişim ağlarını kullanma, çevrimiçi eğitimler konularında kendilerini yeterli görmektedirler.

Katılımcıların İnternete erişim durumlarıyla dijital yeterlikle ilgili görüşleri arasında anlamlı ilişki vardır. İnternet erişimi olanlar, İnternete kısmen erişenlere göre arama motorlarını kullanma, sanal ağ kullanma, iletişim kurma, QR kod kullanma konularında kendilerini yeterli görmektedirler.

Katılımcıların kendilerini dijital yeterli görmeleriyle dijital yeterlikle ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Kendilerini dijital yeterli gören katılımcılar kendilerini dijital yeterli görmeyenlere göre yazılım kullanma, blog kullanma, sosyal yazılım programları kullanma, sunum programları kullanma, wiki kullanma, arama motorlarını kullanma, sanal ağ kullanma, iletişim kurma, QR kod kullanma konularında kendilerini yeterli görmektedirler.

Katılımcıların sosyal medyayı aktif kullanmalarıyla dijital yeterlikle ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Sosyal medyayı aktif olarak kullanan öğretmen adayları, kullanmayanlara göre iletişim konusunda kendilerini yeterli görmektedirler.

Katılımcıların Türkçe eğitimiyle ilgili dijital içerik geliştirme durumlarıyla dijital yeterlik ölçeği boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Türkçe eğitimiyle ilgili dijital içerik geliştirme konusunda kendilerini yeterli görenler, görmeyenlere göre yazılım kullanma, blog kullanma, sosyal yazılım programları kullanma, sunum programları kullanma, wiki kullanma, arama motorlarını kullanma, sanal ağ kullanma, iletişim kurma, QR kod kullanma konularında kendilerini yeterli görmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeyleriyle dijital yeterlikle ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. 4. Sınıf öğretmen adayları, 1. sınıf öğretmen adaylarına göre yazılım kullanma, blog kullanma, sosyal yazılım programları kullanma, sunum programları kullanma, wiki kullanma, arama motorlarını kullanma, sanal ağ kullanma, iletişim kurma, QR kod kullanma konularında kendilerini yeterli görmektedirler.. 3. Sınıf öğretmen adayları, 2. sınıf öğretmen adaylarına göre üniversite gazetesini okuma konusunda kendilerini yeterli görmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının günlük İnternet kullanım süreleriyle dijital yeterlikle ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Günlük 5 saat ve üzeri İnternet kullananlar, günlük 1-4 saat İnternet kullananlara göre ve günlük 3-5 saat internet kullananlar, günlük 1-2 saat İnternet kullananlara göre iletişim konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Günlük 5 saat ve üzeri İnternet kullanan katılımcılar, günlük 1-2 saat İnternet kullananlara göre çevrimiçi eğitimler, ağ yoluyla iletişim kurma konularında kendilerini yeterli görmektedirler. Günlük 5 saat ve üzeri İnternet kullananlar, günlük 1-5 saat arası

İnternet kullananlara göre İnternette farklı tarayıcılarla gezinme; günlük 5 saat ve üzeri İnternet kullananlar, günlük 2-3 saat İnternet kullananlara göre farklı arama motorlarını kullanma ve diğer insanlarla e-posta yoluyla iletişim kurabilme; günlük 5 saat ve üzeri İnternet kullananlar, günlük 2-5 saat arası İnternet kullananlara göre bir dijital haritacılık programıyla çalışma konularında kendilerini yeterli görmekte-dirler. Bu çalışmaya benzer şekilde Fidan ve Cura Yeleğen (2022) öğretmenlerin günlük internet kullanım sürelerine göre dijital yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Katılımcıların bilgisayara erişim durumlarıyla dijital yeterlikle ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bilgisayara erişimi olan katılımcılar, erişimi olmayan katılımcılara göre yazılım kullanma, sosyal ağlar, arama motorları, uygulamanın kullanımı konularında kendilerini yeterli görmekte-dirler.

Katılımcıların tablete erişim durumlarıyla dijital yeterlikle ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Günlük tablete erişimi olanlar, erişimi olmayanlara göre blogları kullanma, sosyal yazılım ağlarını kullanma, interaktif sunumlar konularında kendilerini yeterli görmekte-dirler.

KAYNAKÇA

- Açık, B., Koç, T. ve Uslu, O. (2021). “Teknoloji kullanım alışkanlıkları açısından COVID 19'un teknoloji bağımlılığına etkisi”. *Yorum Yönetim Yöntem Uluslararası Yönetim Ekonomi ve Felsefe Dergisi*, 9 (2), 113-124.
- Afacan Adanır, G. ve Gülbahar, Y. (2022). “Üniversite öğrencileri dijital yeterlikler ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12 (1), 122-132. DOI: 10.5961/highereducsci.990452.
- Ağmaz, R. F. ve Ergüleç, F. (2020). “Türkiye'de okul öncesi eğitiminde teknoloji kullanımı alanında araştırma eğilimleri: Lisansüstü tezlerin içerik analizi”. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (31), 60-86.
- Akbaş Coşar, H. ve Gedik, H. (2021). “Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 32-65. DOI: 10.48174/buaad.932899.
- Aksoy N. C, Karabay E. ve Aksoy E. (2021). “Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi”. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14 (2), 859-894.
- Aksu, Z. H. ve Reisoğlu, İ. (2023). “Dezavantajlı bölgelerdeki öğretmenlerin etwinning proje deneyimine göre dijital yeterliklerinin incelenmesi”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 51-74.
- Aktaş, Ş. (2022). “Examination of teachers' digital competencies in context of some variables”. *Educational ve Social Science Journal*, 4, 268-277.
- Aslan Altan, B. (2021). “Uzaktan eğitimde yeni serüven: Çevrimiçi öğretmenlik uygulamaları”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 753-766. DOI: 10.21666/muefd.975495.
- Bejakovic, P. ve Mrnjavac, Ž. (2020). “The importance of digital literacy on the labour market”. *Employee Relations: The International Journal*, 42 (4), 921–932.
- Bişirici, A. ve Gülbahar, B. (2023). “Ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Pearson Journal*, 8 (23), 102-122.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.

- BTK ve Yeşilay (2014). *İnternetin bilinçli kullanımı ve teknoloji bağımlılığı çalıştırı raporu*. Detamat. Erişim: 15 Ağustos 2023). <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/MUUMu.pdf> adresinden alındı.
- Carretero, S., Vuorikari, R. ve Punie, Y. (2017). The digital competence framework for citizens. Publications Office of the European Union. Erişim: 15.08.2022 [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web_digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web_digcomp2.1pdf_(online).pdf)
- Castro-Granados, A. ve Artavia-Diaz, K. Y. (2020). "Teaching digital skills: an initial approach". *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11 (1), 47-80.
- Çebi, A. ve Reisoğlu, İ. (2020). "Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey". *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9 (2), 294-308.
- Çebi, A. (2022). *Dijital Yeterlik: Dijital Çağda Dönüşüm Yolculuğu*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Çukurbaşı, B. ve İşman, A. (2014). "Öğretmen Adaylarının Dijital Yerli Özelliklerinin İncelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği)". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 28-54.
- Engen, B. K. (2019). "Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies". *Comunicar*, 27 (61), 9-19.
- Ergüven, İ. H. ve Pamuk, A. (2022). "Tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterliklerinin ve tutumlarının incelenmesi". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (56), 253-272. DOI: 10.15285/maruaebd.1062214.
- Esther, G. E. E., Marqués-Molíás, L., Bullen, M., ve Strijbos, J. W. (2015). "Let's talk about digital learners in the digital era". *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (3), 156-187.
- Eyüpoğlu, F. A. B. ve Yılmaz, F. G. K. (2018). "Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4 (1), 1-17.

- Falloon, G. (2020). "From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework". *Education Tech Research Development*, 68 (5), 2449-2472.
- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies [Report No. JRC68116-2012]. Erişim: 10 Haziran 2023. <https://doi.org/10.2791/82116>
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe [Report No. JRC83167 – 2013]. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. Erişim: 10 Haziran 2023. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Fidan, M. ve Yeleğen, H. C. (2022). "Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin eşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri". *Ege Eğitim Dergisi*, 23 (2), 150-170.
- Georgina, D. (2013). "Supporting digital natives to learn effectively with technology tools". *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 51-59.
- Gümüş, M. M. (2021). Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Güneş, E. ve Bahıvan, E. (2018). "A mixed research-based model for pre-service science teachers' digital literacy: Responses tı "which beliefs" and "how and why they interact" questions". *Computers Education*, 118, 96-106. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.012>
- Günü, S. (2017). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonun Kuramsal Temelleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Hanell, F. (2018). "What is the 'problem'that digital competence in Swedish teacher education is meant to solve". *Nordic Journal of digital literacy*, 13 (3), 137-151.
- Hatlevik, O. E. ve Christophersen, K. A. (2013). "Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion". *Computers ve Education*, 63, 240-247.
- Ihmeideh, F. ve Alkhalwaldeh, M. (2017). "Teachers' and parents' perceptions of the role of technology and digital media in developing child culture in the early years".

Children and Youth Services Review, 77, 139-146.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.04.013>

- Iloimaki, L., Paavola, S., Lakkala, M. ve Kantosalo, A. (2016). "Digital competence-an emergent boundary concept for policy and educational research". *Education and Information Technologies*, 21 (3), 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>.
- Insteford, E. J. ve Munthe, E. (2016). "Preparing pre-service teachers to integrate technology: An analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula". *European Journal of Teacher Education*, 39 (1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602>.
- International Society for Technology Education (ISTE) (2017). ISTE Standards For Educators. Erişim: 23 Ağustos 2023. <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Kabakçı Yurdakul, I., Dönmez, O., Yaman, F. ve Odabaşı, H. F. (2013). "Dijital ebeveynlik ve değişen roller". *Gaziantep University of Social Sciences*, 12 (4), 883-896.
- Kana, F. (2021). *Türkçe Eğitiminde Dijital Dönüşüm*. Paradigma Akademi Yayınları: Çanakkale.
- Karakuş Yılmaz, T. (2020). "Dijital Haklar ve Sorumluluk". T. Karakuş Yılmaz (ed). içinde, *Dijital Okuryazarlık: Araçlar, Metodolojiler, Uygulamalar ve Öneriler* (s. 159). Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Karataş, S., Üstündağ, M. T., Çakır, H. ve Şahin, S. (2017). "Mobil günlüklerin (moblog) öğretmen eğitiminde kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri". *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2) , 13-33.
- Kaya, R. ve Uyangör, N. (2022). "Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 552-571.
- Kaya, R. (2020). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlik Algıları ile Dijital Yeterlik Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Korucu, A. T. (2020). "Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik başarısı, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 352-370.

- Kent, A. M. ve Giles, R. M. (2017). "Preservice teachers' technology self-efficacy". *SRATE Journal*, 26 (1), 9-20.
- Keskin, İ. ve Yazar, T. (2015). "Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi". *International Journal of Human Sciences*, 12 (2), 1691-1711.
- Krumsvik, R. K. (2014). "Teacher educators' digital competence". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (3), 269–280.
- Lund, A. ve Erikson, T. (2016). "Teacher education as transformation: some lessons learned from a center for excellence in education". *Acta Didactica Norge*, 10 (2), 53- 72. <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2483/2458>
- Majali, S. A. (2020). "The digital world for children and its relationship with personality disorders: exploring emerging Technologies". *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15 (1), 213-221. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i01.11412>.
- Matli, W. ve Ngoepe, M. (2020). "Capitalizing on digital literacy skills for capacity development of people who are not in education, employment or training in South Africa". *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development*, 12 (2), 129-139.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020). Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu. Erişim Tarihi 15.08.2023. <https://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=2>.
- Moltudal, S., Krumsvik, R., Jones, L., Eikeland, O. J. ve Johnson, B. (2019). "The relationship between teachers' perceived classroom management abilities and their professional digital competence: Experiences from upper secondary classrooms". *A Qualitative Driven Mixed Method Study. Designs for Learning*, 11 (1), 80-98.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019). "Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 129-147. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.466549>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. Erişim: 28 Ağustos 2023. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>

- Özalp, E. (2022). Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). “Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 16-25.
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). “Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi”. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9 (3), 897-921.
- Riegel, C. ve Mete, R. (2017). “Educational technologies for k-12 learners: What digital natives and digital immigrants can teach one another”. *Educational Planning*, 49-58.
- Seyhan, A. (2021). “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri”. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 65-93. <https://doi.org/10.51948/auad.910385>.
- Spiteri, M. and Chang Rundgren, S. N. (2017). “Maltese primary teachers’ digital competence: implications for continuing professional development”. *European Journal of Teacher Education*, 40 (4), 521-534.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Tomte, C. E., Enochsson, A. B., Buskqvist, U. ve Karstein, A. (2015). “Educating online student teachers to master professional digital competence: The TPACK-framework goes online”. *Computers ve Education*, 84, 26-35.
- United Nations Educational, Scientific ve Cultural Organization (UNESCO) (2018). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, Erişim: 23 Ağustos 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- UNESCO. (2018). *Building tomorrow’s digital skills. What conclusions can we draw from international comparative indicators?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Erişim: 15.08.2023. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A80941>
- Varışlı, B. (2021). “Pandemi sürecinde eğitimin dönüşümü: çevrimiçi eğitimin sosyolojik yansımaları”. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9 (26), 237-249.

- Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S., ve Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase 1: The conceptual reference model* [JRC101254 - 2016]. European Commission Joint Research Centre. Erişim: 05 Ağustos 2023. <http://doi.org/10.2791/607218>
- Yazar, T. ve Keskin, İ. (2016). "Examination of prospective teachers' digital competence in the context of lifelong learning". *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6 (12), 133-150.
- Yılmaz, E. O. ve Toker, T. (2022). "COVID-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi?". *Millî Eğitim Dergisi*, 51 (235), 2713-2730.
- Yılmaz, T. ve Aksu Dünya, B. (2021). "Salgın hastalık (COVID-19) sürecinde yetişkinlerin uzaktan eğitimle zaman yönetimi, dijital yeterlik ve öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi üzerine öneriler: Bir literatür taraması", *ERTE Congress III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi*, 1-3 Aralık 2021) Özet Bildirileri Kitabı içinde (21-24). https://www.academia.edu/66458783/ERTE_CONGRESS_III_ULUSLARARASI_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_ARA%C5%9ETIRMALARI_VE_%C3%96%C4%9ERETMEN_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0_KONGRES%C4%B0_%C3%96ZET_B%C4%B0LD%C4%B0R%C4%B0LER_K%C4%B0TABI
- Yurtseven, N., Saraç, S. ve Akgün, E. (2021). "Digital skills for teaching and learning in distance education: an example of a university in the pandemic". *Eurasian Journal of Educational Research*, 94, 295-314.
- WEF. (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. World Economic Forum. Erişim: 04 Mart 2023. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/new-vision-for-education-unlocking-the-potential-of-technology>
- WEF. (2020). *World Economic Forum*. World Economic Forum Annual Meeting. Erişim: 04 Mart 2023 <https://www.weforum.org/agenda/2020/01/technology-education-edtechplay->
- Wikipedia (2023). Dijital okuryazarlık tanımı. Erişim: 02 Şubat 2023 https://tr.wikipedia.org/wiki/Dijital_okuryazarlık adresinden erişildi.
- Wikipedia (2023). Dijital yerli tanımı. Erişim: 02 Şubat 2023 https://tr.wikipedia.org/wiki/Dijital_yerli adresinden erişildi.

EKLER

EK A. DİJİTAL YETERLİK ÖLÇEĞİ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Faktör 1 “Dijital içerik geliştirme” | 1. Araçlar ve/veya sosyal yazılım uygulamaları kullanarak görüntü dosyalarıyla çalışma yapabiliyim. |
| | 2. Bloglarda bulunan içeriği analiz etmeme ve / veya gezinmeme yardımcı olan sosyal yazılım araçlarıyla çalışma konusunda yetkin hissediyorum. |
| | 3. Bazı sosyal yazılım araçlarını kullanarak kavram haritaları aracılığıyla bilgileri düzenleyebilir, analiz edebilir ve sentezleyebilirim. |
| | 4. İnternette interaktif sunumlar yayınlamak için programları kullanabiliyim. |
| | 5. Kendimi bir wiki tasarlama, oluşturma veya değiştirme konusunda yetkin olarak görüyorum. |
| | 6. Bloglar tasarlayabilir, oluşturabilir ve değiştirebilirim. |
| | 7. Profesyonel ağlarda gelişme gösterebiliyorum. |
| | 8. Forumlara uygun şekilde katılabiliyorum. |
| | 9. Sosyal yer imi, etiketleme kullanmayı biliyorum. |
| Faktör 2 “Bilgi ve veri okuryazarlığı” | 10. İnternette farklı tarayıcılarla gezinebiliyorum. |
| | 11. Farklı arama motorlarını kullanabiliyorum. |
| | 12. Yerleri aramak için bir dijital haritacılık programıyla çalışmak için nitelikli hissediyorum. |
| | 13. Ağdaki belgelerle çalışma yapabiliyorum. |
| | 14. Çalışma zamanımı planlamak için programları nasıl kullanacağımı biliyorum |
| | 15. Diğer insanlarla e-posta yoluyla iletişim kurabiliyim. |
| | 16. Wiki’leri nasıl kullanacağımı biliyorum. |
| | 17. Ses kayıtları ve video yayımları kullanabiliyorum. |
| | 18. Eğitim platformlarını kullanabiliyorum. |
| 19. Bilgi paylaşımı için QR kodlarını kullanıyorum. | |
| Faktör 3 “İletişim” | 20. Sohbeti diğer insanlarla etkileşim kurmak için kullanıyorum. |
| | 21. Anlık mesajlaşmayı diğer insanlarla iletişim aracı olarak kullanıyorum. |
| | 22. Sosyal ağlara katılan diğer insanlarla iletişim kurabiliyorum. |
| Faktör 4 “Üniversitesin sanal araçları ve sosyal iletişimi” | 23. Üniversite gazetesini okuyorum. |
| | 24. Üniversitenin sosyal ağlarını takip ediyorum. |
| | 25. Üniversite e-postasını kullanıyorum. |
| | 26. Üniversitenin sanal eğitim platformunu kullanıyorum. |
| Faktör 5 “Problem Çözme” | 27. Bir uygulamanın kullanımı hakkındaki sorunları çözüp çözemeyeceğimizi görmek için bir arkadaşım ile konuşuyorum. |
| | 28. Çevrimiçi eğitimler arıyorum ve kendi başıma çözmeye çalışıyorum. |
| | 29. Eğitime bir ağ iletişim kanalı aracılığıyla danışıyorum. |