

**Received/ Makale Geliş** 08.05.2023  
**Published / Yayınlanma** 30.06.2023  
**Volume/ Cilt (Issue/ Sayı)** 7 (31)  
**ss / pp** 542-554

10.5281/zenodo.8116527  
Araştırma Makalesi  
ISSN: 2687-5640  
pejoss.editor@gmail.com

**İsa Alperen MERT**  
<https://orcid.org/0009-0004-6411-9876>  
MEB, Manisa / TÜRKİYE

**Osman KOVAN**  
<https://orcid.org/0009-0000-3769-8906>  
MEB, Konya / TÜRKİYE

**Mehmet Hakan KILIÇ**  
<https://orcid.org/0009-0007-6835-7398>  
MEB, Konya / TÜRKİYE

**Bekir İhsan ŞENKİBAR**  
<https://orcid.org/0009-0008-2627-7581>  
MEB, Denizli / TÜRKİYE

**Dursun ÖZ**  
<https://orcid.org/0009-0005-3358-7295>  
MEB, Denizli / TÜRKİYE

**Ayşe SULAYICI**  
<https://orcid.org/0009-0007-3951-4278>  
MEB, Denizli / TÜRKİYE

## Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlığa İlişkin Tutumları

### Teachers' Attitudes to Digital Literacy

#### ÖZET

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları ve bu tutumlarının demografik özelliklerine göre durumunu ortaya çıkarma amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelindedir. Nicel bir çalışma olarak yapılan bu çalışmada basit tesadüfi örneklem seçimiyle Ümraniye’de resmi okullarda çalışan 271 öğretmene ulaşılarak veri toplanmıştır. Araştırmada frekans, ortalama, t testi ve varyans analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumu düzeyleri en yüksek “Çok Yüksek” düzeyinde dijital okuma ihtiyacı duyduğu bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmayı sağladığına ilişkin maddededir. En düşük ortalama ise dijital okumada bilgi kirliliği ile karşılaşılabilme durumudur. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık alt boyutlarına yönelik tutumlarının dijital okumanın özelliklerinde yüksek düzeyde iken dijital okuma tercihleri boyutunda orta düzeydedir. Dijital okuryazarlık genel tutumlarının ise yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları cinsiyete göre dijital okuma tercihleri alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ve dijital okuryazarlık genel tutumları erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları bilgisayara sahip olma durumu, dijital kitap okuma, çalıştıkları kademe, kariyer unvanı ve dijital okumaya ayrılan zamana göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının dijital ortamda bilgi kirliliği ile ilgili alanda bilgi ve yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital, okuryazar, tutum, öğretmen, beceri, okuma.

#### ABSTRACT

This research, which aims to reveal the digital literacy attitudes of teachers and the status of these attitudes according to their demographic characteristics, is in the screening model. In this study, which was conducted as a quantitative study, data were collected by reaching 271 teachers working in public schools in Ümraniye with a simple random sample selection. Frequency, mean, t-test and variance analyzes were performed in the study. The highest level of digital literacy attitude of teachers is in the article regarding the fact that digital reading at the "Very High" level enables them to reach the information they need quickly. The lowest average is the situation of encountering information pollution in digital reading. While teachers' attitudes towards digital literacy sub-dimensions are high in the characteristics of digital reading, they are moderate in digital reading preferences. The general attitudes toward digital literacy are at a high level. Teachers' digital literacy attitudes did not differ significantly in the digital reading preferences sub-dimension according to gender. However, there was a significant difference in the sub-dimension of the characteristics of digital reading and the general attitudes toward digital literacy in favor of male teachers. The digital literacy attitudes of the teachers did not differ according to the status of having a computer, reading digital books, working level, career title and time devoted to digital reading. It has been suggested that studies should be carried out to increase the knowledge and competence of teachers' digital literacy attitudes in the field of information pollution in the digital environment.

**Keywords:** Digital, literate, attitude, teacher, skill, reading.

#### 1. GİRİŞ

Dijital okuma dijital cihazları kullanarak yapılan okumadır. Bu dijital cihazlar; bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet, e-kitap, elektronik tabela, bilgi ekranları gibi dijital cihazlar olup her geçen gün nitelik ve çeşidi artmaktadır. Bu cihazlarla yapılan okuma dijital okuma kapsamında değerlendirilmöktedir. İçinde yaşadığımız 21. yüzyıl pek çok alanda olduğu gibi okuma alanında da farklılık yaratmıştır. Artık basılı kaynaklardan okumanın yerini dijital okuma almış durumdadır. Dijital okuma basılı kaynaklardan okumaya göre daha ucuz, daha sistematik, daha hızlı ve paylaşımına açık özellikleriyle ön plana çıkmaktadır. Özellikle sosyal medya, internet, sosyal ağlar, email ve web tabanlı platformlar dijital okumayı adeta dayatmaktadır. Bu alanların basılı olması mümkün olmadığı

gibi sürekli değişken olması ve hızlı akış özelliği insanların dijital okumaya bir anlamda mecbur etmektedir. Bu durumlar öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde dijital okumayı kullanmalarını bir anlamda özendirilmekte ve aynı zamanda zorlamaktadır. Ancak dijital okumada dijital ortamın manipölasyona açık olması, yanlış ve yalan içeriklerin yaygın olması, kontrolsüz ve taraflı yayınların olabildiği gibi özellikleri dijital okuma da dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca 21. Yüzyılın insanının özelliklerinden dijital vatandaş olmanın özelliklerinden biri de yine dijital okuma becerisine sahip olmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu beceriye sahip olmaları öğrencilerine bunu aktarabilmelerinde de doğrudan etkilidir. Bundan dolayı bu çalışmada öğretmenlerin dijital okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumlarının öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılaşp/farklılaşmadığı araştırılmıştır.

### 1.1. Dijital Okuma

Dijital okuma; bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet, e-kitap, elektronik tabela, bilgi ekranları gibi dijital cihazlar kullanılarak yapılan okumadır. Basılı kaynaklardaki okumaya ilişkin öğlerden çoğu dijital okumada da etkilidir. Bu öğeler okuma becerisi, okuma süreci, okuma kültürü ve alışkanlığı, metin, sunum, içerik ve ortam gibi pek çok öğeyi içermektedir (Güneş, 2016). Dijital okuma dijital cihazlarda bilgilerin depolanmasına, hızlı paylaşılmasına, hızlı ulaşılmasına, hızlı bulunmasına imkan sağlamaktadır. Böylece okumada hız ve ulaşma kolaylaşmakta ve işlevselliği üst düzeye çıkmaktadır (Karadağ ve Yurdakal, 2016). Literatür incelendiğinde dijital okuryazarlıkla ilgili tanımlamaların oldukça farklı şekillerde yapıldığı görülmektedir. Dijital okuryazarlık:

- Farklı dijital ortamlardaki bilgilere erişim sağlama, bu bilgilerin analizini ve değerlendirmesini yapma ve üretme becerisidir (Polizzi, 2020).
- Dijital okuryazarlığa yönelik tanımlamalara göz atıldığında bu kavramın teknolojik araçların kullanabilmesinden ziyade bu araçlar aracılığı ile bilgi edinme, analiz yaparak sorgulama, yeni bilgiler üretebilme becerileri şeklinde tanımlanması mümkün olacaktır (Buzkurt, 2021).
- İnternete erişme, dijital bilgilere ulaşma, bu bilgileri yönetme ve düzenleyebilme becerisi; iletişim kurma ve başka şekilde çevrimiçi bilgiler ve iletişim ağlarına katılma becerisidir (Falloon, 2020).
- Bilginin bulunması, işlenmesi, üretilmesi ve iletilmesi gibi yeterliklerdir (Radovanovic vd., 2020).

Dijital okumada dil ve zihinsel becerilerde değişim meydana gelmekte, bilgiler ile yeni ilişkiler kurulmaktadır. Ayrıca dijital ekranlar kişiselleştirilebilmekte ve isteğe değiştirilmekte ve düzenlenebilmektedir. Böylece okuma daha fonksiyonel boyut kazanabilmektedir (Elkatmış, 2015). Dijital okuma insan zihnini geliştirirken aynı zamanda bilginin zihinde yapılandırılması, yeni bilgilere uyum sağlanması ve yeni bilgilerin üretilmesi gibi özelliklerin de kazandırmaktadır. Dijital okuma sürecinde bilgi değişimleri hızlı olup yeni bilgilere hızlı biçimde uyum sağlanmasını gerektirmektedir. Ayrıca etkileşimli okumalar yapıldığında okunan metinlerde diğer okuyucuların yorum ve değerlendirmeleri de görülebilmektedir. Böylelikle yeni fikir ve bilgilerle etkileşim sağlanabilmekte ve bireylerin çok yönlü düşünebilmeleri ve yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri mümkün olmaktadır (Güneş, 2016). Yine dijital okuma beynin pek çok alanını eş zamanlı ve birbirleriyle senkronize biçimde kullanılmasını gerektirmektedir.

### 1.2. Dijital Okuryazarlık Becerileri

Literatürde dijital okuryazarlık kavramının dijital yeterlik kavramıyla aynı anlamda kullanıldığı, çok sayıda araştırmada birbirlerinin yerlerine kullanıldığı görülebilmektedir (Mujtahid vd., 2021). Aynı anlamı taşımalarına rağmen bu kavramların birbirlerinin yerine kullanılmaları, diller arasında bulunan anlamsal farklılıklardan kaynaklı olmaktadır. Nitekim Godhe'ye (2019) göre okuryazarlık sözcüğü, İngilizce konuşulan toplumlarda oldukça sık bir şekilde kullanılmasına karşın İspanyolca, İtalyanca ve İskandinav dillerine kolay bir şekilde çevrilememektedir. Bunun yerine söz konusu dillerde dijital yeterlik ya da dijital yetkinlik gibi kavramların tercih edildiği dile getirilmektedir. Diller kültürler aracılığı ile farklılaştırılmış olmasına karşın dijital okuryazarlık ya da dijital yeterlik, kişileri belli başlı becerilerle donatabilmektedir (Falloon, 2020). Türkiye'de 2020 yılı içerisinde MEB aracılığı ile hazırlanmış olan Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu'nda "Dijital Okuryazarlık Yeterlik Çerçevesi" kapsamında birtakım becerilere açıklama getirilmiştir. Bahsi geçen bu kılavuzda dijital okuryazarlık becerileri temel teknoloji okuryazarlığı, bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, internet okuryazarlığı, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme gibi başlıklar kapsamında ele alınmıştır. Bu gruplamalar hakkında öncelikli olarak, temel teknoloji okuryazarlığına yönelik

becerilerin araç temelli yaklaşım doğrultusunda belirlenmiş olduğu ve bilgisayar/teknoloji okuryazarlığıyla benzer beceriler içerdiği söylenebilir. Bilgi ve veri okuryazarlığı kapsamındaki becerilerinse bilgi okuryazarlığıyla örtüşmekte olduğu göze çarparken, iletişim ve işbirliği grubu içerisindeki dijital okuryazarlık becerilerinin bilgi ve iletişim teknoloji okuryazarlığıyla benzeyen nitelikler sergilediği dile getirilmektedir (Buzkurt, 2021). Bunun yanı sıra bu kılavuzun içeriğinde belirtilmekte olan internet okuryazarlığı, literatürdeki internet/ağ okuryazarlığıyla ilgili beceri türlerini ihtiva etmektedir (Mujtahid vd., 2021).

Dijital okuryazarlık becerilerinin, ulusal ve uluslararası ölçekte belli başlı kuruluşlarca belli bir çerçeve kapsamında gruplandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır fakat henüz bu konuda ortak bir çerçevede mutabık kalınmamıştır (Falloon, 2020; Nascimbeni & Vosloo, 2019). Buna gerekçe olaraksa ülke ve toplumsal yapıların içerisinde yer aldıkları koşulların, sahip oldukları özelliklerin, belirlemiş oldukları hedefler ya da öncelik unsurlarının farklı olması olduğu gösterilmektedir. Buna göre ulusal ve uluslararası çerçevelere göz atıldığında dijital okuryazarlık becerilerinde değişikliklerin bulunduğu dikkat çekmektedir. Bunların içerisinde dijital içeriklerin oluşturulması, güvenlik ve gizliliğin sağlanması ve problem çözme becerilerinin ön plana çıktığı gözlenmektedir (Buzkurt, 2021).

Dijital içerik oluşturma, dijital okuryazarlık kavramını gösteren becerilerden birisi olarak kabul görmektedir. Dijital aygıtlar ile yeni bilgiler ve içeriklerin oluşturulması, yaratıcılığın önemli bir göstergesi olmakla birlikte bu süreçlerde etik kurallarında göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Ferrari, 2012). Bunun yanında, MEB (2020) tarafından dijital içeriklerin geliştirilmesine ilaveten, telif ve lisansla ilgili bilgi sahibi olunması da bu grup içerisine dâhil edilmektedir. Buna göre, kişilerin dijital içerik oluşturma süreçlerinde yüksek bir bilinç taşımaları ve dikkatli olmalarının beklendiği ifade edilmektedir.

Dijital okuryazarlıkla ilgili becerilerinden bir diğer beceriyse dijital araçların kullanılması esnasında zararlı içeriklerden korunabilmek adına doğru programların yardımı ile söz konusu araçların güvenliğinin sağlanabilmesidir (Buzkurt, 2021). Ayrıca dijital araçların güvenliğinin sağlanmasına ilave olarak dijital okuryazarlık, eleştirel şekilde bilgi güvenliğinin değerlendirilmesini ve özellikle kişisel gizlilik ilkesinin muhafaza edilmesini ihtiva etmektedir (EC, 2016). OECD (2009) tarafından düzenlenmiş olan İnternet Ekonomisinin Geleceği isimli toplantıda dijital gizliliğin korunması hakkında kişilerin uygun eğitimlerden geçirilmelerine yönelik birtakım tavsiyeler ön plana çıkmıştır.

İnsanların farkında olmaları ve seçim yapmaları, gizliliklerinin korunması bakımından son derece büyük önem arz etmektedir. Bu noktada, çevrimiçi mecralarda güven içerisinde bulunma niteliğini içermekte olan dijital okuryazarlığa sahip kişilerin seçeneklerin farkında olmaları ve doğru çözüme götürecek yolları tercih etmeleri beklenir (Elkatmış, 2015). Bu nedenle, dijital okuryazarlığa sahip kişilerin internette gerçekleştirdikleri bütün faaliyetlerin dijital ayak izi bıraktığını bilerek karşı karşıya kalabilecekleri pozitif ve negatif durum ve olayların bilincinde olmaları da çok önemli görülmektedir.

Problem çözmeyle dijital okuryazarlıkla ilgili bir başka beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital araçlarla etkileşimler kuran kişilerin karşı karşıya kaldıkları problemleri yine dijital aygıtlarla ilgili bilgileri ve bu bilgileri doğrultusunda sergileyecekleri seçebilme, değerlendirebilme, yönetebilme ve uygulama biçimindeki becerilerle çözüme ulaştırmaları beklenmektedir (Mujtahid vd., 2021). Bununla beraber, dijital aygıtların gündelik yaşamdaki problemlerin çözümünde de işe yarayacağını bilmeleri önemlidir (Ferrari, 2012). Buna göre kişilerin problemleri dijital pencereden bakarak çözüme ulaştırabilmeleri, dijital okuryazarlığın önemli bir göstergesi olarak kabul görmektedir (Karabacak ve Sezgin, 2019).

### 1.3. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Çerçevesi

MEB tarafından hazırlanan Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu kitabına göre dijital okuryazarlık yeterlilik çerçevesi şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2020):

#### 1.3.1. Temel Teknoloji Okuryazarlığı

- Bilgisayarı açma ve kapatabilme.
- Fare, klavye ve dokunmatik ekranları kullanabilme.
- Dosyalar oluşturabilme, basma, kaydetme açma, kapama ve bulma.
- Uygulamalar ve programları açabilme, kapatabilme ve bulabilme.

- Eklentiler ekleme, eklentileri okuyabilme, e-postalar oluşturabilme ve bunları iletme.
- Sekmeler açabilme ve kapatma, araştırma kutularını kullanabilme.
- Gezinmek için sekme (tab) tuşundan yararlanabilme, çevrimiçi formlar üzerine bilgiler işleyebilme.
- Ctrl/Alt/Delete gibi temel teknolojik sorunları çözebilme.

### 1.3.2. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı

- Gerekli bilgilerin tespit ve ifade edilmesi.
- Dijital veriler, bilgiler ve içeriklere erişebilme.
- İçerikler ve kaynakların ihtiyaç durumuna cevap verme düzeyini sorgulama.
- Dijital veriler, bilgiler ve içerikleri depolayabilme, düzenleyip yönetebilme.
- Dijital veriler, bilgiler ve içerikleri görüntüleyebilme, araştırma ve filtreleyebilme.
- Kişisel gelişim amaçlı videolar izleme, videoların izleme esnasında ve sonrasında belirtilen görevleri yerine getirebilme,
- Arama yapabilme, arama stratejilerinden yararlanma, sorumluluk bilinci doğrultusunda çevrimiçi aramalar yapabilme.
- Hizmetlere yönelik soruların cevaplarını bulabilme.
- Ürünler ve hizmetlere yönelik kritik yorumları göz önünde bulundurup değerlendirmek.
- Kişisel web siteleri oluşturabilmek.

### 1.3.3. İletişim ve İş Birliği

- Dijital uygulamalar yoluyla etkileşim,
- Dijital teknolojilerden yararlanarak paylaşım,
- Dijital uygulamalar yolu ile sosyal etkinliklere katılım,
- Dijital teknolojilerden yararlanarak iş birliği,
- Görgü kuralları doğrultusunda sanal ortamlarda uygun davranışlar,
- Kendi itibar ve dijital kimliğini yönetebilmek,
- Kültürel ve sanal nitelikler bağlamında nesillerdeki çeşitliliğin farkında olmak, dijital teknolojiler yoluyla etkileşimlerde, iletişimlerde ve işbirliği esnasında bu bilinç doğrultusunda tutum sergilemek,
- Bloglar oluşturabilmek, blogları takip etmek ve bloglara yorumlar yapabilmek,
- Prezi ya da Powerpoint gibi programlardan yararlanarak slaytlar hazırlayabilmek.

### 1.3.4. İnternet Okuryazarlığı Becerileri

- Uygun bağlantı seçimleri,
- Web sitelerinde alakasız bölümlerin vurgulanması,
- Tarayıcılardan pencereler açabilme,
- Problem çözebilme ve projeler oluşturabilme,
- Keşif, iletişim ve görev tamamlamaya yönelik teknolojik kombinasyonlardan yararlanabilme.

### 1.3.5. Dijital İçerik Oluşturma

- Dijital içerikler oluşturulurken özgün olmanın öneminin kavranması ve bilgi hırsızlığı yapılması durumunda telif hakları ve lisansların ne şekilde uygulanacağına bilinmesi,
- İçerik ve bilgilerin mevcut bilgilerle bütünleştirilmesinin sağlanması,
- Bilgisayar sistemlerine net talimatların verilebilmesi,
- Dijital içerikler geliştirilebilmesi,

- Dijital içeriklerin entegrasyonunun yapılabilmesi.

### 1.3.6. Güvenlik

- Dijital ortamlarda cihazların, içeriklerin, kişisel veriler ve gizliliğin korunması.
- Fiziksel ve psikolojik sağlığın korunması noktasında, sosyal korunma ve toplumsallaşma bağlamında dijital teknoloji unsurlarının etki düzeyinin farkında olmak.
- Kişisel ve çevresel etkiler ile dijital teknolojilerin kullanımına yönelik farkındalığa sahip olmak.
- Kişisel bilgiler ve gizliliğin korunması.
- Sağlığın korunması.
- Çevrenin korunması.

### 1.3.7. Problem Çözme

- İhtiyaçlar ve sorunların tespit edilmesi.
- Dijital ortamlardaki kavramsal problemlerin çözülmesi.
- Süreç ve ürün yeniliği için dijital araçlardan yararlanma.
- Dijital dönüşümlere uyum sağlayarak teknik problemleri çözebilmek.
- İhtiyaçlar ve teknolojik tepkilerin tespit edilmesi.
- Dijital teknolojilerin yaratıcı şekilde kullanılması.
- Dijital yeterlikteki boşlukların saptanması.

## 1.4. Eğitim-Öğretimde Dijital Okuryazarlık

Eğitim ve öğretim programlarında her geçen gün artış gösteren teknolojik gelişmelerden dolayı, yeniliklere uyum gösterilebilmesi adına sürekli güncelleme yapma ihtiyacı doğmaktadır. Şüphe yok ki bu güncellemeler eğitim kurumları ve bu kurumlardaki donanımlara da yansımaktadır. Zira sınıflarda bilgisayar tabanlı interaktif öğretim ortamlarının düzenlenmesi, konuların işlenişinde eğitime yönelik yazılımların kullanılması ve öğrencilere çevrimiçi şekilde sunulmakta olan ders materyallerinin ortaya çıkışı teknolojik ilerlemelerin bir sonucu olmuştur (Buzkurt, 2021). Günümüz eğitim anlayışında öğrencilere sanal ortamlarda güvenilir kaynaklara ne şekilde erişim sağlanacağı, internet sitelerinden alıntı yapma kuralları ve intihalin engellenmesi gibi becerilerin öğretilmesi sağlanmaktadır (Mujtahid vd., 2021; Head ve Eisenberg, 2009).

Dijitalleşmiş olan eğitim artık derslerin işlenişinde kullanılmakta olan materyallerin sınıflarda kullanılış şeklini ve öğretim metotlarını önemli düzeyde etkilemiş durumdadır. Sınıflarda oluşan bu etki her geçen gün gelişen teknolojiyle birlikte öğretmenler üzerinde de önemli etkiler oluşturmuştur (Buzkurt, 2021). Eğitimci bireyler dijital teknolojiye yönelik teknikleri ders materyalleri şeklinde kullanabilmek adına geleneksel eğitim yöntemlerinde değişikliğe gitmek durumunda kalmışlardır (Greenhow vd., 2016). Bununla birlikte eğitimciler birbirleri ile iletişime geçmek ve fikirlerini paylaşabilmek için sosyal medya platformlarını kullanmaya başlamışlardır (Mujtahid vd., 2021). Bundan dolayı artık sosyal medya ve sosyal ağlar, bilgi unsurunun çok mühim bir parçası niteliğine bürünmüştür. Öğrencilerin birçoğu, ilgi alanlarına yönelik paylaşımlar yapabilmek için sosyal medya uygulamalarını kullanmakta ve bu durumun öğretmenler etkileşim seviyesinin artırılmasında katkı sağladığı ifade edilmektedir (Karabacak ve Sezgin, 2019).

Tsvetkova vd. (2021) çalışmalarında Moskova'da yer alan iki okuldaki 268 8. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, sosyal medya uygulamalarının kullanımı ve öğretmenlerce yönlendirilen etkinliklere ait kombinasyonun öğrencilerdeki performans seviyelerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında öğrenciler, eğitime ilişkin problemleri çözmek ve bilişsel beceri düzeylerini artırmak için sosyal ağ becerilerini araştırma ve geliştirmeye teşvik edilmişlerdir. Bu ağlardan elde edilen yüksek miktarda verinin, sosyal medyayı aktif bir bilişsel araç haline getirdiği ifade edilmiştir (Tsvetkova vd., 2021). Dijital teknoloji unsurlarının sınıflara önemli bir zenginlik katmasıyla yeni standartların ön plana çıkarıldığı, sınıfların çok büyük bir bölümünün geleneksel kara tahtalar ya da beyaz tahtalar yerine akıllı tahtalarla ve izleyici yanıt sistemleriyle donatılmaya başladığı dikkat çekmektedir (Karabacak ve Sezgin, 2019; Saraç, 2017).

Bunlarla birlikte müfredat programları içerisinde dijital okuryazarlık doğrultusunda yeni öğrenme modellerinin eklendiği dile getirilmektedir. Ülkelerin birçoğu, eğitimcilere uygulanan anketler yoluyla daha fazla fırsat oluşturabilmek için yeni dijital didaktikler bulma çabasını gütmekte ve bu doğrultuda yeni modeller üzerinde durmaktadır. Okulların en önemli parçalarından birisi olan öğretmenlerin, toplumsal düzeyde dijitalleşme hareketlerinin yürütülmesi noktasında dijital yetkinlik ve bilgilerinin önemi oldukça önemli hale gelmiştir (Silva vd., 2019). Bununla birlikte, sınıflardaki bu yeni öğrenme modelleri, küresel bağlantıların güçlenmesini sağlamış, öğrencilerin dünya vatandaşı olmalarının da önünü açmıştır (Delacruz, 2019).

2019 yılının son bölümünde ortaya çıkan Covid-19 virüsü kısa bir sürede dünyanın tamamını etkisi altına almış ve Dünya Sağlık Örgütü'nü uluslararası ölçekte son derece kritik tedbirler almaya ve bu tedbirleri tüm dünyaya duyurmaya zorlamıştır. Bu salgına bağlı olarak pandemiye neden olan virüs, üniversiteler ve diğer bütün kademlerdeki eğitim faaliyetlerinin durdurulmasına, eğitim faaliyetlerinin dijital kanallar üzerinden gerçekleştirilmesine neden olurken, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanında dijital yetkinliğe de sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu dijital platformları bütün pandemi döneminde küresel öğrenci topluluğunun tahmini olarak %84'lük kısmının ani kapanmadan etki görmemesi için için kullanılmıştır (Van de Werfhorst vd. 2020). Aniden gelen bu dijitalleşme gerek öğrenciler gerekse de eğitimcilerin sahip oldukları dijital beceriler ve okuryazarlık seviyelerindeki farklılıklardan dolayı okullar ve öğrencilerin eğitim konusunda çok ciddi eşitsizlikler yaşamalarına neden olmuştur. Online eğitime geçiş, öğrenme etkinliklerine yönelik birtakım endişelere neden olmuştur (Zalite ve Zvirbule, 2020). Bu endişeler siber tehlikelere uğrama ve sosyalleşme eksikliği olarak ifade edilmekle beraber öğrencilerin yoğun bir şekilde gereksinim duydukları dijital becerileri ne şekilde öğrenecekleri ve dijital okuryazarlıklarını nasıl ilerletebilecekleri hususunda önemli soru işaretlerinin doğmasına sebebiyet vermiştir (Jackman vd., 2021). Tejedor vd. (2020) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada Z Kuşağı kapsamında bulunan bireylerin dijital yerli öğrenenlerin doğal becerilerine sahip olduklarını gözler önüne sermiştir. Sánchez-Cruzado vd. (2021) ortaklığında gerçekleştirilen başka bir araştırmadaysa öğretmen adaylarının öğretmenlerin dijital bilgi düzeyleri yeni öğrenme modellerinin geliştirilmesi amacıyla ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlerin dijital beceri düzeylerinin geliştirilmesi gereken düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İspanya'da öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılması amacıyla Eğitimcilerin Dijital Yeterliliği programı tatbik edilmiştir. Bu program kapsamında dijital okuryazarlık düzeylerinin geliştirilebilmesi için profesyonel katılım, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrencilerin güçlendirilmesi ve öğrencilerin dijital yeterliliklerinin kolaylaştırılması olmak üzere altı bölüm üzerinde durulmuştur (Tejedor vd. (2020). Covid-19 pandemisini önemli bir eğitsel fırsata dönüştürmüş olan Avrupa Komisyonu tarafından, teknolojinin eğitsel süreçlerde etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik olarak Dijital Eğitim Eylem Planını (2021-2027) geliştirilmiştir. Bu eylem planının ana çerçevesi dijital okuryazarlığın da çerçevesini teşkil eden iki temel stratejik ilke içermektedir:

- Dijital çağa doğru bakış açısıyla bakmak (dijital eğitim ekosisteminin geliştirilebilmesi için teşvik politikaları)
- Eğitim için kullanılacak sistemler geliştirmek (dijital dönüşümün sağlanması için dijital yeterlik ve beceriler geliştirmek) (EC, 2021)

Dijital okuryazarlığa duyulmakta olan bu ilgi birtakım akademik araştırmalarda yeterlilik alanlarının tanımlanmasında öncülük üstlenmiştir. Buna göre Janssen vd. (2013) aracılıkları ile on iki dijital yeterlilik alanının tanımlandığı görülmektedir. Bu yeterlilikler, bireylerin dijital okuryazar olabilmeleri için gereken bilgi ve becerilere yönelik nitelikleri ortaya koymaktadır:

- 1) Genel bilgi ve fonksiyonel yeterlilik: Dijital teknolojilerin temel amaç ve bilgiler ışığında kullanılması.
- 2) Günlük hayatta kullanım yeterliliği: Yaşam alanları içerisinde güncel dijital teknolojilere yer verilmesi.
- 3) Yaratıcı uzmanlaşma ve ileri düzey yeterlilik: Yaratıcılığın ve profesyonelliğin gelişimi için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması.

- 4) İletişim ve işbirliği yeterliliği: Dijital ortamlarda etkin bağlantılar tesis etmek, paylaşmak ve işbirliğine yönelmek.
- 5) Bilgi işleme ve yönetim yeterliliği: Dijital bilgilerin uygun biçimde toplanması, analizinin yapılması ve yargı becerilerinin geliştirilmesi amacıyla teknolojinin kullanılması.
- 6) Gizlilik ve güvenlik yeterliliği: Gizliliğin korunması ve güvenlik tedbirlerinin alınması.
- 7) Hukuki ve etik açıdan yeterlilik: Dijital ortamlarda sorumlulukların bilinmesi, sorumlu davranılması, yasal ve etik kuralların farkında olunması.
- 8) Teknolojiye karşı dengeli tutum yeterliliği: Bilgi ve dijital teknolojilerin kullanılmasına yönelik bilgili, açık fikirli ve dengeli tutumlar sergilenmesi.
- 9) BİT'in toplumsal yapıdaki rolünü anlama ve farkındalık sahip olma: BİT'in kullanımının ve gelişiminin daha geniş bağlamının anlaşılması.
- 10) Dijital teknolojilere yönelik bilgi sahibi olma ve dijital teknolojiler yoluyla öğrenme: Gelişen teknolojilerin keşfedilmesi ve bunların eğitsel süreçlere entegrasyonunun sağlanması.
- 11) Uygun dijital teknolojilere yönelik bilgilendirilmiş kararlar: En kullanışlı ya da yaygın teknolojilerin farkında olunması.
- 12) Öz yeterliliğe sahip kesintisiz kullanımlar: Kişisel ve profesyonel etkinliğin ve verimliliğin artırılması adına dijital teknolojilerin güvenle ve yaratıcı biçimde uygulanması (Janssen vd., 2013).

Burada söz edilen yetkinliklerin birbirine dayandığını belirtmek gerekir. Burada beklentilen yeterliklerin kazanılması halinde, diğer yeterliklerin oluşturulabilmesi için gereken alt yapı oluşturulmuş olacaktır (Karabacak ve Sezgin, 2019; Janssen vd., 2013). Mckee-Waddell (2015) ortaklı ile gerçekleştirilen bir araştırmadaysa dijital okuryazarlık kavramı, eğitim süreçlerinde bir konu ya da kazanımın daha etkili verilebilmesini sağlamak adına çoklu iletişim teknolojileri ve araştırma alışkanlığını entegre etme becerisi şeklinde tanımlanmıştır. Dijital yazının bir pedagoji biçimi olduğu ifade edilerek yükseköğretim kurumlarında her geçen gün daha çok öğretilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu çalışmada ayrıca teknolojinin belli başlı yazma ortamlarına olan etki durumu üzerinde durulmuş yalnızca yazmak için bir bilgisayar kullanma süreci olmadığının vurgusu yapılmıştır (Güneş, 2016).

Araştırmanın amacı öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarına ilişkin tutumlarının ve bu tutumlarının demografik özelliklerine göre farklılık gösterip-göstermediğinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaca yönelik olarak alt problemler şöyle belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarına ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık alt boyutlarına yönelik tutumları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel ve tarama modelindedir. Tarama modeli geçek olarak mevcut olan bir durumu ver olduğu biçimde betimlemeye çalışmaktadır. Konuyla ilgili genel bir sonuca varmak amacıyla evrenin tamamı ya da evreni yansıtacak grup veya örneklem ile yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2016).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul Ümraniye ilçesinde 2022-2023 eğitim yılında resmi okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende 12373 öğretmen bulunmaktadır. Evreni özellikleri itibariyle yansıtacak niteliklerde 600 öğretmene basit tesadüfi örneklem yöntemiyle ulaştırılmıştır. Ölçek örneklemdeki öğretmenlerle çevrimiçi paylaşılarak gönüllü olanların doldurmaları istenmiştir. Evreni yansıtabilecek 271 öğretmene ulaşılarak verile toplanmıştır.

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		<i>f</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Kadın	141	52,0
	Erkek	130	48,0
Bilgisayara sahip olma	Evet	237	87,5
	Hayır	34	12,5
Dijital kitap okuma	Evet	176	64,9
	Hayır	95	35,1
Çalıştıkları kademe	İlkokul	131	48,3
	Ortaokul	77	28,4
	Lise	63	23,2
Kariyer unvanı	Öğretmen	202	74,5
	Uzman öğretmen	34	12,9
	Başöğretmen	34	12,5
Dijital okumaya ayrılan zaman	1 saatten az	141	52,0
	1-2 saat	82	30,3
	3 saat ve üzeri	48	17,7

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın öğretmenlerinin % 52,0’si kadınlarda oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 87,5’i bilgisayara sahip iken % 12,5’i bilgisayarının olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerden %64,9’u dijital kitap okuduğunu belirtirken % 32,1’i okumadığı yönünde görüş bildirmektedir. Öğretmenlerin % 48,3’ü ilkokullarda, % 28,4’ü ortaokul ve % 23,2’si liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin kariyer dağılımının % 74,5’i öğretmen, % 12,9\*’u uzman öğretmen ve % 12,5’i başöğretmen unvanlıdır. Öğretmenlerden % 52,0’si 1 saatten az, % 30,3’ü 1-2 saat ve % 17,7’si 3 saat ve üzeri süre dijital okumaya zaman ayırdığını belirtmektedir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Veri toplamak için kişisel bilgi formu ve Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOTÖ) kullanılmıştır. Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOTÖ) Susar Kırmızı ve Yurdakul (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 31 madde ve 2 boyuttan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu ve ölçek çevrimiçi olarak düzenlenmiş ve örneklem olarak belirlenen öğretmenlere ulaştırılarak gönüllü olanların doldurmaları istenmiştir. Böylece 271 öğretmenden veri toplanmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 24 programı kullanılmıştır. Verilerin geçerlik analizi Cronbach’s alpha analzi ile yapılmış ve katsayılarının ,88 ile 93 aralığında ve yüksek geçerlikte olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılım analizi basıklık ve çarpıklık analizleri ile yapılmıştır. Analiz bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Verilerin Normallik Analizi

	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	1,03	-,46
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	1,07	,23
Dijital okuryazarlık genel tutum	,79	,25

Tablo 2. incelendiğinde verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -46 ile 1,07 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnik ve Fidell (2013), basıklık ve çarpıklık değerleri -1,5 ile +1,50 arasında ise normal dağılım gösterdiğinin kabul edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Buna göre veriler normal dağılım göstermektedir ve analizlerde bu sebeple parametrik testler yapılmıştır. Tutumların tespitinde ortalamaların yorumlanmasında eşik değerler şöyle kabul edilmiştir.

1,00 – 1,80 Çok düşük

1,81 – 2,60 Düşük

2,61 – 3,40 Orta

3,41 – 4,20 Yüksek

4,21 – 5,00 Çok yüksek



### 3. BULGULAR

#### 3.1. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarına ilişkin tutumları ne düzeydedir?” şeklindedir. Problemin çözümüne yönelik analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Tutumu Düzeyleri

	n	$\bar{x}$	s	Düzeyi
1.Dijital okuma benim için her şeyi okuma fırsatı demektir.	271	3,68	,92	Yüksek
2.Dijital okumada aynı anda farklı kanallardan bilgiye ulaşırım.	271	4,06	,69	Yüksek
3.Dijital okumada kitabın yıpranması durumu söz konusu değildir.	271	4,17	,78	Yüksek
4.Dijital okuma bilgi çağında vazgeçilmez bir beceridir.	271	3,96	,79	Yüksek
5.Dijital okuma ihtiyaç duyduğum bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmamı sağlamaktadır.	271	4,26	,61	Çok Yüksek
6.Dijital okumada bilgi kirliliği ile karşılaşılabilir.	271	2,18	,73	Düşük
7.Dijital okuma her mekânda yapılabildiğinden pratiktir.	271	4,12	,75	Yüksek
8.Dijital okuma, dergi, kitap ve gazete satışlarını azaltmıştır.	271	4,06	,76	Yüksek
9.Dijital okuma, okuma alışkanlığını geliştirmektedir.	271	3,12	,87	Orta
10.Dijital okumayı uzun süreli okumalarda tercih etmem.	271	2,18	,72	Düşük
11.Dijital okuma göz sağlığına zarar vermektedir.	271	2,21	,70	Düşük
12.Dijital okumada görsellerin olması kalıcılığı artırmaktadır.	271	3,88	,71	Yüksek
13.Dijital okuma sayesinde dünyanın her yerinden bilgiye erişebilirim.	271	4,22	,65	Çok Yüksek
14.Dijital okuma zaman kısıtlaması olmaksızın yapılabilen bir okumadır.	271	3,95	,76	Yüksek
15.Dijital okuma kullanımı bilgi çağında giderek artacaktır.	271	4,18	,64	Yüksek
16.Dijital okuma elektrik/şarj olmadığı durumlarda yapılamaz.	271	2,26	,73	Düşük
17.Dijital okuma, kâğıt israfının önüne geçebilir.	271	4,06	,77	Yüksek
18.Dijital okumada çok kapsamlı okuma metinlerini/kitapları kolayca taşıyabilirim.	271	4,12	,63	Yüksek
19.Dijital okumada kağıttan yaptığım okumanın hazzını alamam.	271	2,25	,81	Düşük
20.Dijital okuma basılı okumaya göre daha az maliyetlidir.	271	3,93	,71	Yüksek
21.Dijital okumada metin ile etkileşim az olduğundan metin ile bütünleşmekte zorlanırım.	271	2,64	,83	Orta
22.Dijital okuma gözleri yorduğu için tercih etmem.	271	2,96	,91	Orta
23.Dijital okumada basılı kitaplardaki gibi bir aidiyet hissi yoktur.	271	2,57	,91	Düşük
24.Dijital okuma kitap almak için zamanı olmayanlara büyük bir rahatlıktır.	271	3,83	,83	Yüksek
25.Dijital okuma bilgi paylaşımının artması nedeniyle her geçen gün daha çok kullanılmaktadır.	271	4,01	,61	Yüksek
26.Dijital okumada dikkati dağıtacak birçok etmen vardır (ışık, reklam, görseller, tuşlar).	271	2,54	,91	Düşük
27.Dijital okuma pratik olduğundan insanı kolaycılığa alıştırabilmektedir.	271	2,46	,82	Düşük
28.Dijital okumada ayrıca bir ışık kaynağına gerek duyulmamaktadır.	271	3,81	,76	Yüksek
29.Dijital okuma yaparak geçmiş yıllarda basılmış kitaplara/bilgilere ulaşılabilir.	271	4,08	,62	Yüksek
30.Dijital okumayı çoğunluklu acil bilgiye ulaşmada/okumada tercih ederim.	271	3,95	,79	Yüksek
31.Dijital okuma güncellenen bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır.	271	4,14	,57	Yüksek

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumu düzeyleriyle ilgili en yüksek düzeyin ( $\bar{x}=4,26$ ) ortalamayla “Çok Yüksek” düzeyinde “Dijital okuma ihtiyaç duyduğum bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmamı sağlamaktadır.” Maddesindedir. Bunu ( $\bar{x}=4,22$ ) ortalamayla “Çok Yüksek” düzeyinde “Dijital okuma sayesinde dünyanın her yerinden bilgiye erişebilirim.” Maddesi ve ( $\bar{x}=4,18$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyinde “Dijital okuma kullanımı bilgi çağında giderek artacaktır.” Maddesi izlemektedir. En düşük ortalama ise ( $\bar{x}=2,18$ ) ortalamayla “düşük” düzeyinde “Dijital okumada bilgi kirliliği ile karşılaşılabilir.” Maddesindedir. Diğer maddelere düşük, orta be yüksek düzeyinde tutumların belirtildiği görülmektedir.

#### 3.2. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Tutumları Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık alt boyutlarına yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklindedir. Problemin çözümüne yönelik analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Tutumu Alt Boyutları Düzeyleri

	n	$\bar{x}$	s	Düzeyi
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	271	3,82	,35	Yüksek
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	271	2,85	,38	Orta
Dijital okuryazarlık genel tutum	271	3,48	,30	Yüksek

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin dijital okuryazarlık alt boyutlarına yönelik tutumlarıyla ilgili Dijital okumanın özellikleri alt boyutuna ilişkin tutumlar ( $\bar{x}=3,82$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyinde iken Dijital okuma tercihleri alt boyutuna ilişkin tutumları ( $\bar{x}=2,85$ ) ortalamayla “Orta” düzeydedir. Dijital okuryazarlık genel tutumlarının ise ( $\bar{x}=3,48$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık alt boyutlarına yönelik tutumlarının dijital okumanın özelliklerinde yüksek düzeyde iken dijital okuma tercihleri boyutunda orta düzeydedir. Dijital okuryazarlık genel tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

### 3.3. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Tutumlarının Demografik Özelliklerine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde olup problemin çözümüne yönelik analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Tutumlarının Cinsiyete Göre Analizi

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	Kadın	141	3,78	,33	269	-2,14	,03*
	Erkek	130	3,87	,37			
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	Kadın	141	2,81	,38	269	-1,90	,05
	Erkek	130	2,90	,37			
Dijital okuryazarlık genel tutum	Kadın	141	3,44	,28	269	-2,48	,01*
	Erkek	130	3,53	,31			

\*  $p < 0,05$

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları cinsiyete göre dijital okuma tercihleri alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği ( $t_{(269)} = -1,90$ ;  $p > 0,05$ ) görülürken dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ( $t_{(269)} = -2,14$ ;  $p < 0,05$ ) ve dijital okuryazarlık genel tutumlarının ( $t_{(269)} = -2,48$ ;  $p < 0,05$ ) anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde dijital okumanın özellikleri alt boyutuyla genel dijital okuryazarlık tutumlarında erkekler lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının bilgisayara sahip olmaya göre analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Tutumlarının Bilgisayara Sahip Olmaya Göre Analizi

	Bilgisayara sahiplik durumu	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	Evet	237	3,83	,36	269	-,26	,79
	Hayır	34	3,84	,29			
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	Evet	237	2,86	,39	269	,26	,79
	Hayır	34	2,84	,29			
Dijital okuryazarlık genel tutum	Evet	237	3,48	,31	269	,08	,93
	Hayır	34	3,49	,23			

\*  $p < 0,05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları bilgisayara sahip olma durumuna göre dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ( $t_{(269)} = -,26$ ;  $p > 0,05$ ), dijital okuma tercihleri alt boyutunda ( $t_{(269)} = ,26$ ;  $p > 0,05$ ) ve dijital okuryazarlık genel tutumlarının ( $t_{(269)} = ,08$ ;  $p > 0,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının bilgisayara sahip olma durumuna göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının dijital kitap okumaya göre analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Tutumlarının Dijital Kitap Okumaya Göre Analizi

	Dijital kitap okuma durumu	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	Evet	176	3,83	,35	269	,08	,93
	Hayır	95	3,83	,35			
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	Evet	176	2,87	,37	269	,45	,64
	Hayır	95	2,84	,39			
Dijital okuryazarlık genel tutum	Evet	176	3,49	,29	269	,26	,79
	Hayır	95	3,48	,30			

\*  $p < 0,05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları dijital kitap okumaya göre dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ( $t_{(269)} = ,08$ ;  $p > 0,05$ ), dijital okuma tercihleri alt boyutunda ( $t_{(269)} = ,45$ ;  $p > 0,05$ ) ve dijital okuryazarlık genel tutumlarının ( $t_{(269)} = ,26$ ;  $p > 0,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının dijital kitap okumaya göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının çalıştıkları kademeye göre analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Tutumlarının Çalıştıkları Kademeye Göre Analizi

	Çalıştıkları kademe	n	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	İlkokul	131	3,82	,35	2-268	,14	,86	-
	Ortaokul	77	3,83	,35				
	Lise	63	3,85	,35				
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	İlkokul	131	2,85	,37	2-268	1,20	,30	-
	Ortaokul	77	2,83	,38				
	Lise	63	2,92	,38				
Dijital okuryazarlık genel tutum	İlkokul	131	3,47	,30	2-268	,53	,58	-
	Ortaokul	77	3,47	,30				
	Lise	63	3,52	,29				

\*p<0,05      1. İlkokul      2. Ortaokul      3. Lise

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının çalıştıkları kademeye göre dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ( $F_{(2-268)}= ,14$ ;  $p>0,05$ ), dijital okuma tercihleri alt boyutunda ( $F_{(2-268)}= ,30$ ;  $p>0,05$ ) ve dijital okuryazarlık genel tutumlarının ( $F_{(2-268)}= ,53$ ;  $p>0,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının çalıştıkları kademeye göre farklılık göstermediği ve benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının kariyer unvanına göre analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Tutumlarının Kariyer Unvanına Göre Analizi

	Kariyer unvanı	n	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	Öğretmen	202	3,84	,35	2-268	,29	,74	-
	Uzman öğretmen	34	3,79	,38				
	Başöğretmen	34	3,82	,32				
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	Öğretmen	202	2,86	,37	2-268	,51	,60	-
	Uzman öğretmen	34	2,80	,37				
	Başöğretmen	34	2,89	,45				
Dijital okuryazarlık genel tutum	Öğretmen	202	3,49	,29	2-268	,50	,60	-
	Uzman öğretmen	34	3,44	,32				
	Başöğretmen	34	3,49	,31				

\*p<0,05      1. Öğretmen      2. Uzman öğretmen      3. Başöğretmen

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının kariyer unvanına göre dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ( $F_{(2-268)}= ,29$ ;  $p>0,05$ ), dijital okuma tercihleri alt boyutunda ( $F_{(2-268)}= ,51$ ;  $p>0,05$ ) ve dijital okuryazarlık genel tutumlarının ( $F_{(2-268)}= ,50$ ;  $p>0,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının kariyer unvanlarına göre farklılık göstermediği ve benzer özellikler sergilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının dijital okumaya ayrılan zamana göre analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Tutumlarının Dijital Okumaya Ayrılan Zamana Göre Analizi

	Ayrılan zaman	n	$\bar{x}$	ss	Sd	F	p	Fark
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	1 saatten az	141	3,82	,32	2-268	,45	,63	-
	1-2 saat	82	3,81	,36				
	3 saat ve üzeri	48	3,87	,42				
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	1 saatten az	141	2,84	,37	2-268	1,88	,15	-
	1-2 saat	82	2,83	,39				
	3 saat ve üzeri	48	2,95	,39				
Dijital okuryazarlık genel tutum	1 saatten az	141	3,48	,27	2-268	1,26	,28	-
	1-2 saat	82	3,46	,30				
	3 saat ve üzeri	48	3,55	,36				

\*p<0,05      1. 1 saatten az      2. 1-2 saat      3. 3 saat ve üzeri

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının dijital okumaya ayrılan zamana göre dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ( $F_{(2-268)}= ,45$ ;  $p>0,05$ ), dijital okuma tercihleri alt boyutunda ( $F_{(2-268)}=1,88$ ;  $p>0,05$ ) ve dijital okuryazarlık genel tutumlarının ( $F_{(2-268)}=1,26$ ;  $p>0,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının dijital okumaya ayırdıkları zamana göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

#### 4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları ve bu tutumlarının demografik özelliklerine göre durumunun araştırıldığı bu çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumu düzeyleriyle ilgili en yüksek düzeyin “Çok Yüksek” düzeyinde “Dijital okuma ihtiyaç duyduğum bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmamı sağlamaktadır.” maddesindedir. Bunu “Çok Yüksek” düzeyinde “Dijital okuma sayesinde dünyanın her yerinden bilgiye erişebilirim.” maddesi ve “Yüksek” düzeyinde “Dijital okuma kullanımı bilgi çağında giderek artacaktır.” maddesi izlemektedir. En düşük ortalama ise düşük düzeyinde ve “Dijital okumada bilgi kirliliği ile karşılaşılabilir.” Maddesindedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık alt boyutlarına yönelik tutumlarıyla ilgili dijital okumanın özellikleri alt boyutuna ilişkin tutum “Yüksek” düzeyinde iken dijital okuma tercihleri alt boyutuna ilişkin tutumları “Orta” düzeydedir. Dijital okuryazarlık genel tutumlarının ise “Yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık alt boyutlarına yönelik tutumlarının dijital okumanın özelliklerinde yüksek düzeyde iken dijital okuma tercihleri boyutunda orta düzeydedir. Dijital okuryazarlık genel tutumlarının ise yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları cinsiyete göre dijital okuma tercihleri alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği görülürken dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ve dijital okuryazarlık genel tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde dijital okumanın özellikleri alt boyutuyla genel dijital okuryazarlık tutumlarında erkekler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları bilgisayara sahip olma durumu, dijital kitap okuma, çalıştıkları kademe, kariyer unvanı ve dijital okumaya ayrılan zamana göre farklılık göstermemiştir. Buradan öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının bilgisayara sahip olma, dijital kitap okuma, kademe, kariyer unvanı ve dijital okumaya ayrılan zamana göre farklılık göstermediği soncuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının dijital ortamda bilgi kirliliği ile ilgili alanda bilgi ve yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin düşük ve orta düzeyde çıkan dijital okuryazarlık özelliklerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Buzkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Delacruz, S. (2019). Building dijital literacy bridges: Connecting cultures and promoting global citizenship in elementary classrooms through school-based virtual field trips. *Tech Trends*, 63(4), 428-439.
- EC. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens*. <https://ec.europa.eu/jrc/en>.
- EC. (European Commission). (2021) Dijital Education Action Plan (2021–2027)| Education and Training. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/dijital-education/about/dijital-education-action-plan>
- Elkatmış, M. (2015). Kağıttan ekrana: ekran okuma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 1-25.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449-2472.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Seville: JRC-IPTS. <https://ec.europa.eu/jrc/en>.
- Godhe, A. L. (2019). Digital literacies or digital competence: Conceptualizations in Nordic curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25-35. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>
- Greenhow, C., Sonnevend, J. & Agur, C. (2016). *Education and Social Media: Toward a Dijital Future*. MacArthur Foundation Series on Dijital Media and Learning. Massachusetts: MIT Press.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 1-18.

- Head, A. ve Eisenberg, M. (2009). Lessons learned: How college students seek information in the dijital age. *Available at SSRN 2281478*.
- Jackman, J. A., Gentile, D.A., Cho, N.J. ve Park, Y. (2021). Addressing the dijital skills gap for future education. *Nature Human Behaviour*, 5(5), 542-545.
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. ve Sloep, P. (2013). Experts' views on dijital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481.
- Karabacak, Z. ve Sezgin, A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, (488), 319-343.
- Karadağ, R. ve Yurdakal, Ş.H. (2016). *İlk ve Orta Okullarda Türkçe Öğretimi*. Fatma Susar Kırmızı (Ed.), Okuma Eğitimi (s. 107). Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları.
- McKee-Waddell, S. (2015). Dijital literacy: Bridging the gap with dijital writing tools. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 82(1), 26-45.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mujtahid, I. M., Berlian, M., Vebrianto, R., Thahir, M. ve Irawan, D. (2021). The development of digital age literacy: A case study in Indonesia. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, 8(2), 1169-1179. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no2.1169>
- Nascimbeni, F. ve Vosloo, S. (2019). *Digital literacy for children: Exploring definitions and frameworks*. UNICEF, New York. <https://www.unicef.org/globalinsight/reports/digital-literacy-children>
- OECD (2009). *OECD Policies for information security & privacy*. <http://www.oecd.org/>
- Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education* 152, 103859.
- Radovanovic, D., Holst, C., Belur, S.B., Srivastava, R., Hounghonon, G.V., Quentrec, E.L., Miliza, J., Winkler, A.S. ve Noll, J. (2020). Digital literacy key performance indicators for sustainable development. *Social Inclusion* 8(2), 151-167.
- Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campi3n, R. ve Sánchez-Compaña, M. (2021). Teacher dijital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13(4), 1858.
- Saraç, H. (2017). Türk eğitim sisteminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi: Meta analiz çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(4),445-470.
- Silva, J. S., Usart, M. U., Lázaro-Cantabrana, J. L. L. C., Silva, J., Usart, M. ve Lázaro-Cantabrana, J. L. (2019). Teacher’s dijital competence among final year Pedagogy students in Chile and Uruguay. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 27(2),33-43.
- Susar Kırmızı, F. ve Yurdakul, İ. H. (2021). Öğretmen Adayları İçin Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOTÖ): Geçerlik güvenirlilik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 137-159. <https://doi.org/10.53444/deubefd.788603>
- Tabachnik, B. G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Boston, É.-U. U.: Pearson)
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A. ve Tusa, F.(2020). *Dijital Literacy and Higher Education during COVID-19 Lockdown: Spain, Italy, and Ecuador*.
- Tsvetkova, M., Ushatikova, I., Antonova, N., Salimova, S. ve Degtyarevskaya, T. (2021). The use of social media for the development of dijital literacy of students: From adequate use to cognition tools. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(2), 65-78.
- Van de Werfhorst, H., Kessenich, E. ve Geven, S. (2020). *The dijital divide in online education. Inequality in dijital preparedness of students and schools before the start of the COVID-19 pandemic*.
- Zalite, G. G. ve Zvirbule, A. (2020). Dijital readiness and competitiveness of the EU higher education institutions: The COVID-19 pandemic impact. *Emerging Science Journal*, 4(4), 297-304.