

**ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DİJİTAL
OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Fatih KÜSLÜ

Eskişehir 2022

**ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DİJİTAL
OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Fatih KÜSLÜ

DOKTORA TEZİ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof.Dr. H. Ferhan ODABAŞI

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ELEŞTİREL DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fatih KÜSLÜ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2022

Danışman: Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI

Dijitalleşmeyle ortaya çıkan veri yığınlarının hızla arttığı günümüzde bilginin kontrolsüz yayılımı önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. Bilginin denetimsiz bir şekilde yayılmasının getirdiği sorunların üstesinden gelebilmek için okuryazarın eleştirel becerilere ve dijital yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda dijital çağda önemli okuryazarlıklardan biri olan eleştirel dijital okuryazarlık karşımıza çıkmaktadır. EDO'nun kuramsal temelinden yola çıkan bu çalışmada "Eleştirel Dijital Okuryazarlık Ölçeği (EDOÖ)" geliştirilmiştir. EDOÖ geliştirme sürecinde 34 öğretmenle dört odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler alanyazınla desteklenerek madde havuzu oluşturulmuştur. 364 öğretmenle AFA, 315 öğretmenle DFA yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda EDOÖ "Kod Çözme", "Katılım-Paylaşım", "Analiz", "Kullanma" ve "Karakter" olmak üzere beş faktörlü 25 maddelik ölçek ortaya çıkmıştır. EDOÖ için 1075 öğretmenden veri toplanmıştır. ANOVA, bağımsız örneklem t- testiyle analizler yapılmış ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın bulgularında öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde EDOÖ kapsamında; cinsiyet, branş, mesleki deneyim, görev yaptıkları öğretim kademesi, günlük internet kullanım süreleri, günlük sosyal medya kullanım süreleri ve dijital becerilerini geliştirmek için eğitim alma durumu değişkenleri açısından EDOÖ'nin en az bir boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ancak EDOÖ'nin geneli ve tüm alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonuçlarıyla ilgili çıkarımlar alanyazındaki diğer araştırmalarla birlikte tartışılmış, araştırmacı ve uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel okuryazarlık, Eleştirel dijital okuryazarlık, Dijital okuryazarlık, Ölçek geliştirme, 21.yy. becerileri.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TEACHERS' CRITICAL DIGITAL LITERACY SKILLS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Fatih KÜSLÜ

Department of Computer Education and Instructional Technologies
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2022

Supervisor: Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI

Uncontrolled dissemination of information has become one of the important problems in today's world where the data piles that emerged with digitalization are increasing rapidly. The literate is expected to have critical skills and digital competencies in order to overcome the problems brought about by the uncontrolled dissemination of information. In this context, critical digital literacy, which is one of the important literacy in the digital age, emerges. The "Critical Digital Literacy Scale (CDLS)" was developed in the study, which started from the theoretical basis of CDL. Four focus group interviews were conducted with 34 teachers during the CDLS development process. The data obtained from these interviews were supported by the literature and an item pool was created. EFA was conducted with 364 teachers and CFA was conducted with 315 teachers. As a result of the analyzes made, a 25-item scale with five factors, namely "Decoding", "Participation-Sharing", "Analysis", "Using" and "Character", emerged. Data were collected from 1075 teachers for CDLS. Analyzes were made and interpreted with ANOVA, independent samples t-test.

In the findings of the study, it was concluded that the critical digital literacy skills of the teachers were at a good level. When the results of the research are examined; There was a significant difference in at least one dimension of the CDLS in terms of gender, branch, professional experience, teaching level, daily internet usage time, daily social media usage time and education status to improve digital skills. However, it was concluded that there was no significant difference according to educational status in the general and all sub-dimensions of CDLS.

The implications of the study results were discussed together with other studies in the literature, and suggestions were presented for researchers and practitioners.

Keywords: Critical literacy, Critical digital literacy, Digital literacy, Scale development, 21st century.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Fatih KÜSLÜ

ÖNSÖZ

Güzel his ve düşüncelerle başlayan Anadolu Üniversitesindeki doktora eğitimimde emek verdiğim, alın teri döktüğüm bir eğitim sürecinin sonuna gelmiş bulunmaktayım. Bu süreç başından sonuna dek bir tecrübe ve yeni deneyimlerle geçti. Alanımın önde gelen akademisyenlerini tanıma, onlardan dersler alma ve onlarla akademik çalışmalar yapma fırsatına eriştim. Ders dönemindeki yaptığım uzun yolculuklar bu sürecin unutulmaz birer parçası oldu. Her Çarşamba saat 5'te kalkışlar ... ve Arifiye hızlı trene yetişmek için kan ter içinde kalmalar... Pazartesi'den Çarşambaların telaşını yaşamak... Daha sonrasında yaşadığımız pandemi ve bu süreçte tez çalışması yürütmek hakikaten sabır, azim ve ciddi bir motivasyon gerektirdi. Sonunda bu zorlukların üstesinden gelerek doktora tez çalışmamı alın terimle yoğurarak en iyi şekilde tamamlamaya gayret ettim.

Doktora tez çalışmam eğitim öğretim hayatımda edindiğim bilgi ve deneyimlerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu tez bilgi, emek, sabır, gayret ve alın teriyle yoğrulmuş bir birikimin ürünüdür. Alanyazına yeni bir soluk ve yeni çalışmalara farklı bir bakış açısı getirmesi temennisiyle...

Bu çalışmayı ülkemizin yarınlarına emanet ediyorum...

Ülkemin gençliğine...

Türkiye'min geleceğine...

Tüm Z kuşağına sevgilerimle...

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
EKLER	x
ÖZGEÇMİŞ	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Okuryazarlık	4
1.2. Dijital Okuryazarlık	5
1.3. Eleştirel Okuryazarlık	8
1.4. Eleştirel Dijital Okuryazarlık	17
1.4.1. Eleştirel dijital okuryazarlığın boyutları.....	27
1.4.1.1. <i>Kod çözme</i>	28
1.4.1.2. <i>Anlamlandırma</i>	29
1.4.1.3. <i>Kullanma</i>	30
1.4.1.4. <i>Analiz</i>	32
1.4.1.5. <i>Karakter</i>	33
1.5. İlgili Araştırmalar	34
1.6. Araştırmanın Amacı	48
1.7. Araştırmanın Önemi.....	48
1.8. Sınırlılıklar.....	58
1.9. Tanımlar	58
2. YÖNTEM	60

2.1. Araştırmanın Modeli	61
2.2. Evren ve Örneklem	62
2.2.1. Odak grup görüşmesi katılımcıları	64
2.2.2. Ön denemeye (pilot uygulamaya) ait katılımcılar	66
2.2.3. Açımlayıcı faktör analizi katılımcıları	66
2.2.4. Doğrulayıcı faktör analizi katılımcıları	67
2.2.5. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesine yönelik yapılan araştırmanın katılımcıları.....	68
2.3. Veri Toplama Araçları	70
2.3.1. Odak grup görüşme formu	70
2.3.2. Kişisel bilgi formu.....	71
2.3.3. Eleştirel dijital okuryazarlık ölçeği (EDOÖ)	71
2.4. Veri Toplama Süreci.....	72
2.5. Verilerin Analizi.....	73
2.5.1. Nitel verilerin analizi	73
2.5.2. Nicel verilerin analizi.....	76
2.6. Odak Grup Görüşmelerinin İncelenmesi	80
2.7. Ölçek Geliştirme Süreci.....	82
2.7.1. Madde havuzunun oluşturulması	83
2.7.2. Kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşlerinin alınması.....	84
2.7.3. Pilot uygulama	85
2.7.4. Açımlayıcı Faktör Analizi	89
2.7.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi	89
2.7.6. Eleştirel dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenirlik çalışması	90
2.8. Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi ...	90
3. BULGULAR.....	94
3.1. Öğretmenlerin Odak Grup Görüşmesindeki Eleştirel Dijital Okuryazarlık Görüşlerine İlişkin Bulgular	94
3.1.1. Kod Çözme boyutu ve alt boyutlarına ait görüşler	98
3.1.2. Anlamlandırma boyutu ve alt boyutlarına ilişkin görüşler	104
3.1.3. Analiz boyutu ve alt boyutlarına ilişkin görüşler	106
3.1.4. Karakter boyutu ve alt boyutlarına ilişkin görüşler	110
3.1.5. Kullanma boyutu ve alt boyutlarına ilişkin katılımcı görüşleri.....	113

3.2. EDOÖ'nin Yapı Geçerliği Çalışmaları	118
3.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi	119
3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi	132
3.2.3. EDOÖ'nin Güvenirlik Çalışmaları.....	137
3.3. Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	138
3.4. Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	139
3.4.1. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	139
3.4.2. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin branşlarına göre incelenmesi.....	141
3.4.3. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelenmesi.....	143
3.4.4. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin mesleki deneyim durumlarına göre incelenmesi	144
3.4.5. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenim durumlarına göre incelenmesi.....	145
3.4.6. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre incelenmesi.....	147
3.4.7. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre incelenmesi.....	149
3.4.8. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin eğitim alma durumuna göre incelenmesi.....	150
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	152
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	152
4.1.1. Öğretmenlerin odak grup görüşmesinden elde edilen eleştirel dijital okuryazarlık görüşlerine ilişkin tartışma ve sonuç	152
4.1.2. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin değişkenler açısından incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma.....	161
4.1.3. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma.....	162

4.1.4. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin branş değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma.....	164
4.1.5. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin görev yaptıkları öğretim kademesine ilişkin sonuç ve tartışma	167
4.1.6. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin mesleki deneyimlerine ilişkin sonuç ve tartışma	168
4.1.7. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenim durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma.....	170
4.1.8. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük internet kullanım sürelerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	172
4.1.9. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük sosyal medya kullanım sürelerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	174
4.1.10. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için eğitim alma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma	175
4.2. Öneriler	177
4.2.1. Araştırmalara yönelik öneriler	177
4.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	181
KAYNAKÇA	183

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. 1. Luke ve Freebody(1999) geliştirdikleri dört boyutlu okuryazarlık modeline ait pedagojik kaynaklar	26
Tablo 1. 2. Eleştirel dijital okuryazarlığın boyutlarıyla 21.yy. becerileri arasındaki kavramsal ilişki.	52
Tablo 1. 3. Scopus veritabanı tarama sonuçları (Sastre ve Mancho, 2016).	55
Tablo 2. 1. Araştırmanın katılımcılarına ait özet bilgi	63
Tablo 2. 2. I. Odak grup katılımcılarına ait bilgiler	64
Tablo 2. 3. II. Odak grup katılımcılarına ait bilgiler	65
Tablo 2. 4. III. Odak grup katılımcılarına ait bilgiler.....	65
Tablo 2. 5. IV. Odak grup katılımcılarına ait bilgiler	65
Tablo 2. 6. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerin okul türü ve mesleki deneyim bilgileri	67
Tablo 2. 7. DFA uygulamasına katılan öğretmenlerin okul türü ve mesleki deneyim bilgileri.....	67
Tablo 2. 8. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	68
Tablo 2. 9. Dört odak grup görüşmesi sonucu elde edilen verinin Nvivo betimsel analiz sonucu temalar ve katılımcılara ait görüş sayıları.....	75
Tablo 2. 10. Araştırma soruları ve kullanılan analizler.....	80
Tablo 2. 11. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin detayları.....	81
Tablo 2. 12. Dört odak grup görüşmesi sonucu elde edilen temalardan elde edilen madde sayıları	83

Tablo 2. 13. Uzmanların görüşleri sonrasında elde edilen madde sayıları	85
Tablo 2. 14. Taslak ölçek maddeleri	86
Tablo 2. 15. EDOÖ ve alt boyutlarına ait normal dağılım testi sonuçları ve alanyazın değerleri	91
Tablo 3. 1. Dijital okuryazarlığa ait temalar ve görüş sayıları.....	94
Tablo 3. 2. Eleştirel Dijital okuryazarlığa ait temalar ve görüş sayısı	96
Tablo 3. 3. Kod çözme boyutuna ait temalar ve görüş sayıları.....	98
Tablo 3. 4. Anlamlandırma boyutuna ait temalar ve görüş sayıları	104
Tablo 3. 5. Analiz boyutuna ait temalar ve görüş sayıları	107
Tablo 3. 6. Karakter boyutuna ait temalar ve görüş sayıları	111
Tablo 3. 7. Kullanma boyutuna ait görüş sayısı.....	114
Tablo 3. 8. Odak grup görüşmesi sonucu elde edilen nicel bulgular	118
Tablo 3. 9. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki deneyim bilgileri.....	120
Tablo 3. 10. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerin okul türü ve mesleki deneyim bilgileri.....	121
Tablo 3. 11. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerin dağılımları	121
Tablo 3. 12. Çeşitli kaynaklara göre AFA uygulamasında ulaşılması gereken katılımcı sayısı	122
Tablo 3. 13. KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçları	123
Tablo 3. 14. AFA kapsamında atılan maddeler ve gerekçeleri	125
Tablo 3. 15. Açımlayıcı faktör analizi: Özdeğerleri 1'in üzerinde olan faktörler ve faktörlerin açıkladıkları varyanslar	126

Tablo 3. 16. Maddelerin faktör yük değerleri	128
Tablo 3. 17. Eleştirel Dijital Okuryazarlık Ölçeğine ilişkin faktörlerin toplam varyansı açıklama oranları ve faktörlerin temsil ettiği boyutlar.....	130
Tablo 3. 18. Maddelerin ortak varyans değerleri	130
Tablo 3. 19. DFA Uygulamasına katılan öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki deneyim bilgileri.....	133
Tablo 3. 20. DFA uygulamasına katılan öğretmenlerin okul türü ve mesleki deneyim bilgileri.....	133
Tablo 3. 21. DFA uygulamasına katılan öğretmenlerin branş dağılımları.....	134
Tablo 3. 22. DFA ile elde edilen indeksler ve iyi uyum değerleri	134
Tablo 3. 23. EDOÖ'nin Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik katsayıları.....	137
Tablo 3. 24. Öğretmenlerin EDOÖ ve alt boyutlara ait tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma değerleri).....	138
Tablo 3. 25. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.....	140
Tablo 3. 26. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları.....	141
Tablo 3. 27. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları.....	143
Tablo 3. 28. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin meslek deneyim durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA	144

Tablo 3. 29. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları	145
Tablo 3. 30. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları	147
Tablo 3. 31. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları	149
Tablo 3. 32. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin dijital becerilerini geliştirme konusunda eğitim alma durumuna göre karşılaştırılması	150

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. 1. Eleştirel okuryazarlığın dört boyutu (Luke ve Freebody, 1999).....	24
Şekil 1. 2. Eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutu.....	28
Şekil 2. 1. Yöntem bölümünün aşamaları.....	60
Şekil 2. 2. Karma yöntem araştırmalarının sınıflandırılması.....	61
Şekil 2. 3. Araştırma modeli.....	62
Şekil 2. 4. Dört odak grup görüşmelerinin Nvivo kelime bulutu.	76
Şekil 2. 5. EDOÖ verilerinin analizinde izlenen işlem basamakları	79
Şekil 2. 6. Ölçek geliştirme süreci.....	83
Şekil 2. 7. EDOÖ histogram grafiği	92
Şekil 3. 1. Açımlayıcı faktör analiz sürecinin aşamaları	119
Şekil 3. 2. Açımlayıcı faktör analizi için yapılan işlemler	123
Şekil 3. 3. Taslak ölçeğin yamaç birikinti grafiği.....	127
Şekil 3. 4. Ölçeğin DFA Modeli.....	136

SİMGELER VE KISALTMALAR

AMOS	: Analysis of Moment Structures
ARPANET	: Advanced Research Projects Agency Network
CFNTCLS	: Sahte haber ve eleştirel okuryazarlık becerileri öğretimi komisyonu
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi (CFA- Confirmatory Factor Analysis)
EDOÖ	: Eleştirel Dijital Okuryazarlık Ölçeği
ISTE	: Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu
ITU	: International Telecommunication Union
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCREL	: Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarının
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana çeşitli simgeleri oluşturma ve o simgelere anlam yüklemekle başlayan okuma yazma serüveni günümüz okuryazarlığın miladını oluşturmaktadır. İnsanların yazdıkları metinleri topluma duyurabilmesi ve verilen mesajları anlayabilmesi için en temel becerilerin başında okuma ve yazma becerileri gelmektedir. Okuma yazma becerisi çağlar içerisinde kendisine yüklediği anlamları zenginleştirerek okuryazarlık kavramının çıkışına zemin hazırlamıştır. Önceleri Mısır piramitleri üzerine çizilen imgeler, resimler, karakterler sonraları deri ve kumaş gibi malzemeler üzerine yazılarak veya imgeleştirilerek kullanılmıştır.

Matbaanın icadı okuryazarlığa etki eden köşe taşlarından biri olarak kabul edilebilir. Matbaanın icadıyla birlikte kâğıt kullanılmaya başlanmış bununla beraber yazılı kaynaklar daha kolay ulaşılabilir hale gelmiştir. Ayrıca matbaa yazılı kaynakların hızlı yayılmasına öncülük etmiş ve bu kaynaklara kolay erişim imkânı tanımıştır. Zaman içerisinde teknolojideki gelişmeler matbaanın haricinde farklı araçların sürece etki etmesine sebep olmuştur. Bu gelişmelerden biri de 1945 yılında üretilen ilk dijital bilgisayardır. Önceleri matematiksel işlemler için ve deneysel amaçlı kullanılan bilgisayar, sonrasında yazılımların etkisiyle kişisel işlerin yapılabileceği PC (kişisel bilgisayar) diye adlandırılan dijital araçlara doğru evrilmiştir. Bu durum bilgisayarın kitleler tarafından kullanılmasına zemin oluşturmuştur. Böylece bilgisayar toplumun farklı kesimleri tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Bu gelişmelere ek olarak 1970'li yılların başında farklı haberleşme protokolleri kullanılarak geliştirilen ARPANET internetin başlangıç noktasını oluşturmuş ve dijital teknolojilere bambaşka bir yön vermiştir. İnternet teknolojisi yıllar içerisinde gelişimini katlayarak sürdürmüş ve beraberinde bilginin kilometrelerce uzağa saniyeler içerisinde taşınmasına olanak tanımıştır.

Bilgisayarın internet teknolojisiyle birlikte kullanımı dijital araçların ortaya çıkışında ve yaygınlaşmasında önemli bir etken olmuştur. Böylece bilgi hızlı bir şekilde yayılmış ve bilgiyi oluşturmak kolaylaşmıştır. Toplum tarafından benimsemeye başlayan internet beraberinde dijital araçların kullanımını ön plana çıkarmıştır. İlk bilgisayarın icadıyla ortaya çıkan “dijitalleşme” kavramına internet yepyeni bir soluk getirmiştir. Dijitalleşmeyle birlikte dijital teknolojiler ve dijital araçlar toplumun sosyal ve kültürel hayatını etkilemiş sürekli değişim içerisinde olmasını, bilginin sürekli olarak değişmesini ve bilgiyi okuyup anlamlandırmak için kullanılan “okuryazarlık” kavramına yeni bir

bakış açısı getirmiştir. Bununla birlikte dijital teknolojilerin yaygınlaşması okuryazarlığa ait farklı alanların ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Bunların başında dijital okuryazarlık gelmektedir. Dijital ortamlarda bilginin her geçen gün exabyte büyüklüğünde arttığı günümüz dünyasında, teknoloji ve onun ürünü olan bilgi, hızla yayılmaya başlamış herkesçe ulaşılabilir hale gelmiştir. Bununla ilgili olarak 2018 yılında dünya genelinde bir aylık kullanılan veri büyüklüğü 250 Exabyte iken bu değer 2027 yılına gelindiğinde 288 Exabyte büyüklüğüne ulaşması beklenmektedir (Statista, 2022). Google gibi teknolojiye yön veren kurumların Project Loon benzeri hizmetler sunarak insanların internet ve iletişim teknolojilerine ulaşmasının önünü açılmış, internet erişimi bağlamında zor coğrafi koşullara sahip bölgelere geliştirdikleri projeler aracılığıyla internet sağlayarak insanların internete erişim olanakları artırılmıştır (Google Project Loon, 2013). İnternet özellikle son yirmi yılda toplumun çoğu kesimi tarafından hayatın birçok alanında kullanılmaya başlanmıştır. Önceleri belirli azınlık tarafından kullanılan internet günümüzde dünya nüfusunun yarıdan fazlası tarafından aktif bir şekilde kullanılmaktadır (Internet World Stats, 2021). Örneğin internet kullanımı 2005 yılında küresel nüfusun %16 iken bu oran her yıl artmış 2021 yılına gelindiğinde dünya nüfusunun yaklaşık %60'ı tarafından kullanılmaya başlanmıştır (ITU, 2021). Bu duruma destekler şekilde internet kullanımı mobil teknolojilerin sosyal hayatta kullanılmaya başlamasından bu yana her yıl artarak devam etmiş özellikle küresel ölçek Mart 2020 tarihinde ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisiyle birlikte insanlar pek çok alanda olduğu gibi çalıştığı işlerini, aldığı eğitimleri, yaptığı satışları hatta mutfak siparişlerini de internet aracılığıyla yapmaya başlamıştır. Gelişen durumlar küresel ölçekte internet kullanımındaki artışın şaşırtıcı olmadığını göstermektedir. İnternet kullanıcılarının günlük internet kullanımı 6 saat 56 dakika olarak ölçümlenmiştir (DataReportal, 2021). Bu veri kullanıcıların uyku hariç günün üçte birini dijital araçları kullanımına ayırdıklarını ortaya koyuyor. Her geçen gün dijital bilginin hızla artışı ve buna paralel olarak yayılımının hızlanması bilgiye erişimi kolaylaştırmıştır.

Bilgiye erişimin kolaylaşması ve internetin günümüz toplumu tarafından hızla tüketilmesi süreç içerisinde niceliksel artışı beraberinde getirmiş bu niceliksel artış aynı zamanda niteliksiz veri yığınlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Niteliksiz veri yığınları internet yoluyla okuryazarlık becerileri farklı düzeylerde olan bireylere ulaşmakta ve bu bireyler tarafından bu veri yığınları tüketilmektedir. Böylece kaynağı belli olmayan, herhangi bir bilimsel gerçekliği bulunmayan çoğu öznel fikirlerden oluşan

dijital bilgiler hakikat sonrası dünyada insanın gerçeklik algısını yitirmesine sebep olmuştur. 2022 yılına ait “Dijital 2022 Küresel Genel Bakış Raporu” verileri de bu durumu desteklemektedir. Rapora göre küresel ölçekte internet kullanıcı sayısı Ocak 2012 yılında 2,177 milyarken, her yıl %5-10 aralığında artış göstererek Ocak 2022’de 4,95 milyar kullanıcıya ulaşmıştır. Bu durum internet kullanıcı sayısında iki katından daha fazla büyüme olduğunu göstermekte ve bu sayı dünya nüfusunun yüzde 62,5’ini oluşturmaktadır. Rapor ayrıca geçen yıla kıyasla 192 milyon yeni kullanıcı daha eklenerek sayının giderek arttığını göstermektedir. Covid-19 nedeniyle araştırma ve raporlamaya yönelik kısıtlamalar gerçek büyümenin burada verilen değerlerden çok daha yüksek olabileceğini de işaret etmektedir.

Hakikat sonrası dönemde bilginin geniş kitlelere ulaşmasına yardımcı olan diğer bir değişkende sosyal medyadır. İnternete erişimin giderek artış göstermesi sosyal medya kullanımı için de katalizör görevi görmektedir. Sosyal medya kullanıcı sayısı bağlamında Ocak 2022’de dünya üzerinde 4,62 milyar sosyal medya kullanıcısı bulunduğu rapor edilmiştir. Bu sayı dünya toplam nüfusunun yüzde 58,4’üne karşılık gelmektedir. Sosyal medya kullanıcı sayısı ise 2021’den bu yana 424 milyon yeni kullanıcı ile son 12 ayda yüzde 10’dan fazla büyüme kaydettiği yayınlanan raporda belirtilmiştir. Sosyal medya kullanıcısının artışına paralel olarak sosyal medya üzerinde harcanan sürede giderek artmaktadır. Bu sürenin dünya geneli ortalaması 3 saat 43 dakikayken Türkiye’de 4 saat 16 dakika olarak belirtilmiştir (Hootsuite, 2022; WeAreSocial, 2022). Özellikle 2020 yılında dünyada ortaya çıkan Covid-19 pandemisinin sosyal medya kullanımındaki artışı tetiklediği düşünülmektedir. Kullanıcıların çevrimiçi ortamlarda geçirdiği süreler artış göstermiş ve bu durum kullanıcıların çevrimiçi ortamlar yoluyla kolayca manipülasyona açık oluşu gerçeğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu manipülasyonların belirli otoriteler tarafından kendi amaçları doğrultusunda kullanılması son zamanlarda beraberinde birtakım kavramların gün yüzüne çıkmasında etkili olmuştur. Bu kavramların başında manipülatörler tarafından sıkça kullanılan ve hangi bilginin kurgu, hangi bilginin gerçek olduğunu anlamamıza engel olabilecek sahte haber veya yanlış bilgi olarak isimlendirilen kavramlardır. Gerçek, çarpıtılmış ve yalan haberin/bilginin ayrımını yapabilmek için eleştirel becerilerin işe koşulduğu ve dijital becerin birbirini tamamlayıcı rolü olan yetkinliklerin bir arada sunulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle günümüz dünyasının gerçek algılarının değişmesiyle birlikte yeni bir okuryazarlık kavramı olan “Eleştirel Dijital Okuryazarlık” bu yetkinliği sağlama bağlamında önemli görülmektedir

(Garcia ve Roock, 2021; Hinrichsen ve Coombs, 2014; Lewis, Crampton ve Scharber, 2021; McNicol, 2016; Mnyanda ve Mbelani, 2018; Pandya ve Pagdilao, 2015; Pangrazio, 2016). “Eleştirel Dijital Okuryazarlık” kavramını derinlemesine inceleyebilmek için öncelikle “okuryazarlık” kavramının temelde neyi ifade ettiğini anlamak gerekir.

1.1. Okuryazarlık

Okuryazarlık kavramı en basit tanımıyla bir dile özgü ifadeleri okuma, yazma ve anlama becerilerinin genelini kapsamaktadır. Terim olarak okuryazarlık kavramı İngilizce ’de “literacy” kelimesinin karşılığıdır. Bu kavram Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde “okuryazar olma durumu” olarak ifade etmiştir. Okuryazarlık kavramını terim olarak ilk defa 1958 yılında UNESCO tarafından eğitim ile ilgili bir metninde “okuryazarlık” şeklinde kullanmaya başlanmıştır. Bu metinde okuryazarlık kavramı “bireyin günlük hayatıyla ilgili kısa, basit bir ifadeyi anlayarak okuma ve yazma becerisi” (UNESCO, 2005, s.420) olarak tanımlanmıştır. Okuryazarlık kavramı önceleri UNESCO tarafından basit okuma, yazma ve anlama becerileri için kullanılırken sonraki yıllarda topluma fayda sağlayacak seviyede eğitilmiş olma, sayısal hesaplama becerilerine sahip olma olarak açıklanmıştır. Zamanla bu kavrama toplum içinde görevlerini etkin bir şekilde yerine getirme, beş yıllık eğitime sahip olma, basın yayın kaynaklarını okuyabilme becerileri de eklenerek kavramın tanımı fonksiyonel okuma, yazma ve anlama yetkinliği olarak değişiklik göstermiştir. Alanyazında okuryazarlık kavramı bireyin okuma, yazma, anlama, toplum içinde bir konuda kendini ifade edebilme, problemleri tanımlayabilme, onlara yönelik çözümler üretme ve kendisini sürekli olarak geliştirebilme becerisi olarak tanımlanmıştır (Hobbs, 2010; McClure, 1994; Reinking, 1994). Genel bir ifadeyle okuryazarlık “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir şekilde kullanılma yeteneği” olarak (Kellner, 2001) görülebilir. Gelişen teknolojiyle birlikte okuryazarlık kavramı da çeşitli değişimlere uğramış ve zamanla farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Alanyazın bu değişimlerle birlikte kendisini yenileyerek okuryazarlık kavramına yeni bakış açıları sunmuştur. Bu bağlamda UNESCO (2015, s. 47) okuryazarlık kavramını,

“Çeşitli bağlamlarla ilişkili basılı ve yazılı materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesaplama yeteneği olarak tanımlanır. Okuryazarlık, bireylerin hedeflerine ulaşmalarını, bilgi ve potansiyellerini geliştirmelerini ve topluluğa ve topluma tam olarak katılmalarını sağlayan bir öğrenme sürekliliğini içerir.”

şeklinde yeniden güncellemiştir. OECD (2016, s.1) okuryazarlığı “bireyin bilgi ve potansiyelini geliştirmesi, topluma katılması, amaçlarına ulaşması için yazılı metinleri anlama, değerlendirme, kullanma ve bunlarla etkileşim kurma yeteneği” olarak tanımlanmıştır.

Frankel ve ark. (2016) okuryazarlık kavramını yeniden incelemişler ve bu kavram için belirli ilkeler belirlemişlerdir. Bu ilkeler şu şekildedir. Okuryazarlık;

- Dilsel süreçleri işe koşarak akıcı bir şekilde okuyabilmeyi,
- Topluluk karşısında belirli konuda kendini ifade edebilmeyi,
- Kendini ifade ederken motive olmayı ve katılımında bulunmayı,
- Strateji ve disiplin gerektiren sürekli gelişim içerisinde olan eleştirel bir süreçtir.

Teknoloji hayatımızın her alanına girmişken teknolojiye bağlı görevleri yerine getirebilmek için belirli becerilere sahip olmak gerekmektedir. Eğitsel, gelişimsel ve yönetsel görevleri gerçekleştirmek için bu becerileri elde etmek ön koşul niteliği taşımaktadır. Bilgi toplamaya yönelik çevrimiçi medya içeriğinin sürekli artışı, kullanılması ve çoğu zaman bu içeriği sentezlemek için klasik medyanın kullanılması yetersiz gelmiş ve bu soruna çözüm olarak dijital okuryazarlık ortaya çıkmıştır.

1.2. Dijital Okuryazarlık

Günümüz dünyasında birçok alanı doğrudan etkilemesi bağlamında dijital teknolojiler önemli görülmektedir. Dijital teknolojilerin ve toplumun dijitalleşme sürecinin öznesi olan “dijital” (digital) kelimesi 15. Yüzyılın sonlarında Latince’den İngilizce’ye geçmiştir. Latince’de “digitalis” kelimesi “parmaklar” anlamına gelmektedir. Oxford güncel sözlüğünde ise “digital” kelimesi için;

“0 ve 1 sayısal değerlerinden oluşan sinyallerin veya verilerin, elektrik sinyalleri veya manyetik alan gibi fiziksel bir niceliğin değerlerini temsil etmesi.”

“Bilgisayar teknolojilerinin kullanımıyla ilgili”

“Dijital sinyaller biçimindeki veri veya bilgileri kullanma veya depolama ile ilgili”

“Bilgisayar teknolojisinin, özellikle internetin kullanımıyla bağlantılı dijital iletişim”

“Parmaklarla ilgili” olarak farklı tanımlamalar yapılmıştır (Oxford Learner's Dictionaries, 2022).

Türkçe’de ise “dijital” kelimesinin karşılığı Türk Dil Kurum (TDK) tarafından “verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2022). Dijital kelimesiyle beraber kullanılan okuryazarlık kavramı temelde dijital

okuryazarlık kelime grubunu oluşturmaktadır. Dijital okuryazarlık, okuma ve yazma becerilerini kullanmanın yanında dijital bilginin çok boyutlu yapısına vurgu yaparak içerikten hareketle bir anlama ulaşma yeteneklerinin önemini belirtir. Bu yetenek dijital okuryazarlık kavramını; karmaşık görüntülerin, seslerin çözümlenmesi ve kelimelerin sözdizimsel inceliklerini anlamaya yönelik olduğu vurgulanmaktadır (Lehman, 1995).

Alanyazın incelendiğinde dijital okuryazarlığın pek çok kavramsal tanımı (Bawden, 2001; Gilster, 1997; Lankshear ve Knobel, 2008; Lehman, 1995; Mioduser, Nachmias ve Forkosh-Baruch, 2008; Pool, 1997) bulunmaktadır. Bu tanımlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde dijital okuryazarlık kavramı; *bilgisayar, akıllı telefon gibi dijital araçlar yardımıyla farklı içerik kaynaklarından gelen çeşitli formatlardaki bilgilere erişme, onları okuma, anlama ve kullanma becerisi olarak tanımlanabilir*. Dijital okuryazarlığa ait ilk tanımlardan biri Gilster'e aittir. Gilster dijital okuryazarlığı; ağa bağlı sistemlerin kaynaklarına erişim ve bu kaynakları kullanabilme yeteneğiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu yetenek çok önemlidir çünkü bilgisayar ve modeme erişimi olan herkes için internet, dünya çapında bir bilim aracı olmaktan dünya çapındaki yayına dönüşmüştür (Gilster, 1997). Dijital okuryazarlık ayrıca bireylerin dijital ortamlarda problem çözebilmesi ve belirli görevleri yerine getirebilmeleri için birtakım becerileri de ifade etmektedir. Bu beceriler teknik (Bruce ve Peyton, 1999; Davies, Szabo ve Montgomerie, 2002; Swan, Bangert-Drowns, Moore-Cox ve Dugan, 2002), bilişsel, psikolojik ve sosyal (Gilster, 1997; Papert, 1996; Tapscott, 1998) olmak üzere dört ana başlıkta değerlendirilmektedir. Yine bahsi geçen teknik, bilişsel, psikolojik ve sosyal beceriler dijital okuryazarlığın önemli bileşenleri olarak görülmektedir (Gilster, 1997; Lenham, 1995; Pool, 1997; Inoue, Naito ve Koshizuka, 1997). Dolayısıyla bu bilgiler doğrultusunda dijital okuryazarlığın; teknik, bilişsel ve psikolojik ve sosyal beceriler etrafında şekillendiği söylenilebilir.

Okuryazarlık; okuma, okudukları anlama ve anlamlandırma ile ilgiliyken dijital okuryazarlık; yazılı, basılı ve görsel bir materyali okumanın ötesinde olmalıdır. Kitap, gazete ve diğer basılı araçlardaki bilgiler etkileşim olmadan tek yönlü olarak doğrudan sunulur. Bu durum okuryazarlığı gerçekte bilişsel bir hareket olarak niteler. Dijital okuryazarlık ise bir ağ ortamına bağlanıldığında bilgisayar ekranında gördüğümüzün bilişseli olarak nitelendirilmiştir (Gilster, 1997). Süreç içerisinde dijital okuryazarlık bilişselin daha ötesine geçerek dijital cihazları kullanabilmek, dijital ortamlarda bilinçli gezinti yapmak, web sayfalarının kullanıcı ara yüzlerini çözümlmek, dijital ortamlarda

farklı görevleri yerine getirmek ve mesajlaşma ortamlarını amacına yönelik olarak kullanabilme gibi birçok teknolojik becerilere sahip olmayı gerektirmektedir (Eshet ve Hamburger, 2004). Ayrıca Martin (2005)'e göre dijital okuryazarlık; bireylerin dijital kaynakları tanımlanması, erişmesi, yönetmesi, birleştirmesi, değerlendirmesi, analiz yapması ve sentezlemesi, yeni bilgiler oluşturması, medya ifadelerini oluşturması ve sosyal yaşam bağlamında başkalarıyla iletişim kurması, bireylerin dijital araçları ve imkânları uygun bir şekilde kullanmaya yönelik farkındalığına ilişkin tutum ve yetenek olarak açıklanmıştır. Dijital okuryazarlık özellikle web 2.0 teknolojilerinin gelişmesiyle önem kazanmıştır. Çünkü bilgisayar ve mobil teknolojiler aracılığıyla kullanılmaya başlanılan web teknolojileri web 2.0 ile birlikte kullanıcılara çift yönlü iletişim imkânı sunmaya başlamıştır. Web 2.0 ile birlikte kullanıcı sadece sunulanı değil kendi istediği bilgiye de ulaşabilir hale gelmiştir. Aynı zamanda istediği veriye doğru kaynaklardan erişme ve elde ettiği becerileri kendi yaşamında kullanabilme olanağını sahip olur. Web 2.0 ve dijital teknolojilerin toplumda yaygın bir şekilde kullanılmasında gelişen internet teknolojilerinin önemli rolü bulunmaktadır.

İnternet ve dijital teknolojiler, kullanıcıyı sürekli etkileşim içerisinde tutması ve dinamik yapılarından dolayı medyanın tüm geleneksel formlarını kullanmayı ve değişen bilgiye ulaşma yollarını kavramaya destekçi olmaktadır (Gilster, 1997). Diğer yandan dijital okuryazar olmak, internet kullanımı için bir dizi temel yetkinliğe hâkim olmayı içerir. Bu temel yetkinliklerden gerekli olanı ise geleneksel medyadan farklı olarak internetin denetlenme ve filtrelenme yetersizliğinden dolayı çevrimiçi elde edilen içerikler konusunda bilinçli kararlar verebilmektir.

Dijital okuryazarlık, kullanıcının interneti kullanırken hem eski medyayı kullanarak yeni yetenekler elde etmesini hem de beceri isteyen etkileşimli içerikler oluşturmasını bekler. Dijital okuryazar olmak demek uzun bilgisayar kodlarındaki karmaşıklığı öğrenmek veya programcı gibi kod yazmak anlamına gelmez. Bireyin yazılımsal ve teknik olarak karşılaştığı her şeyi bilmesi de değildir, bilmeleri gerekene nasıl ulaşacaklarını ve gerekli olan yazılımı nasıl kullanacaklarını öğrenme yollarını çözmeleri dijital okuryazarlık için asıl gerekli olanıdır. Bu yeterliliklerin yanı sıra dijital okuryazarlık tüm süreç içerisinde ortaya çıkan durumları yönetmeyi gerektirir.

Gilster (1997), dijital okuryazarlık yetkinliğini; internette araştırma, bilgiye ulaşmak için metinler arasında gezinme, bilgiye erişme ve içeriği değerlendirme olmak üzere dört başlık altında ifade etmektedir. Ayrıca Web'i nasıl kullanmamız gerektiğini ve

nasıl eleştirel olmamız gerektiğini öncelikle öğrenmemiz bu becerileri öğretmeye önem vermeyi önemli görmektedir. Dijital okuryazarlık, hakikat-gerçek merkezli yollar olarak adlandırdığımız şekilde inşa edilir ve kandırılmaya karşı bir takım savunma çeşididir (Lankshear ve Knobel, 2006). Ayrıca bu savunma becerisine ek olarak bireylerin; eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, bilgi ve medya okuryazarlığı, üretkenlik ve verimlilik, etkili iletişim gibi 21 yy. becerilerinin yanı sıra çevrimiçi ulaştığı bilginin doğruluğunu teyit etme ve kaynağın güvenilirliği sorgulama gibi birtakım konularda gerekli yetkinliğe sahip olmaları önemli görülmektedir. Çünkü günün her anında mobil teknolojilerin ve dijital araçların içinde olan insan, çevrimiçi ortamlarda binlerce yanlış bilgiyle ve sahte haberle karşılaşmakta, gerçeğin hakikatin değerini yitirdiği bir süreçte kendisini bu dezenformasyondan koruması gerekmektedir. Tüm bu savunma becerilerinin odağı dijital okuryazarlığın temel süreçlerini işe koşarak eleştirel yaklaşabilmektir. Ayrıca dijital okuryazarlık, bireyin dijital teknolojileri amacına uygun bir şekilde seçmesinde ve hangi teknolojiyi nerede/ne zaman kullanacağına karar vermesinde bir rehber olmaktadır. Luke (2014)'ün belirttiği gibi bir şeyin dijital olması onu eleştirel yapmaz. Bu sebeple bireyin dijital okuryazar olmasının yanı sıra kullandığı dijital teknolojilere, ortama, elde ettiği bilgiye eleştirel bakış açısıyla bakabilmesi önemli bir beceridir. Yukarıda bahsi geçen tüm bu durumlar eleştirel okuryazarlığın nasıl teşvik edileceği sorusunu önemli kılmaktadır.

1.3. Eleştirel Okuryazarlık

1967 yılında Paulo Freire'nin "Eğitimde Özgürlük Uygulaması" ve 1968 yılında "Ezilenlerin Pedagojisi" olarak adlandırdığı sosyal adalet pedagojisi ve eleştirel pedagoji kavramı "eleştirel okuryazarlığın" temelini oluşturmaktadır (Siegel ve Fernandez, 2000). İlerleyen süreçte eleştirel okuryazarlık, eleştirel pedagoji kavramı etrafında gelişmiş ve birbirinin yerine kullanılagelmiştir. 1970'lerden bu yana eleştirel pedagojiye öncülük eden çeşitli bilim insanları yer almıştır. Bu bilim insanlarından önde gelenleri Paulo Freire, Hanry Giroux, Stanley Aronowitz, Maxine Grene, Doneldo Macedo, Jean Anyon ve Peter McLaren olarak bilinmektedir. Fakat bu bilim insanların içerisinde eleştirel okuryazarlık için en önemlisi Paulo Freire olarak görülmektedir. (Swedeen, 2011; Yıldırım, 2011). Brezilyalı bir eğitimci ve teorisyen olan Freire, 20.yy'da Brezilya'da ortaya çıkan yoksulluk, toplumsal adaletsizlik ve eşitsizlikleri ortadan kaldırılmak ve durumu protesto etmek için eleştirel pedagojiyi ortaya atmıştır. Eleştirel okuryazarlık

1970’li yıllarda “eleştirel pedagoji” kaynaklık eden eleştirel teorisyenlerinin etkisiyle önceleri toplumsal problemlere, toplumsal eşitsizliklere, adaletsizliğe ve baskıcı yapılara karşı toplumsal eşitliği adaleti savunma fikri olarak ortaya çıkartılmıştır. Eleştirel pedagoji ve bundan kaynaklı okuryazarlık çalışmaları insanlar tarafından yoğun ilgi görmüş ve benimsenmiş bir hareket olarak karşımıza çıkmıştır. Temelde Freire, eleştirel pedagojiyi toplumu özgürleştirme aracı olarak kullanmıştır. (Yıldırım, 2011). Eleştirel pedagojinin amacı, bireyin yaşadığı dünya hakkında düşünmeye sevk etmek ve analitik bir bakış açısı oluşturmaya teşvik etmektir. Freire eleştirel pedagojiyle toplum ve vatandaşlar bilgi, beceri ve sorgulama kültürünü geliştirerek toplumsal eşitliği, adaleti ve demokrasi kültürünü geliştirmeyi hedeflemiştir. Eleştirel pedagojinin önemli bir yönü de bireyin sadece metinleri analiz edip eleştirmenin yeterli olmadığı, aynı zamanda bireyin analizleri sonucunda eylemlerde bulunmayı gerekli kılmasıdır. Bu durumun eleştirel dijital okuryazarlık için önemi ise okuryazarları pasif tüketicilerden dijital medyanın aktif üreticileri ve katılımcıları olmaya teşvik etmesidir. Eleştirel okuryazarlık tüm metinlerin veya kaynakların belirli bir amaç için oluşturulduğu ve belirli çıkarılara hizmet ettiği gerçeğine dayanır. Bu durumda metinlerin, kaynakların kimlerce ve hangi amaçla üretildiği önemlidir. Ayrıca bu metinler kendisini üreten veya inşa eden kişilerin dünya görüşlerini yansıttığı için hiçbir metin tamamen tarafsız değildir. Sahte haber ve eleştirel okuryazarlık becerileri öğretimi komisyonu araştırma raporunda eleştirel okuryazarlık kavramı; dijital çevrelerde-ortamlarda bilginin nasıl ve neden oluşturulduğunu, bilginin nasıl yayıldığını ve bilginin nasıl tüketildiğini anlama, bu konuda farkındalık oluşturma eylemlerini kapsadığı (National Literacy Trust, 2018) ifade edilmiştir.

Eleştirel okuryazarlık; sosyo-kültürel okuryazarlığı içinde barındıran eleştirel pedagoji yaklaşımlarından beslenmiştir. Eleştirel pedagojinin temel felsefesinde olduğu gibi Freire, eleştirel okuryazarlığı toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırma, iktidardaki gücün yanlış kullanılmasının sebep olduğu toplumsal sorunlara çözüm arayışıyla başlayan eleştirel düşünmeyle sorunlara mantıksal, zihinsel analiz ve sorgulamalar yaparak sorunlara çözüm üreten sistematik bir yaklaşımdan, metinleri inceleyerek onları analiz eden metinleri yeniden oluşturma felsefesiyle devam eden bir okuryazarlık yaklaşımına doğru evrilmiştir. (Freire, 1992). Freire eleştirel okuryazarlık kavramını "kelimeyi ve dünyayı okumak" şeklinde tanımlanmıştır (Hoody, 2008). Eleştirel okuryazarlığı etkileyen çeşitli faktörlerin olduğu bilinmektedir. Bu anlamda eleştirel okuryazarlığın temelleri; sosyo-kültürel okuryazarlık (Gee, 2000; Luke, 2000; Luke ve

Freebody, 1997), eleştirel pedagoji ve Freire yaklaşımlarının (Freire ve Macedo, 1987; Lankshear ve McLaren, 1993; Stribling, 2008) bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Öte yandan eleştirel okuryazarlığı post- modern ve post- yapısalcı kuram, ırkçılık karşıtlığı, çok kültürlülük, feminizm ve dil bilim kuramlarının beslediği bilinmektedir (Hoddy, 2008; Lankshear, 1993; McDonald, 2004). Eleştirel pedagoji devam eden süreçte özellikle son yirmi yılda eleştirel eğitim kuramı bağlamında eleştirel okuryazarlık olarak varlığını sürdürmüştür ve eleştirel okuryazarlık çeşitli eğitim felsefelerinde ve öğretim programlarında yer almaya başlamıştır (Luke ve Freebody, 1997). Eleştirel okuryazarlık metinleri ve onun altında yatan anlamları kullanarak eleştirel pedagojinin öne sürdüğü toplumsal adaletsizliği ve eşitsizliği ortadan kaldırmayı hedefler. Freire eleştirel okuryazarlığı metnin görünürde anlattıklarını okuyarak pasif bir sürece dahil olmak olarak tanımlamaz bunun yerine metinde görünenin daha ötesine odaklanarak insanı harekete geçiren metnin altında yatan anlama yoğunlaşma ve daha çok sorgulayıcı bir sistematik süreç olarak değerlendirmektedir (Tüzel, 2012a). Alanyazında eleştirel okuryazarlığın; eleştirel bilinçlilik, eleştirel düşünme, eleştirel pedagoji gibi kavramlarla etkileşim içerisinde olduğu belirtilmiştir (Edelsky, 1999; Pennycook, 1999). Eleştirel okuryazarlık her ne kadar felsefi bir temelle ortaya çıksa da içerisinde eleştirel düşünmeyi harmanlayan kuramsal bir yapı sunmaktadır. Çünkü metinlere anlam yükleme, altında yatan fikir hakkında çıkarımda bulunma ve yeniden bir düşünce ürünü ortaya çıkarmak için eleştirel düşünme öncül olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Eleştirel düşünme; amaca yönelik, amaçlı, mantıklı ve anlamlı düşünmenin yanı sıra sorun çözme, karar verme, hesaplama ve çıkarımlarda bulunma eylemlerini kapsayan süreçtir (Halpern, 2001). Başka bir tanımda eleştirel düşünme nedenlerin ve kanıtların önemini öne çıkaran, araştırma temelli, derin düşünme eğiliminde olan, problem çözme becerisine sahip, açık, tutarlı ve mantıklı ölçütleri bulunan kendisini sürekli değişim ve gelişime açık olan düşünme biçimi olarak nitelendirilmektedir (Gündoğdu, 2009). Facione (1991)'e göre eleştirel düşünen bireyde; amacına uygun bilgiyi arama, sorunları belirleme açısından açık davranma, karar verme süreçlerinde nesnel yaklaşımlarda bulunma, olaylara karşı hassas ve dikkatli olma, karşılaştığı problemleri çözüme kavuşturma noktasında dikkatli davranma ve problem çözme süreçlerine aktif katılım becerilerine sahip olmalıdır.

Paul ve Elder (2006)'a göre eleştirel düşünme, bireyin kendisini denetim altına aldığı, yönlendirdiği, ikincil bir göz olarak sorguladığı, belirli bir disiplinden geçirdiği

düşünme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Genel bir bakış ile eleştirel düşünme; doğru, geçerli ve güvenilir bir bilgiye ulaşabilmek için sorgulayan, analitik düşünen, olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurabilen, gerektiğinde kararlar verebilen ve problem çözme becerilerine sahip bilimsel yöntemlere dayalı yansıtıcı bir düşünme becerisi olarak ortaya çıkmaktadır (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Kurt ve Kürüm, 2010). Başka bir deyişle eleştirel düşünme; bireyin karşılaştığı bir durum karşısında zihinsel süreçlerini işe koşarak olayı sorgulama, olayın analizini yapma, işin içine analitik bakış açılarını da katarak sistematik bir şekilde doğruya bilgiye ulaşma ve karar verme süreci olarak tanımlanabilir. Alanyazında 21.yy. becerileri arasında eleştirel düşünmeye sıklıkla yer verilmektedir (P21, 2007; UNESCO, 2013; Wagner, 2008). EnGauge; Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarının (NCREL) öğrencilerin teknolojiyi etkili kullanabilmesi için gerekli olan becerilere yönelik web tabanlı bir çerçeve sunmaktadır. EnGauge (2003) 21.yy. becerilerini sıralarken eleştirel düşünmeye de bir başlık ayırmış ve eleştirel düşünmeyi; karmaşıklığı yönetme, kendini yönlendirme, merak, yansıtıcı düşünme, risk alma, üst düzey düşünme ve akıl yürütme becerileri olarak nitelemiştir. Bu becerilerin 21. yy. öğrenenleri için hayati değere sahip olduğunu belirtmiştir. P21 (2007) eleştirel düşünmeyi öğrenme motivasyonları altında değerlendirmiş, UNESCO (2013) ise öğrenme yaklaşımları ve biliş başlığı altında eleştirel düşünme becerilerinin önemini vurgulamıştır. Alanyazında eleştirel düşünme ile ilgili başka bir çalışmada Amerikan Felsefe Derneğince hazırlanan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin yedi temel özelliğinden bahsedilmektedir. Bunlar;

- Açık Fikirli Olma: Başkalarının görüşlerine karşı saygılı olma, karar verirken farklı fikirlerden destek alma, yapılan hatalardan ders çıkarma ve özeleştirii yapabilmek özellikleri kapsar.
- Analitik Düşünme: problemlere ve muhtemel sorunlara karşı objektif olma, problemlerin çözümü için kanıta dayalı çalışma,
- Doğruyu Bulma: hayat içerisinde karşılaştığı durumlara karşı nesnel bakışlar geliştirerek gerçeğin peşin olma, farklı düşünceleri de hesaba katarak karar verme
- Merak: Yeni şeyler öğrenme konusunda istekli olma
- Sistematik Olma: Bir eylemi planlarken belirli bir algoritma izleyerek planlama
- Kendine Güven: Kendi fikirlerinin de değerli olduğunun farkında olması,
- Olgun Davranma: Olaylar karşısında zihinsel becerisini ve anlayış becerisini kullanmasıdır (Kökdemir, 2003).

Eleştirel okuryazarlık kavramı, okuryazarlık bağlamında 21. yy. becerileri kavramsal çerçevelerinde de karşımıza çıkmaktadır. Okuryazarlık açısından doğru bilgiye ulaşma, bilgiyi kendi amaçları doğrultusunda sorgulama, teyidini yapma, analitik düşünce ve eleştirel düşünme becerileri eleştirel okuryazarlık için önemli görülmektedir. Çünkü eleştirel düşünen bir okuryazar okuduklarını, dinlediklerini ve gördüklerini farklı açılardan değerlendirerek ayrıntılı bir şekilde ele alır. İsteddiği bilgiye erişmek için alternatif bilgi kaynaklarını tarayabilir. Ayrıca eriştiği bilgilerde çarpıtma, yanlış bilgilendirme olabileceği gerçeğini değerlendirerek hareket eder. Eleştirel okuryazarlık kavramı ile ilgili farklı pedagojik yaklaşımlar ve teorik bakış açıları ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımların temel motivasyonu okuyucunun metin içerisindeki bilgilere eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşımla hareket etmelerine yardımcı olma üzerine kurgulanmıştır. Eleştirel okuryazarlığın temelinde, metinlerin üretilmesi, kaynakların yapılandırılması ve belirli bir amaca veya çıkara hizmet etme düşüncesi bulunmaktadır. Bu durum metnin veya kaynağın “kimin tarafından ve hangi amaçla oluşturuldu” sorusunu akla getirmektedir. Dolayısıyla metinler ve kaynaklar belirli bir dünya görüşüne sahip insanlara tarafından oluşturulduğu için bunlar kendi içinde mesajlar içermesi doğal bir süreçtir. Bu sebeple hiçbir kaynak veya metin tamamen tarafsız ve nesnel değildir. Başka bir açıdan bakıldığında eleştirel okuryazarlık felsefesi metinlerin tarafsız olmadığına metin içerisinde yazarın düşüncelerinin ve öznel yargılarının da bulunduğu, metnin politik bir yönünün varlığına ve toplumsal bir tarafının olduğu görüşüne dayanmaktadır (Hoody, 2008). Bu doğrultuda eleştirel okuryazarlığın amacı okuyazarın metin içindeki güç ilişkilerini araştırmak, metni güç çıkarlarına en az hizmet edecek şekilde tasarlamak ve metnin hangi amaç için hazırlandığı konusunda eleştirel becerilerini kullanmaya ve geliştirmeye destek olmaktır (Praksiste, Ávila ve Pandya, 2013). Çünkü eleştirel okuryazarlık sadece eleştirel bir yaklaşım değil aynı zamanda eyleme geçmeyi de gerektirir. Ayrıca eleştirel okuryazarlık bireyin yaşadığı dünyaya dair farklı bakış açıları geliştirmesine destek olarak olayları sorgulamasına, eleştirmesine ve medyanın nasıl kullanıldığına ilişkin farkındalık geliştirmesine katkıda bulunur. Eleştirel okuryazar olan birey bir konu hakkında olumsuz tutuma sahip olması veya illaki eleştiri yapması gerekmez, konuya farklı bakış açısı getirmesi, değişim ve gelişim için imkanlar sunması da önemlidir (Vasquez, 2004). Bu açıdan konuya farklı bir bakış açısı getirmek okuryazar için daha tarafsız ve demokratik kararlar verebilmek için önemli bir yaklaşım olacaktır. Burada önemli olan okuyazarın ne düşündüğünü söylemesi değildir, daha ziyade çok

yönlü bakış açıları geliştirerek sorgulamaya imkân tanımak, farklı görüşleri cesaretlendirmek ve daha iyi toplumsal yaşantı için toplumu tanımak kararlar almak ve bu doğrultuda harekete geçmektir (Wolk, 2003).

Eleştirel okuryazarlık kavramı; Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda ve İngiltere’de öğrencilere dil öğretmek için kullanılan popüler bir yaklaşım olarak gelişimini gösterse de bilginin eleştirel alıcısı olan bizlere metin ile gerçek hayat arasında bağlantı kuran bir dizi beceri ve metin altında yatan gizil anlamlara erişme stratejisi olarak değerlendirilir (McLaughlin ve DeVogd, 2004a). Eleştirel okuryazarlık, okuyucunun metin içerisinde eleştirel bakış açısını işe koşarak yeniden yorumlanmasını savunan analitik okuma becerisi olarak görülebilir. Başka bir tanımda Freire ve Macedo (1987)’ye göre eleştirel okuryazarlık “gerçekliğin eleştirel okuması” şeklinde ifade edilmektedir. Eleştirel okuryazarlık temelde yazılı ve basılı medya içerisinde gizlenen anlamları fark etme üzerine kurgulanmıştır. Eleştirel okuryazarlık karşılaştığı metinlerin analizini yapma ve belirli stratejiler kullanarak okuduğu metinlerin altında yatan gizli mesajları anlamaya destekçi olur. Ayrıca okuyucunun metinler içerisinde verilmek istenen mesajlara yönelik öz farkındalık duygusunun gelişmesine yardım eder.

Allan Luke eleştirel okuryazarlık kavramını “gündelik hayatın sosyal alanlarını yöneten normları, kural sistemlerini ve uygulamaları analiz etmek, eleştirmek ve dönüştürmek için basılı ve diğer iletişim medya teknolojilerinin kullanımı” olarak ifade etmiştir (Luke, 2012). McLaughlin ve DeVogd (2004a)'a göre, eleştirel okuryazarlık metinleri anlamak için bir düşünme biçimi ve hayatta ayakta kalabilmek için hayata meydan okuma biçimi olarak görülmektedir.

Eleştirel okuryazarlık, yazılı metinlerin, görsel imgelerin ve konuşulan kelimelerin derin anlamlarını, imalarını ve ilişkilerini anlamaya ve sorgulamaya teşvik eder. Metinlerin ve kelimelerin gücünü kullanarak toplumsal yaşamı geliştirmek, adaletsizlik ve toplumsal ayrımcılık olaylarını sorgulamayı gerektirir. Sözlü ve yazılı metinler eleştirel okuryazarlık için bir araçtır ve bu metinlerin gücünü kullanmak eleştirel okuryazarlık için önemlidir. Çünkü geleneksel okumada yazarın verdiği mesaj okuyucu tarafından doğrudan alınırken eleştirel okumada yazarın mesajını ve altında yatan anlamları sorgulayarak aktif düşünme sürecine dahil eder. Böylece yazarın düşüncesini okuyucu hemen olduğu gibi kabul etmez metindeki mesajlara eleştirel bakış açısıyla yorumlama becerilerini kullanarak kendisine çok yönlü bakış açısı geliştirir. Bu çok yönlü

bakış açısı zihinsel sorgulamayı ve okuyucunun eleştirel yaklaşma becerisini cesaretlendirir (Comber, 2001; Coffey, 2008; McLaughlin ve DeVogd, 2004b).

Eleştirel okuryazarlık, bireyin okuma sürecine aktif katılımında bulunmasına, sorgulamasına, incelemesine destekçi olur. Yazarın metinde anlatmak istediği mesajın sorgulayıcısı ve metnin altında yatan anlamlara odaklanarak okuyazarın daha ötesini düşünmesine teşvik eder. Toplumdaki eşitsizliklere ve gücün yanlış kullanımına odaklanarak derin düşüncelerin eyleme dönüşmesine katkıda bulunur (Freire, 2003; Freire ve Macedo, 1998).

Eleştirel okuryazarlık, metinlere eleştirel bakış açısıyla yaklaşmanın yanı sıra iletişim teknolojileri üzerinden yayılan görsel, işitsel ve yazılı metinleri analiz edebilme becerisini geliştirir ayrıca normları, kuralları, uygulamaları sosyal ortamlarda ve hayatın her alanında yönetme becerisi sunar (Luke, 2004). Bu yönüyle eleştirel okuryazarlık sadece yazılı ve basılı metinler üzerinde değerlendirmede bulunmayı desteklemez aynı zamanda teknoloji yardımıyla ortaya çıkan farklı iletişimsel öğelere de eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmamıza yardımcı olur. EduGains (2012)'ye göre eleştirel okuryazarlık şu başlıklar altında açıklanmıştır:

- Metinlerde yazara ait belirli bakış açılarının ve önyargıların farkında olma,
- Metnin nasıl anlaşılması ve yorumlanması gerektiğini anlamak için yazara ait bakış açısını fark etmenin önemi,
- Farklı görüşlere ait fikirlerin varlığını kabullenme,
- Ön yargı, adalet, güvenilirlik ve geçerlilik için çoklu bakış açılarına imkân tanıma,
- Dilin nasıl kullanıldığının analizini yapma,
- Eşitlik ve sosyal adalet konularında bilinçli olma ve tepkide bulunma,
- Farklı görüşleri ortaya çıkarmak ve onlara imkân tanımak için teknolojiyi kullanmak,
- Fikirlerini ifade edebilmeleri için gerçek izleyicilerle iletişim kurmak olarak ifade edilmiştir.

Eleştirel okuryazar olmak bilgiyi, deneyimleri ve fikirleri anlamaya yönelik üretken, eleştirel ve üst bilişsel süreçleri (anlayış geliştirmek, kararlar almak, eylemleri şekillendirmek veya bilgi inşa etmek gibi) harekete geçirmemizi sağlar. Comber (2001)'e göre eleştirel okuryazarlık, dünya olan biteni anlamak, toplumsal adaletsizliği ve eşitsizliği sorgulamak ve eğitim ortamlarında varlığını sürdürebilmek için dilin, sözcüklerin ve kelimelerin gücünü kullanmak olarak nitelendirilmektedir. Eleştirel

okuryazar bireyden, çağın getirmiş olduğu teknolojik sorunlara ve problemlere çözüm önerileri getirebilmesi ve aynı zamanda birer eleştirel okuryazar olmaları beklenmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasına destekçi olan unsurların başında eğitim öğretim ortamları ve öğretmenlerin eleştirel okuryazarlık ile ilgili öğretileri gelmektedir.

Eleştirel okuryazarlık çerçevesinde tasarlanan öğrenme ortamlarında öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştıran ve etkin öğrenmeyi sağlayan bireyler olarak karşımıza çıkar. Öğretmen bilginin pasif bir şekilde kendisinden alınabilecek bir şey olmadığını öğretmeli, bilginin oluşmasında öğrencinin de aktif rol almasının gerekliliğini öğrenciye fark ettirmelidir. Bu durum beraberinde öğrencinin keşfetme, araştırma, sorgulama ve bunları beceriye çevirme özgürlüğü sunar. Freire öğretmenin sınıf içerisinde rehber rolü üstlenerek baskıcı tavırlardan kaçınarak öğrencilerin işbirlikli çalışmalarına zemin hazırlayan birer rehber olması gerektiğini düşünür (Freire, 2003). Öğrencilerine eleştirel okuryazarlık için gerekli olan sorgulama anlayışları öğretmek öğrencilerin çeşitli bakış açıları geliştirmelerine, farklı görüşleri tartışmalarına ortam hazırlar. Bu ortama öğrencilerin kendilerini de dahil ederek öğrenciye önceden edinmiş olduğu varsayımlarını ve ön yargılarını sorgulama fırsatı sunar. Varsayım ve önyargılarla mücadele etme hassasiyeti ve gücü verir. Öğretmenin oluşturduğu bu güvenli ortam öğrencileri kendi çevrelerinde güç adaletsizliklerine karşı harekete geçmelerini teşvik etmenin yanı sıra eşitsizliklere karşı durmayı teşvik eder. Öğretmen öğrencilerin metin ya da görsel öğelerle ilgili “Kimin sesi duyulmuyor?”, “Bu okumadan kim faydalaniyor?”, “Yazar okuyucuyu nasıl konumlandırıyor?”, “Bu metni oluşturmada yazarın duyguları nelerdi?” şeklinde sorular sormalarına imkân tanınmalıdır (Luke ve Freebody, 1997). Eleştirel okuryazarlık ile öğrenciler yazarın metnin içine gizlediği anlam ve mesajı sorgulayan, metindeki güç ilişkilerini sorgulayan aktif katılımcı rolüne sahip olurlar. Bu durum öğrencinin pasif alıcı konumundan kaynağı sorgulayan, inceleyen ve durumun analizini çıkaran konumuna getirir (McLaughlin ve DeVogd, 2004a). Öğretmenler öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık becerilerini şu yollarla geliştirmelerine katkıda bulunabilir:

- Öğrencilerin yazılı, basılı, elektronik ve görsel çeşitli metinlere erişim sağlayarak öğrencinin bu materyalleri anlamasını, analizini ve bakış açılarını anlamasını temin etmek (McLaughlin ve DeVogd, 2004a),
- Eleştirel soru sorma becerisini geliştirmek (McLaughlin ve DeVogd, 2004a),
- Öğrencilerin çeşitli bakış açılarını geliştiren metin ve konuları kullanmak,

- Öğrencinin çeşitli bakış açılarını geliştirmesi için fırsatlar sunmak (Wilhelm, 2002),
- Metinlerin altındaki anlamları ve yazarın bakış açısını güvenilirlik ve inanılabilirlik açısından değerlendirmesi için çeşitli sorular sormaya yönlendirmek (Burke, 2001),
- Sosyal adaleti sağlamak için öğrenciye çeşitli fırsatlar sunarak onları harekete geçirmek (Fisher ve Frey, 2008).

Alanyazında eleştirel okuryazarlığın dijital ortamlara çok uygun olduğunu gösteren iki neden vardır. Bunlardan ilki Burnett ve Merchant (2011)'in de belirttiği gibi dijital medya; sürekli güncelleme getirmesi, diğer kaynaklarla olan çoklu bağlantılı yapıya sahip olması, çoklu yazarlık ve dijitalleşmenin getirdiği avantajları barındırması açısından geleneksel yazılı medyadan farklılık göstermektedir. İkincisi ise Hartley (2010), dijital ortamlarda bilgi kaynaklarının, metinlerden bilgi üreticisi olan kullanıcılara doğru kaymasıdır. Bu iki nedene ek olarak bilginin dijital ortamlarda güvensiz ve denetimsiz bir şekilde yayılması da sayılabilir. Bu sebepler eleştirel okuryazarlığın günümüz dünyasında özellikle dijital ortamlarda hızla yayılan bilginin tüketilmesinde ve sorgulanmasında önemli bir beceri olduğunu göstermektedir. WeAreSocial (2022)'nin verileri küresel ve ulusal ölçekte internet kullanımı, sosyal medya kullanımı, internette harcanan süre, aktif sosyal medya kullanıcı sayısı gibi değişkenler üzerindeki belirgin artış olduğunu göstermektedir. Dijital ortam ve araçlardaki çeşitlilik bilginin erişimini kolaylaştırmaktadır. Ancak bilginin ulaşılabilirliğinin kolay hale gelmesi, ulaşılan bilgilerin doğruluğu, güvenilirliği gibi yanında birtakım sorunları da getirmiştir. Bunun yanında internetin günümüz toplumu tarafından hızla tüketilmesi niceliksel artış beraberinde niteliksiz veri yığınlarını ortaya çıkarmaktadır. Dünya nüfusunun %62,5'nin (4,95 milyar kullanıcı) internete bağlı olması (Hootsuite, 2020) ve %58,4'nün (4,62 milyar kullanıcı) sosyal medya kullanıcısı olması bu kullanıcıların çevrimiçi ortamlar yoluyla kolayca manipülasyona açık olmasına ayrıca bu manipülasyonların belirli otoriteler tarafından kendi amaçları doğrultusunda kullanılmasına sebep olmaktadır. Bu durum son zamanlarda beraberinde birtakım kavramların gün yüzüne çıkmasında etkili olmuştur. Bu kavramların başında manipülatörler tarafından sıkça kullanılan ve hangi bilginin kurgu, hangi bilginin gerçek olduğunu anlamamıza engel olabilecek sahte haber veya yanlış bilgi diye isimlendirilen kavramlar gelmektedir. Aslında yanlış bilgi ve sahte haber; özellikle medya tarafından kullanılarak gerçeğin üstünü örtmek, kapatmak veya gerçeği yaldızlamak için kullanılmıştır. Yanlış bilgi ve sahte haber kendisini etkileyen farklı değişkenlerle birlikte zamanla gerçeklik algısını değiştirerek yanlış ile doğru

arasındaki çizginin kaybolmasına sebep olmuştur. Aslında bu değişim daha önceleri yazılı ve basılı medya metinlerinde bulunan yazının altındaki gizli alt metinleri okuma olarak nitelendirilen eleştirel okuryazarlık kavramının teknoloji ile etkileşiminden ve özellikle de hakikat sonrası (post truth) dönemin etkisiyle beraber “eleştirel dijital okuryazarlık” kavramının ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır. Hakikat sonrası dönemle birlikte günümüz dünyasının gerçek algılarının değişmeye başlamış ve bu durum yeni bir okuryazarlık olan “eleştirel dijital okuryazarlık” kavramını yanlış bilgi ile mücadelede bir araç olarak karşımıza çıkarmıştır. Sahte haber ve yanlış bilgiyle baş etmede eleştirel dijital okuryazarlık kavramının önemli bir okuryazarlık alanı olduğu söylenebilir. Çünkü eleştirel dijital okuryazar olan birey, yazılı basılı ya da dijital ortamda karşılaştığı metinlerin, görsellerin ve işitsel medya iletilerinin altında yatan anlamlara dair farklı çıkarımlarda bulunabilir. Başka bir deyişle okuduğu, işittiği ve gördüğü fikirleri olduğu gibi kabul etmez, bilginin analizini yapar ve farklı kaynaklardan teyit ederek kendi düşüncesini oluşturur. Bu doğrultuda okuduğunun ve vereceği kararların farkında olur.

1.4. Eleştirel Dijital Okuryazarlık

Eleştirel dijital okuryazarlık kavramı alanyazında “Critical Digital Literacy” olarak bilinmektedir. “Critical” kelimesi Yunanca ’da “kriticos” sözcüğünden türetilmiştir. Bu sözcük Yunanca’dan Latinceye “criticus” olarak geçmiştir. Yunanca’da “kriticos” kelimesi yargılama ve tartışma anlamlarına gelmektedir (Luke, 2012, s. 3). Oxford güncel sözlüğünde ise “Critical” kelimesi “eleştirel” ve “muhalif olan” şeklinde Türkçe ’ye çevrilmektedir. Kelimenin diğer bir karşılığı olan “kritik” kelimesi de “ciddi, tehlikeli, önemli” olarak belirtilmiştir (Oxford Learner's Dictionaries, 2022). “Eleştirel” kavramı; dil, iktidar ve ideoloji arasındaki bağlantılarla ilgili olarak insanlardan gizlenebilecek ilişkileri vurgulama anlamında kullanılmaktadır (Fairclough, 2001). Eleştirel dijital okuryazarlığın özünde Freire’nin eleştirel pedagoji felsefesi yatmaktadır. Diğer bir deyişle eleştirel dijital okuryazarlığın temelinde eleştirel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji bulunmaktadır. Dolayısıyla eleştirel dijital okuryazarlık kavramının kuramsal temeli Freire’nin eleştirel pedagojisine dayanmaktadır. Aguilera ve Pandya (2021)’e, Luke, (2012)’ye göre eleştirel dijital okuryazarlığın temel bağlantı noktası, eleştirel teoriye bağlı olması ve birbiriyle yakından ilişkili olmasıdır. Luke (2014)’e göre eleştirel dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlığın bir uzantısı olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında eleştirel dijital okuryazarlık kavramını bağlamında değerlendirmek için

eleştirel pedagojiye ve eleştirel pedagojiyle yakından ilişkili olan eleştirel okuryazarlığı anlamak önemlidir.

Eleştirel pedagoji ile eleştirel okuryazarlığın temelini oluşturan Paulo Freire, eleştirel pedagojinin en önemli isimlerinden biri olarak görülmektedir. Freire ve Macedo (2004) “okuryazarlık” kelimesine yeni bir anlam yükleyerek eleştirel düşünme yoluyla insanların kendilerini ve toplumsal değişimi amaçlamıştır. Freire için metinlerin sihrini kullanmak çok değerlidir. Metinler insandaki ve toplumdaki değişimin öncüsü olarak görülmektedir. Dolayısıyla Freire ’ye göre okuryazarlık sadece beceriden ibaret değil aynı zamanda içinde birçok yapıyı barındıran bir kavram olarak görülmüştür.

Alanyazında eleştirel okuryazarlığın; eleştirel düşünme, eleştirel pedagoji ve sosyo-kültürel okuryazarlık gibi kavramlarla etkileşim içerisinde olduğu bilinmektedir (Edelsky, 1999; Lankshear ve McLaren, 1993; Luke, 2004). Eleştirel okuryazarlık, eleştirel pedagoji yaklaşımlarından beslenmiştir. Eleştirel okuryazarlığa yönelik yeni yapılan alanyazın çalışmaları Freire'nin (1970) eleştirel pedagoji kavramına dayandırılmış dolayısıyla çalışmalar hem metinsel okuma hem de toplumun yaşadığı sosyal dünyanın sorgusunu içine almaktadır. Luke (2014, s.7)'un belirttiği üzere eleştirel pedagoji zaman içinde farklı akademisyenler tarafından çalışılmış ve bu alandaki çalışmalar genellikle kültürel dışlanma ve ideolojisine karşılık olarak kültürel analize odaklanma, toplumun sınıfsal, ırksal ve cinsiyet ayrım vb. farklılaşmalara yönelik odaklanma, sosyal kültürel ve politik yaşamda kullanılan ideoloji, metin ve söylemin önemine ilişkin odaklanma konularını ele almışlardır. Eleştirel pedagoji özellikle son yirmi yıllık süreçte eleştirel okuryazarlık ile aynı anlamda kullanılmış ve eğitim felsefelerinde ve öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir (Luke ve Freebody, 1997). 20.yy. sonlarında bilgi iletişim teknolojileri emekleme aşamasındayken Lankshear ve McLaren (1993) ilk kez ana teması eleştirel okuryazarlık olan bir çalışma yayınlamıştır. Freire'nin dünyayı anlamak için sözcükleri okuma tezinden etkilenen (Freire ve Macedo, 2004), Lankshear ve McLaren eleştirel okuryazarlık ilgili olarak çalışmalar yürüttüler. Eleştirel okuryazarlığın bireyi eyleme ve toplumsal dönüşüme hazırlayacak olan beceri, bir düşünme ve yaşam biçimi olduğu düşünülmüştür. Luke (2004) eleştirel okuryazarlık kavramını; toplumsal yaşamın alanlarını yöneten normları, kurumların kural sistemlerini ve toplumsal uygulamaların analizini yapmak, eleştirel bakış açısıyla yorumlamak ve toplumsal dönüşümü sağlamak için dijital ve basılı iletişim araçlarını kullanmak olarak nitelendirmektedir. Diğer yandan eleştirel okuryazarlık,

okuryazarlığı öğretme üzerine ortaya atılmış bir yaklaşım olmasının yanında medyanın alıcı ve kullanıcı olarak öğretmenlere, öğrencilere ve topluma metni anlama, metin ile hayat arasında ilişki kurmayı sağlayan bir strateji ve yazarın metindeki fikirlerine karşı eleştirel düşünmeyi önceleyen bir dizi beceri olarak görülmektedir (McLaughlin ve DeVoogd, 2004a). Bunun yanında eleştirel okuryazarlık dijital ve basılı medya tüketicisi olan toplumun internet teknolojisi aracılığıyla üretilen dijital araçların kullanımında dikkatinin nereye yönlendirileceği, iletileri nasıl yorumlanacağı ve bu iletilerin nasıl kullanılacağı gibi konularda karar vermek için de gerekli olduğu düşünülmektedir. Özellikle internet teknolojisinin toplumun birçok kesiminde yaygın olarak kullanıldığı ve giderek yaygınlaştığı son on yılda çıkış noktası toplumu bilgilendirmek, toplumsal eşitliği sağlamak olan eleştirel pedagojiyi dolayısıyla eleştirel okuryazarlığı önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. İnternet teknolojisi farklı türden dijital medyaların herkes tarafından üretilmesine ve milyarca kullanıcıya gönderilmesine izin veren demokratik bir alan olarak görülmektedir. Bu durum bilgi paylaşmak ve görüşlerini farklı kesimden katılımcılara duyurmak için yeni fırsatlar sunmaktadır. Ancak internetin günümüz toplumu tarafından hızla tüketilmesi sonucu oluşan bilgi üretimindeki niceliksel artış beraberinde niteliksiz veri yığınlarını ortaya çıkartmıştır. Bilginin ulaşılabilirliğinin kolay hale gelmesi, ulaşılan bilgilerin doğruluğu, güvenilirliği gibi yanında birtakım sorunları da getirmiştir. Dünya nüfusunun %62,5'nin internete bağlı olduğu (ITU, 2021) gerçeği bu kullanıcıların çevrimiçi ortamlarda kolayca manipülasyona açık olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle internet erişiminin giderek artış göstermesi beraberinde sosyal medya kullanıcı sayısındaki artışı tetiklediği göz önüne alındığında toplumun birçok gündelik işini veya ihtiyacını çevrimiçi araçlar yardımıyla gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Dijital ortamların kullanılması beraberinde bir takım güvenlik risklerini de barındırmaktadır. Dijital ortamlarda karşılaşılabilecek risklere karşı güvenli internet kullanımı ve filtreleme seçenekleri kullanılmaktadır. McNicol (2016)'e göre filtreleme kolay bir çözüm olarak görülmesine rağmen okullarda ve okul dışında internet erişimi ile ilgili endişeleri ortadan kaldırmak için yeterli görülmemektedir. Çünkü öğrenciler çoğunlukla öğretmenlerinin verdikleri ödevleri okul dışında yapmak zorunda kaldıklarından filtreleme etkin bir çözüm olmaktan çok önlem alınmış izlenimi vermektedir. Özellikle öğrencilerin öğrenme ortamları dışında karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkmasında destekleyici bir ortam sunması ve öğrencilerin keşfetmesine

olanak sağlamak için eleştirel dijital okuryazarlık bir yaklaşım olarak önerilmektedir. Böyle bir yaklaşım geliştirmek, öğrencilerin interneti ve dijital araçları gerçek hayatta nasıl olması gerekiyorsa o şekilde kullanması için uygun becerileri geliştirmesine katkıda bulunacak sorumlulukları yerine getirmelerine izin verecektir.

İnternete erişimdeki ve sosyal medya kullanıcı sayısındaki bu niceliksel büyüme beraberinde birtakım sorunlar getirmektedir. Bu sorunlara örnek olarak yanlış bilginin kontrolsüz yayılımı, gerçek dışı haberlerin sayısındaki artış ve bunların dijital ağlar aracılığıyla geniş kitlelere yayılması verilebilir. Her ne kadar internet, hakikat sonrasında yanlış bilgi ve sahte haberin nihai nedeni olmasa da yanlış bilgi üretme, tüketme ve yayılımını artırmaktadır. Ayrıca yapılan manipülasyonların belirli otoriteler tarafından kendi amaçları doğrultusunda kullanılması son zamanlarda birtakım kavramların gün yüzüne çıkmasında etkili olmuştur. Bu kavramların başında manipülatörler tarafından sıkça kullanılan ve hangi bilginin kurgu veya gerçek olduğunu anlamaya engel olabilecek özellikle hakikat sonrası dönemin önemli kavramlarından olan sahte haber ve yanlış bilgi (Kalsnes, 2018) olarak isimlendirilen kavramlar gelmektedir. Yanlış bilgi ve sahte haber; özellikle dijital medya aracılığıyla gerçeğin üstünü örtmek, yanlış bilgiyi yaldızlayarak ön plana çıkarmak veya gerçeği çarpıtarak gösterme bağlamında en çok kullanılan yöntemler arasında görülmektedir. Aslında bu kavramlar daha önceleri de var olan ancak hakikat sonrası (post truth) dönemde popüler olmuşlardır (Majerczak ve Strzelecki 2022; Gelfert, 2018). Bu durumu kendi çıkarları doğrultusunda kullanmak isteyen bazı fırsatçı kişi ve kurumlar için manipülasyon yapma, yalan haber üretme, yanlış bilgiyi yaymak ve dezenformasyon için kullanılacak bir alan oluşturmuştur. Bugün yanlış bilgilendirme sorunu, post-truth olarak adlandırılan hakikat sonrasında bir sonucudur. Gerçeklerin ve nesnelliğin kişisel inançlar ve duygular tarafından gölgelendiği bir durum olan hakikat sonrası ile mücadele etmek zordur. Çünkü hakikat sonrası dönemin sorunlarıyla mücadele etmek toplumsal eksikliklere derinden bağlıdır. Bu dönem eğitim politikalarını, uygulamalarını, deneyimlerini ve kültürel yapıyı etkilediğinden dolayı hem çarpıtılmış bilgiler hem de büyük verinin analizi ve tanımlanması bağlamında önemlidir (Aguilera ve Pandya, 2021). Hakikat sonrası dönemde dijital teknolojiler aracılığıyla oluşturulan bir mesajın çok büyük kitlelere ulaşacağı ve bu kitleyi harekete geçirme gücü manipülatörler tarafından iyi bilinmektedir. Bu açığı kullanarak yalan haber veya yanıltıcı bilgileri yaymak hakikat sonrasında sık kullanılan yöntemlerdendir. Manipülatör dijital medya üzerinden yaydığı dezenformasyonun bireyin ve toplumun algı, değer, inanç ve

davranışları üzerinde ne derecede etkili olduğunun bilincindedir. Yanlış bilgi ve sahte haber; özellikle dijital medya aracılığıyla gerçeğin üstünü örtmek, yanlış bilgiyi yaldızlayarak ön plana çıkarmak veya gerçeği çarpıtarak gösterme bağlamında en çok kullanılan yöntemler arasında görülmektedir. Bu duruma karşı bireyin kendisini koruyabilmesi karşılaştığı metin veya içeriğin altındaki anlamları fark edebilmesi için kendisine şu soruları sorması gereklidir; “Okuduğum, gördüğüm, izlediğim, dinlediğim içerikler benim ve başkalarının üzerinde ne gibi etkiler bırakır?” “Bu içerik veya metin kime/neye hizmet ediyor?”, “Yazarın amacı ne olabilir?”, “Bu metin neyi hedefliyor?”. Sorduğu bu sorular bireyin yönlendirmeden kaçınma ve doğruya ulaşma konusunda destekçi olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında hakikat sonrası dönemde gerçekte sahte arasındaki ayrımı yapabilmek için doğru bilgiye ulaşma yöntemleri, bilginin doğruluğunu teyit etme, bilginin kaynağını araştırma, kanıtlanmış gerçekler ile ortaya atılan iddialar ve varsayımlar arasındaki farkın ayırabilme, önyargı ve hataların farkında olma, tutarsız yargıların farkına varabilme ve amacına yönelik etkili soru sorabilme gibi beceriler eleştirel dijital okuryazarlığın yetkinlik alanına girmektedir. Bu bağlamda dijital medya içerikleriyle ilgili eleştirel düşünme, eleştirel okuryazar olma ve eleştirel dijital becerilere sahip olmak, içinde yaşadığımız dijital dünyayı anlamak ve bu dijital dünyada ayakta kalabilmek için gereklidir.

Günümüz toplumu küreselleşen dünyada özellikle sosyal ağlar ve dijital araçlar yardımıyla daha geniş kaynak çeşitliliğinden bilgi elde edebilmektedir. Toplumun dışarıdan gelen bu bilgileri tüketirken özellikle dijital kaynaklar ve sosyal ağlar üzerinden potansiyel tuzaklara karşı bilinçli olabilmesi için eleştirel dijital okuryazarlık becerilerine ihtiyacı bulunmaktadır. Bununla ilgili National Literacy Trust (2018, s.4)’e göre

“Sahte haberler çocuklar ve gençler için ciddi bir sorundur ve onların refahını, gazeteciliğe ve demokrasiye olan güveni tehdit etmektedir. Haberler, giderek büyüyen bir dizi dijital ve sosyal medya aracılığıyla erişilebilir hale gelmesi, kaynakların çoğalması, erişim ve paylaşılabilirlik kolaylıklarıyla birleştiğinde, dijital ortamlar sahte haberlerin benzeri görülmemiş bir oranda yayılmasına sebep olmuştur. Günümüzde çocukların dijital çağda başarılı olmak ve gelişmek için ihtiyaç duydukları okuryazarlık becerilerine sahip olmalarını sağlamak hiç bu kadar önemli olmamıştı.” şeklinde eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Eleştirel dijital okuryazarlık “dünyayı adlandırma ve yeniden adlandırma, kalıplarını, tasarımlarını ve karmaşıklıklarını görme ve onu yeniden tasarlama ve yeniden şekillendirme kapasitesini geliştirme” olarak tanımlanmaktadır (Luke, 2014, s.29).

Eleştirel dijital okuryazarlık hem dijital ortamlarda hem de basılı medya üzerinde farklı türlerden oluşan iletileri sorgulama, iletilere eleştirel yaklaşma ve içeriğin bağlamını yönlendirme konularına odaklanmaktadır (Aguilera ve Pandya, 2021). Eleştirel dijital okuryazarlık kavramında geçen “eleştirel” ifadesi iki anlamı ifade etmektedir. Bunlardan ilki dijital içsel yaklaşım olarak belirtilen teknolojinin içeriğine, kullanımına ve eserlerine yönelik analiz, sorgulama ve değerlendirme becerilerine atıfta bulunur. İkincisi ise dijitalin dışsal bileşenlerine yönelik yaklaşım, yani teknolojiye bağlı gelişim, teknolojinin etkileri ve teknolojinin yönlendirdiği sosyal ilişkileri kapsamaktadır (Hinrichsen ve Coombs, 2014, s. 5).

Eleştirel dijital okuryazarlık; eleştirel okuryazarlık, dijitalleşme ve gelişen teknolojinin ortak paydası olarak yeni ortaya çıkan çalışma alanıdır. Ayrıca teknoloji ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek dijital dünyadaki yaşama hazırlanmakla ilgili görülmektedir. Bu sebeple eleştirel dijital okuryazarlık güvenilir bir bilgiye ulaşmak, eriştiği bilgiyi sorgulamak, kaynağını araştırmak, metinleri analiz etmek, karşı fikirler ortaya koyabilmek, demokrasi ve küresel adalet bağlamında toplumsal olarak hareket etmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar olarak değerlendirildiği (Castellví Mata, Tosar Bacarizo ve Santisteban Fernández, 2021) görülmektedir.

Eleştirel dijital okuryazarlık; metinler, simgeler ve dijital araçlar yardımıyla etkileşime girdiği içerikleri eleştirel bakış açısıyla incelemesi ve yorumlaması konularına odaklanır. Eleştirel dijital okuryazarlığın, dijital veya fiziksel dünyanın okuyucuları olarak içinde yaşadığımız toplumun okuryazarlıkla ilişki kurma yollarını dönüştürme potansiyeli bulunmaktadır. Eleştirel dijital okuryazarlık, her türlü dijital ve basılı kaynakların (yazılı, görüntüler, film, multimedya vb.) altında yatan mesajları algılamayı, metinlere eleştirel yaklaşabilmeyi ve çevrimiçi materyallerle ilgilenirken yeni şeyler üretmeyi öğrenmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. "Kendini ve sosyal gelişimi için alternatif yollar keşfetme çabasıyla statükoya meydan okuyan" (Shor, 1999, s. 282) bir süreç olarak açıklanmıştır. Eleştirel dijital okuryazarlığı; Ávila ve Pandya (2013) dünyayı sorgulamamıza yardımcı olan dijital metinlerin, kaynakların üretilmesine, yardımcı olan beceri ve uygulamalar; dijital metinlerin, kaynakların sorgulanmasını teşvik eden okuryazarlık alanı olarak tanımlamaktadır.

Hinrichsen ve Coombs (2014) eleştirel dijital okuryazarlığa ilişkin temel bileşenleri; dijital araçların yapılarını anlamak, çözmek ve aşına olmak; okuryazarın deneyimlerine dayanan anlamlandırma sürecine katılmak, dijital araçları belirli görevler

için uygun şekilde kullanmak, dijital alanlarla ilgili bilinçli yargılarda ve seçimlerde bulunmak ve çevrimiçi kimlik yönetim becerilerine sahip olmak olarak nitelendirmektedir. Eleştirel dijital okuryazarlık, web 2.0 ve diğer dijital araçlarla yapabileceği etkinlikleri keşfetmesine, bu keşfetme sürecini yansıtmaya ve kullanıcıların burada öğrendikleriyle amaçlarına uygun video oluşturmalarına, blog kurmalarına, yönetmelerine ve dijital ortamlarda karşılaştıkları sorunlara çözümler bulmalarına yardımcı olmaktadır (Pandya ve Low, 2020).

Eleştirel dijital okuryazarlık, bireyin dijital ortam ve araçları kullanmasına, anlamasına ve oluşturmasına olanak tanıyan bir dizi beceri, yetkinlik ve analitik bakış açısıdır. Eleştirel dijital okuryazarlık, 21.yüzyılda gün geçtikçe artan dijitalleşme ve dijital araçları kullanarak dijital çağda yer almak için ihtiyaç duyulan bir dizi yetkinliği ifade etmektedir. Bu yetkinlikler Watulak (2016)'ya göre multimedya metinleri oluşturmak, değerlendirmek ve paylaşmak, sorunları kültürler arası ve iş birliği içinde ortaya koymak, başkalarıyla ilişkiler kurarak sorunlara çözüm önerileri getirmek, dijital materyallerin tasarlanması ve bu materyallerin küresel ölçekte paylaşılması, birden fazla eşzamanlı bilgi akışını yönetmek, analizini yapmak olarak ifade edilmiştir.

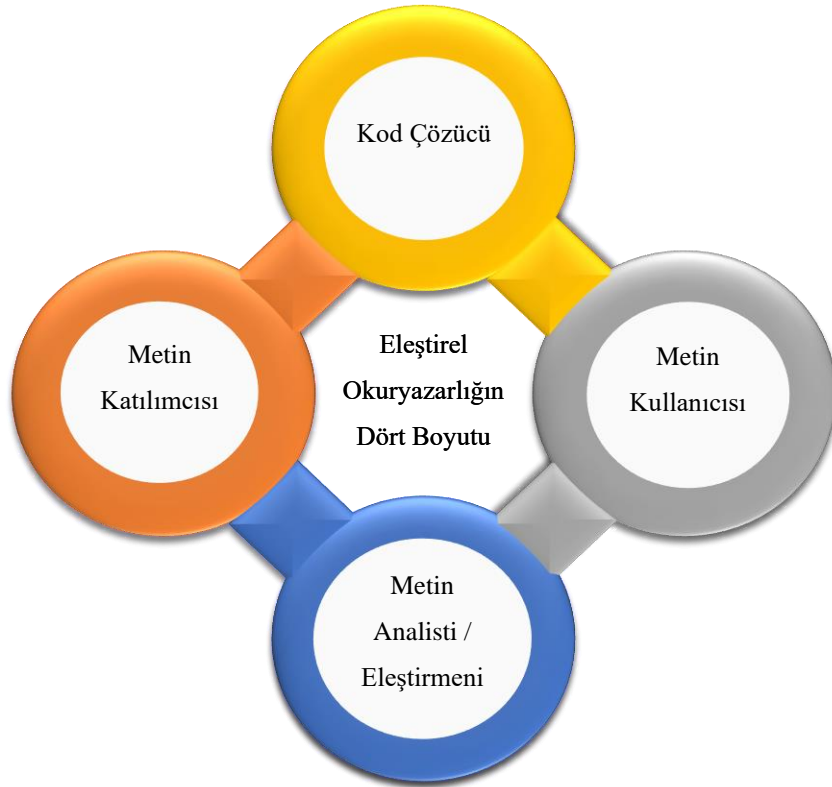
Bu doktora tez çalışması kapsamında eleştirel dijital okuryazarlık kavramı;

“bilgiye doğru kaynaktan erişebilme, eriştiği bilginin analizini yapabilme, bilgiyi farklı kaynaklardan teyit edebilme, bilginin kaynağını sorgulayabilme, bilgiyi anlamlandırma, kanıtlanmış gerçekler ve iddialar arasındaki ayrımı yapabilme, hedefe yönelik mantıklı çıkarımlarda bulunabilme, dijital ortamda benliğinin farkına varabilme, dijital ortamda hak ve sorumluluklarının farkında olma, gerçek ile varsayımı birbirinden ayırt edebilme, önyargıların farkında olabilme, tutarsız yargıların ayrımını yapabilme, kanıta dayalı araştırma yapma, varsayım ve iddiaları ayırt edebilme, sosyokültürel bakış açısı geliştirebilme, dijital medya ve araçları kullanabilme, tutarlı mantıklı özgün bilgiler üretme bağlamında bir dizi yeterlilik becerisi, dijital medya iletilerine analitik bir bakış açısı ve dijital yetkinlikler bütünü” olarak tanımlanmıştır.

Avila ve Pandya (2013), eleştirel dijital okuryazarlığı iki amaca bağlı olarak tanımlıyor: a)metinlerde ortaya çıkan güçlü ilişkiyi araştırmak, tasarlamak ve b) bazı durumlarda metinleri amaca hizmet edecek şekilde tasarlamak. Buradan hareketle eleştirel dijital okuryazarlığın amacı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, aritmetiksel

ifade etme ve eleştirel düşünme gibi bilgi okuryazarlığı becerileri ile ilgili olarak dijital ortamlarda aktif, çözüm odaklı ve yeni fikirler ortaya çıkaran bireyleri geliştirmek olarak ifade edilebilir. Eleştirel dijital okuryazarlık, teknolojik bakış açısı ve bilgisayar becerilerinin yanı sıra dijital beceriler hakkında bir takım yansıtıcı, etik ve sosyal bakış açılarına sahip olmayı gerektirir. Bu anlamda eleştirel dijital okuryazarlığın farklı boyutları ortaya çıkmaktadır. Watulak (2016) göre, eleştirel dijital okuryazarlık a) kültürel, sosyal ve tarihsel bağlamda teknoloji kullanımı b) eleştirel düşünme ve analiz yapma c) dijital içerik üretimine yönelik işlevsel beceri, araçları kullanma ve yansıtıcı uygulama olmak üzere dört ana bileşenden oluşur.

Eleştirel dijital okuryazarlığın kuramsal temelini oluşturan ve gelişimine katkıda bulunan Allan Luke ve Peter Freebody'nin geliştirdiği model dört boyuttan oluşmaktadır (Freebody ve Luke, 1990; Luke ve Freebody, 1999). Bu modele ilişkin yapı Şekil 1.1'de verilmiştir.



Şekil 1.1. Eleştirel okuryazarlığın dört boyutu (Luke ve Freebody, 1999)

Eleştirel okuryazarlık modeli, okuyucu rolleri veya kaynaklar olarak tanımlanan çerçevelerden oluşan eleştirel okuryazarlık modelini sunar (Freebody, 2002; Luke ve

Freebody, 1999). Modeli oluşturan “kod çözücü, metin katılımcısı, metin kullanıcısı ve metin analisti/metin eleştirmeninden” oluşan dört boyut ayrıca okuryazar rolü olarak da ifade edilmektedir. Bu dört boyutlu modelin amacı “okuma yazma eğitimi tartışmaları için erişilebilir ve kapsayıcı bir çerçeve sunarken aynı zamanda okuryazarlığı öğretmek ve çeşitli disiplinleri anlamak için bir dizi pedagojik strateji ve çerçeve sağlamak” olduğu belirtilmiştir (Freebody, 2007, s. 35). Bu modelde;

- Kod Çözücü: Metinlerdeki yapının ortaya koyulması,
- Metin Katılımcısı: Metni anlamlandırma,
- Metin Kullanıcısı: Metinleri işlevsel olarak kullanma,
- Metin Analisti/ Eleştirmeni: Metinlere eleştirel bakış açısıyla yaklaşarak analiz etme ve dönüştürme (Luke ve Freebody, 1999) olarak belirtilmiştir.

Luke ve Freebody (1999)’un geliştirmiş olduğu bu model, öğretmen tarafından kolayca anlaşılır olması, farklı seviyelerde öğrenci gruplarına sahip okullara kolayca uygulanabilirliği, açıklanmasının basit olduğu, sistem genelinde uygulama kolaylığı sunması, ebeveynler ve yöneticiler için kolay anlaşıldığı için gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemleri için ideal bir çerçeve olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrettikleri konu ne olursa olsun örneğin teknoloji, dil, coğrafya veya başka herhangi bir konuda okuryazarlık becerilerini müfredata entegre edebilecekleri bir çerçeve sunmaktadır.

Luke ve Freebody (1999) eleştirel okuryazarlık üzerine hazırladığı kavramsal çerçeve bağlamında; eleştirel okuryazarlık hem geleneksel metinlerin çözümlenmesini hem de ideolojik yapıların eleştirel analizini içeren sosyal bir uygulama olarak ele alınır. Buradan anlaşılacağı üzere Luke ve Freebody’nin eleştirel okuryazarlık modeli eleştirel pedagojinin sosyokültürel yapısını temel almaktadır. Freebody ve Luke (1990) ortaya koyduğu eleştirel okuryazarlık modeli ile okuyucuların kullandığı metinsel kaynakları ve okuyucuların okuma eylemi sırasında benimsedikleri rolleri kavramsallaştırmıştır. Luke ve Freebody (1999)’nin bu okuryazarlık modeli; kod çözme, metin katılımı, metin kullanımı ve metin analizi olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu dört boyut araştırmacılara, teorisyenlere ve okuryazarlık eğitimcilerine başarılı bir okuryazar olma konusunda kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır (Freebody ve Luke, 1990). Başarılı bir okuryazar olmak için çeşitli kaynaklardan yararlanarak bu dört rolü geliştirmek ve sürdürmek önemli görülmektedir. Bu model, metin okuyucusu olan okuryazarın dört önemli rolüne vurgu yapmaktadır. Bunlar “Kod Çözücü, Metin Katılımcısı, Metin

Kullanıcısı ve Metin Analisti” rolleridir. Bunlardan ilki Kod Çözme; seslere, kelime dağıncısına ve dilbilgisine vurgu yapar. İkincisi Metin Katılımcısı; uyum, tür ve kayıt bileşenlerini vurgulayan anlam oluşturma pratiğidir. Üçüncüsü Metin Kullanıcısı; iletişimsel amaç ve türe ilişkin eylem pratiğidir. Sonuncusu ise Metin Analisti; okuyucunun metnin uygulanması, metnin diğer metinlerle ilişkisi hakkında bir anlayış geliştirebilmesi ve metnin etkililiğini değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi olarak açıklanabilir (Freebody ve Luke, 1990). Bu dört boyuta ait pedagojik kaynaklar, okuryazarlık rolleri ve okuryazarlık kaynakları Tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1. 1. *Luke ve Freebody(1999) geliştirdikleri dört boyutlu okuryazarlık modeline ait pedagojik kaynaklar, okuryazarlık rolleri ve okuryazarlık kaynakları*

Pedagojik Kaynaklar	Okuryazar Roller	Okuryazarlık Kaynağı
Nesne olarak metin	Kod Çözücü	Kod Çözme Uygulamaları
Bilgi kaynağı olarak metin	Metin Katılımcısı	Anlamlandırma Uygulamaları
İletişimsel Etkinlik ve Etkileşim Bağlamında Metin	Metin Kullanıcısı	İletişimsel Amaç ve Türe İlişkin Eylem Uygulamaları
Diğer Metinlerle İlişkili Metin	Metin Analisti	Analiz Uygulamaları

Geliştirilen dört boyutlu model ve okuyucu rolleri, basılı metinler üzerindeki basit bir kod çözme eyleminden başlayarak, sosyokültürel bağlamda anlam oluşturma, amaca ilişkin iletişimsel eylemler ve metinlerin analizini yapma becerilerini kapsayan bir modele genişletilmiştir. Bir okuryazarın metinlerden derinlemesine bir anlam çıkarabilmesi için her bir boyut için ayrı ayrı şu sorulara cevap vermesi beklenir;

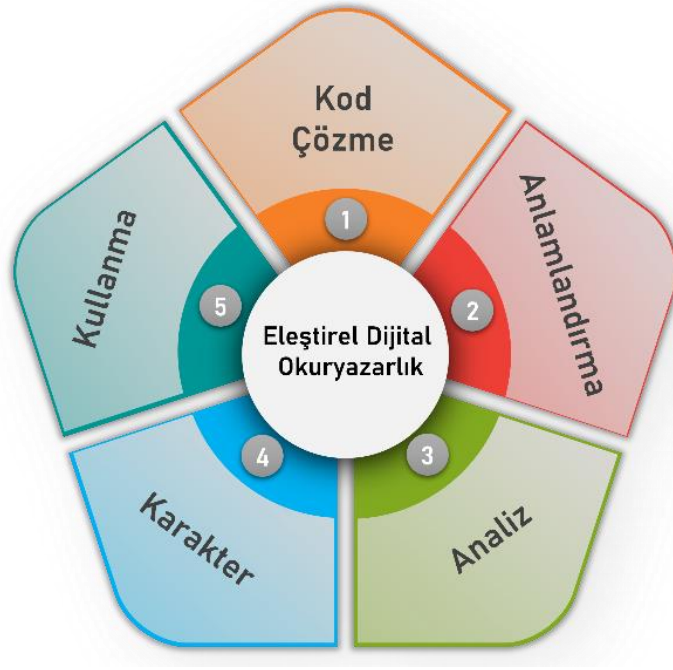
- Kod Çözücü: “Bu metni nasıl çözümlerim?”
- Metin Katılımcısı: “Metin bir bütün olarak hangi fikri, ideoloji vb. temsil ediyor? Bu metinden oluşturulabilecek kültürel bağlamlar ne olabilir?”
- Metin Kullanıcısı: “Bu metnin okuyucuları kompozisyonunu nasıl şekillendiriyor? Bu metinle ne yapabilirim?”
- Metin Analisti: “Bu metin bana ne anlatmaya çalışıyor? Bu metnin altında yatan fikir ne olabilir? Bu metinde kimi ön plana çıkıyor ve kimin çıkarına olabilir?” (Hinrichsen ve Coombs, 2014)

Luke ve Freebody’nin geliştirdiği bu dört boyuttan oluşan eleştirel okuryazarlık modeli Avusturalya, Avrupa’nın bazı bölgeleri ve Amerika’da okullarda öğretim

müfredatına dahil edilmesiyle uluslararası alanda okuryazarlık çalışmalarının geliştirilmesinde ve tasarımı etkili olmuştur. Bununla ilgili olarak Juliet Hinrichsen ve Antony Coombs'un 2011- 2013 yılları arasında İngiltere Greenwich Üniversitesinde düzenlemiş oldukları "Dijital okuryazarlıklardaki değişim" başlıklı ulusal projede bu dört boyutlu okuryazarlık modelini kullanmış ve model üzerinde yapılan yeniliklerle özellikle dijital teknolojileri de kapsayacak biçimde genişletilmiştir (JISC, 2013). Modelin uluslararası düzeyde okuryazarlık eğitimlerinde kullanılmış, kabul görmüş ve büyük ölçüde benimsenmiş olması açısından değerlendirildiğinde sağlam bir çerçeve sunmaktadır (The Literacy and Numeracy Secretariat (Ontario Ministry of Education), 2009; Ludwig 2003). Bu model okuryazarın üst bilişsel gelişimi için yararlı bir kuramsal çerçeve (Henderson ve Hirst 2007) olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca yeni okuryazarlıkların ortaya çıkışında ve geliştirilmesinde çerçeve ve kaynak rol üstlenmiştir. Bu modelin kaynaklık ettiği okuryazarlıkların başında eleştirel dijital okuryazarlık gelmektedir.

1.4.1. Eleştirel dijital okuryazarlığın boyutları

Eleştirel dijital okuryazarlık; Luke ve Freebody'nin 1999 yılında ortaya koyduğu eleştirel okuryazarlık modelinin dört boyutu üzerine geliştirilmiştir. Bu çalışma eleştirel dijital okuryazarlığın boyutlarını ifade etmede kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutu Luke ve Freebody'nin ortaya koyduğu dört boyuta dijital ortamın sosyal ve kimlik ilişkilerini incelemeyi amaçlayan karakter (persona) boyutu eklenerek oluşturulmuştur (Hinrichsen ve Coombs, 2014). Bu çerçeve, geleneksel basılı medyanın formları, kapsamı ve gereklilikleri ile mevcut dijital ortam arasındaki uyuma/uyumsuzluğu araştırmaktadır. Ayrıca okuryazarları dijital bağlamda bilgilendiren; bilgi ve işlevsel boyutları vurgulamaktadır. Eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutu Şekil 1.2'de verilmiştir.



Şekil 1. 2. Eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutu

Juliet Hinrichsen ve Antony Coombs'ın ortaya koyduğu Eleştirel dijital okuryazarlığın kavramsal yapısı; “Kod Çözme, Anlamlandırma, Kullanma, Analiz ve Karakter” olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Hinrichsen ve Coombs (2014)'e göre, eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutu ve beş boyuta ait alt boyutları şu şekilde özetlenmiştir;

1.4.1.1. Kod çözme

Kod çözme, pratikte metinleri deşifre etme ve metin üretme becerilerini kapsar. Bu metinlere ilişkin işlevleri, metin yapılarını ve dil bilgisi yapılarını bilmeyi gerektirir. Örneğin imla, noktalama işaretleri, sözcük yapısı ve ses bilgisi geleneksel metinde var olan yapılarıdır. Bunların aynıları veya benzerleri dijital metinde de bulunmaktadır. Dolayısıyla dijital metinler, geleneksel metinler kendi aralarındaki etkileşimin bir sonucu olarak iki metin türünde de ortak olan yapıları kendi içlerinde barındırmaktadır. Bunun gibi geleneksel metinlerde olmayan dijital bağlamı yansıtan yeni yapılar da ortaya çıkmıştır. Örneğin mesajlaşma kavramıyla yeni kelime ve dil bilgisi şekilleri ortaya çıkmıştır. Dijital metinler yapı itibarıyla çok yönlüdür. Örneğin dijital bir metnin grafik ara yüzü, sayfa yapısı, fare ve ekran hareketleriyle konumlandırılması gibi kendine özgü özellikleri vardır. Ayrıca dijital metni oluşturmak, gezinmek ve bunlarla etkileşimde

bulunmak için yeni yöntemler bulunmaktadır. Bunlara sesle kontrol, ekran kaydırma hareketleri, mobil cihazlarda kullanılan ekran hareketleri örnek verilebilir. Metin yapılarının bozulması, veri ve kimlik güvenliği sorunları bu yeni teknolojik yapıları anlama ve okuma sürecinin bir parçası haline gelir. Okuyazarların dijital medyanın ortak yapılarına ve geleneklerine yatkınlık kazanması, dijital araçlar içerisindeki farklı çalışma prensiplerini kavrama, kendisinin içinde bulunduğu dijital medya içerisinde var olan çerçevelerin güvenli kullanımı becerilerini kapsamaktadır. Özet olarak okuyazarların çok yönlü metinleri çözmek ve anlamlandırmak için ihtiyaç duydukları bu boyutun (kod çözme) kapsamı artırılmıştır. Kod Çözme boyutu “gezinti, düzenlemeler, işlemler, biçimler ve yöntem” alt boyutlarıyla detaylandırılmıştır.

Gezinti: Dijital ortamda gezinme mekanizmalarını (kaydırma, aktif pencereler, menüler, düğmeler, vb.) hem kavramsal (örneğin avatarlar) hem de uygulamada (örneğin fare hareketleri, kaydırma) anlama olarak nitelendirilmektedir.

Düzenlemeler: İletişim kuralları, etik, mahremiyet, paylaşım ve atıf gibi konularda çevrimiçi topluluklara katılım; güvenlik, mahremiyet, erişim ve emniyet yapılarını kapsayan bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik uygulama ve normları anlaması becerilerini kapsar.

İşlemler: Yaygın fonksiyonel işlemleri kavrama (dosyaları kaydetme, yazdırma ve düzenleme; karşıya yükleme ve indirme, başlatma ve kapatma gibi). Yeni dijital araçları ve uygulamaları keşfetme konusunda kendine güven duyması olarak nitelendirilebilir.

Biçimler: Dijital metin tasarımı ve sunum elemanlarını (renk kullanımı, yazı tipi ve düzen, sayfalar slaytlar ve ekranlar arası geçişler) ifade eder. Çünkü bu sunum öğelerini ve bunların metin içerisindeki etkisinin farkında olmasını gerektirir.

Tarz/Yöntem: Dijital metinler (video, oyun, SMS, Twitter yayınları) farklı karakterlere ve farklı düzenlere sahiptirler. Bu karakter ve farklı düzenleri anlamak dijital medyadaki iletileri çözümlemeye yardımcı olur.

1.4.1.2. Anlamlandırma

Metinde anlamı oluşturan veya anlamsal yapı rolü üstlenen metin kaynakları metinlerin anlaşılmasına ve oluşturulmasına katkıda bulunur. Bu boyut metni yazan kişinin bakış açılarından ziyade metin içindeki anlatıları anlamaya ve yorumlamaya odaklanır. Dijital metinlerin amaçları ve kuralları katı bir şekilde tanımlanmamıştır. Dolayısıyla hızlı değişime ve ayrışmaya uğrayabilir. Bu durum metin oluşturma ve

okuma süreçlerini dinamik tutar. İnternetin metinsel uygulama alanlarına girmesiyle birlikte dijital metinler standart olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu tür metinleri üretmek veya kullanmak eş zamanlı olarak anlamlandırma, metin inşa etme hem metinleri oluşturan yapılar düzeyinde hem de ağ düzeyinde anlatıları yorumlamayı gerektirir. İnternet ve web 2.0 uygulamaları çok yazarlı metin oluşturmaya izin verdiğinden metin üzerinde birliğin sağlanmadığı tutarlılığı olmayan veya birbiriyle çelişen metinler oluşmasına sebebiyet verebilir. Bu durum anlamlandırma uygulamalarıyla çözümlenebilir. Yeni ortaya çıkan dijital bağlamlar; anlamlandırma uygulamaları yarımıyla çevrimiçi katılımcıların, toplumsal faaliyetlere katılım yoluyla anlamı okuma ve anlamı ifade etme etkileşimlerinde bulunmasına yardımcı olur.

Özet olarak anlamlandırma; çeşitli anlamsal, görsel ve yapısal unsurlar etkili bir şekilde kullanılarak dijital içeriğin doğru bir şekilde özümsemesine odaklanır. Yeni ve mevcut bilgi arasındaki ilişkileri keşfederek belirli bir amacı, niyeti, duyguyu veya fikri dijital bir forma çevirme becerisini ifade eder. Anlamlandırma yansıtıcı bir süreçtir. Bu süreçte geçmiş deneyimlerini kullanma, önceki deneyimleri, bilgileri ve okuyucu tepkilerini göz önüne alarak metin içeriği, metnin tipi ve metnin amacı hakkında fikir yürütmeye yardımcı olur. Kısaca anlamlandırma hem anlama hem de yorumlama becerilerini beraber işe koşulmasını gerektiren önemli bir boyuttur. Anlamlandırma boyutunda “okuma, ilişkilendirme ve açıklama” alt boyutları da bulunmaktadır.

Okuma: Dijital içeriği okuma, güvenli bir şekilde özümseme ve bunu yaparken yazılımlar ve platformlar arasında amaca yönelik ve verimli hareket etme, bilgiye eleştirel yaklaşma becerilerini kapsar. Çeşitli, anlamsal, görsel ve yapısal bileşenler arasında anlatıyı takip edebilme eylemlerini kapsar.

İlişkilendirme: Yeni ve mevcut bilgiler arasında bağlantılar kurarak, zihinsel süreçleri bu işin içerisine katma etkinliklerini içerir.

Açıklama: Belirli duyguyu, amacı ve fikri aktarmak için dijital ve iletişimsel formları kullanma becerilerini içerir. Bu beceriler okuyucuların anlayışını, sosyal ilişkilerini geliştirir ayrıca içeriğin ve eserlerin gelişmesini katkıda bulunur.

1.4.1.3. Kullanma

Metin kullanımı belirli bir dijital metne ait biçimlerin okuyazar tarafından amaçlarına yönelik kullanımıyla ilişkilidir. Kullanma boyutu hem farklı metinlerin karakteristik özelliklerini fark etmeyi hem de metinlerin farklı bağlamlarda kullanımını

kapsar. Metin yapılarını ilişkin yazı tipi, renk kullanımı, metin düzenleme özellikleri ve çeşitli yazı fontları gibi özellikleri hızlı bir şekilde uygulanabilmesi, istenildiğinde değiştirilip kaldırılabilmesi için tek bir uygulama üzerinde toplanmıştır. Buna kelime işlemci programını örnek olarak verebiliriz. Dijital metin kullanımı bir metin oluştururken eş zamanlı olarak tasarımlar üretme imkânı sağlar. Bu sebeple dijital metinlerin tasarım, üretim ve yaygınlaştırma faaliyetleri için geniş bir beceri yelpazesi gerektirir. Ayrıca dijital metin üretim ve tasarım sürecinde yapılan seçimler ve onların etkileri konusunda eleştirel yaklaşım önemlidir. Yazılı metin, resim, ses ve gif gibi daha yerleşik medya çeşitlerine ek olarak twitterverse, oyun, video günlüğü ve çeşitli web sitesi biçimleri vardır. Okuyuzarın bunları nasıl üretebileceğini, nasıl anlayabileceğini, ortaya koyan kendi iç dinamikleri bulunmaktadır. Bir problemin çözümünde çeşitli mobil uygulamalar, formlar, yöntemler ve dijital araçlar kullanılarak problemlerin üstesinden gelme konusunda kolaylıklar sağlar. Bunun yanında veri tabanları, internet üzerinden veriye erişme ve özel veri setleri; gelişmiş arama, konumlandırma ve sorgulama becerileri gerektirir. Dijital teknolojilerdeki yenilik, hızlı gelişim ve değişim problemlerin, keşfedilmemiş amaçların ve potansiyellerin de hızlı bir şekilde ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır. Dijital metinlerin mevcut amaç ve düzenleri keskin bir şekilde tanımlanmamış olduğundan bu yapılarıdaki değişim hızlı bir şekilde gerçekleşebilir. Sonuç olarak dijital metinlerin kullanıcısının hem metin üretme becerisi geliştirmesi hem de uygulamaya yönelik becerilerini kullanması önemli görülmektedir. Dolayısıyla okuyuzarların, herhangi bir görev için dijital araçları uygun ve etkili bir şekilde kullanma becerisini geliştirmesi gerekir.

Özet olarak kullanma boyutu, okuyuzarın herhangi bir görevi yaparken amacına uygun ve etkili dijital araçları kullanma yeteneğine sahip olmasını gerektirir. Ayrıca ortaya çıkan problemlere dijital topluluğun bir parçası olarak esnek pratik çözümler bulma arayışında olması, dijital araçları etkili ve verimli bir şekilde kullanma becerisini geliştirmesi gerekir. Bir amaca yönelik dijital araçlar içerisinden gerekli değerlendirmeyi yaparak kendine uygun olanı bulmak, dijital araç ve teknikleri etkili bir şekilde uygulamak bu boyutun temel becerilerindedir. Yeni yaklaşımlar, teknikler veya içerikleri işe koşarak keşfetme, üretme ve hayal gücünü kullanma konusunda güven duygusunu geliştirmenin gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

Kullanma boyutunda “Bulma, Uygulama, Problem Çözme ve Oluşturma” alt boyutları bulunmaktadır.

Bulma: Verilen bir görev için uygun verileri kaynaklardan ve dijital araçlardan toplama yeteneğine sahip olmayı gerektirir. Potansiyel bilgi kaynaklarını, bilgi araçlarını tanımalıdır. Bu beceriler araştırma, sorgulama, filtreleme ve paylaşma süreçlerini etkin kullanmayı amaçlar.

Uygulama: Etik, yasal ve kullanılabilirlik sınırları içinde belirli bir amaç ve hedef kitle için dijital araçları ve etkili teknikleri kullanmaktır.

Problem Çözme: Problemleri tanımlamak, problemin analizini yapmak ve probleme yönelik çözümler üretmek için dijital ağları, dijital araçları ve dijital kaynakları kullanmaktır.

Oluşturma: Dijital becerilerin kullanılması ve uygulanması yoluyla etkili yaklaşımlar, teknikler geliştirmek; eserler ve içerik üretmeyi temsil eder. Keşfetmek, denemek ve yenilik yapmak için güven duymak üretmek için önemli becerileri olarak görülmektedir.

1.4.1.4. Analiz

Okuyuzarın dijital ortamda bilinçli kararlar verme ve seçimler yapma yeteneğini geliştirmesi gerekli görülmektedir. Bu sebeple eleştirel değerlendirme becerilerine sahip olmak önemlidir. Eleştirel değerlendirme için okuyuzarın kaynağı izlemesi ve izini sürebilmesine yönelik becerilere ihtiyaç duyabilir. Ayrıca okuyuzarın kaynağın içinde var olan ideolojinin veya fikirlerin ayırımına varması önemlidir. Sosyal medyada kullanılan trending ve like sundukları kanıtların biçimi ve kalitesi kaynak açısından çeşitli önermeler sunmaktadır.

Dijital dünyada seçim ve yargılarında bulunurken okuyuzarın bilgili hareket etmesine rehberlik edilmelidir. Çünkü okuyuzarların dijital ortamda bilinçli kararlar alma ve seçimler yapma konusunda belirli bir beceriye sahip olması gerekir. Ayrıca dijital materyalleri üretmek ve tüketmek için eleştirel, estetik ve etik perspektiflere sahip olmak önemli bir beceridir. Dijital ortamda bilinçli yargılar ve seçimler yaparak eleştirel, estetik ve etik bakış açılarını sağlamak önemlidir.

Parçalarına Ayırma: RSS, Liking, Trending gibi dijital kavramları anlamak; iletişimi anlamlandırmaya ve etkili bir şekilde kullanmaya katkıda bulunur.

Seçme: Dijital araçlar, ortamlar, eserler hakkında yargıya varmak ve bunlar hakkında sonuç çıkarmak için seçimler yapmak önemli bir beceri olarak görülmektedir. Bu kazanımlar okuyuzarın; dijital sistemler, içerikler, ağlar veya diğer eserler hakkında değerlendirme yapmasına, seçim ve tavsiyelerde bulunmasına yardımcı olur.

Sorgulama: Dijital ortamda karşılaştığı problemler ve durumlara eleştirel yaklaşabilmeyi, olayları analiz edebilme yeteneğini geliştirmeye yardımcı olur.

1.4.1.5. Karakter

Dijital teknolojilerin ve sosyal medyanın gelişmesiyle dijital ortamları kullanan bireylerin dijital kimliği oluşmaktadır. Kişinin kimliğini nasıl sunduğu da önemli bir konudur. Sunumun ne şekilde yönetildiği ve gizlilik ayarları gibi seçeneklerle kimliğin kontrolünün sağlanması farklı bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı türde dijital profilleri oluşturabilmek için farklı türde metinlerin, içeriklerin ve güvenlik özelliklerinin anlaşılması gerekir. Okuyazarın sosyal ağlara, bloglara, tartışma gruplarına ve video içerikleri gibi çeşitli iletişim ortamlarına nasıl, nerede, ne zaman ve hangi amaçlarla katılacağına dair seçim yapması ve katılımında bulunması karakter boyutu için önemli becerileri içermektedir.

Okuyazarın farklı dijital içeriklerde kimlik, itibar ve üyelik konularında hassas davranmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca aidiyet duygusu olan ve kendine güvenen bir katılımcı rolü geliştirilmesi gerekir. Okuyazar oluşturduğu dijital kimliği koruma, itibarını yönetme ve çevrimiçi gruplara katılarak kimliğini geliştirmesi gerekir. Bir kişinin çevrimiçi kişiliğinin geliştirilmesi ve yönetimi ancak diğer boyutlarla birlikte etkileşime girmesiyle mümkün olacaktır.

Kimlik Oluşturma: Farklı dijital çevrelerde (çevrimiçi gruplar, topluluklar) kendisine has dijital kimlik geliştirmesine yönelik becerileri tanımlar.

İtibar Yönetimi: Birey olarak topluluklardaki itibarını geliştirmesi ve etkili bir şekilde yönetmesini, bireyin kendisinin farkında olmasını gerektirir. Bireyi itibar kaybına karşı korunmaya ve onların online etkinliklere nasıl katılmaları gerektiği konusunda farkındalık oluşturmaya yardımcı olur.

Katılım: Dijital etkileşim ve değişim yoluyla senkron ve asenkron olarak diğerleriyle çalışabilmesi olarak değerlendirilebilir. Çevrimiçi gruplar, topluluklar ve kişilerle etkileşime geçerek tecrübelerine katkıda bulunmasını sağlar. Kazanılan beceriler etik ve kültürel zorlukların farkındalığını geliştirir.

Özetle bu bölümde; eleştirel okuyazarlığın kuramsal temeli, amacı ve eleştirel okuyazarlığı oluşturan temel dinamikler tartışılmıştır. Eleştirel okuyazarlığın; eleştirel düşünme, eleştirel pedagoji ve sosyo-kültürel okuyazarlık gibi kavramlarla etkileşimi ele

alınmıştır. Eleştirel okuryazarlık modeli, okuyucu rolleri veya kaynakları ele alınarak tartışılmıştır.

Eleştirel okuryazarlıktan eleştirel dijital okuryazarlığa geçiş tartışılmıştır. Eleştirel dijital okuryazarlığın kuramsal çerçevesi ve temel dayanağı özetlenmiştir. Eleştirel dijital okuryazarlığın dijital okuryazarlık altında yer alan bir okuryazarlık çeşitli olmasından daha ziyade eleştirel okuryazarlık çatısı altında gelişim gösterdiği kanıta dayalı bir biçimde sunulmuştur. Eleştirel dijital okuryazarlığın kuramsal temelini eleştirel okuryazarlığa ve eleştirel pedagojiye dayandığı alanyazın temel alınarak aktarılmıştır.

Eleştirel okuryazarlığın gelişen bilgisayar teknolojileri, internet teknolojisi ve dijitalleşmeyle olan etkileşimi, bugünkü eleştirel dijital okuryazarlığın ortaya çıkışı özetlenmiştir. Çalışmada kullanılan eleştirel dijital okuryazarlığa ait beş boyutun 2013 yılında Hinrichsen ve Coombs'un, Luke ve Freebody'nin 1999'da geliştirdiği dört boyutlu eleştirel okuryazarlık modelini kullandığı ve model üzerinde yapılan yeniliklerle özellikle dijital teknolojileri de kapsayacak biçimde genişletildiği ifade edilmiştir.

Modelin uluslararası düzeyde okuryazarlık eğitimlerinde kullanılmış, kabul görmüş ve büyük ölçüde benimsenmiş olması açısından değerlendirildiğinde sağlam bir çerçeve sunduğu belirtilmiştir. Çalışma kapsamında eleştirel dijital okuryazarlık kavramı yeniden tanımlanmıştır. Eleştirel dijital okuryazarlığa ait her bir boyut ve alt boyutlar ayrı ayrı ele alınarak özellikleri tartışılmış ve alanyazın için kuramsal çerçeve etrafında sunulmuştur.

1.5. İlgili Araştırmalar

Djonov, Tseng ve Lim (2021) Çocuklara eleştirel dijital okuryazarlığı teşvik etmek için dijital medya anlatıları ve deneyimleri üzerine yaptıkları çalışmada belirli bir hikâyenin kitap, film ve interaktif uygulama gibi farklı medyalar üzerinden sunulması, çocukların bu anlatılarla olan etkileşimi, medya ve yazılımlar hakkındaki fikirlerini ortaya çıkarması hedeflenmiştir. Çocukların bu şekilde kavrayışlar geliştirmesi eleştirel dijital okuryazarlık eğitimine yönelik etkili yaklaşımlar sunulmasının çocuklar için transmedya kullanımında iyi bir başlangıç noktası olacağı belirtilmiştir. Çalışmada gerçekleştirilen örnek olay kapsamında; transmedya anlatı araçları olarak etkileşimli mobil uygulama, film ve geleneksel resim kitabı kullanılarak şu başlıklarda veriler toplanmıştır:

- 4-5 yaşındaki çocukların kitap ve mobil uygulamayla olan etkileşimlerine dair annelerinin gözlem notları,

- 7 ve 10 yaşındaki iki çocuk tarafından yapılan ve transmedya anlatısından bir sahneyi temsil eden LEGO animasyonuna dair video hazırlanması,
- İki çocuğun Stop Motion Studio yazılımı ile yaptığı animasyon hazırlamaya yönelik tecrübelerini içeren röportaj verileri toplanmıştır.

Çalışmanın sonucunda şu bulgulara yer verilmiştir;

- Okul öncesi dönemdeki çocukların dijital araçların sağladığı olanaklar ve transmedya anlatılarındaki farkındalıklarının oluştuğu,
- Daha büyük yaştaki çocukların kendilerine uygun medyayı (kitap, film ve interaktif uygulama) seçerek sosyal temaları yorumlama becerilerinin geliştiği,
- Farklı türdeki dijital teknolojilere ve dijital olmayan kaynaklara (örneğin LEGO) aşinalık kazandıkları belirtilmiştir.

Çalışmada çocukların bilgisayar yazılımı ile yaptığı video tasarımının multimedya yazarlığını şekillendirmesine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle çocukların transmedya anlatılarıyla ilgili deneyimlerine ilişkin gözlemlerin, çocuklara yönelik verilecek eleştirel dijital okuryazarlık eğitiminin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür gözlemlerin eğitimcilere metinler ve diğer medya öğeleri üzerinde eleştirel analiz yapabilmesi için hangi kavram ve çerçevelerin sınıfta kullanılabileceği konusunda fikir vereceği belirtilmiştir.

Garcia ve Roock (2021) eleştirel dijital okuryazarlığın toplumsal boyutları başlıklı çalışmasında dünya genelinde yeniden ortaya çıkan milliyetçilik ve baskıcı unsurların ortadan kaldırılmasında dijital okuryazarlıkların rolünü analiz etmiştir. Dijital araçların bir yandan demokratikleşme ve iletişim alanlarına katkı sağlarken diğer yandan toplumsal yaşamı otoriter hale getirmesi ve kutuplaştırması tartışılmıştır. Sosyal medya yazılımlarının toplumsal ve ekonomik hayatı baskı altına almasına karşılık olarak dijital okuryazarlık çerçevelerinin bu yeni gerçekliği ele almada başarısız oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma kapsamında mevcut dijital okuryazarlık çerçevelerini inceledikten sonra evrensel ve toplumsal konularda eleştirel bilimden ve teknoloji çalışmalarından faydalanarak buna yeni bir bakış açısı getirmişlerdir. Çalışma hem çevrimiçi hem de çevrimdışı ortamlarda eleştirel dijital okuryazarlıklara yönelik sınıf yaklaşımları getirilerek bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktadır.

Hidayat, Suherdi ve Purnawarman (2021) yaptıkları araştırmada Endonezya’da yabancı dil (İngilizce) öğrencilerinin eleştirel dijital okuryazarlık konusundaki anlayışlarını ve bilgilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Bunun için araştırmacılar

tarafından katılımcılardan çevrimiçi açık uçlu sordukları sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları, Endonezya'nın Batı Java kentindeki devlet ve özel üniversitelerde eğitim gören 20 yabancı dil öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcıların verdikleri cevaplardan Eleştirel Dijital Okuryazarlık ile ilgili üç temel bulgu ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel dijital okuryazarlık terimi hakkında bilgi sahibi olmadıkları, ikincisi, eleştirel dijital okuryazarlık terimini duymuş ancak yeterli bilgiye sahip olmayan katılımcıların bulunduğu, üçüncüsü ise çok azının eleştirel dijital okuryazarlık terimi hakkında belirli bir bilgiye sahip olduğu belirtilmiştir. Çalışmada eleştirel dijital okuryazarlık kavramını katılımcıların çoğu sadece okuryazarlık, eleştirel ve dijital kavramlarını bir araya getirerek anlam yüklediği görülmüştür. Katılımcıların hiçbiri Eleştirel Dijital Okuryazarlığı en temel noktası olan sosyal bakış açısıyla ilişkilendiremedikleri rapor edilmiştir. Diğer yandan katılımcılar, Eleştirel Dijital Okuryazarlığa yönelik bilgi sahibi olmanın dijital çağda kendi yaşamları için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Lewis, Crampton ve Scharber (2021) yaptıkları araştırmada üç farklı ortamda oyun ve hayal gücünün eleştirel dijital okuryazarlık üzerindeki rolünü incelemişlerdir. Okul içi ve okul dışında oyun ve hayal gücünün eleştirel dijital okuryazarlık rolünü inceleyen makalelerinde, yazarlar farklı ortamlarda sosyokültürel olarak temellendirilmiş oyun ve hayal gücü eylemlerini göstermek için kültürel-tarihsel etkinlik teorisinden yararlanmışlardır. Çalışmadaki okul, kütüphane ve gençlerin vakit geçirdiği bir mekân olarak üç ortam belirlenmiştir. Bu üç ortamın tüm imkân ve kısıtlılıklarının hayal gücüne katkısını araştırmak için çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Teknoloji yardımıyla bilgi üreticisi, anlamlandırıcılar ve teknoloji kullanarak kendi öğrenmelerini destekleyen kullanıcılar olarak gençlerin okul, kütüphane ve vakit geçirmek için kullandıkları mekanların karmaşık özelliklerini yakından incelemek için nitel bir çalışma yürütülmüştür. Etkinlik bileşenlerini analiz edebilmek için Etkinlik Sistemi Gözlem Protokolü kullanılmıştır. Yapılan çalışma kapsamında üç farklı ortama özgü özelliklerin hayal gücünü etkilediği belirtilmiştir. Oyun ve hayal gücü arasında ayrılmaz bir şekilde ilişkili olduğu ve hayal gücünün her ortamda öğrencilere farklı şekilde yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Stewart, Hsieh, Smith ve Pandya (2021) öğretmen eğitiminde eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesine yönelik yürüttükleri çalışmada, üniversite

öğrencilerine haftada iki saat yüz yüze kurs şeklinde eğitim verilmiştir. Öğrencilerin eleştirel tartışmaları organize edebilmeleri için bu eğitim 17 öğrenciyle sınırlandırılmıştır. Öğretmen adayları eleştirel dijital okuryazarlık hakkında teorik parçalar okuması, dijital araçlarla çalışma pratiği yapması ve seçimlerini ISTE standartlarıyla uyumlu hale getirerek bu araçları gelecekteki sınıflarına nasıl dahil edebilecekleri hakkında eleştirel düşünceleri istenmiştir. Öğretmen adaylarına verilen kurs, her dersin ilk saatinde haftalık araştırma makalelerinin tartışılmasıyla başlamaktadır. Küçük gruplara ayrılan adaylar, kendi içlerinde tartışmayı yönetmek için açık uçlu soruları kullanırlar. Tartışmalar ağırlıklı olarak öğretmen adayları tarafından yürütülür ve eğitmenler yalnızca araştırma soruları ve okumalara yönlendirme sağlamak için devreye girer. Kursun sonunda, öğretmen adayları eleştirel dijital okuryazarlık hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için teknolojiyi kullanma konusunda bilinçlendiklerini dile getirmişlerdir.

Silvhiany, Huzaifah ve Ismet (2021) yabancı dil öğretmen adaylarının çevrimiçi kaynakları değerlendirme becerilerinin eleştirel dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesine yönelik yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamlarda bilginin güvenliği ve yanlış içerikleri nasıl değerlendiklerini belirlemek amacıyla durum çalışması yapılmıştır. Bunun için araştırmacıların geliştirdikleri çevrimiçi eleştirel dijital okuryazarlık değerlendirme soruları kullanılmıştır. Bu çalışmaya Endonezya’da bir devlet üniversitesinde eğitim gören 2. sınıf, 3. sınıf ve son sınıflarındaki öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmaya katılan 152 öğretmen adayına görsel bilginin güvenilirliği değerlendirme, WhatsApp mesajını değerlendirme, web sitelerini karşılaştırma, haberler ile sponsorlu içeriği ayırt etme, YouTube üzerinden alınmış bir videoda bahsedilen bilgilerin güvenilirliğini değerlendirme ve Instagram iletisini değerlendirmeden oluşan toplam altı görev verilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dijital ortamlarda okudukları bilgilere kolayca inandıkları ve YouTube videolarındaki sahte haberleri ve iddiaları tespit etmek zorlandıkları görülmüştür. Başka bir deyişle birçok öğretmen adayının YouTube videosunda ortaya atılan iddiaların güvenilirliğini sorgulamadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları sosyal medya ve çevrimiçi kaynakları sıklıkla kullanan Z kuşağına ait bireyler olmalarına rağmen sosyal medya ve çevrimiçi kaynaklarda yer alan asılsız bilgilere eleştirel bakış açısıyla değerlendiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal medya

üzerinden eriştikleri haber, bilgi ve görsellerle ilgili bu haberi yapan kişinin kim olabileceğine dair farkındalıklarının oluşmadığı da gözlenmiştir.

Garcia, Fernández ve Okonkwo (2020) yaşları 13-17 arasında değişen 390 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada siyahi kızların eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini harekete geçirmek için teknolojiden nasıl faydalandıklarını araştırmışlardır. Bu kapsamda liderlik ve güçlendirme konferansına başvuru yapan 390 kız öğrencinin başvuru aşamasında 8 soruya cevap vermeleri istenmiştir. Kız öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen veriler toplanmış ve nitel analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin aktivizm, sosyal hareketlilik ve eğitime hazırlık dahil olmak üzere birçok konu alanında eleştirel dijital okuryazarlık uygulamalarını hayata geçirdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Knight, Dooly ve Barberà (2020) katılımcıların eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmede dijital ajanların rollerini ortaya koymak için “eleştirel dijital okuryazarlık pedagojilerine doğru” başlıklı araştırma yürütülmüştür. Bir öğrenme olayı sırasında hangi ajanların aktif olduğunu ve etkileşimde bulunan tüm katılımcıların eleştirel sorgulama yoluyla ajanların nasıl tanımlanabilecekleri araştırılmıştır. Ekran tabanlı kaynakların (potansiyel araçlar olarak) kullanıcılar için daha belirgin hale gelebilmesi için araştırmacıların, öğretmenlerin ve diğer paydaşların gizli ajanları nasıl ortaya çıkarabilecekleri araştırılmıştır. Çalışmanın katılımcıları çevrimiçi lisans programında eğitim gören yaşları 26 -55 aralığında bulunan 2 erkek ve 10 kadından oluşan toplam 12 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılara okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye yönelik farklı görevler üzerinde çalışmaları istenmiştir. Çalışmanın veri analizinde 97 dk lık görüşme kayıtları, çeşitli görevler esnasında alınan ekran görüntüleri kullanılmıştır. Katılımcılar; çevrimiçi konuşma ve görevleri tartışabilecekleri Tadem uygulamasını kullananlar ve diğerleri olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak öğrenme senaryoları belirlenmiş, ikinci olarak karşılıklı diyaloglar belirlenmiş, üçüncü olarak ise kaynaklar bir tepki değişimi yapısının parçasıysa bunlar “ajan- aracı” olarak belirlenmiş ve bu tepki değişimi kimin (katılımcı), neyin (sistem) başlattığına bağlı olarak katılımcı- katılımcı, katılımcı- sistem veya sistem- katılımcı olarak belirlenmiştir. Dördüncü olarak her bir ajanın rolleri (veri- alıcı-diğer) belirlenmiştir. Son olarak ajanların amaçları “düzenleyici- eğitici -diğer” olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda ekrana dayalı ajanların görev sırasında yönlendirici, tasarım yönlerine odaklanan temsilci olarak katılımcılara yardımcı olduğu

belirtilmiştir. Çalışmada kullanılan Tandem aracı katılımcıların ne hakkında konuştuğuna (verilen konu) ve görevi nasıl yöneteceklerine (gezinme simgeleri ve açılır pencereler aracılığıyla) ilişkin seçimlerini etkilediği ifade edilmiştir. Ayrıca, farklı ekran tabanlı kaynakların tasarımcılar tarafından nasıl yerleştirildiğini ve iki pedagojik amaçtan öğrencilerin bilgi edinmelerine yardımcı olmak ve öğrencilerin bu süreci gerçekleştirme konusundaki seçimlerini düzenlemek için arayüzün etkilerini göstermiştir. Çalışma bulgularında eleştirel dijital okuryazarlık pedagojisinin öğrenme senaryosunun arayüzüne gömülü gizli ajanları fark etme potansiyelini artırdığı gözlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan arayüzlerdeki dijital ajanların yalnızca teknoloji taşıyıcısı olmadığını ayrıca kendi içlerinde sosyal imgeler olarak görülmesi gerektiği düşüncesini doğruladığı belirtilmiştir.

Pandya ve Low (2020) eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini kullanarak dijital video üretiminde hedef kitleyi tanıma üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınıf ortamında ürettikleri dijital videoları izleyen kitleyi nasıl tanımladıkları tartışılmıştır. Bu çalışmadaki öğrencilerin yaşları 8-10 arasında değişmektedir. Öğrencilerin izleyicilere ilişkin algıları hakkında görüşler belirtilmiştir. Video ve görüşmelerden elde edilen veriler, öğrencilerin izleyicileri nasıl karakterize ettiğine ilişkin çeşitli bulguları ortaya koymaktadır. Öğrenciler, izleyicilerin dil kullanımıyla ilgili bilinçli seçimleri, duygularını tahmin etme ve videoyu farklı izleyicilerle paylaşmanın duygusal boyutlarını tartışmışlardır. Bu bulgular, öğrencilerin ortaya koydukları dijital ürünler için izleyici hakkında farklı fikirler ortaya koymaktadır. Ayrıca, çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin güvenliği konusunda endişeleri ve soruları gündeme getirmektedir.

Baroud ve Dharamshi (2020) yaptıkları çalışma öğretmen adaylarının eleştirel dijital okuryazarlık uygulamalarını ve pedagojilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Kendi kendine araştırma metodolojilerini kullanarak, eleştirel dijital uygulamalar ve bu uygulamaların öğretmen eğitimi kapsamında entegrasyonları incelenmiştir. Eleştirel dijital okuryazarlığın “eleştirel” yönlerini vurgulayarak dijital teknolojilerle ve dijital teknolojilerden öğrenmeyle ilgili sosyal, kültürel ve etik konularını ele alan öğrenme planları tasarlanmıştır. Veriler, dört ay boyunca haftalık toplantılarda kaydedilen notlardan ve paylaşılan çevrimiçi yansıtılardan oluşmaktadır. Çalışma sonucunda; kendi kendine çalışma yaklaşımı öğretmen eğitimi için eleştirel dijital pedagojilerin kavramsal ve yasal boyutlarını ele almaya yardımcı olduğu belirtilmiştir. Eleştirel dijital metinleri müfredata entegre ederken ortaya çıkan fırsatlar ve zorluklar hakkında daha derin bir

anlayış geliştirilmiştir. Bu çalışma öğretmen yetiştirme programlarında, eleştirel dijital uygulamaları tasarlama ve derslere entegre etme konusunda hem teknik hem de pedagojik bilgi birikimine sahip eğitimcilerin yetiştirilmesinde önemli rol oynadığı belirtilmiştir.

Santisteban, Díez-Bedmar ve Castellví (2020) Öğretmen adaylarının eleştirel dijital okuryazarlık becerileri ve sosyal sorunlara yönelik tutumları konulu araştırmasında aday öğretmenlerin dijital medyada eriştikleri bilgilere yönelik eleştirel analiz yapma yeterlilikleri ve tutumları incelenmiştir. Aynı zamanda gerçekliği şüpheli olan sosyal konularda bilgi kaynaklarının doğruluğunu, güvenilirliğini araştırmak, basılı ve sosyal medyada yayılan belirli haberlerin ve içeriklerin güvenilirliği tartışılmıştır. Çalışma geleceğin öğretmenlerini yetiştirme konusunda öğretmen yetiştirme programlarının dijital medyayı eleştirel olarak yorumlama konusunda zorunlu olduğunun altını çizmektedir. Araştırmacılar “Geleceğin öğretmenleri eleştirel düşünürler mi?” sorusundan hareketle yürüttükleri çalışmada İspanya’daki beş üniversiteden üçüncü ve dördüncü sınıflarda eğitim gören toplam 322 lisans öğrencisinin eleştirel söylemler oluşturma yeterliliklerini de incelemişlerdir. Çalışmada, yoksulluk, ekonomik krizler, sosyal adalet, toplumsal cinsiyete dayalı şiddet, hoşgörüsüzlük ve demokratik olmayan tutumlar gibi sosyal sorunlarla ilgili sosyal medyadan alınan bilgilerle öğretmen adaylarının analiz yapma ve tartışma kapasiteleri incelenmiştir. Sonuçlar, geleceğin öğretmenlerinin araştırma kapsamında belirtilen tartışmalı konularda çevrimiçi haberlere dayalı eleştirel söylemler geliştirme konusunda zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının sosyal problemler hakkında internetten alınan bilgilere dayalı eleştirel söylemler geliştiremediklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılardan çok azının ise tartışmalı konularda çevrimiçi haberlere dayalı eleştirel yaklaştıkları, şüphe duydukları, haberin kaynağını araştırdıkları konusunda bulguları ortaya koymaktadır.

Watt (2019) öğretmen eğitiminde eleştirel dijital okuryazarlık uygulaması üzerine yürüttüğü çalışmada; öğrencilerin çevrimiçi arkadaş grupları içinde veya sosyal medyada iletişim kurlmaları ve iş birliği yapmalarına yönelik artan ihtiyaç göz önüne alınarak video yapımı ve düzenlemesine yönelik bir uygulama planlamıştır. Bu planlama aday öğretmen eğitimine entegre edilmiştir. Araştırmacının katılımcıları dil eğitimine katılan toplam 40 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma kapsamında toplanan nitel veriler; bir odak grubu görüşmesi, gözlemler ve öğretmen adaylarının videoları ve öğretim planlarının içerik analizinden oluşmaktadır. Araştırmacı katılımcılara video tasarım süreçleri

hakkında çeşitli yönlendirmelerde bulunmuştur. Katılımcılardan ders esnasında video hazırlamaları için planlama yapmaları, çekim yapmaları ve hazırladıkları videoları yayınlamaları istemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının çoğunun araştırmanın başında öğrencilerle video çekme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarında, teknik beceri eksikliği, zamanın kısıtlı olması, kullanılacak videonun uygunluğu gibi farklı sorunların bulunduğu belirtilmiştir. Başlangıçta birçok öğretmen adayı video tasarımının ilköğretim öğrencileri için çok dikkat dağıtıcı veya zor olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretim planları tamamlandıktan sonra toplanan anket verileri çözümlendiğinde yapılan çalışmanın öğretmenler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı ve öğretmenlerin tutumlarını değiştirdiği gözlenmiştir. Çalışmanın nihai en önemli sonucu öğretmen adaylarının tamamı gelecekte öğrencilerinin eğitim müfredatlarına eleştirel dijital okuryazarlıkla ilgili farklı planlamalar yaparak derslerine entegre edeceklerini belirtmesi olmuştur.

Castellví (2019) Sosyal bilimlerde eleştirel dijital okuryazarlık başlıklı çalışmasında iki temel soru üzerinden araştırmasını şekillendirmiştir. Bunlardan ilki “Eğitimin ilk amacı öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmek olmalıdır ama bu mümkün müdür?” diğeri ise “öğrenciler nasıl eleştirel düşünme becerisi geliştirir ve dijital ortamlarda sosyal sorunlarla ilgili nasıl anlatılar oluşturur?” şeklindedir. Bu araştırma, Barselona’da üç okulda yürütülmüştür. Toplam 176 lise öğrencisinin katıldığı çalışmada öğrencilerden internette yaptıkları bilgi araştırmalarını analiz ederek sosyal meseleler etrafında eleştirel anlatılar oluşturmaları istenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin eleştirel düşünmekte ve eleştirel anlatılar oluşturmakta zorlandıkları görülmüştür.

Mnyanda ve Mbelani (2018) yaptıkları çalışmada 9.sınıf öğrencilerinin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini dijital iletişim uygulamaları aracılığıyla nasıl geliştiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu kapsamda 9. sınıf öğrencilerinden anket, odak grup görüşmeleri, öğretmenlerle bire bir görüşmeler ve ders gözlemleri şeklinde veriler toplanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin okuma kültürlerinin önemli ölçüde dijital ortamlara doğru kaydığını göstermektedir. Araştırmanın önemli bulgularından biri öğrencilerin kendi kendine öğrenme potansiyellerinin dijital iletişim uygulamaları aracılığıyla artmasıdır. Diğer bulgu ise öğrencilerin okul dışında dijital iletişim araçları yardımıyla edindiği bilgilerle okul içinde geleneksel yaklaşımla edindiği bilgiler arasında farklılığın olduğudur. Bu konuda öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitim faaliyetleriyle bu eksikliklerin tamamlanması üzerine çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Çalışmadaki

önemli bir sınırlılık olarak Güney Afrika'da hala öğrencilerin elektrik ve internet bağlantısına erişemeyen çoğunluğun olması olarak gösterilmektedir.

Watulak (2016) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini keşfetmek için sorgulama gruplarını kullandığı nitel bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırma kapsamında öğretmen adayları eleştirel dijital okuryazarlık çalışmasını kolaylaştırmak için küçük gruplara ayrılmışlardır. Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için sorgulama grubu aracılığıyla sosyo-kültürel bağlamda kendi dijital okuryazarlık uygulamalarına yansıtma yapmak ve ortaya çıkacak olan pratik sonuçları incelemek amaçlanmıştır. Katılımcılar üniversitenin teknoloji entegrasyonu kursuna katılan öğretmen adayları arasından e- posta yoluyla seçilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacının teknoloji kullanım günlüğü tutulmuştur. Diğer veri toplama araçları ise araştırmaya katılan tüm katılımcıların kullandığı popüler sosyal ağ sitesi Facebook'un ekran görüntüleri, yansıtıcı yazı ve araştırmacının kişisel notlarıdır. Ayrıca, sorgulama grubu toplantıları kayıt altına alınmış ve kayıtlar yazıya dökülmüştür. Genel olarak hem eleştirel dijital okuryazarlık hem de araştırma sürecinin kilit unsurları olduğu göz önüne alındığında, işbirlikçi sorgulama grupları ve yansıtıcı uygulamalar öğretmen adaylarının eleştirel dijital okuryazarlık çalışmasını kolaylaştırdığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için sorgulama gruplarının kullanılmasının yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McNicol (2016) yaptığı çalışmada gençlerin çevrimiçi ortamlarda güvenliği sağlamak için iki yöntem kullanmıştır. Bunlardan biri eleştirel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ikincisi ise güvenli internetin yaygınlaştırılmasıdır. Bu iki yöntem çevrimiçi risklere karşı İngiltere'de son zamanlarda yaygın olarak kullanılan yöntemlerin başında gelmektedir. Bu kapsamda araştırmacı 2016 eğitim öğretim yılı baharında üç ortaokulda farklı yaş gruplarındaki 25 öğrenciyle beş odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu odak grup görüşmeleri yaklaşık 45dk sürdüğü belirtilmiştir. Odak grup görüşmeleri, okuma alışkanlıkları, basılı materyallere erişim ve dijital kaynakların kullanımında sansür konuları araştırılmıştır. Bu odak grup görüşmelerinde 12 öğrenci 11-14 yaş aralığında ve 25 öğrenci de 16-18 yaş aralığındadır. Öğrenciler, bilgi edinme özgürlüğünün süreçlerini ve internet erişiminin yaygınlaşması sonucu sansürle ilgili değişimin nasıl olduğu üzerine tartışmışlardır. Genel olarak filtrelemenin ve sansürün kolay bir çözüm olarak görüldüğü ancak okullarda ve daha yaygın olarak gençlerin internete erişim sağladığı ortamlarda

sorunu çözmek için filtrelemenin yeterliği olmadığı ortaya koymuştur. Bu durumun çözümü için en etkili yöntem olarak öğrencilerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın odak grup görüşmelerinde eleştirel dijital okuryazarlık, okullarda internet erişimini engellemeye çalışmak yerine gençlerin deneyimlerini tanıyan ve bunlara değer veren bir yapıda olduğu belirtilmiştir. Ayrıca eleştirel dijital okuryazarlığın güvenli interneti ve sansürü öğretmeye yönelik iyi bir yaklaşım olarak görülmektedir. Çalışmada öğrencilerin okul dışı karşılaşılabilecekleri risklere karşı yine eleştirel dijital okuryazarlık becerileriyle kendilerini destekleyici ortamların keşfedilmesi önerilmiştir. Böylece dijital ortamlar öğrencilerin gerçekte ihtiyaçlarına uygun becerileri geliştirmelerine yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Pandya ve Pagdilao (2015) eleştirel dijital okuryazarlık ile ilgili yaptığı tasarım tabanlı araştırmada dokuz yaşındaki öğrenciler tarafından oluşturulan bir dizi dijital video analizinin sonuçları tartışılmıştır. Güney Kaliforniya'daki yaşları 5-7, 8-10 ve 11-13 aralığında değişen öğrencilerin dört öğretmen rehberliğinde çeşitli konularda eğitim amaçlı dijital video günlükleri oluşturmaları istenmiştir. 60 öğrencinin bulunduğu okulda aralarından 26 öğrencinin yaptığı videolar, basılı ve dijital metinler analiz edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ödev olarak öğrencilerden bir yetişkinle işi ve hayatı hakkında röportaj yapmaları ve bu röportajı videoya çevirmeleri istenmiştir. Öğrenciler daha sonra küçük gruplar halinde hangi soruların sorulacağına, kiminle röportaj yapacaklarına ve videolarını nasıl yapılandıracaklarına karar vermişlerdir. Öğrencilerden 17'si okul çalışanları ile ilgili, 6'sı aile üyeleriyle ve 3'ü diğer çalışanlarla ilgili röportaj yapmıştır. Çalışma kapsamında süresi 1.5 ile 7 dk arasında değişen toplam 26 dijital video hazırlanmıştır. Çalışma sonunda araştırmacılar öğrencilerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini iki şekilde hayata geçirdiklerini gözlemlemişlerdir. Bunlardan ilki öğrencilerin farklı iş kollarındaki insanların hangi zorluklarla karşılaştıkları, para kazanmanın zorluğunu, ağır işlerde çalışan yetişkinlerin çektikleri sıkıntıları röportaj yaparak öğrencilerin empati duygusunu geliştirdiği belirtilmiştir. Sonrasında yapılan röportajı dijital araçları kullanarak videoya çevirmişlerdir. Böylece öğrencilerin hazırladıkları videolar toplumda farklı işlerde çalışan insanların mesleklerini keşfetmesine olanak sağlamıştır. Öğrencilerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini hayata yansıtmasını sağlayan ikinci durum ise öğrencileri video tasarımı yapmaları olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler yetişkinlerin hayatlarındaki zorlukları ve işleri

öğrenmekle de kalmamış bunun yanında röportaj yoluyla soru sorma, cevaplarla ilgili video düzenlemeleri yapma, röportajda eleştirel soru sorma, sorulara ait metinlerin tasarımını yapma, videolarda ses efektlerini kullanma, bu videoları arkadaşları ve öğrencileriyle paylaşma gibi farklı türden beceriyi de öğrenmişlerdir. Yine öğrencilerin video çekiminde, düzenlenmesinde ve röportaj esnasında birçok problemle karşılaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin problemlere yönelik geçici veya kalıcı çözümler ürettikleri gözlenmiştir.

National Literacy Trust (2018), İngiltere Parlamentosu Okuryazarlık Grubu ve Ulusal Okuryazarlık Vakfı tarafından yürütülen çalışmada okullarda eleştirel okuryazarlık becerilerinin öğretimi, sahte haberlerin Birleşik Krallık'taki gençler üzerindeki etkisini ve özellikle okullarda eleştirel okuryazarlık becerilerinin en iyi nasıl öğretilbileceği konuları araştırılmıştır. Bunun için öncelikle araştırmacılar tarafından İngiltere'de ve uluslararası düzeyde literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca akademisyenler, eğitimciler, politika yapıcılar ve medya endüstrisinden temsilciler olmak üzere kilit paydaşları içeren bir uzman paneli düzenlenmiştir. Ulusal okuryazarlık vakfı tarafından yürütülen araştırmanın katılımcıları, Birleşik Krallık'taki 388 ilkökul öğrencisi, 1832 ortaokul öğrencisi ve 414 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 5- 11.sınıftan yaşları 9 ile 16 arasında değişen 25 öğrenci, iki ilkökul öğretmeni ve dört ortaokul öğretmeninden oluşan katılımcılarla odak grup görüşmeleri yürütülmüştür. Geriye kalan öğretmen ve öğrencilerden ise nicel veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularını tartışmak için öğrenciler, eğitimciler, akademisyenler, politikacılar ve medya uzmanlarının aralarında bulunduğu katılımcı grubuyla paydaş etkinliği yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular;

- Birleşik Krallık'taki okullarda öğrencilerin sadece %2'sinin bir haberin gerçek-sahte ayrımı yapabilecek beceriye sahip olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin %49,9'u yalan haberleri ayırt edememekten endişe ediyor. Öğretmenlerin de %60,9'u yalan haberlerin çocukların duygu durumlarına ve benliklerine zarar verebileceğini düşünüyor.
- Çevrimiçi ortamda yalan haberlerin hızlı yayılması öğrencilerin %60,6'sının çevrimiçi ortamlardaki haberlere daha az güvenmesine sebep olmuştur.
- Büyük yaş grubundaki öğrencilerin %43,8'i haberlerini web sitelerinden ve %49,5'i Snapchat gibi sosyal medya aracılığıyla aldığı belirtilmiştir.

- Öğretmenlerin %98,8'i, öğrencilerin karşılaştıkları haberler arasında gerçek-yalan ayrımı yapabilmeleri için ihtiyaçları olan okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma konusunda en büyük sorumluluğun kendilerine ait olduğuna inanmaktadır.
- Öğretmenlerin %53,5'i, çocukların yalan haberleri ayırt edebilmesi için ulusal ders müfredatının okuryazarlık becerileri bağlamında ihtiyacı karşılamadığı ve yine öğretmenleri %35,2'sinin okullarda öğretilen eleştirel okuryazarlık becerilerinin gerçek dünyaya aktarılamayacağını belirtmişlerdir.

Tespit edilen bu sorunlara çözüm olarak komisyon Sahte Haber Çocuk Bildirgesi hazırlamıştır. Bu bildirgeyle çocukların ve gençlerin dijital ortamda güvenle gezinmeleri, karşılaştıkları durumları analiz etmeleri ve haberlerin geçerliliğini değerlendirmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Bildirge şu şekilde özetlenmiştir;

- Dijital ortamda gezinmek ve çevrimiçi karşılaştıkları bilgileri sorgulamak için gerekli olan eleştirel okuryazarlık becerilerine sahip olmak gereklidir.
- Güvenilir medya şirketlerinden doğru haberlere erişme ve bunları tartışma fırsatlarına sahip olmaları gereklidir.
- Eleştirel okuryazarlık becerilerini gerçek dünyada ve dijital ortamlarda uygulamak için gençlere fırsatlar verilmelidir.
- Öğrencilerin yalan haberleri ayırt edebilmesi için haberlerin nasıl yapıldığını anlamaları ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri önemlidir.

Çalışmayı toplumun tabanına yaymak için devlet, okullar, aileler, medya kuruluşları, üniversiteler ve gençlerin bu eylem planı içinde birer paydaş olarak üzerine düşen görevi yerine getirmelerinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Alanyazında yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; eleştirel dijital okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmalar öğrenciler ve öğretmen adayları etrafından şekillenmektedir. Alanyazında doğrudan becerileri ölçmeye yönelik çalışma yapılmamıştır. Alanyazından farklı olarak yaptığımız bu çalışmada öğretmenler üzerinde yürütülmüş olup bu kapsamda eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik ölçek geliştirilmiştir.

Eleştirel dijital okuryazarlıkla ilgili çalışılan konu başlıkları video hazırlama, film ve interaktif uygulama gibi farklı medyaların kullanıldığı, tranmedya anlatıları, görsel bilginin güvenilirliğini değerlendirme, haberler ile sponsorlu içeriği ayırt etme, YouTube ve Instagram üzerinden alınmış videolardaki sahte haberleri, iddiaları tespit etme ve

videolardaki bilgilerin güvenilirliğini değerlendirme, sosyal medya ve çevrimiçi kaynaklarda yer alan asılsız bilgilere eleştirel bakış açısıyla yaklaşma, öğrencilerin aktivizm, sosyal hareketlilik ve eğitime hazırlık dahil olmak üzere birçok konu alanında eleştirel dijital okuryazarlık uygulamalarını kullanma, eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmede dijital ajanların rolleri ve eleştirel dijital okuryazarlık pedagojisinin öğrenme senaryosu arayüzünde gömülü gizli ajanları fark etme, eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini kullanarak dijital video üretimi, eleştirel dijital uygulamalar ve bu uygulamaların öğretmen eğitimi kapsamında entegrasyonları, öğretmen adaylarının eleştirel dijital okuryazarlık becerileri ve sosyal sorunlara yönelik tutumları, gerçekliği şüpheli olan sosyal konularda bilgi kaynaklarının doğruluğunu, güvenilirliğini araştırmak, basılı ve sosyal medyada yayılan belirli haberlerin ve içeriklerin güvenilirliği sorgulama; öğrencilerin internette yaptıkları bilgi araştırmalarını analiz ederek sosyal meseleler hakkında eleştirel anlatılar oluşturması; öğrencilerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini dijital iletişim uygulamaları aracılığıyla nasıl geliştiğini gözlemleme; çevrimiçi ortamlarda güvenliği sağlamak amacıyla okullarda filtrelemenin yapılması; çevrimiçi ortamlarda güvenliği sağlamak amacıyla eleştirel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi; öğrencilerin dijital video analizleri yapması, öğrencilerin metin tasarımı ve video düzenleme becerilerinin kullanıldığı bir dizi araştırma yürütülmüştür. Bu araştırma başlıkları altında eleştirel dijital okuryazarlığın; analiz, sorgulama, düzenleme, video ve metin tasarımı, sosyal bakış açısı geliştirme, bilgi kaynaklarının doğruluğunu, güvenilirliğini araştırmak, basılı ve sosyal medyada yayılan belirli haberlerin ve içeriklerin güvenilirliğini sorgulama, güvenli internet ve sansürü öğretme konusu, eleştirel soru sorma, hazırladıkları videoları çevresiyle paylaşma gibi farklı türden beceriyi geliştirdiğini göstermektedir.

Alanyazındaki çalışmalarında sonuç ve bulgularında şu çıkarımlar bulunmaktadır;

- Eleştirel Dijital Okuryazarlığa yönelik bilgi sahibi olmanın dijital çağda kendi yaşamları için önemli olduğu,
- Eleştirel dijital okuryazarlık eğitiminin önemli olduğu,
- Eleştirel dijital okuryazarlık pedagojisinin öğrenme senaryosunun arayüzüne gömülü gizli ajanları fark etme potansiyelini artırdığı, dijital ajanların yalnızca teknoloji taşıyıcısı olmadığını ayrıca kendi içlerinde sosyal imgeler olarak görüldüğü,

- Eleştirel dijital metinleri müfredata entegre ederken ortaya çıkan fırsatlar ve zorluklar hakkında daha derin bir anlayış geliştirdiği,
- Öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilere ait eğitim müfredatlarına eleştirel dijital okuryazarlıkla ilgili farklı planlamalar yaparak derslerine entegre etmeleri konusunda teşvik ettiği,
- Öğretmen adaylarının eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi için sorgulama gruplarının kullanılmasının yararlı olduğu,
- Öğrencilerin kendi kendine öğrenme potansiyellerinin dijital iletişim uygulamaları aracılığıyla artması,
- Öğretmen adaylarının sosyal medya ve çevrimiçi kaynakları sıklıkla kullanan Z kuşağına yakın bireyler olmalarına rağmen sosyal medya ve çevrimiçi kaynaklarda yer alan asılsız bilgilere eleştirel bakış açısıyla değerlendiremedikleri,
- Yine öğretmen adaylarının sosyal medya üzerinden eriştikleri haber, bilgi ve görsellerle ilgili bu haberi yapan kişinin kim olabileceğine dair farkındalıklarının oluşmadığı,
- Öğretmen adaylarının araştırma kapsamında belirtilen tartışmalı konularda çevrimiçi haberlere dayalı eleştirel söylemler geliştirme konusunda zorlandıkları,
- Öğretmen adaylarının sosyal problemler hakkında internetten alınan bilgilere dayalı eleştirel söylemler geliştiremedikleri, haberin kaynağını araştırma konusunda yetersiz oldukları,
- Öğrencilerin internette yaptıkları bilgi araştırmalarını analiz ederek sosyal meseleler etrafında eleştirel anlatılar oluşturmakta zorlandıkları,
- Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin güvenliği konusunda endişeleri ve soruları gündeme getirmiştir.
- Okullarda internet erişimini engellemeye çalışmak yerine gençlerin deneyimlerini tanıyan ve bunlara değer veren bir pedagojik yaklaşımın benimsenmesi gerektiği bu pedagojik yaklaşımın ise eleştirel dijital okuryazarlık olduğu

- Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin güvenliği konusunda endişeler ve sorular gündeme getirmiş; güvenli interneti ve sansürü öğretmek için eleştirel dijital okuryazarlığın önemli bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir.

Alanyazın araştırmalarından anlaşılacağı üzere eleştirel dijital okuryazarlıkla ilgili yapılan araştırmalar, eleştirel dijital okuryazarlığın farklı bağlamlarda ortaya çıkan sorunları çözmeye önemli bir araç olarak kullanılmıştır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Araştırma kapsamında öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlığa ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Eleştirel dijital okuryazarlık ölçeğinin faktör yapısı nasıl olmalıdır?
- 3) Eleştirel dijital okuryazarlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan uygulamaların sonuçları nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri hangi düzeydedir?
- 5) Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri;
 - a. cinsiyetlerine,
 - b. branşlarına ,
 - c. görev yaptığı öğretim kademesine,
 - d. mesleki deneyime,
 - e. öğretim durumlarına,
 - f. günlük internet kullanım süresine
 - g. günlük sosyal medya kullanım süresine
 - h. dijital becerilerini geliştirmek için eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.7. Araştırmanın Önemi

WeAreSocial ve Hootsuite (2022)'nin küresel dijitalleşme 2022 raporları, dünya genelinde sosyal medya kullanıcılarının sayısının 4,62 milyar, cep telefonu kullanıcı sayısının 5,31 milyar bireye ulaştığını ve interneti kullanan 4,9 milyardan fazla insanın bulunduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle dünya nüfusunun %67,1'i mobil telefon kullanıcısı ve %62,2'si internete erişimine sahip olduğu, %58,4'ü aktif sosyal

medya kullanıcısı (WeAreSocial, 2022; Hootsuite, 2022) olduğu belirtilmektedir. Aynı raporda dünya nüfusu 7,4 milyar olarak belirtilmiştir. 2017 yılında ise toplam internet kullanıcı sayısı 3,7 milyar ve dünya nüfusunun %50'si iken 2022 yılında dünya nüfusunun %62,2'si 4,9 milyar internet kullanıcısı olduğu bulgusundan hareketle internete olan erişimin hızla arttığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda, dünya nüfusunun %62,5'nin internete ve internet yardımıyla dijital ortamlara erişim imkânı düşünüldüğünde, internetin ve dijital teknolojilerin dünya nüfusunun yarıdan fazlasını etkilediğini göstermektedir. Mobil internet kullanımı ve dijital teknolojilerin kullanımıyla birlikte, cep telefonu ve dijital araçlar bireyin bilgiye erişimini ve bilginin paylaşımını kolaylaştırmıştır. Bilginin ulaşılabilirliğinin kolay hale gelmesi, ulaşılan bilgilerin doğruluğu, güvenilirliği gibi yanında birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu durum elde edilen bilginin ne kadar güvenilir olduğunu, kaynağının ne olduğu ve doğruluğunun sorgulanmasını gerekli kılmaktadır. Durum böyleyken dijital ortamlarda hızla yayılan bilginin doğrulanabilirliği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar elde edilen bilginin güvenilirliğinin teyidi ve doğruluğunun sorgulanmasının eleştirel dijital okuryazarlık becerileri ve 21.yy. yetkinliklerini eyleme dönüştürmekle mümkün olduğunu ortaya koymaktadır (Pangrazio, 2016; Avila ve Pandya, 2013; National Literacy Trust, 2018; Hinrichsen ve Coombs, 2014; Talib, 2018). 21.yüzyıl becerileri dijital çağda ayakta kalabilmek için kullanılan yetkinlikleri içinde barındırması açısından eleştirel dijital okuryazarlıkla birlikte değerlendirmek ve örtüştüğü noktaları iyi analiz etmek gerekir. EnGauge (2003), ISTE (2016), P21 (2007), UNESCO (2013)' e göre 21.yüzyıl becerileri aşağıdaki alt başlıklarda sunulmuştur;

- Dijital Okuryazarlık: Temel, bilimsel, ekonomik, teknolojik okuryazarlıklar, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, çok kültürlü okuryazarlıklar ve küresel farkındalık becerileri,
- Eleştirel Düşünme: Karmaşıklığı yönetme, kendini yönlendirme, merak, yansıtıcı düşünme, risk alma, üst düzey düşünme ve akıl yürütme becerileri,
- Etkili İletişim: Takım çalışması ve iş birliği, beceri paylaşımı, kişisel, sosyal ve toplumsal sorumluluk, etkileşimli iletişim becerileri,
- Verimlilik ve Üretkenlik: Süreci planlama ve sonuçları yönetme, gerçek dünya araçlarının etkin kullanımı, yüksek kaliteli ürünler üretme yeteneğidir.

P21 (2007)'ya göre 21.yüzyıl becerileri;

- Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri:
Üretkenlik ve yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim becerileri
- Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri:
Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı
- Yaşam ve Kariyer Becerileri:
Sosyal ve kültürel beceriler, esneklik, uyarlanabilirlik, inisiyatif alma ve öz yönlendirme becerileri, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerileridir.

UNESCO (2013)'e göre 21.yüzyıl becerileri;

- Sosyal ve Duygusal: Sosyal ve topluluk değerleri, sivil değerler, zihinsel sağlık ve refah, kültür ve sanat (kültürel bilgi, benlik ve topluluk kimliği) becerileri,
- Okuryazarlık ve İletişim: Anlama ve sözel akıcılık, okumada akıcılık ve anlama, anlamlı kelime bilgisi, yazılı anlatım ve kompozisyon, dijital okuryazarlık (teknoloji, bilgi, görsel okuryazarlık) becerileri,
- Bilim ve Teknoloji: Bilimsel sorgulama, yaşam bilimi, fizik bilimi, yer bilimi, dijital teknolojinin farkındalığı ve kullanımı,
- Öğrenme Yaklaşımları ve Biliş: Süreklilik ve ilgi, iş birliği, özerklik, bilgi, anlama, uygulama, eleştirel düşünme becerileri olarak belirtilmiştir.

ISTE (2016)'ye göre 21.yüzyıl becerileri;

- Güçlendirilmiş Öğrenci: Öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşma, yetkinlik ve beceri elde etmede teknolojiden yararlanma konusunda aktif rol oynar.
- Dijital vatandaşlık: Öğrenciler yasal etik ve güvenli yolları kullanarak dijital dünyada çalışma, öğrenme ve yaşama haklarının farkına varırlar.
- Bilgi Üreticisi: Öğrenciler bilgi oluşturmak, eserler üretmek ve anlamlı öğrenme deneyimleri oluşturmak için dijital araçları kullanır.
- Yenilikçi: Öğrenciler sorunları belirlemek ve çözmek için yeni, kullanışlı ve farklı fikirler oluştururlar. Bunu yaparken çeşitli teknolojileri kullanabilirler.
- Bilgi İşlemsel Düşünme: Öğrenciler, problemleri anlamak ve çözmek için teknolojiden yararlanarak çeşitli stratejiler geliştirir.

- İletişim Kurma Becerisi: Öğrenciler, kendi amaçlarına uygun araçları ve dijital medyayı kullanarak diğerleriyle iletişim kurabilir ve kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilirler.
- Küresel İşbirlikçi: Öğrenciler, dijital araçları kullanarak bakış açılarını genişletebilir ve başkalarıyla iş birliği içerisinde bulunabilir. İşbirlikli çalışarak öğrenmelerini zenginleştirebilirler.

Alanyazında 21.yüzyıl becerilerine yönelik farklı çerçeveler ve bunlarında altında beceriler sunulmuştur. Bu çerçeveler genel olarak öğrenme ile ilgili beceriler, okuryazarlık ve teknolojiye bağlı beceriler ve sosyal hayata dair beceriler altında toplandığı görülmektedir. 21.yy. becerilerini genel olarak değerlendirdiğimizde karşımıza şu beceriler çıkmaktadır;

- Eleştirel düşünme
- Bilgi İşlemsel Düşünme
- İşbirliği ve İletişim
- Dijital okuryazarlık
- Problem Çözme
- Liderlik
- Üretkenlik
- Esneklik
- Girişimcilik
- Verimlilik
- Kendi başına öğrenme becerileri
- Eleştirel dijital okuryazarlık becerileri
- Sosyal hayata dair beceriler olarak sıralanabilir.

Alanyazında belirtilen 21. yüzyıl becerileri incelendiğinde eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, medya ve teknoloji okuryazarlığının ortak payda olduğu görülmektedir. Yukarıda bahsi geçen 21.yüzyıl becerilerine ait başlıklar, her bir başlığın altında yer alan beceri/kazanımlar ile eleştirel dijital okuryazarlığın boyutları ve her bir boyutun altında bulunan becerilerin birebiriyle ilintili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yukarıdaki kuramsal çerçevelerdeki beceriler ile eleştirel dijital okuryazarlığın boyutları arasındaki ilişki özet olarak aşağıdaki Tablo 1.2’de verilmiştir.

Tablo 1. 2. Eleştirel dijital okuryazarlığın boyutlarıyla 21.yy. becerileri arasındaki kavramsal ilişki.

21. YY. Becerileri Çerçevesi			
Eleştirel Dijital Okuryazarlığın Beş Boyutu	EnGauge (2003)	P21 (2007)	UNESCO (2013)
Kod Çözme	Dijital okuryazarlık becerileri Özgün düşünme becerileri	Öğrenme ve motivasyon becerileri Medya ve Teknoloji Becerileri Yaşam ve Kariyer becerileri	Sosyal ve duygusal beceriler Okuryazarlık ve iletişim Öğrenme yaklaşımları ve biliş Bilim ve teknoloji
Anlamlandırma	Dijital okuryazarlık becerileri Özgün düşünme becerileri	Öğrenme ve motivasyon becerileri Medya ve Teknoloji Becerileri	Öğrenme yaklaşımları ve biliş Okuryazarlık ve iletişim
Analiz	Dijital okuryazarlık becerileri Özgün düşünme becerileri Etkili iletişim becerileri	Öğrenme ve motivasyon becerileri Medya ve Teknoloji Becerileri Yaşam ve Kariyer becerileri	Sosyal ve duygusal beceriler Okuryazarlık ve iletişim Öğrenme yaklaşımları ve biliş
Karakter	Dijital okuryazarlık becerileri Etkili iletişim becerileri	Medya ve Teknoloji Becerileri Yaşam ve Kariyer becerileri	Sosyal ve duygusal beceriler Okuryazarlık ve iletişim Öğrenme yaklaşımları ve biliş
Kullanma	Dijital okuryazarlık becerileri Özgün düşünme becerileri Yüksek verimlilik becerileri Etkili iletişim becerileri	Öğrenme ve motivasyon becerileri Medya ve Teknoloji Becerileri Yaşam ve Kariyer becerileri	Sosyal ve duygusal beceriler Okuryazarlık ve iletişim Öğrenme yaklaşımları ve biliş Bilim ve teknoloji

MEB (2018), MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde 21.yüzyıl becerilerine ait bir çerçeve sunmaktadır. MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi incelendiğinde öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm başlığı altında yer alan hedeflerde Hedef-1 ve Hedef-2 kapsamında yapılması planlanan becerilere ait faaliyetler şu şekilde açıklanmıştır.

Hedef-1: Dijital İçerik ve Becerilerin Gelişmesi için Ekosistem Kurulması

- Ulusal Dijital İçerik Arşivi oluşturma,
- Dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider öğretmenler yetiştirme,
- Dijital materyallerin ana öğretim materyali olarak kullanılması yaygınlaştırma,

- Dijital içerikler kullanılarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin yaşanabildiği platformlar hazırlama,
- Öğrencilerin PISA gibi uluslararası sınavlarda arzu edilen sonuçları alabilmeleri için üst bilişsel becerileri destekleyen yeni nesil dijital ölçme materyalleri geliştirme,

Hedef-2 Kapsamında Dijital Becerilerin Gelişmesi için İçerik Geliştirilecek ve Öğretmen Eğitimi Yapılması

- İlkokul derslerinin kazanımı hâline getirilmiş olan güvenli internet, siber güvenlik, siber zorbalık ve veri güvenliği gibi kavramların izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla erişim ve edinimleri takip edilmesi, gerekli iyileştirmeler yapılması,
- Öğrencilerimizle birlikte, kendilerine bilişimle üretim becerileri kazandırmaya yönelik olarak, kodlama ve 3D tasarım etkinlikleri yürütülmesi,
- Öğretmenlerimizin dijital eğitim konusunda kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak, istedikleri zaman faydalanabilecekleri içerik videoları geliştirilmesi ve çevrimiçi atölyeler düzenlenmesi,
- Matematik, fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji, Türkçe, sosyal bilgiler, coğrafya gibi derslerin öğretmenlerine, disiplinler arası proje yapımı, 3D tasarım ve dijital araçların kullanımı gibi alanlarda yüz yüze atölye eğitimleri verilmesi,
- Ayrıca hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirmesi ve 21. yy. becerileri arasında yer alan çoklu okuryazarlıklara (dijital, finansal, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi vb.) ilişkin farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlenmesi hedeflenmektedir.

MEB 2023 Eğitim Vizyon hedeflerinde; dijital ortamların kullanımı, dijital ölçme araçları, dijital içerik, dijital materyal oluşturma, dijital okuryazarlık ile eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin işe koşulacağı belirtilmiştir. Bütün bu hedefler göz önünde bulundurulduğunda, MEB 2023 Eğitim Vizyon hedeflerinin odağında dijital araçların kullanımı ve bu beceriler için dijital çağa uyum sağlama becerisinin olması ön koşul niteliği taşıdığı belirtilmiştir (MEB, 2018). MEB 2023 Eğitim Vizyon hedeflerini gerçekleştirmede eleştirel dijital okuryazarlık önemli bir araç olarak kullanılabilir.

Araştırmanın önemine katkı veren diğer bir durumda; doğru ile yanlışın, hakikat ile gerçeğin birbirine girdiği hakikat sonrası olarak tarif edilen günümüz dünyasında, yanlış

bilginin bireyin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin eksikliği sebebiyle geliştiği düşüncesinden hareketle bu yanlış bilgi ve sahte haber dijital araçlar aracılığıyla hızla yayıldığı gerçektir. Aynı zamanda bu durum vatandaşların; uzman, medya, politika ve kurumlara duyduğu güvensizlik nedeniyle de büyüyen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hakikat sonrası dönemde dijital araçlar yardımıyla bireyin veya toplumun algı, fikir ve kişisel tercihleri bağlamında bireyi ve toplumu yönlendirmek kolaylaşmaktadır. Ki bu dönemde gerçek ile kurgu arasındaki sınır bulanıktır. Hal böyleyken dijital çağda, sahte haberlerle mücadele etmek ve farklı aktörlere karşı bireyin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesinin gerekliliği bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte hakikat sonrası dönemin önemli çıktılarından olan sahte haber ve yanlış bilgi günümüzde dijital ortamlar aracılığıyla yoğun bir şekilde yayıldığı göz önüne alındığında sahte haber ve yanlış bilgiyle mücadelede ortak payda olarak bireyin okuryazarlık becerisinin eleştirel bağlamda geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca eleştirel dijital okuryazarlığın yalnızca teknoloji odaklı değerlendirilmemesi gerektiği bunun yanında dijital yetkinlikler hakkında bir takım yansıtıcı, etik ve sosyal bakış açılarını da içinde barındırmalıdır. Post modern dünyada dijitalleşmeye ayak uydurmak ve dijital ortamda ayakta kalabilmek için eleştirel dijital okuryazarlığın gerektirdiği becerilere sahip olunması gerekmektedir (Hinrichsen ve Coombs, 2014). Bu durum eleştirel dijital okuryazarlığın incelenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

National Literacy Trust (2018) yaptığı araştırma kapsamında öğretmenlerin %98,8'inin, öğrencilerin dijital ortamlarda karşılaştıkları bir haberin veya bilginin gerçek ya da yalan olduğu konusunda ayırımıda bulunabilmesi için öğrencilerin ihtiyaçları olan okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde en büyük sorumluluğun kendilerine (öğretmenlere) ait olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Alanyazındaki bu bulgu neden “öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin incelemesinin” gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

McNicol (2016) yaptığı çalışmada internetin risklerine yönelik okullarda sunulan filtreleme vb. çözümlerinin yetersiz olduğunu ve gerekli müdahale için çok geç kalındığını belirtmiştir. Bu bulgu da öğrencilerin yalnız okulda değil okul dışında da dijital ortamlarda bilinçli seçimler yapmaları konusunda destek sağlayacak pedagojik bir yaklaşım geliştirmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu pedagojik yaklaşım eleştirel dijital okuryazarlık olarak belirtilmiştir.

Sastre ve Morancho (2016), dijital okuryazarlık hakkında geçmiş 13 yılda Scopus'ta indekslenen çalışmalar içerisinde "okuryazarlık çalışmaları", "dijital okuryazarlık" ve "yeni okuryazarlık" anahtar kelimelerini kullanarak elde edilen verilerin nicel ve nitel bir analizini yapmıştır. Sonuç olarak ilk iki anahtar kelime için 69, üçüncü anahtar kelime için 323, dördüncü anahtar kelime için 127 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 1. 3. Scopus veritabanı tarama sonuçları (Sastre ve Mancho, 2016).

Anahtar Kelime	Scopus Arama Sonuçları
Okuryazarlık Çalışmaları (Studies Literacy)	17
Okuryazarlık Çalışmaları (Literacy Studies)	52
Dijital Okuryazarlık	323
Yeni okuryazarlık	127

Araştırmacı Sastre ve Mancho (2016) araştırmasındaki metodu kullanarak Ocak 2022'de Scopus, Web of Science ve ERIC veritabanlarında "critical digital literacy" kelime grubunun aramasını yapmıştır. Bu kapsamda belirtilen veritabanlarında "critical digital literacy" kelime grubu, arama ölçütü olarak "araştırma başlığı" seçilerek aranmıştır. Bu aramanın sonucunda 19 erişime açık, toplam 73 sonuç elde edilmiştir. Ancak "critical digital literacy" kelime grubunun birlikte yer aldığı yani "" kullanılarak arama yapıldığında sadece 8 erişime açık arama sonucu olduğu gözlenmiştir. Aramayı aynı kriterleri dikkate alarak Web of Science'de yaptığında 74 arama sonucuna ulaşmış bunlardan sadece 16'sında "critical digital literacy" kelime grubunun birlikte yer aldığı gözlenmiştir. Benzer şekilde ERIC veritabanında da 114 arama sonucuna ulaşılmış bunlardan sadece 15 arama sonucunda "critical digital literacy" kelime grubunun birlikte yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazın taraması "eleştirel dijital okuryazarlık" ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığını ve alanyazında bu konuda araştırma yapılmaya ihtiyaç olduğunu göstermekte, eleştirel dijital okuryazarlığın ait alanyazındaki boşluğu ortaya koymaktadır. Ayrıca Facebook, Twitter, TikTok ve Instagram gibi sosyal ağların giderek toplumsal ve ekonomik hayatta hakimiyetini artırmasından ötürü ve diğer okuryazarlık alanlarının bu yeni gerçekliği ele almakta yetersiz kaldığı (Garcia ve Roock, 2020) bulgusundan hareketle eleştirel dijital okuryazarlığın alanyazında bu eksikliği giderme bağlamında katkı sağlayacak olan önemli bir araçtır. Yukarıda belirtilen

durumlarda eleştirel dijital okuryazarlığın incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Toplumu oluşturan bireylerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için bu becerilerin toplumsal tabana yayılımı çok değerlidir. Bu hareketin toplumsal etkiye sahip olması için öncelikle bu konuda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştiren ve onu derslerinde uygulayabilen öğretmenler de sonuç olarak yeni yetişen öğrencilerine de bu konularda rehber olacak bu becerilerin toplumsal tabana yayılımında pratik ve etkili bir çözüm olacaktır. Ayrıca bu çalışma eleştirel dijital okuryazarlığın kuramsal çerçevesine yönelik alanyazına geniş bir kaynak görevi üstlenmiş, eleştirel dijital okuryazarlığa yeniden kavramsal bir boyut kazandırması açısından önemli görülmektedir.

Dijital becerilere yönelik alanyazında çok fazla ölçek bulunmaktadır ancak asıl sorun ölçeğin var olması değil gelişen teknoloji ve dijitalleşmeyle ölçeklerin güncelliğini yitirmesidir. Bu açıdan ele alındığında alanyazının ilk ve güncel eleştirel dijital okuryazarlık ölçeği olması bağlamında önemlidir. Başka bir ifadeyle yapılan çalışma kapsamında ortaya çıkan ölçek alanyazına farklı bir bakış açısı ve yeni bir soluk getirecektir. Yine tez kapsamında eleştirel dijital okuryazarlık kavramının yeniden ele alınmış ve kavramsallaştırılmış olması da bu çalışmayı değerli kılan diğer bir husustur. Özetle “öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıda sıralanan başlıklarda alanyazına önemli katkı sağlamaktadır;

- Eleştirel dijital okuryazarlığa farklı bir bakış açısı getirmesi ve eleştirel dijital okuryazarlığın boyutlarını derinlemesine ele alması bağlamında alanyazına yenilikler katmaktadır.
- Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlıklarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek, öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi açısından öneriler sunmaktadır.
- Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin tespitinde ve yetersiz olduğu durumlarda ortaya çıkan sorunlara çeşitli çözüm önerileri getirmektedir.
- Günümüz dijital dünyasının bir sorunu olan bireylerin internetten veya dijital ortamlardan okudukları her şeyi doğru olarak algılaması sorununa çözüm önerisi getirmektedir.

- Bireyin dijital ortamlardaki manipülasyonlara karşı savunmasız olmasının getirdiği toplumsal sorunların ortaya çıkmasına engel olma potansiyeline sahiptir.
- Hakikat sonrası dönemde sahte haber ve yanlış bilgiyle mücadelede önemli bir araç olma potansiyeline sahiptir.
- Gelecekte yapılacak eleştirel dijital okuryazarlık, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ile ilgili çalışmalara kaynak olması ve bu konulara ışık tutarak önemli bir boşluğu doldurması açısından değerlidir.
- Dijital becerilere yönelik alanyazında çok fazla ölçek bulunmakta ancak var olan ölçeklerin gelişen teknoloji ve dijitalleşmeyle güncelliğini yitirmesi sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan ele alındığında alanyazının güncel eleştirel dijital okuryazarlık ölçeği olması bağlamında önemlidir.
- 21.yy. yetkinliklerini eyleme dönüştürmede, bilginin güvenilirliğinin teyidi ve doğruluğunun sorgulanması noktasında eleştirel dijital okuryazarlık becerileri önemli bir araçtır.
- 21.yy. becerileriyle eleştirel dijital okuryazarlığın boyutları arasındaki bağı kavramsal boyutta sunmaktadır.
- Çalışma kapsamında eleştirel dijital okuryazarlık kavramı ve eleştirel okuryazarlık kavramları ele alınmış ve yeniden kavramsallaştırılmıştır.
- Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve akademisyenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesine yönelik araştırmalara zemin hazırlaması, öncülük etmesi ve bu çalışmalara yön vermesi açısından önemli görülmektedir.
- Ayrıca araştırmanın alanyazına sunacağı yenilikler, özgün değeri, alanyazında dolduracağı boşluk ve yukarıda sıralanan araştırmanın önemi göz önüne alındığında yapılan çalışma; MEB 2023 Eğitim Vizyon, Fatih Projesi, Vizyon 2023 Strateji belgesinin hedef ve amaçlarını gerçekleştirme bağlamında destekçi olmaktadır.
- Öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek için MEB tarafından çeşitli çevrimiçi kursların ve mesleki çalışmaların öğretmen bilişim ağı (ÖBA) üzerinden yapılmaya başlanması da öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini konu alan bu çalışmanın önemini ortaya koyan diğer bir unsurdur.

- Yapılan araştırmanın öznesi olan öğretmenlerin, gelecek kuşaklara eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini aktarma konusunda önemli paydaşlardan biri olması açısından da önemlidir.

Eleştirel dijital okuryazarlık çeşitli bağlamlarda önemli olduğu gibi öğretmen eğitimi alanında özellikle önemlidir. Çünkü öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının modern dünyadaki ilgilerini anlamak ve onların gelecekte öğrencilerine eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri konusunda yardımcı olabilmeleri için dijital ortamlar ve teknoloji hakkında eleştirel düşünmeye teşvik edilmeleri zorunlu görülmektedir (Walters ve Gillern, 2018). Bireye eleştirel bakış açısı kazandırmak küçük yaşlardan başlanmalıdır. Küçük yaşlardaki bir çocuğa en yakın eğitim kaynağı kendi öğretmenidir. Bu sebeple öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi toplumun geleceğinin doğru şekillenmesi açısından önemli görülmektedir.

Tüm bu durumlar; öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin cinsiyete, bransa, günlük internet kullanım süresine, günlük sosyal medya kullanım süresine, dijital becerilerini geliştirmek için eğitim alma durumlarına göre nasıl değişiklik gösterdiği, alanyazına katacağı değer, araştırmanın kapsamı ve hedefleri bağlamında önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini gün yüzüne çıkarmak, kanıta dayalı eleştirel dijital okuryazarlık çerçevesi sunmak ve bu becerileri bilimsel temellere dayalı bir şekilde ortaya koyabilmek için ihtiyaç duyulan veri toplama aracını alanyazına kazandırması bağlamında önemlidir.

1.8. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2019-2022 yıllarını kapsayan zaman dilimiyle sınırlıdır.
- Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Tez kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Okuryazarlık: “Değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanıma, anlama, çözümleme/yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneğidir” (UNESCO, 2005).

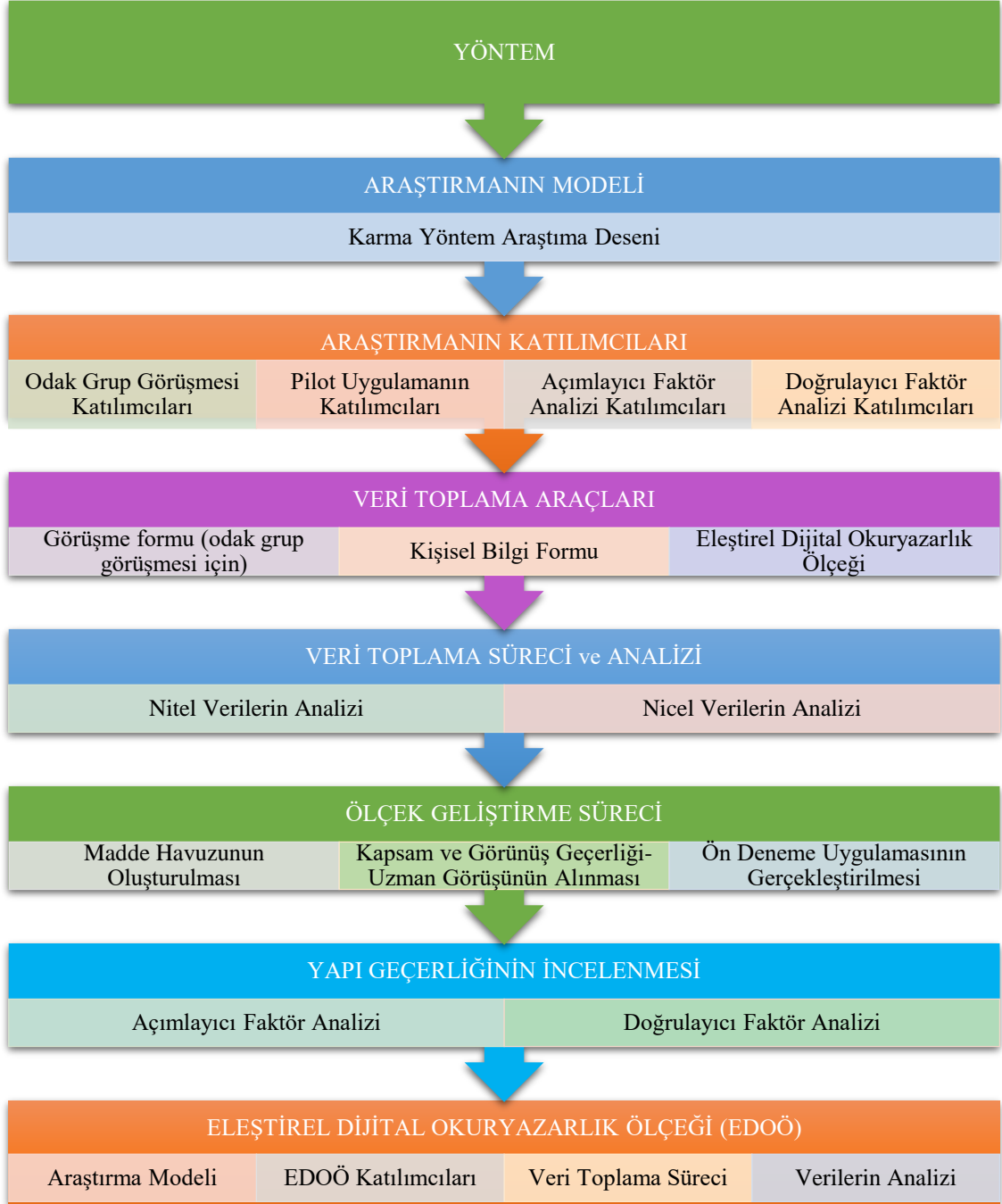
Dijital Okuryazarlık: Bireylerin dijital kaynakları tanımlanması, erişmesi, yönetmesi, birleştirmesi, değerlendirmesi, analiz etmesi ve sentezlemesi, yeni bilgiler oluşturması, medya ifadelerini oluşturması ve sosyal yaşam bağlamında başkalarıyla iletişim kurmada süreci yansıtmak; bireylerin dijital araçları ve imkânları uygun bir şekilde kullanmaya yönelik farkındalığı, tutum ve yeteneğidir (Martin, 2005).

Eleştirel Dijital Okuryazarlık: “Metinlere eleştirel bakış açısıyla yaklaşmanın yanı sıra basılı ve diğer iletişim teknolojilerini analiz edebilme, eleştirme ve normları, kuralları, uygulamaları sosyal ortamlarda ve hayatın her alanında yönetme becerisidir” (Luke, 2004).

Hakikat Sonrası (Post Truth): “Belirli bir konu üzerinde kamuoyunu belirlemede nesnel hakikatlerin duygulardan ve kişisel kanaatlerden daha az etkili olması durumu başka bir ifadeyle insanların gerçeklerden daha çok duygu ve inançlara tepki verdiği durumlarla ilgili olarak tanımlanmaktadır” (Oxford Learner's Dictionaries, 2022).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmaktadır. Araştırma için kullanılacak model, evren ve örneklem, verilerin toplanmasıyla ilgili çalışmalar, verilerin analizi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır. Araştırmanın yöntem bölümüne ait aşamalar Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2. 1. Yöntem bölümünün aşamaları

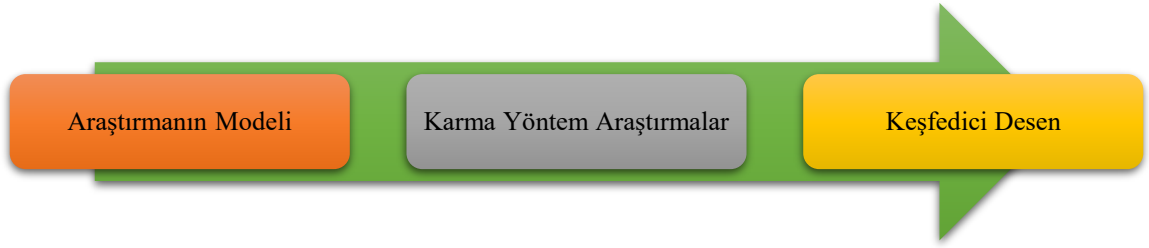
2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi amacıyla yürütülen çalışmada karma araştırma yöntem deseni tercih edilmiştir. Creswell (2017)'e göre karma yöntem araştırma modeli; araştırmacının bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yaklaşımları birleştirerek kullanması şeklinde tanımlanmaktadır. Karma yöntemin güçlü yönü ise tek bir araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasına olanak sağlayan bütünleşik bir yaklaşım sunmasıdır. Bu konuda karma desenin temel varsayımı; nitel ve nicel yöntemlerin harmanlanarak veya birleştirilerek kullanılmasıyla araştırmanın başarısını artıracak yönündedir (Creswell, 2009). Dolayısıyla iki yöntemi (nitel + nicel) birlikte kullanmak araştırmanın yöntemini güçlü kılmaktadır. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan karma desen araştırmalar; Yakınsak Paralel Desen, Açıklayıcı Desen, Keşfedici Desen, Gömülü Desen, Dönüştürücü Desen ve Çok Aşamalı Desen olmak üzere altı başlıkta sınıflandırılmıştır (Creswell, 2017). Şekil 2.2'de karma yöntem araştırmalarının sınıflandırılması detaylı bir şekilde verilmiştir.

Yakınsak Paralel Desen	<ul style="list-style-type: none">• Karşılaştırma veya ilişkilendirme amaçlı eş zamanlı nitel ve nicel yöntemler
Açıklayıcı Desen	<ul style="list-style-type: none">• Nicel yöntemlerin sonuçlarını takip eden nitel yöntemler
Keşfedici Desen	<ul style="list-style-type: none">• Nitel yöntemlerin sonuçlarını izleyen nicel yöntemler• Nitel yöntemin yön verdiği nicel yöntemler
Gömülü Desen	<ul style="list-style-type: none">• Araştırma öncesinde, araştırma esnasında veya sonrasında birbirini destekleyen nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanımı
Dönüştürücü Desen	<ul style="list-style-type: none">• Dönüştürücü bir kuramsal çerçeve dahilinde nitel ve nicel yöntemler
Çok Aşamalı Desen	<ul style="list-style-type: none">• Birden çok aşamadan oluşan veya bölünmüş araştırmalarda kullanılan nitel ve nicel yöntemler

Şekil 2. 2. Karma yöntem araştırmalarının sınıflandırılması

Araştırma kapsamında öncelikle nitel veriler toplanmıştır. Bu nitel verileri odak grup görüşmelerinden elde edilen katılımcı görüşleri oluşturmaktadır. Buradan elde edilen veriler kullanılarak ölçek geliştirme süreç işletilerek EDOÖ geliştirilmiştir. EDOÖ ile toplanan nicel verilerden öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerine yönelik bulgular ortaya çıkartılmıştır. Dolayısıyla araştırmada kullanılan nitel araştırma yöntemi, nicel araştırma yöntemine yön vermiştir. Bu nedenle karma yöntem içinde yer alan keşfedici araştırma deseni kullanılmıştır. Şekil 2.3'te araştırmanın modelini gösteren yapı bulunmaktadır.



Şekil 2.3. Araştırma modeli

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında sonbahar döneminde Sakarya İlinde MEB'e bağlı özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede araştırmanın evreni belirli özelliklere göre alt gruplara dağılır. Araştırmanın sonucunu etkileme ihtimali bulunan cinsiyet, branş, okul türü dağılımı gibi değişkenlerin gruplara eşit dağılmama olasılığı tabakalı örnekleme ile en aza indirildiği için (Yıldırım ve Şimşek, 2013) tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda Lise, Ortaokul ve İlkokul düzeyinde veri toplanan okullarda görev alan öğretmenler çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan branşlar; Bilişim, Matematik, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji Öğretmenlikleri, Türkçe, Edebiyat, Okul Öncesi, Özel Eğitim, Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü, Felsefe, Coğrafya, Tarih, Özel Eğitim Öğretmenlikleri, Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım Öğretmenlikleri, İHL Meslek, Gıda Teknolojisi, Elektrik, Muhasebe, Makine, Sağlık Hizmetleri, Pazarlama, Lojistik, Mobilya, Moda Tasarım Öğretmenliği, Almanca, İngilizce Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği branşlarından oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için örneklem seçimi yoluna gidilmeden, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren yapılan odak grup görüşmelerine gönüllü katılım gösterecek ve eleştirel dijital okuryazarlık konusunda görüş belirtmeye istekli öğretmenlerden mümkün olduğunca farklı branşlardan katılımcılar belirlenerek odak grup görüşmelerinin katılımcıları oluşturulmuştur.

Araştırmada kapsamında AFA, DFA ve EDOÖ için nicel veri toplama uygulamasında ise çalışma grubunun oluşturulmasında tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede araştırmanın evreni belirli özelliklere göre alt gruplara dağılır. Araştırmanın sonucunu etkileme ihtimali bulunan cinsiyet, branş, okul türü dağılımı gibi değişkenlerin gruplara eşit dağılmama olasılığı tabakalı örnekleme ile en aza indirgenmiş olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ölçme aracı geliştirme ve uygulama aşamalarında çevrimiçi ortamda (Google Formlar) hazırlanıp öğretmenlere ulaştırılmıştır. Ölçme araçlarına gönüllü olarak katılan ve eksiksiz bir şekilde cevaplayan öğretmenlerin verileri analize dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm veri toplama çalışmalarının katılımcılarına ilişkin özet bilgi Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. *Araştırmanın katılımcılarına ait özet bilgi*

Veri Toplama Aşaması	Katılımcı Sayısı
Odak Grup Görüşmesi Katılımcıları	34 Öğretmen
Ön Deneme (Pilot) Uygulamasının Katılımcıları	22 öğretmen (8 ilkokul, 7 ortaokul 7 lise öğretmeni)
Açımlayıcı Faktör Analizi Katılımcıları	20 ilkokul, 20 ortaokul ve 20 lise toplam 60 okuldaki 364 öğretmen
Doğrulayıcı Faktör Analizi Katılımcıları	20 ilkokul, 20 ortaokul ve 20 lise toplam 60 okuldaki 315 öğretmen
Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeğinin Katılımcıları	Lise, ortaokul ve ilkokul düzeyinde okullarda görev yapan 1075

Tablo 2.1 incelendiğinde araştırma kapsamında nitel ve nicel verilerin toplandığı beş veri toplama aşaması görülmektedir. Odak grup görüşmelerine toplam 34 öğretmen;

pilot uygulamaya 22 öğretmen; AFA için 364 öğretmen; DFA için 315 öğretmen ve EDOÖ için 1075 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

2.2.1. Odak grup görüşmesi katılımcıları

Araştırmada derinlemesine ve bilgi açısından zengin durumları seçilmesine olanak sağlayan amaçlı örnekleme yönteminin alt basamağı olan evrendeki tüm durumları yansıtması açısından, maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme yöntemindeki amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin varlığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemi daha geniş bir çerçevede betimlemektir (Büyüköztürk, ark., 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın odak grup görüşmesi katılımcılarını, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Sakarya ilinde ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde ders veren 34 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar şu branştaki öğretmenlerden oluşmaktadır; Bilişim Teknolojileri öğretmeni, Türkçe öğretmeni, Edebiyat öğretmeni, İngilizce öğretmeni, Matematik, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve AB, Rehberlik, Coğrafya, Tarih, Biyoloji ayrıca ilkokul kademesinden sınıf öğretmenleridir. Dört oturumda gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin katılımcılarına ait bilgiler Tablo 2.2, Tablo 2.3, Tablo 2.4 ve Tablo 2.5'te gösterilmiştir.

Tablo 2. 2. I. Odak grup katılımcılarına ait bilgiler

No	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Öğretim Kademesi	Öğrenim Durumu	Görevi-Branş
K1	K	5-10	Ortaokul	Yüksek Lisans	Matematik
K2	E	15-20	Ortaokul	Lisans	Matematik
K3	E	15-20	Ortaokul	Lisans	Sosyal Bilgiler
K4	K	10-15	Ortaokul	Lisans	Matematik
K5	E	21 ve üzeri	Ortaokul	Lisans	Din Kültürü ve AB
K6	E	21 ve üzeri	Ortaokul	Yüksek Lisans	Din Kültürü ve AB
K7	K	10-15	Ortaokul	Lisans	Türkçe
K8	K	15-20	Ortaokul	Yüksek Lisans	Türkçe

Tablo 2. 3. II. Odak grup katılımcılarına ait bilgiler

No	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Öğretim Kademesi	Öğrenim Durumu	Görevi-Branş
K9	E	10-15	Ortaokul	Lisans	Matematik
K10	E	10-15	Ortaokul	Yüksek Lisans	İngilizce
K11	K	5-10	Ortaokul	Lisans	İngilizce
K12	K	10-15	Ortaokul	Lisans	İngilizce
K13	E	15-20	Ortaokul	Lisans	Matematik
K14	E	10-15	Ortaokul	Yüksek Lisans	Fen Bilimleri
K15	K	1-5	Ortaokul	Lisans	Bilişim Teknolojileri

Tablo 2. 4. III. Odak grup katılımcılarına ait bilgiler

No	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Öğretim Kademesi	Öğrenim Durumu	Görevi-Branş
K16	K	21 ve üzeri	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K17	E	21 ve üzeri	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K18	E	21 ve üzeri	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K19	E	21 ve üzeri	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K20	E	21 ve üzeri	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K21	K	21 ve üzeri	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K22	E	21 ve üzeri	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K23	E	21 ve üzeri	İlkokul	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni
K24	E	21 ve üzeri	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K25	K	21 ve üzeri	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K26	E	21 ve üzeri	İlkokul	Lisans	Sınıf Öğretmeni

Tablo 2. 5. IV. Odak grup katılımcılarına ait bilgiler

No	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Öğretim Kademesi	Öğrenim Durumu	Görevi-Branş
K27	K	5-10	Lise	Lisans	Matematik
K28	E	21 ve üzeri	Lise	Lisans	Rehberlik
K29	E	21 ve üzeri	Lise	Yüksek Lisans	Edebiyat
K30	K	18	Lise	Lisans	İngilizce
K31	E	10-15	Lise	Yüksek Lisans	Coğrafya
K32	K	1-5	Lise	Lisans	Din Kült. ve AB
K33	E	30 ve üzeri	Lise	Lisans	Tarih
K34	E	21 ve üzeri	Lise	Lisans	Biyoloji

Katılımcıların 21'i erkek ve 13'ü kadın olmak üzere toplam 34'tür. Katılımcılara ait mesleki deneyim 5 yıl ile 21 ve üzeri yıl arasında değişmektedir. Odak grup görüşmesinin katılımcıları; Sosyal Bilgiler, Matematik, Din Kültürü ve AB, Türkçe, İngilizce, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri, Rehberlik, Lise Matematik, Edebiyat, Coğrafya, Lise İngilizce, Tarih ve Biyoloji olmak üzere 14 ayrı branştaki öğretmenlerden ayrıca ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun birbirini tanımalarının ve aynı okulda görev yapmalarının sonucu oluşan rahatlık görüşme ortamına yansımış böylece fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri ortam oluşması güçlü bir yön olarak değerlendirilebilir.

2.2.2. Ön denemeye (pilot uygulamaya) ait katılımcılar

Ön deneme sürecinde öğretim kademelerinden (ilkokul, ortaokul ve lise) ölçeğin uygulanacağı örnekleme benzer özellikteki öğretmen grupları ile gerçekleştirilmesi için 7 ilkokul, 7 ortaokul ve 8 lise öğretmeni olmak üzere toplam 22 öğretmen pilot uygulamaya katılmıştır.

2.2.3. Açımlayıcı faktör analizi katılımcıları

Ön deneme uygulamasından sonra ortaya çıkan taslak ölçeğin açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi için 2020-2021 eğitim öğretim yılında bahar döneminde Sakarya İlinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise türünden, maksimum örnekleme yöntemine göre 20 ilkokul, 20 ortaokul ve 20 lise türünden toplam 60 okulda görev yapan öğretmenlere AFA veri toplama aracı ulaştırılmıştır. Çeşitliliği maksimum düzeye çıkarmak adına; öğretim kademesi, okulun yerleşim yeri, okul resmi/özel olma durumu ve okul türü dikkate alınmıştır. Belirlenen okulların yöneticilerine taslak ölçek gönderilmiş ve iki hafta sonra geri toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için en az 300 öğretmene ulaşılması planlanmış olup veri toplama aşamasında 364 öğretmenden dönüt alınmıştır. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerin okul türü ve mesleki deneyim bilgileri Tablo 2.6'da verilmiştir.

Tablo 2. 6. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerin okul türü ve mesleki deneyim bilgileri

Okul Türü	Mesleki Deneyim(yıl)				Toplam	%
	1-10	11-20	21-30	30 üstü		
İlkokul	4	38	61	16	119	%32,6
Ortaokul	19	49	28	5	101	%27,7
Lise	33	40	62	9	144	%39,7
Toplam	56	127	151	30	364	%100

Tablo 2.6 incelendiğinde uygulamaya katılan 119 öğretmen (%32,6) ilkokul düzeyinde, 101 öğretmen (%27,7) ortaokul düzeyinde ve 144 öğretmen (%39,7) lise düzeyinde eğitim veren öğretmenlerden oluştuğu gözlenmektedir. Buradan üç okul türünde de katılımın birbirine yakın değerlerde olduğu analiz için kullanılacak verinin homojenliği açısından önemli görülebilir.

2.2.4. Doğrulayıcı faktör analizi katılımcıları

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan yapıyı doğrulamak amacıyla; yine açımlayıcı faktör analizindeki katılımcıların benzer özelliklerini taşıyan örnekleme, 2021-2022 eğitim öğretim yılında haziran ayında 3 haftalık dönemde uygulanmıştır. Sakarya İlinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise türünden 20 ilkokul, 20 ortaokul ve 20 lise türünden toplam 60 okulda görev yapan öğretmenler doğrulayıcı faktör analizinin katılımcılarını oluşturmaktadır. Çeşitliliği maksimum düzeye çıkarmak adına; öğretim kademesi, okulun yerleşim yeri, okul resmi/özel olma durumu ve okul türü dikkate alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için de 315 öğretmene ulaşılmıştır. AFA'ya katılan öğretmenlerin okul türü ve mesleki deneyim bilgileri Tablo 2.7'de verilmiştir.

Tablo 2. 7. DFA uygulamasına katılan öğretmenlerin okul türü ve mesleki deneyim bilgileri

Okul Türü	Mesleki Deneyim(yıl)				Toplam	%
	1-10	11-20	21-30	30 üstü		
İlkokul	13	41	48	9	111	35%
Ortaokul	24	47	25	3	99	31%
Lise	16	41	41	7	105	33%
Toplam	53	129	114	19	315	100%

Tablo 2.7 incelendiğinde DFA uygulamasına katılan 111 öğretmen (%35) ilkokul, 99 öğretmen (%31) ortaokul ve 105 öğretmen (%33) lise düzeyinde eğitim veren

öğretmenlerden oluştuğu gözlenmektedir. Buradan üç okul türünde de katılımın birbirine yakın değerlerde olduğu analiz için kullanılacak verinin homojenliği açısından önemli görülebilir.

2.2.5. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesine yönelik yapılan araştırmanın katılımcıları

EDOÖ'nin uygulama aşamasında 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında güz döneminde Sakarya İlinde MEB'e bağlı özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmen odak grup görüşmesi, pilot çalışma, AFA ve DFA'ya katılmayan öğretmenlerden basit rassal örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu kapsamda lise, ortaokul ve ilkokul düzeyinde okullarda görev yapan 1075 öğretmene ulaşılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2.8'de verilmiştir.

EDOÖ'nün ilk bölümü olan kişisel bilgi formundan elde edilen katılımcı özelliklerine ait dağılımlar ve öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri düzeylerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılara ait bağımsız değişkenlere ilişkin dağılımlar Tablo 2.8' de verilmiştir.

Tablo 2. 8. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Cinsiyet	Kadın	620	57,7
	Erkek	455	42,3
Branş	Sınıf Öğretmeni	301	28
	Branş Öğretmeni	774	72
Görev yapılan öğretim kademesi	İlkokul	348	32,4
	Ortaokul	270	25,1
	Lise	457	42,5
Mesleki deneyim	1-10yıl	238	22,1
	11-20 yıl	404	37,6
	21-30 yıl	353	32,8
	30 yıl üstü	80	7,4
Öğrenim durumu	Lisans	904	84,1
	Yüksek Lisans	165	15,3
	Doktora	6	0,6

Tablo 2. 8. (Devam) Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Günlük internet kullanım süresi	1 Saatten az	99	9,2
	1- 3 saat	635	59,1
	4-6 saat	277	25,8
	7 Saat ve üzeri	64	6,0
Günlük Sosyal Medya kullanım süresi	1 Saatten az	399	37,1
	1- 3 saat	607	56,5
	4-6 saat	58	5,4
	7 Saat ve üzeri	11	1,0
Dijital becerilerini geliştirmek için eğitim aldın mı?	Evet	680	63,3
	Hayır	395	36,7
	Toplam	1075	100,0

Tablo 2.8'e göre örnekleme oluşturan öğretmenlerin %57,7'si kadınlardan (n=620), %42,3'ü ise erkeklerden (n=455) oluşmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımında frekansları birbirine yakın olduğu ancak kadınların erkek katılımcılardan sayıca fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların %28'i sınıf Öğretmeni (n=301), %72'si (n= 774) branş öğretmenidir. Burada branş ve sınıf öğretmenleri arasındaki fark fazla olsa da branş öğretmenlerini oluşturan grubu hem ortaokul hem de lisede görev yapan öğretmenlerin toplamı oluşturduğu göz önüne alındığında birbirine yakın değerler olduğu söylenebilir. Görev yaptıkları öğretim kademesi dikkate alındığında ilkokulda %32,4'ü (n=348), ortaokulda %25,1'i (n=270) ve %42,5'i (n=457) lisede görev yapmaktadır. Araştırmaya en fazla katılım lise düzeyindeki öğretmenler tarafından yapılmıştır. Mesleki deneyimlerine göre incelendiğinde öğretmenlerin 238'i (%22,1) 1-10yıl, 404'ü (%37,6) 11-20 yıl, 353'ü (%32,8) 21-30 yıl, 80'i (%7,4) 30 yıl üstü deneyime sahiptir. 11- 20 yıl ve 21-30 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin katılım oranı diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir. Diğer taraftan en az katılım 30 yıl ve üzeri öğretmenlere aittir. Ölçeği cevaplama konusunda 11-20 yıl ve 21- 30 yıl deneyim sahip öğretmenlerin daha istekli oldukları veya örneklem içinde sayıca fazla olmaları bu durumu açıklayabilir. 30 yıl ve üstü deneyime sahip olan öğretmenlerin ölçeği cevaplama oranının az olmasının sebebi 30 yıl ve üstü öğretmenlikte emeklilik sınırı olduğu için evreni oluşturan öğretmenler arasında en az sayıya sahip olmalarına veya cevaplama konusundaki isteksiz olmalarına bağlanabilir.

Öğrenim durumları incelendiğinde 904'ü (%84,1) Lisans, 165'i (%15,3) Yüksek Lisans ve 6'sı (%0,6) Doktora derecesine sahiptir. Lisans eğitimi görenlerin oranı

diğerlerinden fazla olduğu görölmektedir. Doktora derecesine sahip öğretmenlerin ölçege en az sayıda katkı verdiği görölmektedir. En az katılımın bu grupta olmasının sebebi araştırmanın evreninde doktora derecesine sahip öğretmenlerin az sayıda olmasına bağlanabilir.

Günlük internet kullanım süresi değerlendirildiğinde; öğretmenlerin 99'u (%9,2) 1 saatten az, 635'i (%59,1) 1- 3 saat, 277'si (%25,8) 4-6 saat, 64'ü (%6,0) 7 saat ve üzeri internet kullanım süresine sahip oldukları görölmektedir. Bu bulgudaki en fazla kullanım %59,1 ile 1-3saat kullanıma aittir. Günlük sosyal medya kullanım süreleri değerlendirildiğinde; öğretmenlerin 399'u (%37,1) 1 Saatten az, 607'si (%56,5) 1- 3 saat, 58'i (%5,4) 4-6 saat, 11'i (%1,0) 7 Saat ve üzeri sosyal medya kullanım süresine sahip olduğu görölmüştür. Öğretmenlerin haftalık 15-30 saat ders yükü, ders öncesi hazırlık, ders planlama ve yazılı vb. yürüttükleri görevler dikkate alındığında günlük internet kullanım süresinin 1-3 saat, günlük sosyal medya kullanım süresi olarak ise 1 Saatten az vakit ayırabildiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek için eğitim alma durumları değerlendirildiğinde 680'i (%63,3) eğitim aldığını, 395'i (%36,7) eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının dijital becerilerini geliştirmek için eğitim almış olmasını MEB'in öğretmenlere ÖBA üzerinden çevrimiçi ve hizmetiçi eğitimlerle yüz yüze birçok farklı alanda verdiği eğitimlerden kaynaklandığı söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak,

- Odak Grup Görüşmelerinde Kullanılan Görüşme Formu,
- Kişisel Bilgi Formu,
- Eleştirel Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Odak grup görüşme formu

Çalışmada veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutu, alanyazını, dijital okuryazarlığı kapsayan toplam altı açık uçlu soru ayrıca her açık uçlu sorunun altında yer alan sonda sorulardan oluşmaktadır (EK-1). Görüşme formundaki sorular hazırlanırken;

- Kolay ve anlaşılabilir olması,

- Odak soruların yöneltilmesi,
- Yönlendirme yapılmaması,
- Açık uçlu sorulardan oluşması,
- Farklı türden soruların sorulması,
- Sonda soruların hazırlanması,
- Çok boyutlu sorulara yer verilmesi,
- Soruların belirli bir mantıksal sırada sorulması (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ilkelerine dikkat edilmiştir.

Görüşme formunun görünüş ve kapsam geçerliliği için BÖTE bölümünde üç alan uzmanı ve bir nitel araştırma konusunda uzman olmak üzere toplam dört uzmanın görüşü alınmıştır.

2.3.2. Kişisel bilgi formu

Katılımcıların cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, kullanım amacı, kullanım sıklığı vb. bilgilerini almak amacıyla bir “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Hazırlanan kişisel bilgi formunda

- Cinsiyet
- Branş
- Görev yaptığı okul türü (ilkokul, ortaokul, lise)
- Mesleki deneyim (1-10yıl, 11-20 yıl, 21-30 yıl, 30 yıl üstü)
- Öğrenim durumu (Lisans, Yüksek Lisans, Doktora)
- Günlük internet kullanım süresiniz (1 Saatten az, 1- 3 saat, 4-6 saat, 7 Saat ve üzeri)
- Günlük sosyal medya kullanım süresiniz (1 Saatten az, 1- 3 saat, 4-6 saat, 7 Saat ve üzeri)
- Dijital becerilerinizi geliştirmek için eğitim (kurs, seminer, MEBBİS Uzaktan Eğitim Kursları vb.) aldınız mı? (Evet, Hayır) soruları yer almaktadır.

2.3.3. Eleştirel dijital okuryazarlık ölçeği (EDOÖ)

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan EDOÖ, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümü olan kişisel bilgi toplama formu; öğretmenin branş, cinsiyet, görev yaptığı okulun kademesi, mesleki deneyim, öğrenim

durumu, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi ve dijital becerilerini geliştirmesi için eğitim alıp almadığına yönelik bilgilerini toplamak için kullanılan toplam sekiz bağımsız değişkenden oluşmaktadır.

İkinci bölümünde ise EDOÖ veri toplama aracının maddeleri yer almaktadır. EDOÖ veri toplama aracıyla öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Ölçek 1-“Kesinlikle Katılmıyorum”, 5-“Kesinlikle Katılıyorum” arasında değişen beşli likert tipi maddelerden oluşmaktadır. EDOÖ (EK-4) veri toplama aracı beş faktörlü yapıya sahip olup Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .930 olarak test edilmiştir. Ölçeğe ait açıklanan toplam varyans %63,36 olarak belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nitel verileri 2019-2020 yıllarında toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması sürecinde öncelikle Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (EK-2) ve Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan etik kurul izini (EK-3) alınmıştır. Çalışma kapsamında dört odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmeleri için kendi okullarında gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında odak grup görüşmelerine ait nitel veriler ses kaydı yapılarak kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmelerinden birincisi 126 dk, ikincisi 108 dk, üçüncüsü 120 dk ve dördüncüsü 106 dk sürmüştür.

Açımlayıcı faktör analizinde kullanılacak olan nicel veriler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi ortamlarda formlar aracılığıyla toplanmıştır. Ön deneme uygulamasından sonra ortaya çıkan taslak ölçeğin açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler (EK-4) kapsamında maksimum örnekleme yöntemine göre 20 ilkokul, 20 ortaokul ve 20 lise türünden toplam 60 okuldaki katılımcılardan veri toplanmıştır. Çalışmanın resmi izinleri ve etik kurul izinleriyle (EK-3) birlikte daha önceden belirlenen okul müdürlüklerine çevrimiçi ortamlar aracılığıyla gönderilmiştir.

Doğrulamalı faktör analizi için nicel veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı haziran ayında üç haftalık süreyle veriler toplanmıştır. Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinlerle (EK-4) birlikte 5 faktör ve 25 maddeden oluşan ölçek 20 ilkokul, 20 ortaokul ve 20 lise türünden toplam 60 okulda görev yapan öğretmenlere okul

müdürlükleri aracılığıyla ulaştırılmış gönüllülük esasına uygun olarak katılımcılardan veriler toplanmıştır.

Araştırmacının geliştirmiş olduğu EDOÖ'ya ait nicel veriler ise 2021-2022 sonbahar döneminde toplanmıştır. EDOÖ veri toplama aracının öğretmenlere ulaştırılabilmesi ve il genelinde uygulanabilmesi için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (EK-4) alınmıştır. Verilerin toplanması amacıyla "Eleştirel Dijital Okuryazarlık Ölçeği" Google Formlara yüklenerek çevrimiçi ortamlarda öncesinde belirlenen okullara, okul müdürleri aracılığıyla ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için geliştirilen EDOÖ veri toplama aracı 48'i ilkokul, 53'ü ortaokul ve 46'sı lise düzeyinde eğitim veren toplam 147 okula gönderilmiştir. Bu aşamada okul seçimi yaparken odak grup görüşmesi, pilot uygulama, AFA, DFA çalışmalarında veri toplanılan okullar hariç tutulmuştur. EDOÖ veri toplama aracının gönderildiği okullardan toplam 1075 öğretmen dönüş yapmıştır. Elde edilen 1075 öğretmene ait veriyle analizler gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan nitel veriler, odak grup görüşmelerinden elde edilen ses kayıtları ve tutulan notlar Nvivo 11 uygulamasına aktarılmıştır. Düzenlenen verilerin betimsel analiz ile dökümleri elde edilmiştir. Nicel veriler üzerinde AFA, DFA, güvenilirlik testleri, ANOVA ve bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu testleri gerçekleştirirken SPSS 24 ve AMOS 24 uygulaması kullanılmıştır.

2.5.1. Nitel verilerin analizi

Nitel verilerin analizi kapsamında odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş kuramsal çerçeveye veya temalara göre sınıflandırılır. Sınıflandırılan veriler araştırmacı tarafından özetlenerek yorumlanır. Aynı zamanda araştırmacı odak grup görüşmelerinden elde ettiği veriler arasında neden sonuç ilişkileri kurarak farklılıkları ve ilişkileri ortaya koyarak analiz yapar (Creswell, 2009; Barbour, 2007; Berg, 2001; Krueger ve Casey,200; Kitzinger, 1995; Kvale, 1994). Betimsel analiz ile odak grup görüşmesinin düzenlenmiş ve yorumlanmış halini, yine görüşmelerden elde edilen verileri belirli bir kuramsal çerçevede okuyucuya sunmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda

yapılan dört odak grup görüşmesi alanyazında Luke ve Freebody'nin ortaya koyduğu eleştirel dijital okuryazarlığın dört boyuta ek olarak persona (karakter) bileşeni eklenerek (Hinrichsen ve Coombs, 2014) oluşturulan eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutu (kod çözme, anlamlandırma, analiz, karakter ve oluşturma) dikkate alınarak katılımcıların belirttikleri görüşler analiz edilmiştir. Betimsel analiz gerçekleştirilirken dört aşamalı bir süreç (Yıldırım ve Şimşek, 2008) izlenmiştir.

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi kategori ve temalar altında toplanacağı, hangi temaların hangi kategorilere göre düzenleneceği ve sunumun nasıl olacağı belirlenir. Önceden hazırlanmış bir kavramsal çerçevenin olmadığı durumlarda, betimsel analizi kullanmak güçtür. Böyle bir durumda belirlenecek temalar, veri kaybına ve yanlış veri düzenlenmesine neden olabilir. Bu açıdan betimsel analiz yapacak araştırmacının öncelikle araştırma problemine ilişkin yoğun bilgi içeren bir kavramsal çerçeve hazırlaması gereklidir.” Bu kapsamda alanyazında yer alan eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutu “kod çözme, anlamlandırma, analiz, karakter ve kullanma (Hinrichsen ve Coombs, 2014; Luke ve Freebody, 1999) boyutları betimsel analizin çerçevesini oluşturmaktadır.
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan tematik çerçeveye göre elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde okunarak düzenlenir. Buna göre bazı veriler tematik çerçevenin dışında kalabilir veya temaların kapsadığı alan için önemli olmayabilir. Ayrıca bu aşamada, daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar ve güçlü örnekler de seçilir.
- Bulguların tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir.
- Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır (Crabtree ve Miller, 1999; Creswell, 2009; Marshall ve Rossman, 2014; Miles ve Huberman, 1994; Seidman, 2006).

Bu kapsamda gerçekleştirilen dört odak grup görüşmesinden elde edilen kayıtlar ayrı ayrı araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Odak grup görüşme süreci ve yapılan işlemler detaylandırılmıştır. Görüşme kayıtları gerektiğinde tekrar incelenmesi için çözümlenmelerden sonra dijital ortamda saklanmıştır. Ayrıca nitel verilerin güvenilirliğini

artırmak amacıyla her odak grup görüşmesinin dökümü aralarından rastgele belirlenmiş bir katılımcıya, katılımcı teyidi almak üzere e-posta yoluyla gönderilmiştir. Böylece katılımcılardan odak grup görüşmesinde konuşulan konuların teyidi alınmıştır. Görüşmelerin dökümü için Nvivo 11 paket programı kullanılmıştır. Çözümlemeye dört odak görüşme kaydı Nvivo 11 programına aktarılmış ve her soruya verilmiş olan cevaplar (görüşler) ilgili düğümler (node) üzerine aktarılmıştır. Katılımcı görüşleri daha önceden belirlenmiş temalara ayrılırken eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutu ve alt boyutlarında yer alan özellikler dikkate alınmıştır. Örneğin katılımcının “İnternet ortamında her okuduğum bilgiyi doğrudur diye kabul etmem. Mutlaka başka kaynaklardan araştırmalar yaparım. Çünkü dijital ortamlarda kandırılmak çok kolay. Olaylara yazılanlara daha şüpheli yaklaşırım.” şeklinde belirttiği görüş, eleştirel dijital okuryazarlığın analiz boyutunun altında yer alan sorgulama alt boyutuna ait görüşler içerdiği için analiz temasının altında değerlendirilmiştir. Bu şekilde dört odak grup görüşmesinden elde edilen katılımcı görüşleri, alanyazında yer alan eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutunu açıklayan özellikler ve açıklamalar göz önüne alınarak uygun temalara ayrılmıştır. Nvivo programı yardımıyla yapılan betimsel analize ait temalar ve her tema altında toplanan katılımcı görüş sayıları Tablo 2.9’da verilmiştir.

Tablo 2.9. *Dört odak grup görüşmesi sonucu elde edilen verinin Nvivo betimsel analiz sonucu temalar ve katılımcılara ait görüş sayıları*

Tema	Katılımcı Görüş Sayısı
1-Kod Çözme	103
2-Anlamlandırma	93
3-Analiz	98
4-Karakter	84
5-Kullanma	108
Toplam	486

Tablo 2.7’de özetlenen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ışığında katılımcıları görüş sayıları incelendiğinde; Kod Çözme temasına ait 103 görüş, Anlamlandırma temasına ait 93 görüş, Analiz temasına ait 98 görüş, Karakter temasına ait 84 görüş, Kullanma temasına ait 108 görüş olmak üzere toplam 486 görüş ortaya çıkmış ve bu görüşler ilgili temaların altında toplanmıştır. Dört odak grup görüşmesinin

betimsel analizi yapıldığında çözümlenen verilerin Nvivo 11 paket programının sunmuş olduğu kelime bulutu Şekil 2.4'te verilmiştir.



Şekil 2. 4. Dört odak grup görüşmelerinin Nvivo kelime bulutu.

2.5.2. Nicel verilerin analizi

Ölçek geliştirme aşamaları dikkate alındığında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki açımlayıcı faktör analizidir. Faktör analizi, maddeler ile katılımcıların verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve maddelerin psikolojik yönlerini tanılamada kullanılan çok değişkenli yöntemlerdendir (Tavşancıl, 2006). Başka bir ifadeyle birbiriyle ilişkili çok sayıda gizil değişkeni yeni boyutlar altında toplanmasını sağlayan değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan, anlamlı birbirinden bağımsız boyutlara ulaşmayı sağlayan istatistiksel bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2014).

AFA kapsamında toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu ve örneklem büyüklüğünün uygunluk değeri Kaiser- Meyer–Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi sonuçlarına göre değerlendirilir. Örneklem uygunluk değerlendirmesi için KMO değeri .50 ve altı “kabul edilemez”, .50 - .60 aralığı “kötü”, .60 - .70 aralığı orta, .70 - .80 aralığı “iyi”, .80 - .90 aralığı “çok iyi ” ve .90 üstü “mükemmel” olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2014). Ayrıca AFA’da madde faktör yüklerinin belirli değerde olması beklenir. Madde faktör yükü .30 altında olan “kötü” maddeler ölçekten çıkartılır, .30 - .60 arasındaki maddeler “orta düzey” madde ve .60 ve üstü faktör yüküne sahip olan maddeler “yüksek düzey” olarak kabul edilmektedir. Ayrıca maddelerin birden fazla faktörde varyans değeri farkı .100’den daha az ise o madde binişik olarak kabul edilir ve bu özellikteki maddelerin ölçekten çıkarılması gerekir (Büyüköztürk, 2014).

DFA ile değişkenler arasındaki ilişkinin öncesinde ortaya çıkan yapıya uygunluğu test edilmesi söz konusudur (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu bağlamda ölçeğe ait uyumun tespiti için alanyazında çeşitli uyum indeksleri kullanılmaktadır. Çalışmada göz önüne alınan kriterler; χ^2/sd , GFI, AGFI, NFI, RFI, TLI, CFI, RMSEA, SRMR iyi uyum değerleridir.

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini; cinsiyet, branş, görev yaptığı okulun kademesi, mesleki deneyim, öğrenim durumu, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi ve dijital becerilerini geliştirmesi için eğitim alma durumu değişkenleri açısından değerlendirmek üzere örneklem üzerinden veri toplanmıştır. Araştırma verileri, araştırmaya ait alt soruların yanıtlanabilmesi için kullanılan analizlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığı tespit edilmiştir. Normallik varsayımlarının kontrolü için faktörlerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca normallik varsayımı için ölçeğe ait histogram grafiği dikkate alınmıştır.

Alanyazında kabul edilebilir çarpıklık ve basıklık değerleri; +1 ile -1 aralığında (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013; Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2011), +1.5 ile -1.5 aralığında (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve +2 ile -2 aralığında (George ve Mallery, 2010) olarak belirtilmiştir. EDOÖ için çarpıklık ve basıklık değerleriyle histogram grafiği (Şekil 2.7) normal dağılıma işaret ettiği için parametrik testler kullanılmıştır.

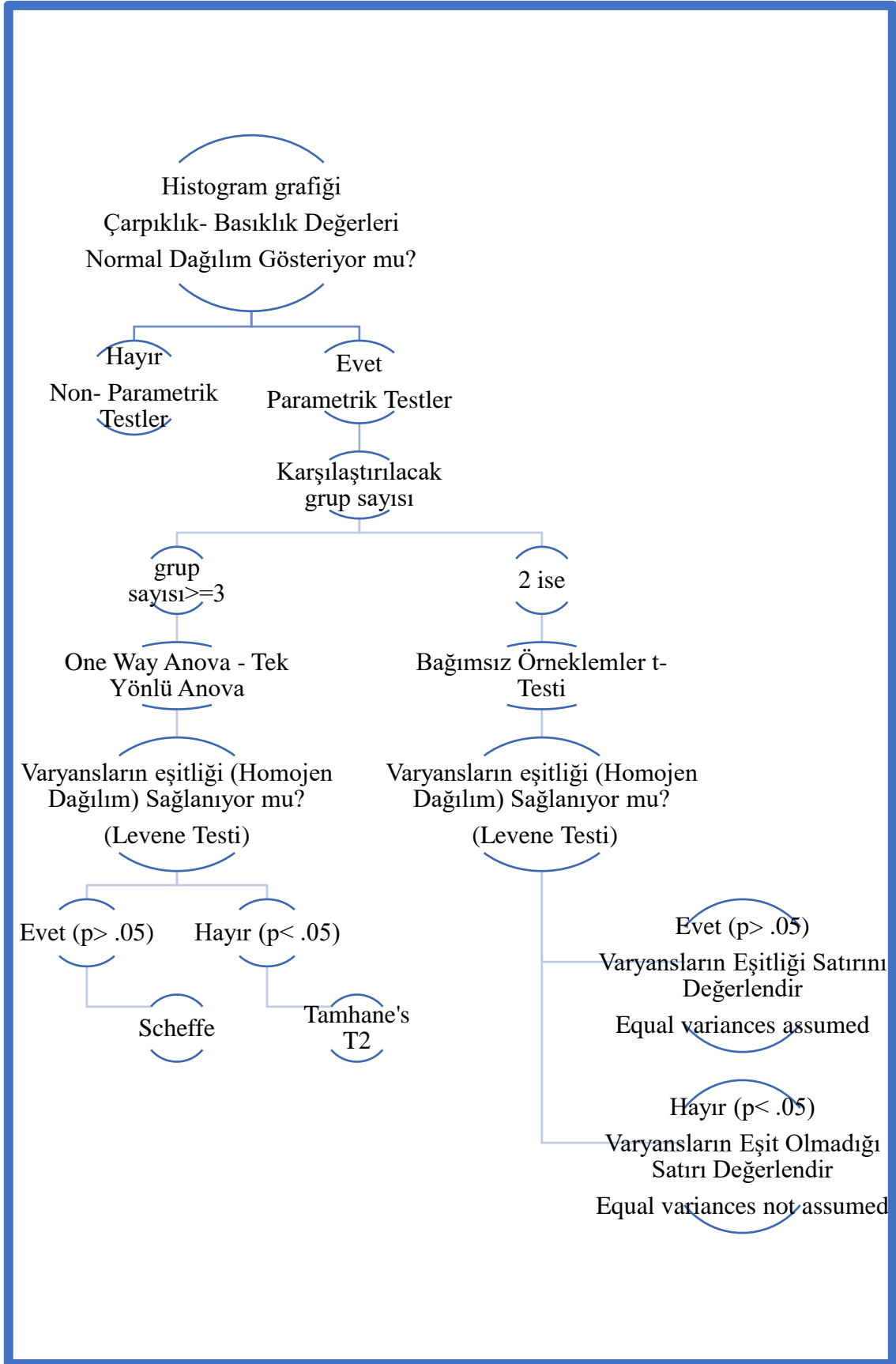
ANOVA analizinde anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post hoc testleri kullanılmıştır. Scheffe gruplar arası belirlenen farkı ve bu farkın anlamlılık seviyesini tip I ve tip II hatalarından arınmış ve kararlı ölçümler yapabilmektedir (Scheffe, 1959). Gruplar arası varyansın eşit olmadığı durumlarda başka bir deyişle homojenlik sağlanmadığında hatalardan maksimum arınlık sağlayan ve dikkatli karşılaştırma yapma imkânı veren Tamhane T2 testi kullanılmıştır (Hochberg ve Tamhane, 1987). Yapılan bu testlerde anlamlılık değeri .05 ve altında ($p \leq .05$) olan sonuçların ilgili değişken açısından anlamlı şekilde farklılaştığı kabul edilmiştir.

EDOÖ analizinde veriler gerekli koşulları sağladığı için parametrik testler tercih edilmiştir. Normal dağılım gerçekleştiği durumlarda varyansların eşit olması veya olmamasına göre anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc test istatistikleri kullanılmıştır. Varyansların homojen dağılımına ait değerler Levene testi (Test of Homogeneity of Variances) ile test edilmiştir. Levene test sonuçlarının anlamlı olduğu ($p \leq .05$), yani varyansların homojen dağılmadığı durumlarda post-hoc testlerinden Tamhane T2 sonuçları; test sonucunun anlamlı olmadığı ($p > .05$), yani varyansların homojen dağıldığı durumlarda Scheffe sonuçları dikkate alınmıştır.

t-testi ve varyans analizlerinde gruplara ait ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı durumlarda anlamlı farklılığın pratik etki büyüklüğü olarak eta kare (η^2) değerleri kullanılmıştır. Eta kare değeri, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derecede etkili olduğunu gösterir. Buna göre;

- 0,01’ye kadar “küçük”
- 0,06’a kadar “orta”
- 0,14’e kadar “yüksek”

etki değerine sahip şekilde yorumlanmıştır (Cohen, 1988). EDOÖ verilerinin çözümlenmesi ve analizinde izlenen işlem basamakları Şekil 2.5’te verilmiştir.



Şekil 2. 5. EDOÖ verilerinin analizinde izlenen işlem basamakları

Araştırma soruları ve soruların yanıtlanmasında kullanılan analizler Tablo 2.10'da verilmiştir.

Tablo 2. 10. Araştırma soruları ve kullanılan analizler

Araştırma Sorusu	Analiz
Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık ile ilgili görüşleri nedir?	Betimsel analiz, odak grup görüşmeleri
Eleştirel dijital okuryazarlık ölçeğinin faktör yapısı nasıl olmalıdır?	AFA ve DFA
Eleştirel dijital okuryazarlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan uygulamaların sonuçları nelerdir?	Cronbach's Alpha (α) hesaplanması
Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri düzeyleri nedir?	Yüzde, Frekans, Ortalama, Standart Sapma, (% , f, \bar{x} , ss)
Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?	Bağımsız örneklem t testi
Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?	Tek Yönlü ANOVA
Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılık göstermekte midir?	Tek Yönlü ANOVA
Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri mesleki deneyim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?	Tek Yönlü ANOVA
Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?	Tek Yönlü ANOVA
Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri günlük internet kullanım sürelerine göre farklılık göstermekte midir?	Tek Yönlü ANOVA
Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılık göstermekte midir?	Tek Yönlü ANOVA
Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri dijital becerilerini geliştirme konusunda eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?	Bağımsız örneklem t testi

2.6. Odak Grup Görüşmelerinin İncelenmesi

Odak grup görüşmeleri, belirli bir konu hakkında katılımcıların görüşlerini, düşüncelerini, ilgilerini, eğilimlerini, deneyimlerini, tutum ve algılarını derinlemesine, detaylı ve çok boyutlu ele alan nitel veri toplama aracıdır (Stewart ve Shamdasani, 1990; Kitzinger, 1994, 1995; Krueger, 1994; Gibbs, 1997). Araştırmanın odak grup görüşmesinde öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerine yönelik görüşlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu nedenle, grup dinamikleri sayesinde yanıtların derinliğini ve veri setinin zenginliğini

arttırma ayrıca hedef kitleden derinlemesine bilgi almak için kullanılan, nitel araştırma desenleri içinde yer alan odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır.

Odak grup görüşmesi için seçilen örneklem maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme yöntemidir. Odak grup görüşmesine katılan katılımcıların çeşitliliğini maksimum düzeye çıkarabilmek için katılımcının branşı, mesleki deneyimi, cinsiyeti, öğretim kademesi gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Buradaki amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin varlığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemi daha geniş bir çerçevede betimlemektir (Büyüköztürk ve ark., 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Belirtildiği üzere amaçlı örnekleme yöntemi maksimum çeşitliliği elde etmek için kullanıldığından dolayı araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Öncelikle katılımcıların kendi rızaları doğrultusunda araştırmaya katıldıklarını belirten gönüllü katılım formları (EK-1) sunulmuştur. Katılımcıların tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Görüşmede verilerin toplanabilmesi için nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formundaki verilerin toplanması için görüşmeler öncesinde Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden katılımcılara ait görüşme onay formu ile ilgili resmi izinler alınmıştır (EK-2). Daha önceden belirlenmiş çalışma takvimine uygun olarak odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Yapılan odak grup görüşmelerine ait bilgiler Tablo 2.11’de verilmiştir.

Tablo 2. 11. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin detayları

Okul Adı	Okul Türü	Katılımcı Sayısı	Görüşme Süresi	Katılımcıların Görüş Sayısı
1-Yenikent İmam Hatip Ortaokulu	Ortaokul	8	126dk	156
2-Sait Faik Ortaokulu	Ortaokul	7	88dk	122
3-Osmanbey İlkokulu	İlkokul	11	120dk	82
4-Yenikent Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	Lise	8	106dk	126
Toplam	4	34	440dk	486

Odak grup görüşmeleri farklı zamanlarda dört ayrı oturum şeklinde yapılmıştır. Öğretmenlerden oluşan katılımcılara görüşme öncesinde bilgilendirme yapılmış ve görüşmelerin nerede olmasını istedikleri sorulmuştur. Katılımcıların en rahat

edebilecekleri ortam olarak kendi okulları olduğu fikri ortaya çıktığı için her odak grup görüşmesi için araştırmacı, öğretmenlerin buldukları okula gitmiştir. Okul içerisinde sakin bir sınıf belirlenerek görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler kapsamında; Yenikent İmam Hatip Ortaokulunda 8 katılımcıyla 126 dakika, Osmanbey İlkokulunda 11 katılımcıyla 120 dakika, Sait Faik Ortaokulunda 7 katılımcıyla 88 dakika, Yenikent Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde 8 katılımcıyla 106 dakika olmak üzere dört odak grup görüşme oturumu yapılmıştır. Görüşmeler sırasında veri kaybı veya kayıt sorunlarının önüne geçebilmek adına görüşmelerde iki kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılara gönüllü katılım formları imzalatılıp istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları, araştırmada tutulan ses kaydının gizli kalacağı ve araştırmada her katılımcının kimliğinin gizli tutulacağına dair hatırlatmalar yapılmıştır. Bu şekilde dört odak grup görüşmesinden veriler toplanmıştır.

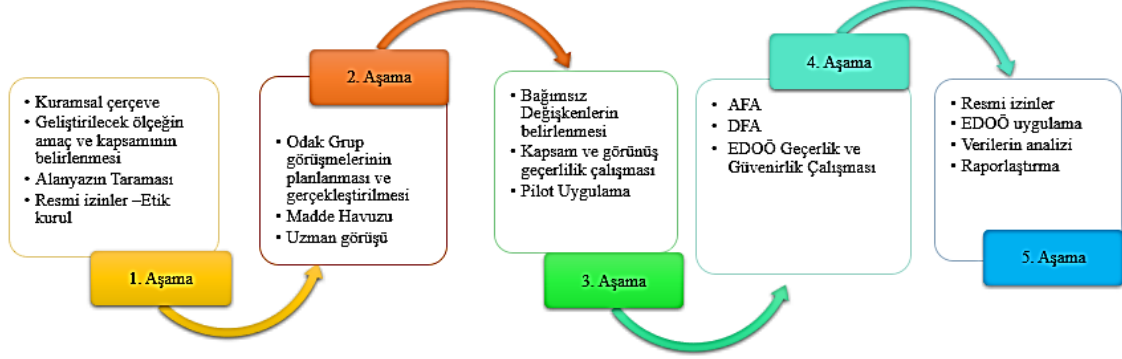
2.7. Ölçek Geliştirme Süreci

Mevcut önceden geliştirilmiş bir ölçek ile bireyin tepkilerine göre ilgili psikolojik özelliklerin ne derecede var olduğu ortaya çıkarılmak amaçlanır. Ölçek geliştirmekteki amaç ise ölçülmek istenilen psikolojik özelliğin ne olduğunu açıklayacak maddelerin ve faktörlerin yapılandırılmasıdır (Erkuş, 2014). Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından ölçmeyi amaçlayan ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme süreci Şekil 2.6'da özetlenmiştir.

Ölçek geliştirme süreci kapsamında;

- Eleştirel dijital okuryazarlığa ait boyutlar ve alanyazın taraması,
- Dört ayrı odak grup görüşmesinin planlanması ve uygulanması,
- Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler doğrultusunda madde havuzunun oluşturulması,
- Madde havuzunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla beş alan uzmanından ve üç dil uzmanından (iki Edebiyat Öğretmeni, bir Türkçe Öğretmeni) görüşleri alınmıştır. Yapılan düzeltmeler ve dönütler doğrultusunda taslak ölçeğin nihai hali ortaya çıkmıştır.
- Pilot uygulama,
- AFA,

- DFA,
- Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.



Şekil 2. 6. Ölçek geliştirme süreci

2.7.1. Madde havuzunun oluşturulması

Dört odak grup görüşmeden elde edilen veriler araştırmacı tarafından çözümlenmiş çözümlenen dört odak görüşme kaydı NVivo programına aktarılmıştır. Dört odak grup görüşmesinden elde edilen katılımcı görüşleri, alanyazında yer alan eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutunu açıklayan özellikler ve açıklamalar göz önüne alınarak uygun temalara ve alt temalara ayrılmıştır. Yapılan betimsel analizde madde havuzuna ait detaylı bilgiler Tablo 2.12’de belirtilmiştir.

Tablo 2. 12. Dört odak grup görüşmesi sonucu elde edilen temalardan elde edilen madde sayıları

Tema	Madde Sayısı
Kod Çözme	12
Anlamlandırma	5
Analiz	16
Karakter	8
Kullanma	11
Toplam	53

Araştırmanın odak grup görüşmesinden elde edilen veriler doğrultusunda kod çözme boyutuna ait 12 madde, anlamlandırma boyutuna ait 5 madde, analiz boyutuna ait

16 madde, karakter boyutuna ait 8 madde ve kullanma boyutuna ait 11 madde olmak üzere toplam 53 maddeden oluşan madde havuzu (EK-6) oluşturulmuştur.

2.7.2. Kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşlerinin alınması

Kapsam geçerliği, maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçme konusunda yeterli olup olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2009). Oluşturulan madde havuzundaki maddelerin öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini ölçme konusundaki yeterliliğini ve kapsama uygun olup olmadığını belirlemek için madde görüş değerlendirme formu kullanılarak beş alan uzmanı, üç dil uzmanı olmak üzere sekiz uzmandan görüşleri alınmıştır. Madde görüş formunda ölçeğin kapsamına ilişkin açıklamalar ve beklentileri içeren yönergeye eklenmiştir.

Erkuş (2014)'e göre, istatistiksel madde inceleme yönteminde uzmanların fikir birliğinde oldukları maddeler madde havuzunda kalır, alan uzmanı dönütlerine göre bazı maddeler yeniden gözden geçirilir ve düzenlenir, bazı maddeler ise atılır. Beş alan uzmanından gelen değerlendirme sonucunda taslak ölçekten;

- 1. madde, uzmanların madde havuzundan çıkarılması konusunda fikir birliğinde olduğundan çıkarılmıştır.
- 32 ve 33. maddelerin benzer becerileri temsil ettiği belirtilmiş olup bu maddeler arasından 33. madde temsil yeteneği daha iyi olduğu için 32. madde çıkartılmış 33 madde yeniden gözden geçirilip kullanılmıştır.
- 47. 49. ve 50. maddelerin birbirine yakın maddeler olduğu belirtilmiş olup bunların arasından temsil yeteneği daha iyi olan 50. madde kullanılmıştır. 47 ve 49 maddeler çıkartılmıştır.
- 44. ve 46.maddeler birbirine yakın maddeler olduğu uzmanlarca belirtilmiş olup bunların arasından temsil yeteneği daha iyi olan 46. madde kullanılmış, 44. madde havuzdan çıkartılmıştır.

Böylece 53 maddeden oluşan taslak ölçekten 1. 32. 44. 47. ve 49. maddeler çıkartılmış geriye 48 madde kalmıştır. Bu 48 maddeye ait tema ve temalara ait madde sayıları Tablo 2.13'te verilmiştir.

Tablo 2. 13. *Uzmanların görüşleri sonrasında elde edilen madde sayıları*

Tema	Madde Sayısı
Kod Çözme	12
Anlamlandırma	5
Analiz	13
Karakter	8
Kullanma	10
Toplam	48

Tablo 2.13'te taslak ölçeğin son halinde boyutlara ait madde sayıları dağılımı görülmektedir. Bu durumda kod çözme boyutuna ait 12 madde, anlamlandırma boyutuna ait 5 madde, analiz boyutuna ait 13 madde, karakter boyutuna ait 8 madde ve kullanma boyutunu temsil eden 10 madde olmak üzere toplamda 48 maddeyle taslak ölçek formu pilot uygulama öncesi son halini almıştır.

Oluşturulan taslak ölçeğe, ölçeğin amacına uygun bir yönerge eklenmiştir. Ölçekte 5'li likert tipi dereceleme kullanılmış olup ölçeğin likert dereceleri “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerini temsilen 1'den 5'e kadar olan sayılar kullanılmıştır. 1 değeri “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğini ifade ederken 5 değeri “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini ifade etmektedir. Taslak ölçek, pilot uygulama yapılmadan önce yine uzman görüşüne sunulmuştur. Ayrıca taslak maddelerin; anlam bütünlüğü sağlayıp sağlamadığı, çalışma amacına uygun olup olmadıkları ve kapsam geçerliği açısından uygunluğu sürecin tamamında ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

2.7.3. Pilot uygulama

Nihai hali verilen ölçeğin hedef kitle tarafından doğru anlaşılabilirliğinin teyidi amacıyla uygulanacağı örnekleme benzer özellikteki öğretmenlere ön deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamaya; 7 ilkokul, 7 ortaokul 8 lise öğretmeni olmak üzere toplam 22 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden 7'si sınıf öğretmeni, 15'i farklı branşlardan oluşan öğretmenlerdir. Ön denemede ölçeğin süresi, anlaşılamayan maddeler, öneriler ve boş bırakılan maddeler ile ilgili bilgiler elde edilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler çerçevesinde katılımcıların maddeleri anlamlandırmada sorun yaşamadıkları, anlamadıkları ve boş bıraktıkları maddelerin olmadığı belirtilmiştir.

Ayrıca katılımcı öğretmenlerin taslak ölçeği cevaplama süresi 12 dakika olarak belirlenmiştir. 22 öğretmenin katıldığı pilot uygulama sürecinin sonunda ölçek yapı geçerliliği test edilmek üzere son hali ortaya çıkmıştır. Sonraki aşamada açımlayıcı faktör analizi için veri toplanılmak üzere google formlar aracılığıyla katılımcılara çevrimiçi gönderilmek üzere hazır hale getirilmiştir. Ayrıca hazırlanan ölçekte katılımcıların; cinsiyet, okul türü, mesleki deneyimi bilgileri de toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için veri toplamak üzere hazırlanan taslak ölçek maddeleri Tablo 2.14’te verilmiştir.

Tablo 2. 14. Taslak ölçek maddeleri

No	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum					Kesinlikle Katılıyorum				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Dijital araçları kullanırken karşıma çıkan yönlendirme öğelerinin (pop up, reklam vb.) sebep olacağı sorunlara (kimlik avı, veri hırsızlığı, hack vb.) karşı dikkatli davranırım.	1	2	3	4	5					
2	Eriştiğim bilgiyi alıntılarken bilginin gerçek veya sahte olup olmadığını araştırırım.	1	2	3	4	5					
3	Etik değerlere ve telif haklarına uygun davranarak dijital içeriklerin gelişimine katkı sağlarım.	1	2	3	4	5					
4	Dijital ortamlarda yapılan paylaşımların etik ve yasal ilkeleri gözetip gözetmediğini sorgularım.	1	2	3	4	5					
5	Dijital ortamda paylaşılan içeriklerin (metin, fotoğraf vb.) kaynağını araştırırım.	1	2	3	4	5					
6	Dijital ortamlarda karşılaşılan siber zorbalık durumları ile baş edebilmek için dijital araçları kullanabilme becerisini geliştirmek önemlidir.	1	2	3	4	5					
7	Yaygın fonksiyonel işlemlere (kaydetme, yazdırma, dosya düzenleme, internette dosya indirmek ve yüklemek vb.) aşina olmak, dijital beceriler açısından önemlidir.	1	2	3	4	5					
8	Çeşitli metin biçim öğelerini (renk, vurgulama, geçişler vb.) kullanarak dijital metin tasarlarım.	1	2	3	4	5					
9	Hazırladığım metnin yazı tipi, yazı büyüklüğü, rengi vb. özelliklerini hedef kitleye uygun olacak şekilde düzenlerim.	1	2	3	4	5					

Tablo 2.14. (Devam) Taslak ölçek maddeleri

10	Sosyal ağların (twitter, intagram, facebook vb.) kendine özgü metin tasarımı özelliklerini kullanarak amacıma uygun iletiyi oluştururum.	1	2	3	4	5
11	Dijital metin tasarımında sembolleri (emoji, ikon vb.) kullanarak metinsel veya görsel iletiye duygusal anlamlar yüklerim.	1	2	3	4	5
12	Dijital ortamlarda kullanılan terminoloji hakkında yeterli bilgiye sahibi olmak iletileri doğru algılamak için önemlidir.	1	2	3	4	5
13	Dijital ortamlarda karşılaştığım bir içeriği (metin, imge, video, görsel vb.) geçmiş deneyimlerimle ilişkilendirerek anlamlandırabilirim.	1	2	3	4	5
14	Dijital ortamlarda okuduğum içeriğin amacı ve kaynağı hakkında tahminde bulunurum.	1	2	3	4	5
15	Dijital ortamlarda eleştirel düşünme becerilerimi kullanarak okuduğum metnin doğruluğunu değerlendiririm.	1	2	3	4	5
16	Dijital ortamlarda bir eserin gelişimine katkı sağlamak için o konudaki fikir ve tecrübelerimi paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
17	Dijital ortamlardaki paylaşımlarımın beğenilmesi sonraki paylaşımlarıma ilişkin motivasyonumu artırır.	1	2	3	4	5
18	Dijital ortamda kişisel bilgilerimin (şifre, kimlik bilgileri, kart bilgileri vb.) başkalarının eline geçme olasılığını değerlendirerek işlem yaparım.	1	2	3	4	5
19	Dijital ortamlarda kullanılan teknik terimler hakkında bilgi sahibi olmak metni doğru analiz etmeye yardımcı olur.	1	2	3	4	5
20	Herhangi bir problemin çözümünde kullanılacak uygun dijital araçları seçebilirim.	1	2	3	4	5
21	Bir konu hakkında doğru ve güvenilir bir yargıya ulaşmak için kullanıcı yorumları, deneyimleri önemlidir.	1	2	3	4	5
22	Dijital ortamlardan (Google Play, AppStorevb.) yüklediğim uygulamaların benden istediği izinlere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
23	Dijital ortamlarda eriştiğim bilginin güncelliğini sorgularım.	1	2	3	4	5
24	Dijital ortamlarda karşılaştığım tarafsız veya yanlı içerikleri ayırt ederim.	1	2	3	4	5
25	Dijital ortamlarda karşılaştığım bilginin doğruluğunu farklı kaynaklardan teyit ederim.	1	2	3	4	5
26	Dijital ortamlarda beni yanıltabilecek içerik paylaşım ortamlarını diğerlerinden ayırt ederim.	1	2	3	4	5
27	Duygu ve düşüncelerimin başkaları tarafından yönlendirilmemesi için dijital medya iletilerine karşı eleştirel düşünme becerilerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
28	Dijital ortamlarda içeriği kategorize ederek eriştiğim bilginin analizini yaparım.	1	2	3	4	5
29	Dijital ortamlarda bilginin doğru veya sahte olduğu konusunda kararlar veririm.	1	2	3	4	5
30	Dijital ortamlarda çok fazla gerçek dışı bilgi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5

Tablo 2.14. (Devam) Taslak ölçek maddeleri

31	Dijital ortamlarda paylaşılan gerçek dışı bilgiler ve sahte haberler kararlarımı etkilemez.	1	2	3	4	5
32	Dijital ortamlarda karşılaştığım yanlış bilgiyi veya trol yorumları diğerlerinden ayırt ederim.	1	2	3	4	5
33	Sosyal ağlarda gerçek kimliğimi gizlemem.	1	2	3	4	5
34	Bir konu hakkındaki görüşlerimi belirli zihinsel süzgeçten geçirerek paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
35	Dijital ortamlarda kimliğimin zarar görmemesi için gerekli önlemleri alırım.	1	2	3	4	5
36	Sosyal ağları ve arama motorlarımı kullanarak ismimin geçtiği kaynaklara ilişkin tarama yaparım.	1	2	3	4	5
37	Sosyal medya hesaplarımın gizlilik ve güvenlik ayarlarını yaparak dijital güvenliğimi sağlarım.	1	2	3	4	5
38	Dijital ortamlarda oluşturduğum materyalleri çevrimiçi gruplarda (Whatsapp, Telegram, Facebook vb.) paylaşarak dijital içeriğin gelişmesine destek olurum.	1	2	3	4	5
39	Karşılaştığım problemlerin çözümünü dijital ortamlarda paylaşarak bilginin yayılımına ve gelişimine katkı sağlarım.	1	2	3	4	5
40	Dijital ortamlarda bir eseri eleştirel bakış açısıyla yorumlayarak eserin gelişmesine katkıda bulunurum.	1	2	3	4	5
41	Dijital ortamları (Google, forumlar, Youtube vb.) kullanarak karşılaştığım problemlere yönelik çözümler üretirim.	1	2	3	4	5
42	Dijital ortamlarda doğru bilgiye erişme konusunda eleştirel düşünme becerilerime güvenirim.	1	2	3	4	5
43	Dijital ortamlarda karşılaştığım problemleri çözmek için gerekli olan uygulama veya programı kullanırım.	1	2	3	4	5
44	Dijital verilerimi (dosya, fotoğraf, müzik vb.) saklamak amacıyla bulut depolama (Google Drive, Dropbox, Yandex Disk vb.) sistemlerini kullanırım.	1	2	3	4	5
45	Dijital ortamlarda uygun araçları kullanarak herhangi bir probleme çözüm üretirim.	1	2	3	4	5
46	Dijital ortamlarda bulut depolama sistemleri kullanarak dosya paylaşımına yönelik karşılaştığım sorunlara çözümler üretirim.	1	2	3	4	5
47	Dijital araçları kullanarak bir konu hakkında farklı bakış açısına sahip içerikler (materyal, blog, dijital hikâye, sunumlar, vb.) üretirim.	1	2	3	4	5
48	Dijital ortamlarda yeni içerikler üreterek toplumsal gelişime katkıda bulunurum.	1	2	3	4	5

2.7.4. Açımlayıcı Faktör Analizi

AFA, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartarak faktör bulmaya ve teori üretmeye yönelik süreçleri kapsamaktadır (Kline, 1994; Stevens, 1996; Tabachncik ve Fidell, 2001). Diğer bir ifadeyle; faktör analizi, maddeler ile katılımcıların verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve maddelerin psikolojik yönlerini tanılamada kullanılan çok değişkenli yöntemlerdendir (Tavşancıl, 2006; Akbulut, 2010). Ölçeğin faktör yapılarını ortaya koyabilmek amacıyla AFA yapılmıştır. Ön deneme uygulamasından sonra ortaya çıkan taslak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler (EK-4) kapsamında 20 ilkokul, 20 ortaokul ve 20 lise türünden toplam 60 okuldaki katılımcılardan veri toplanmıştır. AFA veri toplama aracının gönderildiği 60 okul maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu amaçla çeşitliliği maksimum düzeye çıkarmak adına; okulların seçiminde okulun bulunduğu öğretim kademesi, okul türü ve resmi/özel okul olma durumlarına dikkate alınmıştır. Çalışmanın resmi izinleri ve etik kurul izinleriyle birlikte daha önceden belirlenen okul müdürlüklerine çevrimiçi formlar aracılığıyla gönderilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan olan veriler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında covid-19 pandemisi sebebiyle çevrimiçi ortamlarda formlar aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda 364 öğretmen ölçeği yanıtlamıştır.

2.7.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin yapısı AFA ile ortaya çıkarken, elde edilen bu yapı DFA ile doğrulanmaktadır. DFA daha önceden faktör ve maddeleri ortaya çıkan yapının model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek için kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). AFA, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya, teori üretmeye yöneliktir. DFA'da ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin test edilmesi söz konusudur (Kline, 1994; Stevens, 1996; Tabachncik ve Fidell, 2001). AFA sonucu ortaya çıkan 5 faktör ve 25 maddeden oluşan yapıyı doğrulamak için SPSS AMOS 26 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin maddeleri ve faktörleri arasındaki ilişki incelenerek modelin doğrulanıp doğrulanmayacağı test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için 2020-2021 eğitim öğretim yılı haziran ayında araştırmannın hedef evreninden seçilen yeni örneklemden elde edilen veriler kullanılmıştır. 5 faktör ve 25 maddeden

oluşan ölçek, öğretmenlere okul müdürlükleri aracılığıyla ulaştırılmış gönüllülük esasına uygun olarak katılımcılardan veriler toplanmıştır.

2.7.6. Eleştirel dijital okuryazarlık ölçeğinin güvenilirlik çalışması

Ölçme aracının güvenilirliğini test etmek amacıyla maddelerin aynı amaca hizmet ettiğinin göstergesi olan iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha (α)) hesaplanması önemli görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin faktörlerine ve genel yapısına ait Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayısı olarak $.70 \leq \alpha$ kriter olarak kabul edilmiş olup, bu değer üzerindeki faktör ve ölçeklerin tutarlı ve güvenilir ölçümler yapabileceği söylenebilir (Büyüköztürk, 2014).

2.8. Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen EDOÖ kullanılarak öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini ortaya koymada izlenen yöntem anlatılmıştır. Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi amacıyla yürütülen çalışmada genel tarama modeli araştırma deseni içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinin temel amacı, evren içinden seçilen örneklemin inançları, ilgi, beceri, yetenek, tutum ve görüşleri gibi özelliklerinin ortaya çıkarılmasıdır (Frankel, Wallen ve Hyun, 2011; Karasar, 2012). İlişkisel tarama modelinde ise iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin belirlenmesine yönelik kullanılan yöntemlerdir (Karasar, 2017). Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında sonbahar döneminde Sakarya İlinde MEB'e bağlı özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda Lise, Ortaokul ve İlkokul düzeyinde okullarda görev alan öğretmenlerden veri toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan EDOÖ veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümü olan kişisel bilgi toplama formu, ikinci bölümünde ise EDOÖ veri toplama aracının maddeleri yer almaktadır. Ölçek 1- "Kesinlikle Katılmıyorum", 5-"Kesinlikle Katılıyorum" arasında değişen 5'li likert tipi maddelerden oluşmaktadır. 25 maddeden oluşan EDOÖ veri toplama aracı 5 faktörlü yapıya sahip olup Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .930 olarak test edilmiştir. Ölçeğe ait açıklanan toplam varyans %63,36 olarak belirlenmiştir.

Verilerin toplanması amacıyla “Eleştirel Dijital Okuryazarlık Ölçeği” Google Formlara yüklenerek çevrimiçi ortamlarda öncesinde belirlenen okullara, okul müdürleri aracılığıyla ulaştırılmıştır. Bu kapsamda EDOÖ veri toplama aracıyla toplam 1075 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini; cinsiyet, branş, görev yaptığı okulun öğretim kademesi, mesleki deneyim, öğrenim durumu, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi ve dijital becerilerini geliştirmesi için eğitim alma durumu değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmaya ait alt soruların yanıtlanabilmesi için kullanılan analizlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığı tespit edilmiştir. Normallik varsayımlarının kontrolü için faktörlerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

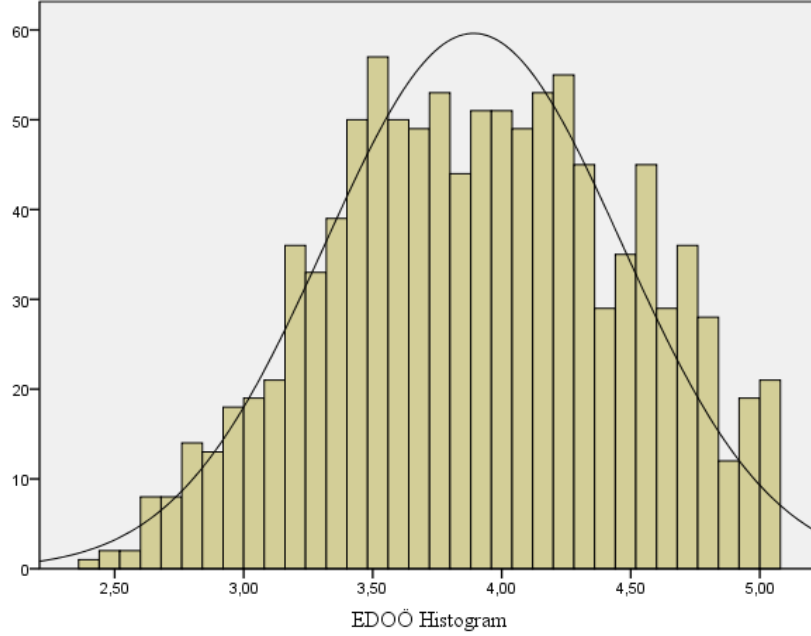
Veri setinin normal dağılım varsayımı için her bir faktör ve ölçeğin tamamı için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Alanyazında normal dağılım koşulunun sağlanması için kullanılan çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2.15’te verilmiştir.

Tablo 2. 15. EDOÖ ve alt boyutlarına ait normal dağılım testi sonuçları ve alanyazın değerleri

Boyut	Çarpıklık	Basıklık	Değer Aralığı		Kaynak
Analiz	-0.7	-0.2			
Katılım-Paylaşım	-0.27	-0.53	+1.5	-1.5	Tabachnick ve Fidell, 2013; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013; Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2011; George ve Mallery, 2010
Kullanma	-0.09	-0.84	+1.0	-1.0	
Kod Çözme	-0.52	-0.39	+2.0	-2.0	
Karakter	-0.65	-0.34			
EDOÖ	-0.065	-0.7			

Tablo 2.15 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla Analiz boyutu (-0.7 ile -0.2) , Katılım-Paylaşım (-0.27 ile -0.53), Kullanma (-0.09 ile -0.84), Kod Çözme(-0.52 ile -0.39) ve Kod Çözme(-0.65 ile -0.34) olarak ölçülmüştür. Ölçeğin genel çarpıklık ve basıklık değeri ise -0.065 ile -0.7 olarak test edilmiştir. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerleri için +1, -1 ile +2, -2 aralığında farklı değerler kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu ölçek için kullanılabilecek çarpıklık ve basıklık değerleri; +1 ile -1 aralığında (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013; Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2011), +1.5 ile -1.5 aralığında (Tabachnick ve Fidell,

2013) ve +2 ile -2 aralığında (George ve Mallery, 2010) olduğu dikkate alındığında EDOÖ veri toplama aracı 5 alt boyutu ve geneli itibariyle normal dağılım koşulunu sağladığı görülmektedir.



Şekil 2. 7. EDOÖ Histogram Grafiği

Ayrıca ölçeğin normal dağılıma sahip olduğu diğer gösterge ise şekil 2.7'de histogram grafiğidir. EDOÖ için çarpıklık ve basıklık değerleriyle histogram grafiği normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans analizinde (ANOVA) anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post hoc testleri kullanılmıştır. Scheffe gruplar arası belirlenen farkı ve bu farkın anlamlılık seviyesini tip I ve tip II hatalarından arınık ve kararlı ölçümler yapabilmektedir (Scheffe, 1959). Gruplar arası varyansın eşit olmadığı durumlarda başka bir deyişle homojenlik sağlanmadığında hatalardan maksimum arınıklık sağlayan ve dikkatli karşılaştırma yapma imkânı veren Tamhane T2 testi kullanılmıştır (Hochberg ve Tamhane, 1987). Yapılan bu testlerde anlamlılık değeri .05 ve altında ($p \leq .05$) olan sonuçların ilgili değişken açısından anlamlı şekilde farklılaştığı kabul edilmiştir.

Özet olarak EDOÖ analizinde veriler gerekli koşulları sağladığı için parametrik testler tercih edilmiştir. Normal dağılım gerçekleştiği durumlarda varyansların eşit olması veya olmamasına göre anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc test

istatistikleri kullanılmıştır. Varyansların homojen dağılımına ait değerler Levene testi (Test of Homogeneity of Variances) ile test edilmiştir. Levene test sonuçlarının anlamlı olduğu ($p \leq .05$), yani varyansların homojen dağılmadığı durumlarda post-hoc testlerinden Tamhane T2 sonuçları; test sonucunun anlamlı olmadığı ($p > .05$), yani varyansların homojen dağıldığı durumlarda Scheffe sonuçları dikkate alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma kapsamında gerçekleştirilen dört odak grup görüşmesi sonucu elde edilen nitel verilere ait bulgulara ve EDOÖ'nin demografik değişkenlerine ait frekans, yüzde dağılımlarına, çalışma kapsamında toplanan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerine yönelik verilere ait bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Odak Grup Görüşmesindeki Eleştirel Dijital Okuryazarlık Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin odak grup görüşmesinde belirttikleri Eleştirel Dijital Okuryazarlık hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemek için farklı öğretim kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenlerle dört odak grup görüşmesi yürütülmüştür. Odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel veriler çözümlenmiştir. Bulgular katılımcı görüşleriyle desteklenerek yorumlanmıştır.

Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen ilk soru “Dijital okuryazarlık hakkında düşünceleriniz nelerdir?” şeklindedir. Bu soruyla katılımcıların, dijital okuryazarlık kavramı ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Katılımcıların odak grubun ilk sorusuna verdikleri cevaplar dijital okuryazarlığa ait temalar ve görüş sayıları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. *Dijital okuryazarlığa ait temalar ve görüş sayıları*

Dijital Okuryazarlık	Görüş Sayısı
Hayatı dijital ortamda devam ettirebilme	7
Dijital ortamları kullanabilme	4
Dijital ortamlarda hayatta kalabilme	5
Dijital ortamlarda karşımıza çıkanları anlamlandırabilme	3
Teknolojileri hakkında bilgi sahibi olma ve kullanma becerisi	2
Toplam	21

Katılımcıların görüşmenin ilk sorusuna verdikleri bazı önemli cevaplar şu şekildedir;

“... Hayatımızı dijital ortamlarda devam ettirebilmek olarak tanımlıyorum. Günlük hayatta yaptığım birçok şeyi artık dijital ortamlar üzerinden yapıyorum. Örneğin gazeteyi internette okuyorum.” (K31)

“...Sonrasında internetin ve buna paralel olarak sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte bir değişim ve gelişim sürecine girdi. Günümüzde dijital ortamlarda ayakta kalabilmek, aradığı bilgiye güvenli bir şekilde ulaşabilmeye evrildiğini söyleyebilirim.” (K30)

“Günlük hayatımı dijital ortamlarda devam ettirebilmek olarak tanımlıyorum.” (K4)

“Bilgisayar tablet telefon, dijital ortamda karşımıza çıkabilecek her şeyi okuyabilme olarak tanımlıyorum.”(K11).

“...artık günümüzde geleceğin teknolojilerini (robot, yapay zeka vs) kullanabilen bunları yönlendirebilen bunları günlük hayata entegre etmek olarak düşünüyorum.”(K10)

“...çeşitli diller var terminoloji var alana ait terminolojiyi bilmek ve bunlardan yararlanmak ve bunları anlamlandırmak olarak düşünüyorum.”(K17)

“...teknolojiler hakkında fikir sahibi olabilmek, ihtiyaçlarımızı dijital ortamda karşılayabilmek.”(K26)

Dijital okuryazarlıkla ilgili katılımcılara yöneltilen ilk soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde dijital okuryazarlık kavramıyla ilgili katılımcı görüşleri; dijital okuryazar kavramını, dijital ortamda ayakta kalma becerisi, günlük hayatın dijital ortama yansımaları, aradığı bilgiye güvenli bir şekilde ulaşabilme, dijital araçları kullanabilme, dijital içerikleri anlamlandırabilme, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilme becerileri olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılarda dijital okuryazarlığı teknolojiyi günlük hayatla bütünleştirmek, dijital ortamlardaki terminolojiyi bilmek olarak düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların dikkat çektiği bir başka nokta ise bilgiye güvenli bir şekilde erişme, teknolojiler hakkında bilgi sahibi olmak ve dijital ortamda karşımıza çıkabilecek durumları anlamlandırmak olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar dijital okuryazarlık kavramını genel olarak dijital ortamda ayakta kalabilme, aradığı içeriğe güvenli şekilde erişebilme, dijital ortamlarda karşılaştıkları sorunlara çözüm geliştirebilme, dijital içerikleri okuyabilme ve anlamlandırabilme, dijital ortamlarda kendine yetebilme becerisi olarak nitelendirmektedirler.

Araştırmanın ikinci sorusu “Eleştirel dijital okuryazarlık ile ilgili fikirlerinizi paylaşır mısınız?” şeklinde katılımcılara yöneltilmiştir. Bu soruda, katılımcıların “eleştirel dijital okuryazarlık” hakkında genel görüşleri hakkında bilgi almak amaçlanmıştır. Katılımcıların odak grubun ikinci sorusuna verdikleri cevaplardan derlenen eleştirel dijital okuryazarlığa ait temalar ve görüş sayıları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Eleştirel Dijital okuryazarlığa ait temalar ve görüş sayısı

Eleştirel Dijital Okuryazarlık	Görüş Sayısı
Haberin kaynağını sorgulamak	13
Bilgiyi farklı kaynaklardan teyit etmek	9
Dijital ortamlarda kendini koruma becerisi	7
Dijital ortamlarda fikirleri özgürce ifade etme	2
Farklı durumlarda eleştirel yaklaşabilme becerisi	4
Toplam	34

Odak grup görüşmesinin ikinci sorusuna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Dijital ortamdaki bütün bilgileri olduğu gibi kabul etmeyip süzgeçten geçirmek, dijital ortamlarda gördüğümüz her şeye inanmamak kanmamak veya bilgiye ulaşırken tek bir kaynaktan değil de farklı kaynakları kullanarak elde ettiğimiz bilginin teyidini yapmak (teyit .org vs kaynaklar)..”(K33)

“Sosyal medyada insanların düşüncelerini manipüle etmek için kullanılıyor.” (K5)

“...Bilginin doğruluğunu sorgulamak” (K4)

“Artık gündelik hayatta yaptığımız bir çok eylemi dijital ortamlarda yapıyoruz. Örneğin gazeteleri haberleri kendi kişisel gelişimimiz için çalışmalar okuyoruz. Bunu yaparken bizi manipüle edecek düşünceleri fark edebilme olarak algılıyorum.” (K14)

“...örneğin bir haber bir yazı okurken yazarın kendi fikrini bize aktardığını düşünmeden doğruymuş gibi anlıyoruz. Halbuki çevrimiçi ortamlardaki birçok yazı yanlış ve insanlar gerçekten uzak olabiliyorlar. Eleştirel olmak burada devre giriyor. Bizim bu durumlara karşı daha dikkatli olmamız gerekli.” (K11)

“Sosyal ortamlarda insanların algılarını değiştirme amacı güden, yanlış bilgi bombardıramasına tutan, yalan haber yayan birçok paylaşım var, bunlara karşı eleştirel yaklaşmamız gerektiğini ve bunlara inanmamamız gerektiğini, bu tür durumlara karşı eleştirel yaklaşmamız gerekiyor. ”(K10)

“Bilginin geçerliliğinin hızla değiştiği bir çağda dijital ortamlarda ayakta kalabilmek için eleştirel olmamız kaçınılmaz.”(K10)

“Dijital medyada söz sahibi olabilmek aslında insana kendini özgür bir ortam oluşturuyor. Bana cazip gelen yönü bu özgürce düşüncelerimi söyleyebilme. Dijital ortamda özgür olabilmek eleştirel dijital okuryazarlık ile ilintili olduğunu düşünüyorum.”(K29)

“Dijital ortam herkes için bir şeyler var. Bizim orada ne aradığımız önemli. Önemli olan o ortamda elde ettiğimiz bilgileri süzgeçten geçirerek almamız. Aslında kendimizi dijital ortamda koruma yöntemi veya sanatı yetenek veya becerisi diyebilirim.”(K34)

Eleştirel dijital okuryazarlıkla ilgili katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcılar eleştirel dijital okuryazarlığı, yalnızca dijital ortamlarda var olmak, herhangi bir içeriği bulabilmek veya dijital araçları kullanabilmek olarak algılamadıkları, bu dijital becerilerin yanı sıra dijital ortamlarda karşılaşılan bilginin kaynağını ve güvenilirliğini sorgulayabilmek, bilgiyi farklı kaynaklardan teyit etmek, sahte haberin farkında olmak gibi becerileri de içinde barındırdığını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca toplumda bireylerin dijital ortamlarda karşılaştıkları her bilgiyi doğru olarak kabul etme gibi yanılığın içerisinde olduklarını düşünmektedirler. Belirtilen görüşlerdeki bir başka nokta ise haber kaynağı olarak dijital ortamlarda haber yapanların, haberi gerçekten ve doğrudan uzak bir şekilde sundukları ayrıca bu haberlerin öznel bilgiler içerdiğini, haberlerin bireyin algılarını değiştirme amacı güttüğünü belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden, eleştirel dijital okuryazarlığın özgür düşünme ile ilişki içerisinde olduğu fikri elde edilmiştir. Katılımcılar dijital ortamlarda karşılaşılabilecekleri yanlış bilgi, sahte haber, haber yapanın yanlış davranması, bireylerin fikrini yönlendirme gibi olumsuz durumlarla baş etmenin bir yolu olarak; eleştirel olmanın, bilgi kaynağını sorgulamanın gerekliliğini ve bilginin farklı kaynaklardan teyidinin önemini ifade etmişlerdir. Eleştirel dijital okuryazarlığı, dijital ortamda özgür olmak, fikrini ve düşüncesini açıkça söyleyebilme fırsatı olarak gören katılımcılarda bulunmaktadır. Dijital ortamlarda elde edilen haberi doğrulamak için de teyit.org, doğru bilgiyi elde edebilmek için resmi makamlar ve e- kütüphane gibi ortamların kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcı görüşleri ve alanyazın birlikte değerlendirildiğinde eleştirel dijital okuryazarlık kavramı; “bilgiye doğru kaynaktan erişebilme, eriştiği bilgiyi farklı kaynaklardan teyit edebilme, bilginin kaynağını sorgulayabilme, bilgiyi anlamlandırma, mantıklı çıkarımlarda bulunabilme, dijital ortamda hak ve sorumluluklarının farkında olma, gerçek ile sahteyi birbirinden ayırt edebilme, sosyokültürel bakış açısı geliştirebilme, dijital medya ve araçları kullanma, anlama ve yeniden oluşturma bağlamında bir dizi yeterlilik becerisi, dijital medya iletilerine analitik bir bakış açısı ve dijital yetkinlikler bütünü” olarak tanımlanmıştır.

Araştırma kapsamında bir diğer soru ise eleştirel dijital okuryazarlığın boyutlarından kod çözme ile ilgilidir. Bu soru yardımıyla ve altında yer alan sonda sorularla kod çözme boyutunun alt boyutları (Gezinti, Düzenlemeler, İşlemler, Biçimler, Tarz ve Yöntem) hakkında katılımcı görüşleri ortaya çıkartılmıştır. Katılımcıların odak

grubun kod çözme boyutuna ilişkin sorusuna verdikleri cevaplardan derlenen görüşlere ilişkin temalar ve görüş sayıları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Kod çözme boyutuna ait temalar ve görüş sayıları*

Kod Çözme	Görüş Sayısı
Gezinti	11
Düzenlemeler	47
İşlemler	12
Biçimler	17
Tarz ve Yöntem	16

3.1.1. Kod Çözme boyutu ve alt boyutlarına ait görüşler

Gezinti: Katılımcılar, programlarda kullanılan ileri geri tuşları, menü araçları gibi gezinti imkânı sağlayan işaretçilerin kullanımı konusunda farkındalığa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu soru altında ortaya çıkan katılımcı görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir.

“...kullandığımız yönlendirme tuşları, menü tuşları gibi özellikler aslında bizim dijital araçları interneti ve uygulamaları kolay kullanmamızı sağlıyor.” (K22)

“Bilgisayarda fareyle yaptığımız internet tarayıcısında veya kullandığımız programlarda ileri geri kapatma küçültme gibi eylemleri telefonda parmaklarımızla yapabilmemiz gerçekten benim için keyif verici oluyor.” (K20)

“İnternet tarayıcısında kullanmış olduğumuz araçlar kısayol gibi, favoriler gibi, sık kullanılanlar gibi aslında tarayıcıyı veya cihazı kolay kullanmamızı sağlıyor.” (K34)

“Online alışveriş yaparken filtreleme ve sıralama yapıyorum.” (K4)

“Mobil cihazlarda menü tuşunu kullanarak arka planda açtığım uygulamalar arasında geçişler yapıyorum. Veya arkada çalışan uygulamaların hepsini temizliyorum. Cihazımın hızını artırıyor.” (K33)

Gezinti alt boyutuyla ilgili elde edilen görüşler incelendiğinde; yönlendirme ve menü tuşlarının dijital araçların kullanımını kolaylaştırmada önemli bileşenler olduğu görüşündeler. Ayrıca web tarayıcısını kullanırken kısayol, favori, sık kullanılanlar öğelerinin kullanıma olumlu etki ettiği ve kullanımı kolaylaştırdığını düşünmektedirler. Kullanımı kolaylaştıran ve keyif verici hale getiren bir başka durum ise dokunmatik ekrandaki parmak hareketleriyle farenin görevlerini yerine getirilmesi olarak görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, dijital ortamlarda istediği içeriğe erişmek için filtreleme ve sıralama öğelerini kullanma becerisine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Burada katılımcıların temel amacı içeriğe kolay erişim ve içeriği listeleyerek aradığı veriye erişim, aramayı kolaylaştırmak olarak görülmektedir. Gezinti öğelerinin mobil cihazlarda da var olduğu ve katılımcıların bu öğeleri amaçları doğrultusunda kullanma becerisine sahip oldukları ifade edilmiştir. Genel olarak katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplardan gezinti araçlarını kullanabilme konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları, gezinti öğelerini amaçları doğrultusunda kullanabildikleri anlaşılmaktadır.

Düzenlemeler: Katılımcıların görüşlerinden elde edilen temel anahtar kelimeler; atıfta bulunma, telif hakkı, kaynak gösterme, alıntılama, bilginin kaynağı ile doğruluğu arasındaki ilişki, güvenli internet, bilgi güvenliği gizlilik ve mahremiyet, kişisel bilgilerin güvenliği, sosyal ağlarda güvenlik ve gizlilik ayarları, siber zorbalık, dijital ayak izi başlıkları ortaya çıkmaktadır. Düzenlemeler alt boyutuna ait katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Arkadaşlarımın farklı çevrimiçi ortamlarda hazırlamış oldukları materyalleri, yaprak test yazılı sorusu gibi içerikleri kendimce çeşitli düzenlemeler yaptıktan sonra bunu kullanıyorum ancak atıfta bulunmuyorum. Bunu kendimde bir eksikli olarak görüyorum.”(K20)

“Alıntılama ile ilgili en sıkıntılı durum öğrencilerimizin internetten herhangi bir yerden aldığı bilgiyi hem kaynak göstermeden hem de doğruluğunu sorgulamadan çıktı alıp gelmeleri.”(K14)

“...öğrencilerimize dokümanlar hazırlanırken kullanabileceğimiz materyallerin asıl kaynağı olan kişiye hakkını teslim edilmesi olarak düşünüyorum. Eba içerisinde güzel içerikler karşımıza çıkıyor bunların kendimizin hazırlanması zor ve zahmetli ancak oradaki bilgiyi öğrencilerimizle alıntı yaparak paylaşabiliyoruz.” (K34)

“Alıntılama yaparken öğrencilerime her gördüklerini ödevin içerisine yazmamaları gerektiğini başka yerlerden de bu bilgiyi teyit etmelerini istiyorum ve kaynağı benim için önemli. Çünkü bilginin doğruluğu güvenilirliği kaynağı ile doğrudan ilgili. Özellikle paylaştığımız yazılar veya genel bilgiler olsun bunların kaynağına araştırmadan doğruluğundan emin olmadan alıntılama yapmamayı önemli görüyorum.” (K32)

“...Fikirlerimi dijital ortamda önemli insanların sözleri ile özdeşleştirerek düşüncemi fikirlerimi ifade etmeye çalışıyorum.” (K29)

“Güvenli internet diye bir şey olduğuna inanmıyorum. Zaten internet o kadar büyük bir mecca ki orada güvenlikten bahsetmek çok zor. Kimin ne olduğunu bilemiyorsunuz bile. İnternetteki güvenliği aslında onu kullanan bireyler yani bizler oluşturuyoruz. Bilinçli olmak çok önemli.” (K9)

“...güvenli internetin teşviki önemli. Nasıl gündelik hayatta belirli güvenlik ilkelerimiz var ise dijital ortamlarda da benzer ilkeler var. Özellikle bilginin devasa boyutlara ulaştığı günümüzde bu bilginin güvenliği de ön planda olmalı.” (K10)

“Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkacak üst düzey yapay zekalar, programlar ve algoritmalar dijital bilgi güvenliğini çok daha önemli hale getirecek.” (K27)

“Gizlilik ve mahremiyet sosyal medyada önemli çünkü size ait bilgilerin başkalarının eline geçmesini istemeyiz. Whatsapp’ta durum mesajlarımın herkesin görmesini istemiyorsam çeşitli ayarlar yaparım. Yine sosyal medya hesaplarımda gizlilik ayarlarımı yaparım. Paylaşımlarımın istemediğim kişilerin görmesini istemiyorsam bunlara dikkat ederim.” (K16)

“Öğrencilerimin fotoğraflarını genele paylaşacaksam velilerinden mutlaka izin alıyorum.” (K18)

“Sınıf ortamında yaptığımız etkinliklerde çektiğimiz fotoğrafları (öğrenciler olduğu için) gelişi güzel her tarafta paylaşmak bize yasal birtakım sıkıntılar çıkaracaktır. Bu durum mahremiyete aykırı bir durum.” (K31)

“Özellikle e ticaret sitelerinde kredi kartı bilgileri gibi bana özel bilgilerin başkalarının eline geçme olasılıklarını değerlendirerek işlem yapıyorum.” (K15)

“Dijital ortamlarda gizlilik benim için önemli çünkü hemen her şeyimizi paylaştığımız sakladığımız ortamlar haline geldiler. Bunun için kullandığım sosyal ağların gizlilik ayarlarımı mutlaka yaparım. Paylaşımlarımın herkes tarafından görünmesini istemem.” (K11)

“... profil fotoğrafı veya durum fotoğrafları koyarken dikkatle seçerim. Her şeyimi dijital medya üzerinde paylaşmam.” (K12)

“...rehberlik servisi olarak sıklıkla karşılaştığımız durumlardan bir tanesi siber zorbalık akran zorbalığı gibi durumlar. Bir öğrencinin diğer öğrenci ile ilgili mahremiyetine hiçe sayması. Örneğin arkadaşlarından çektiği fotoğrafları onlardan habersiz sosyal medyada paylaşması. ” (K28)

“...dijital ortamlarda etik kurallara uyulduğunu düşünmüyorum. Hatta bu konudaki uzman kişiler bile bu kurallara uymuyor. Dijital Ayak izimizin olduğunun hiç kimse farkında değil.” (K30)

Düzenlemeler alt boyutuyla ilgili edilen görüşler incelendiğinde; katılımcılar, çevrimiçi ortamlarda içerik hazırlarken kaynak taraması yaptıklarını ve elde ettikleri bilgiye kendilerinden eklemeler katarak kullandıkları konusunda görüş belirtmişlerdir. İçeriğin kaynağı ve içeriğe atıfta bulunma konusunda bazı katılımcılar atıfta bulunmadıklarını ve bunun kendilerinde eksiklik olduğu görüşünü sunmuşlardır. Katılımcıların çoğu ise kaynak gösterme ve telif hakkı konusunda dikkatli oldukları, çevrelerindeki de bu konuda dikkatli olmaları konusunda yönlendirdikleri belirtilmiştir. Kaynak göstermenin ve erişilen kaynağın güvenilirliği arasındaki ilişki olduğunu savunan katılımcılar, doğruluğundan emin olmadıkları ya da güvenilir bulmadıkları yerlerden elde ettikleri bilginin doğruluğu konusunda kuşku ile yaklaştıkları görüşündeler. Etik ilkelere dijital ortamda pek uyulmadığı da ortaya çıkan görüşler

arasındadır. Katılımcıların dikkat çektiği başka bir nokta ise güvenli internet, bu konuda katılımcıların bazıları internetin çok büyük bir yer olduğu, bu kadar büyük bir ortamda güvenlikten bahsetmenin çok güç olduğunu söylerken, bazı katılımcılar ise güvenli internet konusunda internet servisi sağlayıcılarından böyle bir destek alınabileceğini belirtmiştir. Ayrıca çocuklar için de internet ortamlarında ek güvenlik önlemlerinin alınması görüşündelerdir. Güvenli internet konusunda bireylerin bilinçlendirilmesi önemli görülmektedir. Diğer yandan güvenli internet için yazılım desteklerinin alınabileceğidir. Üzerinde durulan diğer bir konu ise dijital ortamlarda gizliliğin ve mahremiyetin sağlanmasıdır. Katılımcılar sosyal ağlarda gizlilik ve mahremiyet konusunda çok fazla ihlalin olduğundan bahsetmişlerdir. Paylaşımının belirli kişiler tarafından görülmemesi, olumsuz durumların yaşanmaması için gizlilik ayarlarını yaptıklarını belirtmişlerdir. Sosyal ağlarda öğrenci fotoğraflarının yer aldığı kareleri paylaşmamaya özen gösterdikleri, paylaşması gerektiği durumlarda ise veli izni dahilinde paylaşımında buldukları ifade edilmiştir. Yine kendilerine ait fotoğraf paylaşımında da seçici oldukları belirtilen görüşler arasındadır. Bazı katılımcılar kendisine ait birçok bilgiyi dijital ortamlarda sakladıkları için hem verilerin güvenliği hem de gizliliği konusu üzerine durmuşlardır. Diğer bir durum ise kredi kartı veya kişisel bilgilerin gizliliğidir. Bu tür bilgilerin dijital ortamlarda başkaları tarafından ele geçirilmesine karşı dikkatli davrandıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar dijital araçlar kullanılarak siber zorbalık ve akran zorbalığının yapıldığı, bireyin mahremiyetinin hiçe sayıldığı görüşündeler. Katılımcıların en fazla görüş belirttikleri bölümlerden biri düzenlemeler alt boyutudur. Bunun sebebini yukarıda belirtilen; atıfta bulunma, telif hakkı, kaynak gösterme, alıntılama, bilginin kaynağı ile doğruluğu arasındaki ilişki, güvenli internet, bilgi güvenliği gizlilik ve mahremiyet, kişisel bilgilerin güvenliği, sosyal ağlarda güvenlik ve gizlilik ayarları, siber zorbalık, dijital ayak izi konu başlıklarının gündelik hayatta sürekli olarak karşılaşılan durumlarla yakın ilişkisi olarak betimlenebilir.

İşlemler: Katılımcıların görüşlerinden elde edilen temel anahtar kelimeler; dosya kaydetme, yazdırma, dosya ekleme, eklentileri kullanma, konum hizmetlerini kullanma, içeriği kategorize etme, bulut depolama (Google drive, dropbox, yandex disk vb.) araçlarını kullanma, dosya kurtarma, upload, download başlıkları ortaya çıkmaktadır. İşlemler alt boyutuna ait katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...kaydetme, yazdırma, dosya düzenleme, upload, download, dosya kurtarma gibi eylemleri yapabilmek dijital çağda ayakta kalabilme standardı haline geldi.”(K22).

“Google drive ı aktif olarak kullanırım. Bulut depolama insanlara karşı sunulmuş büyük bir kolaylık, dosyalarımızı istediğiniz yerden yükleyip istediğiniz yerden ulaşabilir hatta indirebilirsiniz. Aynı kendi bilgisayarımız gibi.” (K13).

“...örneğin bir dosyayı düzenleyemeyen veya indiremeyen kişinin dijital ortamda savunmasız kalacağını düşünüyorum. ...hazırlamış olduğum yazılı sorularını veya çalışma kağıtlarını kendi mailime gönderiyorum okula geldiğimde mailimden indirerek yazıcıdan çıktı alıyorum. Bu benim için büyük bir kolaylık. Aynı zamanda PDF belgelerine worde çevirmem gerekiyor.”(K8).

“Whatsapp ve Google haritalarda konum hizmetlerinden yararlanıyorum. Özellikle yolunu bilmediğim yerlerde hedefe kadar beni götürüyor. Tarayıcıların eklentilerini kullanıyorum.” (K3).

İşlemler alt boyutuyla ilgili edilen görüşler incelendiğinde; katılımcılar amaçlarına uygun bir içeriği kaydetme, yazdırma, dosya üzerinde düzenlemelerde bulunma, dosya kurtarma, dosyayı indirme veya yükleme gibi becerilerin kendi gündelik yaşantılarında birçok sorunun çözümünde kullandıklarını belirtmişlerdir. Google drive gibi bulut depolama sistemlerini kullanarak çevrimiçi dosya işlemlerini de yürütmektedirler. Ayrıca belirli uygulamaların kullanıcılara sunmuş olduğu konum hizmetlerini kullandıkları ve bunları kendi hayatlarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Biçimler: Dijital ortamlarda metin tasarımı ve metinlerin sunumu iletiyi karşı tarafa aktarmak için önemli görülmektedir. Biçimler alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Çocuklara hazırladığım dokümanlarla okul idaresi ile yazışmalarında aynı biçimleri kullanmıyorum. Grafik kullanmayı seviyorum. Yazı tiplerini çocuklara bir şeyler hazırlarken daha farklı ilgilerini çekebilecek yazı tipi kullanıyorum. Yazıların üstünde vurgulama kullanabiliyorum.”(K17)

“Amacımıza uygun yazı tipi, renk ve fotoğraf kullanımı karşı tarafa aktarmak istediğimiz mesajı daha net vermek için önemlidir.”(K11)

“... yazdığım yazının amacı ve hedef kitlesi de çok önemli.”(K29)

“Önemli olduğunu gördüğüm kelimeleri fosforla(vurgu efekti) çizerim. Konu başlığına uygun yazı tipi kullanırım. Mesela öğrenciye hazırladığım bir dokümanın yazı tipiyle resmi evrak yazı tipi aynı olmamalı.”(K8)

“ Dikkat çekmek istediğim kelimeleri diğerlerinden farklı (kalın, kırmızı vs) olmasına dikkat ederim.”(K9)

“ ... arka plan rengine yazı tipine dikkat ederim. Paylaşacağım metin veya görsel hangi duygusal unsurlara dayanıyor örneğin eğlence içerikli mi yoksa biraz daha hüzünlü bir içerik mi bunlar kullandığımız tasarımı değiştirir. ”(K28)

“... yazı tipi, renk kullanımı yazı boyutu amaca ve hedef kitleye uygun olmalıdır.”(K30)

“Metnin nasıl yazıldığı anlaşılabilirliği kolay özümsemesi önemlidir. Metin içerisinde görsel kullanımı bazı yerlerde önemlidir.”(K19)

Biçimler alt boyutuyla ilgili elde edilen görüşler incelendiğinde; katılımcılar hazırlanan metnin hangi hedef kitleye yönelik olduğunu, metin tasarımında yazı tipinin, renginin vb özelliklerini önemli görmekte. Aynı zamanda metin içerisinde görsellerin kullanımı ve metin içerisinde vurgulama araçlarının kullanımı, verilmek istenen mesajı daha etkili sunduğu görüşündeler. Diğer bir konu ise metin içerisinde duygusal unsurlara da yer verilmesinin metin tasarımını etkilediği üzerinedir. Özetle bir metni tasarlarlarken; hedef kitle, metnin hangi amaçla hazırlandığı, yazı tipi rengi ve boyutu, içerikte görsel kullanımı, duygusal öğeler ve vurgulamalar dikkate alınarak hazırlanması konusunda ortak düşünceye sahip oldukları belirtilmiştir.

Tarz ve Yöntem: Dijital metin tasarımında metin içerisinde kullanılan bileşenlere farklı biçimlere sahiptirler. Bu farklıları anlamlandırabilmek dijital içerik hakkında bilgiyi daha iyi özümsemesine yardımcı olacaktır. Tarz ve yöntem alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Kullanılan birtakım simgeler var çeşitli diller var terminoloji var alana ait terminolojiyi bilmek ve bunlardan yararlanmak ve bunları anlamlandırmak olarak düşünüyorum.”(K20)

“Emojilerin yanında, kullandığımız akıllı telefonlardaki ikonların tasarımı da önemli bence çünkü bizlerin programlarla direk iletişime geçtiğimiz yerler ikonlar veya biz öyle görüyoruz.” (K23)

“Dijital içeriğin tarzını anlamak içeriğin size ne demek istediğini daha kolay anlamamıza yardımcı oluyor. Evrensel ifadelerin kullanımı, tüm herkesin ortak dili kabul edilen emoji gibi metnin daha cana yakın olmasına yardım ettiğini düşünüyorum.” (K14)

“Whatsapp instagram ve twitter gibi topluluklarda o platforma ait içeriği anlamlandırmamızı basitleştiriyor. Örneğin emojilerin kullanımının da iletişimde önemli. Çünkü duygularımızı en güzel ifade tarzını yansıtıyor.”(K15)

“...burada aklıma şekiller ve akıllı telefonlarda kullandığımız emojiler geliyor. Semboller ilk çağlardan beri bizim iletişim aracımız olmuş. ...gelişen dünyanın yeni neslinde kendi aralarında oluşturdukları diller ve anlamlar var. Bunları anlayabilmek dijital ortamda ayakta kalabilmemize yardım ediyor.”(K34)

“Emoji kullanımının duyguların aktarımında önemli bir role sahip olduğunu düşünüyorum.”(K27)

“...örneğin yaşı ilerlemiş olan insanların birçoğu dijital medyadaki öğeleri anlamlandırmada sorun yaşıyorlar.”(K6)

Tarz ve yöntem alt boyutuyla ilgili elde edilen katılımcı görüşleri incelendiğinde; dijital metin tasarımı için simge, ikon, emoji vb. öğeler bulunmaktadır. Katılımcılar bu

konuda emojiilerin evrensel ögeler olduğunu ve bunların kullanımının metin içerisinde duygu aktarımında etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadırlar. Dijital ortamların kendilerine has terimlere sahip olduğu ve bu terimleri bilmenin içeriğin tarzını anlamamızda önemli olduğu görüşündeler. Kullanılan dijital araç ile kullanıcı arasındaki iletişim sağlayan ögelerin tasarımının kullanıcıyı etkilediği görüşü belirtilmiştir. Dijital metinlerin içerisinde kullanılan emojiilerin, içeriğin özümsemesine yardımcı olur. Emojiilerin duygu aktarımında etkili olduğu metin tasarımında emojiilere yer verilmesinin daha etkili olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda emojiilerin duygu aktarımının en güzel hali olduğu üzerinde durulmuştur.

Görüşmelerin üçüncü soru ile katılımcıların dijital ortamlarda bir metne, görsele veya içeriğe anlam yüklerken geçirdiği süreçler hakkında bilgi almak amaçlanmıştır. Diğer bir deyişle bu soruyla katılımcıların geçmiş deneyimlerini kullanarak dijital içeriği güvenli bir şekilde okuma, içeriği özümseme ve bu eylemleri yaparken sosyal ağlar ve dijital ortamlarda verimli bir şekilde hareket etme, bunu yaparken bilgiye eleştirel yaklaşma becerilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca metin ve görseller arasından alıntı yapabilme becerilerini ölçmeyi amaçlar. Görüşmenin bu sorusu anlamlandırma boyutu altında yer alan okuma, ilişkilendirme, açıklama alt boyutları ile örtüşmekte olup bu konuda katılımcı görüşleri alınmıştır. Katılımcıların odak grubun anlamlandırma boyutuna ilişkin sorusuna verdikleri cevaplardan derlenen görüşlere ilişkin temalar ve görüş sayıları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3. 4. *Anlamlandırma boyutuna ait temalar ve görüş sayıları*

Anlamlandırma	Görüş Sayısı
Okuma	29
İlişkilendirme	34
Açıklama	20

3.1.2. Anlamlandırma boyutu ve alt boyutlarına ilişkin görüşler

Okuma: Katılımcıların görüşlerinden dijital ortamların bireyin okuma kültürlerini ve okuma alışkanlıklarını değiştirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca bireyin okumalarını çevrimiçi haber, gazete ve e-dergi gibi dijital ortamlarda yaptıklarını belirtmektedirler. Katılımcılar okuma becerilerini metin içeriğini okuyabilmenin yanı sıra dijital araçları ve

karşısına çıkan öğeleri de anlamlandırma olarak düşünmektedir. Okuma sürecinde insanların karşısına çıkan her bilginin doğruymuş gibi algılanmasının yanlışlığı vurgulanmıştır. Okuma alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“..bilgisayar tablet telefon, dijital ortamda karşımıza çıkabilecek her şeyi okuyabilme olarak tanımlıyorum. ”(K11)

“ Artık gündelik hayatta yaptığımız bir çok eylemi dijital ortamlarda yapıyoruz. Örneğin gazeteleri haberleri kendi kişisel gelişimimiz için çalışmalar okuyoruz. ”(K14)

“ ...bir haber bir yazı okurken yazarın kendi fikrini bize aktardığını düşünmeden doğruymuş gibi anlıyoruz. Halbuki çevrimiçi ortamlardaki birçok yazı yanı ve insanlar gerçekten uzak olabiliyorlar. ”(K11)

“Dijital ortamlar insanların okuma kültürlerini okuma alışkanlıklarını bile değiştiriyor son zamanlarda öğrencilerimiz arasında Wattpad diye bir uygulama üzerinden kitap okuma alışkanlıkları olduğunu gözlemledim.”(K7)

“... dijital medyada karşılaştığımız bir yazı olabileceği gibi dijital araçları kullanırken karşımıza çıkan aktif butonlar, menüler veya aracın nasıl kullanılacağını çözebilmekte aslında birer okuma diye düşünüyorum.” (K2)

İlişkilendirme: Dijital metinlerin, içeriklerin estetik olması ile içeriğin kitleler üzerinde kabul görmesi arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılar uygulama, görsel, metin gibi ürünlerin etik ve yasal değerlere sahip olmasının o üretinin daha fazla kalıcılığa sahip olması arasında ilişki olduğunu vurgulamışlardır. İlişkilendirme alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...yazı olsun, uygulama olsun kullanılabilirliği ve estetik olması aslında o uygulamanın veya içeriğin milyonlarca kişiye ulaşmasını, milyonlarca kişi tarafından tüketilmesi kolaylaştırır. Daha fazla insan ulaşmayı sağlar. Tabi aynı zamanda üretilmiş içeriğin etik değerlere sahip olması yasal olması illegal olmaması da üretilen uygulama, içerik vs, uzun ömürlü olması açısından gereklidir. İçeriğin estetik sunulması anlamayı ve kabulü daha da hızlandıracaktır. ”(K15)

“... site uzantılarına dikkat ederim. Ayrıca download butonlarına zararlı yazılımlar eklenebileceği için onlara da tıklarken dikkat ediyorum. ”(K15)

“Dijital ortamların güvenli olmadığını düşünüyorum. (K5)

İlişkilendirme alt boyutuyla ilgili edilen görüşler incelendiğinde; bazı katılımcılar dijital ortamlarda kendilerini güvensiz hissettiklerini söylemişlerdir. Burada dijital ortam olan güvensizliğin sebebinin kötü amaçlı yazılımların kendilerine verebileceği zarara

bağladıkları, bu sebepten eriştikleri sitelerin web site uzantılarına dikkat ettikleri ve zararlı yazılımlara karşı dikkatli oldukları vurgulanmıştır.

Açıklama: Katılımcılar, dijital ortamlar aracılığıyla duygu ve fikirlerini aktarmak için çeşitli dijital araçları kullandıklarını belirtmişlerdir. Açıklama alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Dijital ortamlarda bütün fikirlerimi paylaşmam, özellikle benim gibi düşünmeyen insanların veya arkadaş çevremın olumsuz etkileneneği paylaşımları yapmama konusunda dikkat ederim. Diğer bilimsel bilgileri dijital ortamlarda herkesin ulaşması için paylaşıyorum.” (K14)

“...duygularımızı arkadaşlarıma göstermek için kullandığım WhatsApp uygulamasında durumlarımı paylaşıyorum. Orada arkadaşlarımdan dönütler alıyorum. Bu beni olumlu anlamda motive ediyor. Ben gerçek hayatta yaşadığım iletişim gibi hatta bazı durumlarda gerçek hayattakinden daha fazla haz alıyorum.” (K29)

“...bir karikatür görüyorum ve bunu WhatsApp durumumda paylaşıyorum. Bazı arkadaşları bunları beğeniyor, bana geri dönüş yapıyor. Ben güzel bir etkileşim olduğunu düşünüyorum. Mutlu oluyorum.” (K8)

“... kendi ilgi alanımızdaki insanları takip ederek kendi gelişimimize katkı sağlıyoruz.” (K6)

“Zümrelerimizin WhatsApp grupları var oralardan tecrübe paylaşımı yapıyoruz. Kendimizi geliştirmemize olanak tanıyor.” (K5)

Açıklama alt boyutuyla ilgili elde edilen görüşler incelendiğinde; katılımcılar duygularını ve fikirlerini dijital ortamlar aracılığıyla başkalarına aktarma konusunda seçici davrandıklarını, başkalarını rahatsız etmeyecek duygu ve düşünceleri paylaştıklarını vurgulamışlardır. Paylaşımlarının başkaları tarafından beğenildiğinde bu durumdan mutlu oldukları ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra sosyal ağların ve iletişimsel formların katılımcıya kendini geliştirme, duygu ve düşüncelerini açıklama fırsatı sunduğu dile getirilmiştir. Böylece katılımcılar sosyal ilişkilerini geliştirirken aynı zamanda dijital içeriğin ve eserlerin gelişimine katkı sağlamaktadırlar.

3.1.3. Analiz boyutu ve alt boyutlarına ilişkin görüşler

Analiz boyutu dijital çevrelerde bireyin seçim ve yargılarında bilinçli eylemlerde bulunması ile ilgilidir. Ayrıca dijital içerikleri üretirken veya tüketirken bireyin karşılaştığı içeriği anlamlı parçalara ayırma, bu parçalar içerisinden gerekli bilgi seçebilme ve elde ettiği içeriğe eleştirel yaklaşarak sorgulama becerilerini harekete geçirmesi gerekir. Odak Grup Görüşmelerinin dördüncü sorusuyla katılımcıların;

- Dijital ortamlarda seçimler yaparken, bir konu hakkında kararlar verirken, dijital ürünlere ait hangi tür özelliklere dikkat ettikleri konusunda bilgi edinmek,

- Katılımcıların, dijital içerikler veya eserler hakkında sonuçlar çıkarma, değerlendirme yapma, seçim ve tavsiyelerde bulunma konusundaki bilgi ve becerileri tespit etmek,
- Dijital ortamda karşılaştığı problem durumlarına karşı eleştirel yaklaşabilme, olayları analiz yapabilme becerilerini kullanarak zihinsel sorgulama süreçlerini nasıl harekete geçirdiklerini tespit etmek amaçlanmıştır.
- Görüşmenin dördüncü sorusunda yer alan sonda sorularla, analiz boyutu altında yer alan parçalarına ayırma, seçme, sorgulama alt boyutları hakkında katılımcı görüşleri alınmıştır.

Katılımcıların odak grubun analiz boyutuna ilişkin sorusuna verdikleri cevaplardan derlenen görüşlere ilişkin temalar ve görüş sayıları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. *Analiz boyutuna ait temalar ve görüş sayıları*

Analiz	Görüş Sayısı
Parçalarına Ayırma	3
Seçme	38
Sorgulama	57

Parçalarına Ayırma: Katılımcıların dijital kavramlar hakkında sahip oldukları bilgi birikimleri iletişimi anlamlandırmaya ve etkili bir şekilde süreci yönetmelerine olanak tanımaktadır. Parçalarına Ayırma alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“ ...kart bilgilerimi gireceğim sitenin https ile başlayıp başlamadığına bakarım. Teknik seviyede çok iyi bilgim olmasa da öğrenmeye çalışıyorum. Çünkü bunlar dijital ortamda sorun yaşamamak için önemli ”(K29)

“ ... Özellikle e ticaret sitelerinde kredi kartı bilgileri gibi bana özel bilgilerin başkalarının eline geçme olasılıklarını değerlendirerek işlem yapıyorum. ”(K15)

Elde edilen görüşler çerçevesinde; katılımcıların geneli kart bilgilerinin başkalarının eline geçme durumlarına karşın belirli kriterlere dikkat ettikleri belirtilmiştir. Bu kriterlerden biri olan özelliklere çevrimiçi alışverişlerde https iletişim kuralına sahip olmasına önem verdiklerini vurgulamışlardır. Bu diğer boyutlarla kıyaslandığında bu alt boyuta yönelik fazla katılımcı görüşü belirtilmemiştir. Bunun sebebi olarak bu boyutun teknik kavramlarla ilgili olduğu söylenebilir.

Seçme: Katılımcılar dijital araçlar veya eserler hakkında seçim yaparken bu eserlerde belirli özellikler aradıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle uygulama indirmek için kullandıkları googleplay ve appstore üzerinden indirdikleri uygulamanın istediği izinlere dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Seçme alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“...Google play ve appstore üzerinde bir çok program var. Çocuklara karşı olumsuz içerik oluşturan bir sürü uygulama var bunlara karşı daha dikkatli olmamız gerekiyor. Google playden indirilen uygulamaların birçoğu bizden izin istiyor. Bunlara karşı çok daha dikkatli olmak gerekir.”(K11)

“Google play den indirdiğim uygulamaların benden istediği izinlere mutlaka dikkat ederim. Amacı dışındaki izinlere onay vermem.”(K15)

“Yeni yüklediğim uygulamanın benim sorunumu çözecek mahiyette olmasına ve yazılım kurumsal bir kimliğinin varlığına dikkat ederim. Yine benden istediği izinlerde önemlidir.”(K15)

“...sizin veri güvenliğinize dikkat etmesi gerekir.”(K14)

“... dijital ortamdan bilgi edinirken daha dikkatli oluyorum ve her şeyi olduğu gibi almamaya dikkat ediyorum. E kütüphaneleri bu boşluğu doldurması amacıyla kullanmaya başladım.”(K14)

“... üretilmiş içeriğin etik değerlere sahip olması yasal olması illegal olmaması da üretilen uygulama, içerik vs, uzun ömürlü olması açısından gereklidir.”(K15)

“... internette bir ürün alacaksam daha önce alışveriş yapanların yorumlarına mutlaka bakarım. Google yorumları da biz kullanıcılar için yol gösterici olabiliyor.”(K14)

“... Önemli olan o ortamda elde ettiğimiz bilgileri süzgeçten geçirerek almamız.”(K34)

“...kolay olması sorunumuza problemimize hızlıca çözümler sunması bir teknolojinin veya dijital aracın benimsenmesindeki en önemli faktörlerdendir.”(K2)

“... Kullanımda sorun yaşadığım veya benim isteklerime cevap vermeyen araçları bir daha kullanmam.”(K17)

“Bilimsel olarak kaynağı olmayan herhangi bir yazıya itibar etmem”(K4)

Seçme alt boyutuyla ilgili elde edilen görüşler incelendiğinde; katılımcılar uygulamanın amacı dışında istediği izinlere şüpheye baktıkları böyle durumlara karşı dikkatli davrandıkları vurgulanmıştır. Dijital araçların kullanıcının sorunlarını çözebilmesi ve verilerin güvenliği konusu da diğer önemli görülen bir durumdur. Dijital ortamlardan herhangi bir içeriği seçerken etik ilkelere uygunluğu dikkat edilen diğer bir özelliktir. İnternet üzerinden alacağı ürünler veya gideceği yerlerle ilgili seçimlerinde yorumların katılımcılar için önemli olduğu belirtilmiştir. Bazı katılımcılar bilimsel kaynağı olmayan içerikleri tercih etmediklerini, içeriğin etik ve estetik değerlere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Genel olarak odak grup katılımcıları dijital ortamda

eriştiği bir içerik veya kullandığı dijital araçların seçimi konusunda dikkatli davrandıkları ve bunları seçimi konusunda kendilerine belirli kriterler belirledikleri söylenebilir.

Sorgulama: Elde edilen görüşler doğrultusunda katılımcılar, çevrimiçi elde ettiklerin bilginin doğruluğunu, kaynağının ne olduğunu, etik değerlere uygunluğunu ve yasal sorumluluklarının yerine getirilme durumunu sorguladıklarını belirtmişlerdir. Sorgulama alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“İnternet ortamında her okuduğum bilgiyi doğrudur diye kabul etmem. Mutlaka başka kaynaklardan araştırmalar yaparım. Çünkü dijital ortamlarda kandırılmak çok kolay. Olaylara yazılanlara daha şüpheli yaklaşırım.” (K17)

“...bir yazı okurken yazarın kendi fikrini bize aktardığını düşünmeden doğruymuş gibi anlıyoruz. Halbuki çevrimiçi ortamlardaki birçok yazı yanlış ve insanlar gerçekten uzak olabiliyorlar.” (K11)

“Sosyal ortamlarda insanların algılarını değiştirme amacı güden, yanlış bilgi bombardımanına tutan, yalan haber yayan birçok paylaşım var, bunlara karşı eleştirel yaklaşmamız gerektiğini ve bunlara inanmamamız gerektiğini, bu tür durumlara karşı eleştirel yaklaşmamız gerekiyor.” (K10)

“Önceden bilgiler 50 yılda bir değişmiş, artık günümüzde her 5 yılda bir hatta aylık değişime uğruyor. Bilginin geçerliliğinin hızla değiştiği bir çağda dijital ortamlarda ayakta kalabilmek için eleştirel olmamız kaçınılmaz.” (K10)

“Özellikle ücretsiz uygulamaların birçoğunda reklam var gerçekte bu reklamların amacı ne?, bizimle ilgili ne tür veri topluyorlar? Bizim gizliliğimizle ve verilerimizin güvenliği ile ilgili ne kadar hassaslar? Bunların hepsi sorgulanması gereken konulardan.” (K9)

“Dijital veya basılı ortamlarda okuma yaparken içeriğin kaynağını mutlaka sorgularım, kaynak belirtmiş mi, yanlış davranıyor mu? Bu soruları kendime sorarım.” (K10)

“...karşılaşabileceğimiz bir diğer sorun başkalarının fikirlerine göre hareket etme, başkalarının bizi kendi amacı için kullanması” (K10)

“...belirli bir süre sonra medya tarafından pompalanan yanlış bilgilere, verilere veya düşüncelere aldanmış oluruz. Bu durumda kendi kararlarımızı vermemize engel olacaktır.” (K14)

“...ulaştığım bilgi kaynağı güvenilir mi? Örneğin web sayfası üzerinde zararlı yazılımlar gönderiliyor. Bu şekilde beni tehdit eder mi? Yazının içeriği kim tarafından oluşturulmuş. Kaynağı kaynakçası yazılmış mı? Estetik bir değer taşıyor mu? Yasal mı yoksa devlet aleyhinde yayın yapıyor mu? Bu sorulara cevap verebilmesi son derece önemli benim için.” (K29)

“Dijital ortamdaki bütün bilgileri olduğu gibi kabul etmeyip süzgeçten geçirmek, dijital ortamlarda gördüğümüz her şeye inanmamak kanmamak veya bilgiye ulaşırken tek bir

kaynaktan değil de farklı kaynakları kullanarak elde ettiğimiz bilginin teyidini yapmak (teyit .org vs kaynaklar).” (K29)

“Dijital ortamda fikirlerimi olduğu gibi yazmam kendi süzgecimden geçirerek yazarım. Çünkü o yazdıklarımızın bir sorumluluğu var.” (K1)

Sorgulama alt boyutuyla ilgili elde edilen görüşler değerlendirildiğinde; katılımcılar internet üzerinden elde edilen içeriğin özel veya nesnel bilgilere dayanıp dayanmadığına bakmaksızın doğru bilgi olarak kabul etmelerinin yanlış olduğu üzerinde durmuşlardır. Dijital ortamda bilginin hızla değiştiğini, birçok yazının bireyin algılarını değiştirmek için yanı ve gerçekten uzak olduğunu söylemişlerdir. Böyle durumlarla baş edebilmek için eleştirel yaklaşmamız gerektiği ve bu bilginin gerçekliğini sorgulamamızın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar için diğer bir konu da çevrimiçi reklamların bizden ne tür veriler topladığı, bu verilerin başkalarıyla paylaşılma durumu ve topladığı verinin güvenliğini sağlayıp sağlamadığının sorgulanmasıdır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bilgiler ışığında; katılımcılar dijital ortamda karşılaştıkları problem durumlarına karşı eleştirel yaklaştıkları, olayları analiz etme becerilerini kullandıklarını, yaptıkları paylaşımların kendilerine sağlayacak yarar ve zararlarını hesap ederek paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

3.1.4. Karakter boyutu ve alt boyutlarına ilişkin görüşler

Sosyal ortamda bireyin davranışlarını, fikir ve düşüncelerini temsil eden bir karakterler oluşturdukları gibi dijital ortamda da bireyler kendileri için belirli bir karakter oluştururlar. Oluşturulan bu karakterlerin itibarının yönetimi ve sosyal gruplara katılımı, aidiyet duygusunun gelişmesinde kendine güvenen bir katılımcı rolü geliştirmesinde son derece önemlidir. Odak grup görüşmesinin beşinci sorusu dijital ortamda katılımcıların karakterlerini nasıl oluşturdukları, bunu nasıl yönettikleri ve çevrimiçi gruplara katılarak kendilerine nasıl aidiyet duygusu oluşturduklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu soru altında yer alan sonda sorular yardımıyla kimlik oluşturma, itibar yönetim ve kalıtım alt boyutlarına ait katılımcı görüşleri alınmıştır. Katılımcıların odak grubun karakter boyutuna ilişkin sorusuna verdikleri cevaplardan derlenen görüşlere ilişkin temalar ve görüş sayıları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3. 6. Karakter boyutuna ait temalar ve görüş sayıları

Karakter	Görüş Sayısı
Kimlik Oluşturma	27
İtibar Yönetimi	23
Katılım	17

Kimlik Oluşturma: Katılımcılar dijital ortamlarda kendilerine özgü kimlik oluştururken takma isimler kullanmadıklarını, iletişim kurduğu kişilerin kimler olduklarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Kimlik oluşturma alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Genelde kendi ismimi kullanıyorum. Çünkü Türkiye’nin çeşitli yerlerinde öğretmenlik yapmışım, öğrencilerimizin de beni bulabilmesi böylelikle kolaylaşıyor. Kaldı ki bizler öğretmeniz ve topluma rol model olacak insanlarız. Eğer bizler sosyal ortamlarda kendimizi gerçekte olduğumuz gibi davranabiliyor o doğrultuda paylaşımlar yapabiliyorsak sosyal medya bizim kimliğimizin gelişmesine katkıda bulunur. Benim için her şeyin şeffaf olmamız önemli.” (K17)

“Kendi kimliğimi online ortamlarda ortaya koymaktan çekinmiyorum çünkü insan kendi kimliğini saklamamalı. Ancak bunu yaparken de dikkatli olmamız gerekir. ” (K20)

“...özellikle gençlerde gözlemediğim şey popüler olan insanlar gibi kendilerine bir profil oluşturuyorlar.” (K32)

“Günlük hayatımızda nasıl bir kimliğe sahipsek aslında internette de sosyal ağlar üzerinde bizim bir kimliğimiz var. Nasıl hayatta insanlar tarafından yanlış anlaşılmanmaya yanlış kişilerle iş yapmamaya dikkat ediyorsak dijital ortamlarda da buna dikkat ederim.” (K2)

“Sosyal medyada adımları hiçbir zaman gizlemem. Tüm bilgilerimi ayrıntılı olarak vermemeye dikkat ederim. Evli olduğumu mutlaka belirtirim. Profilimi herkese açık tutarım. Çünkü benim kimseden bir çekincem yok. Yani hayatta nasılsam öyle gözükmeye çalışırım. ” (K29)

“Paylaşımlarımız beğenilerimiz takip ettiğimiz kişiler yorumlarımız bunların hepsi aslında dijital ortamlardaki kimliğimizi oluşturuyor. Yine paylaşımlarımıza beğenilerimize takip ettiğimiz kişilere yorumlarımıza dikkat ederim.” (K4)

Kimlik oluşturma alt boyutuyla ilgili görüşler incelendiğinde; Katılımcılar öğrencilerinin kendilerine erişebilmeleri için gerçek kimliklerini açıklamaktan çekinmediklerini söylemişlerdir. Bu şekilde davranarak sosyal medyanın kimliklerinin gelişimine katkı sağladığını düşünmektedirler. Ancak öğrencilerinin sosyal medya üzerinde gerçek kimliklerini kullanmak yerine popüler profillerin kimliklerini kullanmayı tercih ettikleri ifade edilmiştir. Odak grup katılımcıları dijital çevrelerde kendisine has dijital kimlik geliştirmenin önemini vurgulamışlardır.

İtibar Yönetimi: Katılımcılar dijital ortamlarda oluşan itibarlarını korumak ve itibar yönetimi anlamında belirli önlemler aldıklarını ifade etmişlerdir. Kendileriyle ilgili olmayan bir konuda etiketlendiklerinde kimliklerini korumak için mutlaka etiketlemeyi yapan kişiye ulaşarak kaldırdıklarını belirtmişlerdir.

İtibar yönetimi alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Sosyal medya üzerinde isim etiketleme benim dahil olmadığım olayla ilgili insanların benim hakkımda yanlış anlamalarına sebep olurken, benim kimliğimi de zedeliyor. Böyle bir durumla karşılaştım ve direk arkadaşı arayarak etiketi kaldırmasını istedim. Bunlar benim için önemli durumlar. Sosyal medya da aynı günlük hayat gibi bizim orada da bir kimliğimiz var. Kimse kimliğinin zedelenmesini istemez.” (K19)

“Paylaşımlarımda kendimi yansıtmaya çalışırım. Diğer arkadaşlarımdan benim düşüncelerimle bağdaşmayan fikirlerini paylaşırlarken beni etiketledilerse o arkadaşlarımla iletişime geçip onu kaldırtırım. Yanlış anlaşılmalara önüne geçmeye çalışırım. Bu durumlarla sosyal medyada sürekli karşılaşıyoruz. İnsanlar sizinle ilgili olmayan bir fikri düşünceyi paylaşma alakasız bir şekilde sizi eklemeleri sıkça karşılaşılan durumlar, bunlara karşı dikkatli olurum. Oluşturduğum kimliğin olumsuz etkilenmesini başkalarının beni yanlış anlamasını bilmesini istemem.” (K10)

“Sosyal medyada kendi adıma ait hesap açılmış mı diye kontrol ederim.”(K9)

“... paylaşımlarımıza beğenilerimize takip ettiğimiz kişilere yorumlarımıza dikkat ederek belirli bir zihinsel süzgeçten geçirdikten sonra bunları yaparak itibarımızı koruduğumuzu düşünüyorum.” (K4)

“Google da kendi ismimi taratırım bakalım benim hakkımda neler yazılmış diye.” (K10)

“Sosyal medya hesaplarım herkese açık değildir birebir görüştüm veya bildiğim insanların arkadaşlığını kabul ederim. Özellikle benden habersiz benimle ilgili olmayan konuda veya başlıkta başka bir arkadaşımın etiketleme yapması benim hoşuma gitmez. Eğer böyle bir durum olmuşsa mutlaka onu yapana bulurum ve o etiketin kaldırılmasını isterim. Çünkü bu durumların hepsi kendi itibarımızın zedelenmesine başkaları tarafından yanlış anlaşılmamıza sebep olacaktır.” (K27)

“Instagram, facebook gibi sosyal medya hesaplarımda gizlilik öğelerine dikkat ediyorum ki herhangi bir olumsuzluk benim kimliğime zarar vermesin.” (K7)

Elde edilen görüşler incelendiğinde; paylaşımlarında kendilerini gizlemediklerini, sosyal medya hesaplarında kendileri adına hesap açılıp açılmadığına baktıkları, arama motorları üzerinden kendi isimlerini aratarak kendisiyle ilgili haberlere göz attıklarını söylemişlerdir. Katılımcıların çevrimiçi topluluklardaki itibarını geliştirmesi ve etkili bir şekilde yönetmesi konusunda farkındalığa sahip oldukları belirtilen görüşler arasındadır.

Ayrıca itibar kaybına karşı dikkatli davrandıkları ve çevrimiçi etkinliklere nasıl katılmaları gerektiği konusunda dikkatli davrandıkları söylenebilir.

Katılım: Katılımcılar çevrimiçi topluluklara katılım açısından aktif rol almaktadırlar. Sanal sınıf uygulamalarını kullanarak öğrencileriyle ders ve ödev takibi için iletişime geçtiklerini, öğrencilerin takibini yapabildiklerini belirtmişlerdir. Katılım alt boyutuna ait önemli görülen

“Çevrimiçi gruplar olarak, ben sanal sınıfları kullanıyorum. Bilgisayar öğretmeni olduğum için öğrencilerime kodlama yaptırıyorum code.org içinde bir çok kodlama uygulaması var. Ayrıca bana sana sınıf oluşturup orada öğrencilerimi kaydetme ve öğrencilerimin code.org içindeki kodlama uygulamalarındaki ilerlemelerini nerelerde sorunlar yaşadıklarını görebilmem adına çok faydalı buluyorum.” (K15)

“Kendi branşımızım zümrelerimizin WhatsApp grupları var bunlar üzerinde yapılan paylaşımlar bence çok faydalı oluyor birçok şeyden haberdar olmuş oluyorsunuz kendinizi de sürekli yenilemeye zorluyor.” (K32)

“...Örneğin matematik öğretmenleri gruplar var bunların üzerinde çok güzel faydalı dokümanlar ve diğer arkadaşların edindikleri tecrübeler paylaşılıyor. İnsanlar oraya problemlerini yazıyor problemlerle ilgili daha önceden yaşanmışlığı olan arkadaşlar yardımcı oluyor herhangi bir sorun olduğu zaman bize yardım ediyor.” (K2)

“Zümrelerimizin whatsapp grupları var oralardan tecrübe paylaşımı yapıyoruz. Kendimizi geliştirmemize olanak tanıyor.” (K5)

“Facebook öğretmen grupları var onlardan tecrübe paylaşımı yapıyorum.” (K8)

“Karşılaştığım herhangi biri sorun hakkında yardım almak için forumları kullanarak etkileşime geçiyorum.” (K28)

Katılım alt boyutuyla ilgili katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde; ders materyallerine ulaşma ve paylaşma konusunda çevrimiçi toplulukları kullanmaktadırlar. Bu grupların katılımcıları sürekli değişime ve kendilerini yenilemeye yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Dijital ortamlar aracılığıyla çevrimiçi topluluklara katıldıklarını, diğer meslektaşlarıyla karşılıklı tecrübe paylaşımında bulunmaktadır. Ayrıca mesleki gelişimlerine katkıda buldukları söylenebilir.

3.1.5. Kullanma boyutu ve alt boyutlarına ilişkin katılımcı görüşleri

Dijital ortamlarda aradığımız bir içeriğin nasıl elde edildiği, doğru bilgiye hangi kaynaklardan erişildiği gibi konular tartışılmıştır. Ayrıca karşılaşılan herhangi bir sorunun çözümü için etik ve yasal sınırlar içerisinde kullanabilecek dijital araçları ve etkili yöntemleri uygulayarak probleme çözümler sunmanın önemli olduğu belirtilmiştir. Tüm bunları yaparken kendisinin aynı zamanda başkalarının karşılaştığı sorunlara

çözümler üretmek, problemin analizini çıkarmak ve problemleri tanımlamak amacıyla dijital ağları, dijital araçları ve dijital kaynakları kullanmak önemli bir beceri olduğu tartışılmıştır. Dijital çevrelerde bireylerin tüm bu becerilerin uygulanması farklı problemlere karşı etkili yaklaşımlar, teknikler, eserler ve içerikler üretmesi gerekir.

Odak grup görüşmesinin altıncı sorusu ile dijital ortamlarda katılımcıların bilgi kaynağına erişim veya bir problemin çözümü için hangi kaynakları kullandıkları, problemi tanımlarken ve analizini yaparken hangi dijital araçları, kaynakları ve teknikleri kullandıkları konularında katılımcı görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bunun yanında tüm bu dijital okuryazarlık becerilerini kullanarak ortaya çıkardıkları dijital eserler, çözüm önerileri, ürünler hakkında bilgi almak amaçlanmıştır. Altıncı soru ve altındaki sonda sorular yardımıyla kullanma temasının alt boyutlarına (Bulma, Uygulama, Problem çözme ve Oluşturma) ilişkin katılımcı görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların odak grubun karakter boyutuna ilişkin sorusuna verdikleri cevaplardan derlenen görüşlere ilişkin temalar ve görüş sayıları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. *Kullanma boyutuna ait görüş sayısı*

Kullanma	Görüş Sayısı
Bulma	36
Uygulama	23
Problem Çözme	22
Oluşturma	27
Toplam	108

Tablo 3.7’de Kullanma boyutunun altında yer alan Bulma alt boyutu için 36, Uygulama alt boyutu için 23, Problem çözme alt boyutu için 22 ve Oluşturma alt boyutu için 27 görüş sayısı olmak üzere toplam 108 görüş belirtilmiştir.

Bulma: Verilen bir görev için uygun verileri kaynaklardan ve dijital araçlardan toplama yeteneğine sahip olmayı gerektirir. Potansiyel bilgi kaynaklarını, bilgi araçlarını tanımalıdır. Bu beceriler araştırma, sorgulama, filtreleme ve paylaşma süreçlerini etkin kullanmayı amaçlar. Bulma alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Gündelik hayatımda karşılaştığım problemlerin çözümleri için youtube videolarına bakarım. Ayrıca faydalı forum siteleri var onlara göz atarım.”(K17)

“... günlük hayatta karşılaştığımız hemen hemen her durumla ilgili çözüm bulmak için Google başvuruyorum. ”(K14)

“Herhangi bir sorunla karşılaştığımızda forumlardan çözüm bulmaya çalışırım. Orada kullanılan yorumlar çok önemli çözümün yararlılığına yönelik bana fikirler verir.”(K15)

“Herhangi bir problemle karşılaştığımda daha önceden benim gibi sorun yaşayan var mı diye forum ve şikayet.com gibi sayfaları ziyaret ederim. Bu bana genel bir fikir verir. ”(K15)

“ Herhangi bir içeriğin doğruluğunu kontrol ettiğimiz wikipedia var, onda bile bazı bilgiler gerçeği, doğruyu yansıtmıyor. ”(K14)

“Arama motorlarından mutlaka arama yaparım. Orada listelenen web sitelerinden güvenilir olduğunu bildiğim bazı forumlar ve web sayfaları var, listede onlar varsa öncelikle onların içinde ararım. Yorumlara bakarım. ”(K15)

“ Hayatta karşılaştığım sorunlar içinde mesela forumları ve youtube çok kullanıyorum.” K29)

“Karşılaştığım sorunlar için youtube kullanıyorum. Örneğin video kesme ve düzenlemeyi youtube den öğrendim. Google da görselleri de kullanıyorum. Forumlardan da destek alıyorum. Çok faydalı olduğunu düşünüyorum. ”(K30)

“...öncelikle internetten araştırırım. Yorumlarına bakarım işe yarıyor mu diye sonra çözüm önerisini kendim uygularım. ”(K4)

Bulma alt boyutuyla ilgili katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde; Katılımcılar, karşılaştıkları bir probleme çözüm bulmak için arama motorlarını, youtube, forum gibi dijital kaynaklardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Amaçlarına uygun içeriğe ulaşmak için dijital araçlardan ve kaynaklardan mutlaka faydalandıklarını belirtmişlerdir. Dijital araçlardan faydalanırken de potansiyel bilgi kaynaklarını, bilgi araçlarını tanımalıdırlar. Bu bağlamda katılımcılar karşılaşılan durumunla ilgili farklı kaynakları incelediklerini belirtilmiştir. Bu kazanım bireyi araştırma, sorgulama ve paylaşma eylemlerinde aktif rol almasına katkı sağlayacaktır. Dijital kaynaklar içerisinden kendileri için güvenilir olduğunu düşündükleri web sayfalarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar tarafından dijital ortamların sağladıkları olanakları kendileri için çok yararlı gördükleri dile getirilmiştir. Genel olarak katılımcıların dijital ortamda amaçlarına uygun veriyi, doğru veri kaynaklarından ve dijital araçlardan toplama yeteneğine sahip olduklarını, potansiyel bilgi kaynaklarını ve araçlarını tanıdıkları ifade edilmiştir. Böylece katılımcıların, bilgiye erişim, araştırma ve paylaşma eylemlerine dahil oldukları söylenebilir.

Uygulama: Etik, yasal ve kullanılabilirlik sınırları içinde belirli bir amaç ve hedef kitle için dijital araçları ve etkili teknikleri uygulama olarak belirtilmektedir. Uygulama alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Dijital araçların amaca uygunluğu ve yasa dışı olmaması benim için önemli. Herhangi bir yasa dışı olduğunu zannedersen şikâyetle bulunuyorum. Ayrıca kullanışlılığı ve kullanıcı dostu olması da etkiler. ”(K20)

“...telefonumda herhangi bir iki bankanın hesabı olsun birinin kullanımını diğerinden daha kolaysa belli bir süre sonra bütün işlemlerimi o kullanımı kolay olan uygulamada yaptığımı fark ediyorum. ”(K27)

“Özellikle öğrencilere hazırladığım materyalleri usb bellekler için saklarım. Yine bulut sistemlerini kullanıyorum.”(K34)

“... herhangi bir sorunumun çözümü için dijital araçları kullanabilirim ancak aracın kolay, kullanışlılık, amaca uygunluk yasal ve etik olması benim için önemlidir. ”(K33)

“...ulaşımı ve kullanımı kolay olduğu için notlarım bile telefonumdaki notu uygulamasına kaydediyorum.”(K34)

Uygulama alt boyutuyla ilgili katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde; katılımcılar amaçları doğrultusunda dijital araçları kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bunu yaparken de dijital araçların amaca uygunluğu, kullanışlılığı, etik değerlere sahip olması vb. niteliklerin, dijital aracın tercih edilmesi konusunda önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca fiziksel depolama(usb) ve bulut depolama sistemlerini paylaşım ve depolama amacıyla kullanmaktadırlar. Bunun yanında birçok gündelik iş ve işlemlerinin kaydını tutmak veya ihtiyacı olan işlemleri gerçekleştirmek için mobil cihaz ve bilgisayar üzerindeki uygulamaları kullandıklarını belirtilmiştir. Aynı zamanda bu dijital araç ve teknikleri kullanırken etik, yasal ve kullanışlılık çerçevesine dikkat ettikleri belirtilen görüşler arasındadır. Katılımcıların herhangi bir görevi yerine getirmek için dijital araçları, etkili yöntem ve teknikleri amaçları doğrultusunda kullandıkları söylenilebilir.

Problem Çözme: Problemleri tanımlamak, problemin analizini yapmak ve probleme yönelik çözümler üretmek için dijital ağları, dijital araçları ve dijital kaynakları kullanmak olarak belirtilmiştir. Problem çözme alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“ Reklamlar aracılığıyla bilgisayarıma virüs ve zararlı yazılımlar bulaşmaması için anti virüs ve Adware yazılımı kullanıyorum. ”(K15)

“Özellikle derslerimde anlatmakta zorlandığımız bir durum için görsel ve videoları kullanarak kolaylaştırıyorum. ”(K34)

“ ... özellikle öğrencilere çalışma hazırlarken pdf’den worde çevirme benim işime çok yarıyor. ”(K4)

“Zararlı yazılımların sildiği dosyaları kurtarmak için güzel yazılımlar var. Özellikle kaybettiğim dosya çok önemliyse kurtarma işlemi yapıyorum.”(K33)

Problem çözüme alt boyutuyla ilgili katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde; katılımcılar çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları zararlı yazılımlara karşı ne yapmaları gerektiği konusunda virüslerden korunmak için yazılımlar kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme ortamlarında kendi karşılaştıkları problemlere çözüm olarak dijital içerik araçlarını kullanmaktadırlar. Yine teknik problemlerin üstesinden gelmek için farklı yöntemler kullandıkları ve bunu kendileri için faydalı gördüklerini belirtmişlerdir. Genel olarak katılımcıların karşılaştıkları problemlere etkin çözümler bulmak için çeşitli çevrimiçi ortamları, dijital araçları ve teknikleri kullandıkları söylenebilir. Dijital ortamda karşılaştıkları bir sorunu tanımlamak, sorunun analizini çıkarmak ve soruna çözüm üretmek için dijital ağları, dijital araçları ve dijital kaynakları kullandıkları ifade edilebilir.

Oluşturma: Dijital becerilerin kullanılması ve uygulanması yoluyla etkili yaklaşımlar, teknikler geliştirmek; eserler ve içerik üretmeyi temsil eder. Keşfetmek, denemek ve yenilik yapmak için güven duymak üretmek için önemli becerileri olarak görülmektedir. Oluşturma alt boyutuna ait önemli görülen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Dijital ortamları kullanarak derslerim için materyal oluştururum ve bunları öğrencilerime kolayca gönderebiliyorum. Bu süreçte hem yeni şeyler öğreniyorum bu beni mutlu ediyor.”(K33)

“ ... yazılımlarımı yine dijital ortamlarda hazırlıyorum, öğrencilerime materyal hazırlarken vs dijital ortamlardan yardım alıyorum. ” (K8)

“Günlük hayatta yaptığım birçok şeyi artık dijital ortamlar üzerinden yapıyorum. Örneğin öğrencilerime dijital ortamları kullanarak materyal hazırlıyorum.” (K31)

“Arkadaşlarımın farklı çevrimiçi ortamlarda hazırlamış oldukları materyalleri, yaprak test yazılı sorusu gibi içerikleri kendimce çeşitli düzenlemeler yaptıktan sonra bunu kullanıyorum.”(K20)

“... bir yazı yazacağım zaman veya bir paylaşımda bulunacağım mutlaka paylaşacağım bilginin kaynağına ulaşırım. Bunun içinde dijital okuryazarlığımın yanında zihinsel süzgeçimi kullanırım ki ortaya doğru bir bilgi çıksın.” (K29)

“Bilgisayar öğretmeni olduğum için öğrencilerime kodlama yaptırıyorum code.org içinde birçok kodlama uygulaması var.” (K15)

Oluşturma alt boyutuyla ilgili katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde; dijital ortamlarda var olan bilgiyi kullanarak kendi amaçları doğrultusunda yeni bilgiler ürettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencileri için amaçlarına uygun materyal, doküman üretmek için dijital ortamlardan faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca var olan

bilginin kaynağına ulaştıktan sonra yeni bilgiler üretmenin önemini vurgulamışlardır. Katılımcılar dijital ortamları kullanarak kendi alanlarıyla ilgili materyal veya içerik oluşturma konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahiptir. Yine eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini kullanarak yeni fikirler, teknik, yöntemler ve içerikler ürettikleri söylenilebilir.

Yapılan dört odak grup görüşmesinin betimsel analizi sonucunda öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlığın beş boyutuna ilişkin görüş sayılarına ilişkin detaylar Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. *Odak grup görüşmesi sonucu elde edilen nicel bulgular*

Boyut	Katılımcı Görüş Sayısı
1-Kod Çözme	103
2-Anlamlandırma	93
3-Analiz	98
4-Karakter	84
5-Kullanma	108
Toplam	486

Tablo 3.8 incelendiğinde Kod çözme boyutuna ait 103 görüş, Anlamlandırma boyutuna ait 93 görüş, Analiz boyutuna ait 98 görüş, Karakter boyutuna ait 84 görüş ve Kullanma boyutuna ait 108 olmak üzere toplam 486 görüş belirtilmiştir.

3.2. EDOÖ'nin Yapı Geçerliği Çalışmaları

Ölçme aracının yapı geçerliğini sınamak için iki farklı faktör analizi kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi maddeler ile katılımcıların verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ve maddelerin psikolojik yönlerini tanılamada kullanılan AFA; ikincisi ise önceden belirlenmiş faktör ve maddeleri arasındaki ilişkinin kontrol edilmesi ve ortaya çıkan yapının model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test eden DFA'dır (Akbulut, 2010). EDOÖ'nin yapı geçerliğini test etmek için yapılan AFA ve DFA uygulamaları aşağıdaki başlıklarda detaylandırılmıştır.

3.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin faktör yapılarını ortaya koyabilmek amacıyla AFA yapılmıştır. AFA'da yürütülen işlem basamakları Şekil 3.1'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Açıklayıcı Faktör Analiz Sürecinin Aşamaları

Açıklayıcı faktör analizinde kullanılan olan veriler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında covid-19 pandemisi sebebiyle çevrimiçi ortamlarda formlar aracılığıyla toplanmıştır. Ön deneme uygulamasından sonra ortaya çıkan taslak ölçeğin açıklayıcı (keşfedici) faktör analizi için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler (EK-4) kapsamında maksimum örnekleme yöntemine göre 20 ilkokul, 20 ortaokul ve 20 lise türünden toplam 60 okuldaki katılımcılardan veri toplanmıştır. Çalışmanın resmi izinleri ve etik kurul izinleriyle birlikte daha önceden belirlenen okul müdürlüklerine çevrimiçi ortamlar aracılığıyla gönderilmiştir. Demografik bilgilerin yanı sıra çeşitliliği maksimum düzeye çıkarmak adına; öğretim kademesi, okulun türü, okul resmi/özel olma durumu dikkate alınmıştır. Örneklemin cinsiyet, okul türü, mesleki deneyim, branş bilgileri Tablo 3.9'da detaylandırılmıştır.

Tablo 3. 9. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki deneyim bilgileri

Mesleki Deneyim	Cinsiyet		Toplam	%
	Kadın	Erkek		
1-10	16	40	56	%15,3
11-20	73	54	127	%34,9
21-30	78	73	151	%41,5
30 üstü	5	25	30	%8,3
Toplam	196	168	364	%100

Tablo 3.9 incelendiğinde uygulamaya katılan 364 öğretmenin %53,8'i – 196 öğretmen kadın katılımcılardan, %46,2'si – 168 öğretmen erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımında kadın öğretmenlerin sayısı fazla olsa da bu fark çok fazla olduğu söylenemez. Cinsiyet dağılımında birbirine yakın değerler gözlenirken mesleki deneyim konusunda farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların %15,3'ü (56 öğretmen) mesleki deneyim anlamında 1-10 yıl olduğu, %34,9'u (127 öğretmen) 11-20 yıllık deneyime sahip oldukları, %41,5'i (151 öğretmen) 21-30 yıllık mesleki deneyime sahip oldukları ve %8,3'ü (30 öğretmen) 30yıl üstü mesleki tecrübeye sahip oldukları belirtilmiştir. Bu veriler incelendiğinde mesleki deneyimi 1-10 olan öğretmenlerin ve 30 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin sayılarındaki azlık dikkat çekmektedir. Bu durumu 1-10 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin merkezi eğitim bölgelerine gelmeleri için 4. Eğitim bölgelerinde çalışmalarını sonrasında puanlarına göre il içi veya iller arası yer değiştirme yapmalarına bağlanılabilir. Diğer yandan 30 yıl üstü mesleki deneyime sahip olan katılımların az olması ise çevrimiçi ortamlar aracılığıyla araştırmaya katılma konusunda çok istekli olmadıkları düşünülebilir veya 30 yıl üstü mesleki deneyime sahip olan öğretmenler çalışmanın evreninde çok az sayıda olabilir. 11-20 yıl ve 21-30 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin araştırmada baskın olması çevrimiçi araçları kullanma konusunda aşına olmaları ve araştırmaya katılım konusunda istekli olduklarını şeklinde yorumlanabilir. Farklı bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde 11-20 yıl ve 21-30 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin sayısı çalışmanın evreninde en fazla sayıya sahip olduğu yorumu yapılabilir. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerin okul türü ve mesleki deneyim bilgileri 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3. 10. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerin okul türü ve mesleki deneyim bilgileri

Okul Türü	Mesleki Deneyim(yıl)				Toplam	%
	1-10	11-20	21-30	30 üstü		
İlkokul	4	38	61	16	119	%32,6
Ortaokul	19	49	28	5	101	%27,7
Lise	33	40	62	9	144	%39,7
Toplam	56	127	151	30	364	%100

Tablo 3.10 incelendiğinde uygulamaya katılan 119 öğretmen (%32,6) ilkokul düzeyinde, 101 öğretmen (%27,7) ortaokul düzeyinde ve 144 öğretmen (%39,7) lise düzeyinde eğitim veren öğretmenlerden oluştuğu gözlenmektedir. Buradan üç okul türünde de katılımın birbirine yakın değerlerde olduğu analiz için kullanılacak verinin homojenliği açısından önemli görülebilir. Oransal olarak ortaokul düzeyinde katılımın diğerlerine göre nispeten az olması; gönderilen okullardaki öğretmen sayılarının az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle herhangi bir lisede 50-60 öğretmen görev yaparken bu sayının herhangi bir ortaokulda daha az olması bu durumu açıklayabilir. Ancak verinin homojenliğini bozacak ciddi fark olmadığı gözlenmektedir. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerin dağılımları Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3. 11. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerin dağılımları

Branşı	Toplam	%
Sınıf Öğretmeni	119	%32,6
Branş Öğretmeni	245	%68,4
Toplam	364	%100

Tablo 3.11 incelendiğinde çalışmaya katılan 364 öğretmenden 119’u (%32,6) sınıf öğretmeni, 245’i (%68,4) ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Burada sayısal farklılığın sebebini ortaokul ve lise düzeyinde yer alan öğretmenlerin toplamı branş öğretmenini temsil etmesi olarak gösterilebilir. Aslında okul türü ve mesleki deneyim tablosundan bu değerlerin dağılımlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

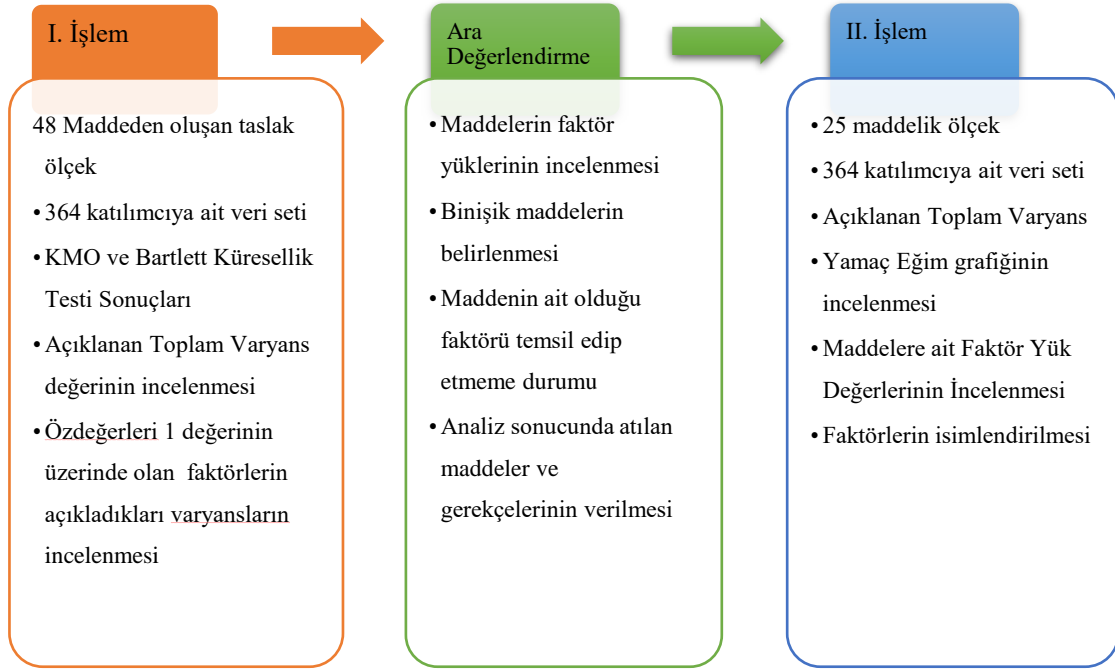
AFA için veri toplanacak okulların yöneticilerine çevrimiçi formlar yardımıyla taslak ölçek formu gönderilmiştir. Bu aşamada veri toplama aracı öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenlerden 364’ü ölçeği yanıtlamıştır. AFA’nın uygulanabilmesi için

örneklemin yeterli büyüklüğe sahip olması gerekir. AFA'ya ait örneklem büyüklüğü için farklı ölçüt değerleri Tablo 3.12'de verilmiştir.

Tablo 3. 12. *Çeşitli kaynaklara göre AFA uygulamasında ulaştırılması gereken katılımcı sayısı*

Kaynak	Önerilen örneklem büyüklüğü
Huck (2012)	300'e kadar her bir madde için 10 katılımcı
Tabacnick ve Fidell (2014)	En az 300 katılımcı
Field (2009)	En az 300 katılımcı
Comrey ve Lee (1992)	100 katılımcı: Yetersiz 200 katılımcı: Ortalama 300 katılımcı: İyi 500 katılımcı: Çok iyi 1000 katılımcı: Mükemmel

Tablo 3.12 incelendiğinde katılımcı sayısı Comrey ve Lee (1992)'ye göre "iyi seviyede"; Huck (2012), Tabacnick ve Fidell (2014), Field (2009)'e göre yeterli seviyede olduğu görülmektedir. Veri toplama aracı araştırmaya katılan öğretmenlere Google formlar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Çevrimiçi taslak ölçek formu 15 gün boyunca katılımcılar tarafından erişilebilir tutulmuştur. Yönergede formun cevaplanma süresi 10 -15 dk olarak belirtilmiştir. Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için 364 öğretmenden gelen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan işlemler Şekil 3.2'de detaylandırılmıştır.



Şekil 3. 2. Açımlayıcı Faktör Analizi için yapılan işlemler

Şekil 3.2’de yer alan AFA kapsamında yapılan işlemler aşağıda detaylandırılmıştır. AFA uygulamasına 364 öğretmen katılmıştır. Örneklem büyüklüğü bağlamın Comrey ve Lee (1992)’ye göre 300 katılımcı “iyi”, 500 katılımcı “çok iyi”, 1000 katılımcı “mükemmel”; Field (2000) ve Tabacnick ve Fidell (2007)’ye göre en az 300 katılımcı; Huck (2012)’e göre her bir madde için 10 katılımcı olması gerektiği belirtilmiştir. AFA kapsamında toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser Mayer Olkin örneklem uygunluğu katsayısı (KMO measure of sampling adequacy), Bartlett küresellik testi (Bartlett’s test of sphericity) ile sınanmıştır. KMO ve Bartlett Küresellik Testi değerleri Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3. 13. KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçları

Keiser – Meier - Olkin (KMO) Örneklem Uygunluk Değeri		.922
	X^2	4720.727
Bartlett Küresellik Testi	sd	300
	p	.000

Tablo 3.13’ten elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu ve örneklem büyüklüğünün uyum ölçü değeri KMO ve Bartlett ile test edilmiştir (KMO=.922,

$X^2=4720.727$, $sd=300$, $p<.000$). KMO değeri 0 ile 1 aralığında değişmektedir. KMO değeri 1'e yaklaştıkça değişkenler arası ilişkiler netleşmekte ve faktör analizinin güvenilir sonuçlar vermesi beklenmektedir (Field, 2000). KMO değeri 1 ile 0.9 aralığında örneklem büyüklüğünün uygunluğu anlamında "mükemmel" düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2014).

Nitekim KMO değerinin .600'dan büyük olması ve X^2 Bartlett Küresellik testi değerinin anlamlı olması ($p<.000$) veri setinin faktör analizi için *yeterli büyüklüğe* sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bütün bu bulgular taslak ölçeğin faktör analizi için gerekli şartları taşıdığını göstermektedir.

Ölçeğin ideal faktör yapısına ulaşmak için döndürme (rotation) işlemi yapılmıştır. Döndürme işlemi yapının temel matematiksel özelliklerini değiştirmez. Yapılan döndürme işlemi sonucu maddelerin bir faktör üzerindeki yükü artarken diğer faktördeki yükü azalır. Bu durum faktörlerin kendisiyle yüksek ilişkili olan maddeleri bulmasını ve faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesine olanak tanır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Döndürme işleminde varimax yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç basit bir yapıya ve birbirinden bağımsız anlamlı faktörlere ulaşmaktır (Tavşancıl, 2006).

Ölçek geliştirme aşamasında ortaya çıkan faktörler ve faktörler altında ortak varyansı dikkate alarak düşük varyansa karşı daha güçlü yapı ortaya koyabilmesi için Maximum Likelihood yöntemi ve temel bileşenler metodu (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Huck, 2012; Stevens, 1996) kullanılmıştır. 48 maddeden oluşan taslak ölçeğe, maximum likelihood yöntemi ve temel bileşenler metodu ile döndürme (rotation) işlemi yapılarak faktör analizine tabi tutulmuştur.

Döndürme işlemi (rotated component matrix) sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin .32'den büyük olması beklenir. Ayrıca maddelerin birden fazla faktörde varyans değeri farkı .10'dan daha az ise o madde binişik olarak kabul edilir ve bu özellikteki maddelerin ölçekten çıkarılması gerekir (Büyüköztürk, 2014). Bu kapsamda döndürme işlemi sonucu bazı maddelerin birden fazla faktör altında toplandığı, bazılarının bulunduğu faktörde anlam bütünlüğü oluşturmadığı ve bazı maddelerin de ortak varyans değerinin .40'tan küçük olması nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Tablo 3.14'te bu maddelere ilişkin yapılan işlemler detaylandırılmıştır.

Tablo 3. 14. *AFA kapsamında atılan maddeler ve gerekçeleri*

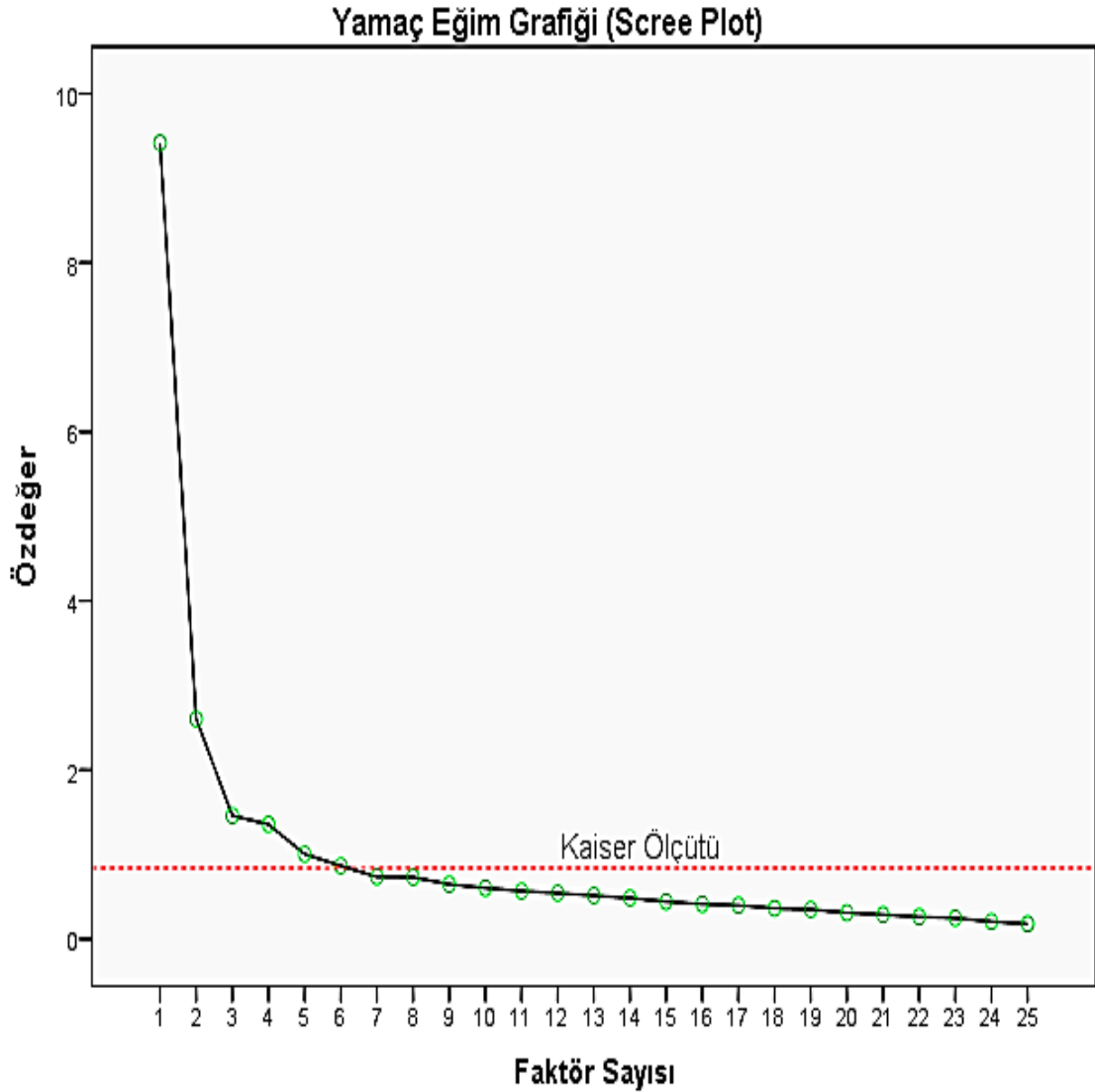
Gerekçe	Atılan Maddeler
Binişik Maddeler	2-10-13-14-17-18- 20-30-31-33-34-41-43
Maddelerin Bulunduğu Boyut	6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-19-29-33-34-41
Ortak Varyans (communalities <.400)	21-30

AFA kapsamında yapılan farklı tekrarlı ölçüm sonuçları incelendiğinde; 2. 10. 13. 14. 17. 18. 20. 30. 31.33. 34. 41 ve 43.maddelerin bir faktör altında toplanmayıp birden fazla farklı faktörün altına dağıldığı diğer bir ifadeyle binişiklik gösterdiği görülmüştür. Buna ek olarak 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 19. 29. 33. 34. ve 41. maddeler incelendiğinde bu maddelerin yüklendikleri faktörü temsil etmedikleri gözlenmiştir. Ayrıca 13. 14. 33. 34 ve 41. maddeler hem binişiklik göstermekte hem de bulunduğu faktörü temsil etmemektedir. 30. madde ise hem binişiklik göstermekte hem de ortak varyans değeri .40'tan küçük olduğu görülmektedir. Yukarıda belirtilen ölçek maddelerinin farklı ölçümler sonucunda kümelenedikleri faktörlere yeterli etkisinin olmadığı ve kümelenmediği faktörler altında anlamlı bir bütün oluşturmadığı görülmüştür. Yine tabloda belirtildiği üzere 21. ve 30. maddeler analize eklendiğinde açıklanan toplam varyans değeri düştüğü gözlenmiştir. 21. (.319) ve 30.(.359) maddelerin ortak varyans değerleri .40'tan küçük olduğu için ölçekten çıkartılarak ölçümler yeniden yapılmış kapsamı en iyi ifade edebilecek temsil yeteneği iyi olan ölçek yapısına ulaşılmıştır. Yukarıda ölçekten çıkartılma gerekçeleri verilen 23 madde ölçekten çıkartıldığında kalan 25 maddenin açıklanan toplam varyans değerinin de arttığı gözlenmiştir. Çalışmanın bu aşamasında 25 maddeden oluşan ölçeğin açıklanan toplam varyans değerleri ve faktörlere ait yük değerleri Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3. 15. Açıklayıcı faktör analizi: Özdeğerleri 1'in üzerinde olan faktörler ve faktörlerin açıkladıkları varyanslar

Bileşen	Açıklanan Toplam Varyans					
	Başlangıç Özdeğerleri			Yük Değerleri		
	Toplam	Varyans (%)	Birikimli (%)	Toplam	Varyans (%)	Birikimli Varyans (%)
1	9.417	37.666	37.666	5.209	20.837	20.837
2	2.603	10.414	48.080	3.233	12.931	33.767
3	1.459	5.837	53.917	3.148	12.593	46.360
4	1.357	5.427	59.345	2.397	9.586	55.946
5	1.005	4.019	63.364	1.855	7.418	63.364
6	.866	3.465	66.829			
7	.736	2.945	69.774			
8	.732	2.927	72.701			
9	.646	2.586	75.287			
10	.603	2.411	77.698			

Tablo 3.15 incelendiğinde ilk beş maddenin öz değeri 1'den büyüktür. Faktör belirleme işlemlerinde; örneklem sayısının 250 ve üzeri olduğu durumlarda ölçme aracı 30 veya daha az maddeye sahipse, ortalama varyans değeri .60 üstündeyse Kaiser ölçütünün dikkate alınması başka bir ifadeyle özdeğeri 1 ve üzeri olan tüm faktörlerin korunması önerilmektedir (Field, 2009). Bu ölçme aracı için faktörler belirlenirken özdeğeri 1 ve üzeri olan tüm faktörler korunarak 5 faktörlü yapı oluşmuştur. Ayrıca açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yamaç eğim grafiğine ait değerler Şekil 3.3'te verilmiştir.



Şekil 3. 3. Taslak ölçeğin yamaç birikinti grafiği

Yamaç birikinti grafiğindeki öz değer, her bir faktörün açıkladığı varyans oranının hesaplanmasında ve yapıya etki eden faktör sayısına karar vermede kullanılan bir değerdir. Öz değer yükseldikçe, faktörün açıkladığı varyans da yükselir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Yamaç birikinti grafiği, ilk 5 faktörden sonra diğer faktörlerin toplam varyansa olan etkilerinin azaldığını göstermektedir. Yamaç birikinti grafiğini dikkate alarak değerlendirildiğinde 5 faktörlü bir yapıyı desteklemektedir. Gerçekleştirilen tekrarlı analizler 5 faktörlü 25 maddeden oluşan yapının kuramsal ve anlamsal bütünlük açısından en uygun yapıyı sunduğunu ortaya koymuştur. AFA sonucu maddelerin faktör yük değerleri Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3. 16. Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler				
	1	2	3	4	5
28- Dijital ortamlarda içeriği kategorize ederek eriştiğim bilginin analizini yaparım.	,768				
27- Duygu ve düşüncelerimin başkaları tarafından yönlendirilmemesi için dijital medya iletilerine karşı eleştirel düşünme becerilerimi kullanırım.	,743				
26- Dijital ortamlarda beni yanıltabilecek içerik paylaşım ortamlarını diğerlerinden ayırt ederim.	,735				
24- Dijital ortamlarda karşılaştığım tarafsız veya yanlı içerikleri ayırt ederim.	,731				
25- Dijital ortamlarda karşılaştığım bilginin doğruluğunu farklı kaynaklardan teyit ederim.	,703				
23- Dijital ortamlarda eriştiğim bilginin güncelliğini sorgularım.	,673				
32- Dijital ortamlarda karşılaştığım yanlış bilgiyi veya trol yorumları diğerlerinden ayırt ederim.	,652				
42- Dijital ortamlarda doğru bilgiye erişme konusunda eleştirel düşünme becerilerime güvenirim.	,629				
22- Dijital ortamlardan (Google Play, AppStorevb.) yüklediğim uygulamaların benden istediği izinlere dikkat ederim.	,525				
39- Karşılaştığım problemlerin çözümünü dijital ortamlarda paylaşarak bilginin yayılımına ve gelişimine katkı sağlarım.	,834				
40- Dijital ortamlarda bir eseri eleştirel bakış açısıyla yorumlayarak eserin gelişmesine katkıda bulunurum.	,771				
38- Dijital ortamlarda oluşturduğum materyalleri çevrimiçi gruplarda (Whatsapp, Telegram, Facebook vb.) paylaşarak dijital içeriğin gelişmesine destek olurum.	,747				
16- Dijital ortamlarda bir eserin gelişimine katkı sağlamak için o konudaki fikir ve tecrübelerimi paylaşırım.	,596				
46- Dijital ortamlarda bulut depolama sistemleri kullanarak dosya paylaşımına yönelik karşılaştığım sorunlara çözümler üretirim.					,831

Tablo 3.16. (Devam) Maddelerin Faktör Yük Değerleri

44- Dijital verilerimi (dosya, fotoğraf, müzik vb.) saklamak amacıyla bulut depolama (Google Drive, Dropbox, Yandex Disk vb.) sistemlerini kullanırım.	,824
47- Dijital araçları kullanarak bir konu hakkında farklı bakış açısına sahip içerikler (materyal, blog, dijital hikâye, sunumlar, vb.) üretirim.	,671
48- Dijital ortamlarda yeni içerikler üreterek toplumsal gelişime katkıda bulunurum.	,670
45- Dijital ortamlarda uygun araçları kullanarak herhangi bir probleme çözüm üretirim.	,623
4- Dijital ortamlarda yapılan paylaşımların etik ve yasal ilkeleri gözetip gözetmediğini sorgularım.	,751
5- Dijital ortamda paylaşılan içeriklerin (metin, fotoğraf vb.) kaynağını araştırırım.	,738
3- Etik değerlere ve telif haklarına uygun davranarak dijital içeriklerin gelişimine katkı sağlarım.	,728
1- Dijital araçları kullanırken karşıma çıkan yönlendirme öğelerinin (pop up, reklam vb.) sebep olacağı sorunlara (kimlik avı, veri hırsızlığı, hack vb.) karşı dikkatli davranırım.	,508
37- Sosyal medya hesaplarımın gizlilik ve güvenlik ayarlarımı yaparak dijital güvenliğimi sağlarım.	,744
35- Dijital ortamlarda kimliğimin zarar görmemesi için gerekli önlemleri alırım.	,667
36- Sosyal ağları ve arama motorlarını kullanarak ismimin geçtiği kaynaklara ilişkin tarama yaparım.	,619

Tablo 3.16’da faktör yükleri incelendiğinde madde faktör yükü .30 değerinin altında ve .90 değerinin üzerinde herhangi bir maddenin olmadığı görülmektedir. Ayrıca 1.faktöre ait maddelerin yükleri .768- .525 arasında, 2.faktöre ait maddelerin yükleri .834- .596 arasında, 3.faktöre ait maddelerin yükleri .831- .623 arasında, 4.faktöre ait maddelerin yükleri .751 - .508 arasında, 5.faktöre ait maddelerin yükleri .744 - .619 değerleri arasında dağılım göstermektedir. Genel olarak maddelerin faktör yükleri .834 ile .508 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bahsi geçen değerlere göz önüne alındığında faktörlerin altında yer alan maddelerin temsil yeteneklerinin yeterli olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan yapı ise toplam varyansın %63,36’sını açıklamaktadır. Eleştirel

Dijital Okuryazarlık Ölçeğine ilişkin faktörlerin toplam varyansı açıklama oranları ve faktörlerin temsil ettiği boyutlar Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3. 17. *Eleştirel Dijital Okuryazarlık Ölçeğine ilişkin faktörlerin toplam varyansı açıklama oranları ve faktörlerin temsil ettiği boyutlar*

Faktör		Toplam açıklanan varyans (%)
1.Faktör – 9 Madde	Analiz boyutu	%37,66
2.Faktör – 4 Madde	Katılım-Paylaşım Boyutu	%10,41
3.Faktör – 5 Madde	Kullanma Boyutu	%5,83
4.Faktör – 4 Madde	Kod Çözme boyutu	%5,42
5.Faktör – 3 Madde	Karakter boyutu	%4,02
Toplam		%63,36

Tablo 3.17’de, Analiz boyutuna ait becerileri ölçen faktör 9 maddeyle açıklanan toplam varyansın %37,66’sını; Katılım Paylaşım boyutuna ait becerileri ölçen faktör 4 maddeyle açıklanan toplam varyansın %10,41’ini; Kullanma boyutuna ait becerileri ölçen faktör 5 maddeyle açıklanan toplam varyansın %5,83’ünü; Kod Çözme boyutuna ait becerileri ölçen faktörü 4 maddeyle açıklanan toplam varyansın %5,42’sini; Karakter boyutuna ait becerileri ölçen faktör ise 3 maddeyle açıklanan toplam varyansın %4,02’sini açıklamaktadır. Buradan hareketle 1.faktörün 9 madde ve %37,66 toplam varyans değeriyle analiz boyutuna ait becerilerin ölçeğe en fazla katkıda bulunduğu; 5. faktörün 3 madde ve %4,02 toplam varyans değeriyle en az katkı sağladığı görülmektedir. Ölçeğe ilişkin maddelerin ortak varyans değerleri Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3. 18. *Maddelerin Ortak Varyans Değerleri*

Maddeler	Ortak Varyans
Analiz ($\sigma^2=37.66$)	
28- Dijital ortamlarda içeriği kategorize ederek eriştiğim bilginin analizini yaparım.	.705
27- Duygu ve düşüncelerimin başkaları tarafından yönlendirilmemesi için dijital medya iletilerine karşı eleştirel düşünme becerilerimi kullanırım.	.616
26- Dijital ortamlarda beni yanıltabilecek içerik paylaşım ortamlarını diğerlerinden ayırt ederim.	.664
24- Dijital ortamlarda karşılaştığım tarafsız veya yanlı içerikleri ayırt ederim.	.549
25- Dijital ortamlarda karşılaştığım bilginin doğruluğunu farklı kaynaklardan teyit ederim.	.627
23- Dijital ortamlarda eriştiğim bilginin güncelliğini sorgularım.	.541

Tablo 3.18. (Devam) Maddelerin Ortak Varyans Değerleri

32- Dijital ortam larda karşılaştığım yanlış bilgiyi veya trol yorumları diğerlerinden ayırt ederim.	.521
42- Dijital ortamlarda doğru bilgiye erişme konusunda eleştirel düşünme becerilerime güvenirim.	.537
22- Dijital ortamlardan (Google Play, AppStorevb.) yüklediğim uygulamaların benden istediği izinlere dikkat ederim.	.422
Paylaşım- Katılım ($\sigma^2=10.41$)	
39- Karşılaştığım problemlerin çözümünü dijital ortamlarda paylaşarak bilginin yayılımına ve gelişimine katkı sağlarım.	.777
40- Dijital ortamlarda bir eseri eleştirel bakış açısıyla yorumlayarak eserin gelişmesine katkıda bulunurum.	.714
38- Dijital ortamlarda oluşturduğum materyalleri çevrimiçi gruplarda (Whatsapp, Telegram, Facebook vb.) paylaşarak dijital içeriğin gelişmesine destek olurum.	.649
16- Dijital ortamlarda bir eserin gelişimine katkı sağlamak için o konudaki fikir ve tecrübelerimi paylaşırım.	.537
Kullanma ($\sigma^2=5.83$)	
46- Dijital ortamlarda bulut depolama sistemleri kullanarak dosya paylaşımına yönelik karşılaştığım sorunlara çözümler üretirim.	.765
44- Dijital verilerimi (dosya, fotoğraf, müzik vb.) saklamak amacıyla bulut depolama (Google Drive, Dropbox, Yandex Disk vb.) sistemlerini kullanırım.	.725
47- Dijital araçları kullanarak bir konu hakkında farklı bakış açısına sahip içerikler (materyal, blog, dijital hikâye, sunumlar, vb.) üretirim.	.687
48- Dijital ortamlarda yeni içerikler üreterek toplumsal gelişime katkıda bulunurum.	.732
45- Dijital ortamlarda uygun araçları kullanarak herhangi bir probleme çözüm üretirim.	.661
Kod Çözme ($\sigma^2=5.42$)	
4- Dijital ortamlarda yapılan paylaşımların etik ve yasal ilkeleri gözetip gözetmediğini sorgularım.	.645
5- Dijital ortamda paylaşılan içeriklerin (metin, fotoğraf vb.) kaynağını araştırırım.	.647
3- Etik değerlere ve telif haklarına uygun davranarak dijital içeriklerin gelişimine katkı sağlarım.	.615
1- Dijital araçları kullanırken karşıma çıkan yönlendirme öğelerinin (pop up, reklam vb.) sebep olacağı sorunlara (kimlik avı, veri hırsızlığı, hack vb.) karşı dikkatli davranırım.	.462
Karakter ($\sigma^2=4.02$)	
37- Sosyal medya hesaplarımın gizlilik ve güvenlik ayarlarını yaparak dijital güvenliğimi sağlarım.	.751
35- Dijital ortamlarda kimliğimin zarar görmemesi için gerekli önlemleri alırım.	.697
36- Sosyal ağları ve arama motorlarını kullanarak ismimin geçtiği kaynaklara ilişkin tarama yaparım.	.594
Toplam ($\sigma^2=63.36$)	

Açımlayıcı faktör analizinde toplam açıklanan varyans değerinin %50'den büyük olması beklenir. Açıklanan toplam varyans değeri ne kadar büyük ise ilgili kavram ya da yapının o kadar iyi derecede temsil edildiğinin göstergesi şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2014). Geliştirilen ölçekte ortaya çıkan yapı toplam varyansın %63,36'sını açıklamaktadır. Ölçeğe ait açıklanan toplam varyans değeri faktörlerin yapıyı iyi derecede temsil ettiğini göstermektedir. Sonraki aşama elde edilen faktörlerin isimlendirilmesidir.

Faktörlerin isimlendirilmesi ile ilgili aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

- Faktörün altında yer alan maddeler analiz boyutunda (ör: “Dijital ortamlarda içeriği kategorize ederek eriştiğim bilginin analizini yaparım.”) yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda 1. faktöre “Analiz” ismi verilmiştir.
- Faktörün altında yer alan maddeler paylaşım boyutunda (ör: “Dijital ortamlarda bir eserin gelişimine katkı sağlamak için o konudaki fikir ve tecrübelerimi paylaşıyorum.”) yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda 2 faktöre “Paylaşım- Katılım” ismi verilmiştir.
- Faktörün altında toplanan maddeler kullanma boyutunda (ör: “Dijital verilerimi (dosya, fotoğraf, müzik vb.) saklamak amacıyla bulut depolama (Google Drive, Dropbox, Yandex Disk vb.) sistemlerini kullanırım.”) yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda 3. faktöre “Kullanma” ismi verilmiştir.
- Faktörün altında yer alan maddeler kod çözme boyutunda (ör: “Dijital ortamda paylaşılan içeriklerin (metin, fotoğraf vb.) kaynağını araştırırım.”) yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda 4. faktöre “Kod Çözme” ismi verilmiştir.
- Faktörün altında yer alan maddeler karakter boyutunda (ör: “Dijital ortamlarda kimliğimin zarar görmemesi için gerekli önlemleri alırım.”) yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda 5. faktöre “Karakter” ismi verilmiştir.

Sonuç olarak başlangıçta temel alınan kuramsal çerçeve ve araştırmacının gözlemleriyle uyumlu bir faktör yapısı ortaya çıkmıştır.

3.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA çalışmalarında araştırmacı daha önceki çalışmalara ya da kuramlara dayanarak faktörler ve altında yer alan maddelerin bu faktörlerle ne kadar ilişkili olduğunu test eder. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin yapısı AFA ile ortaya konurken, bu yapı DFA ile doğrulanmaktadır. AFA kuram oluşturmak, DFA ise bu

kuramları test etmek için kullanılmaktadır (Huck, 2012). DFA kapsamında toplam 60 okula veri toplama aracı gönderilmiştir. Araştırmanın bu aşaması 3 hafta sürmüş olup 315 öğretmen veri toplama aracını cevaplamıştır. DFA uygulamasına katılan örneklemin cinsiyet, okul türü, mesleki deneyim, branş bilgileri Tablo 3.19’da detaylandırılmıştır.

Tablo 3. 19. *DFA Uygulamasına katılan öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki deneyim bilgileri*

Mesleki Deneyim	Cinsiyet		Toplam	%
	Kadın	Erkek		
1-10	45	8	53	16,8%
11-20	88	41	129	41,0%
21-30	56	58	114	36,2%
30 üstü	8	11	19	6,0%
Toplam	197	118	315	100%

DFA uygulamasına katılan 315 öğretmenin %63’ü (197 öğretmen) kadın katılımcılardan, %37’si (118 öğretmen) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Mesleki deneyimde ise katılımcıların %16,8’i (53 öğretmen) 1-10 yıl mesleki deneyime sahip olduğu, %41’i (129 öğretmen) 11-20 yıllık deneyime sahip oldukları, %36,2’si (114 öğretmen) 21-30 yıllık mesleki deneyime sahip oldukları ve %6’sı (19 öğretmen) 30 yıl üstü mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Bu veriler incelendiğinde 1-10 mesleki deneyimi olan öğretmenlerin ve 30 yıl üstü deneyime sahip olan öğretmenlerin sayıları diğer mesleki deneyim gruplarına göre az olduğu görülmektedir. Bu durumu okullarda 1-10 yıl deneyime sahip olan öğretmen sayısının diğerlerine göre daha az olmasına bağlanabilir. Diğer yandan 30 yıl üstü mesleki deneyime sahip olan katılımcıların az olması ise örneklem içerisinde ayrıca az olmalarına bağlanabilir.

Tablo 3. 20. *DFA uygulamasına katılan öğretmenlerin okul türü ve mesleki deneyim bilgileri*

Okul Türü	Mesleki Deneyim(yıl)				Toplam	%
	1-10	11-20	21-30	30 üstü		
İlkokul	13	41	48	9	111	35%
Ortaokul	24	47	25	3	99	31%
Lise	16	41	41	7	105	33%
Toplam	53	129	114	19	315	100%

Tablo 3.20 incelendiğinde DFA uygulamasına katılan 111 öğretmen (%35) ilkokul, 99 öğretmen (%31) ortaokul ve 105 öğretmen (%33) lise düzeyinde eğitim veren öğretmenlerden oluştuğu gözlenmektedir. Buradan üç okul türünde de katılımın birbirine yakın değerlerde olduğu analiz için kullanılacak verinin homojenliği açısından önemli görülebilir.

Tablo 3. 21. DFA uygulamasına katılan öğretmenlerin branş dağılımları

Branşı	Toplam	%
Sınıf Öğretmeni	111	35.2%
Branş Öğretmeni	204	64.8%
Toplam	315	100%

Tablo 3.21 incelendiğinde DFA'ya katılan 315 öğretmenden 111'i (%35,2) sınıf öğretmeni, 204'i (%64,8) ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Burada sayısal farklılığın sebebini ortaokul ve lise düzeyinde yer alan öğretmenlerin toplamı branş öğretmenini temsil etmesi olarak gösterilebilir. Aslında okul türü ve mesleki deneyim tablosundan bu değerlerin dağılımlarının birbirine yakın olduğunu görülmektedir.

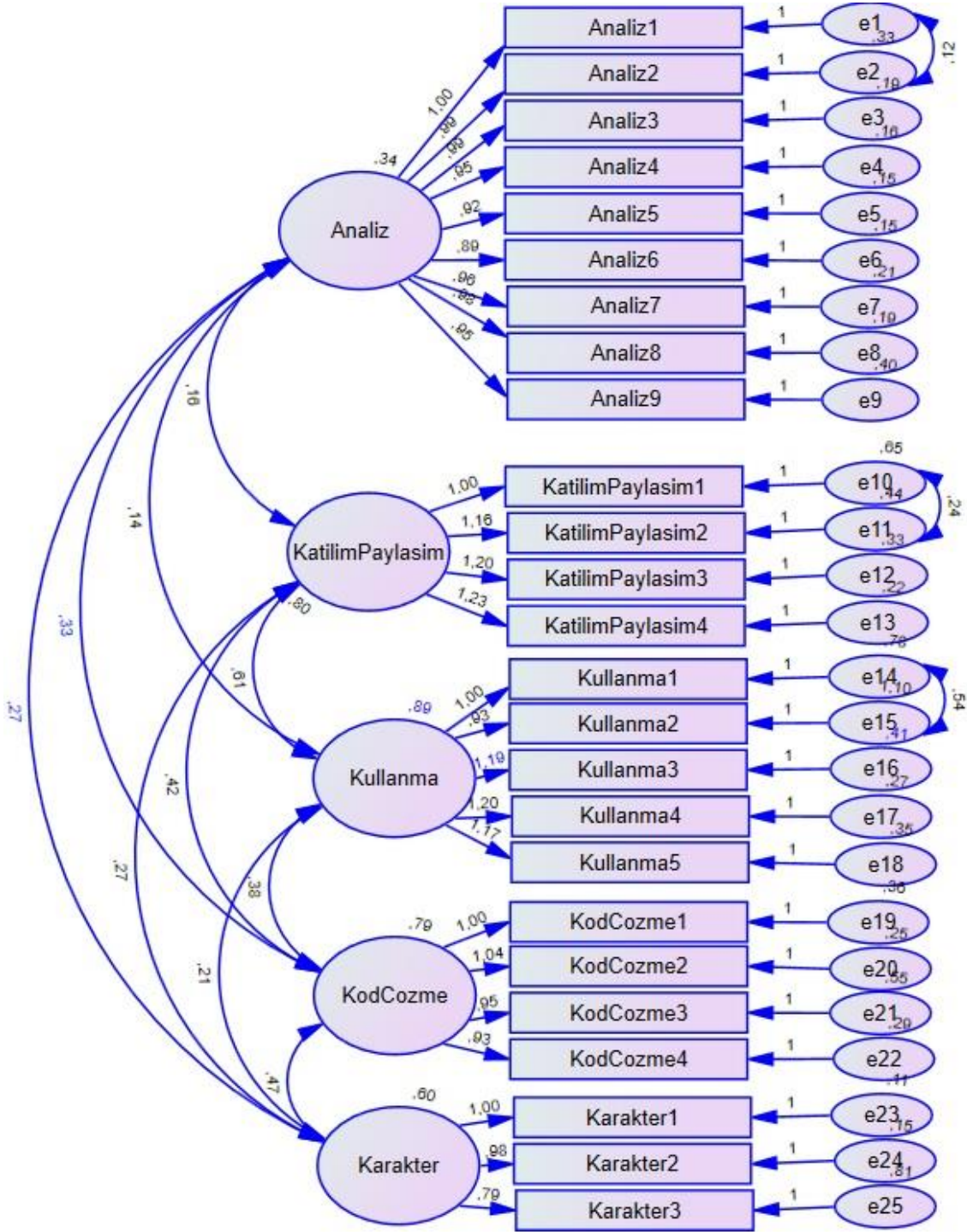
Doğrulamalı faktör analizi için toplanan veriler SPSS AMOS 26 uygulaması kullanılarak test edilmiştir. Test edilen modelin grafiği şekil 2.9'da ve modelden elde edilen uyum değerleri Tablo 3. 22'de verilmiştir.

Tablo 3. 22. DFA ile elde edilen indeksler ve iyi uyum değerleri

Uyum İndeksi	DFA Değeri	Kabul Edilebilir (İyi) Uyum Değeri	Değerlendirme	Kaynak
χ^2/sd	1.97	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3.00$	Mükemmel Uyum	(Gefen, Karahanna ve Straub, 2003; Kline, 2011; Sümer, 2000)
SRMR	0.071	$0.05 \leq SRMR \leq 0.08$	İyi Uyum	(Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999)
RMSEA	0.056	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	Mükemmel Uyum	(Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Thompson, 2004)
GFI	0.89	$0.90 \leq GFI \leq 1.00$	İyi Uyum	(Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kelloway, 1998; Sümer, 2000)
CFI	0.957	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum	(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Kline, 2011; Yu, 2002)
AGFI	0.86	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	İyi Uyum	(Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kelloway, 1998; Sümer, 2000)
TLI	0.95	$0.90 \leq TLI < 1.00$	Mükemmel Uyum	(McDonald ve Ho, 2002)
NFI	0.91	$0.90 \leq NFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum	(Kelloway, 1998; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick, Fidell, 2001; Thompson, 2004; Schreiber vd., 2006)

Tablo 3.22’de ölçeğe ait uyumun tespiti için alanyazında çeşitli uyum indeksleri kullanılmaktadır. Alanyazını uygun modelin belirleyicisi olarak, RMSEA, CFI ve GFI ölçütlerini işaret etmektedir (Brown, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2014). Buna göre elde edilen modelin uygunluğu; Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA), Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi (Comparative Fit Index; CFI) ve Uygunluk İndeksi (Goodness of Fit Index; GFI), NFI ve NNFI ölçütleri test edilmiştir. Bunlardan gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkı gösteren χ^2 uyum indeksidir. χ^2 değeri örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden serbestlik derecesi (df) ile birlikte yorumlanması gerekir (Kline, 2011). Gefen, Karahanna ve Straub (2003) χ^2/df değerinin 3’ten küçük olması gerektiğini belirtirken Kline(2011) bu oranı 2,5’ten küçük olmasını önermektedir. Ölçeğin modelinde elde edilen χ^2/df değeri 1.92 olup belirtilen değerlerin altında yer almaktadır. Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (SRMR) değeri 0’a yaklaştıkça modelin uyumu artmaktadır. Modelin SRMR değeri 0.071 olup alanyazındaki kaynaklarca belirtilen iyi uyum aralığında bulunmaktadır. (Hu ve Bentler, 1999; Yu, 2002; Brown, 2006). Modelin Hata Karelerinin Ortalamasının Karekökü (RMSEA) değeri 0.056 olup alanyazında belirtilen mükemmel uyum aralığında yer almaktadır (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Varsayılan model ile gözlemlenen kovaryans matrisi arasındaki uyumun göstergesi olan uygunluk indeksi (GFI) 0 ile 1 değeri arasında yer almaktadır. Modelin GFI değeri 0.89 olup iyi uyum değerinde olduğu değerlendirilebilir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Karşılaştırmalı uygunluk indeksini ifade eden (CFI) değeri 0 ile 1 arasında yer almaktadır. Modelin CFI değeri 0.957 olup mükemmel yakın iyi uyum değerine sahip olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Düzenlenmiş uygunluk indeksi (AGFI) örneklem sayısı dikkate alınarak düzenlenmiş olan bir indekstir. Modelin AGFI değeri 0.86 olup iyi uyum değerine sahip olduğu belirtilebilir (Schumacher, Lomax, 1996; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kelloway, 1998; Sümer, 2000). Tucker Lewis İndex olarak ifade edilen TLI değeri 0.95 olarak test edilmiştir. TLI değeri alanyazında kabul edilebilir değerler arasında olup iyi uyum değerine sahip olduğunu göstermektedir (McDonald ve Ho, 2002). Normlaştırılmış uygunluk indeksi (NFI) 0.91 olarak hesaplanmıştır. NFI değerinin de iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir (Schumacher, Lomax, 1996; Kelloway, 1998; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Thompson, 2004; Schreiber vd., 2006). Tüm değerler, modelin mükemmel yakın iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum 5 faktörlü 25 maddeden oluşan modelin iyi

düzyede açıklanabildiğini ortaya koymaktadır. Bütün bu veriler AFA ile ortaya çıkan 5 faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir. DFA sonucu doğrulanan modele ilişkin diyagram şekil 3.4'te verilmiştir.



Şekil 3. 4. Ölçeğin DFA Modeli

3.2.3. EDOÖ'nin Güvenirlik Çalışmaları

Ölçme aracıdaki maddelerin iç tutarlık katsayısı hesaplanırken Cronbach's Alpha (α) değeri kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin faktörlerine ve genel yapısına ait Cronbach's Alpha (α) güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçme aracının geneli ve faktörler için hesaplanan iç tutarlık katsayısına ait değerler Tablo 3.23'te verilmiştir.

Tablo 3. 23. EDOÖ'nin Cronbach's Alpha (α) Güvenirlik Katsayıları

Faktör İsimleri	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı (Cronbach's Alpha Değeri)
Analiz	9	.915
Katılım-Paylaşım	4	.890
Kullanma	5	.895
Kod Çözme	4	.830
Karakter	3	.770
EDOÖ Genel	25	.930

Tablo 3. 23 incelendiğinde faktörlerin güvenirlik katsayıları .915 ile .77 arasında değişen değerler aldığı görülmektedir. Alanyazında Cronbach's Alpha (α) güvenirlik katsayısı 1 ile .80 arasında yüksek derecede güvenir, 0.80 ile 0.60 arasında iyi derecede güvenilir; 0.6 ile 0.4 arasında düşük derece güvenilir ve bu değerlerin altında yer alan değerler için güvenilir olmadığı belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2014). EDOÖ ölçme aracının bütününe ait iç tutarlılık katsayısı .930 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenirlik değerleri ise “Analiz” boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .915; “Katılım-Paylaşım” boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .890; “Kullanma” boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .895; “Kod Çözme” boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .830 ve “Karakter” boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .770 olarak ölçülmüştür. Elde edilen değerler EDOÖ genelinin ve faktörlerin güvenirlik bağlamında yeterli ve çok iyi derecede olduğunu göstermektedir. Bu veriler ışığında EDOÖ ölçme aracında yer alan faktörlerin tutarlı ve güvenilir ölçümler yapabileceğini göstermektedir (Field, 2009; Büyüköztürk, 2009).

3.3. Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine Yönelik Bulgular

Veri toplama aracının ikinci bölümünden elde edilen katılımcıların EDOÖ ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtların tanımlayıcı istatistik bilgileri Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3. 24. Öğretmenlerin EDOÖ ve alt boyutlara ait tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma değerleri)

Boyut	N	\bar{X}	SS
Analiz	1075	4,4	0,51
Katılım-Paylaşım	1075	3,35	1,01
Kullanma	1075	3,1	1,06
Kod Çözme	1075	4,03	0,76
Karakter	1075	4,2	0,72
EDOÖ	1075	3,89	0,575

Tablo 3.24 incelendiğinde ölçeğin boyutları anlamında standart sapmalar; Analiz boyutu için 0,51, Katılım-Paylaşım boyutu için 1,01, Kullanma boyutu için 1,06, Kod Çözme boyutu için 0,76 ve Karakter boyutu için 0,72 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin genel standart sapması 0,75'tir. Diğer yandan ölçeğin alt boyutlarına ait ortalamaları değerlendirildiğinde analiz boyutuna ait ortalama ($\bar{X}=4,4$), Katılım Paylaşım boyutuna ait ortalama ($\bar{X}=3,35$), Kullanma boyutuna ait ortalama ($\bar{X}=3,1$), Kod Çözme boyutuna ait ortalama ($\bar{X}=4,03$) ve Karakter boyutuna ait ortalama ise ($\bar{X}=4,2$) olarak test edilmiştir. EDOÖ boyutlarına ait ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde Analiz boyutu öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri özelinde en yüksek ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin bilgiyi kategorize ederek analizini yapma, eleştirel düşünme becerilerini kullanma, kişiyi yanıltabilecek içerik paylaşım ortamlarını ayırt edebilme, tarafsız veya yanlı hazırlanmış içerikleri ayırt edebilme, bilginin doğruluğunu farklı kaynaklardan teyit etme, bilginin güncelliğini sorgulama, trol yorumları diğerlerinden ayırt edebilme, doğru bilgiye ulaşırken eleştirel düşünme becerilerini kullanma, yüklediği uygulamalara verdiği izinleri kontrol etme becerileri ölçek genelinde en yüksek ortalama ile temsil edilmektedir. Bu bulgular

öğretmenlerin analiz boyutu becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Analiz boyutunu sırasıyla Karakter ($\bar{X}=4.2$), Kod Çözme ($\bar{X}=4.03$), Katılım-Paylaşım ($\bar{X}=3.35$) ve Kullanma ($\bar{X}=3.1$) boyutları takip etmektedir. En az ortalamaya sahip olan Katılım-Paylaşım ve Kullanma boyutlarına ait beceriler; sosyal ağlarda gizlilik ve güvenlik ayarlarını kullanma, dijital kimliğinin zarar görmemesi için önlemler alma, dijital ortamlarda kendi adının geçtiği kaynaklara yönelik araştırma yapma becerileri olarak değerlendirilmiştir. Kullanma boyutunun ortalama değeri ($\bar{X}=3.1$) incelendiğinde ölçeğin diğer alt boyutlara göre en düşük ortalamaya sahip olsa da 5’li likert yapı içerisinde ortalama değere yakın olduğu görülmektedir. Bu durum kullanma boyutunu temsil eden maddelerin ölçeğin genel ortalamasına yakın temsil yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir. 5’li likert tipi ölçekte yer alan 1 ile 5 arası puanlamada orta nokta 3(Kararsızım) yer almaktadır. 3’ten 5’e yaklaştıkça ölçeği cevaplayanların katılım durumu artmaktadır. Buna göre EDOÖ’ya ait genel ortalama puanı ($\bar{X}=3.89$) incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

3.4. Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde EDOÖ’ya ait betimsel istatistik değerleri, yapılan analizlerin ön koşulları (normal dağılım ve diğerleri), öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini; cinsiyet, branş, görev yaptığı okulun kademesi, mesleki deneyim, öğrenim durumu, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi ve dijital becerilerini geliştirmek için eğitim alma durumu değişkenlerine ait analizlerin sonuçları verilmiştir.

3.4.1. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin cinsiyet dağılımları %57,7’si kadınlardan (n=620), %42,3’ü erkeklerden (n=455) oluşmaktadır. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri cinsiyete göre farklılaşma durumu bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş olup Tablo 3.26’da detaylandırılmıştır.

Tablo 3. 25. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Analiz	Kadın	620	4,391	,5148	1073	,572	0.707
	Erkek	455	4,402	,496			
Katılım Paylaşım	Kadın	620	3,358	1,012	1073	,646	0.99
	Erkek	455	3,357	1,006			
Kullanma	Kadın	620	3,054	1,081	1073	-1,578	0.118
	Erkek	455	3,156	1,040			
Kod Çözme	Kadın	620	4,069	,750	1073	1,445	0.138
	Erkek	455	4,000	,772			
Karakter	Kadın	620	4,253	,720	1073	1,978	0.041*
	Erkek	455	4,164	,729			
EDOÖ	Kadın	620	3,891	,576	1073	-0.139	0.946
	Erkek	455	3,893	,574			

Tablo 3.25 incelendiğinde, EDOÖ'nin Karakter boyutu kadın (\bar{X} =4.253) ve erkek (\bar{X} =4.164) arasında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t = .862$; $p < .05$; $\eta^2 = .004$). Buradaki anlamlı farklılık kadınların lehine oluşmaktadır. Bu anlamlı farklılık küçük bir etki büyüklüğüne sahiptir. Bu bağlamda kadınların; kimlik avı, veri hırsızlığı, hack vb. durumlara karşı erkeklerden daha dikkatli oldukları, sosyal medya hesaplarının gizlilik ve güvenliğine önem verdikleri, dijital kimliğinin zarar görmemesi için daha dikkatli davrandıkları yorumunu yapabiliriz.

Ancak EDOÖ genel analiz sonuçları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerisine yönelik ölçek ortalama puanları ($\bar{X} = 3.891$) ile erkek öğretmenlerin ölçek ortalama puanları ($\bar{X} = 3.893$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = 0.752$; $p > .05$). Cinsiyete göre eleştirel dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlılığın olmamasını MEB'in tüm öğretmenlere yönelik düzenlemiş olduğu mesleki yetiştirme kursları, özel ve devlet destekli projeler kapsamında erkek ve kadın öğretmenlere düzenlenen kursların etkili olduğu şeklinde açıklanabilir. EDOÖ geneli ve alt boyutlar birlikte değerlendirildiğinde eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin kadın ve erkek öğretmenlerde birbirine çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.2. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin branşlarına göre incelenmesi

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırmaya katılan branşlar sözel branşlar, sayısal branşlar, sanat ve spor branşları, meslek dersleri branşı, dil branşı ve sınıf branşı şeklinde kategorize edilerek analize dahil edilmiştir. Branşların kategorilere dağılımı şu şekildedir:

- Sözel branşlar: Türkçe, Edebiyat, Okul Öncesi, Özel Eğitim, Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü, Felsefe, Coğrafya, Tarih, Özel Eğitim Öğretmenlikleri
- Sayısal branşlar: Bilişim, Matematik, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji Öğretmenlikleri
- Sanat ve Spor Branşları: Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım Öğretmenlikleri
- Meslek dersleri branşı: İHL Meslek, Gıda Teknolojisi, Elektrik, Muhasebe, Makine, Sağlık Hizmetleri, Pazarlama, Lojistik, Mobilya, Moda Tasarım
- Dil branşları: Almanca, İngilizce Öğretmenliği
- Sınıf Branşı: Sınıf Öğretmenliği

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3.26'da verilmiştir.

Tablo 3. 26. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark*
Analiz	Gruplar arası	4,111	5	1,028	4,040	,003*	2>1
	Grup içi	272,162	1069	,254			
	Toplam	276,273	1074				
Katılım Paylaşım	Gruplar arası	11,252	5	2,813	2,778	,026*	3>1 3>2
	Grup içi	1083,490	1069	1,013			
	Toplam	1094,741	1074				
Kullanma	Gruplar arası	12,778	5	3,194	2,837	,023*	3>2
	Grup içi	1204,848	1069	1,126			
	Toplam	1217,626	1074				

Tablo 3.26. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Kod Çözme	Gruplar arası	9,581	5	2,395	4,219	,002*	6>1 6>5
	Grup içi	607,491	1069	,568			
	Toplam	617,072	1074				
Karakter	Gruplar arası	4,004	5	1,001	1,921	,105	-
	Grup içi	557,538	1069	,521			
	Toplam	561,543	1074				
EDOÖ	Gruplar arası	3,871	5	,968	2,966	,019*	3>1 6>1
	Grup içi	349,195	1069	,326			
	Toplam	353,066	1074				

* 1- Sözel branşlar, 2- Sayısal branşlar, 3-Sanat ve Spor Branşları, 4-Meslek dersleri branşı, 5-Dil branşları, 6-Sınıf Branşı

Tablo 3.26 incelendiğinde sadece Karakter boyutunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Analiz ($p = .003$), Katılım-Paylaşım ($p = .026$), Kullanma ($p = .023$), Kod Çözme ($p = .002$) ve Kod Çözme ($p = .005$) boyutlarında ve EDOÖ'nün genelinde anlamlı farklılık gözlenmektedir. Bu farklılık Analiz boyutunda Sayısal branşlar ile sözel branşlar arasında sayısal branşların lehine anlamlılık ortaya çıkmıştır. Katılım-Paylaşım boyutunda Sanat ve Spor branşları ile Sözel branşlar arasında Sanat-Spor branşları lehine olmuştur. Kullanma ve Katılım- Paylaşım boyutunda Sanat-Spor branşları ile Sayısal branşlar arasında Sanat ve Spor branşları lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Kod Çözme boyutunda Sınıf branşının; Sözel branş ve Dil branşı arasında Sınıf branşının lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. EDOÖ'nün genelinde ($F = 2.96$; $p < .05$; $\eta^2 = .011$) Sanat-Spor Branşları ile Sözel branşlar arasında Sanat-Spor branşlarının lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Ayrıca Sınıf branşı ile Sözel branşlar arasında Sınıf branşı lehine anlamlı farklılık oluşmuştur

EDOÖ'nin genelinde sınıf öğretmenlerinin ve Sanat-Spor öğretmenlerinin özellikle Sözel branş öğretmenlerine göre eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca EDOÖ'nün dört boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu sadece bir boyutunda (karakter) anlamlı farklılığın olmadığı şeklinde değerlendirmede bulunulabilir.

3.4.3. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelenmesi

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile test edilmiştir. Buna ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3. 27. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Analiz	Gruplar arası	1.21	2	0.60	2.34	0.097	-
	Grup içi	278.88	1072	0.26			
	Toplam	280.10	1074				
Katılım-Paylaşım	Gruplar arası	13.81	2	6.90	6.84	0.001*	1>3
	Grup içi	1082.90	1072	1.01			
	Toplam	1096.72	1074				
Kullanma	Gruplar arası	5.67	2	2.83	2.51	0.082	-
	Grup içi	1211.15	1072	1.13			
	Toplam	1216.82	1074				
Kod Çözme	Gruplar arası	8.83	2	4.41	7.74	0.000*	1>3 2>3
	Grup içi	611.52	1072	0.57			
	Toplam	620.35	1074				
Karakter	Gruplar arası	8.73	2	4.36	8.43	0.000*	1>3 2>3
	Grup içi	555.41	1072	0.51			
	Toplam	564.15	1074				
EDOÖ	Gruplar arası	4.83	2	2.41	7.38	0.001*	1>3 2>3
	Grup içi	350.77	1072	0.32			
	Toplam	355.60	1074				

* 1=İlkokul, 2=Ortaokul, 3=Lise

Tablo 3.27 incelendiğinde, Analiz ve Kullanma alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı farklılığın olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Ancak Katılım-Paylaşım, Kod Çözme ve Karakter boyutlarında lisede görev yapan öğretmenlere göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca kod çözme boyutunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapanlar arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılık ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine oluşturmaktadır. EDOÖ'nin geneli değerlendirildiğinde ($F = 7.385$; $p < .05$; $\eta^2 = .013$), ilkokul ve ortaokulda görev yapan

öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri puanları lisede görev yapanlara göre daha yüksek olduğu ölçümlenmiştir. Burada ortaya çıkan farklılığın kaynağı; ilkokul ve ortaokul seviyelerinde öğrenciler somut işlemler döneminde olduğundan öğrencilere somut materyallerin üretilmesi, paylaşılması için dijital teknolojilerin aracılık etmesi olarak görülebilir. Ayrıca ölçek formunda bu detaya yönelik veri toplanmadığından ileri düzey yorumlanma yapılmamıştır.

3.4.4. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin mesleki deneyim durumlarına göre incelenmesi

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin mesleki deneyim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü varyans analizi ile test edilmiştir. Buna ilişkin yapılan ANOVA analizi sonuçlarına ait bulgular Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3. 28. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin meslek deneyim durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark*
Analiz	Gruplar arası	0.66	3	0.22	0.85	0.465	-
	Grup içi	279.43	1071	0.26			
	Toplam	280.10	1074				
Katılım-Paylaşım	Gruplar arası	6.22	3	2.07	2.03	0.107	-
	Grup içi	1090.5	1071	1.01			
	Toplam	1096.72	1074				
Kullanma	Gruplar arası	11.18	3	3.72	3.31	0.019*	1>3
	Grup içi	1205.63	1071	1.12			
	Toplam	1216.82	1074				
Kod Çözme	Gruplar arası	1.23	3	0.41	0.71	0.544	-
	Grup içi	619.12	1071	0.57			
	Toplam	620.35	1074				
Karakter	Gruplar arası	8.75	3	2.91	5.62	0.001*	1>2 1>3
	Grup içi	555.40	1071	0.51			
	Toplam	564.15	1074				
EDOÖ	Gruplar arası	2.68	3	0.89	2.72	0.043*	1>3
	Grup içi	352.91	1071	0.33			
	Toplam	355.60	1074				
*1- 1-10 yıl	2- 11-20 yıl	3- 21-30 yıl		4- 30 yıl ve üzeri			

Tablo 3.28 incelendiğinde, öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri Analiz, Katılım-Paylaşım ve Kod Çözme alt boyutlarında mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Diğer yandan Kullanma ve Karakter boyutları öğretmenlerin mesleki deneyimleri bağlamında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır ($p < .05$). Kullanma boyutunda 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerle 21-30 yıl görev yapan öğretmenler karşılaştırıldığında 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlılık oluşmaktadır. Karakter boyutunda ise 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerle 21-30 yıl ve 11-20 yıl görev yapan öğretmenler karşılaştırıldığında 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. EDOÖ'nin geneli değerlendirildiğinde ($F = 2.720, p < .05$), 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerin 21-30 yıl görev yapan öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu ölçümlenmiştir. 1-10 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre erken yaşta dijital teknolojilerle tanışmış olması da bu anlamlı farklılığın kaynağını açıklayabilir. Elde edilen bulguların ışığında 1-10 yıl görev yapan öğretmenler genç olduklarından dijital araçları eğitim öğretim ve hayatın diğer alanlarında sıkça kullanmaları veya dijital teknolojilere adaptasyonları 21-30 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha kolay olması bu farklılıkların nedenini açıklayabilir.

3.4.5. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenim durumlarına göre incelenmesi

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile test edilmiştir. Buna ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçlarına ait bulgular Tablo 3.29'da verilmiştir.

Tablo 3. 29. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Analiz	Gruplar arası	0.743	2	0.371	1.425	0.241	-
	Grup içi	279.363	1072	0.261			
	Toplam	280.106	1074				

Tablo 3. 29. (Devam) Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Katılım Paylaşım	Gruplar arası	0.334	2	0.167	0.163	0.849	-
	Grup içi	1096.39	1072	1.023			
	Toplam	1.096.724	1074				
Kullanma	Gruplar arası	1.980	2	0.99	0.874	0.418	-
	Grup içi	1214.841	1072	1.133			
	Toplam	1216.821	1074				
Kod Çözme	Gruplar arası	0.639	2	0.32	0.553	0.575	-
	Grup içi	619.72	1072	0.578			
	Toplam	620.359	1074				
Karakter	Gruplar arası	0.568	2	0.284	0.54	0.583	-
	Grup içi	563.586	1072	0.526			
	Toplam	564.153	1074				
EDOÖ	Gruplar arası	0.044	2	0.022	0.066	0.936	-
	Grup içi	355.562	1072	0.332			
	Toplam	355.606	1074				

* Lisans Yüksek lisans Doktora

Tablo 3.29 incelendiğinde; Analiz, Katılım-Paylaşım, Kullanma, Kod Çözme, Karakter alt boyutlarında ve EDOÖ'nin geneli değerlendirildiğinde ($F = 0.066$, $p > .05$) öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Diğer bir ifadeyle öğrenim durumları öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri arasında bir fark oluşturmamaktadır. Bu durum şu şekilde açıklanabilir; isteyen her öğretmen dijital araçları işe koşarak mesleki gelişimine katkı sağlayabilir, dijital araçları kullanma konusunda becerilerini artırabilecek eğitim ve etkinliğe katılabilir. Bu durumda öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olmaları öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirme konusunda etkisinin az olduğu yorumu yapılabilir.

3.4.6. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre incelenmesi

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile test edilmiştir. Buna ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçlarına ait bulgular Tablo 3.30’da verilmiştir.

Tablo 3. 30. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Analiz	Gruplar arası	7.801	3	2.600	10.227	.000*	2>1
	Grup içi	272.305	1071	0.254			3> 1, 3>2
	Toplam	280.106	1074				4>1
Katılım Paylaşım	Gruplar arası	32.907	3	10.969	11.043	.000*	3>1
	Grup içi	1063.817	1071	0.993			3>2
	Toplam	1096.724	1074				
Kullanma	Gruplar arası	51.073	3	17.024	15.64	.000*	3>1, 3>2
	Grup içi	1165.749	1071	1.088			4>1
	Toplam	1216.821	1074				2>1
Kod Çözme	Gruplar arası	11.324	3	3.775	6.638	.000*	2>1
	Grup içi	609.035	1071	0.569			3>1
	Toplam	620.359	1074				
Karakter	Gruplar arası	15.005	3	5.002	9.754	.000*	2>1
	Grup içi	549.149	1071	0.513			3>1, 3>2
	Toplam	564.153	1074				4>1
EDOÖ	Gruplar arası	18.31	3	6.103	19.38	.000*	2>1
	Grup içi	337.295	1071	0.315			3>1, 3>2
	Toplam	355.606	1074				4>1

* 1: 1 saatten az 2: 1 - 3 saat 3: 4-6 saat 4: 7 saat ve üzeri

Tablo 3.30 incelendiğinde, Analiz, Katılım-Paylaşım, Kullanma, Kod Çözme, Karakter alt boyutları ve EDOÖ’nin geneli değerlendirildiğinde ($F= 19.38$; $p< .05$; $\eta^2=.052$) öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p< .05$). Bu anlamlı farklılığı oluşturan alt gruplara ait yorumlar şu şekildedir:

Analiz boyutunda ($F = 10.227$; $p < .05$) 1-3 saat, 4-6 saat ve 7 saat üzeri internet kullanan öğretmenlerin, 1 saatten az internet kullanan öğretmenlere göre anlamlılık düzeyi daha yüksektir. Ayrıca 4-6 saat internet kullanımına sahip olan öğretmenlerin 1-3 saat internet kullananlara göre daha fazla anlamlılık düzeyine sahiptir.

Katılım-Paylaşım boyutu için ($F = 11.043$, $p < .05$) 4-6 saat internet kullanımına sahip olan öğretmenler, 1 saatten az ve 1-3 saat internet kullanım süresine sahip olan öğretmenlerle kıyaslandığında 4-6 saat internet kullanan öğretmenlerin lehine anlamlılık göstermektedir.

Kullanma boyutu için ($F = 15.64$, $p < .05$) 1 saatten az internet kullanan öğretmenlerle 1-3 saat, 4-6 saat ve 7 saat üzeri internet kullanan öğretmenler karşılaştırıldığında 1 saatten az internet kullanan öğretmenlerin aleyhine anlamlılık olduğu gözlenmektedir. Ayrıca 4-6 saat internet kullanan öğretmenlerle 1-3 saat internet kullanan öğretmenler karşılaştırıldığında 4-6 saat internet kullanım süresi olan öğretmenlerin lehine anlamlılık olduğu görülmektedir.

Kod Çözme boyutu için ($F = 6.638$, $p < .05$) 1-3 saat ve 4-6 saat internet kullanan öğretmenlerle 1 saatten az internet kullanan öğretmenler karşılaştırıldığında 1-3 saat ve 4-6 saat internet kullanım süresine sahip olan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Karakter boyutu için ise ($F = 9.754$, $p < .05$) 1-3 saat, 4-6 saat ve 7 saat üzeri internet kullanan öğretmenler, 1 saatten az internet kullanan öğretmenlere göre anlamlılık düzeyleri daha yüksek olduğu ölçülmüştür. Ayrıca 4-6 saat internet kullanımına sahip olan öğretmenlerin 1-3 saat internet kullanan öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin daha fazla anlamlılık düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

EDOÖ geneli açısından ($F = 19.38$; $p < .05$; $\eta^2 = .05$) değerlendirildiğinde 1 saatten az internet kullanan öğretmenler 1-3 saat, 4-6 saat ve 7 saat üzeri internet kullanan öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık becerileri bağlamında daha düşük düzeyde farklılığa sahiptir. Başka bir deyişle 1-3 saat, 4-6 saat ve 7 saat üzeri internet kullanan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri düzeyleri 1 saatten az internet kullanan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca 4-6 saat internet kullanımına sahip olan öğretmenlerin 1-3 saat internet kullanan öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık becerileri açısından daha fazla anlamlılık düzeyine sahiptir. Bu bulgulardan öğretmenlerin internet kullanım sürelerinin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri üzerine önemli bir etkisinin olduğu çıkarımında bulunulabilir. Diğer bir ifadeyle internet kullanım

süresi arttıkça 1-6 saat aralığında eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları ve geneli açısından internet kullanım süresi ile eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek düzeyde anlamlı olduğu değerlendirilmesinde bulunulabilir. Aynı zamanda internet kullanım süresi öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

3.4.7. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre incelenmesi

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük sosyal kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile test edilmiştir. Buna ilişkin yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçlarına ait bulgular Tablo 3.31’de verilmiştir.

Tablo 3. 31. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Analiz	Gruplar arası	0.946	3	0.315	44.197	0.305	-
	Grup içi	279.159	1071	0.261			
	Toplam	280.106	1074				
Katılım Paylaşım	Gruplar arası	33.261	3	11.087	11.166	.000*	2>1 3>1
	Grup içi	1.063.463	1071	0.993			
	Toplam	1.096.724	1074				
Kullanma	Gruplar arası	31.904	3	10.635	9.612	.000*	2>1 3>1
	Grup içi	1.184.917	1071	1.106			
	Toplam	1.216.821	1074				
Kod Çözme	Gruplar arası	1.325	3	0.442	0.764	0.514	-
	Grup içi	619.034	1071	0.578			
	Toplam	620.359	1074				
Karakter	Gruplar arası	2.916	3	0.972	1.855	0.135	-
	Grup içi	561.237	1071	0.524			
	Toplam	564.153	1074				
EDOÖ	Gruplar arası	5.129	3	25.934	5.224	0.001*	2>1 3>1
	Grup içi	350.477	1071	0.327			
	Toplam	355.606	1074				

* 1: 1 saatten az 2: 1 - 3 saat 3: 4-6 saat 4: 7 saat ve üzeri

Tablo 3.31 incelendiğinde Analiz, Karakter ve Kod Çözme boyutlarına ait günlük sosyal medya kullanımının eleştirel dijital okuryazarlık becerileri açısından anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ($p > .05$). Kullanma ve Katılım-Paylaşım boyutları öğretmenlerin günlük sosyal medya kullanımı bağlamında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Kullanma ve Katılım-Paylaşım boyutu için günlük sosyal medya kullanım süresi 1-3 saat ve 4- 6 saat olan öğretmenler 1 saatten az kullanıma sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında 1-3 saat ve 4-6 saat günlük sosyal medya kullanım süresine sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlılık oluşmaktadır.

EDOÖ'nin geneli değerlendirildiğinde ($F = 5.224$; $p < .05$; $\eta^2 = .014$), 1-3 saat ve 4-6 saat günlük sosyal medya kullanım süresine sahip olan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri ile 1 saatten az kullanıma sahip öğretmenlere göre anlamlı olduğu görülmektedir. Günlük sosyal medya kullanım süresi 1-3 saatin üzerine çıktığında eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin de arttığı söylenebilir.

3.4.8. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin eğitim alma durumuna göre incelenmesi

Ölçek formunda yer alan “dijital becerilerini geliştirmek için eğitim aldınız mı?” sorusuna öğretmenlerin %63,3’ü ($n=680$) evet cevabı, %36,7’si ($n=395$) hayır cevabı vermişlerdir. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin dijital becerilerini geliştirme konusunda eğitim alma durumu bağımsız örneklem t- testi ile incelenmiş olup Tablo 3.32’de detaylandırılmıştır.

Tablo 3. 32. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin dijital becerilerini geliştirme konusunda eğitim alma durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Eğitim Alma Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Analiz	Evet	680	4.459	0.48011	1073	5.558	.000*
	Hayır	395	4.281	0.54203			
Katılım Paylaşım	Evet	680	3.476	0.97213	1073	5.100	.000*
	Hayır	395	3.153	1.04359			

Tablo 3. 32. (Devam) Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin dijital becerilerini geliştirme konusunda eğitim alma durumuna göre karşılaştırılması

Kullanma	Evet	680	3.277	1.02961	1073	7.455	.000*
	Hayır	395	2.787	1.05327			
Kod Çözme	Evet	680	4.123	0.7434	1073	4.809	.000*
	Hayır	395	3.894	0.7674			
Karakter	Evet	680	4.302	0.68387	1073	5.174	.000*
	Hayır	395	4.067	0.76879			
EDOÖ	Evet	680	3.992	0.54892	1073	7.850	.000*
	Hayır	395	3.714	0.57816			

Tablo 3.32 incelendiğinde; EDOÖ ve alt boyutlarında dijital becerilerini geliştirmek için eğitim alma durumları ile öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri arasında eğitim alanların lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. EDOÖ'nin genelinde öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeleri için eğitim alma durumunu "Evet" olarak cevaplayan ($\bar{X}=3.992$) ve "Hayır" olarak cevaplayan ($\bar{X}=3.714$) öğretmenler arasında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(1073) = 7.850$; $p < .05$; $\eta^2 = .055$). Bu bağlamda eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Hem ölçeğin tamamı hem de alt boyutları açısından değerlendirildiğinde eğitim alan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri puanları almayanlara göre yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek için almış oldukları eğitimler onların eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir. Ayrıca MEB'in ÖBA üzerinden tüm öğretmenlere yönelik düzenlemiş olduğu dijital eğitimler buradaki anlamlı farklılığın kaynağını açıklayabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek amacıyla katılmış oldukları Tübitak projeleri, e-twinning, Erasmus+, katıldıkları Avrupa Birliği projeleri ve diğer faaliyetlerin etkili olduğu düşünülebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgular alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında nitel ve nicel verilerden elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve tartışılmıştır. Ayrıca çalışmanın alanyazına sunduğu katkı değerlendirilmiş, araştırmacılara ve gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutacak öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin; cinsiyet, branş, okul türü, mesleki deneyimi, öğrenim durumu, günlük internet kullanım süresi, dijital becerilerini geliştirmek için eğitim (kurs, seminer, MEBBİS Uzaktan Eğitim Kursları vb.) alma durumu ve günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu değişkenleri öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri açısından incelemek üzere araştırmacı tarafından ölçek geliştirilmiştir. Bunun öncesinde öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlığa yönelik görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek için çalışmanın hedef kitlesi olan öğretmenlerle dört farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Buradaki nitel verilerin toplanması için görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Böylece araştırmanın ilk problem cümlesi olan “Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri Nelerdir?” sorusuna ait katılımcı görüşleri elde edilmiştir. Ortaya çıkan bulgular ışığında sonuç ve tartışma, alanyazından elde edilen diğer sonuçlarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki başlık altında detaylandırılmıştır.

4.1.1. Öğretmenlerin odak grup görüşmesinden elde edilen eleştirel dijital okuryazarlık görüşlerine ilişkin tartışma ve sonuç

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlığa yönelik görüşlerine ait tartışma ve sonuçlar bu başlık altında derlenmiştir. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlığa ilişkin görüşleri; farklı zamanlarda gerçekleştirilen dört farklı odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Odak grup görüşmesine ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde ders veren 14 ayrı branştan 34 öğretmen katılmıştır. Odak grup görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara cevap veren katılımcıların mesleki deneyimleri 1-5 yıl ile 30+ arasında değiştiği gözlenmiştir. Odak grup görüşmesinin ilk sorusu “Dijital okuryazarlık hakkındaki

düşünceleriniz nelerdir?” şeklindedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık hakkındaki düşüncelerine ilişkin sorulara verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; hayatı dijital ortamda devam ettirebilme, dijital ortamları kullanabilme, dijital ortamlarda hayatta kalabilme, dijital ortamlarda karşılaştıkları içerikleri anlamlandırabilme, gelişen teknolojiler hakkında bilgi sahibi olma ve kullanma becerisi olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır. Odak grup görüşmesine katılan katılımcıların dijital okuryazarlık hakkındaki görüşleri alanyazından elde edilen diğer dijital okuryazarlık becerileriyle birlikte değerlendirildiğinde; farklı elektronik kaynaklar aracılığıyla gelen iletileri anlama ve dijital kaynakları kullanma becerisi (Gilster, 1997), dijital ortamda ihtiyaç duyduğu bilişsel, sosyolojik, duyuşsal ve motor becerileri kullanabilme (Eshet-Alkalai, 2004), dijital kaynakları belirleme, kaynaklara erişme, dijital kaynakları sentezleyebilme, yönetme ve bilişsel becerileri harekete geçirerek yeni bilgiler oluşturma ve dijital araçları kullanma konusunda farkındalık ve yeteneğe sahip olma (Martin, 2008), bilgi iletişim teknolojilerini etkin olarak öğrenebilme, teknolojiden yararlanarak kişisel gelişimine katkı sunabilme, hayata dair problem çözebilme, toplumsal katılımı ve üretimi destekleyerek teknolojinin güvenli, yasal ve ahlaki kullanımıyla ilgili yeterliklere sahip olma (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018), bilgisayar, tablet gibi cihazları kullanabilme, bu cihazlarda bulunan yazılımlara hâkim olabilme (Karabacak ve Sezgin, 2019), teknolojik araçları kullanarak bilgiye ulaşabilme, bilgi üretme becerileri (Duran ve Özen, 2018) ile ilintili olduğu görülmektedir. Alanyazının odak grup görüşmesinden elde edilen verileri desteklediği görülmektedir. Alanyazın ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda dijital okuryazarlık kavramını; dijital içerikleri okuyabilme ve anlamlandırabilme, dijital araçları kullanarak problem çözme, aradığı içeriğe güvenli şekilde erişebilme, dijital ortamlarda karşılaştıkları sorunların analizini çıkarabilme ve dijital araçları etkili kullanabilme becerilerini kapsayan dijital yetkinlikler bütünü olarak tanımlamak mümkündür. Bu becerilere sahip olan bireylere ise dijital okuryazar diyebiliriz.

Odak grup görüşmesinin ikinci sorusu öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık hakkındaki düşüncelerine ilişkindir. Bu kapsamda sorulara verdikleri görüşler incelendiğinde; Haberin kaynağını sorgulama, Bilgiyi farklı kaynaklardan teyit etme, Dijital ortamlarda kendini koruma becerisi, Dijital ortamlarda fikirleri özgürce ifade etme, Karşılaştığı farklı durumlara eleştirel yaklaşabilme becerisi olmak üzere beş başlık altında toplandığı gözlenmiştir. Katılımcılar eleştirel dijital okuryazarlığı; dijital

ortamlarda amacına uygun bir içeriği bulabilmek, dijital araçları kullanabilmek, dijital ortamlarda var olmak, karşılaştığı bilginin kaynağını ve güvenilirliğini sorgulayabilme, sahte haberin ayırımını yapabilme ve bilgiyi farklı kaynaklardan teyit edebilme becerilerinin bütünü olarak gördükleri belirtilmiştir. Ayrıca dijital ortamlarda karşılaşılabilecekleri yanlış bilgi, sahte haber, bireyleri yanlış yönlendirme, haber yapmanın yanlış davranması gibi olumsuz durumlarla baş etmenin bir yolu olarak; eleştirel olmanın ve bilgi kaynağını sorgulamanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı bir görüş olarak katılımcı görüşlerinden eleştirel dijital okuryazarlık ile eleştirel düşünmenin birbiriyle ilgili olduğu fikri ortaya çıkmıştır. Bu görüşü alanyazında yapılan çalışmalarda (Luke, 2004; National Literacy Trust, 2018; Talib, 2018) desteklemektedir. Katılımcı görüşleri ve eleştirel düşünme birlikte değerlendirildiğinde bu beceriler; problem çözebilme, çıkarımda bulunabilme, olası durumları tespit edebilme ve amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik karar verebilme (Halpern, 1989), kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme, elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme, ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme, önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme, etkili soru sorabilme, sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme (Kökdemir, 2000; Eshet-Alkalai, 2004), doğru ve yanlış ayırt edebilme, bilgileri eleştiri süzgecinden geçirme, görüşleri sağlam gerekçelerle destekleyebilme, bilgiye özgün biçimde ulaşabilme, bilgiyi karşılaştırma, kullanma ve değerlendirme (Alkın, Şahin ve Tunca, 2015; Yüksel, Sarı Uzun ve Dost, 2013), nedenlerin ve kanıtların aranmasını önemseyen, tutarlı ve mantıklı sonuçlara ve yargılara ulaşılmasını amaçlayan, araştırmaya dayanan derin düşünme becerisi, problem çözme becerisine bağlı olarak sürekli değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünme becerisi (Gündoğdu, 2009; Gilster, 1997; Eshet-Alkalai, 2004), önyargıların farkına varma, birincil ve ikincil kaynakları ayırt etme, çıkarımların nedenlerini analiz etme, varsayımları ve iddiaları ayırt etme, bir argümanın eksik taraflarını ve belirsizlikleri görme (Özden, 2005; Martin, 2005) becerilerinin önemli olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ve alanyazınla birlikte değerlendirildiğinde; eleştirel dijital okuryazarlık kavramı,

“bilgiye doğru kaynaktan erişebilme, eriştiği bilginin analizini yapabilme, bilgiyi farklı kaynaklardan teyit edebilme, bilginin kaynağını sorgulayabilme, bilgiyi anlamlandırma, kanıtlanmış gerçekler ve iddialar arasındaki ayrımı yapabilme, hedefe yönelik mantıklı çıkarımlarda bulunabilme, dijital

ortamda benliğinin farkına varabilme, dijital ortamda hak ve sorumluluklarının farkında olma, gerçek ile varsayımı birbirinden ayırt edebilme, önyargıların farkında olabilme, tutarsız yargıların ayırımı yapabilme, kanıta dayalı araştırma yapma, varsayım ve iddiaları ayırt edebilme, sosyokültürel bakış açısı geliştirebilme, dijital medya ve araçları kullanabilme, tutarlı mantıklı özgün bilgiler üretme bağlamında bir dizi yeterlilik becerisi, dijital medya iletilerine analitik bir bakış açısı ve dijital yetkinlikler bütünü” olarak tanımlanmıştır.

Odak grup görüşmesinin üçüncü sorusu eleştirel dijital okuryazarlığın kod çözme boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerini almak için sorulmuştur. Yöneltilen bu soruya katılımcıların verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; Gezinti alt boyutuna ilişkin katılımcılar yönlendirme ve menü tuşlarının dijital araçların kullanımını kolaylaştırdığı ayrıca kısayol, favori, sık kullanılanlar öğelerinin web tarayıcısını kullanırken kullanımı olumlu yönde etkilediği ve işlemleri kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Katılımcılar dijital ortamlarda istediği içeriğe erişmek için arama, filtreleme ve sıralama öğelerini kullanmanın önemi üzerinde durmuşlardır. Odak grup görüşmelerinden Düzenlemeler alt boyutuna ilişkin atıfta bulunma, telif hakkı, kaynak gösterme, alıntılama, bilişim etiği, bilginin kaynağı ile doğruluğu arasındaki ilişki, güvenli internet, fikri mülkiyet, bilgi güvenliği, gizlilik ve mahremiyet, kişisel bilgilerin güvenliği, sosyal ağlarda güvenlik ve gizlilik ayarları, siber zorbalık, dijital ayak izi başlıklarının öne çıktığı görülmektedir. Alanyazında veri güvenliği, gizlilik, sosyal ağlarda güvenlik, siber güvenlik (Avcı ve Oruç, 2020; Canbek ve Sağıroğlu, 2006; Yılmaz, Şahin ve Akbulut, 2016), atıfta bulunma, telif hakkı, bilişim etiği, gizlilik, doğruluk, fikri mülkiyet (Leymun, 2018; Ozan, Kurt ve Odabaşı, 2014) ile örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca katılımcılar çocuklar için internet ortamlarında ek güvenlik önlemlerinin alınması gerektiği görüşündedir. Bu bağlamda güvenli internet konusunda ailelerin ve bireylerin bilinçlendirilmesi önemli görülmektedir. Bu durumu alanyazında güvenli internet ile ilgili çocukların dijital dünyada olumsuz öğelerden ve tehlikelerden korunma yollarından biri olarak görülmektedir (Akbulut, 2011; Çubukçu ve Bayzan, 2013; Dönmez ve Odabaşı, 2015; Şendağ ve Odabaşı, 2006). Biçimler alt boyutuna ilişkin katılımcılar, metni tasarlarlarken; hedef kitle, metnin hangi amaçla hazırlandığı, yazı tipi rengi ve boyutu, içerikte görsel kullanımı ve vurgulamalar dikkate alınarak hazırlanması verilmek istenen mesajı daha etkili sunduğunu belirtmektedirler. Tarz ve Yöntem alt boyutuna ilişkin elde edilen

katılımcı görüşleri çerçevesinde; dijital metin tasarımı için simge, ikon, emoji ifadelerinin evrensel öğeler içerisinde yer aldığını ve bunların metin içerisinde kullanımının duygu aktarımında etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadırlar. Kullanılan dijital araç ile kullanıcı arasındaki iletişim sağlayan öğelerin kullanıcıyı etkilediği belirtilmiştir. Özellikle emojielerin duygu aktarımında etkili olduğu bu şekilde hazırlanan metinlerin duygu aktarımında başarılı sonuçlar verdiği yönünde görüşler bildirilmiştir. Aynı zamanda emojielerin duygu aktarımının en güzel bileşeni olduğu üzerinde durulmuştur. Bu görüşler alanyazında, emoji kullanarak hazırlanan iletilerin duygusal anlamlarını artırdığı görüşünü (Özant ve Kelleci, 2017) desteklemektedir. Emoji kullanımının duyguları ifade etmede ve dijital iletileri eğlenceli hale getirmede önemli bir rolü olduğuna yönelik bulgulara da ulaşılmıştır (Toksöz ve Kahraman, 2017). Özdemir ve Gökdağ (2019), 227 katılımcıyla sosyal medyada emoji kullanımına yönelik yaptığı çalışmaya göre emojielerin katılımcıların duygusal ifadelerini açıkça ortaya çıkardığı ayrıca iletişimde emoji kullanımının karşılıklı iletişimi olumlu etkilediği bulgusuna ulaşmakla birlikte bazı durumlarda iletişim kayıplarına yol açabildiği de belirtilmiştir. Başka bir araştırma (Mete, 2020) emoji kullanımının Türkçe iletişim kurma konusunda olumsuz etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Odak grup görüşmesinin dördüncü sorusu eleştirel dijital okuryazarlığın Anlamlandırma boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerini almak için sorulmuştur. Bu soruya verilen katılımcı görüşleri çözümlendiğinde; konuyla ilgili Okuma alt boyutuna yönelik katılımcılar; okumalarını çevrimiçi haber, gazete ve e-dergi gibi dijital ortamlarda yaptıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Mudra (2020) öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital okuryazarlığın sınırlılıkları ve faydaları üzerine yaptığı çalışmada katılımcılardan konu hakkındaki görüşlerini toplamış, öğrencilerin dijital ortamları kullanarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel becerilerini geliştirdiği, öğretmen-öğrenci arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. İlişkilendirme alt boyutunda dijital metinlerin estetik ve belirli değerlere sahip olması ile geniş kitlelerde kabul görmesi arasında bir bağ olduğu belirtilmiştir. Bu konudaki diğer bir görüş ise katılımcıların dijital ortamda kendilerini güvende hissetmediklerini, bu güvensizliğin sebebini kötü amaçlı yazılımların kendilerine zarar verebileceği duygu durumuna bağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sebepten eriştikleri web sayfalarının site uzantılarına dikkat ettiklerini ve zararlı yazılımlara karşı dikkatli olduklarını vurgulamışlardır. Bu konuda Deye (2015) araştırmasında katılımcıların dijital

becerilerini, etkileşimli dijital araçları kullanabilme, kimlik avı ve kötü amaçlı yazılımlara karşı güvenliğini sağlayabilme, dijital ortamlarda güvenliği ön planda tutma olarak değerlendirmiştir. Bu durum dijital ortamlarda güvenliği sağlamak için reklam yazılımı, backdoor, trojan, kimlik avı vb. zararlı yazılımlara karşı antivirüs kullanma, güvenli olmayan e-postaları açmadan silme, çeşitli güvenlik önlemleri almanın gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Bayrakçı, 2020; Kaya ve Öztürk, 2017; Avcı ve Oruç, 2020; Yılmaz, 2015; Yılmaz, Şahin ve Akbulut, 2016). Açıklama alt boyutuna dair katılımcılar; dijital ortamlar aracılığıyla duygu ve fikirlerini paylaştıklarını belirtmişlerdir. Yine katılımcılar; duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarma konusunda seçici davrandıklarını, başkalarını rahatsız etmeyecek şekilde paylaşımda bulduklarını vurgulamışlardır. Paylaşımlarının başkaları tarafından beğenildiğinde ise bu durumdan mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar sosyal ağların ve iletişimsel formların kendini geliştirdiğini, duygu ve düşüncelerini açıklama fırsatı sunduğunu dile getirmiştir. Böylece katılımcılar sosyal ilişkilerini geliştirirken aynı zamanda dijital içeriğin ve eserlerin gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Alanyazın araştırmalarında (Ekici, 2012; Güntaş ve Konuk, 2019; Yenen, 2020) benzer nitel bulgulara rastlanmaktadır.

Odak grup görüşmesinin dördüncü sorusuna ait sonda sorularla eleştirel dijital okuryazarlığın Analiz boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerini almak amaçlanmıştır. Katılımcıların yöneltilen soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; katılımcıların dijital içerikler veya eserler hakkında çıkarımda bulunması, karşılaştığı problem durumlarına karşı eleştirel yaklaşabildikleri, olayların analizini yaparak zihinsel süreçlerini harekete geçirdikleri, dijital ortamlarda seçimler yaparken, bir konu hakkında kararlar verirken eleştirel bakış açısıyla yaklaştıklarına yönelik görüşler bildirilmiştir. Bu bulguyla ilgili olarak alanyazında farklı görüşlerde bulunmaktadır. Santisteban, Díez-Bedmar ve Castellví (2020) öğretmen adaylarının dijital medya aracılığıyla eriştikleri bilgilerin eleştirel analizini yapma yeterliliklerini ve tutumlarını incelediği araştırmada; geleceğin öğretmenlerinin çevrimiçi haberlere dayalı eleştirel söylemler geliştirme konusunda zorlandıkları belirtilmiştir. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının sosyal problemler hakkında internetten alınan bilgilere dayalı eleştirel söylemler geliştiremediklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılardan çok azının ise tartışmalı konularda çevrimiçi haberlere dayalı eleştirel yaklaştıkları, şüphe duydukları, haberin kaynağını araştırdıkları konusunda sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum odak grup görüşmesinde ortaya çıkan sonuç ile farklılık göstermektedir.

Analiz boyutunun alt boyutlarından Parçalarına Ayırma, Seçme, Sorgulama olmak üzere üç alt boyutta yer almaktadır. Parçalarına Ayırma alt boyutu katılımcıların dijital ortamlarda kullanılan teknik terimler hakkında bilgi sahibi olmanın gerekliliği, çevrimiçi yapılan alışverişlerde https iletişim kuralına dikkat edildiği, parola ve şifre güvenliği konusunda bilinçli davranıldığı sonuçlarına ulaşılmaktadır. Buradan elde edilen sonuçlar konu hakkındaki araştırma (Avcı ve Oruç, 2020; Deye, 2015; Yılmaz, Şahin ve Akbulut, 2016) sonuçları da bilgi ve veri güvenliği, parola ve dijital güvenlik konularına dikkat çekmektedir. Seçme alt boyutuna ait katılımcı görüşlerinden; bilgisayarlarına veya telefonlarına indirdikleri uygulamaların kendilerinden istediği izinlere dikkat ettikleri, uygulamanın amacı dışında istediği izinlere şüpheye baktıkları, internet üzerinden alacağı ürünler veya gideceği yerlerle ilgili seçimler yaparken ürün ile ilgili yorumların katılımcılar için önemli olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar Büyükgöze (2019) akıllı telefon işletim sistemleri ve uygulama mağazalarını güvenlik açısından incelemiş olduğu çalışmasında da benzer dijital becerilerin önemi vurgulanmıştır. Sorgulama alt boyutuna ait katılımcı görüşlerinden; bilgi paylaşımında bulunan kişilerin yasal sorumluluklarını yerine getirmesinin gerektiği, çevrimiçi elde ettikleri bilginin doğruluğunu sorgulamanın önemli olduğu ve bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmanın gerekli olduğu fikri ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcılar dijital ortamda karşılaştıkları problem durumlarına karşı eleştirel yaklaştıkları, olayların analizini yapma becerilerini kullandıklarını, yaptıkları paylaşımların kendilerine sağlayacak yarar ve zararlarını hesaba katarak paylaşımında bulduklarını belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalar (Çiftçi, 2019; Hague ve Payton, 2010; Martin, 2005; Öcal, 2017; Phuapan, Viriyavejakul ve Pimdee, 2015; Watulak, 2016) sorgulama boyutunda elde edilen katılımcı görüşlerine benzer becerilerin önemi üzerinde durmaktadırlar.

Odak grup görüşmesinin beşinci sorusu eleştirel dijital okuryazarlığın Karakter boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerini almak için sorulmuştur. Karakter boyutu ile ilgili dijital ortamda katılımcıların karakterlerini nasıl oluşturdukları, bunu nasıl yönettikleri ve çevrimiçi gruplara katılarak kendilerine nasıl aidiyet duygusu oluşturdukları üzerine katılımcı görüşleri alınmıştır. Katılımcı görüşleri, Karakter boyutunun altında Kimlik Oluşturma, İtibar Yönetimi ve Katılım olmak üzere üç alt boyut altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki olan Kimlik Oluşturma ile ilgili katılımcı görüşlerinden; dijital ortamda kimlik oluştururken takma isim (nickname) kullanmadıkları, sosyal hayattaki kimliklerini gizlemedikleri, iletişim kurduğu kişilerin kimler olduklarına dikkat ettikleri

belirtilmiştir. Bu konuda sosyal ağlarda kimliği doğru yönetmenin, toplumsal ilişkileri olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırma (Babacan, 2015; Şivil ve Yengin, 2021) bulguları katılımcı görüşlerini desteklemektedir. İtibar Yönetimi alt boyutunda yer alan katılımcıların görüşlerinden; katılımcıların dijital kimliklerini yönetme çerçevesinde belirli önlemler aldıklarını, etiketleme ve sosyal imleme konusunda dikkatli oldukları, kendisi adına sahte sosyal medya hesabı açılıp açılmadığını kontrol ettikleri, arama motorları üzerinden kendi isimlerini aratarak kendisiyle ilgili haberlere göz attıkları ve bahsedilen konularda tedbirli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılım alt boyutunda yer alan katılımcıların görüşlerinden; katılımcıların çevrimiçi ortamlarda gerek mesleki gelişim gerekse öğrencileriyle iletişime geçme ve ödevlendirme konularında aktif katılma sahip oldukları belirtilmiştir. Dijital ortamlar aracılığıyla çevrimiçi topluluklara katıldıkları, diğer meslektaşlarıyla karşılıklı tecrübe paylaşımında buldukları belirtilmiştir. Alanyazında yer alan araştırmalarda (Halpern, 2001; Hinrichsen ve Coombs, 2014; Watt, 2019) dijital kimlik oluşturma, sosyal ağlarda kendine ait olan kimliği yönetme, çeşitli paylaşımlarda bulunarak mesleki ve kişisel gelişimine katkıda bulunmaya yönelik becerilerin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Odak grup görüşmesinin altıncı sorusu eleştirel dijital okuryazarlığın Kullanma boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerini almak için sorulmuştur. Yöneltilen soru kapsamında; dijital ortamlarda katılımcıların bilgi kaynağına erişim, problemi tanımlarken ve analizini yaparken ne tür dijital araçları, kaynakları ve teknikleri kullandıkları üzerine katılımcı görüşleri derlenmiştir. Bu görüşler Bulma (f=36), Uygulama, Problem Çözme ve Oluşturma olmak üzere dört alt boyutta toplanmaktadır. Bunlardan ilki Bulma alt boyutunda yer alan görüşlerden; katılımcılar, karşılaştıkları bir probleme çözüm bulmak için arama motorlarını, youtube, forum gibi dijital kaynakları kullandıklarını, potansiyel bilgi kaynaklarına erişebildiklerini, dijital kaynaklar arasında kendileri için güvenilir olanlarını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların dijital ortamda amacına uygun bilgiyi, doğru veri kaynaklarından ve dijital araçlardan toplama yeteneğine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu görüşmelerden elde edilen nitel verileri alanyazında (Çubukçu ve Bayzan, 2013; Zhou ve Lam, 2019; Kara, 2021; Onursoy, 2019; Moon ve Bai, 2020) yapılan çalışma sonuçları desteklemektedir. Uygulama alt boyutunda yer alan katılımcıların görüşlerinden; katılımcıların amaçlarına uygun dijital araçları kullanabildikleri, dijital ortamda paylaşım ve depolama sistemlerini kullandıkları, gündelik işlerinde ve mesleki gelişimlerinde mobil cihaz ve bilgisayar

üzerindeki uygulamaları kullanabildikleri sonucuna varılmaktadır. Alanyazında Avcı ve Çakır (2020) öğretmenlerin teknoloji kullanımını etkileyen faktörler üzerine yaptığı çalışmada ve Yılmaz, Şahin ve Akbulut (2016) öğretmenlerin dijital veri güvenliğine yönelik yaptıkları çalışmada elde edilen bulgular ile katılımcı görüşleri birbiriyle örtüşmektedir. Problem Çözme alt boyutunda yer alan katılımcı görüşlerinde; çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları farklı problemlere çözüm üretebilecekleri, okullarda ders esnasında veya derse hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara çözümler getirebildikleri, dijital ortamda karşılaştıkları bir sorunu tanımlamak, analizini yapmak ve soruna çözüm üretmek için dijital ağları, dijital araçları ve dijital kaynakları işe koştukları belirtilmiştir. Benzer şekilde Hsu, Wenting ve Hughes (2019) yaptıkları çalışmada problem çözme, değerlendirme, paylaşım ve iletişim becerilerinin dijital okuryazarlık için önemli olduğunu vurgulamıştır. Oluşturma alt boyutunda yer alan katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; dijital ortamlarda var olan bilgiyi kullanarak kendi amaçları doğrultusunda yeni bilgilere ulaştıkları, derse hazırlık aşamasında öğrencileri için dijital ortamlardan faydalanarak uygun materyal ve doküman ürettikleri, ayrıca kendi alanlarıyla ilgili materyal veya içerik oluşturma konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip oldukları ifade edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Karabacak ve Sezgin, 2019; Çiftçi, 2019; Karakuş ve Ocak, 2019 ; Onursoy, 2019; Çubukçu ve Bayzan, 2013; Luke, 2004; Martin, 2005; Hague ve Payton, 2010; Moon ve Bai, 2020) problem çözme, uygulama ve oluşturma alt boyutlarında yukarıda özetlenen becerilerin önemli dijital beceriler olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Spires ve Bartlett (2012) dijital okuryazarlıkla ilgili süreçlerden bahsederken dijital içeriği bulma, içerik oluşturma, dijital içeriği iletme ve problem çözme becerilerinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bawden (2001) dijital okuryazarlıkla ilgili hiper metin ortamında farklı kaynaklardan gelen bilgileri ön yargısız toplama, topladığı bilgiyi okuma ve anlama becerisi, dijital ortamda arama motorlarından bilgiye erişme, filtreleme araçlarını kullanarak bilgiyi sentezleyebilme, doğru bilgi kaynağını seçebilme becerilerinin önemi üzerinde durulmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde odak grup görüşmelerinden elde edilen katılımcı görüşleriyle alanyazında yapılan çalışmaların birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Eleştirel dijital okuryazarlığa ait beş boyuta ait katılımcı görüşleri ve alanyazından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

4.1.2. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin değişkenler açısından incelenmesine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırma kapsamında öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerini incelemek üzere ölçme aracı geliştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu uzman görüşüne sunulmuş olup uzman görüşünden gelen geri dönütler doğrultusunda taslak ölçek ortaya çıkartılmıştır. 48 maddeden oluşan taslak ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için AFA ve DFA uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerin sonucunda 25 maddeden oluşan 5 faktörlü eleştirel dijital okuryazarlık ölçeği ortaya çıkmıştır. EDOÖ'nin alt boyutlarına ait ölçekte yer alan madde sayıları, Kod Çözme, Analiz, Katılım- Paylaşım, Karakter ve Kullanma şeklindedir. Ayrıca ölçeğin güvenirlik çalışmaları yapılarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. EDOÖ'ye ait güvenirlik katsayısı .930 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen EDOÖ ve kişisel bilgi formu kullanılarak Sakarya'da ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. 1075 öğretmenden elde edilen veriler araştırmanın ikinci alt problem cümlesi olan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık düzeyleri açısından değerlendirilmiştir. EDOÖ'ya ait genel ortalama puanı ($\bar{X}=3,89$) olarak ölçümlenmiştir. EDOÖ geneli ve alt boyutları (Kod Çözme, Analiz, Katılım-Paylaşım, Karakter ve Kullanma) açısından öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin iyi düzeyde olduğu değerlendirilmektedir.

Alanyazında yer alan araştırmalarda; Ogelman, Demirci ve Güngör (2022) Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla üç boyuttan oluşan (Öğretim Teknolojileri, Bilgi ve İletişim, Teknik) dijital okuryazarlık ölçeğiyle 114 katılımcıdan veri toplamıştır. Elde edilen veriler öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini tüm alt boyutlarda iyi düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Kara (2021) ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasında 345 öğretmenden veri toplamış olup elde ettiği veriler doğrultusunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. BÖTE öğretmen adaylarıyla yürütülen başka bir çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır (Kozan ve Özek, 2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerini değerlendirdikleri çalışmada; öğretmen adayları kendilerini ölçeğin temel araç ve ortam bilgisi, bağlamsal kullanım, dijital kimlik yönetimi, farkındalık, güvenli

katılım alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde “çok yeterli” düzeyde değerlendirdikleri belirtilmiştir (Öztürk ve Budak, 2019). Yine alanyazında yapılan diğer çalışmalarda (Boyacı, 2019; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Ocak ve Karakuş, 2019; Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini iyi ve yüksek düzeyde olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu gösteren araştırmalarda (Yontar, 2019; Göldağ, 2021; Semerci, 2019) bulunmaktadır. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin cinsiyet, branş, okul türü, mesleki deneyimi, öğrenim durumu, günlük internet kullanım süresi, dijital becerilerini geliştirmek için eğitim (kurs, seminer, MEBBİS Uzaktan Eğitim Kursları vb.) alma durumu ve günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenlerine göre ortaya çıkan sonuçlar aşağıda detaylandırılmıştır.

4.1.3. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş olup sadece karakter alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine farklılık olduğu gözlenmiştir. EDOÖ'nin genelinde erkekler ve kadınlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. EDOÖ'nin karakter alt boyutunda yer alan ölçek maddeleri değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin; kimlik avı, veri hırsızlığı, hack vb. durumlara karşı erkeklerden daha dikkatli oldukları, sosyal medya hesaplarının gizlilik ve güvenliğine daha fazla dikkat ettikleri, dijital kimliğinin zarar görmemesi için daha dikkatli davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. EDOÖ genelinde erkek ve kadın öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri arasında benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında dijital okuryazarlıkla ilgili çok fazla araştırma olmasına karşın “eleştirel dijital okuryazarlığı” konu alan bir çalışma görülmemiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlar önemli görülmektedir. Alanyazında EDOÖ'nin sonuçlarına benzer araştırmalar mevcuttur. Sulak (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini incelemek için yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyete göre dijital okuryazarlığın “öğretim teknolojileri” ve “bilgi ve iletişim” alt boyutunda farklılaşmadığını ancak “teknik” alt boyutunda farklılaştığını belirtmiştir. Alanyazında erkeklerin lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı çalışmalar daha fazla olmakla birlikte; Goswami ve Dutta (2016) teknoloji kullanımına yönelik yaptıkları çalışmada genel olarak erkeklerin teknik konularda kadınlara kıyasla

teknoloji kullanımının daha yüksek düzeyde olduğunu, öte yandan sosyal ağlara bağlanma gibi günlük rutin işlemlerde kadın ve erkek arasında benzerlikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Göldağ (2021) üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında dijital okuryazarlık düzeyleri bağlamında erkeklerin lehine istatistiksel anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Gökbulut (2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesine yönelik yaptığı çalışmasında “teknik” ve “bilişsel” alt boyutlarında erkeklerin lehine anlamlı farklılık varken “tutum” ve “sosyal” alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu durumun sebebini; teknik boyutta yer alan maddelerin (teknoloji hakkında teknik bilgiye sahip olma, teknik problemlerin çözümü, yeni teknolojileri takip) erkeklerin bu maddelerdeki becerilere kadınlardan daha yatkın oldukları durumuna bağlamıştır. Bilişsel boyutta yer alan ölçek maddeleri incelendiğinde ise siber güvenlik, etik değerler ve internet üzerinde bilgi arama becerilerine yönelik maddeler yer almaktadır. Araştırma bulgusuna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre siber güvenlik ve internette araştırma yapma konularında daha yüksek beceriye sahip oldukları belirtilmiştir. Bayrakçı (2020) yaptığı çalışmada dijital okuryazarlık ölçeğinin, gizlilik ve güvenlik, profesyonel üretim, bilgi ve işlevsel beceriler ile sosyal alt boyutlarında erkeklerin dijital okuryazarlık puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğunu ancak etik ve sorumluluk boyutuyla günlük kullanım boyutunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguları destekleyen diğer çalışmalarda (Öztürk ve Budak, 2019; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2020; Korkmaz, 2020; Schonard, 2018) bulunmaktadır. Öztürk ve Budak (2019) öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesine ilişkin yürüttükleri çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dijital okuryazarlık becerilerinin erkeklerin lehine farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buradaki bulguların aksine alanyazında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalarda bulunmaktadır. Kara (2021) ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasında katılımcılardan elde ettiği veriler ışığında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Çiftçi (2018) üniversite öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılmasını konu alan çalışmasında eleştirel okuryazarlık puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kozan ve Özek (2019) BÖTE

öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır. Alanyazında cinsiyet bağlamında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucunu destekleyen çalışmalar (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Arslan, 2019; Bozkan, 2018; Demirdağ, 2021; Kozan, 2018; Yılmaz, 2021; Yaman, 2019) bulunmaktadır. Yukarıdaki bulgulardan farklı bir şekilde dijital okuryazarlık düzeylerinin kadınların lehine anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalarda bulunmaktadır. Yontar (2019) sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi programlarında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık (sayısal yetkinlik) düzeylerini ele alan çalışmasında 216 öğretmen adayın veri toplamış olup “yetkinlik” alt boyutunda ve ölçeğin genelinde kadınların lehine anlamlı farklılık bulurken “motivasyon” alt boyutunda farklılığın oluşmadığını raporlamıştır. Boyacı (2019) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında kadın öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde hem alanyazında hem de yürütülen çalışma kapsamında cinsiyet önemli bir değişken olarak görülmektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin cinsiyete göre hem erkeklerin lehine anlamlılık görüldüğü hem de kadınların lehine anlamlılık ortaya çıkan araştırma sonuçları görülmektedir. Bu tez çalışmasında EDOÖ geneli ve alt boyutlar birlikte değerlendirildiğinde eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin kadın ve erkek öğretmenlerde birbirine çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

EDOÖ'nin karakter alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine farklılık olduğu diğer alt boyutlarında ve EDOÖ genelinde ise herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bu bağlamda kadınların; kimlik avı, veri hırsızlığı, hack vb. durumlara karşı erkeklerden daha dikkatli oldukları, sosyal medya hesaplarının gizlilik ve güvenliğine önem verdikleri, dijital kimliğinin zarar görmemesi için daha dikkatli davrandıkları söylenebilir.

4.1.4. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin branş değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri branşlarına göre incelenmiştir. Analiz, Katılım-Paylaşım, Kullanma, Kod Çözme ve Kod Çözme boyutlarında ve EDOÖ'nün genelinde anlamlı farklılık gözlenmektedir. Sadece Karakter boyutunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu farklılık Analiz boyutunda Sayısal

branşlar ile Sözel branşlar arasında sayısal branşların lehine anlamlılık ortaya çıkmıştır. Kullanma ve Katılım- Paylaşım boyutunda; Sanat-Spor branşları ile Sayısal branşlar kıyaslandığında Sanat ve Spor branşları lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kod Çözme boyutunda; Sınıf branşı ve Dil branşı kıyaslandığında Sınıf branşının lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. EDOÖ'nün genelinde ve Katılım-Paylaşım boyutunda Sanat-Spor Branşları ile Sözel branşlar arasında Sanat-Spor branşlarının lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ayrıca EDOÖ'nün genelinde ve Kod Çözme boyutunda Sınıf branşı ile Sözel branşlar karşılaştırıldığında Sınıf branşı lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu konuda benzer bir sonuç alanyazında Demirdağ (2021) yaptığı çalışmada elde edilmiştir. Kullandığı ölçeğin “tutum” alt boyutunda Sınıf öğretmenlerinin sözel branş grubu öğretmenlere göre ortalamalarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

EDOÖ'nin genelinde sınıf öğretmenlerinin ve Sanat-Spor öğretmenlerinin özellikle Sözel branş öğretmenlerine göre eleştirel dijital okuryazarlık ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Demirdağ (2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri üzerine yaptığı çalışmada kullandığı ölçeğin genelinde; Dil grubundaki öğretmenlerin ve Sınıf öğretmenlerin sözel grubundaki öğretmenlere göre ortalama puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca EDOÖ'nün dört boyutunda anlamlı farklılık olduğu sadece bir boyutunda (karakter) anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında branş değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu araştırmalarda; Arslan (2019) ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik yaptığı çalışmasında Bilişim, fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri diğer branşlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kara (2021) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında dijital okuryazarlık becerilerinin branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılık; Almanca ile Fen Bilgisi, Sınıf öğretmenliği, BÖTE arasında Almanca lehine; Biyoloji ile Sınıf Öğretmenliği arasında Biyoloji lehine; BÖTE ile Biyoloji, Fen Bilgisi, Matematik, İngilizce, Özel eğitim, Sosyal bilgiler öğretmenliği, Resim öğretmenliği, Türkçe ve Sınıf öğretmenliği arasında BÖTE lehine; Fen bilgisi öğretmenliği ile Almanca, İngilizce, Özel eğitim arasında Fen Bilgisi lehine olduğu ifade edilmiştir. Yılmaz (2021) uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık becerilerine

ilişkin katılımcı görüşlerini aldığı araştırmasında öğretmen adaylarının branşlarına göre anlamlı farklılığın olduğu belirtmiştir. Demirdağ (2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi konu eden çalışmada dijital okuryazarlık ölçeğinin “tutum” alt boyutunda ve ölçeğin genelinde branşlara göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sulak (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini incelemek için yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bölümlerine göre dijital okuryazarlığın “öğretim teknolojileri” alt boyutunda anlamlı fark olmadığı ancak “bilgi ve iletişim” ve “teknik” alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık özyeterlilik becerilerini inceleyen Karakuş ve Ocak (2019) branşlara göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği arasında BÖTE öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin branşlarına anlamlı farklılığı gözlenmediği çalışmalarda bulunmaktadır. Gökbulut (2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileriyle hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesine yönelik çalışmada katılımcıların branşlarına (Sınıf öğretmeni ve Kültür dersi öğretmeni) göre ölçeğin genelinde ve “Tutum”, “Teknik”, “Sosyal” boyutlarında sınıf öğretmeni ve kültür dersi öğretmenleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç (2020) okulöncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni ve okulöncesi öğretmen adaylarının branş değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk ve Budak (2019) öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesine yönelik yürüttüğü çalışmada branşlara göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Yontar (2019), Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri üzerine branşlara göre dijital okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmadığını belirtmiştir.

EDOÖ'nin genelinde sınıf öğretmenlerinin ve Sanat-Spor öğretmenlerinin özellikle Sözel branş öğretmenlerine göre eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca EDOÖ'nün dört boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu sadece bir boyutunda (karakter) anlamlı farklılığın olmadığı şeklinde değerlendirmede bulunulabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde eleştirel dijital okuryazarlık becerileri için branş değişkeni önemli bir değişkendir. EDOÖ'nün genelinde ve alanyazında yapılan çalışmalarda branşa göre anlamlı farklılığı olduğu veya herhangi bir farklılık gözlenmeyen araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Branşa göre anlamlı farklılık; öğretmenlerin derslerde dijital teknolojileri kullanmasına, bazı branşlardaki öğretmenlerin çevrimiçi platformları daha sık kullanıyor olmasına bağlanabilir. Ayrıca derslerin direk dijital teknolojilerle ilgili olması, dijital araçlarla ders içeriklerini daha etkili ve kolay öğretiyor olmaları bu anlamlı farklılığı etkileyen bileşenler olarak görülebilir. Anlamlı farklılığı ortaya koyan tüm bu durumlar öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini de doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir.

4.1.5. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin görev yaptıkları öğretim kademesine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin görev yaptıkları öğretim kademesine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; “Katılım-Paylaşım”, “Kod Çözme” ve “Karakter” boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık ilkökul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında ilkökulda görev yapan öğretmenlerin lehine ortaya çıkmıştır. Ayrıca kod çözme boyutunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerle lisede görev yapan öğretmenler kıyaslandığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EDOÖ'nin genelinde ise ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık ortalama puanlarının lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korkmaz (2020) ilkökul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyini “Dijital Okuryazarlık Yeterliliği Ölçeği” ile test etmiş, sonuç olarak katılımcılar ölçeğin genelinde ve beş alt boyutundan alınan puanlara göre sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları “çok yeterli” olarak değerlendirilmiştir. Özer (2021) ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiş olup sınıf öğretmenlerinin ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda ortalama puanlarının “yüksek” olduğunu raporlamıştır. Alanyazındaki bulgulardan farklı olarak EDOÖ'nün “Analiz” ve “Kullanma” alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Benzer şekilde Yılmaz, Şahin ve Akbulut (2016) öğretmenlerin dijital veri

güvenliği farkındalıklarının ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

EDOÖ'nin geneli değerlendirildiğinde ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri puanları lisede görev yapanlara göre daha yüksek olduğu ölçümlenmiştir. Burada ortaya çıkan farklılığın kaynağı; ilkökul ve ortaokul seviyelerinde öğrenciler somut işlemler döneminde olduğundan öğrencilere somut materyallerin üretilmesi, paylaşılması için dijital teknolojilerin aracılık etmesi olarak görülebilir.

4.1.6. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin mesleki deneyimlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin mesleki deneyimine göre incelenmiş elde edilen bulgulara ait sonuç verilmiştir. EDOÖ'nin genelinde ve “Kullanma”, “Karakter” boyutlarında öğretmenlerin mesleki deneyimleri bağlamında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kullanma boyutunda 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerle 21-30 yıl görev yapan öğretmenler karşılaştırıldığında 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlılık oluşmaktadır. Karakter boyutunda ise 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerle 21-30 yıl ve 11-20 yıl görev yapan öğretmenler karşılaştırıldığında 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EDOÖ'nin geneli değerlendirildiğinde 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerin 21-30 yıl görev yapan öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu ölçümlenmiştir. Alanyazında mesleki deneyime göre benzer sonuçlar bulunmaktadır. Korkmaz (2020)'ye göre 11 yıl ve daha az mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, 18 yıldan fazla kıdemi olan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu, 12-17 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri 18 yıldan fazla mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirdağ (2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak çalışmanın “Araştırma Okuryazarlık ölçeği” ortalama puanları dikkate alındığında hizmet süresi 5-9 yılları arasında olan öğretmenlerin ortalama puanı diğer gruplara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca dayanarak 5-9 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin araştırma okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu çıkarımında bulunmuştur. Korkmaz (2020) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini incelediği

çalışmasında; ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki deneyimleri dijital okuryazarlık becerilerini etkilediğini belirtmiştir. Bu etkileşimi öğretmenlerin meslekte geçirdiği yıl arttıkça dijital okuryazarlık seviyelerinin düştüğü şeklinde yorumlamıştır. Arslan (2019)'un çalışmasında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, ölçeğin geneli ve alt boyutlarında hizmet süresi bağlamında anlamlı farklılık bulmuş, hizmet süresi azaldıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı, diğer bir ifadeyle hizmet süresi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda bu durumu desteklemekle birlikte mesleki deneyim ile dijital okuryazarlık arasında zıt bir ilişkinin olduğu hizmet süresi arttıkça dijital okuryazarlık becerilerinin azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır (Nasah vd., 2010; Horrigan, 2016; Marsh vd., 2017). Yukarıdaki alanyazından elde edilen bulguların aksine EDOÖ ölçeğinin “Analiz”, “Katılım” ve “Kod Çözme” alt boyutlarında öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

EDOÖ'nin geneli değerlendirildiğinde; 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerin 21-30 yıl görev yapan öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu ölçümlenmiştir. 1-10 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre erken yaşta dijital teknolojilerle tanışmış olması da bu anlamlı farklılığın kaynağını açıklayabilir. Elde edilen bulguların ışığında 1-10 yıl görev yapan öğretmenler genç olduklarından dijital araçları eğitim öğretim ve hayatın diğer alanlarında sıkça kullanmaları veya dijital teknolojilere adaptasyonları 21-30 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha kolay olması bu farklılıkların nedenini açıklayabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık mesleki deneyim yılının artması eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanmaktadır. Farklı bir söylemle öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça eleştirel dijital okuryazarlık becerileri düşmektedir. Bu durum; mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin dijital araçları kullanabilmeyi önemli bir beceri olarak gördükleri, dijital teknolojileri eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanma konusunda daha istekli oldukları, derslerinde teknoloji kullanımına önem verdikleri şeklinde açıklanabilir. Ayrıca mesleki deneyim yılı fazla olan öğretmenler derslerinde alışılmadık yöntemleri kullandıkları için teknolojiyi ayrı bir ders olarak değerlendiklerini belirten (Arslan ve Şendurur, 2017) alanyazında araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri ile mesleki

deneyimleri arasındaki farklılığın ortaya çıkmasına yardımcı olan sebepler; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim öğretim hayatlarında daha fazla dijital teknolojiye maruz kalmaları, Z kuşağına yaş olarak daha yakın olmaları, bazılarının Z kuşağındaki çocuklara ebeveynlik yapmaları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca mesleki deneyimi az olanların mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlere kıyasla dijital teknolojilerle daha ilgili olmaları neden olarak gösterilebilir. Mesleki deneyimi fazla olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğine başladıklarında eğitimde kullanılan dijital araçların sayısının ve kullanımının çok yaygın olmayışı, dijital araçlara erişim imkanının zorluğu, MEB'in verdiği hizmetiçi kursların az oluşu gibi sebepler mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin düşük olmasının nedeni olarak gösterilebilir. Alanyazında bu durumu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Öçal (2017) ilkökul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmada ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları birlikte değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumları dijital okuryazarlık düzeylerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Hizmetiçi kurslara katılım öğretmenin kullandığı dijital araç sayısını artırmakta dolayısıyla dijital araç sayısındaki artış ve çeşitlilik eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

4.1.7. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenim durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri öğrenim durumları değişkenine göre incelenmiş olup elde edilen bulgulara ait sonuçlar bu başlık altında verilmiştir. EDOÖ'nin geneli ve tüm alt boyutları değerlendirildiğinde öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özer (2021) sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ölçeğin genelinde, teknik ve bilişsel alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak tutum ve sosyal alt boyutlarında; doktora yapan öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans yapan öğretmenlere göre dijital okuryazarlık becerileri yüksek olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışma (Göldağ, 2021) ön lisans ve lisans eğitim durumuna sahip katılımcıların dijital okuryazarlık becerileri

arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Demirdağ (2021) Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin eğitim durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya benzer şekilde Arslan (2019) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri çalışmanın genelinde ve alt boyutlarında eğitim durumları bağlamında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bunun nedenini öğretmenin dijital araçlara karşı ilgi ve tutumuna bağlamıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği diğer bir çalışmada (Gökbulut, 2021) öğretmenlerin eğitim durumları bağlamında ölçeğin genelinde ve bilişsel alt boyut hariç diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı rapor edilmiştir. Bilişsel alt boyutunda ise yüksek lisans derecesine sahip olanların lehine farklılık oluşmuştur. Alanyazında dijital okuryazarlık ile eğitim durumu arasında anlamlı farklılığı ortaya koyan araştırmalarda bulunmaktadır. Bayrakçı (2020)'e göre yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin, lisans eğitimine sahip olanlara göre dijital okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğunu vurgulamıştır. Korkmaz (2020) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri; lisans ve ön lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Bununla birlikte lisans mezunu öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) yaptığı çalışmada kullandığı ölçeğin genelinde, teknik, bilişsel ve sosyal alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinden yüksek lisans derecesine sahip olanların ön lisans ve lisans eğitim durumuna sahip olanlara göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

EDOÖ'nin geneli değerlendirildiğinde; öğrenim durumları öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri arasında bir fark oluşturmamaktadır. Bu durum şu şekilde açıklanabilir; isteyen her öğretmen dijital araçları işe koşarak mesleki gelişimine katkı sağlayabilir, dijital araçları kullanma konusunda becerilerini artırabilecek eğitim ve etkinliğe katılabilir. Böylece öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olmaları öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirme konusunda etkisinin az olduğu yorumu yapılabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde EDOÖ'nin genelinde öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmasa da alanyazındaki diğer araştırmalarda öğrenim durumu bağlamında ortaya çıkan anlamlı farklılık bu değişkenin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.8. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük internet kullanım sürelerine ilişkin sonuç ve tartışma

Eleştirel dijital okuryazarlık üzerinde etkisi araştırılan başka bir değişken ise günlük internet kullanma süresidir. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre değerlendirilmiş ve sonuçlar raporlanmıştır. EDOÖ'nin geneli ve alt boyutları değerlendirildiğinde öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık şu şekilde yorumlanmıştır: 1 saatten az internet kullanan öğretmenlerin; 1-3 saat, 4-6 saat ve 7 saat üzeri internet kullanan öğretmenlere kıyasla eleştirel dijital okuryazarlık becerileri daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle 1-3 saat, 4-6 saat ve 7 saat üzeri internet kullanan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri düzeyleri, 1 saatten az internet kullanan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca 4-6 saat internet kullanımına sahip olan öğretmenlerin; 1-3 saat internet kullanan öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık becerileri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında EDOÖ'nin bulgularına benzer sonuçlar bulunmaktadır. Demirdağ (2021) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin günlük internet kullanım süre değişkeni ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasında anlamlı farklılık olduğunu görmüştür. Bu farklılık internet kullanım süresi arttıkça dijital okuryazarlık beceri düzeyinde de artış olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Arslan (2019) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile günlük internet kullanım süreleri arasında ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Öğretmenlerin günlük internette geçirdikleri süre arttıkça dijital okuryazarlık düzeyleri de arttığı gözlemlenmiştir. Günlük internet kullanım süresi değişkenine göre Çetin (2016), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) yaptıkları çalışmalarda elde edilen bulguları desteklemektedir.

Alanyazından ve araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin internet kullanım sürelerinin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri üzerine önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle artan internet kullanım süresi, eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. EDOÖ ölçeğinin alt boyutları ve geneli açısından internet kullanım süresinin artışı öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında öğretmenlerin internet kullanım sürelerinin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri üzerine önemli bir etkisinin olmadığını

gösteren çalışmalarda bulunmaktadır. Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini incelenmek üzere yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında elde edilen ortalama puanlar günlük internet kullanım süresine göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Yılmaz (2021) öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık beceri düzeylerine yönelik yaptığı çalışmada; Kara (2021) öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama durumları ile dijital okuryazarlık arasında günlük internet kullanımı üzerine yaptıkları çalışmalarda herhangi bir farklılık görülmemiştir. Öztürk ve Budak (2019) öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmeleri sonucunda günlük internet kullanım sürelerinin dijital okuryazarlık düzeylerini etkilemediğini belirtilmiştir. Yaman (2019)'a göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin günlük internette geçirdikleri süre bağlamında dijital okuryazarlık düzeyleri teknik, bilişsel, sosyal alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ancak tutum alt boyutunda 1-3 saat, 4-6 saat ve 8 saat üzeri internet kullanımına sahip olanların 1 saatten az internet kullanımına sahip olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Yine Kozan (2018), BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının günlük internette harcadıkları sürenin dijital okuryazarlık düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Çiftçi (2018) üniversite öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında öğrencilerin eleştirel okuryazarlık puanları internet kullanım sıklığı arasında farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

EDOÖ geneli açısından; 1 saatten az internet kullanan öğretmenler 1-3 saat, 4-6 saat ve 7 saat üzeri internet kullanan öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık becerileri bağlamında daha düşük düzeyde farklılığa sahiptir. Başka bir deyişle 1-3 saat, 4-6 saat ve 7 saat üzeri internet kullanan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri düzeyleri 1 saatten az internet kullanan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca 4-6 saat internet kullanımına sahip olan öğretmenlerin 1-3 saat internet kullanan öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık becerileri açısından daha fazla anlamlılık düzeyine sahiptir. Bu bulgulardan öğretmenlerin internet kullanım sürelerinin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri üzerine önemli bir etkisinin olduğu çıkarımında bulunulabilir. Diğer bir ifadeyle internet kullanım süresi arttıkça 1-6 saat aralığında eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutları ve geneli açısından internet kullanım süresi ile eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek seviyede anlamlı olduğu değerlendirilmesinde bulunulabilir. Aynı zamanda internet kullanım süresi öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilemekte olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Genel olarak değerlendirildiğinde alanyazında internet kullanım sıklığı eleştirel dijital okuryazarlık bağlamında önemli bir değişken olarak görülmektedir. Ayrıca internet kullanım sıklığı eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle internet kullanım sıklığı arttıkça öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri de artmaktadır. Her ne kadar internet kullanım sıklığının öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koyan araştırma sonuçları olsa da bu durumu desteklemeyen çalışmalarda bulunmaktadır.

4.1.9. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük sosyal medya kullanım sürelerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre değerlendirilmiş ve sonuçlar bu başlık altında raporlanmıştır. EDOÖ'nin geneli değerlendirildiğinde 1-3 saat ve 4- 6 saat günlük sosyal medya kullanım süresine sahip olan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri düzeyleri, 1 saatten az kullanıma sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Günlük sosyal medya kullanım süresi 1-3 saatin üzerine çıktığında eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. EDOÖ'ye ait "Kullanma" ve "Katılım-Paylaşım" alt boyutlarında öğretmenlerin günlük sosyal medya kullanımı bağlamında anlamlı farklılık bulunmuştur. "Kullanma" ve "Katılım-Paylaşım" boyutu için günlük sosyal medya kullanım süresi 1-3 saat ve 4- 6 saat olan öğretmenler; 1 saatten az kullanıma sahip öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında günlük sosyal medya kullanımına ilişkin farklı bulgular mevcuttur. Günlük sosyal medya kullanımı bağlamında anlamlı farklılık olduğunu gösteren araştırmalar; Yaman (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerine yaptığı çalışmasında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal medya kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış bu farklılığı ise sosyal medya kullanan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu şeklinde açıklamıştır. Diğer yandan EDOÖ'nin "Analiz", "Karakter" ve "Kod Çözme" alt

boyutlarında günlük sosyal medya kullanımının öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri açısından anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük sosyal medya kullanımına göre değişmediğini ifade eden araştırmalar; Göldağ (2021) yaptığı çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım süreleri arasında fark bulunmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Kara (2021) yaptığı çalışmada sosyal medya kullanım sürelerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

EDOÖ araştırmanın sonuçları ve alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde günlük sosyal medya kullanımının eleştirel dijital okuryazarlık üzerine etkisinin olduğunu gösteren araştırmalar olmakla birlikte bu durumun aksini gösteren çalışmalarda bulunmaktadır. Bu açıdan günlük sosyal medya kullanım süresi önemli bir değişken olarak görülebilir. Çünkü sosyal medya kullanım süresi değişkenine bağlı olarak alanyazında yapılan benzer çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumu etkileyen farklı faktörler olmakla birlikte günümüzde birçok bireyin sosyal medya üzerinde belirli süre vakit geçirmesi, toplumu oluşturan birçok kesimin sosyal medya kullanıcısı olması, günlük haberleri sosyal medya üzerinden takip ediyor olmaları, sosyal medyayı haber alma bilgi toplama portalı olarak kullanmaları bu faktörler arasında gösterilebilir. Ayrıca günlük sosyal medya kullanım süresi 1-3 saatin üzerine çıktığında eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin de arttığı söylenebilir.

4.1.10. Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için eğitim alma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için eğitim alma durumuna göre elde edilen sonuçlar bu başlık altında raporlanmıştır. EDOÖ ve alt boyutlarında dijital becerilerini geliştirmek için eğitim alan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri ile eğitim almayanlar arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle EDOÖ'nin genelinde ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeleri için eğitim alma durumunu "Evet" olarak cevaplayan ve "Hayır" olarak cevaplayan öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Alanyazında EDOÖ'nin sonucuna benzer çalışmalar bulunmaktadır. Kara (2021) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının daha öncesinde dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bu bulgu eğitim alan öğretmen adaylarının lehine geliştiği görülmüştür. Diğer bir araştırmada

ise Korkmaz (2020) sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri üzerine yürüttüğü çalışmasında dijital becerilerini geliştirmek için eğitim alan öğretmenler ile eğitim almayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. MEB tarafından düzenlenen hizmetiçi kurslara katılan sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, dijital becerilerini geliştirmek için eğitim almamış olan öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öçal (2017) ilkökul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmasında ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları birlikte değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumları dijital okuryazarlık düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. MEB'in hizmetiçi kurslarına katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri kurslara katılmayan öğretmenlere göre çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB tarafından düzenlenen kurslara katılmak öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinde olumlu değişime sebep olduğunu dile getirmiştir. Buradan elde edilen bir başka sonuç ise öğretmenlerin bu kurslara katılarak deneyimledikleri dijital araç sayısının çeşitlenmesi ve artmasıdır. Dijital araç sayısındaki artış ve çeşitlilik, dolaylı olarak eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler tarafından alınan kurs ve eğitimlerde alınan eğitimin beceriye dönüşebilmesi için kurs veya eğitimlerin ne zaman alındığı, eğitimin süresi, verilen eğitimin içeriği önemli görülmektedir. Çünkü dijital teknolojiler alanında verilen kurslar ne kadar yeni ve çeşitli olursa olsun her altı ayda yeni sistemlerin yerine daha yenilerin tanıtıldığı, bilginin sürekli devinim içerisinde olduğu günümüzde öğretmenlerin bu süreçlere ayak uydurabilmek için kurs, eğitim ve etkinliklerle kendilerini güncel tutmaları beklenmektedir.

Yapılan bu tez kapsamında eleştirel dijital okuryazarlık kavramı;

“bilgiye doğru kaynaktan erişebilme, eriştiği bilginin analizini yapabilme, bilgiyi farklı kaynaklardan teyit edebilme, bilginin kaynağını sorgulayabilme, bilgiyi anlamlandırma, kanıtlanmış gerçekler ve iddialar arasındaki ayrımı yapabilme, hedefe yönelik mantıklı çıkarımlarda bulunabilme, dijital ortamda benliğinin farkına varabilme, dijital ortamda hak ve sorumluluklarının farkında olma, gerçek ile varsayımı birbirinden ayırt edebilme, önyargıların farkında olabilme, tutarsız yargıların ayrımını yapabilme, kanıta dayalı araştırma yapma, varsayım ve iddiaları ayırt edebilme, sosyokültürel bakış açısı geliştirebilme, dijital medya ve araçları

kullanabilme, tutarlı mantıklı özgün bilgiler üretme bağlamında bir dizi yeterlilik becerisi, dijital medya iletilerine analitik bir bakış açısı ve dijital yetkinlikler bütünü” olarak tanımlanmıştır.

EDOÖ'nin genelinde öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeleri için eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre eleştirel dijital okuryazarlık beceri puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Hem ölçeğin tamamı hem de alt boyutları açısından değerlendirildiğinde eğitim alan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık beceri puanları almayanlara göre yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek için almış oldukları eğitimlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir. Ayrıca MEB'in tüm öğretmenlere yönelik ÖBA üzerinden düzenlemiş olduğu dijital eğitimler buradaki anlamlı farklılığın kaynağını açıklayabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek amacıyla katılmış oldukları Tübitak projeleri, e-twinning, Erasmus+, Avrupa Birliği projeleri ve diğer faaliyetlerin etkili olduğu düşünülebilir.

4.2. Öneriler

Yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar kapsamında araştırmaya ve gelecekteki uygulamalara yönelik öneriler derlenmiştir.

4.2.1. Araştırmalara yönelik öneriler

- Dijital araçlar aracılığıyla üretilen verinin en hızlı yayıldığı platformların başında sosyal ağlar gelmektedir. Sosyal ağlar üzerinde yayılan bilginin exabyte büyüklüğünde artışı, ortaya çıkan veriyi ve bilgiyi teyide muhtaç hale getirmektedir. Sosyal ağlarda milyarlarca insanın kullanıcı olarak yer aldığı düşünüldüğünde bilgiyi teyit etmek doğruluğunu tespit etmek hayati öneme sahiptir. Bu verilerin bir merkez tarafından doğruluğunun tespiti zor görülmektedir. Böyle bir durumda yapılabilecek en önemli adım bireyin kendi denetimini, teyidini ve sorgulamasını kendisinin yapmasıdır. Bu bağlamda kişinin dijital ortamlarda elde ettiği bilginin doğruluğunu sorgulayabilmesi, kendi bilişsel süzgecinden geçirebilmesi, teyidini yapabilmesi her bireyin eleştirel dijital okuryazar olmasını ve becerilerini bu yönde geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Buradan hareketle

eleştirel dijital okuryazarlık becerilerine yönelik toplumun her kesimini kapsayacak daha fazla araştırmanın yapılması önerilmektedir.

- Yapılan araştırmalar bireye eleştirel bakış açısı kazandırmanın küçük yaşlardan başlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Küçük yaşlardaki bir çocuğa en yakın eğitim kaynağı ise çocuğun öğretmenidir. Öncelikle öğretmenler eleştirel dijital okuryazarlıkla ilgili hizmetiçi eğitimlere teşvik edilebilir. Bu sayede toplumun geleceğinin şekillenmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenler hem öğrencilerine yol gösterebilecek hem de kendilerinin eleştirel dijital okuryazarlık yetkinliklerini geliştirebileceklerdir.
- Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini ilişkin araştırma kapsamında katılımcıların “toplumda bireylerin dijital ortamlarda karşılaştıkları her bilgiyi doğru olarak kabul etme yanılgısında oldukları” ifade edilmiştir. Bu kapsamda toplumun farklı kesimlerini eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için eğitimler yaygınlaştırılabilir.
- Yapılan odak grup görüşmelerinde “Dijital ortamlarda haber yapanların, haberi gerçekten ve doğrudan uzak bir şekilde sundukları ayrıca bu haberlerin öznel bilgiler içerdiği, haberlerin bireyin algılarını değiştirme amacı güttüğü” ifade edilmiştir. Günümüzde bu durumla sosyal ağlarda ve dijital haber platformlarında sıkça rastlanmaktadır. Bu duruma karşı haber kaynağını sorgulama, haberin doğruluğunu sorgulama gibi becerilerin topluma kazandırılmasına yönelik formal ve informal eğitimlerle desteklenmesi önerilmektedir.
- Çalışma kapsamında öğretmenlerin branşlara göre eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda eleştirel dijital okuryazarlık beceri düzeyleri düşük olan sözel branş grubundaki öğretmenlerin (Türkçe, Edebiyat, Okul Öncesi, Özel Eğitim, Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü, Felsefe, Coğrafya, Tarih, Özel Eğitim Öğretmenlikleri) eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlere eleştirel dijital okuryazarlık ile ilgili ulusal ölçekte MEB tarafından yerel ölçekte Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne eğitimler verilebilir.
- Odak grup görüşmelerinden çıkan en önemli sonuçlardan biri olarak çocuklar için güvenli internet önlemlerinin alınmasıdır. Bu kapsamda GSM sağlayıcıları ve internet servis sağlayıcıları güvenli internet hizmetini ücretsiz yapmışlardır. Ancak bu hizmeti kullanma konusunda toplum bilinçlendirilmediğinde herhangi bir

faydası olmayacaktır. Bu sebeple öğretmenler aracılığıyla veli toplantısı, çevrimiçi veli görüşmeleri vb. faaliyetlerle mutlaka güvenli internet kullanımı konusunda gündem maddesi olarak değerlendirilmelidir.

- Gizlilik ve mahremiyet bağlamında katılımcılar “dijital araçlar kullanılarak siber zorbalık ve akran zorbalığının yapıldığı, bireyin mahremiyetinin hiçe sayıldığı” görüşünü belirtmişlerdir. Buna benzer sorunların en aza indirilmesi için okul rehberlik faaliyetleri kapsamında çeşitli bilinçlendirme faaliyetleri yapılmaktadır. Bu faaliyetlerin verimliliği artırılabilir. Yapılan faaliyetlerin öğrenciye yansması konusunda çalışmalar yürütülebilir.
- Dijital metinlerin içerisinde kullanılan emojilerin, içeriğin özümsemesine ve duygu aktarımında etkili olduğu bu şekilde hazırlanan metinlerin daha etkili olduğu belirtilmiştir. Emojilerin evrensel öğeler olduğunu ve bunların kullanımının metin içerisinde duygu aktarımında etkili bir yöntem olduğunu, metin içerisinde duygusal unsurlara da yer verilmesinin metin tasarımını etkilediği ve emoji kullanımı verilmek istenen mesajı daha etkili sunduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir. Emoji kullanımını farklı açılardan ele alan akademik çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma sonucunda “Dijital ortamda bilginin hızla değiştiğini, birçok yazının bireyin algılarını değiştirmek için yanı ve gerçekten uzak olduğu” görüşü ortaya çıkmıştır. Bu durum sosyal ağlarda ve dijital araçlar yardımıyla yayılan bilginin ne kadar denetimsiz ve sorgulamaya muhtaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunun çözümünde etkili bir yöntem olarak bireyin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek olduğu yapılan araştırmalarda bahsedilmiştir. Bireyin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi için yerel paydaşlarla (örneğin belediyeler vb.) çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.
- EDO becerileri cinsiyete göre sadece “karakter” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucu dikkate alındığında bu boyutun önemi üzerinde durulabilir. Araştırma kapsamında odak grup görüşmesinden elde edilen bir başka sonuç öğretmenlerin “karakter” alt boyutunda kimlik oluşturma, itibar yönetimiyle ilgili alt başlıkların olmasıdır. Karakter boyutunu kapsayan beceri ve davranışlar diğer araştırmalarda kullanılabilir.
- Odak grup görüşmelerinden katılımcıların “dijital ortamda bilgiye doğru kaynaklardan ulaşma ve eriştiği bilgiye eleştirel yaklaşma,” çok değerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda toplumun farklı kesimlerine doğru bilgiye

ulaşma, sorgulama, analitik düşünme alanlarında eğitimler, bilgilendirme ve bilinçlendirme faaliyetleri yapılabilir. Bu doğrultuda öğretmenlere eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin derslerde bu becerileri kazandırmaya yönelik faaliyetler düzenlemeleri konusunda teşvik edilebilir.

- Öğretmenler öğrenme ortamlarında kendi karşılaştıkları problemlere çözüm olarak dijital içerik araçlarını kullandıkları belirtilmiştir. Amaçlarına uygun materyal, doküman üretmek için dijital ortamlardan faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dijital becerilerinin güncel tutulması ve derslerinde kullanacağı yeni teknolojilerle buluşturulmalı ve tanıtılmalıdır. Bu doğrultuda web 2.0 teknolojileri, gelişmekte olan web 3.0 ve metaverse ile ilgili eğitim araçları eğitim teknolojilerinin derslerde etkin kullanımına yönelik eğitimler öğretmenlerin genelinin dijital becerilerini doğrudan etkileyecek dolaylı olarak öğrenci ve toplumsal etkileşim sağlanarak yaygınlaştırma geniş ölçekli olacaktır.
- EDOÖ'nin geneli değerlendirildiğinde ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerileri lisede görev yapanlara göre daha yüksek olduğu sonucu dikkate alınarak liselerde görev yapan öğretmenlere ek eğitimler verilebilir.
- Mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık düzeyleri azalmaktadır. Bu nedenle kıdemli öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimler planlanarak eleştirel dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılması konusunda çalışmalar planlanabilir.
- İnternet kullanım süresi arttıkça öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri de artmaktadır. Bu doğrultuda internette geçirdiği süreyi verimli kılmak için internette zaman yönetimi, araştırma, yöntem ve teknikleri, zararlı içeriklerden kaçınma ve zararlı yazılımlara karşı bilinçli olma yönünde eğitimler verilebilir.
- Eleştirel dijital okuryazarlığı belirli bir meslek grubuna veya belirli yaştaki eğitim grubundaki insanlarla sınırlandırmamalı günümüz dünyasındaki her okuryazar için çok gerekli bir beceri olarak görülmeli, bu beceriyi geliştirmek ve yaygınlaştırmak için çeşitli eğitimler, etkinlikler, konferanslar ve seminerler verilmelidir.
- Bu çalışmadaki EDOÖ öğretmenler için geliştirilmiştir. Öğrenciler için ve diğer meslek grupları içinde ölçeğin yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

- Bu araştırmada EDOÖ cinsiyet, brans, öğrenim durumu, mesleki deneyim, görev yaptıkları öğretim kademesi, günlük internet kullanım süreleri, günlük sosyal medya kullanım süreleri ve dijital becerilerini geliştirmek için eğitim alma durumu değişkenleri ile incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda eleştirel dijital okuryazarlığa etki edecek farklı değişkenler kullanılabilir. Farklı örneklemlerden elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılabilir.
- Araştırmada EDOÖ'nin geneli ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin *öğrenim durumlarına göre* farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. EDOÖ ile farklı bir örneklemden veri toplanarak karşılaştırılması önerilmektedir.

4.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- EDOÖ araştırmasının örneklemini öğretmenler oluşturmaktadır. Bu sebeple araştırmadan elde edilen verilerde eğitimden ve eğitim çevrelerinin bir etkisi olabilir. Dolayısıyla farklı tür örneklemler üzerinde hangi sonuçlar alınacağı incelenebilir.
- Araştırmada öğretmenler üzerinden veri toplanmıştır. Başka bir uygulamada araştırma örneklemi olarak öğretmen adayları kullanılabilir.
- Dijital ortamlarda bireyin elde ettiği bilginin doğruluğunu sorgulayabilmesi, kendi bilişsel süzgecinden geçirebilmesi, teyidini yapabilmesi her bireyin eleştirel dijital okuryazar olmasını ve becerilerini bu yönde geliştirmesi önemlidir. Buradan hareketle toplumun her kesiminin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için kanun yapıcıların devlet politikası haline getirilmesi önerilmektedir
- Araştırma kapsamında kullanılan bağımsız değişkenlere hangi sosyal ağları kullandıkları ve /veya herhangi bir sosyal ağa üye olup olmama durumları sorulabilir.
- Araştırma Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın örneklemi genişletilerek daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Eleştirel dijital okuryazarlık devlet politikası haline getirilip Türkiye genelinde öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin eksik veya iyi yönleri tespit edilerek gerekli eğitimler verilebilir.

- Eleştirel dijital okuryazarlıktan eğitim öğretim ortamlarında daha etkili yararlanılabilmesine yönelik uygulama ve araştırma çalışmalarının yapılması önerilmektedir.
- Yapılan çalışmanın bir benzerinin akademisyenler üzerinde yapılarak karşılaştırılması önerilmektedir.
- Ölçekte uyarlama yapılarak ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim gören öğrenciler için de uygulama ve araştırma çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aguilera, E., ve Pandya, J. Z. (2021). Critical literacies in a digital age: current and future issues. *Pedagogies: An International Journal*, 16(2), 103–110. <https://doi.org/10.1080/1554480x.2021.1914059>
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akbulut, Y. (2011). Güvenli internet kullanımı. A. Kuzu (Ed.), *Bilgisayar II* içinde (ss.189 – 214). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., ve Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Alpan, G. (2013). Görsel Okuryazarlık Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Yaklaşımlarına Etkisi: Gazi Üniversitesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 111-130.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 584170). Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, S. ve Çakır, M. (2020). Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kabulü ve Kullanımını Etkileyen Faktörler: Yapısal Eşitlik Modeli . *Trakya Eğitim Dergisi* , 10 (3) , 966-979 . DOI: 10.24315/tred.670227
- Avcı, Ü. ve Oruç, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin kişisel siber güvenlik davranışları ve bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 284-303. <https://doi.org/10.17679/inuefd.526390>.

- Ávila, J. ve Pandya, J.Z. (2013). *Critical Digital Literacies as Social Praxis: Intersections and Challenges. New Literacies and Digital Epistemologies*. Vol. 54. New York, New York: Peter Lang Publishing.
- Aviram, A., ve Eshet, Y. (2006). *Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps*. http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm adresinden 24/09/2018 tarihinde erişildi.
- Babacan, M. E. (2015). Yeni Medya Bağlamında Toplumsal Hareketler ve Yeni İnsanın Karakter Analizi . *Folklor/Edebiyat* , 21 (83) , 295-307 .
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Barbour, R. (2007). *Introducing focus groups*. In Barbour, R. *Qualitative Research kit: Doing focus groups* (pp. 1-14). London. SAGE Publications.
- Baroud, J., ve Dharamshi, P. (2020). A Collaborative Self Study of Critical Digital Pedagogies in Teacher Education. *Studying Teacher Education*, 16(2), 164–182. <https://doi.org/10.1080/17425964.2020.1739639>
- Bayrakcı, S., (2020). Dijital Yetkinlikler Bütünü Olarak Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme Çalışması. Marmara üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü, İstanbul. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 627541).
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bluemle, S. (2018). Post-Facts: Information Literacy and Authority after the 2016 Election. portal: Libraries and the Academy. DOI: 10.1353/pla.2018.0015
- Boyacı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki: Düzce Üniversitesi örneği. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 450253).

- Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M., Ortega, T., ve Wineburg, S. (2018). Why we need a new approach to teaching digital literacy. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 27-32. <https://doi.org/10.1177/0031721718762419>
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guildford Press, New York.
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education* 2 (1): 43–55.
- Burke, J. (2001). *Illuminating Texts*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Burnett, C., ve Merchant, G. (2011). Is there a space for critical literacy in the context of social media? *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 41–57.
- Büyükgoze, S. (2019). Mobil uygulama marketlerinin güvenlik modeli incelemeleri. *Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi*, 12(1), 9-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (26. Baskı)*. Pegem Akademi: Ankara, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 11.Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Canbek, G. ve Sağıroğlu, Ő. (2006). Bilgi, bilgi güvenliği ve süreçleri üzerine bir inceleme. *Politeknik Dergisi*, 9(3), 165-174.
- Canbek, G. ve Sağıroğlu, Ő. (2007). Kötücül casus yazılımlar kapsamlı bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 22(1), 121-136.
- Castellvı Mata, J., Tosar Bacarizo, B., ve Santisteban Fernndez, A. (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), e905. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.905>
- Castellvı, J. (2019). *Critical digital literacy in social studies: case studies in elementary school (Doctoral dissertation)*. Autonomous University of Barcelona, Bellaterra, Spain.
- Castellvı, J., Dıez-Bedmar, M. C., ve Santisteban, A. (2020). Pre-service teachers' critical digital literacy skills and attitudes to address social problems. *Social Sciences*, 9(8), 134.
- Castellvı, J. (2019). *Literacitat Crıtica Digital en els Estudis Socials. Estudis de Cas en Educaci Primria (Critical Digital Literacy in Social Studies. Case Studies in Elementary School)* (Doctoral dissertation, Autonomous University of Barcelona).
- Castellvı, J., Dıez-Bedmar, M. C., ve Santisteban, A. (2020). Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills and Attitudes to Address Social Problems. *Social Sciences*, 9(8), 134. <https://doi.org/10.3390/socsci9080134>
- CFNTCLS, (2018). Fake news and critical literacy: final report. Commission on Fake News and the Teaching of Critical Literacy Skills. *Nation Literacy Trust*. <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/fake-news-and-critical-literacy-final-report/> adresinden 20/12/2018 tarihinde erişildi.

- Coffey, H. (2008). Critical literacy. [http:// www.learnnc.org/lp/pages/ 4437style](http://www.learnnc.org/lp/pages/4437style) adresinden 12/11/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Comber, B. (2001). Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(3),168–181.
- Creswell, J. W. (2009). *Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (4th Ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları (Çev. Ed. S. B. Demir)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çiftçi, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinin İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması . *Erciyes İletişim Dergisi* , 6 (2) , 1341-1358 . DOI: 10.17680/erciyesiletisim.501027
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lirsel Uygulamaları (2.Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çubukcu, A., ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de Dijital Vatandaşlık Algısı Ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli Ve Etkin Kullanımı İle Artırma Yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*(5), 148-174.
- Damaianti, V., Damaianti, F., ve Mulyati, Y. (2017). Cultural Literacy Based Critical Reading Teaching Material with Active Readerstrategy for Junior High School. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 6. 312. 10.11591/ijere.v6i4.10775.

- Darvin, R. (2017). Language, Ideology, and Critical Digital Literacy. *Language, Education and Technology*, 17–30. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_35
- Deighton, K. (2017). *Social media beats off TV and newspapers as most relevant source of news and information*. The Drum. <https://www.thedrum.com/news/2017/05/23/social-media-beats-tv-and-newspapers-most-relevant-source-news-and-information> adresinden 08/04/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Deye, S. (2015). Promoting digital literacy among students and educators. National Conference Of State Legislatures. https://www.ncsl.org/Portals/1/Documents/educ/digLiteracy_final.pdf adresinden 08/03/2021 tarihinde erişildi.
- Djonov, E., Tseng, C. I., ve Lim, F. V. (2021). Children's experiences with a transmedia narrative: Insights for promoting critical multimodal literacy in the digital age. *Discourse, Context & Media*, 43, 100493. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2021.100493>
- Dönmez, G. (2019). *Lise öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığı ile dijital okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi (Tez No: 584383). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, O. ve Odabaşı, H. F. (2015). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretim Elemanlarının Çocuklara Yönelik Çevrimiçi Risklere İlişkin Algılarının İncelenmesi . *Ege Eğitim Dergisi* , 16 (2) , 459-479 . DOI: 10.12984/eed.08479
- Edelsky, C. (1999). On critical whole language practice: Why, what, and a bit of how. In C. Edelsky (Ed.), *Making justice our project: Teachers working toward critical whole language practice* (pp. 7-36). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- EduGains (2012). Practice and Research Connections: Adolescent Literacy. http://www.edugains.ca/resourcesLIT/AdolescentLiteracy/CriticalLiteracy/CriticalLiteracy_11X17.pdf adresinden 11/11/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ekici, M. (2012). Sosyal Ağların Eğitim Bağlamında Kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 5 (2) , 156-167.
- EnGauge (2003). 21st century skills for 21st century learners. Literacy in the digital age. Retrieved from <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> adresinden 10/01/2019 tarihinde erişildi.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I: Temel Kavramlar ve İşlemler (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Eshet, Y. (2002). Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA, 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hyper-media, & Telecommunication* (pp. 493-498). Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- Eshet, Y. (2012). Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy. https://www.researchgate.net/publication/312281798_Thinking_in_the_Digital_Era_A_Revised_Model_for_Digital_Literacy adresinden 08/11/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Eshet, Y., ve Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 7 (4), 421-429. doi: 10.1089/1094931041774613.

- Facione, P. A. (1991). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Institute for Critical Thinking Resource Publication, Series 4, No. 6, Upper Montclair, NJ: Montclair State University.
- Facione, P. A. (1991). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Institute for Critical Thinking Resource Publication, Series 4, No. 6, Upper Montclair, NJ: Montclair State University.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power (2nd ed.)*. Harlow: Pearson Education.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Field, A. (2012). *Discovering statistics, Contrast and Post Hoc test for one way independent anova using SPSS*, <http://www.statisticshell.com/docs/contrasts.pdf> adresinden 17/12/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Fisher, D. ve Frey, N. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Content Strategies at Work*. Columbus: Pearson/Merrill Prentice-Hall
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., ve Pearson, P. D. (2016). From “What Is Reading?” To What Is Literacy? *Journal Of Education*, 196(3), 7-17.
- Freebody, P. (2007) *Literacy education in school: Research perspectives from the past, for the future*, Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research.
- Freebody, P. and Luke, A. (1990) ‘Literacies’ programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5.3, pp. 7–16.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı okuma* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.

- Freire, P. ve Macedo, D. P. (1987). *Literacy: reading the word & the world*. New York, NY: Bergin & Garvey.
- Garcia, A. ve Roock, R. (2021) Civic dimensions of critical digital literacies: towards an abolitionist lens, *Pedagogies: An International Journal*, 16:2, 187-201, DOI: 10.1080/1554480X.2021.1914058
- Garcia, P., Fernández, C. ve Okonkwo H. (2020) Leveraging technology: how Black girls enact critical digital literacies for social change, *Learning, Media and Technology*, 45:4, 345-362, DOI: 10.1080/17439884.2020.1773851
- Gee, J.P. (2000). The new literacy studies: from “socially situated” to the work of the social. In Barton, D., Hamilton, M., and Ivanic, R. (Eds) *Situated literacies: Reading and writing in context*. New York, NY: Routledge.
- Gefen, D., Karahanna, E. ve Straub, D. W. (2003). Trust and TAM in online shopping: an integrated model. *MIS Quarterly*, 27 (1), 51-90.
- Gelfert, A. (2018). Fake News: A Definition. *Informal Logic*, 38(1), 84–117. <https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>
- George, D., ve Mallery, M. (2012). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson
- Gibbs, A. (1997). “Focus groups”, *Social Research Update*, 19. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html> adresinden 23/09/2018 tarihinde erişildi.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley & Sons.
- Golden, N. A. (2017). Critical digital literacies across scales and beneath the screen. *Educational Media International*, 54(4), 373–387. <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1391523>

- Google Project Loon, (2013). Balloon-Powered Internet For Everyone [/https://www.google.com/intl/es419/loon/](https://www.google.com/intl/es419/loon/) adresinden 19/10/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Goswami, A., ve Dutta, S. (2016). Gender Differences in Technology Usage—A Literature Review. *Open Journal of Business and Management*, 51-59.
- Gouseti, A., Bruni, I., Ilomäki, L., Lakkala, M., Mundy, D., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A., Romero, M. ve Romeu, T. (2021) Critical Digital Literacies framework for educators - DETECT project Report 1. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5070329> adresinden 22/12/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gökbulut B., (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.466>
- Göldağ, B. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 12 (3) , 82-100 . DOI: 10.19160/e-ijer.950635
- Gülay Ogelman, H., Demirci, F., ve Güngör, H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 235-247
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.

Güntaş, S. ve Konuk, N. (2019). Sosyal Medya Kullanımı Eğitimi Ve Bir Eğitim Aracı Olarak Sosyal Medya Kullanımı . *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries* , 3 (4) , 1-25 .
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijemi/issue/44619/494798> adresinden 22/12/2021 tarihinde erişilmiştir.

GWI. (2020). *How Coronavirus Has Changed The Way We Use Social Media*. GWI.
<https://blog.gwi.com/chart-of-the-week/social-media-amid-the-outbreak/> adresinden 10/04/2022 tarihinde erişilmiştir.

GWI. (2021). *Social Media Trends In 2021: Latest Trends & Statistics - GWI*.
<https://www.gwi.com/reports/social> adresinden 06/04/2022 tarihinde erişilmiştir.

Hague, C., ve Payton, S. (2010). Digital Literacy across the curriculum. Bristol. Erişim adresi: <http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>. Adresinden 19/11/2021 tarihinde erişilmiştir.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.

Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270-286.

Hartley, J. (2010). Where money and meaning meet: Theorizing the emergence of new values in media and education. In K. Drotner & K. C. Schroder (Eds.), *Digital content creation: Perceptions, practices and perspectives* (pp. 91–108). New York, NY: Peter Lang.

Henderson, R. ve Hirst, E. (2007) ‘Reframing academic literacy: re-examining a short-course for ‘disadvantaged’ tertiary students’, *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 6, no. 2, pp. 25–38.

- Hidayat, R. A. U., Suherdi, D., ve Purnawarman, P. (2021). English as Foreign Language Students' Understanding and Knowledge of Critical Digital Literacy. *Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210427.064>
- Hinrichsen, J., ve Coombs, A. (2014). The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21334>
- Hobbs, R. (2010). *Digital And Media Literacy: A Plan Of Action, A White Paper On*. Washington: The Aspen Institute.
- Hochberg Y. ve Tamhane, A.C. (1987). *Multiple comparison procedures*. New York: John Wiley & Sons press.
- Hoody, M. L. (2008). *Critical literacy in primary education: Policy, praxis and the postmodern*. (Doktora Tezi, University of Minnesota, 2008). ProQuest Dissertations & Theses, 3332439. <http://search.proquest.com/docview/304512529/fulltextPDF/134F8CE0F183EED2ED0/1?accountid=7181> adresinden 10/01/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*. 6 (1), 53-60.
- Hootsuite. (2022). *People Spend Their Waking Lives on Social Media (and Other Stats)*. Hootsuite Social Media Management. <https://blog.hootsuite.com/simon-kep-social-media/> adresinden 04/04/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Horrigan, J. B. (2016). *Digital Readiness Gaps*. Pew Research Center.
- Hsu, H.-P., Wenting, Z., ve Hughes, J. E. (2019). Developing Elementary Students' Digital Literacy Through Augmented Reality Creation: Insights From A Longitudinal Analysis Of Questionnaires, Interviews, And Projects . *Journal Of Educational Computing Research*, 57(6).

- Hu, L. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th. Ed.). Boston: Pearson.
- Hutchinson, L., ve Novotny, M. (2018). Teaching a Critical Digital Literacy of Wearables: A Feminist Surveillance as Care Pedagogy. *Computers and Composition*, 50, 105–120. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2018.07.006>
- JISC (2013). *Digital Literacies in Transition – A Model for Transforming Graduate Attributes*. [www.webarchive.org.uk. <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/developingdigitalliteracies/DLinTransition.aspx>](http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearning/developingdigitalliteracies/DLinTransition.aspx) adresinden 14/03/2022 tarihinde erişildi.
- IDC. (2021). Worldwide Global DataSphere Forecast, 2021–2025: The World Keeps Creating More Data — Now, What Do We Do with It All? IDC: The Premier Global Market Intelligence Company. <https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=US46410421>
- ITU. (2008). Regional cyber security forum meeting report. <http://www.itu.int/ITU-D/cyb/events/2008/sofia/docs/sofia-cybersecurity-forumreport-oct-08.pdf> adresinden 16/03/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Internet World Stats. (2021). *World Internet Users Statistics and 2019 World Population Stats*. [Internetworldstats.com. <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>](https://www.internetworldstats.com/stats.htm) adresinden 22/03/2022 tarihinde erişilmiştir.
- ISTE (2016). Explore The Iste Student Standards. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students> adresinden 28.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- ITU. (2021). *Statistics*. [Itu.int. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>](https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx) adresinden 07/04/2022 tarihinde erişilmiştir.

- Kalsnes, B. (2018). Fake News. <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-809> adresinden 22/03/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kara, S. (2021). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi (Tez No: 658838). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, G. ve Ocak, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı Değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler (2. Yazım, 32. Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Ö.F. ve Öztürk, E. (2017). Veri ve ağ güvenliği için uygulama ve analiz çalışmaları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 16(31), 85-102.
- Kellner, D. (2001). New Technologies new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*. 11,s. 67-81.
- Kelloway, K. E. (1998). *Using Lisel for structural equation modeling: A researcher's guide*. London: Sage.
- Keyes, R. (2004). *The post-truth era: Dishonesty and deception in contemporary life*. New York: St. Martin's Press.
- Kılıç Çakmak, E., Güneç, E., Çiftci, S. ve Üstündağ, M. T. (2011). Web sitesi kullanılabilirlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik, güvenirlik analizi ve uygulama sonuçları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 31-40.

- Kitzinger, J. (1994). "The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants", *Sociology of Health and Illness*, 16 (1), 103–121.
- Kitzinger, J. (1995). "Qualitative research: introducing focus groups", *British Medical Journal*, 311, 299–302.
- Kitzinger, J. ve Farquhar, C. (1999). *The analytical potential of 'sensitive moments' in focus group discussions*. In R. Barbour & J. Kitzinger (Eds), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. (pp. 156–172). London: SAGE.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd press)*. New York: The Guilford Press.
- Knight, J., Dooly, M. ve Barberà, E. (2020) Getting smart: towards critical digital literacy pedagogies. *Social Semiotics*, DOI: 10.1080/10350330.2020.1836815
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 639093). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 525797). Elâzığ: Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kozan, M. ve Bulut Özek, M. (2019). Böte Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (1) , 107-120 . DOI: 10.18069/firatsbed.538657
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Doktora Tezi (Tez No: 127649), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Krueger, R. A., ve Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research, 4th ed.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research.* London
- Krueger, R.A. (1998). *Moderating Focus Groups.* California: SAGE.
- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34
- Kurtz, G., ve Peled, Y. (2016). Digital learning literacies –A validation study. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 13, 145-158
www.informingscience.org/Publications/3479 adresinden 02/11/2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing.* Sage Publications, Inc.
- Lankshear, C., ve Knobel, M. (2011). *New literacies.* McGraw-Hill Education. United Kingdom.
- Lankshear, C. (1994). *Critical literacy.* Canberra, ACT, Australia: Australian Curriculum Studies Association.
- Lankshear, C. Ve Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning (second edition).* Maidenhead and New York: Open University Press.
- Lankshear, C. ve Knobel, M. (2007). *New literacies: Everyday practices and classroom learning (2nd ed.).* Maidenhead: Open University Press.
- Lankshear, C. ve McLaren, P.L. (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern.* Albany: State University of New York Press.

- Lankshear, C., ve Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. New York: Peer Lang Publishing
- Lenham, R. (1995), Digital literacy. *Scientific American* 273 (3): 160–161.
- Lewis, C., Crampton A. ve Scharber C. (2021) The sociocultural role of imagination in critical digital literacy, *Pedagogies: An International Journal*, 16:2, 154-172, DOI: 10.1080/1554480X.2021.1914056
- Ludwig, C. (2003). Making sense of literacy’, *Australian Literacy Educators*, February. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.602.6742&rep=rep1&type=pdf> adresinden 04/04/2022 tarihinde erişildi.
- Luke, A. (1992). Reading and critical literacy: Redefining the “Great Debate”. *Reading Forum New Zealand*, 2, 3-12.
- Luke, A. (1995). When basic skills and information processing just aren’t enough: Rethinking reading in new times. *Teachers College Record*, 97, 95-115.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, 448-461.
- Luke, A. (2004). On the material consequences of literacy. *Language and Education*, 18(4), 331-335.
- Luke, A. (2007) *Critical literacy* . Toronto, ON: Literacy and Numeracy Secretariat.
- Luke, A. (2011). *Critical literacy*. Australia: Queensland University of Technology. <https://eprints.qut.edu.au/41519/2/41519.pdf> adresinden 20/08/2020 tarihinde erişildi.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice*, 51(1), 4-1
- Luke, A. (2014) Defining critical literacy. In Avila, J ve Zacher Pandya, J (Eds.) *Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts*. Routledge, United States of America, pp. 19-31.

- Luke, A., ve Woods, A. F. (2009) Critical literacies in schools: A primer. *Voices from the Middle*, 17(2), 9-18.
- Luke, A., ve Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4(2), 5-8.
- Luke, A., ve Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4(2), 1324-5961.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. and Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130–149.
- Maddux, C. D., Liu, L., ve Johnson, L. (2008). Web 2.0: On the cusp of a revolution in information technology in education? *Computers in the Schools*, 25(3–4), 159–162.
- Majerczak, P., ve Strzelecki, A. (2022). Trust, Media Credibility, Social Ties, and the Intention to Share towards Information Verification in an Age of Fake News. *Behavioral Sciences* 12, no. 2: 51. <https://doi.org/10.3390/bs12020051>
- Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., & Ritchie, L. (2017). Young children’s initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 47-60.
- Martin, A. (2005). DigEuLit—a European framework for digital literacy: a progress report. *Journal of eLiteracy*, 2 (2), 130-136.
- Mason, J.M. (2002). From Gutenberg’s galaxy to cyberspace: A new model.
- Mcclure, C. R. (1994). Network Literacy: A Role For Libraries? *Information Technology And Libraries*, 13(2), 115-125.

- McDonald, L. (2004). Moving from reader response to critical reading: developing 10–11-year-olds’ ability as analytical readers of literary texts. *Literacy*, April, 17-25.
https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/L501/Elementary/McDonald%202004%20Critical%20Reading%2010-11%20year%20olds.pdf adresinden 12/05/2020 tarihinde erişilmiştir.
- McDonald, R. P. ve Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64 - 82.
- McLaren, P. (2011). Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş (Çev. M. Y. Eryaman, H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McLaughlin, M. (2001). Sociocultural influences on content literacy teachers’ beliefs and 338 innovative practices. Paper presented at the 51st annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.
- McLaughlin, M. ve Allen, M.B. (2002), Guided comprehension : A teaching model for grades 3-8. Newark, DE: International Reading Association.
- McLaughlin, M. ve DeVogd, G. (2004b). *Critical Literacy: Enhancing Students’ Comprehension of Text*. Toronto: Scholastic
- McLaughlin, M. ve Devoogd, G. L. (2004a) Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. New York: *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 48-1.
- McNicol, S. (2016). Responding to Concerns About Online Radicalization in U.K. Schools Through a Radicalization Critical Digital Literacy Approach. *Computers in the Schools*, 33(4), 227–238.
<https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1246883>

- MEB, (2019). Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik Ve Beceri Destekli Dönüşüm. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinde 17/03/2019 tarihinde erişildi.
- MEB, (2018). *MEB 2023 Eğitim Vizyon belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 20/03/2019 tarihinde erişildi.
- MEB, (2022). Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1> adresinden 12/10/ 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mete, F. (2020). Emoji Kullanımının Türkçe İletişim Kurmaya Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 8 (4) , 1041-1048 . DOI: 10.16916/aded.767126
- Mnyanda, L. ve Mbelani, M. (2018) Are we teaching critical digital literacy? Grade 9 learners' practices of digital communication, *Reading & Writing* 9(1), a188. <https://doi.org/10.4102/rw.v9i1.188>
- Moon, S. J., ve Bai, S. Y. (2020). Components Of Digital Literacy As Predictors Of Youth Civic Engagement And The Role Of Social Media News Attention: The Case Of Korea. *Journal Of Children And Media*, 14(4).
- Nagy, S. ve Biber, H. (2010). *Mixed methods research*. Newyork: The Guilford Press.
- Nasah, A., DaCosta, B., Kinsell, C., ve Seok, S. (2010). The digital literacy debate: aninvestigation of digital propensity and information and communication technology. *Education Tech Research Dev*, 531–555.
- National Literacy Trust. (2018). Commission on Fake News and the Teaching of Critical Literacy Skills in Schools. <https://literacytrust.org.uk/policy-and-campaigns/all-party-parliamentary-group-literacy/fakenews/> adresinden 11/10/2021 tarihinde erişildi.
- NCREL (2003). enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. <http://www.ncrel.org/engauge.org/engauge> adresinden 17/03/2019 tarihinde erişildi.

- Ochoa G.G., McDonald, S., ve Monk, N. (2016). Embedding Cultural Literacy in Higher Education: a new approach, *Intercultural Education*, 27:6, 546-559, DOI: 10.1080/14675986.2016.1241551
- Odabaşı, H. F. (2017). *Dijital dünyada çocuk*. Ankara: Pegem Akademi.
- Odabaşı, H., F. (2018). Hakikat Sonrası Dönemle Başetmede Bir Yol: Kültürel Okuryazarlık. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi E-bülten*, 44/1. <https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/ckfinder/aof/files/AOebulden44-I.pdf> adresinden 19/12/2018 tarihinde erişildi.
- OECD (2005). The definition and selection of key competencies. Executive summary. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> adresinden 12/02/2019 tarihinde erişildi.
- OECD (2016). *Skilled for Life?* https://www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf 22.01.2022 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite Gençliğinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013
- Oxford Learner's Dictionaries. (2022). *Oxford Learner's Dictionaries*. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/digital_1 adresinden 03/02/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Oxford Learner's Dictionaries. (2022). *Oxford Learner's Dictionaries*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/post-truth?q=post-truth> adresinden 20/01/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ozan, Ş., Kurt, A. A. ve Odabaşı, H. F. (2014). Mason'un Bilişim Etiği Boyutları Altında Wikipedi'nin İncelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* , 5 (3) , 62-75 . DOI: 10.17569/tojqi.53569

- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 450253). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özant, N., Kelleci, M. (2017). Dijital İletişimde Sözel Olmayan İpuçları: Emojilerle Etkileşim ve Duygulanım. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 4(2), 396- 417.
- Özdemir, G. , Gökdağ, R. ve Neslihanoglu, S. (2019). Sosyal Medyada Emoji Kullanımı Ve Anlamlandırılması: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Örneği . *Selçuk İletişim* , 12 (1) , 425-443 . DOI: 10.18094/josc.414605
- Öztürk, Y. ve Budak, Y. (2019). Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Değerlendirmelerinin İncelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156-172 .
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kesitakademi/issue/59817/863676> adresinden 03/01/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Pandya, J. Z., ve Low, D. E. (2020). Theorizing the addressive audience in children's digital video production. *Written Communication*, 37(1), 41-68.
- Pandya, J. Z., ve Pagdilao, K. (2015). "It's Complicated": Children learning about other people's lives through a critical digital literacies project. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(1), 38-45.
- Pandya, J.Z., Mora, R.A., Alford, J.H. ve Golden, N. A. (2022). *The Handbook of Critical Literacies*. Routledge.
- Pangrazio L. (2016) Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37, 163–174.
- Pangrazio, L. (2014). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163–174.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>

- Partnership for 21st Century Learning (P21), (2007). *Framework for 21st century learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden 10/03/2019 tarihinde erişildi.
- Paul, R. ve Elder, L. (2006). *Minik eleştirel düşünme kılavuzu: Kavramlar ve araçlar*. <http://www.criticalthinking.org/> adresinden 13 /02/ 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Payton, S. (2012) *JISC Briefing: Developing Digital Literacies*, Bristol. http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/briefingpaper/2012/Developing_Digital_Literacies.pdf adresinden 18/11/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329–348.
- Pew Research Center (2021a). *News Consumption Across Social Media in 2021*. Pew Research Center’s Journalism Project. <https://www.pewresearch.org/journalism/2021/09/20/news-consumption-across-social-media-in-2021/> adresinden 11/04/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Pew Research Center. (2021b). *Views and experiences of U.S. adult Twitter users*. Pew Research Center: Internet, Science & Tech. <https://www.pewresearch.org/internet/2021/11/15/1-the-views-and-experiences-of-u-s-adult-twitter-users/> adresinden 17/03/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Phuapan, P., Viriyavejakul, C. ve Pimdee, P. (2015). Elements of digital literacy skill. . Paper presented at the 13th International Conference on Developing Real-Life Learning Experience: Lifelong Learning Skills in The 21st Century, Utah.
- Pinch, T. J., ve Bijker, W. E. (1984). The social construction of facts and artefacts: Or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other. *Social studies of science*, 14(3), 399-441.

- Pool, C.R. (1997). A New Digital Literacy: A Conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership*, 55 (3), 6-11.
- Reinking, D. (1994). Electronic Literacy: Perspectives in Reading Research. ERIC.
- Reuters. (2021). *Turkey*. Reuters Institute for the Study of Journalism. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2021/turkey> adresinden 11/03/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. C., ve Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Culture and Education*, 32(2), 185–212. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>
- Sastre, M., ve Morancho, L., (2016). Scientific Studies on Literacy and Digital Literacy Indexed in Scopus: A Literature Review (2000-2013). *Actualidades Pedagógicas*. 197. 10.19052/ap.3579.
- Scheffe, H. (1959). *The analysis of variance*. New York: John Wiley press
- Schonard, M. (2018). *The underlying causes of the digital gender gap and possible solutions for enhanced digital inclusion of women and girls* . Brussels: European Parliament, Policy Department for Citizen's Rights and Constitutional Affairs.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. and King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99, 323–337.
- Schumacher, R. E. ve Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Semerci, A. (2019). Eğitim fakültesi öğrencileri ile diğer fakültelerdeki öğrencilerin siber güvenlik farkındalıklarının karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 138-156

- Sendağ, S. ve Odabasi, H. F. (2006). *İnternet ve çocuk: Etik bunun neresinde? 6.* Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiri Kitapçığı (1508-1515). Gazimağusa, KKTC.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 1(4), 1-30. <https://digitalcommons.lesley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=jppp> adresinden 14/04/2022 tarihinde erişildi.
- Siegel, M. ve Fernandez, S. L. (2000). Critical approaches. In M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research Volume III* (pp. 141-151). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Silvhiany, S., Huzaifah, S., ve Ismet, I. (2021). Critical Digital Literacy: EFL Students' Ability to Evaluate Online Sources. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 6(1), 249. <https://doi.org/10.21462/ijefl.v6i1.364>
- Smith, A. M. (2015). Five Things School Administrators Should Know About Critical Literacy. *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*. 33 (4): 1–6
- Statista. (2022). *Annual mobile data traffic 2015-2027*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/630107/annual-mobile-data-usage-vodafone-worldwide/> adresinden 03/04/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Statista. (2021). *Daily time spent on social networking by internet users worldwide from 2012 to 2022*. Statista; Statista. <https://www.statista.com/statistics/433871/daily-social-media-usage-worldwide/> adresinden 03/04/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Stewart, D.W. ve Shamdasani, P.N. (1990). *Focus Groups: Theory and Practice*. Newbury.

- Stewart, O., Hsieh, B., Smith, A. ve Pandya, J.Z. (2021) What More Can We Do? A Scalar Approach to Examining Critical Digital Literacies in Teacher Education, *Pedagogies: An International Journal*, 16:2, 125-137, DOI: 10.1080/1554480X.2021.1914054
- Stribling, S. M. (2008). Using critical literacy practices in the classroom. *The NERA Journal*, 44 (1), 34-38. http://www.reading.ccsu.edu/Kurkjian/OnlinevitaCathy%20Portfolio/Files/NERA_Vol44_No1.pdf#page=40 adresinden 23.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sulak, E, S. (2019). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(31): 1329-1342.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri*. Türk Psikoloji Yazıları, 3 (6), 49-74.
- Swedeen, S. T. (2011). *First steps in critical literacy. Degree of Master of Education 342 Professiollal Development*. University of Wisconsin-la Crosse.
- Şivil, B. Y. ve Yengin, D. (2021). Kurumsal Kimlik Aracı Olarak Instagram Kullanımı: Tog Ve Tofd Örnekleri . *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 41-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iausus/issue/60205/870116> adresinden 26/08/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th Ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tabacnick , B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. London: Pearson.
- Talib, S. (2018). Social media pedagogy: Applying an interdisciplinary approach to teach multimodal critical digital literacy. *E-Learning and Digital Media*, 15(2), 55–66. <https://doi.org/10.1177/2042753018756904>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK. (2022). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 20 /01/ 2022 tarihinde erişilmiştir.

TEGM, 2017. Ortaokullarda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi İçin Temel Eğitim Genel Müdürlüğü İle Google Türkiye Arasında İmzalanan İş Birliği Protokolü. <https://tegm.meb.gov.tr/www/ortaokullarda-bilisim-teknolojileri-ve-yazilim-dersi-icin-temel-egitim-genel-mudurlugu-ile-google-turkiye-arasinda-imzalanan-is-birligi-protokolu/icerik/475> adresinden 18.03.2019 tarihinde erişildi.

Temple, C. (2016). "*Critical Thinking and Critical Literacy*". *Critical Thinking International, Inc. Dept. Education, Hobart & William Smith Colleges*. <http://www.criticalthinkinginternational.org/further-reading?id=22> adresinden 18/09/2021 tarihinde erişildi.

The Literacy and Numeracy Secretariat (Ontario Ministry of Education) (2009) *Capacity Building Series: Critical Literacy* (Special Edition no. 9), 8482(August). http://www.edugains.ca/resourcesLIT/ProfessionalLearning/CBS/Critical_Literacy.pdf adresinden 03/02/2022 tarihinde erişildi.

Toksöz, L. ve Kahraman, C. (2017). Türk üniversite öğrencilerinin emoji algısı . *Humanitas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* , 5 (9) , 247-256 . DOI: 10.20304/humanitas.322989

Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) (2004). Ulusal bilim ve teknoloji politikaları: 2003-2023 Strateji belgesi. https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/Vizyon2023_Sstrateji_Belgesi.pdf adresinden 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Tüzel, S. (2012a). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: Bir eylem araştırması. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Çanakkale.

UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. Paris: UNESCO

- UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for Teachers*. United Kingdom: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2011). *Institute for Information Technologies in Education (Digital Literacy)*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf> adresinden 14/07/2019 tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. NY: Basic Books.
- Walters, L. M., ve von Gillern, S. (2018). We Learn in the Form of Stories: How Digital Storytelling Supports Critical Digital Literacy for Pre-Service Teachers. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 9(3), 12-26. <http://doi.org/10.4018/IJDLDC.2018070102>
- Watt, D. (2019). Video Production in Elementary Teacher Education as a Critical Digital Literacy Practice. *Media and Communication*, 7(2), 82–99. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1967>
- Walters, L. M., ve von Gillern, S. (2018). We Learn in the Form of Stories: How Digital Storytelling Supports Critical Digital Literacy for Pre-Service Teachers. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 9(3), 12-26. <http://doi.org/10.4018/IJDLDC.2018070102>
- Watulak, S.L. (2016) Reflection in action: using inquiry groups to explore critical digital literacy with pre-service teachers, *Educational Action Research*, 24:4, 503-518, DOI: 10.1080/09650792.2015.1106957
- WeAreSocial. (2022, January 26). Digital 2022: Global Overview Report. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report> adresinden 25/03/2022 tarihinde erişilmiştir.

- Wilhelm, J. (2002). *Action Strategies for Deepening Comprehension*. Toronto: Scholastic
- Wise, J. (2022). *Big Data Statistics 2022: Facts, Market Size & Industry Growth - EarthWeb*. <https://Earthweb.com/Big-Data-Statistics/>
<https://earthweb.com/big-data-statistics/> adresinden 03/03/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi (Tez No: 555291). Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yenen, E. T. (2020). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağlara Dayalı Öğrenme Algılarının İncelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5 (1) , 1-9 .
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/adeder/issue/55076/744557> adresinden 26/02/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2015). *Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L. ve Akbulut, Y. (2016). Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 26-45.
<https://doi.org/10.19126/suje.29650>
- Yılmaz, E., Şahin, Y.L. ve Akbulut, Y. (2015). Dijital veri güvenliği farkındalığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Online Academic Journal of Information Technology*, 6(21). 23-40. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2015.4.002.x>

- Yılmaz, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* , 10 (19) , 17-27 .
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Yu, C. Y. (2002). Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes. Unpublished dissertation. <http://www.statmodel.com/download/Yudissertation.pdf> adresinden 11/03/2019 tarihinde erişildi.
- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital Ebeveynlik Ve Değişen Roller. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 12(4), 883-896
- Zhou, M., ve Lam, K. K. (2019). Metacognitive Scaffolding For Online Information Search İn K 12 And Higher Education Settings: A Systematic Review. *Education Tech Research*, 67, 1353–1384

EKLER

EK-1. Gönüllü Katılım Formu ve Odak Grup Görüşmesi Soruları

YAZILI İZİN FORMU

Sayın

Bu araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için öncelikle teşekkür ederim. Bu mektubun amacı sizi araştırma sürecinden haberdar etmek ve buna bağlı olarak katılmanızla ilgili izin almaktır.

Ben Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı** Anabilim Dalı **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği** Doktora Programı öğrencisiyim. Öğretmenlerin Eleştirel Dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik ölçek geliştirmek istiyorum. Bunun için Sakarya'da MEB'e bağlı resmi ve özel okullardaki öğretmenler ile resmi olmayan görüşmeler yapmayı planlıyorum. Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinlemek/gözden geçirmek hakkınız vardır. Bu görüşmenin ses kaydı yapılacaktır. Kimliğiniz her türlü yazılı metinde **gizli** tutulacaktır. Kayıtlardaki isimlerinizi silmek mümkün değildir. Ancak kayıtlar sizin yazılı izniniz olmadan hiçbir şekilde başkalarına **gösterilmeyecektir**. Kayıtların izleyen çalışmalarda, üniversite derslerinde ve/veya akademik, profesyonel toplantılarda kullanılma olasılığı yüksektir. Araştırmaya katıldığınız takdirde sonuçları bildiren yazılı bir rapor size sunulacaktır.

Sonuç olarak bu mektubu okuduğunuz ve araştırmaya katılıp katılmama konusunu düşünmek için zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim. Araştırma hakkında başka sorularınız varsa yanıtlamaktan memnun olacağımı bildirir saygılarımı sunarım.

Fatih KÜSLÜ

Adres:

Tel:

Aşağıda imzası olan ben yukarıdaki **açıklamaları okudum ve anladım**. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı bildiririm.

Tarih:

İmza:

Odak Grup Görüşme soruları

Bugün, saat Eleştirel Dijital Okuryazarlığın boyutları hakkında öğretmen görüşlerini almak üzere ile görüşme yapmak üzereokulundayım.

....., seninle Eleştirel Dijital Okuryazarlığın boyutları hakkında düşünce ve beklentilerin üzerine görüşme yapmak istiyorum. Bu konuda yazılı izin formunu imzaladın. Ancak, bir kere daha sormak istiyorum, görüşmemizin ses kaydının yapılmasını onaylıyor musun?

Teşekkürler. Sorularıma geçmeden önce bize kısaca kendinden bahseder misin?

Şimdi izin verersen sorularıma geçmek istiyorum.

Soracağım sorular **Eleştirel Dijital Okuryazarlığın boyutları hakkında** olacaktır.

Sorular

1) Dijital okuryazarlık hakkında düşünceleriniz nelerdir?

2) Eleştirel dijital okuryazarlık ile ilgili fikirlerinizi paylaşır mısınız?

- Eleştirel dijital okuryazarlık hangi boyutlardan oluşur? O halde eleştirel dijital okuryazarlığın boyutlarından bahsedelim;

- Okuma boyutundaki görsel ve yapısal elemanlar arasında alıntı hakkında fikirlerini paylaşır mısınız?
- Dijital ortalarda kullandığınız yönlendirme mekanizmaları (aktif pencereler, menüler, semboller, ikonlar) dijital okuryazarlığınızı nasıl etkiliyor olabilir?
- Düzenlemeler boyutundaki güvenli internet ve etik hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Çevrimiçi topluluklara katılımında gizlilik, paylaşım, atıfta bulunma, mahremiyet konularındaki hassasiyetleriniz nelerdir?

Bu konularda neler yapıyorsunuz?

- Yaygın fonksiyonel işlemlere (kaydetme, yazdırma, dosya düzenleme, upload, download, dosya kurtarma) aşina olmak, eleştirel dijital okuryazarlığı nasıl etkiliyor olabilir?
- Yeni uygulama ve dijital araçları benimsemenizdeki etkenler neler olabilir?

3) Dijital metinleri etkili sunmak için kullandığınız yöntemlerden bahseder misiniz? (tasarım ve sunum elemanları, yazı tipi, rengi, fotoğraf kullanımı, sayfa tasarımı vb.)

- Metin tasarımı için kullandığınız gerekli bileşenlerden bahseder misiniz? (Örneğin, yazı tipi, renk, vurgu vb.)
- Dijital medyadaki tarz, yöntem ve ifadeleri anlamamanın dijital okuryazarlığa nasıl etki edeceğini düşünüyorsunuz?
- Dijital bir içeriği okuma, içeriği özümseme ve içeriğe eleştirel yaklaşabilme süreçleri hakkında tecrübelerinizi paylaşır mısınız?

4) Dijital ortamlarda yeni öğrenmelerinizi nasıl organize ediyorsunuz?

- Duygu, amaç ve fikirlerinizi aktarmak için dijital ve iletişimsel formları kullanmak sizin dijital ortamdaki sosyal ilişkilerinizi nasıl etkiler?

- Dijital materyal üretmek veya üretilmiş materyali tüketirken eleştirel, estetik ve etik değerlere sahip olmanın önemi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Dijital sistemler, ağlar, içerikler ve eserler hakkında seçim yapmak ve bunlar hakkında değerlendirmede bulunmanın önemi hakkında düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
- Dijital ortamlarda karşılaştığınız problemleri ve problem durumlarına eleştirel yaklaşabilmenin öneminden bahseder misiniz?

5) Dijital Kimlik boyutundaki farklı dijital çevrelerde (gruplar, topluluklar) kendisine has dijital kimlik geliştirme ile ilgili görüşlerini paylaşır mısınız?

- Dijital ortamlarda oluşturduğunuz dijital kimlik ve itibarınızı nasıl yönetiyorsunuz? İtibar kaybı ve ortaya çıkaracağı sorunlardan bahseder misiniz?
- Çevrimiçi grup, topluluk ve kişilerle iletişime geçme ve tecrübe paylaşımı eleştirel dijital okuryazarlığı nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?
- Amaca uygun dijital araç seçme ve dijital araçları etkili ve verimli kullanma konusundaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?
- Dijital veri kaynaklarından ve dijital araçlardan yararlanmak, sizin bilgiye ulaşma ve bilgi kaynaklarını tanıma sürecinizi nasıl etkileyebilir?
- Verilen bir görev için uygun verileri kaynaklardan ve dijital araçlardan toplama yeteneği nasıl geliştirilebilir?

6) Dijital ortamda karşılaşılan herhangi bir problemleri tanımlarken, çözümler üretmek, problemin analizini yaparken ağları, dijital araçları ve kaynakları nasıl kullanmalıyız?

- Dijital ortamlarda içerik üretmek için eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini kullanmak süreci nasıl etkiler?
- Dijital ortamlarda bir görevi gerçekleştirirken dijital araç ve teknikleri kullanılabilirlik, etik ve yasal sınırlar çerçevesinde nasıl kullanabiliriz? Post truth (hakikat sonrası) hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?

- Post truth ile eleştirel dijital okuryazarlık arasındaki etkileşim hakkındaki fikirleriniz nelerdir?

Katılımın için çok teşekkür ederim. Bu konuda gerekirse tekrar görüşme yapabilir miyiz?

EK-2. Odak Grup Görüşmesi için Sakarya İl MEM'den Alınan Araştırma izni

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065403-44-E.8226416
Konu: Araştırma İzni Fatih KÜSLÜ

22/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, doktora programı öğrencisi, Fatih KÜSLÜ'nün tezi kapsamında "*Eleştirel Dijital Okuryazarlık Boyutlarının Öğretmenlerdeki Dağılımının İncelenmesi*" konulu araştırma izni talebi, adı geçen Üniversitemin 18.05.2019 tarihli ve 34100 sayılı yazısı ile bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın, ilimiz resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere, eğitim öğretim aksamamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki veri toplama araçlarının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğüne yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
22/05/2019
Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-3. Üniversite Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 11.01.2019

Protokol No: 3137

Tarih: 16.05.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Eleştirel Dijital Okuryazarlık Boyutlarının Öğretmenlerdeki Dağılımının İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI
TEZ YAZARI:	Fatih KÜSLÜ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-4. AFA ve DFA için Sakarya İl MEM'den Alınan Araştırma İzni



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74060378-44-20263790
Konu : Araştırma İzni (Fatih KÜSLÜ)

05/02/2021

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Fatih KÜSLÜ "Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket çalışmasını İlimizde bulunan öğretmenlere yapmak istediklerini ve 25.04.2019 tarihli ve 8225416 sayılı olurun uzatılmasını istediklerini 29.01.2021 tarihli dilekçe ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, İlimizde bulunan öğretmenlere yapılması, yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüklerince yerine getirmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05/02/2021

Murat KARASU
Vali Yardımcısı

Ek: Anket Örneği (12 Sayfa)

Adı
Tek
E-İ
Keş



EK-5. Eleştirel Dijital Okuryazarlık Ölçeği

ELEŞTİREL DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenim, bu veri toplama aracı Eleştirel Dijital Okuryazarlık becerilerinizi ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Vereceğiniz yanıtlar tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacak, araştırma kapsamı dışında kullanılmayacaktır. Dilediğiniz zaman bu veri toplama aracını yanıtlamaktan vazgeçebilirsiniz ve yanıtlarınızı kendinizde saklayabilirsiniz. Bu ölçek **kesinlikle katılıyorum** ile **kesinlikle katılmıyorum** arasında 5'li likert tipi seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçeğin ortalama cevaplama süresi yaklaşık 5 dk dir. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için lütfen size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz ve boş madde bırakmamaya özen gösteriniz. Araştırmaya katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI

Fatih KÜSLÜ

1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek		
2. Branşınızı Yazınız:	[]			
3. Görev yapılan öğrenim kademesi:	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Lise	
4. Mesleki deneyim:	<input type="checkbox"/> 1-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-20 yıl	<input type="checkbox"/> 21-30 yıl	<input type="checkbox"/> 30 yıl ve üzeri
5. Öğrenim durumu:	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> Doktora	
6. Günlük <u>internet kullanım</u> süresi:	<input type="checkbox"/> 1 saatten az	<input type="checkbox"/> 1 - 3 saat	<input type="checkbox"/> 4-6 saat	<input type="checkbox"/> 7 saat ve üzeri
7. Günlük <u>sosyal medya</u> kullanım süresi:	<input type="checkbox"/> 1 saatten az	<input type="checkbox"/> 1 - 3 saat	<input type="checkbox"/> 4-6 saat	<input type="checkbox"/> 7 saat ve üzeri
8. <u>Dijital becerilerinizi geliştirmek için eğitim</u> (kurs, MEBBİS Uzaktan Eğitim Kursları vb.) aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır		

1-Kesinlikle Katılmıyorum

5-Kesinlikle Katılıyorum

Dijital Ortamlarda;	1	2	3	4	5
1. Dijital ortamlarda içeriği kategorize ederek eriştiğim bilginin analizini yaparım.	1	2	3	4	5
2. Duygu ve düşüncelerimin başkaları tarafından yönlendirilmemesi için dijital medya iletilerine karşı eleştirel düşünme becerilerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Dijital ortamlarda beni yanıltabilecek içerik paylaşım ortamlarını diğerlerinden ayırt ederim.	1	2	3	4	5
4. Dijital ortamlarda karşılaştığım tarafsız veya yanlış içerikleri ayırt ederim.	1	2	3	4	5
5. Dijital ortamlarda karşılaştığım bilginin doğruluğunu farklı kaynaklardan teyit ederim.	1	2	3	4	5
6. Dijital ortamlarda eriştiğim bilginin güncelliğini sorgularım.	1	2	3	4	5
7. Dijital ortamlarda karşılaştığım yanlış bilgiyi veya trol yorumları diğerlerinden ayırt ederim.	1	2	3	4	5
8. Dijital ortamlarda doğru bilgiye erişme konusunda eleştirel düşünme becerilerime güvenirim.	1	2	3	4	5
9. Dijital ortamlardan (Google Play, AppStore vb.) yüklediğim uygulamaların benden istediği izinlere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
10. Karşılaştığım problemlerin çözümünü dijital ortamlarda paylaşarak bilginin yayılımına ve gelişimine katkı sağlarım.	1	2	3	4	5
11. Dijital ortamlarda bir eseri eleştirel bakış açısıyla yorumlayarak eserin gelişmesine katkıda bulunurum.	1	2	3	4	5
12. Dijital ortamlarda oluşturduğum materyalleri çevrimiçi gruplarda (Whatsapp, Telegram, Facebook vb.) paylaşarak dijital içeriğin gelişmesine destek olurum.	1	2	3	4	5

13. Dijital ortamlarda bir eserin gelişimine katkı sağlamak için o konudaki fikir ve tecrübelerimi paylaşırım.	1	2	3	4	5
14. Dijital ortamlarda bulut depolama sistemlerini (Google Drive, Dropbox, Yandex Disk vb.) kullanarak dosya paylaşımına yönelik karşılaştığım sorunlara çözümler üretirim.	1	2	3	4	5
15. Dijital verilerimi (dosya, fotoğraf, müzik vb.) saklamak amacıyla bulut depolama (Google Drive, Dropbox, Yandex Disk vb.) sistemlerini kullanırım.	1	2	3	4	5
16. Dijital araçları kullanarak bir konu hakkında farklı bakış açısına sahip içerikler (materyal, blog, dijital hikâye, sunumlar, vb.) üretirim.	1	2	3	4	5
17. Dijital ortamlarda yeni içerikler üreterek toplumsal gelişime katkıda bulunurum.	1	2	3	4	5
18. Dijital ortamlarda uygun araçları kullanarak herhangi bir probleme çözüm üretirim.	1	2	3	4	5
19. Dijital ortamlarda yapılan paylaşımların etik ve yasal ilkeleri gözetip gözetmediğini sorgularım.	1	2	3	4	5
20. Dijital ortamda paylaşılan içeriklerin (metin, fotoğraf vb.) kaynağını araştırırım.	1	2	3	4	5
21. Etik değerlere ve telif haklarına uygun davranarak dijital içeriklerin gelişimine katkı sağlarım.	1	2	3	4	5
22. Dijital araçları kullanırken karşıma çıkan yönlendirme öğelerinin (pop up, reklam vb.) sebep olacağı sorunlara (kimlik avı, veri hırsızlığı, hack vb.) karşı dikkatli davranırım.	1	2	3	4	5
23. Sosyal medya hesaplarımın gizlilik ve güvenlik ayarlarını yaparak dijital güvenliğimi sağlarım.	1	2	3	4	5
24. Dijital ortamlarda kimliğimin zarar görmemesi için gerekli önlemleri alırım.	1	2	3	4	5
25. Sosyal ağları ve arama motorlarını kullanarak ismimin geçtiği kaynaklara ilişkin tarama yaparım.	1	2	3	4	5

Maddeler	Faktör
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.	Analiz boyutu
10. 11. 12. 13	Katılım-Paylaşım Boyutu
14. 15. 16. 17. 18.	Kullanma Boyutu
19. 20. 21. 22.	Kod Çözme boyutu
23. 24. 25.	Karakter boyutu

EK-6. Madde Havuzu

Değerli Alan Uzmanı,

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla geliştirilmek istenen ölçüğe ilişkin taslak maddeler yer almaktadır. Söz konusu aday ölçekteki maddelerin katılımcı birey için önem derecesine göre "az (1)" dan "çok (3)" a doğru değerlendirilmesi beklenmektedir. Lütfen yazılan maddelerin dil ve konu ilgisi bakımından uygunluk derecesini işaretleyiniz (**1: Uygun değil, 2: Düzenlemeli, 3: Uygun**). Maddelere ilişkin farklı önerileriniz olursa her maddenin altında yer alan "Öneriniz" başlığında görüşlerinizi bildirebilirsiniz.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Açıklama: Aşağıda bulunan maddeleri sizin için önem derecesine göre "az (1)" dan "çok (3)" e doğru değerlendiriniz. Her madde için sadece bir işaretleme yapınız. Maddeler	Uygunluk derecesi		
	1	2	3
1- Dijital iletilerin algılanmasında gezinti öğeleri etkilidir.			
Tema: Kod Çözme-Gezinti(f=3)			
Öneriniz:			
2- Dijital araçları kullanırken karşına çıkan yönlendirme öğelerinin (pop up, reklam vb.) sebep olacağı sorunlara (kimlik avı, veri hırsızlığı, hack vb.) karşı dikkatli davranırım.			
Tema: Kod Çözme-Gezinti(f=4)			
Öneriniz:			
3- Eriştiğim bilgiyi alıntılarken bilginin gerçek veya sahte olup olmadığını araştırırım.			
Tema: Kod Çözme-Düzenlemeler (f=9)			
Öneriniz:			
4- Etik değerlere ve telif haklarına uygun davranarak dijital içeriklerin gelişimine katkı sağlıyorum.			
Tema: Kod Çözme-Düzenlemeler (f=10)			
Öneriniz:			
5- Dijital ortamlarda yapılan paylaşımların etik / yasal ilkeleri gözetip gözetmediğini sorgularım.			
Tema: Kod Çözme-Düzenlemeler (f=12)			
Öneriniz:			
6- Dijital ortamda paylaşılan içeriklerin (metin, fotoğraf vb.) kaynağını araştırırım.			
Tema: Kod Çözme-Düzenlemeler (f=6)			
Öneriniz:			

Açıklama: Aşağıda bulunan maddeleri sizin için önem derecesine göre "az (1)" dan "çok (3)" e doğru değerlendiriniz. Her madde için sadece bir işaretleme yapınız. Maddeler	Uygunluk derecesi		
	1	2	3
7- Dijital becerileri geliştirmek, siber zorbalıkla baş etme konusunda önemlidir.			
Tema: Kod Çözme-Düzenlemeler (f=4)			
Öneriniz:			
8- Yaygın fonksiyonel işlemlere (kaydetme, yazdırma, dosya düzenleme, upload, download vb.) aşına olmak dijital becerilerimizin gelişmesi için önemlidir.			
Tema: Kod Çözme-İşlemler (f=6)			
Öneriniz:			
9- Çeşitli metin biçim öğelerini (renk, vurgulama, geçişler vb.) kullanarak eleştirel bakış açısına sahip dijital metin tasarımlarım.			
Tema: Kod Çözme-Biçimler (f=7)			
Öneriniz:			
10-Hazırladığım içeriğin yazı tipi, yazı büyüklüğü, rengi vb. özelliklerini hedef kitleye uygun olacak şekilde düzenlerim.			
Tema: Kod Çözme-Biçimler (f=4)			
Öneriniz:			
11- Sosyal ağların (twitter, intagram, facebook vb.) kendine özgü metin tasarım özelliklerini kullanarak amacına uygun iletiyi oluştururum.			
Tema: Kod Çözme-Tarz ve Yöntem (f=6)			
Öneriniz:			
12- Dijital metin tasarımında sembolleri (emoji, ikon vb.) kullanarak iletiye duygusal anlamlar yüklerim.			
Tema: Kod Çözme-Tarz ve Yöntem (f=4)			
Öneriniz:			
13- Bir iletinin doğru algılanması için dijital ortamlarda kullanılan terminoloji hakkında yeterli bilgiye sahip olmak önemlidir.			
Tema: Kod Çözme-Tarz ve Yöntem (f=4)			
Öneriniz:			
14- Dijital ortamlarda karşılaştığım bir içeriği (metin, imge, video, görsel vb.) geçmiş deneyimlerimle ilişkilendirerek anlamlandırırım.			
Tema: Anlamlandırma- Okuma (f=8)			
Öneriniz:			

Açıklama: Aşağıda bulunan maddeleri sizin için önem derecesine göre "az (1)" dan "çok (3)" e doğru değerlendiriniz. Her madde için sadece bir işaretleme yapınız. Maddeler	Uygunluk derecesi		
	1	2	3
15- Dijital ortamlarda okuduğum içeriğin amacı ve kaynağı hakkında tahminde bulunurum.			
Tema: Anlamlandırma- İlişkilendirme (f=8)			
Öneriniz:			
16- Dijital ortamlarda eleştirel düşünme becerilerimi kullanarak okuduğum içeriğin doğruluğunu tespit ederim.			
Tema: Anlamlandırma- Açıklamalar (f=5)			
Öneriniz:			
17- Dijital ortamlarda bir eserin gelişimine katkıda bulunmak için o konuda tecrübelerimi paylaşıyorum.			
Tema: Anlamlandırma- Açıklamalar (f=6)			
Öneriniz:			
18- Dijital ortamlardaki paylaşımlarımın başkaları tarafından beğenilmesi beni mutlu eder.			
Tema: Anlamlandırma- Açıklamalar (f=3)			
Öneriniz:			
19- Dijital ortamda kişisel bilgilerimin (şifre, kimlik bilgileri, kart bilgileri vb.) başkalarının eline geçme olasılığını değerlendirerek işlem yaparım.			
Tema: Analiz- Parçalarına Ayırma (f=2)			
Öneriniz:			
20- Dijital ortamlarda kullanılan teknik terimler hakkında bilgi sahibi olmak metni <u>doğru</u> analiz yapmaya yardımcı olur.			
Tema: Analiz- Parçalarına Ayırma (f=1)			
Öneriniz:			
21- Herhangi bir problemin analizinde kullanılacak uygun dijital aracı seçerim.			
Tema: Analiz- Seçme (f=5)			
Öneriniz:			
22- Bir konu hakkında doğru ve güvenilir bir yargıya ulaşmak için kullanıcı yorumları / deneyimleri önemlidir.			
Tema: Analiz- Seçme (f=2)			
Öneriniz:			

Açıklama: Aşağıda bulunan maddeleri sizin için önem derecesine göre "az (1)" dan "çok (3)" e doğru değerlendiriniz. Her madde için sadece bir işaretleme yapınız. Maddeler	Uygunluk derecesi		
	1	2	3
23- Dijital ortamlardan (Google play, App store vb.) yüklediğim uygulamaların benden istediği izinlere dikkat ederim.			
Tema: Analiz- Seçme (f=5)			
Öneriniz:			
24- Eriştiğim bilginin güncelliğini ve kaynağını sorgularım.			
Tema: Analiz- Sorgulama (f=24)			
Öneriniz:			
25- Dijital ortamlarda eriştiğim, tarafsız veya yanlı içerikleri ayırt ederim.			
Tema: Analiz- Sorgulama (f=7)			
Öneriniz:			
26- Dijital ortamlarda karşılaştığım bilginin doğruluğunu farklı kaynaklardan teyit ederim.			
Tema: Analiz- Sorgulama (f=15)			
Öneriniz:			
27- Dijital ortamlarda beni yanıltabilecek içerik paylaşım ortamlarını diğerlerinden ayırt ederim.			
Tema: Analiz- Sorgulama (f=6)			
Öneriniz:			
28- Duygu ve düşüncelerimin başkaları tarafından <u>yönlendirilmemesi</u> için dijital medya iletilerine karşı eleştirel düşünme becerilerimi kullanırım.			
Tema: Analiz- Sorgulama (f=14)			
Öneriniz:			
29- Dijital ortamlarda içeriği kategorize ederek eriştiğim bilginin analizini yaparım.			
Tema: Analiz- Sorgulama (f=7)			
Öneriniz:			
30- Dijital ortamlarda eriştiğim bilginin doğru veya sahte olduğu konusunda kararlar veririm.			
Tema: Analiz- Sorgulama (f=5)			
Öneriniz:			
31- Dijital ortamlarda gerçek dışı bilgi çok fazladır.			
Tema: Analiz- Sorgulama (f=3)			

Açıklama: Aşağıda bulunan maddeleri sizin için önem derecesine göre "az (1)" dan "çok (3)" e doğru değerlendiriniz. Her madde için sadece bir işaretleme yapınız. Maddeler	Uygunluk derecesi		
	1	2	3
Öneriniz:			
32-Sosyal ağlarda paylaşılan içerikler doğru kararlar vermemde beni etkiler.			
Tema: Analiz- Sorgulama (f=6)			
Öneriniz:			
33-Dijital ortamlarda paylaşılan gerçek dışı bilgiler ve sahte haberler doğru kararlar vermeme engel olmaz.			
Tema: Analiz- Sorgulama (f=6)			
Öneriniz:			
34-Dijital ortamlarda karşılaştığım yanlış bilgiyi ve trol yorumları diğerlerinden ayırt ederim.			
Tema: Analiz- Sorgulama (f=7)			
Öneriniz:			
35- Sosyal ağlarda gerçek kimliğimi gizlemem.			
Tema: Karakter- Kimlik Oluşturma (f=8)			
Öneriniz:			
36- Bir konu hakkındaki fikir ve görüşlerimi belirli bir zihinsel süzgeçten geçirerek paylaşıyorum.			
Tema: Karakter- Kimlik Oluşturma (f=6)			
Öneriniz:			
37- Dijital ortamlarda kimliğimin zarar görmemesi için gerekli tedbirleri/önlemleri alırım.			
Tema: Karakter- İtibar Yönetimi (f=8)			
Öneriniz:			
38- Dijital kimliğimin zarar görmemesi için arama motorlarını kullanarak ismimin geçtiği kaynaklara ilişkin tarama yaparım.			
Tema: Karakter- İtibar Yönetimi (f=3)			
Öneriniz:			
39- Sosyal medya hesaplarımın gizlilik ve güvenlik ayarlarımı yaparak dijital güvenliğimi sağlarım.			
Tema: Karakter- İtibar Yönetimi (f=7)			
Öneriniz:			

Açıklama: Aşağıda bulunan maddeleri sizin için önem derecesine göre "az (1)" dan "çok (3)" e doğru değerlendiriniz. Her madde için sadece bir işaretleme yapınız. Maddeler	Uygunluk derecesi		
	1	2	3
40- Dijital ortamlarda oluşturduğum materyalleri çevrimiçi gruplarda (Whatsapp, Telegram, Facebook vb.) paylaşarak dijital içeriğin gelişmesine destek olurum. Tema: Karakter- Katılım (f=7) Öneriniz: 18			
41-Karşılaştığım problemlerin çözümünü dijital ortamlarda paylaşarak bilginin gelişimine katkı sağlarım. Tema: Karakter- Katılım (f=6) Öneriniz:			
42- Dijital ortamlarda bir esere eleştirel bakış açısı kazandırarak eserin gelişmesine yardım ederim. Tema: Karakter- Katılım (f=9) Öneriniz:			
43- Dijital ortamları (Google, forumlar, Youtube vb.) kullanarak karşılaştığım problemlere yönelik çözümler üretirim. Tema: Kullanma- Bulma (f=14) Öneriniz:			
44- Herhangi bir problemin çözümünde kullanılacak dijital aracı <u>bulma</u> konusunda sorun yaşarım. Tema: Kullanma- Bulma (f=9) Öneriniz:			
45- Dijital ortamlarda <u>doğru bilgiye erişme</u> konusunda eleştirel düşünme becerilerime güvenirim. Tema: Kullanma- Bulma (f=10) Öneriniz:			
46- Karşılaştığım bir problemi çözmek için gerekli olan uygulamayı / programı kurarım. Tema: Kullanma- Uygulama (f=3) Öneriniz:			
47- Yeni dijital araçları kullanarak herhangi bir problemin çözümüne katkı sağlarım. Tema: Kullanma- Uygulama (f=3) Öneriniz:			
48- Dijital verilerimi (dosya, fotoğraf, müzik vb.) saklamak amacıyla bulut depolama (Google Drive, Dropbox, Yandex Disk vb.) sistemlerini kullanırım.			

Açıklama: Aşağıda bulunan maddeleri sizin için önem derecesine göre "az (1)" dan "çok (3)" e doğru değerlendiriniz. Her madde için sadece bir işaretleme yapınız. Maddeler	Uygunluk derecesi		
	1	2	3
Tema: Kullanma- Uygulama (f=3)			
Öneriniz:			
49- Dijital ortamda karşılaştığım <u>teknik</u> bir probleme çözümler üretirim.			
Tema: Kullanma – Problem Çözme (f=3)			
Öneriniz:			
50- Dijital ortamlarda herhangi bir probleme <u>uygun araçları</u> kullanarak çözümün üretirim.			
Tema: Kullanma – Problem Çözme (f=5)			
Öneriniz:			
51-Dijital ortamlarda bulut depolama sistemleri kullanarak <u>dosya paylaşımına yönelik</u> karşılaştığım sorunlara çözümler üretirim.			
Tema: Kullanma – Oluşturma (f=3)			
Öneriniz:			
52- Dijital araçları kullanarak bir konu hakkında <u>farklı bakış açısına</u> sahip içerikler (materyal, blog, dijital hikâye, sunumlar, vb.) üretirim.			
Tema: Kullanma – Oluşturma (f=5)			
Öneriniz:			
53- Dijital ortamlarda yeni içerikler üretirken <u>toplumsal gelişime katkı sağlıyorum.</u>			
Tema: Kullanma – Oluşturma (f=3)			
Öneriniz:			
Öneriniz:			

Ek madde, öneri veya yorumunuz:

EK-7. Uzman Görüşüne Gönderilen Taslak Ölçek

TASLAK ÖLÇEK MADDELERİ

Dijital araç; telefon, bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta ve bu araçlar üzerinde belirli eylemleri gerçekleştirmek için kullanılan web 2.0 araçları, uygulamalar vb. araçlara verilen genel bir ifade olarak tanımlanabilir.

Dijital beceri; dijital araçları kullanarak bireyin akademik, sosyal ve kültürel gelişimi için dijital araçlar üzerinde ortaya koydukları her türlü kazanım ve eylemler bütünü olarak tanımlanabilir. Kısaca dijital araçları kullanabilme yetisi ve dijital araçlar üzerinden yapılan her türlü okuma yazma eylemleridir.

Maddeler
1- Dijital araçları kullanırken karşıma çıkan yönlendirme öğelerinin (pop up, reklam vb.) sebep olacağı sorunlara (kimlik avı, veri hırsızlığı, hack vb.) karşı dikkatli davranırım.
2- Eriştiğim bilgiyi alıntılarken bilginin gerçek veya sahte olup olmadığını araştırırım.
3- Etik değerlere ve telif haklarına uygun davranarak dijital içeriklerin gelişimine katkı sağlarım.
4- Dijital ortamlarda yapılan paylaşımların etik ve yasal ilkeleri gözetip gözetmediğini sorgularım.
5- Dijital ortamda paylaşılan içeriklerin (metin, fotoğraf vb.) kaynağını araştırırım.
6- Dijital ortamlarda karşılaşılan siber zorbalık durumları ile baş edebilmek için dijital araçları kullanabilme becerisini geliştirmek önemlidir.
7- Yaygın fonksiyonel işlemlere (kaydetme, yazdırma, dosya düzenleme, internette dosya indirmek ve yüklemek vb.) aşina olmak, dijital beceriler açısından önemlidir.
8- Çeşitli metin biçim öğelerini (renk, vurgulama, geçişler vb.) kullanarak dijital metin tasarlarım.
9- Hazırladığım metnin yazı tipi, yazı büyüklüğü, rengi vb. özelliklerini hedef kitleye uygun olacak şekilde düzenlerim.
10- Sosyal ağların (twitter, instagram, facebook vb.) kendine özgü metin tasarım özelliklerini kullanarak amacıma uygun iletiyi oluştururum.
11- Dijital metin tasarımında sembolleri (emoji, ikon vb.) kullanarak metinsel veya görsel iletiye duygusal anlamlar yüklerim.
12- Dijital ortamlarda kullanılan terminoloji hakkında yeterli bilgiye sahibi olmak iletileri doğru algılamak için önemlidir.
13- Dijital ortamlarda karşılaştığım bir içeriği (metin, imge, video, görsel vb.) geçmiş deneyimlerimle ilişkilendirerek anlamlandırabilirim.
14- Dijital ortamlarda okuduğum içeriğin amacı ve kaynağı hakkında tahminde bulunurum.
15- Dijital ortamlarda eleştirel düşünme becerilerimi kullanarak okuduğum metnin doğruluğunu değerlendiririm.
16- Dijital ortamlarda bir eserin gelişimine katkı sağlamak için o konudaki fikir ve tecrübelerimi paylaşırım.
17- Dijital ortamlardaki paylaşımlarımın beğenilmesi sonraki paylaşımlarıma ilişkin motivasyonumu artırır.

Maddeler
18- Dijital ortamda kişisel bilgilerimin (şifre, kimlik bilgileri, kart bilgileri vb.) başkalarının eline geçme olasılığını değerlendirerek işlem yaparım.
19- Dijital ortamlarda kullanılan teknik terimler hakkında bilgi sahibi olmak metni doğru analiz etmeye yardımcı olur.
20- Herhangi bir problemin çözümünde kullanılacak uygun dijital araçları seçebilirim.
21- Bir konu hakkında doğru ve güvenilir bir yargıya ulaşmak için kullanıcı yorumları, deneyimleri önemlidir.
22- Dijital ortamlardan (Google Play, AppStorevb.) yüklediğim uygulamaların benden istediği izinlere dikkat ederim.
23- Dijital ortamlarda eriştiğim bilginin güncelliğini sorgularım.
24- Dijital ortamlarda karşılaştığım tarafsız veya yanlış içerikleri ayırt ederim.
25- Dijital ortamlarda karşılaştığım bilginin doğruluğunu farklı kaynaklardan teyit ederim.
26- Dijital ortamlarda beni yanıltabilecek içerik paylaşım ortamlarını diğerlerinden ayırt ederim.
27- Duygu ve düşüncelerimin başkaları tarafından yönlendirilmemesi için dijital medya iletilerine karşı eleştirel düşünme becerilerimi kullanırım.
28- Dijital ortamlarda içeriği kategorize ederek eriştiğim bilginin analizini yaparım.
29- Dijital ortamlarda bilginin doğru veya sahte olduğu konusunda kararlar <u>veririm</u> .
30- Dijital ortamlarda çok fazla gerçek dışı bilgi olduğunu düşünürüm.
31- Dijital ortamlarda paylaşılan gerçek dışı bilgiler ve sahte haberler kararlarımı etkilemez.
32- Dijital ortamlarda karşılaştığım yanlış bilgiyi veya trol yorumları diğerlerinden ayırt ederim.
33- Sosyal ağlarda gerçek kimliğimi gizlemem.
34- Bir konu hakkındaki görüşlerimi belirli zihinsel süzgeçten geçirerek paylaşıyorum.
35- Dijital ortamlarda kimliğimin zarar görmemesi için gerekli önlemleri alırım.
36- Sosyal ağları ve arama motorlarını kullanarak ismimin geçtiği kaynaklara ilişkin tarama yaparım.
37- Sosyal medya hesaplarımın gizlilik ve güvenlik ayarlarını yaparak dijital güvenliğimi sağlarım.
38- Dijital ortamlarda oluşturduğum materyalleri çevrimiçi gruplarda (Whatsapp, Telegram, Facebook vb.) paylaşarak dijital içeriğin gelişmesine destek olurum.
39- Karşılaştığım problemlerin çözümünü dijital ortamlarda paylaşarak bilginin yayılımına ve gelişimine katkı sağlarım.

Maddeler
40- Dijital ortamlarda bir eseri eleştirel bakış açısıyla yorumlayarak eserin gelişmesine katkıda bulunurum.
41- Dijital ortamları (Google, forumlar, Youtube vb.) kullanarak karşılaştığım problemlere yönelik çözümler üretirim.
42- Dijital ortamlarda doğru bilgiye erişme konusunda eleştirel düşünme becerilerime güvenirim.
43- Dijital ortamlarda karşılaştığım problemleri çözmek için gerekli olan uygulama veya programı kullanırım.
44- Dijital verilerimi (dosya, fotoğraf, müzik vb.) saklamak amacıyla bulut depolama (Google Drive, Dropbox, Yandex Disk vb.) sistemlerini kullanırım.
45- Dijital ortamlarda uygun araçları kullanarak herhangi bir probleme çözüm üretirim.
46- Dijital ortamlarda bulut depolama sistemleri kullanarak dosya paylaşımına yönelik karşılaştığım sorunlara çözümler üretirim.
47- Dijital araçları kullanarak bir konu hakkında farklı bakış açısına sahip içerikler (materyal, blog, dijital hikâye, sunumlar, vb.) üretirim.
48- Dijital ortamlarda yeni içerikler üreterek toplumsal gelişime katkıda bulunurum.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Fatih KÜSLÜ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2016-2022, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Anabilim Dalı- Doktora
- 2012-2015, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Anabilim Dalı- Yüksek Lisans
- 2012 – 2015, MEBBİS Sorumlusu, MEB, Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
- 2009 – Devam ediyor, Bilgisayar Bilimleri Öğretmeni, MEB, Sakarya Cevat Ayhan Fen Lisesi
- 2006-2009, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Anabilim Dalı- Lisans

Yayımları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Küslü, F. (2015). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin prizmalar konusundaki başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Sakarya, Türkiye.

Zafer, K., Burmabıyık, Ö. ve Küslü, F. (2014). Bilgisayar Destekli Eğitimin Program Geliştirme İçindeki Rolü. *International Conference of New Horizons in Education (pp, 313-319)*, Prague, Czech Republic, 5-7 June 2014.

Ödüller:

- 2022, Mansiyon, International Online Class Global Science Project Competition, Ankara.