



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ
DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE WEB ORTAMINDA BİLGİ
ARAMA VE YORUMLAMA STRATEJİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Senem KARA

Danışman
Doç. Dr. Agâh Tuğrul KORUCU

Konya 2021

ÖN SÖZ

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile ilgili yapmış olduğum araştırma sürecinde ve yüksek lisans öğrenimim boyunca bana yol gösteren, tecrübelerini benimle paylaşan ve her konuda ve aşamada yardımcı olup desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Agâh Tuğrul KORUCU'ya sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca tüm öğrenim hayatım boyunca olduğu gibi yüksek lisans döneminde de benden maddi ve manevi her türlü desteğini esirgemeyen başta annem Dilber KARA ve babam Mehmet KARA olmak üzere canım aileme sevgilerimi sunarım.

Senem KARA
KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ KABUL	v
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	8
1.2 Araştırmanın Amacı.....	10
1.3 Araştırmanın Önemi.....	12
1.4 Sayıtlar	14
1.5 Sınırlılıklar	15
1.6 Tanımlar	15
2 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1 Okuryazarlık Nedir?.....	16
2.7 Dijital Okuryazarlık	17
2.8 Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri	22
2.9 Dijital Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar	23
2.10 Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri ile İlgili Araştırmalar	32
3 YÖNTEM	39
3.1 Araştırmanın Modeli.....	39
3.2 Çalışma Grubu	39
3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri	44
3.3.1 Demografik Veri Toplama Formu	44
3.3.2 Dijital Okuryazarlık Ölçeği.....	45
3.3.3 Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği.....	46
3.4 Verilerin Toplanması	46
3.5 Verilerin Çözümlemesi	47
4 BULGULAR.....	48
4.1 Dijital Okuryazarlıkla Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	48
4.2 Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	48

4.3 Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Yönelik Bulgular	49
4.4 Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Yönelik Bulgular	50
4.5 Akademik Not Ortalaması Değişkenine Yönelik Bulgular	52
4.6 Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Yönelik Bulgular	53
4.7 Günlük Sosyal Medya Kullanımı Değişkenine Yönelik Bulgular.....	54
4.8 Web De Bilgi Arama Sıklığı Değişkenine Yönelik Bulgular	54
4.9 Daha Önce Dijital Okuryazarlıkla İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular.....	55
4.10 Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular.....	56
4.11 Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular	57
4.12 İnterneti En Çok Kullanma Amacı Değişkenine Yönelik Bulgular.....	58
4.13 İnternete Bağlanmak İçin En Çok Tercih Dilen Cihaz Değişkenine Yönelik Bulgular.....	59
4.14 Sürekli İnternet Bağlantısı Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular	59
4.15 Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular	60
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	62
5.1 Tartışma	62
5.2 Sonuç.....	67
5.3 Öneriler	69
KAYNAKÇA.....	71
EKLER.....	84
ÖZGEÇMİŞ	91



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-71052239-300-8361
Konu : Tez Savunma Sınavı Sonucu

25.01.2021

TEZ KABUL

Senem KARA tarafından hazırlanan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tezin savunma sınavı aşağıdaki jüri tarafından internet üzerinden dijital ortamda yapılmış olup, 22/01/2021 tarihinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Sınavı Jüri Üyeleri	
Danışman	Doç. Dr. Ağah Tuğrul KORUCU
Üye	Prof. Dr. Ertuğrul USTA
Üye	Prof. Dr. Özgen KORKMAZ

Prof. Dr. Sabri ALPAYDIN
Enstitü Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 0KVV-ULOO-0G13

Belge Doğrulama Adresi : <https://ebysorgu.erbakan.edu.tr>

Adres: AKEF Eğitim Bilimleri Enstitüsü A1 BLOK NO:146 MERAM/KONYA

Bilgi İçin : Mehmet Selim ORHAN

Telefon No : 0332 324 76 60

Fax No : 0332 324 55 10

Memur

e-Posta :

İnternet Adresi : <http://www.erbakan.edu.tr>

Telefon No:0332 324 76 60



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri İle Web Ortamında Bilgi Arama Ve Yorumlama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **101** sayfalık kısmına ilişkin, 8/02/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **TURNITIN** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%12** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

11/02/2021

Senem KARA



11.02.2021

Doç. Dr. Agah Tuğrul KORUCU



BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

11/02/2021

Senem KARA



SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

vb. : ve benzeri

f : Frekans

% : Yüzde

Böte : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği

DOYÖ: Dijital Okuryazarlık Ölçeği

BİT : Bilgi ve İletişim Teknolojileri

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE WEB ORTAMINDA BİLGİ ARAMA VE YORUMLAMA STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Senem KARA

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu nedenle bu çalışmada nicel arama deseni ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaca yönelik olarak veri toplamak için demografik bilgi formu, dijital okuryazarlık ölçeği ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama ölçeği, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 500 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma verileri bir istatistik programı ile çözümlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalamaları, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresi, sürekli internet bağlantısına sahi olma durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri ile hem dijital okuryazarlık düzeyi hem de web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web de bilgi arama sıklıkları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu ancak web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile web de bilgi arama sıklıkları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının hem dijital okuryazarlık düzeyleri hem de web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin daha önce dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının hem dijital okuryazarlık düzeyleri hem de web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin interneti en çok kullandıkları amaç değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir. İnterneti en çok sosyal medya amacıyla kullanan öğretmen adaylarının araştırma yapmak amacıyla kullanan öğretmen adaylarına göre hem dijital okuryazarlık düzeylerinin hem de web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile internete bağlanırken en çok tercih ettikleri cihaz değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile internete bağlanırken en çok tercih ettikleri cihaz değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri aile gelir durumu değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile aile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının aile gelir durumuna göre web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri değişmektedir.

Anahtar Kelimeler: okuryazarlık, dijital okuryazarlık, web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri

ABSTRACT

Department of Computer Education and Instructional Technology
Computer Education and Instruction Technology Program
Master Thesis

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL LITERACY LEVELS OF TEACHER CANDIDATES AND INFORMATION SEARCH AND INTERPRETATION STRATEGIES IN THE WEB ENVIRONMENT

Senem KARA

The aim of this research is to examine the relationship between the digital literacy levels of teacher candidates and the strategies for searching and interpreting information on the web in terms of some variables. For this reason, quantitative search pattern and relationship scanning model were used in this research. In order to collect data for this period, demographic information form, digital literacy scale, web information search and interpretation scale were applied to 500 teacher candidates studying at Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education in the 2019-2020 academic year. The research data was resolved with a statistical program. As a result of statistical analyses, gender, class level, weighted grade point averages, daily internet usage time, daily social media usage time, continuous internet connection status, mother and father education level variables and both digital literacy level and web information search and interpretation strategies. The aim of this study is to examination the relationship between teacher candidates' digital literacy levels and information search and interpretation strategies in the web environment in terms of some variables. For this reason, quantitative search design and relational scanning model were used in this study. For this purpose, the demographic information form, digital literacy scale and the scale for searching and interpreting information in web environment was implemented to 500 preservice teachers who were having education in Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty in 2019-2020 academic education year. The data of investigation were resolved by a statistic program. Following the statistical analyses, it was observed that. As a result of the statistical analysis, a significant relationship was not observed between the gender, grade level, daily internet usage time, daily social media usage time, having previously received digital literacy training, maternal education level, father's education level and most preferred device when connecting to the internet variables of both digital literacy and the strategies of searching and interpreting information in the web environment. Likewise, a significant difference was observed between the digital literacy levels of prospective teachers and the frequency of information search on the web. However, a significant difference was not observed between the strategies of searching and interpreting information in the web environment and the frequency of information search on the web. A significant difference was observed between pre-service teachers' digital literacy levels and strategies of searching and interpreting information on the web and the variable of aiming to use the internet most. It has been observed that pre-service teachers who use the internet mostly for social media purposes have higher levels of both digital literacy and strategies of searching and interpreting information in the web environment compared to the pre-service teachers who use it for research purposes. It has been observed that there is a significant difference between pre-service teachers' digital literacy levels and strategies of searching and interpreting information in web environment and constant internet connection variable. It has been concluded that the pre-service teachers who have continuous internet connection have higher levels of digital literacy as well as strategies of searching and interpreting information on the web compared to those who do not. There was no significant difference between the digital literacy levels of teacher candidates and the family income variable. However, it has been observed that there is a significant difference between teacher candidates' strategies of searching and interpreting information on the web and their family income levels. In other words, the strategies of searching and interpreting information in the web environment change according to the family income of teacher candidates.

Keywords: literacy, digital literacy, strategies for searching and interpreting information on the web

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Dünya hızla dijitalleşmekte ve dijitalleşme hayatımızın her alanını etkisi altına almaktadır. Toplum için oldukça önemli olan eğitim alanı da bu dijitalleşme sürecinden etkilenmekte ve yeniden şekillenmektedir (Özoğlu, 2019). Son dönemlerde birçok dijital cihaz ve eğitim yazılımı ortaya çıkmış ve kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır. Eğitimciler, okullar ve devletler COVID-19 sebebiyle bu dijital teknolojileri eğitime hızlıca entegre etmeye çalışmışlardır (Korkmaz, 2020). Türkiye de bu devletlerden biridir. EBA platformu üzerinden öğrencilere canlı dersler verilmeye başlanmıştır. Bu gelişmeler sonucunda “dijital okuryazarlık” kavramı oldukça önemli hale gelmiştir (Öztürk, 2020).

Dijitalleşen dünyayla birlikte “okuryazarlık” kavramı “dijital okuryazarlık” kavramı bünyesinde gelişmeye başlamıştır (Boyacı, 2019; Öztürk, 2020; Korkmaz, 2020). Okuryazarlık kavramının bileşenlerinden olan “okur” kelimesinin anlamı bir metni okumak anlamına gelirken dijital okuryazarlıkla birlikte “dijital okur” olarak şekillenmiş ve dijital ortamlardaki içerikleri anlayabilme anlamına gelmiştir. Aynı şekilde “yazar” kelimesi de aynı şekilde “dijital yazar” olarak şekillenmiş ve her türden dijital içerik oluşturabilme anlamına gelmektedir (Avcı, 2020).

Dijital okuryazarlık kavramı son dönemde popülerlik kazanmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital okuryazarlık kavramından ilk bahseden kişi Gilster (1997)’dir. Gilster (1997) dijital okuryazarlık kavramını eğitim alanıyla ilişkilendirerek açıklamıştır. Ancak dijital okuryazarlık sadece eğitim alanıyla ilişkili değil bilim, sağlık, dil eğitimi, bilgi ve iletişim teknolojileri gibi pek çok alanla ilişkili bir kavramdır (Park, Kim ve Park, 2020). Gilster (1997) dijital okuryazarlığı öğrencilerin eğitimleri için internet ortamını ve bu ortamda yer alan içerikleri kullanabilmesi için gereken bilgi ve beceriler olarak tanımlamıştır.

Günümüzde birçok işimizi internet üzerinden halledebiliyoruz. Bankacılıkla ilgili işlerimizi mobil bankacılık ya da internet bankacılığı sistemleri üzerinden ve alışverişlerimizi sanal alışveriş uygulamalarını kullanarak yapabiliyoruz. Bir kitaba ihtiyaç duyduğumuz zaman bu kitaba dijital ortamlar üzerinden kolayca ulaşabiliyoruz. Tüm bunlar dijital dünyanın bize sunduğu imkanlar olarak karşımıza çıkmaktadır

(Öztürk, 2020). Dijital dünya kavramı dijital teknolojilerin hızla gelişerek hayatımızın her alanında etkili olmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Bu gelişimle birlikte dijital ortamlarda büyük değişiklikler yaşanmıştır. Birçok okul, işyeri, şehir ve ülke dijital ortamlarda var olmaya başlamıştır (Onursoy, 2018). Bunların yanı sıra devletler çok sayıda iş ve işlemi internet ortamına taşıyarak vatandaşların zamana ve mekâna bağımlı olmadan işlerini halledebilmeleri için sistemler geliştirmişlerdir. Türkiye’de kullanılan e-devlet uygulamaları buna örnektir (Erdem, 2014). E-devlet uygulamalar sadece vatandaşlar için değil devlet kurumları içinde fayda sağlamaktadır (Öztürk, 2020).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı e-devlet, e-kitap, e-bankacılık ve e-okul gibi hizmetler insanların hayatları üzerinde köklü değişikliklere sebep olmuş ve dijital küreselleşmeye ortam sağlamıştır. Dijital küreselleşme beraberinde vatandaşlık kavramının kapsamının genişlemesine ve dijital vatandaşlık kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Solmaz, 2020; Öztürk, 2020). Çubukçu ve Bayzan (2013) dijital vatandaşlık kavramını bireylerin teknolojiyi kullanırken başkalarına zarar vermeden, ahlaki kurallara uyararak ve dijital ortamlarda karşılaştıkları içeriklere eleştirel bir yaklaşımla yaklaşarak kullanmaları olarak tanımlamışlardır. Kaya (2020) dijital vatandaşları bilgi ve iletişim teknolojilerini etik ve yasal kurallara uyararak, sorumluluklarının bilincinde olarak, dijital ortamlara etkin katılım sağlayarak ve bu teknolojileri kullanırken güvenliğe dikkat eden bireyler olarak tanımlamıştır. Dijital vatandaşların iş ve işlemlerini gerçekleştirirken çevrimiçi ortamlarda güvende olabilmeleri için bazı temel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (Yalçınkaya ve Cibaroğlu, 2019).

Dijital okuryazarlık kavramı dijital vatandaşlık kavramının alt boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır (Solmaz, 2020; Kaya, 2020). Okuryazarlık eylemlerini gerçekleştirirken internetin kullanılmaya başlamasıyla birlikte bireylerin geleneksel okuryazarlıkların yanı sıra çeşitli platformları, programları ve interneti kullanabilmeleri için ek okuryazarlıklara sahip olmaları gerekmektedir (West, 2019). Bu okuryazarlıklardan biri de dijital okuryazarlıktır.

Dijital okuryazarlık bireyin dijital ortamda bulunan bilgiye ulaşabilmesi, kullanabilmesi, bu bilgilerden yeni bilgiler üretebilmesi ve ürettiği bilgiyi paylaşabilmesi olarak tanımlanabilir (Avcı, 2020). Dijital okuryazarlık dijital araçları kullanarak var olan bilgiye erişmek ve yeni bilgiler oluşturmak olarak ifade edilebilir.

Dijital okuryazar bireylerin araştırma, sorgulama, problem çözüme ve değerlendirme gibi becerilere sahip olması gerekir (Duran ve Özen, 2018). Maden, Maden ve Banaz (2018) dijital okuryazarlık kavramını genel olarak bireylerin amaçları doğrultusunda dijital araçları kullanarak okuma yazma eyleminde bulunması olarak tanımlamışlardır.

Dijital okuryazarlık çoklu kaynak kullanarak, bilgiler arasında bağlantı kurarak bilgiye ulaşmak ve bilgiye ulaşırken de gerekli olan işlevsel ve dijital becerilere sahip olmak olarak tanımlanabilir (Polizzi, 2020). Dijital okuryazar bireyler interneti, dijital ortamları ve dijital teknolojileri kullanırken bir sorunla karşılaştığı zaman bu sorunun neden kaynaklandığını anlayabilme ve doğru eylemler gerçekleştirerek sorunu ortadan kaldırabilme becerilerine sahiptirler (Gürtekin, 2019).

Son dönemde dijital okuryazarlıkla ilgili birçok çalışmayla karşılaşmaktadır. Pangrazio, Godhe ve Ledesma (2020) çalışmalarında dijital okuryazarlık kavramının İngilizce, İskandinav ve İspanyolca dilleri bağlamında nasıl kavramlaştığını incelemişlerdir. Dijital okuryazarlık kavramının dillere göre farklılaştığını ancak tanımların evrensel bir paydada buluştuğunu vurgulamışlardır. Dijital okuryazarlık kavramı üzerinde sosyokültürel farklılıkların etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

“Dijital Literacy” kavramının karşılığı olarak Türkçe’de “Dijital Okuryazarlık” kavramı kullanılmaktadır. (Boyacı, 2019). “Dijital” kelimesi Türkçe’de “sayısal” anlamına gelmektedir. Bu nedenle dijital okuryazarlık kavramı yerine “Sayısal Okuryazarlık” kavramı da kullanılabilir. Dijital kelimesinin bir diğer anlamı da elektronik ortamdaki verilerin bir ekran üzerinden gösterilmesidir. Bu nedenle dijital okuryazarlık kavramını bir ekran üzerinden gördüğümüz elektronik ortamdaki verilerle ilgili okuryazarlık olarak tanımlayabiliriz (Korkmaz, 2020).

List, Brante ve Klee (2020) çalışmalarında dijital okuryazarlık için gerekli olan bireysel becerileri belirlemeye çalışmışlardır. Amerika Bileşik Devletleri ve İsveç’teki öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda dijital okuryazarlık için gerekli olan bireysel becerileri teknoloji odaklı olma, dijital okuma, hedefe yönelik olma ve eleştirel kullanım olarak belirlemişlerdir.

Moon ve Bai (2020) dijital okuryazarlık kavramının dört ana bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bileşenlerden ilki teknik becerilerdir. Teknik beceriler dijital kaynaklara ulaşmak için gerekli olan dijital araçları kullanabilme becerisi olarak

tanımlanabilir. İkinci bileşen ise bilgi kullanımudur. Bilgi kullanımı bilginin farkına vararak bilgi kullanma sürecini kapsar. Bir başka deyişle bir problemi çözerken izlediğimiz yöntemdir. Problemin cevabı için bilgilere ulaşabilme, bilgileri anlamlandırabilme, analiz edebilme, değerlendirebilme ve kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Üçüncü bileşen iletişimdir. İletişim kullanıcıların çevrimiçi ortamlarda diğer kullanıcılarla bağlantı kurabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Son bileşen ise yaratmadır. Yaratma yeni bilgiler üretebilme becerisi olarak tanımlanır.

Dijital dünyada karşılaştığımız bilgilerden yararlanabilmek için bazı beceriler geliştirmemiz gerekir (Atoy ve diğerleri, 2020). Dijital okuryazarlık sürekli gelişen bir kavramdır. Bu nedenle hayatımız boyunca dijital dünyaya uyum sağlayabilmemiz için bu gelişimi takip etmemiz gerekmektedir. Ayrıca dijital okuryazarlık kavramının temeli çocuk yaşlarda oluşturulmaktadır (Anisimova, 2020). Hsu, Wenting ve Hughes (2019) çalışmalarında ilkökul düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık eğitimi sonucunda bazı beceriler geliştirdiklerini gözlemlemişlerdir. Bu beceriler bilgi yönetimi, iş birliği, iletişim ve paylaşım, oluşturma, değerlendirme ve problem çözmedir. Bu becerilerin yanı sıra etik ve sorumluluk becerilerinde de sınırlı bir gelişim gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Martin (2005) ve Martin (2008) çalışmalarında dijital okuryazarlığın içerdiği bazı temel unsurlar olduğundan bahsetmiştir. Bu unsurlar;

1. Dijital okuryazarlık ihtiyaç anında gerekli olan başarıyı dijital eylemleri yapabilmeyi içerir.
2. Dijital okuryazarlık bireyin ihtiyaçlarına yönelik şekillenir ve bireyin yaşamı boyunca ihtiyaçları doğrultusunda gelişen bir süreçtir.
3. Dijital okuryazarlık kavramı dijital okuryazarlıkla ilişkisi olan diğer okuryazarlıkların bileşenlerini de içerisinde barındırır. Ayrıca dijital okuryazarlık BİT okuryazarlığı kavramından çok daha geniş bir kavramdır.
4. Dijital okuryazarlık ilgili bilgi, beceri, tutum ve tekniklere sahip olma ve ihtiyaç durumunda gerekli dijital eylemin planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini içerir.
5. Dijital okuryazarlık kişinin dijital okuryazar olduğunun farkında olması ve kendi gelişim sürecinin sorumluluğunu almasını içerir.

Dünyanın dijitalleşmesinin sonuçlarından biri de bilgi kaynaklarının dijital ortamlara aktarılmasıdır (Zillinger, 2019). Bilgiyi ararken başvurulan kaynaklar arasında arama motorları ve veri tabanları ön plandadır. Bu kaynakların tercih edilmesi dijital ortamdaki bilgilerin oldukça önemli olduğunu göstermektedir (Zengin, 2017). Bilgi aramak için dijital kaynaklar hızlı ve kolay ulaşılabilir olduğu için tercih edilir (Tatar, 2016). Dijital ortamda bilgi aramak hızlı ve kolay bir süreç olarak algılansa da web de yer alan çok sayıda bilgi içerisinden doğru olan bilgiye ulaşmak emek isteyen karmaşık bir süreçtir (Topal ve Süner, 2020). Günlük hayatta karşılaştığımız hem kişisel hem de herhangi bir işle ilgili ihtiyaçlarımızı karşılamak için gerçekleştirdiğimiz bilgi arama ve bilgiye erişme davranışları oldukça önemlidir (Berget ve MacFarlane, 2020).

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte bireylerin bilgiye ulaşmak için en çok tercih ettikleri bilgi kaynağı internet olmuştur. Bu nedenle interneti bilinçli bir şekilde kullanarak bilgiyi aramak ve yorumlamak oldukça önemlidir (Kolburan Geçer ve diğerleri, 2017). İnternetin bu kadar çok tercih edilmesinin temel nedeni zaman ve mekân sınırlamasını ortadan kaldırmasıdır (Aşkar ve Mazman, 2013). Dijital kaynakların hızlı ve kolay erişilebilir olması öğrenciler tarafından çok fazla tercih edilmesini sağlamıştır. Öğrenciler dijital ortamdaki bilgilere ulaşabilmek için bilgi arama davranışlarında değişiklikler yapmışlardır (Tatar, 2016). Bilgi arama davranışları bireyin bilgiye ulaşmak için gerçekleştirdiği eylemler olarak tanımlanabilir (Wilson, 2000).

Bilgi arama hem yönlendirilmiş hem de yönlendirilmemiş olarak gerçekleştirilebilir. Yönlendirilmiş aramalar belirli bir bilgi ihtiyacını karşılamak için yapılan aramalardır. Gerekli sorgu cümleleri yazılarak bilgiye ulaşılır. Yönlendirilmemiş aramalar ise keşif amacıyla yapılır. Bu aramalar daha çok bağlantılar arasında gezinme şeklinde gerçekleşir (Berget ve MacFarlane, 2020).

Enochsson (2019) çalışmasında İsveçli gençlerin internette nasıl bilgi arama davranışlarını gerçekleştirdiklerini incelemiştir. Çalışmasında öğrencilerin bilgiye yönlendirildikleri zaman bir web sayfasında bulunan uzun metin içerisinden bilgiyi bulabildiklerini gözlemlemiştir. Ancak öğrencilerin bir web sayfası içerisinde gezinmek, bilgiyi kaydetmek ve depolamak gibi davranışlarda sorun yaşadıklarını gözlemlemiştir. Öğrencilerin bilgiyi ararken okuduklarını anlayarak bilgiler arasında

ilişkiler kurmadıklarının daha çok doğru bilgi için web sitelerini gezdiklerini gözlemlemiştir.

Reisoğlu, Çebi ve Bahçekapılı (2019) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi bilgi arama davranışlarının basit ve zor görevlerde nasıl şekillendiğini incelemiştir. Öğrencilerin çevrimiçi bilgi arama stratejileri deneyimlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir. Deneyimli olan öğrenciler zor görevleri yerine getirirken problem çözme, ana fikri belirleme, değerlendirme ve amaçlı düşünme stratejilerini kullanmışlardır. Ancak acemi olan öğrenciler yönelim bozukluğu ve kontrol stratejileri ile ilişkili davranışlar gerçekleştirmişlerdir. Acemi öğrenciler konu ile alakasız anahtar kelimeler kullanmış ve alakasız linklere tıklayarak arama görevlerinden sapmışlardır. Basit görevlerde deneyimli öğrenciler problem çözme, amaçlı düşünme ve kontrol stratejilerini kullanmışlardır. Acemi öğrenciler ise yönelim bozukluğu stratejisi ile ilişkili davranışlar gerçekleştirmişlerdir. Görevleri yerine getirirken deneyimli öğrencilerin hem basit hem de zor görevleri acemi öğrencilere göre daha kısa sürede tamamlamışlardır.

Sendurur, Efendioğlu, Senturk ve Caliskan (2019) çalışmalarında başarılı öğrencilerin web de zor ve kolay görevler için nasıl arama yaptıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda verilen görevin zor veya kolay olmasına göre öğrencilerin web de bilgi arama davranışlarının değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Başarılı olan bu öğrencilerin bile zor görevler karşısında web de bilgi ararken kaybolduklarının gözlemlemiştir. Her iki görevde de öğrenciler kopyalayıp yapıştırma davranışını göstermişlerdir. Her iki görevde de öğrenciler wikipedia.org gibi web sayfalarını kullanmaya yönelmişlerdir. Öğrenciler görev düzeyi zorlaştıkça bilgi arama stratejilerinde sık sık değişiklikler yapmışlardır. Ayrıca görev düzeyi zorlaştıkça açılan sekme sayısında, ziyaret edilen web sitelerinde, aranan anahtar sözcüklerde ve araştırma boyunca geçen sürede de artış gözlemlemiştir. Ackerman, Yom-Tov ve Torgoutsy (2020) çalışmalarında web de arama yaparken arama süresinin web sitesinin güvenilirliğine ve fikir birliğine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Günümüzde web tabanlı öğrenme gittikçe daha yaygın bir hale gelmiştir. Bununla birlikte web ortamlarında kullanılan bilgi arama stratejileri ve kullanılan stratejilerle ulaşılan bilginin değerlendirilme şekli de önemli hale gelmiştir. Önemli bilgi kaynakları olarak kabul edilen web ortamlarında karşılaşılan her bilginin doğru

olduğu söylenemez. Kullanıcılar bilgilerin doğruluğunu ve uygunluğunu değerlendirirken sorumluluk almalıdırlar (Geçer ve Ira, 2014).

Polizzi (2020) çalışmasında çevrimiçi içerikleri değerlendirebilmek için gerekli olan bilgi ve becerileri altı grupta toplamıştır. Bunlar;

1. Bilginin kaynağını ve doğasını anlayabilmek,
2. Pratik bir şekilde çoklu kaynakları kullanabilmek,
3. Bilginin bağlamını ve içeriğinin farkında olmak,
4. İnterneti işlevsel şekilde kullanabilmek için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmak,
5. İnternet ortamında yapabileceklerimizin ve yapamayacaklarımızın farkında olmak,
6. Dijital ortamlar hakkında daha geniş bilgiye sahip olmak ve internet hakkında gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmaktır.

Tsai (2004) ise web tabanlı öğrenme ortamlarındaki materyalleri değerlendirebilmek için bazı standartlar belirlemiştir. Bunlar;

1. Doğruluk standartları: web kullanıcıları web bilgilerinin doğruluğuna karar verirken çoklu kaynak ve otorite standartlarına dikkat ederler. Çoklu kaynak standarttı web bilgilerinin doğruluğuna diğer kaynaklarla karşılaştırarak karar vermektir. Otorite ise bilginin kaynağı olan web sitesinin tanınırlığı ve güvenilirliğidir.
2. Kullanışlılık standartları: web kullanıcıları web bilgilerinin yararlılığına karar verirken içerik ve işlevsellik standartlarına dikkat ederler. İçerik standarttı web bilgisinin faydalı olup olmadığını karar vermektir. İşlevsellik standarttı ise web bilgisinin erişe bilirlilik, arana bilirlilik ve zengin içerik sunması açısından kolaylık sağlamasıdır.
3. Arama stratejileri: web kullanıcıları web de bilgi ararken detaylandırma ve keşif stratejisi ile eşleştirme stratejilerine dikkat ederler. Detaylandırma ve keşif stratejisi bilgi kaynakları arasındaki bağlantılara dikkat ederek amaca en uygun web bilgisine ulaşmaya çalışmaktadır. Eşleştirme ise aranan web bilgisiyle tam eşleşen web siteleri üzerinden bilgiye ulaşmaya çalışmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Teknoloji hayatın her alanını etkilediği gibi eğitim alanını da etkisi altına almıştır. Daha önceleri bilgiye ulaşmak için uzun uğraşlar sonucunda yazılı kaynaklardan yararlanan öğrenciler artık internet sayesinde bilgiye kolayca ulaşabilmektedir (Ay ve Seferoğlu, 2017). Dijital bilgi kaynaklarının hızla artmasıyla birlikte web ortamının sunduğu materyaller kolay erişilebilir olduğu için öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin bilgiyi aramak için tercih ettikleri yollarda değişimler meydana gelmiştir (Tatar, 2016). Bilgi ve iletişim teknolojisinin beraberinde getirdiği internet bilgiye kolay erişim sağlamakta ve çok çeşitli bilgiyi birlikte sunmaktadır. Bu nedenle de öğrenciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Kurulgan ve Argan, 2010).

Bireylerin internet ortamında etkili ve doğru bilgiye ulaşmaları için bilgi arama süreci içinde ihtiyaçları olan bilgiyi belirlemeleri, bu bilgiye ulaşmaları, ulaştıkları bilgiyi değerlendirmeleri ve organize edip kullanmaları bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile doğrudan bağlantılıdır (Ay, 2016).

Laar, Deursen, Dijk ve Haan (2019) çalışmasında 21. Yüzyılda bireylerin sahip olması gereken becerilerden bahsetmiştir. Bu becerilerden ilki dijital bilgi becerileridir. Dijital bilgi becerileri dijital ortamdaki bilgiyi arama, değerlendirme ve yönetme becerileridir. İkincisi dijital iletişim becerileridir. Bu beceriler iletişimi ifade etme, iletişim kurma, iletişim ağı oluşturma ve iletişim içeriğini paylaşma becerileridir. Üçüncüsü dijital iş birliği becerileridir. Bu beceri dijital görevleri yerine getirirken ekip içerisinde uyumlu şekilde çalışabilme anlamına gelir. Dördüncüsü yaratıcı dijital becerilerdir. Yaratıcı dijital beceriler çevrimiçi dijital araçları kullanma ve içerik oluşturma anlamına gelir. Sonuncusu dijital problem çözme becerisidir. Bu beceride bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak problem çözme anlamına gelir.

Günümüzde öğrencilerden çevrimiçi ortamlardaki tüm bilgileri yönetmeleri beklenmektedir. Ancak tüm öğrenciler bilgiyi arama ve bulma becerilerine sahip olmayabilir. Bu nedenle öğrenciler bilgi arama stratejilerini kullanabilirler (Zhou ve Lam, 2019).

Web tabanlı öğrenmenin giderek yaygınlaşmasıyla birlikte web ortamlarında kullanılan bilgi arama stratejileri ve ulaşılan bilginin hangi şekilde değerlendirildiği de

önem kazanmıştır. Web ortamları önemli bilgi kaynaklarının başında gelmektedir. Ancak internette karşılaştığımız her bilginin doğru ve güvenilir olduğunu söyleyemeyiz. Bu bilgilerin doğruluk ve uygunluk açısından değerlendirilmesi kullanıcıların kendi sorumluluğundadır (Geçer ve İra, 2014).

Web de bilgi ararken web sitelerinin kullanışlı olması kritik önem taşır. Öğrenciler eğitimsel içeriğe sahip kullanışlı web sitelerini kullanırken doğal ve sezgisel bir şekilde görevlerini yerine getirirler (Yılmaz, Ramazan, Durak ve Keser, 2019).

Dijital okuryazarlık bilgiye ulaşmak için dijital teknolojilerden yararlanarak internette araştırma yapmak ve ulaşılan bilgiyi değerlendirmek olarak tanımlanabilir. Bu tanımı daha da genişletirsek bireyin kendi kişisel gelişimine pozitif yönde katkı sağlayacak şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini doğru ve etkin bir şekilde öğrenmesi ve bu teknolojileri yasal ve ahlaki çerçeveler içerisinde kullanması anlamına gelmektedir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018).

Dijital okuryazarlık kişilerin dijital araçların ve kaynakların ne olduğunu anlaması, bunlara erişim sağlayabilmeleri, bunları uygun şekilde kullanabilmeleri ile ilgili farkındalık sahibi olmaları ve bu dijital kaynakları analiz edebilmeleri, yönetebilmeleri, değerlendirebilmeleri anlamına gelmektedir (Yeşildal, 2018).

Dijital okuryazarlık kavramı sadece sosyal medya kullanmak ya da internette gezinmek değildir. Dijital okuryazarlık dijital teknolojileri ve interneti doğru şekilde kullanmak, karşılaşılan sorunları anlamak ve bu sorunları doğru şekilde çözmek anlamına gelen kişilere özgü önemli bir yetenektir (Kozan, 2018). Dijital okuryazarlık becerisine sahip olan kişiler interneti doğru şekilde kullanır, ulaştığı bilginin doğruluğunu değerlendirir ve bilgiyi paylaşırken doğruluğundan emin olurlar (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Ayrıca internette karşılaştıkları zararlı içerikleri fark edebilirler (Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013).

Dijital okuryazarlık kavramı günümüzde giderek daha önemli hale gelen bir kavramdır. Bunun başlıca sebebi çocukların çok küçük yaşlarda dijital araçları kullanmaya başlamalarıdır (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

Okuryazarlık kavramı farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanmıştır. Okuryazarlık farklı ortam ve araçlarla birlikte ele alınarak bilgi okuryazarlığı, bilgisayar

okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi isimler almıştır. (Karaman, 2010). Bu araştırmada son dönemlerde oldukça popüler hale gelen dijital okuryazarlık kavramı tercih edilmiştir.

Dijital dünyada bilgi aramanın önemli bir beceri haline geldiği söylenebilir. Aday öğretmenler meslek hayatlarına başladıkları zaman birçok öğrenciyle iletişim içerisinde olacak ve bu öğrencileri etkileyeceklerdir (Öztürk, 2020). Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının meslek hayatlarına başlamadan önce çağımızın gerektirdiği beceriler olan dijital okuryazarlık becerisi ve bilgi arama becerisine sahip olmalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır.

Web ortamları önemli bilgi kaynakları olarak görülmektedir (Geçer ve Ira, 2014). Öğretmen adayları web ortamında bilgi ararken dijital teknolojilerden yararlanırlar. Dijital okuryazarlık dijital okuryazarlık dijital teknolojileri kullanarak bilgiye ulaşmak olarak tanımlanır (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Bu nedenle dijital okuryazarlık kavramı ile web ortamında bilgi arama stratejileri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgiyi aramak ve yorumlamak için tercih ettikleri yollar ve stratejiler arasında ilişki çeşitli boyutlar açısından ele alınmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilgiye ulaşmak için sıkça kullandıkları web ortamında bilgi arama stratejileri ile yakından ilişkili olan, bilgiye ulaşırken dijital teknolojileri kullanarak bilgiye erişmek ve bilgiyi değerlendirmek anlamına gelen dijital okuryazarlık düzeyleri ilişkisi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki gibi bazı alt amaçlara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri, web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

- 3) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 8) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri webde bilgi arama sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 9) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri daha önce dijital okuryazarlık eğitimi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 10) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 11) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 12) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri interneti en çok kullandıkları amaca göre farklılaşmakta mıdır?

- 13) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri internete bağlanırken tercih ettikleri cihaza göre farklılaşmakta mıdır?
- 14) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri sürekli internet bağlantısına sahip olma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 15) Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ailelerinin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte günümüzde öğrencilerin bilgiyi aramak için tercih ettikleri yollarda değişimler meydana gelmiştir (Ay ve Seferoğlu, 2017). Gürsoy (2019) çalışmasında bilgiyi ararken kullanılan en önemli kaynakların arama motorları olduğunu ifade etmiştir. 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken bazı dijital beceriler vardır. Bu becerilerden biride dijital ortamlarda bilgi arama, bilgiyi değerlendirme ve yönetme becerilerdir (Laar, Deursen, Dijk ve Haan, 2019). Bu nedenle öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama stratejilerini belirlemek, bu stratejilerin geliştirilmesini sağlamak ve daha verimli sonuçlar elde etmek için, öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin belirlenmesi gerekmektedir (Geçer ve İra, 2015; Yeşildal, 2018; Kozan, 2018).

Öğrenciler internette bilgiyi ararken, seçerken ve sunarken zorluk yaşarlar. Örneğin web sitelerinde buldukları bilgilerin doğruluğuna karar verirken ya da arama terimlerini seçerken zorlanabilirler. Öğrencilerin dijitalleşen bu dünyaya uyum sağlayabilmeleri için web de bilgi arama becerilerine sahip olmaları gerekir. Ancak bu becerilere sahip olmak yeterli değildir. Aynı zamanda ulaşılan bilgiyi değerlendirebilmeleri ve yorumlayabilmeleri de gerekir (MEB, 2020).

Teknoloji kullanım becerilerinin gelişimi gençlerde yetişkinlere göre daha hızlıdır. Ancak gençler uygun şekilde yönlendirilmedikleri zaman bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanırken sorunlar yaşayabilirler. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmak demek değildir. Bu nedenle gençlerin ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve anlayışı geliştirebilmeleri için

desteklenmeye ihtiyaçları vardır (MEB, 2020). Öğretmenler dijital okuryazarlık becerilerini kullanırken öğrencilere rehberlik edebilirler. Bu nedenle öğretmenlerin meslek hayatlarına başlamadan önce dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu nedenle üniversitelerde öğretmen adaylarına dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir (Özoğlu, 2019; Boyacı, 2019; Öztürk, 2020; Korkmaz, 2020).

Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak internette karşılaşılan bilgi kaynağının güvenilirliğini tespit etmek, bilgilerin doğruluğunu ve sosyal ağlarda tanıştığımız kişilerle nasıl iletişim kurmamız gerektiğini belirlemek için oldukça önemlidir (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017). Bu nedenle öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıklarının belirlenmesi gerekmektedir.

Buradan hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, vb. gibi bazı değişkenler açısından ne şekilde farklılaştığının belirlenmesi için hem de bu becerilerin geliştirilmesi ile ilgili yapılacak aktivitelere temel oluşturacağından önemli görölmektedir.

Alan yazında dijital okuryazarlıkla ilgili çalışmalara rastlamak mümkündür. Üstündağ, Güneş ve Bahçıvan (2017) yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Yeşildal (2018) yaptığı çalışmada yetişkin bireylerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile sağlık okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kozan (2018) yaptığı çalışmada bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yine benzer şekilde Yaman (2019) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Altınar (2019) İngilizce öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerini belirleyerek dil öğreniminde teknoloji kullanımına yönelik inançlarını belirlemeye çalışmıştır. Boyacı (2019) ise öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan bu çalışmada ise örneklem genişletilerek sadece bir bölüme ait öğretmen adaylarının değil tüm bölümlere ait öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve dijital

okuryazarlık ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Alan yazında web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Geçer ve Ira (2015) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerini fakülte, sınıf düzeyi, cinsiyet, internet kullanma sıklığı ve bilgisayar kullanma düzeylerine göre incelemişlerdir. Yalçınalp ve Aşkar (2003) yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilgi arama amacıyla interneti kullanım biçimlerini incelemişlerdir. Yine benzer şekilde Çelen ve Seferoğlu (2017) yaptıkları çalışmada internet ortamında öğrencilerin bilgi arama stratejileri üzerinedir. Chen, Chien ve Kao (2019) çalışmalarında okulöncesi bölümü öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre arama stratejilerini daha çok kullandıklarını, daha gelişmiş arama stratejileri kullandıklarını ve çevrimiçi aramalarda daha ilgili görüldüklerini gözlemlemiştir. Topal ve Süner (2020) çalışmalarında denizcilik fakültesi öğrencilerinin bilgi arama taahhütlerini ve stratejilerini incelemişlerdir. Lai (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi bilgi arama ve bilgi değerlendirme deneyimlerini incelemiştir. Bu çalışmada örneklem olarak sadece öğretmen adayları seçilmiştir. Ayrıca değişkenlerin sayısı arttırılarak değişkenler açısından inceleme yapılarak kapsam genişletilmiştir.

Dijital dünyanın hayatımıza girmesiyle birlikte bilgi arama davranışlarımızda değişim göstermiştir. Bu değişimlerin sonucunda da bireyler bilginin kaynağını anlamak, çoklu kaynak kullanabilmek, bilgilerin birbiriyle olan bağlantısını fark etmek gibi bazı beceriler geliştirmişlerdir. Dijital dünyada bireylerin bilgiye ulaşabilmesi için dijital okuryazarlık becerileri ve web de bilgi arama ve yorumlama stratejileri geliştirmeleri önemli hale gelmiştir (MEB, 2020). Bu çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Alan yazında daha önce bu amaçla gerçekleştirilen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma alan yazındaki bu boşluğu doldurması açısından önemlidir.

1.4 Sayıtlar

Araştırmanın örnekleminin evreni yeterli seviyede temsil edeceği varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerine uygulanan ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıtlayacağı varsayılmıştır.

Veri toplama araçlarının güvenilirlikleri ve geçerlilikleri çalışmanın amacına uygundur.

1.5 Sınırlılıklar

Anket formlar örneklem olarak seçilen Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin verdiği yanıtlarla sınırlandırılmıştır.

Araştırma “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği” ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Okuryazarlık: okuma ve yazma etkinlikleriyle birlikte kişinin çevresini ve sosyal ilişkilerini algılayıp anlamlandırmasıdır (Aşıcı, 2009).

Dijital Okuryazarlık: Dijital teknolojilerden yararlanarak internetten bilgiye ulaşmak ve değerlendirmektir.

Web: kelime anlamı “ağ” demektir.

BÖLÜM 2

2 KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Okuryazarlık Nedir?

Okuryazarlık kavramının akla ilk gelen anlamı okumak, yazmak, dinlemek ve konuşmaktır. Bunlar okuryazarlığın temelini oluşturan unsurlardır. Ancak okuryazarlık çok daha geniş anlamlar ifade eder. Çünkü günlük hayatta kullandığımız çok çeşitli ifade ve iletişim türü okuryazarlık kavramının tanımını genişletmiştir. Okuryazarlık kavramı artık toplumun bir parçası haline gelmek için sembol sistemlerini kullanarak anlam paylaşma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Hobbs, 2010).

Okuryazarlık kavramında meydana gelen değişimlerin çerçevesini oluşturan üç temel güç vardır. Bunlar;

- Küresel ekonomik rekabetin giderek bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına dayandırılmasıdır.
- Hem profesyonel hem de kişisel hayatımızda internetin hızla yaygınlaşması
- Ülkelerin interneti eğitime entegre etmeye yönelik kamu politikası çalışmaları (Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henry, 2017).

Okuryazarlık kavramının anlamı gelişen teknoloji ile birlikte değişime uğramıştır. Yapılan yeni tanımlar ise ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanabilmesine yönelik yapılmıştır (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019). Okuryazarlık kavramı sadece bir kâğıt üzerinden yazanları çözümlmek değildir. Aynı zamanda bu yazılanları anlamlandırmak anlamına gelir. Gün geçtikçe yeni bağlamlarda kullanılan okuryazarlık kavramı, kullanıldığı bağlama göre de farklı anlamlar kazanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Bireylerin problemlerine çözüm bulmak, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak ve nasıl daha doğru bir şekilde kullanılabileceğini açıklamak için yeni okuryazarlık çeşitleri ortaya çıkmıştır (Aydemir, Sakız ve Doğan, 2019). Okuryazarlık kavramı farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanmıştır. Okuryazarlık farklı ortam ve araçlarla birlikte ele alınarak bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi isimler almıştır (Karaman, 2010).

McClure (1994) okuryazarlık kavramını bireyin anadilinde okuma, yazma ve konuşma eylemlerinin yanı sıra bir problemi anlayıp çözebilme, bir hedefe ulaşabilme,

bir iş ya da toplum içinde kendini ifade edebilme ve var olan bilgi ve potansiyelini sürekli geliştirebilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Frankel ve arkadaşları (2016) çalışmalarında okuryazarlık kavramını incelemiş ve okuryazarlıkla ilgili ilkeleri yeniden şu şekilde belirlemişlerdir. Bu ilkeler

- Okuryazarlık sosyal uygulamalarda bütünleştirici, yapıcı ve eleştirel bir süreç olarak yer almaktadır.
- Dil süreçleri ev bağlamları akıcı bir şekilde okuyabilmeyi biçimlendirir.
- Okuryazarlık strateji ve disiplin becerileri gerektirir.
- Okuryazarlık için motive olmak ve katılımında bulunda bulunmak gerekir.
- Okuryazarlık sürekli olarak gelişim halindedir.

2.7 Dijital Okuryazarlık

Teknolojik gelişmelerle birlikte günümüzde her türlü araç-gereç dijital yönden değişim geçirmekte ve dünya hızla dijitalleşmektedir. Dijitalleşen dünyaya uyum sağlayabilmek için “okuryazarlık” kavramı da “dijital okuryazarlık” adı altında farklı anlamlar kazanmıştır (Avcı, 2020). Gelişen teknolojiyle birlikte bireyler birçok işlemi zaman ve mekân kısıtlaması olmadan bilgisayar veya akıllı telefon aracılığıyla kolayca yapabilir hale gelmişlerdir. Eğitim, sağlık, hizmet gibi birçok alanda gerçekleşen dijital gelişmeler sonucunda dijital okuryazarlık kavramı ortaya çıkmıştır (Öztürk,2020). Dijital okuryazarlık günümüzde giderek daha da önemli hale gelen bir kavramdır. Bunun başlıca nedeni dijital araçların çocuklar tarafından çok küçük yaşlarda kullanılmaya başlamalarıdır (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

Dijital okuryazarlık kavramı bilgiye ulaşmak için internetten araştırma yaparken dijital teknolojilerden yararlanabilme ve ulaşılan bilgiyi değerlendirme olarak tanımlanabilir. Dijital okuryazarlık kavramının tanımı daha da genişletirse bireyin kendi kişisel gelişimine pozitif yönde bir etkisi olacak şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerini doğru ve etkin bir şekilde öğrenmesi ve bu teknolojileri kanuna uygun ve ahlaki çerçeveler içerisinde kullanması anlamına gelmektedir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Dijital okuryazarlık bireylerin bilgiye ulaşmak için dijital araçların ve kaynakların ne olduğunun farkında olması, bu kaynaklara ve araçlara nasıl ulaşacaklarını bilmeleri, ulaştıkları zaman bunları uygun şekilde kullanabilmeleri ile ilgili farkındalık sahibi olmaları ve bu dijital kaynakları analiz edebilmeleri, yönetebilmeleri, değerlendirebilmeleri olarak tanımlanabilir (Yeşildal, 2018).

Ng (2012)'ye göre yeni okuryazarlık kavramı daha çok sosyal uygulamaları vurgulayan bir kavramken, dijital okuryazarlık kavramı eğitim ortamlarında dijital teknolojileri kullanarak hem çevrimiçi hem de çevrimdışı şekilde teknik, bilişsel ve sosyal duygusal öğrenmeyi içine alan daha geniş bir kavramdır.

Dijital okuryazarlık kavramı dijital verilere ulaşabilme ve bu verileri doğru kullanabilme yeterliliği olarak da ifade edilebilir (Karabacak ve Sezgin, 2019). Dijital okuryazarlık dijitalleşen dünyada etkili bir katılımcı olabilmek için hem doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilen bir tüketici hem de önemli olaylar ve konular hakkında halka açık içerik üretebilen bir üretici olmayı gerektirir (Hobbs, 2010).

Dijital okuryazarlık kavramını yalnızca sosyal medya kullanmak ya da internette gezinmek olarak tanımlamak mümkün değildir. Dijital okuryazarlık kavramı dijital teknolojilerin ve internetin doğru şekilde kullanılmasını, bunları kullanırken karşılaşılan sorunları anlamayı ve bu sorunları doğru şekilde çözebilmeyi içeren kişilere özgü önemli bir yetenek olarak tanımlanabilir (Kozan, 2018). Dijital okuryazarlık sadece dijital bir cihazı çalıştırmak ya da yazılımı kullanma yeteneği de değildir. Bunların yanı sıra dijital ortamlarda verimli bir şekilde çalışabilmek için gerekli olan bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyolojik becerilere sahip olmayı da gerektirir. Bu becerilere kullanıcı ara yüzündeki grafikleri okuma, yeni ve anlamlı dijital materyaller oluşturmak için mevcut olanlardan yararlanma, internetten bilgi arama ve ulaşma, ulaşılan bilginin kalitesini ve doğruluğunu değerlendirme ve geçerli olan siber kurallara uyma örnek verilebilir (Eshet-Alkalai, 2004).

Günümüzde bireyin sahip olması gereken beceriler arasında bilginin doğruluğunu tespit edebilme, yeni bir bilgi üretebilme ve bilgiyi paylaşabilme becerileri yer almaktadır. Bireyin bu becerilere sahip olması için iyi bir okuryazar olması gerekir (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019). Dijital okuryazarlık kavramı ile birlikte bireyler bilinen okuryazarlık kavramına ait becerilerle değil bu becerilerden çok daha fazlası kazandırılarak yetiştirilmeye başlanmıştır (Avcı, 2020).

Teknolojide meydana gelen gelişmeler beraberinde kitle iletişim araçlarının da değişmesini sağlamıştır. Bu değişimle birlikte bilgi aktarımında daha çok bilgisayar, akıllı telefon ve tabletler kullanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle ekran yoluyla aktarımı yapılan bilgiye ulaşmak, algılamak ve anlamlandırmak önemli hale gelmiştir. Bu

durumun kaçınılmaz bir sonucu olarak da dijital okuryazarlık becerisi sahip olunması gereken bir beceri haline gelmiştir (Duran ve Özen, 2018).

Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henry (2017) dijital okuryazarlığın 8 temel ilkeye dayandığını ifade etmişlerdir. Bu ilkeler;

1. Günümüzde okuma, yazma ve öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmek için internet teknolojisi ön koşul haline gelmiştir.
2. Bireylerin internet ve bilgi ve iletişim teknolojilerini tam anlamıyla kullanabilmesi için dijital okuryazarlık becerisine sahip olması gerekir.
3. Dijital okuryazarlık yol gösterici olmalıdır.
4. Dijital okuryazarlık çok yönlü bir yapıya sahiptir. Birçok boyuttan ve tipten oluşmaktadır.
5. Dijital okuryazarlığın merkezinde eleştirel bir okuryazar olmak vardır.
6. Dijital okuryazarlık yeni stratejik bilgi biçimlerine ihtiyaç duymaktadır.
7. Dijital okuryazarlığın merkezinde yer alan bir diğer öge ise yeni sosyal uygulamalardır.
8. Dijital okuryazarlığın eğitime entegre edilmesiyle birlikte öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki rolleri değişime uğramıştır. Rollerini artık çok daha önemli hale gelmiştir.

Dijital okuryazar bireyler dijital araçları kullanarak çok çeşitli uygulama ve kaynaklara ulaşabilir. Çeşitli tarz ve biçimde içerik oluşturabilme ve paylaşabilme yeteneğine sahiptirler. Bunu en iyi şekilde yapabilmek için iş birliği yapabilmek ve etkili iletişim kurabilme becerilerinin yanı sıra dijital teknolojilerden süreç içerisinde ne zaman ve ne şekilde yararlanmaları gerektiğinin bilincindedirler (Ng, 2012). Aynı zamanda interneti doğru şekilde kullanmak, internet üzerinden ulaşılan bilginin doğruluğunu değerlendirebilmek ve doğru olduğuna karar verilen bilgiyi paylaşmak dijital okuryazarlık becerisine sahip olan bireylerin özellikleri arasında yer alır (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Ayrıca dijital okuryazarlık becerileri içerisinde internette karşılaşılan zararlı içerikleri fark edebilmek de yer alır (Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013). Dijital okuryazar bireyler bir problemle karşılaştıkları zaman problemin çözümü için gerekli olan bilgiye aktif bir şekilde ulaşan, ulaştığı bilgiyi analiz eden, değerlendiren ve bu doğrultuda yeni bilgiler oluşturan bireylerdir (Onursoy, 2018).

Günümüz toplumu teknoloji odaklı hale gelmiştir. Bu nedenle öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen, teknik açıdan bilgili, kariyerlerinde yetkin ve ahlaki yönleri gelişmiş bireyler olabilmeleri için dijital okuryazarlık hayati önem taşımaktadır (Maxwell, 2020). Bawden (2008) çalışmasında dijital okuryazarlığın dört bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Bu bileşenler;

1. Temeller; okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı teknolojilerine sahip olma,
2. Arka plan bilgisi; bilginin nasıl oluşturulduğunun, iletiildiğinin ve hangi kaynak çeşidinden ortaya çıktığının farkında olma,
3. Merkezi yetkinlikler; bilgiyi okumak, anlamak ve derlemek, dijital bilgi oluşturmak ve iletmek, bilgiyi değerlendirmek, kullanıcıya itelenen bilgi ile başa çıkabilme becerisi anlamına gelen medya okuryazarlığı ve bilgiyi aktif olarak ararken bulabilme ve kullanabilme becerileri anlamına gelen bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olma,
4. Tutumlar ve bakış açıları; dijital okuryazarlığın nihai amacı her bireyin kendi için gerekli olan bilgiye ulaşmasında yardımcı olmak anlamına gelen bağımsız öğrenme ve dijital ortamda doğru ve yanlış davranışları anlama becerisine sahip olma anlamına gelen ahlaki-sosyal okuryazarlık becerilerine sahip olma anlamına gelir.

Martin ve Grudzuecki (2006) çalışmalarında dijital okuryazarlığın gelişiminin üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu aşamalar;

1. Dijital yeterlilik; gelişim sürecinin temelini oluşturur. Dijital okuryazarlığın uygulanabilmesi için gerekli olan uygun tutum, beceri ve farkındalıkları kapsar.
2. Dijital kullanım; gelişim sürecinin merkezini oluşturur. Sahip olunan dijital yeterliliklerin uygun koşullarda bilinçli bir şekilde kullanılmasını ifade eder.
3. Dijital dönüşüm; gelişim sürecinin nihai amacını oluşturur. Dijital okuryazarlık için ön koşul değildir. Dijital kullanım aşamasında yenilikçiliğin ve yaratıcılığın teşvik edilmesiyle ortaya çıkan değişimi ifade eder.

Alan yazında dijital okuryazarlık kavramı yerine elektronik okuryazarlık (electronic literacy) ve çoklu okuryazarlık (multiliteracy) gibi kavramlar da kullanılmaktadır (Yamaç, 2018). Eshet-Alkalai (2004) çalışmasında dijital okuryazarlık

kavramının beş tür okuryazarlık kavramını içerisinde barındırdığını ileri sürmüştür. Bunlar;

1. Görsel okuryazarlık; görsel mesajları doğru ve kolay bir şekilde çözümleyebilme ve anlamlandırabilme beceresine sahip olmak anlamına gelir.
2. Üretme okuryazarlığı; eldeki bilgilerden yola çıkıp çok boyutlu düşünerek yeni kombinasyonlar oluşturma becerisine sahip olma anlamına gelir.
3. Dallanma okuryazarlığı; hiper ortamlarda birçok bilgi arasında gezinebilme doğrusal olmayan çok sayıda birbirinden bağımsız ve sırasız bilgi parçalarından yeni bilgi oluşturabilme anlamına gelir.
4. Bilgi okuryazarlığı; sınırsız sayıda dijital bilgiye maruz kalma, maruz kalınan bu bilgilerin doğruluğunu analiz edebilme ve değerlendirebilme becerilerine sahip olma anlamına gelir.
5. Sosyo-duygusal okuryazarlık; bilgiyi paylaşma konusunda istekli olmaktır.

Ng (2012) dijital okuryazarlık kavramını üç boyutta ele almıştır. Bunlar teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal boyutlardır. Teknik boyut sahip olunan teknik ve işlemsel becerileri günlük hayatta kullanabilme anlamına gelir. Bilişsel boyut araştırma yaparken bilgiye ulaşmak için en uygun yolu belirleme, eleştirel düşünebilme ve değerlendirebilme becerilerine sahip olma anlamına gelir. Sosyal-duygusal boyut ise dijital ortamda iletişim kurarken uygun kullanabilme, kişisel verilerin güvenliğini ve gizliliğini koruyabilme ve dijital ortamdaki tehditlerin farkına varıp bu tehditlere karşı önlem alabilme becerilere sahip olmayı içermektedir.

Payton ve Hague (2010) ise dijital okuryazarlık kavramını sekiz boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar;

1. Yaratıcılık; yaratıcı düşünerek ve teknolojiyi kullanarak dijital çıktılar oluşturabilme,
2. Eleştirel Düşünme ve Değerlendirebilme; dijital ortamları ve içerikleri inceleme, sorgulama, analiz etme ve değerlendirme gibi akıl yürütme becerilerini kullanabilme,
3. Kültürel ve Sosyal Anlayış; dijital bir içeriğin anlamlandırılmasında ve oluşturulmasında sosyal, kültürel ve tarihsel etkilerin etkili olduğunun farkında olabilme,

4. İş birliği; teknolojinin iş birliği yapmayı desteklemesi ve teknoloji kullanımında başkalarıyla birlikte çalışabilme,
5. Bilgi Bulma ve Seçme Yeteneği; hangi tür bilgiye ihtiyaç duyulduğunu belirleyebilme, bu bilgiye nerede ve nasıl ulaşılabileceğinin farkında olma, ulaşılan bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini eleştirel bir yaklaşımla belirleyebilme,
6. Etkili İletişim; etkili iletişim kurabilmek için farklı teknoloji türleri ve teknolojinin farklı teknoloji çeşitlerinin (metinsel, görsel, işitsel vb.) kullanılabilme farkında olma,
7. E-güvenlik; içeriğin güvenilirliğinin farkında olmak ve dijital teknolojileri kullanırken güvenli şekilde kullanabilme,
8. İşlevsel Beceriler; çeşitli teknolojileri etkili şekilde kullanabilme ve yeni teknolojilere uyum sağlayabilme becerilerine sahip olmayı ifade eder.

2.8 Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri

Teknolojinin hayatımızın her alanını etkilediği kaçınılmaz bir gerçektir. En çok etkilediği alanlardan biride eğitim alanı olarak kabul edilebilir. Geçmişte bilgiye ulaşmak için öğrenciler yazılı kaynaklardan yararlanırken uzun uğraşlar vermişlerdir. Ancak artık internet sayesinde bilgiye kolayca ulaşabilmektedir (Ay ve Seferoğlu, 2017). Dijital bilgi kaynaklarının hızla artmasıyla birlikte web ortamına ve web ortamındaki materyallere erişim kolay sağlandığı için öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. Bu nedenle bilgiyi aramak için öğrencilerin tercih ettikleri yollarda değişimler meydana gelmiştir (Tatar, 2016).

Bir bilgiye olan ihtiyacı karşılamak amacıyla yapılan davranışlara bilgi arama davranışları denir. Bilgi arama sırasında birey bilgiye manuel ya da bilgisayar tabanlı sistemler ile etkileşime girerek ulaşır. Bilgi arama davranışları her türlü bilgi sistemleri ile kurulan etkileşimde gerçekleştirilen küçük düzeyli davranışlardır. Bilgi arama davranışı aynı zamanda ulaşılan bilgiyi değerlendirmeyi ve bu değerlendirmeyi yaparken kullanılan zihinsel eylemleri de kapsamaktadır (Wilson, 2000). İnsanlar iletişim kurmak, araştırma yapmak ve öğrenmek için interneti kullanmaktadırlar. İnternet ortamında bir bilgiyi araştırmak için birçok farklı kaynak bulunmaktadır. Bu kaynakların bazıları güvenilirken bazıları da yanıltıcıdır. Burada önemli olan internet yoluyla ulaşılan bilginin ne derece güvenilir, doğru, nesnel ve nitelikli olduğunu belirleyebilmektir (Geçer ve İra, 2014).

Uçak (1997)' a göre bilgiyi arama davranışı kişinin ihtiyaçlarını karşılamak için bilgiye sahip olma ve bilgiyi ihtiyaçları doğrultusunda kullanma süreci içerisinde gerçekleştirmiş olduğu hareketler ve süreç içinde yaşanmış olan her şeydir. Tüm kütüphanelerin var olmasının temelinde bireyin ihtiyacı olan bilgiye kendi kendine ulaşma isteği vardır.

Bilgi ve iletişim teknolojisiyle birlikte gelişen internet bilgiye erişimin kolaylaşmasını sağlamakta ve çok çeşitli bilgiyi aynı anda karşımıza getirmektedir. Bu nedenle öğrenciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Kurulgan ve Argan, 2010). Tsai ve Tsai (2003) çalışmalarında web de bilgiyi ararken öğrencilerin bilgi arama stratejilerinin yedi farklı stratejiden oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlar;

- Kontrol; bilgisayar ve interneti kullanırken kolay ve rahat bir şekilde yönlendirebilme anlamına gelir.
- Yönelim bozukluğu; çevrimiçi bilgi ararken kafa karışıklığı yaşayıp bilgiler arasında kaybolma anlamına gelir.
- Deneme-yanılma; bireyin arama yaparken emin olmadığı konularda farklı olasılıkları deneyip denemediği anlamına gelir.
- Problem çözme; bireyin bilgiyi ararken karşılaştığı sorunları kendi kendine ya da başkalarının yardımı ile çözebilmesi anlamına gelir.
- Maksatlı düşünme; bireyin arama yaparken amacının ne olduğunun bilincinde olması anlamına gelir.
- Ana fikri seçme; bilgiyi ararken web sayfasındaki anahtar kelimeleri yakalayabilme anlamına gelir.
- Değerlendirme; bir web sayfasında karşılaşılan bilginin doğru olup olmadığını eleştirel bir yaklaşımla belirleyebilme anlamına gelir.

Bireylerin internet ortamında doğru bilgiye etkili bir şekilde ulaşmaları için bilgi arama süreci içinde ihtiyaç duyulan bilgiyi belirlemeleri, bu bilgiye ulaşmaları, ulaştıkları bilgiyi değerlendirmeleri ve organize edip kullanmaları bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile doğrudan bağlantılıdır (Ay, 2016).

2.9 Dijital Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar

Bawden (2001) çalışmasında dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı kavramlarıyla ilgili bir literatür taraması yapmış ve bu kavramları incelemiştir.

Çalışmasında bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı gibi okuryazarlıklara da yer vermiş ve bunların dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı ile ilişkilerini incelemiştir. Bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık diğer okuryazarlıklarla karşılaştırıldığında, diğer okuryazarlıkların genelde belirli becerilere dayandığını ancak bilgi okuryazarlığının ve dijital okuryazarlığın bu becerilerin yanı sıra bilgi, algı ve tutumlara dayandığını ifade etmiştir.

Koltay (2011) çalışmasında medya mesajlarına odaklanan en yaygın üç okuryazarlığın olduğunu ifade etmiştir. Bunlar medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlıktır. Yeni dijital teknolojilerinin yaygınlaşması ve daha geniş kitlelere ulaşması ile birlikte daha geniş ve daha çeşitli medya tüketimi, medyayı tüketen tüm vatandaşlar için önemli hale gelmiştir. Bu çalışmanın amacı medya mesajlarına odaklanan bu üç okuryazarlığı birbirleri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesidir.

Park (2012) çalışmasında dijital okuryazarlık kavramını dijital içerik ve dijital cihaz olarak ayırmış ve dijital okuryazarlık kavramına çok boyutluluk kazandırmıştır. Çalışmasında hem cihaz hem de içerik alt boyutunun erişim, anlamlandırma ve oluşturma becerilerini içerdiğini ifade etmiştir. Ayrıca çalışmasında dijital okuryazarlıkla sosyal dışlanma arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) çalışmalarında fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirleyebilmek için Ng (2012) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Uyarlama çalışmasının sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonunda fen bilgisi bölümü öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Hamutoğlu, Güngören, Yaman ve Odabaşı (2017) çalışmalarında Ng (2012) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Ölçek 17 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar tutum, teknik, bilişsel ve sosyal olarak adlandırılmaktadır. Çalışma sırasında ilk olarak dilsel eşdeğerliğin sağlanması için Türkçe ve İngilizceyi iyi bilen 3 uzman İngilizceden Türkçeye, farklı 3 uzmanda Türkçeden İngilizceye ölçeği çevirmiştir. Uzman görüşlerinden hareketle Türkçe deneme formu oluşturulmuş ve iki hafta süreyle Türkçe ve İngilizceyi iyi bilen

37 akademisyene iki form da uygulanmıştır. İki form arasındaki korelasyon incelenmiş ve anlamlı bulunmuştur. Daha sonra da AFA, DFA ve güvenilirlik analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmişlerdir.

Öçal (2017) çalışmasında Ankara merkez ilçelerindeki ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlerinin ve velilerinin ve bu öğrencilerin öğretmenleri ve velileri açısından dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ve velilerin kendilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin “Çok Yeterli” olduğunu ancak velilerin çocuklarının okuryazarlık düzeylerinin “Orta Yeterli” düzeyde olduğunu hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kozan (2018) çalışmasında BÖTE bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa karşı hissettikleri duyarlılık ve dijital okuryazarlık seviyeleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda bu öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğunu ve bu seviyenin bilgisayar kullanım tecrübesi arttıkça yükseldiğini gözlemlemiştir. Ayrıca siber zorbalığa karşı hissettikleri duyarlılığında yüksek olduğunu ve siber zorbalığa karşı hissettikleri duyarlılık ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasında artı dereceli pozitif yönde bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) çalışmalarında Türkiye ve Kırgızistan’daki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve elde ettikleri sonuçları karşılaştırmışlardır. Türkiye’deki öğretmen adaylarının Kırgızistan’daki öğretmen adaylarına göre kendilerini dijital okuryazarlık açısından daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmanın sonucunda uyguladıkları ölçeğin tüm alt boyutlarında Türkiye’deki öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark gözlemlemiştirlerdir. Ülkeler arasındaki bu farkın azaltılabilmesi için Kırgızistan’da dijital okuryazarlık ile ilgili çalışmaların artırılması ve bu çalışmalara önem verilmesi gerektiğinin üzerinde durmuşlardır.

Tekeli (2018) çalışmasında yaşlı kişilerin dijital okuryazarlık ile ilgili deneyimlerini dijital hikâye anlatımı atölyesi yoluyla incelemiştir. Nitel çalışma yönetimi kullanılan çalışmanın örneklemini huzur evinde yaşayan gönüllü sekiz kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme

kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda dijital hikâye atölyesi sürecinde daha önce bilgisayar kullanmamış yaşlıların ilk kez kullandıkları zaman mutlu ve gururlu hissettiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Süreç esnasında teknoloji hakkında negatif düşünceler pozitif yönde değişmiştir. Çalışmanın sonucunda yaşlılara uygun ortam ve fırsatların sağlanması durumunda teknolojiyi öğrenme konusunda oldukça istekli davrandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Duran ve Özen (2018) çalışmalarında dijital okuryazarlığın ilkökul ve ortaokul derslerine ne derece entegre olduğunu araştırmışlardır. Araştırmada Türkçe öğretim programlarında ne derece yer verildiği belirlemeye çalışmışlardır. Ders kitaplarını incelemiş ve dijital okuryazarlık becerisi için fayda sağlayacak içerikleri belirlemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretim programları içerisinde dijital okuryazarlığın kendine yer bulduğunu ve dijital okuryazarlıkla ilgili içeriklere kitaplarda yer verildiğini gözlemlemişlerdir.

Onursoy (2018) çalışmasında dijital okuryazar olan bireylerin toplumsal kazanımlarını ve sosyal ağ kullanımının bireylerin sosyal ilişkilerini hangi yönde etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda teknoloji kullanımı ile dijital okuryazarlık seviyesi arasında bir paralellik olduğunu ancak dijital okuryazarlık seviyesinin daha düşük olduğunu gözlemlemiştir. Örneklem olarak seçilen üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile medya okuryazarlık becerileri arasında bir paralellik olmadığını bu nedenle de dijital okuryazarlık becerilerinin yeterli seviyede olmadığını belirtmiştir.

Kozan ve Bulut Özek (2018) çalışmalarında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerini ve siber zorbalığa yönelik sahip oldukları duyarlılık seviyelerini bazı değişkenler bakımından incelemiş ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin hem dijital okuryazarlık seviyeleri hem de siber zorbalığa yönelik sahip oldukları duyarlılık seviyelerinin yüksek olduğunu, bu iki seviye arasında da orta seviye pozitif yönlü korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Maden, Maden ve Banaz (2018) çalışmalarında 2016 yılında 5. sınıfta okutulan Türkçe ders kitaplarını dijital okuryazarlık açısından değerlendirmişlerdir. Çalışmalarında doküman inceleme yöntemini kullanarak kitaplardaki anahtar kelimeleri

belirleyerek analiz yapmışlardır. Elde edilen bulgular sonucunda kitaplarda en çok bilgisayar, daha sonra ise sırasıyla teknoloji, internet ve medya kavramlarının bulunduğunu belirlemişlerdir.

Yeşildal (2018) çalışmasında yetişkin bireylerin sahip oldukları dijital okuryazarlık düzeyleri ile sağlık okuryazarlığı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Konya'nın Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerinde yaşayan 18 yaş üstü 500 birey üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda dijital okuryazarlık düzeyinin cinsiyet, yaş, medeni hal, gelir düzeyi, öğrenim düzeyi, yaşanan bölgeye göre değişim gösterdiğini gözlemlemiştir.

Mocanu (2018) çalışmasında Romanya'daki genç yetişkinlerin dijital okuryazarlıklarını ve dijital davranışlarını analiz etmeyi ve internet kullanımında algıladıkları riskler ve dijital cihazların kullanımında kendilerini algılama biçimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda teknolojinin ve sosyal medyanın gençlerin hayatlarının merkezinde yer aldığı, iletişimlerini kolaylaştırdığı, bilgiye ulaşmada ve eğlenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyal platformları seçerken kullanıcı profillerine göre kullanışlı ara yüz ve platformun sunduğu etkinlik çeşitliliğine dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların dijital platformları kullanırken kendilerini büyük bir risk altında hissetmediklerini ve teknolojiyi hem yararlı hem de zararlı olarak algıladıkları sonucuna ulaştığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların dijital beceriler konusunda öğrenmeye açık ve pozitif algıya sahip olduklarını ifade etmiştir.

Gür-Erdoğan, Güngören, Hamutoğlu, Uyanık ve Tolaman (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri üzerinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, web 2.0 araçlarını kullanımlarının ve dijital okuryazarlık düzeylerinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimli, ortalama sıklıkta web 2,0 araçlarını kullanan ve dijital okuryazarlık becerileri yönünden yetkin sosyal girişimciler oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

List (2019) çalışmasında dijital okuryazarlık ile ilgili üç önemli bakış açısı belirlemiş ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları hakkındaki inançlarını bu 3 bakış açısına göre incelemiştir. Bunlar dijital yerli, beceri tabanlı ve sosyokültürel bakış

açılarıdır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık gelişimleri üzerinde en çok ve beceri tabanlı bakış açısının etkili olduğunu, ayrıca dijital yerliler ve sosyokültürel bakış açılarının da iyi düzeyde etkili olduğunu ifade etmiştir. Çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık geliştirme anlayışlarının bireysel olarak geliştirdikleri teknolojiye mi dayalı veya proje temelli mi olduğunu belirlemeye çalışmıştır.

Yaman (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları dijital okuryazarlık seviyelerini bazı değişkenler bağlamında incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet yaş, gelir durumu, mezun olunan lise türü, daha önceden dijital okuryazarlık eğitimi alıp almama durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığını ancak sınıf düzeyi, anne baba eğitim düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olma durumu, sosyal ağları kullanma durumu, günlük internet kullanma süresi, teknoloji haber sitelerini takip etme durumu, teknoloji dergilerini takip etme durumu, sürekli internet bağlantısına sahip olma durumu ve dijital okuryazarlıkla ilgili sempozyum, kongre, seminer vb. etkinliklere katılma durumu değişkenlerine göre farklılaştığını belirtmiştir.

Ocak ve Karakuş (2019) örneklem olarak seçtikleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz yeterlilik becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Elde edilen bulgular sonucunda genel olarak öğretmen adaylarının ve bilgisayar öğretmenliği bölümü öğrencilerinin dijital okuryazarlık öz yeterlilik seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin ise dijital okuryazarlık öz yeterlilik seviyelerinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Aydemir, Sakız ve Doğan (2019) çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini ölçebilmek için bir rubrik geliştirmişlerdir. Rubriği geliştirirken hem sınıf içi uygulamalar hem de uygun kriterlerde web siteleri kullanmışlardır. Yapılan analizler sonucunda alt boyut ve 12 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir rubrik elde etmişlerdir.

Altınır (2019) çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının dil öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik inançlarını belirlemek için dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. 14 haftalık dijital okuryazarlık eğitimi almış olan 24 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışma sonucunda verilen eğitim ile birlikte öğretmen

adaylarının dili öğretirken teknolojiyi kullanmaya yönelik bilişsel, algısal, tutum ve dijital açıdan değişiklik geçirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Zurnacı Parlak (2019) çalışmasında bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşım imkanları olmayan ve sosyoekonomik düzeyleri düşük öğrencilere belirli hedeflerle ilişkilendirilmiş senaryolar sunarak dijital okuryazarlık becerisini arttırmaya çalışmıştır. Sosyoekonomik ve bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşım yönünden dezavantajlı 24 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan çalışma sonucunda doğru pedagojik desteğin sağlanmasıyla birlikte az sayıda teknoloji ile de dijital okuryazarlığın arttırılabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Yaşar (2019) çalışmasında sosyal medya teknolojilerini kullanan Böte öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerini belirlemeye çalışmıştır. 3. Ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 16 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının sosyal medya üzerinde çok uzun vakit geçirdikleri, dijital dünya emekçileri hakkında yeterli farkındalık düzeyine sahip olmadıkları, dijital okuryazarlık becerilerinden “içerik oluşturma” becerisine ait yeterliliklerin hala gelişim sürecinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Arslan (2019) çalışmasında çeşitli değişkenlere göre ilköğretimde görevli olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerini incelemiştir. Şişli ve Üsküdar’ın ilçelerinde ilköğretimde görevli olan 345 öğretmen üzerinde yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dijital okuryazarlık seviyeleri üzerinde kişisel bilgisayara sahip olma durumu, internet ortamında geçirilen süre ve branşa göre farklılaştığını gözlemlemiştir.

Boyacı (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyeleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif, doğrusal ve orta seviyede bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin yükseldikçe yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dijital okuryazarlık seviyelerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve bölümlere göre farklılaştığını gözlemlemiştir.

Bozyel (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının almış oldukları dijital okuryazarlık dersi sonucunda elde ettikleri tecrübeleri günlük hayatlarına nasıl yansıdığını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda bu dersi almış olan öğretmen adaylarının ders sürecinde kazanmış oldukları tecrübelerinin gündelik hayatlarına yansımalarını etkileyen etkenlerin; dersin içeriği, işlenme şekli ve gündelik yaşamla ilişkilendirilmesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders sürecinde kazanılmış olan tecrübelerin gündelik hayata daha fazla aktarılabilmesi için dersin teorik yerine uygulamalı olarak işlenmesi, içeriğin güncel olması ve gündelik hayatta karşılaştığımız durumlarla ilişkilendirilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Altun (2019) çalışmasında temel eğitim düzeyindeki derslerin programlarını ve ders kitaplarını dijital okuryazarlık açısından incelemeyi amaçlamıştır. Dijital okuryazarlık kazanımlarının öğretim programlarına ve ders kitaplarına yansımalarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda ders kitaplarında güvenli ve bilinçli internet kullanmakla ilgili içeriklere yeterince yer verilmediği, dijital okuryazarlık becerileri ile ilgili kazanımların genellikle görsel materyallerin ve etkinliklerin sıklıkla da bilgi verici metinlerin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Özoğlu (2019) çalışmasında 1. Sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri ile aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının hem dijital okuryazarlık düzeylerinin hem de hayat boyu öğrenme eğilimlerinin “yüksek” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin de hem cinsiyet hem de okudukları bölümlere göre farklılık gösterdiğini gözlemlemiştir. Dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında ise çok az seviyede pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gürtekin (2019) çalışmasında üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ve boş vakit tutumları ile sosyalleşme taktiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda dijital okuryazarlık seviyelerinin cinsiyeti erkek olan öğrencilerde ve spor yapan öğrencilerde daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Boş zaman tutum ölçeğinin bilişsel alt boyutu ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasında düşük seviyede pozitif yönde, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarında ise orta seviyede pozitif yönde ilişki olduğunu gözlemlemiştir.

Kim (2019) çalışmasında Güney Koreli öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme stratejileri ve temel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi bazı bireysel değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda 10 farklı gruptan 916 üniversite öğrencisinden toplanan veriler doğrultusunda gruplar arasında dijital okuryazarlık ve temel yetkinlikler açısından anlamlı bir fark gözlemlenmediğini ifade etmiştir. Ayrıca dijital okuryazarlığın temel yetkinlikler üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu gözlemlemiştir. Dijital okuryazarlığın temel yetkinlikler üzerindeki etkisi üzerinde öğrenme stratejilerinin dolaylı bir etkisi olduğunu da ifade etmiştir.

Mudure-Iacob (2019) çalışmasında dil öğrenmenin artık fiziksel öğrenme ortamlarında basit bir öğrenme ve içerik üretme şeklinde gerçekleşmediğini dijital okuryazarlık gibi çoklu ortam becerilerinin kullanılarak uygun öğrenme ortamlarının yaratılmasıyla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Öğrenme-öğretme süreci boyunca öğretmenlerin kendilerine rehberlik edecek dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada dijital okuryazarlık becerilerinin kullanıldığı İngilizce öğreniminin özellikleri analiz edilmiş, yararları ve sınırlılıklarına değinilmiştir. Ayrıca temel dil becerilerinin öğretiminde yaygın ve etkili olarak kullanılan dijital araçlar (Wikiler, Edmodo, Moodle, Skype vb.) analiz edilmiştir.

Mudra (2020) çalışmasında öğrenciler ve öğretmenler için dijital okuryazarlığın olumlu ve olumsuz yönleri hakkında düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda dijital okuryazarlığın öğrencilere okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel becerileri hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci arasındaki çevrimiçi iş birliğini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dijital okuryazarlığın öğrenciler üzerinde zor internet erişimi, erişilen bilginin doğru ve güvenilir olmama ve dijital okuryazarlık araçlarının karmaşıklığı gibi olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Polizzi (2020) çalışmasında Birleşik Krallıktaki dijital uzmanların çevrimiçi içeriklerle ilişkilerini ve bu içerikleri nasıl değerlendirdiklerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmasında İngiltere'nin ulusal müfredatında dijital okuryazarlık eğitime yer verilmesi gerektiğini bu nedenle de müfredatın yenilenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

2.10 Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri ile İlgili Araştırmalar

Yalçınalp ve Aşkar (2003) çalışmalarında öğrencilerin iletişim amacıyla ve bilgi aramak için internet ortamını ne şekilde kullandıklarının bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmanın örneklemini on öğrenciden oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem ve doküman analizleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin bilgi arama davranışları ile bilgi arama stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Amaca odaklı bilgi arama stratejisi kullanan öğrencilerin amaçlı ve planlı bilgi arama davranışlarında bulduklarını, veriye ulaşma odaklı bilgi arama stratejisi kullanan öğrencilerin ise daha çok tarama davranışı gibi daha yüzeysel bilgi arama yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tsai ve Tsai (2003) çalışmalarında öğrencilerin web tabanlı öğrenme etkinliklerinde kullandıkları bilgi arama stratejilerini belirlemeyi ve bu stratejiler üzerinde internet öz yeterliliklerinin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda internet öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin bilgi arama stratejilerinin daha gelişmiş olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca web tabanlı öğrenme sürecinde internet öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre daha iyi öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalarında ayrıca web tabanlı öğrenme stratejilerini çözümlenebilmek için kontrol, yönelim bozukluğu, deneme-yanılma, problem çözme, maksatlı düşünme, ana fikri seçme ve bilgiyi değerlendirme stratejilerinden oluşan bir çerçeve belirlemişlerdir.

Asemi (2005) çalışmasında İranlı üniversite öğrencilerinin ve personelin internetteki bilgi arama alışkanlıklarını belirlemeye amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin ve personelin interneti sık sık kullandığını ve katılımcıların %55'inin bilimsel bilgi aramak için üniversite kütüphanesinin sağladığı veri tabanlarını ve çevrimiçi dergileri kullandıklarını ifade etmiştir. İnterneti en çok araştırma amaçlı kullandıklarını ve en çok Google ve Yahoo arama motorlarını tercih ettiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların %54'ü internette yararlı bilgi olduğuna dair inanca sahipken %31'i internette kaliteli bilgi olduğuna dair inanca sahip olduğunu ifade etmiştir.

Wu ve Tsai (2005) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin web ortamında bilgi arama stratejileri ve web tabanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan bilginin doğru ve

kullanışlı olup olmadığını değerlendirme standartlarını içeren bilgi taahhütlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu nedenle Bilgi Taahhütü Anketi'ni geliştirmişlerdir. Güvenilirliği ve geçerliliği doğrulanan anketi Tayvan'daki 4 üniversitede öğrenim görmekte olan 610 öğrenciye uygulamışlardır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre web materyallerini değerlendirme standartlarının web ortamında bilgi arama stratejileri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir deyişle web materyallerini değerlendirme standartlarının web ortamında bilgi arama stratejilerini belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir.

Wu ve Tsai (2007) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin bilgi taahhütlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bilgi taahhütleri öğrencilerin web ortamındaki karşılaştıkları bilgilerin doğru ve yararlı olup olmadığını değerlendirmek için kullandıkları standartlar ve çevrimiçi bilgi arama stratejileri anlamına gelir. Öğrencilerin bilgi taahhütlerini belirlemek için bir anket geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri anketi 1220 öğrenci üzerinde uygulamışlardır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre geliştirilen Bilgi Taahhütleri Anketi'nin yeterince güvenilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bilgi arama stratejilerinin cinsiyete göre farklılaştığını ifade etmişlerdir.

Kuiper, Volman ve Terwel (2008) 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin web okuryazarlık becerileri ve web kullanım stratejilerini incelemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin web kullanım stratejilerinin yeterliliğini de incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin web kullanım stratejileri ile ilgili olarak web arama becerisini kullanırken genellikle Google kullanmayı bildiklerini ancak ilgili sorgu cümlelerini oluşturmakta sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Web okuma becerileri ile ilgili olarak öğrencilerin ilgili ve sitesi içerisindeki bilgiyi bulmakta sıkıntı yaşamadıkları ancak Web siteleri arasından ilgili web sitesini bulmakta sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Değerlendirme becerileri ile ilgili olarak öğrencilerin bir web sitesinin güvenilirliğini ve amaca uygunluğunu sorgulamada sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Laverty, Reed ve Lee (2008) çalışmalarında web ortamının eğitimciler için çok çeşitli ve ücretsiz öğrenim materyalleri sunması ile birlikte öğretmenlerin bu araçları bulma becerisine ve öğrencilerine öğretebilmek için webde arama stratejilerine ve web stratejilerini değerlendirebilme becerisine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu

nedenle çalışmalarında öğretmen adaylarının web arama stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının web de bilgi bulma becerisine yönelik güvenlerinin, bu beceriyi öğrencilerine öğretmeye yönelik güven düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının bu becerileri öğrencilerine aktarmalarının bilincinde olduğunda bu becerileri öğrenmenin ve en iyi uygulamaları kullanmanın önemini farkına vardıklarını ifade etmiştir.

Karataş Ateş (2014) çalışmasında çocukların internet ortamını kütüphane gibi kullandıklarını ve bu süreçte bazı olumsuzluklarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu olumsuzluklardan bazıları çok fazla kaynak arasından ihtiyacı olan bilgiyi bulmakta zorlanmaları ve yaşlarına uygun olamayan içeriklerle karşılaşmalarıdır. Bu tür sorunlarla karşılaşmamak için güvenilir ve doğru bilgilerin yer aldığı Türkçe elektronik bilgi kaynaklarından dijital bir kütüphane oluşturulması gerektiğini ifade etmiş ve örnek bir kütüphane geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında elektronik kaynakları içeren dijital bir kütüphanenin nasıl oluşturulabileceğini adım adım göstermiştir.

Sabır (2014) çalışmasında günümüzde oldukça yaygın olan web tabanlı elektronik kütüphanelerin kullanıcılar açısından kullanılabilirliğinin nasıl algılandığını, kullanıcıların bu kütüphaneler hakkındaki düşüncelerini ve bu kütüphanelerin arayüzleri hakkındaki tutumlarını incelemiştir. Ayrıca çalışmasında öğrencilerin interneti kullanarak bilgi arama davranışlarını da incelemeyi amaçlamıştır.

Geçer ve Ira (2014) çalışmalarında Wu ve Tsai (2005) tarafından geliştirilen 24 maddelik web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını yapmışlardır. Ölçeğin maddeleri 16 uzman tarafından ifade ve amaca uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçek 23 madde ve 6 alt boyuttan oluşmuştur. Bu alt boyutlar farklı kaynaklardan sorgulama, tek kaynak kullanımı resmi ve uzman sitelerden sorgulama, bilgiyi organize etme, teknik özellikler ve görsellik, içeriğin amaca uygunluğudur.

Kinley, Tjondronegoro, Partridge ve Edwards (2014) çalışmalarında bilişsel stillerin webde bilgi ararken oldukça etkili olduğunu bu nedenle de çalışmalarında web ortamında bilgi arama davranışları ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda kullanıcıların bilişsel stillerinin web gezinme

şekilleri, sorgu cümlesini yenide ifade edebilme davranışı, bilgi arama stratejileri ve bilgi işleme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmalarında kullanıcıların bilişsel stratejileri ve web aramaları hakkında bir model geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Sırakaya ve Çakır (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerini belirlemeyi ve bu stratejileri cinsiyet, bilgi arama düzeyi ve sıklığı değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak bilgi arama düzeyi ve bilgi arama sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Turan, Reisoğlu, Özçelik ve Göktaş (2015) çalışmalarında öğretmenlerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda cinsiyet ve günlük internet kullanım düzeyi değişkenleri ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak çevrimiçi bilgi arama deneyimi değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Geçer ve İra (2015) üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda üniversite öğrencilerinin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinden web ortamında bilgi ararken farklı web sitelerindeki bilgileri bütünleştirme stratejisini daha sık kullandıklarını ve bilgiyi organize etme stratejisini de çok sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin fakülte, sınıf düzeyi, cinsiyet ve bilgisayar kullanma düzeylerine göre farklılaştığını ancak günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir.

Tatar (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama strateji seviyelerini, medya okuryazarlık seviyelerini ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama strateji seviyelerinin orta seviyede olduğunu ve bu seviyenin bölümlerine göre farklılaştığını gözlemlemiştir. Medya okuryazarlık seviyelerinin ise ortalamanın üzerinde olduğunu, bu seviyelerin de sınıf düzeylerine ve bölümlerine göre farklılaştığını gözlemlemiştir. Öğretmen

adaylarının çevrimiçi bilgi arama strateji seviyeleri ile medya okuryazarlık seviyeleri arasında orta seviyede ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu gözlemlemiştir.

Ay (2016) çalışmasında lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin çevrimiçi bilgi arama stratejilerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin kendilerinin çevrimiçi bilgi arama strateji seviyelerinin orta seviyede yeterli olduğunu hissettiklerini gözlemlemiştir. Öğrenciler kendilerini en fazla internette bilgi ararken kullandıkları arama motorlarının yanlış yönlendirmesine karşı “kontrol” stratejileri açısından yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. En zayıf kaldıkları konunun ise internet ortamında kaybolma durumuna karşı bir strateji geliştirebilme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çevrimiçi bilgi arama stratejilerini etkili kullanma açısından erkek öğrencilerin kadınlara ve akademik not ortalaması yüksek olanların düşük olanlara karşı kendilerini daha yeterli hissettiklerini gözlemlemiştir.

Şerefoglu Henkoğlu ve Mahiroğlu (2016) çalışmalarında etkili bir öğretim programı geliştirerek ortaokul düzeyindeki öğrencilere web ortamında bilgi arama stratejilerini öğretmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul düzeyindeki öğrenciler için internet ortamında bilgi arama stratejileri üzerine bir öğretim programı hazırlamışlardır. Hazırladıkları bu program kapsamında 98 öğrenciye bir eğitim vermişlerdir. Çalışma sonucunda bu konu üzerine eğitim almış öğrenciler üzerinde eğitim öncesinden eğitim sonrasında doğru pozitif yönde farklılaşma olduğunu gözlemlemiştir. Bu farklılaşma da araştırma kapsamında verilen eğitimin öğrencilerin webde bilgi arama stratejileri üzerinde önemli derecede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Geçer ve Ira (2017) çalışmalarında yükseköğretim öğrencilerinin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile sahip oldukları epistemolojik bilgi arama inançları arasında ne şekilde bir ilişki olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrenmenin gerçekleşebilmesinin harcanan çabayla orantılı olduğuna güçlü şekilde inanan öğrencilerin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinden farklı kaynakları sorgulama, bilgiyi organize etme ve içeriğin amaca uygunluğu stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirtmiştir. Öğrenmenin gerçekleşmesinin yetenekle orantılı olduğuna inanan öğrencilerin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinden tek kaynak kullanımı ve teknik özellikler ve görsellik stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Doğru bilginin tek

olduğuna inanan öğrencilerin ise web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinden teknik özellikler ve görsellik, tek kaynak kullanımı ve resmi ve uzman sitelerden sorgulama stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirtmiştir.

Akçay (2017) çalışmasında çocukların internetteki bilgiyi doğru ve güvenilir bir şekilde arayabilmeleri için bir arama motoru geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda çocukların bilgiyi ararken karşılaştıkları bilginin güvenilir olup olmaması, çok çeşitli kaynaklar arasında bilgiyi ararken karşılaşılan zorluk, zararlı ve konu ile ilgili olmayan sitelerle karşılaşma, sorgu ifadelerini seçerken doğru yazamama, kısa ve basit sorgu ifadeleri yazma, doğru anahtar kelimeleri seçememe gibi konularda problem yaşadıklarını belirlemiş ve bu problemi çözmek için bir arama motoru geliştirmiştir. Geliştirdiği bu arama motorunun çalışma sonucunda elde ettiği veriler doğrultusunda yaşanan problemlere çözüm sağladığını gözlemlemiştir.

Tekin ve Polat (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejileri ile sayısal yetkinlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin cinsiyete ve günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çevrimiçi bilgi arama strateji seviyeleriyle sayısal yetkinlik seviyeleri arasında pozitif ve anlamlı yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Lai (2020) çalışmasında üniversite öğrencilerinin bilgi arama ve değerlendirme deneyimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin bilgi arama davranışlarını beş alt grupta incelemiştir. Bunlar üst biliş, bilgi arama, akademik öz yeterlilik, çevrimiçi iletişim ve kaynak organizasyonudur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin bilgi ararken hem basit hem de karmaşık bilgi değerlendirme standartlarını kullandığını gözlemlemiştir.

Topal ve Süner (2020) çalışmalarında denizcilik fakültesi öğrencilerinin bilgi arama taahhütlerini ve stratejilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda elde ettikleri bulgulara göre öğrenciler bilgiyi ararken örtük stratejiler yerine açık stratejileri, karmaşık stratejiler yerine de basit stratejileri tercih ettiklerini gözlemlemiştir. Çalışmanın sonucunda bilgiye ulaşma, uygun içeriği seçme, bilgiyi kullanma ve bilgiyi

organize etme becerilerinin öğrencilere kazandırılması için eğitimin gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreçleri ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada nicel araştırma deseni ve betimsel tarama modelinde ilişkiisel tarama yöntemi kullanılacaktır. Betimsel araştırma belli bir grubun sahip olduğu özellikleri saptamak için yapılan veri toplama çalışması olarak tanımlanabilir. İlişkiisel araştırma ise sadece olanı belirlemek için olan olayların veya durumların arasındaki inceleyen çalışmalar olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

3.2 Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırma 2019-2020 akademik yılı içerisinde Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Toplanan anket formları üzerinde yapılan incelemeler sonucunda eksik veya hatalı bir ölçüğe rastlanmamıştır. Sonuç olarak toplanan veriler bu kapsamda analiz edilmiştir.

Katılımcılara ait demografik veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine İlişkin Veriler

Cinsiyet	Frekans (n)	Yüzde (%)
Kız	323	64,6
Erkek	177	35,4
Toplam	500	100,0

Tablo 1’de de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %64,6’sının (N=323) kız, %35,4’ ünün (N=177) erkek olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine İlişkin Veriler

Sınıf Düzeyi	Frekans (n)	Yüzde (%)
1	147	29,4
2	116	23,2
3	120	24,0
4	117	23,4
Toplam	500	100,0

Tablo 2’de de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %29,4’ü (N=147) 1.sınıf, %23,2’si (N=116) 2.sınıf, %24,0’ü (N=120) 3.sınıf, %23,4’ü (N=117) ise 4. sınıftır.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Bölümlerine İlişkin Veriler

Bölüm	Frekans (n)	Yüzde (%)
Almanca	31	6,2
Biyoloji	45	9,0
Böte	49	9,8
Fen Bilgisi	56	11,2
İlköğretim Matematik	70	14,0
İngilizce	55	11,0
Özel Eğitim	48	9,6
Sınıf	39	7,8
Sosyal Bilgiler	32	6,4
Resim	30	6,0
Türkçe	45	9,0
Toplam	500	100,0

Tablo 3’de de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %6,2’si (N=31) Almanca, %9,0’u (N=45) Biyoloji, %9,8’i (N=49) Böte, %11,2’si (N=56) Fen Bilgisi, %14,0’ü (N=70) İlköğretim matematik, %11,0’i (N=55) İngilizce, %9,6’sı (N=48) Özel eğitim, %7,8’i (N=39) Sınıf, %6,4’ü (N=32) Sosyal bilgiler, %6,0’sı (N=30) Resim, %9,0’u (N=45) Türkçe öğretmenliğidir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Akademik Not Ortalamalarına İlişkin Veriler

Akademik not ortalaması	Frekans (n)	Yüzde (%)
1.50-2.00	42	8,4
2.01-2.50	120	24,0
2.51- 3.00	154	30,8
3.01-3.50	129	25,8
3.51-4.00	55	11,0
Toplam	500	100,0

Tablo 4’te de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %8,4’ünün (N=42) 1.50-2.00 akademik not ortalamasına, %24,0’ünün (N=120) 2.01-

2.50 akademik not ortalamasına, %30,8'inin (N=154) 2.51-3.00 akademik not ortalamasına, %25,8'inin (N=129) 3.01-3.50 akademik not ortalamasına, %11,0'inin ise (N=55) 3.51-4.00 akademik not ortalamasına sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine İlişkin Veriler

Günlük İnternet Kullanım Süreleri	Frekans (n)	Yüzde (%)
1-2 saat	49	9,8
3-5 saat	314	62,8
6-9 saat	121	24,2
10 saat ve üzeri	16	3,2
Toplam	500	100,0

Tablo 5'te de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %9,8'inin (N=49) günlük 1-2 saat internet kullandığı, %62,8'inin (N=314) günlük 3-5 saat internet kullandığı, %24,2'sinin (N=121) günlük 6-9 saat internet kullandığı, %3,2'sinin (N=16) günlük 10 saat ve üzeri internet kullandığı gözlemlenmektedir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Günlük Sosyal Medya Kullanım Sürelerine İlişkin Veriler

Günlük Sosyal Medya Kullanım Süreleri	Frekans (n)	Yüzde (%)
1-2 saat	232	46,4
3-5 saat	268	53,6
Toplam	500	100,0

Tablo 6'da da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %46,4'ünün (N=192) günlük 1-2 saat sosyal medya kullandığı, %53,6'sının (N=268) günlük 3-5 saat sosyal medya kullandığı gözlemlenmektedir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Webde Bilgi Arama Sıklıklarına İlişkin Veriler

Webde Bilgi Arama Sıklıkları	Frekans (n)	Yüzde (%)
Ara sıra	159	31,8
Genellikle	268	53,6
Her zaman	73	14,6
Toplam	500	100,0

Tablo 7'de de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %31,8'inin (N=159) ara sıra web de bilgi aradıkları, %53,6'sının (N=268) genellikle web de bilgi aradıkları, %14,6'sının (N=73) her zaman webde bilgi aradıkları gözlemlenmektedir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Daha Önce Dijital Okuryazarlık Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Veriler

Dijital Okuryazarlık Eğitimi Alma Durumu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Evet	50	10,0
Hayır	450	90,0
Toplam	500	100,0

Tablo 8’de de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %90,0’ının (N=450) daha önce dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim almadıkları, %10,0’unun (N=50) ise daha önce dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim aldığı gözlemlenmektedir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefon Kullanma Durumuna İlişkin Veriler

Akıllı Telefon Kullanma Durumu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Evet	497	99,4
Hayır	3	0,6
Toplam	500	100,0

Tablo 9’da da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %99,4’ünün (N=497) akıllı telefon kullandığı, %0,6’sının (N=3) ise akıllı telefon kullanmadığı gözlemlenmektedir.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Veriler

Anne Eğitim Düzeyine	Frekans (n)	Yüzde (%)
İlkokul	146	29,2
Ortaokul	133	26,6
Lise	122	24,4
Lisans	99	19,8
Toplam	500	100,0

Tablo 10’da da görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %29,2’sinin (N=146) annelerinin ilkokul mezunu, %26,6’sının (N=133) annelerinin ortaokul mezunu, %24,4’ünün (N=122) annelerinin lise mezunu, %19,8’inin (N=99) annelerinin lisans mezunu olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Veriler

Baba Eğitim Düzeyine	Frekans (n)	Yüzde (%)
İlkokul	85	17,0

Ortaokul	80	16,0
Lise	155	31,0
Ön lisans	41	8,2
Lisans	139	27,8
Toplam	500	100,0

Tablo 11’de de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %17,0’ının (N=85) babalarının ilkokul mezunu, %16,0’sının (N=80) babalarının ortaokul mezunu, %31,0’inin (N=155) babalarının lise mezunu, %8,2’sinin (N=41) babalarının ön lisans mezunu, %27,8’inin (N=139) babalarının lisans mezunu olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 12: Öğretmen Adaylarının İnterneti En Çok Kullanma Amacına İlişkin Veriler

İnterneti En Çok Kullanma Amacı	Frekans (n)	Yüzde (%)
Araştırma	125	25,0
Oyun oynamak	54	10,8
Haber takip etmek	299	59,8
Sosyal medya	22	4,4
Toplam	500	100,0

Tablo 12’de de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %25,0’inin (N=125) interneti en çok araştırma amacıyla kullandıkları, %10,8’inin (N=54) interneti en çok oyun oynamak amacıyla kullandıkları, %59,8’inin (N=299) interneti sosyal medya kullanmak amacıyla kullandıkları, %4,4’ünün (N=22) interneti en çok diğer amaçlarla kullandıkları gözlemlenmektedir.

Tablo 13: Öğretmen Adaylarının İnternete En Çok Bağlandıkları Cihaza İlişkin Veriler

İnternete En Çok Bağlanılan Cihaz	Frekans (n)	Yüzde (%)
Bilgisayar	84	16,8
Diğer	416	83,2
Toplam	500	100,0

Tablo 13’de de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %16,8’inin (N=84) internete en çok bağlandıkları cihazın bilgisayar, %83,2’sinin (N=416) internete en çok bağlandıkları cihazın diğer cihazlar olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 14: Öğretmen Adaylarının Sürekli İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumuna İlişkin Veriler

Sürekli İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Evet	429	85,8
Hayır	71	14,2
Toplam	500	100,0

Tablo 14’te de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %85,8’inin (N=429) sürekli internet bağlantısına sahip olduğu, %14,2’sinin (N=71) ise sürekli internet bağlantısına sahip olmadığı gözlemlenmektedir.

Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Aile Aylık Gelir Düzeylerine İlişkin Veriler

Aile Aylık Gelir Düzeyleri	Frekans (n)	Yüzde (%)
0-2000 TL	50	10,0
2001-4000 TL	183	36,6
4001-6000 TL	169	33,8
6001-8000 TL	55	11,0
8000 üzeri	43	8,6
Toplam	500	100,0

Tablo 15’te de görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının %10,0’unun (N=50) aile aylık gelir düzeyinin 0-2000 TL , %36,6’sının (N=183) aile aylık gelir düzeyinin 2001-4000 TL, %33,8’inin (N=169) aile aylık gelir düzeyinin 4001-6000 TL, %11,0’inin (N=55) aile aylık gelir düzeyinin 6001-8000 TL, %8,6’sının (N=43) aile aylık gelir düzeyinin 8000 TL ve üzeri olduğu gözlemlenmektedir.

3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Veri toplama araçları öğretmen adaylarına sunulmadan önce gizlilikle ilgili etik kurallar paylaşılmış ve ölçüklerin nasıl doldurulması gerektiği açıklanmıştır. Toplanan veriler bir istatistik programı ile analiz edilmiştir.

3.3.1 Demografik Veri Toplama Formu

Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, günlük internet kullanım süreleri, günlük sosyal medya kullanım süreleri, webde bilgi arama sıklıkları, daha önce dijital okuryazarlık eğitimi alma durumu, akıllı telefon kullanma durumu, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, interneti en çok kullandıkları amaç, internete bağlanırken tercih ettikleri cihaz, sürekli internet bağlantısına sahip olma durumu ve ailelerinin aylık gelir düzeyini belirlemek amacıyla

demografik veri toplama formu kullanılmıştır. Demografik veri toplama formunda ilgili değişkenlerle ilgili sorular sorularak öğretmen adaylarının kendilerine uygun olan seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir.

3.3.2 Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılacak olan bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanacak olan demografik bilgi formuyla birlikte dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Ng (2012) tarafından geliştirilen, Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” uygulanacaktır. Dijital okuryazarlık ölçeği 17 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar tutum, teknik, bilişsel ve sosyal boyutlardır. Ölçek 1- Kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere 5’li likert yapıdadır.

Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmasının sonucunda elde edilen bulgulara göre ölçeğin .89 korelasyon katsayısına sahip olduğu bu nedenle de ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formunun dilsel açıdan eşdeğer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. AFA için verilen KMO örneklem uygunluk katsayısı (.91) ve Barlett Sphericity testi (1549.40, $p < .001$, $sd=136$) değerine bakılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda verilerin faktör analizine uygunluğu mükemmel uygunlukta bulunmuştur (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017).

Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından DOYÖ’nün orijinal halinin faktör yapısının Türkiye’de uygulanan örneklemde de yeterliliğini ortaya koymak için uyum indekslerine bakılmış ve sonuçlar $\chi^2=268.45$ ($Sd=113$, $p=0.00$), $RMSEA=.071$, $GFI=.93$, $AGFI=.91$, $CFI=.98$, $NFI=.96$, $NNFI=.97$ ve $SRMR=.05$ şeklinde elde edilmiştir. Birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin orijinal halinin faktör yapısının Türkiye’de uygulanan örneklemde de doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci düzey DFA sonuçları ise $\chi^2=286.60$ ($Sd=115$, $p=0.00$), $RMSEA=.074$, $GFI=.96$, $AGFI=.92$, $CFI=.97$, $NFI=.96$, $NNFI=.97$ ve $SRMR=.048$ şeklinde elde edilmiştir. Bu sonuçlarında yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. DOYÖ’nün güvenilirliği iç tutarlılık kat sayısı (Cronbach Alpha) ve test tekrar test yöntemiyle ölçülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .93, test tekrar test güvenilirliği ise .98 çıkmıştır. Bir ölçeğin

güvenilir kabul edilebilmesi için güvenilirlik kat sayısının .70 ve üzeri değer almış olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010).

3.3.3 Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği

Öğretmen adaylarının web ortamlarında bilgi arama ve yorumlama stratejilerini belirlemek için ise Wu ve Tsai (2005) tarafından geliştirilen, Geçer ve Ira (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Web ortamında bilgi arama ve yorumlama ölçeği 23 maddeden ve 6 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler farklı kaynaklardan sorgulama, resmi ve uzman sitelerden sorgulama, içeriğin amacına uygunluğu, teknik özellikler ve görsellik, bilgiyi organize etme, tek kaynak kullanımınıdır. Ölçek 1- Kesinlikle katılmıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere 5’li likert yapıdadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan faktör analizi sonucunda öz değer 1,00’ın üstünde 6 faktörlü ve toplam varyansın %53,80’ini açıklayan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı ise .75 bulunmuştur. Yapılan bu analizler sonucunda ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olmasıyla birlikte ölçeğin Türkiye örnekleminde de kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır (Geçer ve Ira, 2014).

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için ilk olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığından online araştırma izni alınmıştır.

Öncelikle alan yazın taraması yapılarak dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Bu doğrultuda ölçek seçimi geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış olan Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve Geçer ve Ira (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği” gerekli izinler alınarak seçilmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından online ortama aktarılmış ve öğretmen adaylarına online olarak sunulmuştur. Uygulama esnasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Öncelikli olarak verilerin uygunluğu analiz edilmiş, toplanan anket formları üzerinde yapılan incelemeler sonucunda eksik veya hatalı bir ölçüğe rastlanmamıştır. Geçerli olan 500 veri için dijital okuryazarlık ölçüğü 5'li likert maddeler 1- Kesinlikle Katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum olacak şekilde puanlanmıştır. Dijital okuryazarlık ölçüğü 17 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Dijital okuryazarlık ölçüğü iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa araştırma sürecinde toplanan verilerden .91 olarak hesaplanmıştır.

Geçerli olan 500 veri için Web ortamında bilgi arama ve yorumlama ölçüğü 5'li likert maddeler 1- Kesinlikle Katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum olacak şekilde puanlanmıştır. Web ortamında bilgi arama ve yorumlama ölçüğü 23 maddeden ve 6 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler farklı kaynaklardan sorgulama, resmi ve uzman sitelerden sorgulama, içeriğin amacına uygunluğu, teknik özellikler ve görsellik, bilgiyi organize etme, tek kaynak kullanımınıdır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ölçüğü iç tutarlık katsayısı Cronbach alfa araştırma sürecinde toplanan verilerden .83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde, öncelikle öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için dağılımların normalliklerine bakılmıştır. Daha sonra demografik bilgilerin analizi için yüzde ve frekans analizi kullanılmıştır. Cinsiyet, daha önce dijital okuryazarlık eğitimi alma durumu, akıllı telefon kullanma durumu, sürekli internet bağlantısına sahip olma durumunu belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, günlük internet kullanım süreleri, günlük sosyal medya kullanım süreleri, webde bilgi arama sıklıkları, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, interneti en çok kullandıkları amaç, internete bağlanırken tercih ettikleri cihaz ve ailelerinin aylık gelir düzeyini belirlemek için ise tek faktörlü varyans analizi (oneway-anova) ve farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla LSD testi kullanılmıştır.

Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmış ve veriler bir istatistik programı ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları, araştırmadan toplanan verilere göre yapılan istatistiksel analizlerinin sonuçları ve bu sonuçlara araştırma sorularına ait yorumlar ayrıntılı olarak sunulmuştur.

4.1 Dijital Okuryazarlıkla Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Web Ortamında Bilgi Arama Ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği arasındaki ilişkinin belirlenmesinde basit korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır.

Korelasyon iki değerle ifade edilebilen bir büyüklüktür. Bu değerlerden birisi korelasyonun yönü iken diğeri büyüklüğüdür. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Alanyazında korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında tam olarak bir fikir birliği olmamakla beraber; korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta ve 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011:32).

Dijital okuryazarlık ölçeği ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ölçeği **arasındaki ilişkiye yönelik bulgular** Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Web Ortamında Bilgi Arama Ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği arasındaki ilişki

	Dijital Okuryazarlık Ölçeği
Web Ortamında Bilgi Arama Ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği	.561*

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Web Ortamında Bilgi Arama Ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği **arasında**; orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.2 Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dijital okuryazarlık	Kadın	323	58,653	8,7865	498	-1,232	.219
	Erkek	177	59,627	7,8137			
Web ortamında bilgi arama	Kadın	323	80,529	8,8026	498	-,524	.600
	Erkek	177	80,972	9,3998			

Tablo 4.2’de de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık (Kadın $\bar{X}=58,65$; Erkek $\bar{X}=59,62$) ve web ortamında bilgi arama durumlarının (Kadın $\bar{X}=80,52$; Erkek $\bar{X}=80,97$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumları cinsiyet değişkenine göre değişmemektedir.

4.3 Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.3’ de verilmiştir.

Tablo 4.3 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının sınıf değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Öğrenim Gördükleri Sınıf	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital okuryazarlık	Gruplararası	123,375	3	41,125	,573	,633
	Gruplariçi	35589,623	496	71,753		
	Toplam	35712,998	499			
Web ortamında bilgi arama	Gruplararası	180,274	3	60,091	,739	,529
	Gruplariçi	40343,428	496	81,338		

Toplam	40523,702	499
---------------	-----------	-----

Tablo 4.3’de de görüldüğü gibi, çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının sınıf değişkenine göre ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumlarının sınıf değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(3-496) = .573, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumu sınıf değişkenine göre değişmemektedir. Ayrıca, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumlarının sınıf değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(3-496) = .739, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumu sınıf değişkenine göre değişmemektedir.

4.4 Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.4’ de verilmiştir.

Tablo 4.4 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının bölüm değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Öğrenim gördükleri bölüm	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital okuryazarlık	Gruplararası	2055,572	10	205,557	2,986	,001
	Gruplarıçi	33657,426	489	68,829		
	Toplam	35712,998	499			
Web ortamında bilgi arama	Gruplararası	853,361	10	85,336	1,052	,398
	Gruplarıçi	39670,341	489	81,125		
	Toplam	40523,702	499			

Tablo 4.4’de de görüldüğü gibi, Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının bölüm değişkenine göre ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, Çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumlarının bölüm değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F(10-489) = 2,986, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, Çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumu bölüm değişkenine göre değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların

yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, farklılığın Almanca öğretmenliği ile Fen bilgisi öğretmenliği arasında (Almanca öğretmeninin lehine) ve Almanca öğretmenliği ile Sınıf öğretmenliği arasında (Almanca öğretmenliğinin lehine) olduğu; farklılığın Biyoloji öğretmenliği ile Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği arasında (Biyoloji öğretmenliğinin lehine) ve Biyoloji öğretmenliği ile Sınıf öğretmenliği arasında (Biyoloji öğretmenliğinin lehine) olduğu; farklılığın Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ile Almanca öğretmenliği arasında (Almanca öğretmenliğinin lehine), Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ile Biyoloji öğretmenliği arasında (Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliğinin lehine), Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ile Fen bilgisi öğretmenliği arasında (Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliğinin lehine), Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ile İlköğretim matematik öğretmenliği arasında (Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliğinin lehine), Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında (Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliğinin lehine), Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ile Özel eğitim öğretmenliği arasında (Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliğinin lehine), Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ile Sınıf öğretmenliği arasında (Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliğinin lehine), Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ile Sosyal bilgiler öğretmenliği arasında (Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliğinin lehine), Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ile Resim öğretmenliği arasında (Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliğinin lehine) ve Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği arasında (Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliğinin lehine) olduğu; farklılığın Fen bilgisi öğretmenliği ile Almanca öğretmenliği arasında (Fen bilgisi öğretmenliğinin lehine), Fen bilgisi öğretmenliği ile Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği arasında (Fen bilgisi öğretmenliğinin lehine), Fen bilgisi öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında (Fen bilgisi öğretmenliğinin lehine) ve Fen bilgisi öğretmenliği ile Özel eğitim öğretmenliği arasında (Fen bilgisi öğretmenliğinin lehine) olduğu; farklılığın İlköğretim matematik öğretmenliği ile Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği arasında (İlköğretim matematik öğretmenliğinin lehine) olduğu; farklılığın İngilizce öğretmenliği ile Fen bilgisi öğretmenliği arasında (İngilizce öğretmenliğinin lehine) ve İngilizce öğretmenliği ile

Sınıf öğretmenliği arasında (İngilizce öğretmenliğinin lehine) olduğu; farklılığın Özel eğitim öğretmenliği ile Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği arasında (Özel eğitim öğretmenliğinin lehine) ve Özel eğitim öğretmenliği ile Sınıf öğretmenliği arasında (Özel eğitim öğretmenliğinin lehine) olduğu; farklılığın Sınıf öğretmenliği ile Almanca öğretmenliği arasında (Sınıf öğretmenliğinin lehine), Sınıf öğretmenliği ile Biyoloji öğretmenliği arasında (Biyoloji öğretmenliğinin lehine), Sınıf öğretmenliği ile Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği arasında (Sınıf öğretmenliğinin lehine) ve Sınıf öğretmenliği ile Özel eğitim öğretmenliği arasında (Sınıf öğretmenliğinin lehine) olduğu; farklılığın Sosyal bilgiler öğretmenliği ile Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği arasında (Sosyal bilgiler öğretmenliğinin lehine) olduğu; farklılığın Resim öğretmenliği ile Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği arasında (Resim öğretmenliğinin lehine) olduğu; farklılığın Türkçe öğretmenliği ile Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği arasında (Türkçe öğretmenliğinin lehine) olduğu görülmektedir.

Ayrıca, Çalışma grubunun Web ortamında bilgi arama durumlarının bölüm değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(10-489)=1,052$, $p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, Çalışma grubunun Web ortamında bilgi arama durumu bölüm değişkenine göre değişmemektedir.

4.5 Akademik Not Ortalaması Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.5' te verilmiştir.

Tablo 4.5 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının akademik not ortalaması değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Akademik Not Ortalaması	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital okuryazarlık	Gruplararası	256,521	4	64,130	,895	,466
	Gruplariçi	35456,477	495	71,629		
	Toplam	35712,998	499			
Web ortamında bilgi arama	Gruplararası	762,362	4	190,590	2,373	,051
	Gruplariçi	39761,340	495	80,326		
	Toplam	40523,702	499			

Tablo 4.5'te de görüldüğü gibi, çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının akademik not ortalaması değişkenine göre ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumlarının akademik not ortalaması değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-495)=.895, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumu akademik not ortalaması değişkenine göre değişmemektedir. Ayrıca, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumlarının akademik not ortalaması değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-495)= 2,373, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumu akademik not ortalaması değişkenine göre değişmemektedir.

4.6 Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının günlük internet kullanımı değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Günlük İnternet Kullanımı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital okuryazarlık	Gruplararası	235,654	2	117,827	1,651	,193
	Gruplariçi	35477,344	497	71,383		
	Toplam	35712,998	499			
Web ortamında bilgi arama	Gruplararası	110,719	2	55,359	,681	,507
	Gruplariçi	40412,983	497	81,314		
	Toplam	40523,702	499			

Tablo 4.6'de de görüldüğü gibi, çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının günlük internet kullanımı değişkenine göre ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumlarının günlük internet kullanımı değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2-497)= 1,651, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumu günlük internet kullanımı değişkenine göre değişmemektedir. Ayrıca, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumlarının günlük internet kullanımı değişkenine yönelik

aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2-497) = .681, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumu günlük internet kullanımını değişkenine göre değişmemektedir.

4.7 Günlük Sosyal Medya Kullanımı Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının günlük sosyal medya kullanımını değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının günlük sosyal medya kullanımını değişkenine göre t-testi sonuçları

Günlük Sosyal Medya Kullanımı		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dijital okuryazarlık	1-2 saat	232	59,147	9,2855	498	.365	.715
	2 saat ve üzeri	268	58,869	7,6893			
Web ortamında bilgi arama	1-2 saat	232	79,901	9,6839	498	-1,817	.070
	2 saat ve üzeri	268	81,366	8,3451			

Tablo 4.7’de de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklemeler için t-testi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık (1-2 saat $\bar{X} = 59,14$; 2 saat ve üzeri $\bar{X} = 58,86$) ve web ortamında bilgi arama durumlarının (1-2 saat $\bar{X} = 79,90$; 2 saat ve üzeri $\bar{X} = 81,36$) günlük sosyal medya kullanımını değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumları günlük sosyal medya kullanımını değişkenine göre değişmemektedir.

4.8 Web De Bilgi Arama Sıklığı Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının web de bilgi arama sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının web de bilgi arama sıklığı değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Web De Bilgi Arama Sıklığı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital okuryazarlık	Gruplararası	532,215	2	266,107	3,759	,024
	Gruplariçi	35180,783	497	70,786		
	Toplam	35712,998	499			
Web ortamında bilgi arama	Gruplararası	245,035	2	122,517	1,512	,222
	Gruplariçi	40278,667	497	81,044		
	Toplam	40523,702	499			

Tablo 4.8’de de görüldüğü gibi, çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının web de bilgi arama sıklığı değişkenine göre ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumlarının web de bilgi arama sıklığı değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F(2-497)=3,759, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumu web de bilgi arama sıklığı değişkenine göre değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, farklılığın ara sıra ile her zaman arasında (ara sıranın lehine) olduğu; genellikle ile her zaman arasında (genellikle’nin lehine) olduğu; her zaman ile ara sıra arasında (her zamanın lehine) ve her zaman ile genellikle arasında (her zamanın lehine) olduğu görülmektedir. Ayrıca, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumlarının web de bilgi arama sıklığı değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(2-497)= 1,512, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumu web de bilgi arama sıklığı değişkenine göre değişmemektedir.

4.9 Daha Önce Dijital Okuryazarlıkla İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine

Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının Daha önce dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının Daha önce dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Daha Önce Dijital Okuryazarlıkla İlgili Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
--	---	-----------	---	----	---	---

Dijital okuryazarlık	Evet	50	62,840	8,3602	498	3,421	.001
	Hayır	450	58,571	8,3717			
Web ortamında bilgi arama	Evet	50	83,520	9,3356	498	2,355	.019
	Hayır	450	80,371	8,9302			

Tablo 4.9’da da görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklemeler için t-testi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık (evet $\bar{X} = 62,84$; hayır $\bar{X} = 58,57$) ve web ortamında bilgi arama durumlarının (evet $\bar{X} = 83,52$; hayır $\bar{X} = 80,37$) Daha önce dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p > .05$). Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık web ortamında bilgi arama durumları daha önce dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre değişmektedir.

4.10 Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital okuryazarlık	Gruplararası	333,159	4	83,290	1,165	,325
	Gruplariçi	35379,839	495	71,474		
	Toplam	35712,998	499			
Web ortamında bilgi arama	Gruplararası	262,258	4	65,565	,806	,522
	Gruplariçi	40261,444	495	81,336		
	Toplam	40523,702	499			

Tablo 4.10’da da görüldüğü gibi, çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumlarının anne eğitim düzeyi değişkenine

yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-495)= 1,165, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumu anne eğitim düzeyi değişkenine göre değişmemektedir. Ayrıca, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumlarının anne eğitim düzeyi değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-495)= .806, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumu anne eğitim düzeyi değişkenine göre değişmemektedir.

4.11 Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.11’ de verilmiştir.

Tablo 4.11 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital okuryazarlık	Gruplararası	378,482	4	94,620	1,326	,259
	Gruplariçi	35334,516	495	71,383		
	Toplam	35712,998	499			
Web ortamında bilgi arama	Gruplararası	695,822	4	173,956	2,162	,072
	Gruplariçi	39827,880	495	80,460		
	Toplam	40523,702	499			

Tablo 4.11’de de görüldüğü gibi, çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-495)= 1,326, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumu baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişmemektedir. Ayrıca, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumlarının baba eğitim düzeyi değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-495)= 2,162, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumu baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişmemektedir.

4.12 İnterneti En Çok Kullanma Amacı Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının interneti en çok kullanma amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.12’ de verilmiştir.

Tablo 12 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının interneti en çok kullanma amacı değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

İnterneti En Çok Kullanma Amacı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital okuryazarlık	Gruplararası	537,107	2	268,554	3,794	,023
	Gruplariçi	35175,891	497	70,776		
	Toplam	35712,998	499			
Web ortamında bilgi arama	Gruplararası	534,418	2	267,209	3,321	,037
	Gruplariçi	39989,284	497	80,461		
	Toplam	40523,702	499			

Tablo 4.12’de de görüldüğü gibi, çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının interneti en çok kullanma amacı değişkenine göre ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumlarının interneti en çok kullanma amacı değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F(2-497)= 3,794, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumu interneti en çok kullanma amacı değişkenine göre değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, farklılığın araştırma ile sosyal medya arasında (sosyal medyanın lehine) olduğu ve sosyal medya ile araştırma arasında (sosyal medyanın lehine) olduğu görülmektedir. Ayrıca, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumlarının interneti en çok kullanma amacı değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F(2-497)= 3,321, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumu web de bilgi arama sıklığı değişkenine göre değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka deyişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, farklılığın araştırma ile sosyal medya arasında (sosyal medyanın lehine) olduğu ve sosyal medya ile araştırma arasında (sosyal medyanın lehine) olduğu görülmektedir.

4.13 İnternete Bağlanmak İçin En Çok Tercih Dilen Cihaz Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının İnternete bağlanmak için en çok tercih edilen cihaz değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının İnternete bağlanmak için en çok tercih edilen cihaz değişkenine göre t-testi sonuçları

İnternete Bağlanmak İçin En Çok Tercih Dilen Cihaz		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Dijital okuryazarlık	Bilgisayar	84	59,595	8,1877	498	.709	.479
	Diğerleri	416	58,877	8,5183			
Web ortamında bilgi arama	Bilgisayar	84	83,869	9,0936	498	3,591	.000
	Diğerleri	416	80,043	8,8681			

Tablo 4.13’de de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklemeler için t-testi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık (Bilgisayar $\bar{X}=59,59$; Diğerleri $\bar{X}=58,87$) İnternete bağlanmak için en çok tercih edilen cihaz değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumları İnternete bağlanmak için en çok tercih edilen cihaz değişkenine göre değişmemektedir. Ancak, web ortamında bilgi arama durumlarının (Bilgisayar $\bar{X}=83,86$; Diğerleri $\bar{X}=80,04$) İnternete bağlanmak için en çok tercih edilen cihaz değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumları İnternete bağlanmak için en çok tercih edilen cihaz değişkenine göre değişmektedir.

4.14 Sürekli İnternet Bağlantısı Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının sürekli internet bağlantısı durumu değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının sürekli internet bağlantısı durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Sürekli İnternet Bağlantısı Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
------------------------------------	---	-----------	---	----	---	---

Dijital okuryazarlık	Evet	429	59,161	8,4795	498	1,058	.291
	Hayır	71	58,014	8,3315			
Web ortamında bilgi arama	Evet	429	80,741	9,1654	498	.337	.736
	Hayır	71	80,352	8,0713			

Tablo 4.14’de de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklemeler için t-testi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık (evet $\bar{X} = 59,16$; hayır $\bar{X} = 58,01$) ve web ortamında bilgi arama durumlarının (evet $\bar{X} = 80,74$; hayır $\bar{X} = 80,35$) sürekli internet bağlantısı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık web ortamında bilgi arama durumları sürekli internet bağlantısı durumu değişkenine göre değişmemektedir.

4.15 Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının aile aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15 Çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının aile aylık gelir düzeyi değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Aile Aylık Gelir Düzeyi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital okuryazarlık	Gruplararası	205,723	4	51,431	,717	,581
	Gruplariçi	35507,275	495	71,732		
	Toplam	35712,998	499			
Web ortamında bilgi arama	Gruplararası	971,040	4	242,760	3,038	,017
	Gruplariçi	39552,662	495	79,904		
	Toplam	40523,702	499			

Tablo 4.15’te de görüldüğü gibi, çalışma grubunun dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama durumlarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi kullanılarak elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumlarının aylık gelir düzeyi değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F(4-495) = .717, p > .05$].

Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun dijital okuryazarlık durumu aylık gelir düzeyi değişkenine göre değişmemektedir. Ayrıca, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumlarının aylık gelir düzeyi değişkenine yönelik aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır [$F(4-495)= 3,038, p < .05$]. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun web ortamında bilgi arama durumu aylık gelir düzeyi değişkenine göre değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını, bir başka değişle farklılığı hangi grupların yaptığını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, farklılığın 0-2000 TL ile 6001-8000 TL arasında (0-2000 TL'nin lehine) ve 0-2000 TL ile 8000 TL üzeri arasında (0-2000 TL'nin lehine) olduğu; 2001-4000 TL ile 8000 TL üzeri arasında (2001-4000 TL'nin lehine) olduğu; 4001-6000 TL ile 8000 TL üzeri arasında (4001-6000 TL'nin lehine) olduğu; 6001-8000 TL ile 0-2000 TL arasında (6001-8000 TL'nin lehine) olduğu ve 8000 TL üzeri ile 0-2000 TL arasında (8000 TL üzerinin lehine), 8000 TL üzeri ile 2001-4000 TL arasında (8000 TL üzerinin lehine) ve 8000 TL üzeri ile 4001-6000 TL arasında (8000 TL üzerinin lehine) olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ilgili tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular kapsamında daha önce yapılmış çalışmalar ile bu çalışmada elde edilen bulguları destekleyen ve desteklemeyen çalışmalara değinerek yorumlar yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Benzer bir şekilde Karasu ve Arıkan (2016), Arık ve Bektaş (2016), Bozkan (2018), Maden, Banaz ve Maden (2018), Kozan (2018), ve Yaman (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile dijital okuryazarlık arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ocak ve Karakuş (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında sadece uygulama alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Kıyıcı (2008), Özgür (2016), Çetin (2016), Arık (2018), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Yeşildal (2018), Boyacı (2019), Özoğlu (2019) ve Korkmaz (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile dijital okuryazarlık arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamlılık erkek öğretmen adaylarının lehine olup, erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Öçal (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin ve velilerin cinsiyetleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmezken, velilerin cinsiyetleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamlılık erkeklerin lehine olup, erkek velilerin dijital okuryazarlık düzeyleri kadınlarınkine göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Benzer bir şekilde Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dijital okuryazarlıkları arasında sadece bir alt boyut haricinde anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak Boyacı (2019) tarafından yapılan çalışmada

öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamlılık 1. Sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarına göre daha düşük dijital okuryazarlık düzeylerine sahip olduklarını ifade etmektedir. Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamlılık ise 2. Sınıfa giden öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin 3, 4 ve 4 ve üzeri sınıfa gidenlere göre daha düşük dijital okuryazarlık düzeylerine sahip olduklarını ifade etmektedir. Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamlılık 1. Sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Kozan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamlılık ise 3. sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin hem 2. sınıf hem de 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri sürekli internet bağlantısına sahip olma durumuna göre farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Öçal (2017), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Yaman (2019) ve Korkmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sürekli internet bağlantısına sahip olma durumları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamlılık sürekli internet bağlantısına sahip olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin sürekli internet bağlantısına sahip olmayan öğretmen adaylarına göre yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri günlük internet kullanım sürelerine göre farklılık göstermemektedir. Benzer bir şekilde Arık ve Bektaş (2016), Arık (2018) ve Boyacı (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süreleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Çetin (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının internet kullanım sıklıkları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamlılık interneti

sık kullanan öğretmen adaylarının interneti orta ve az seviyede kullanan öğretmen adaylarına göre kendilerini dijital okuryazarlık açısından daha yeterli gördüklerini ifade etmektedir. Özgür (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının gün içerisinde internet kullanım süreleri arttıkça dijital yeterliliklerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süreleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında sadece tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Günlük internet kullanım süresi 1 saatten az olan öğretmen adaylarının 1-3 saat, 4-6 saat ve 18 saat ve üzeri olan öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha düşük olduğunu gözlemiştir. Ayrıca günlük 8-10 saat internet kullanan öğretmen adaylarının 18 saat ve üzeri kullananlardan daha düşük olduğunu da gözlemiştir. Kısaca çalışmanın sonucunda günlük internet kullanım süresi arttıkça dijital okuryazarlık tutum düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri aile gelir durumuna göre farklılık göstermemektedir. Benzer bir şekilde Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının aile gelir durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Acar (2015) ve Yeşildal (2018) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının aile gelir durumu ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir. Öçal (2017) tarafından yapılan çalışmada ise hem öğretmenlerin hem de velilerin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin aile gelir durumu ile dijital okuryazarlık yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Ancak velilerin aile gelir durumu ile dijital okuryazarlık yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Ocak ve Karakuş (2019) tarafından yapılan çalışmada anne ve baba eğitim düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemiştir. Acar ve (2015) ve Öçal (2017) çalışmalarında anne ve baba eğitim düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu gözlemiştir. Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeyleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin sadece teknik alt boyutunda anlamlı bir

farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir. Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğretmen adaylarının ilkokul olan öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Baba eğitim düzeyinde ise eğitim düzeyi ortaokul ve lisans olan öğretmen adaylarının ilkokul olanlara göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Yeşildal (2018) tarafından yapılan çalışmada ise yetişkinlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenim durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Okuryazar olmayan ve ilköğretim mezunu yetişkinlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin lisansüstü, lisans, ön lisans ve lise mezunu yetişkinlere göre daha düşük olduğunu gözlemlemiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri internete bağlanırken en çok tercih ettikleri cihaza göre farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları cihazın diğer cihazlar olduğu gözlemlenmiştir. Onursoy (2018) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık davranışlarını gerçekleştirirken en çok kullandıkları cihazın akıllı telefon ve bilgisayar olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılık göstermemektedir. Ancak Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal medya kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal medya kullanan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin kullanmayanlara göre daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile sosyal medya kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal medyayı her zaman kullanan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin sosyal medyayı ara sıra ve nadiren kullananlara göre daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri daha önce dijital okuryazarlık eğitimi alma durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının daha önce dijital okuryazarlık eğitimi alma durumları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında sosyal faktör boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemlemiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri interneti en çok kullandıkları amaca göre farklılık göstermektedir. Ancak Kozan (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının en çok ziyaret ettikleri site türleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemlemiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Tatar (2016), Sırakaya ve Çakır (2014) ve Tekin ve Polat (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını gözlemlemiştir. Turan, Reisoğlu, Özçelik ve Göktaş (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin cinsiyetleri ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını gözlemlemiştir. Ay (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu gözlemlemiştir. Bu anlamlılık öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerini etkili kullanma açısından erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre kendilerini daha yeterli hissettiklerini ifade etmektedir. Geçer ve Ira (2015) tarafından yapılan çalışmada da üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamlılık erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri içerisinde tek kaynak kullanma, amaca uygun ilgili içerik seçimi, teknik özellikler ve görsel içerik stratejilerini daha sık kullanmalarını ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Ancak Geçer ve Ira (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu anlamlılık 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri içerisinde farklı kaynakları sorgulama stratejisini daha çok kullandıklarını ifade etmektedir. Ayrıca bu anlamlılık 4. sınıf öğrencileri resmi ve uzman sitelere 1. sınıf öğrencilerine göre daha çok güvendiklerini de ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri günlük internet kullanım sürelerine göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Geçer ve Ira (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Tekin ve Polat (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Turan, Reisoğlu, Özçelik ve Göktaş (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çevrimiçi bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri internette bilgi arama sıklıklarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak Sırakaya ve Çakır (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama ve yorumlama stratejileri ile internette bilgi arama sıklıkları arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiklerini gözlemlenmiştir. Bu anlamlılık internette bilgi arama sıklığı yüksek olan öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerinden problem çözme, deneme yanılma ve kontrol stratejilerinde daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

5.2 Sonuç

Bu araştırma öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.
2. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.
3. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Diğer bir

ifadeyle öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dijital okuryazarlık düzeyleri değişmektedir. Ancak web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.

4. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin akademik başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.
5. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin günlük internet kullanım düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.
6. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin günlük sosyal medya kullanım düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.
7. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri web de bilgi arama sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının web de bilgi arama sıklıklarına göre dijital okuryazarlık düzeyleri değişmektedir. Web de her zaman bilgi arayan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin sıklıkla ya da genellikle bilgi arayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin web de bilgi arama sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.
8. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin daha önce dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle daha önce dijital okuryazarlık eğitimi alan öğretmen adaylarının almayanlara göre hem dijital okuryazarlık hem de web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
9. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.
10. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.

11. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin interneti en çok kullanma amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının interneti en çok kullanma amaçlarına göre dijital okuryazarlık düzeyleri ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri değişmektedir. Dijital okuryazarlık açısından bu değişim interneti en çok sosyal medya kullanmak amacıyla kullanan öğretmen adaylarının araştırma yapmak amacıyla kullanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri açısından ise interneti en çok sosyal medya için kullanan öğretmen adaylarının araştırma yapan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
12. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık internete bağlanırken en çok tercih edilen cihaz değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin en çok tercih edilen cihaz değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının internete bağlanırken en çok tercih edilen cihaz değişkenine göre web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri değişmektedir.
13. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin sürekli internet bağlantısına sahip olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.
14. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık aile aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin aile aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının aile gelir durumuna göre web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri değişmektedir.

5.3 Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yapılacak araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu çalışmanın örneklemini öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmada elde edilen veriler üzerinde eğitimsel bir etki olabilir. Dolayısıyla farklı

örneklerde farklı sonuçlar alınabileceğinden, çalışma farklı örneklem grupları üzerinde farklı yöntemler kullanılarak tekrar yapılabilir.

2. Bu araştırma sadece üniversitede öğrenim görmeye devam eden öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Aynı çalışma mezun durumundaki öğretmen adaylarını da içerecek şekilde tekrar yapılarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir.
3. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarını desteklemek için fakülte içi projeler geliştirilebilir.
4. Daha önce dijital okuryazarlık eğitimi alan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık hem de web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarına 1.sınıfta hem dijital okuryazarlık hem de web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerini kazandırmaya yönelik eğitim verilebilir.
5. Derslerde öğretmen adaylarının hem dijital okuryazarlık düzeyleri hem de web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerini desteklemeye yönelik etkinlikler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Anne Ve Babaların İlkokul Ortaokul Lise Öğrencisi Çocukları İle Kendilerinin Dijital Okuryazarlıklarına İlişkin Görüşleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ackerman, R., Yom-Tov, E., & Torgovitsky, I. (2020). Using Confidence And Consensuality To Predict Time Invested İn Problem Solving And İn Real-Life Web Searching. *Cognition*, 199.
- Akçay, T. (2017). *Çocuklara Yönelik Ontoloji Ve Folksonomi Tabanlı Güvenli Bir Bilgi Arama Motoru Geliştirilmesi*. Anadolu University.
- Altın, S. (2019). *Developing Digital Literacies Of Pre Service Efl Teachers Through Engagement With Research*. Bahcesehir University.
- Altun, N. (2019). *Temel Eğitim Programları Ve Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında İncelenmesi*. Gazı University.
- Anisimova, E. (2020). Digital Literacy Of Future Preschool Teachers. *Journal Of Social Studies Education Research*, 11(1), 230-253.
- Arik, K. (2018). *Lise Öğrencilerinin Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Arik, K., & Bektaş, M. (2016). Level Of Public Education Center Students' Digital Literacy: An Example Of Duzce. *Iclcl*, 635-641.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda Ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Sakarya University.
- Asemi, A. (2005). Information Searching Habits Of Internet Users: A Case Study On Themedical Sciences University Of Isfahan, Iran. *Webology*, 2(1), 1-11.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel Ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.

- Aşkar, P., & Mazman, S. G. (2013). Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim Ve Bilim*, 38(168), 167-182.
- Atoy, M. B., Francesca, J., Garcia, R. O., Cadungog, R. R., Cua, J. D., Mangunay, S. C., & Guzman, A. B. (2020). Linking Digital Literacy And Online Information Searching Strategies Of Philippine University Students: The Moderating Role Of Mindfulness. *Journal Of Librarianship And Information Science*, 52(4).
- Avcı, A. (2020). Dijital Okuryazarlıkta Müzik Eğitimi. *Akra Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi*, 8(20), 111-131.
- Ay, K. (2016). *Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Ve Bazı Eğitimsel Değişkenlerle İlişkilerinin İncelenmesi*. Hacettepe University.
- Ay, K., & Seferoğlu, S. S. (2017). Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-İçi Bilgi Arama Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 51-66.
- Aydemir, Z., Sakız, G., & Doğan, M. (2019). İlkokul Düzeyinde Dijital Okuryazarlık Becerileri Rubriğinin Geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (1), 617-638.
- Bawden, D. (2001). Information And Digital Literacies: A Review Of Concepts,. *Journal Of Documentation* ., 57(2), 218- 259.
- Bawden, D. (2008). Origins And Concepts Of Digital Literacy. *Lankshear C And Knobel M Digital Literacy: Concepts, Policies And Practices*, 17-32.
- Berget, G., & Macfarlane, A. (2020). What Is Known About The Impact Of Impairments On Information Seeking And Searching? *Journal Of The Association For Information Science And Technology*, 71(5), 596-611.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzce Üniversitesi Örneği*. Sakarya University.
- Bozkan, E. (2018). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler İle Mobil Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki (Sakarya İli Örneği)* . Sakarya : Sakarya Üniversitesi.

- Bozyel, M. (2019). *Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Dersi Deneyimlerinin Günlük Yaşama Yansımaları Açısından İncelenmesi*. Ataturk University.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11 B.). Pegem Akademi.
- Chen, Y.-J., Chien, H.-M., & Kao, C.-P. (2019). Online Searching Behaviours Of Preschool Teachers: A Comparison Of Pre-Service And İn-Service Teachers' Evaluation Standards And Searching Strategies . *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 47(1), 66–80.
- Çelen, F. K., & Seferoğlu, S. S. (2017). İnternet Ortamında Öğrencilerin Bilgi Arama Biçimleri: Stratejiler, Tarzlar, Tutumlar, Gözlemler Ve Sorunlarla İlgili Bir Değerlendirme. Ö. Demirel, & S. Dinçer İçinde, *Eğitim Bilimleri Yenilik Ve Nitelik Arayışı* (S. 1147-1160). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik Formasyon Programı İle Lisans Eğitimi Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Çubukcu, A., & 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.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) Ve Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Duran, E., & Özen, N. E. (2018). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Enochsson, A.-B. (2019). Teenage Pupils' Searching For İnformation On The Internet. *Information Research*, 24(1).

- Erdem, E. (2014). E-Devlet Uygulamaları Açısından Türkiye İncelemesi Ve Bir Model Önerisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 734-746.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills In The Digital Era. *Jl. Of Educational Multimedia And Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From “What Is Reading?” To What Is Literacy? *Journal Of Education*, 196(3), 7-17.
- Geçer, A. K., & Ira, N. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Web Ortamında Bilgi Arama Ve Yorumlama Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 58-74.
- Geçer, A., & Ira, N. (2014). Web Ortamında Bilgi Arama Ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(38), 134-147.
- Geçer, A., & Ira, N. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejilerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 40(179), 383-402.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- Günsel, E. (2019). Öğretmen Adaylarının Teknoloji İle Öz Yönelimli Öğrenmeleriyle Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Sakarya University.
- Gür-Erdoğan, D., Güngören, Ö. C., Hamutoğlu, N. B., Uyanık, G. K., & Tolaman, T. D. (2019). The Relationship Between Lifelong Learning Trends, Digital Literacy Levels And Usage Of Web 2.0 Tools With Social Entrepreneurship Characteristics. *Croatian Journal Of Education*, 21(1), 45–76.
- Gürsoy, D. (2019). A Critical Review Of Determinants Of Information Search Behavior And Utilization Of Online Reviews In Decision Making Process (Invited Paper For ‘Luminaries’ Special Issue Of International Journal Of Hospitality Management). *International Journal Of Hospitality Management*, 76, 53-60.

- Gürtekin, A. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Tutumları İle Sosyalleşme Taktikleri Ve Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Agri İbrahim Cecen University.
- Hamutoğlu, N., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'Ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Henkoğlu, H. Ş., & Mahiroğlu, A. (2016). Ortaokul Öğrencileri İçin İnternette Bilgi Arama Stratejileri Öğretim Programının Geliştirilmesi Ve Etkisinin Değerlendirilmesi. *Bilgi Dünyası*, 17(2), 165-200.
- Hobbs, R. (2010). *Digital And Media Literacy: A Plan Of Action, A White Paper On*. Washington: The Aspen Institute.
- Hsu, H.-P., Wenting, Z., & 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).
- Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de Dijital Dönüşüm Ve Dijital Okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*(488).
- Karakuş, G., & Ocak, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-Yeterlilik Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 129-147.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen Adaylarının Tv Ve İnternet Teknolojilerini Kullanma Amaç Ve Beklentilerinin Medya Okuryazarlığı Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-62.
- Karasu, M., & Arıkan, D. (2016). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım Durumları Ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 549-566.

- Karataş Ateş, E. (2014). *Çocukların Bilgi Arama Davranışlarının Analizi Ve Çocuklara Yönelik Elektronik Bilgi Kaynakları İçeren Bir Veritabanı Tasarımı*. İstanbul University.
- Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* . Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, K. T. (2019). The Structural Relationship Among Digital Literacy, Learning Strategies, And Core Competencies Among South Korean College Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(2), 3-21.
- Kinley, K., Tjondronegoro, D., Partridge, H., & Edwards, S. (2014). Modeling Users' Web Search Behavior And Their Cognitive Styles. *Journal Of The Association For Information Science And Technology*, 65(6), 1107–1123.
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen Adaylarının Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Kolburan Geçer, A., İra, N., Yenil, H., Bozcan, E., Yalçınkaya, M., & Dinçer, A. T. (2017). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Ve Beden Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejilerinin Belirlenmesi. *International Journal Of New Trends İn Arts, Sports & Science Education*, 6(3), 16-33.
- Koltay, T. (2011). The Media And The Literacies: Media Literacy, İnformation Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi University.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Ve Siber Zorbaliğa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi*. Fırat University.

- Kozan, M., & Özek, M. B. (2019). Böte Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2008). Students' Use Of Web Literacy Skills And Strategies: Searching, Reading And Evaluating Web Information. *Information Research: An International Electronic Journal*, 13(3).
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı Ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(28), 0-298.
- Kurulgan, M., & Argan, M. (2010). Anadolu Üniversitesi Öğrencilerinin İnternet Üzerinden Bilgi Arama Davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 291-304.
- Laar, E. v., Deursen, A. J., Dijk, J. A., & Haan, J. d. (2019). Determinants of 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in Human Behavior*, 100, 93-104.
- Lai, C.-L. (2020). From Organization To Elaboration: Relationships Between University Students' Online Information Searching Experience And Judgements. *Journal Of Computers In Education*, 7, 463-485.
- Laverty, C., Reed, B., & Lee, E. (2008). The "I'm Feeling Lucky Syndrome": Teacher-Candidates' Knowledge Of Web Searching Strategies. *Partnership: The Canadian Journal Of Library And Information Practice And Research*, 3(1), 1-19.
- Leu, J. D., Kinzer, K. C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, A. L. (2017). New Literacies: A Dual-Level Theory Of The Changing Nature Of Literacy, Instruction, And Assessment. *Journal Of Education*, 197(2), 1-18.
- List, A. (2019). Defining Digital Literacy Development: An Examination Of Pre-Service Teachers' Beliefs. *Computers & Education*, 138, 146-158.

- List, A., Brante, E. W., & Klee, H. L. (2020). A Framework Of Pre-Service Teachers' Conceptions About Digital Literacy: Comparing The United States And Sweden. *Computers & Education, 148*, 1-20.
- Maden, S., Maden, A., & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(55)*, 685-698.
- Martin, A. (2005). Digeulit–A European Framework For Digital Literacy: A Progress Report. *Journal Of Eliteracy, 2(2)*, 130-136.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy And The 'Digital Society'. *Digital Literacies: Concepts, Policies And Practices, 30*, 151-176.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). Digeulit: Concepts And Tools For Digital Literacy Development. *Innovation In Teaching And Learning In Information And Computer Sciences, 5(4)*, 1-19.
- Maxwell, L. (2020). Digital Literacy And Digital Legacy. *Library Technology Reports, 56(5)*, 7-11.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu*. meb.gov.tr. 2020 tarihinde <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1> adresinden alındı
- Mcclure, C. R. (1994). Network Literacy: A Role For Libraries? *Information Technology And Libraries, 13(2)*, 115-125.
- Mocanu, F. (2018). Digital Literacy Among Young Adults İn Romania. *Management Dynamics İn The Knowledge Economy, 6(3)*, 449-470.
- Moon, S. J., & 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)*.
- Mudra, H. (2020). Digital Literacy Among Young Learners: How Do Efl Teachers And Learners View Its Benefits And Barriers? *Teaching English With Technology, 20(3)*, 3-24.

- Mudure-Iacob, I. (2019). Digital Literacy: From Multi-Functional Skills To Overcoming Challenges İn Teaching Esp. *Astra Salvensis*(14), 59-70.
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Computers & Education*, 59(1), 1065–1078.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite Gençliğinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul Öğretmenleri Ve Velilerin Kendileri İle Velilerin Çocuklarına İlişkin Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algıları*. Ankara: Gazi University.
- Özerbaş, M., & Kuralbayeva, A. (Tarih Yok). Türkiye Ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dijital Okuryazarlıkları İle İlişkisi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği* . Anadolu University.
- Öztürk, Y. (2020). *Dijital Okuryazarlık Hakkında Lise Öğrencilerinin Kendilerine Ve Anne-Babalarına Yönelik Görüşleri Kırıkkale İli Örneği*. Akara: Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.
- Pangrazio, L., Godhe, A.-L., & Ledesma, A. G. (2020). What İs Digital Literacy? A Comparative Review Of Publications Across Three Language Contexts. *E-Learning And Digital Media*, 17(6), 442-459.
- Park, H., Kim, H. S., & Park, H. W. (2020). A Scientometric Study Of Digital Literacy, İct Literacy, Information Literacy, And Media Literacy. *Journal Of Data And Information Science*. Doi:https://doi.org/10.2478/Jdis-2021-0001

- Park, S. (2012). Dimensions Of Digital Media Literacy And The Relationship With Social Exclusion. *Media International Australia*, 142(1), 87-100.
- Payton, S., & Hague, C. (2010). Digital Literacy Across The Curriculum. *Futurelab*.
- Polizzi, G. (2020). Digital Literacy And The National Curriculum For England: Learning From How The Experts Engage With And Evaluate Online Content. *Computers & Education*, 152.
- Reisoğlu, İ., Çebi, A., & Bahçekapılı, T. (2019). Online Information Searching Behaviours: Examining The Impact Of Task Complexity, Information Searching Experience, And Cognitive Style. *Interactive Learning Environments*, 1-18. Doi:10.1080/10494820.2019.1
- Sabır, O. D. (2014). *İnternet Üzerinden Bilgi Arama Davranışlarının Analizi (M.S. Thesis)*. Bahcesehir University.
- Sendurur, E., Efendioğlu, E., Senturk, H., & Caliskan, N. (2019). High Achievers' Web Searching Behaviors And Patterns İn Two Different Task Types. *Journal Of Educational Multimedia And Hypermedia*, 28(2), 217-238.
- Sırakaya, M., & Çakır, H. (2014). Sayfa Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 15(2), 191-206.
- Solmaz, M. (2020). *Öğretmen Adaylarının Siber Bilgi Güvenliği Farkındalıklarının Ve Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tatar, İ. (2016). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı İle Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Anadolu University.
- Tekeli, P. (2018). *Dijital Hikâye Anlatımı Atölyesinde Yaşlıların Dijital Okuryazarlık Deneyimlerinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tekin, A., & Polat, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Sayısal Yetkinlik Düzeyleri Ve Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 635-658.
- Topal, A. D., & Süner, M. (2020). Information Searching And Commitment Strategies Of Maritime Faculty Students On The Web . *Information Development*, 1-13.
- Tsai, C. C. (2004). Information Commitments İn Web-Based Learning Environments. *Innovations İn Education And Teaching Internation*, 4, 105–112.
- Tsai, M. J., & Tsai, C. C. (2003). Information Searching Strategies İn Web-Based Science Learning: The Role Of Internet Self-Efficacy. *Innovations İn Education And Teaching International*, 40(1), 43–50.
- Turan, Z., Reisoğlu, İ., Özçelik, E., & Göktaş, Y. (2015). Öğretmenlerin Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-16.
- Uçak, N. (1997). *Bilim Adamlarının Bilgi Arama Davranışları Ve Bunları Etkileyen Nedenler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstündağ, M., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumları. *Journal Of Education And Future*(12), 19-29.
- West, J. A. (2019). Using New Literacies Theory As A Lens For Analyzing Technology-Mediated Literacy Classrooms. *E-Learning And Digital Media*, 16(2).
- Wilson, T. D. (2000). Human İnformation Behaviour. *Special Issue On Information Science Research*, 3(2), 49-55.
- Wu, Y., & Tsai, C. C. (2005). Information Commitments: Evaluative Standard And İnformation Searching Strategies İn Web-Based Learning Environments. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 21, 374-385.
- Wu, Y.-T., & Tsai, C.-C. (2007). Developing An Information Commitment Survey For Assessing Students' Web İnformation Searching Strategies And Evaluative

Standards For Web Materials. *Educational Technology & Society*, 10(2), 120-132.

Yalçınalp, S., & Aşkar, P. (2003). Öğrencilerin Bilgi Arama Amacıyla İnternet'i Kullanım Biçimlerinin İncelenmesi. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – Tojet*, 2(4), 100-107.

Yalçınkaya, B., & Cibaroğlu, M. O. (2019). Dijital Vatandaşlık Algısının İncelenmesi: Ampirik Bir Değerlendirme. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1188-1208.

Yamaç, A. (2018). Yeni Okuryazarlığa Genel Bir Bakış: Karar Alıcılar, Araştırmacılar Ve Öğretmenler İçin Bazı Öneriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383-410.

Yaman, C. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Örneği)*. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi .

Yaşar, Ç. (2019). *Böte Öğretmen Adaylarının Kariyer Eğilimlerinin Sosyal Medyayailişkin Görüşlerinin Ve Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Balıkesir University.

Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin Bireylerde Dijital Okuryazarlık Ve Sağlık Okuryazarlığı Arasındaki İlişki: Konya Örneği*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Durak, H. Y., & Keser, H. (2019). Examination Of Secondary School Students Processes Of Searching İnformation İn Education İnformatics Network Via Eye-Tracking Method. *World Journal On Educational Technology: Current Issues*, 11(1), 65-73.

Yolal, M., & Kozak, R. (2015). Bilgiye Erişim Aracı Olarak Öğrencilerin İnternete Yaklaşımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(20), 115-128.

- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital Ebeveynlik Ve Değişen Roller. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Zencir, M. B. (2017). Sosyal Bilimler Alanındaki Akademisyenlerin Bilgi Arama Davranışları. *Dtcf Dergisi*, 57(2), 885-920.
- Zhou, M., & Lam, K. K. (2019). Metacognitive Scaffolding For Online Information Search In K 12 And Higher Education Settings: A Systematic Review. *Education Tech Research*, 67, 1353–1384.
- Zillinger, M. (2020). Current Issues In Tourism . *The Curious Case Of Online Information Search*, 23(3).
- Zurnacı Parlak, B. (2019). *Hedefe Dayalı Senaryolarla Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılması*. Ondokuz Mayıs University.

EKLER

EK 1. Veri Toplama Aracı

Değerli Arkadaşlar,

Aşağıda size cevaplamanız için Bölüm- 1’de Kişisel Bilgi Formu, Bölüm-2’de “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve Bölüm-3’te ise “Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği” verilmiştir. Sizden istenilen, Bölüm-1’de şahsınızla ilgili yöneltilen soruların karşısında yer alan kutucukları doldurmanız, Bölüm- 2’de ve Bölüm-3’te ise ölçekte yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyup karşısındaki kutucuğu kendi görüşleriniz doğrultusunda (x) işaretlemenizdir. Elde edilen veriler akademik bir çalışma için kullanılacaktır. Araştırma sonuçlarının geçeceği yansıtması için samimi fikirlerinizi belirtmeniz oldukça önemlidir. Katkılarınız için teşekkürler...

Senem KARA

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM -1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1) **Cinsiyetiniz:** Kadın Erkek
- 2) **Sınıfınız:** Hazırlık 1 2 3 4
- 3) **Bölümünüz:**
- 4) **Akademik not ortalamanız :**
 1.50-2.00 2.01-2.50 2.51-3.00 3.01-3.50 3.51-4.00
- 5) **Günlük internet kullanım süreniz ne kadar?**
 1-2 Saat 3-5 Saat 6-9 Saat 10 Saat ve Üzeri
- 6) **Günlük sosyal medya kullanım süreniz ne kadar?**
 1-2 Saat 3-5 Saat 6-9 Saat 10 Saat ve Üzeri
- 7) **Ne sıklıkla webde bilgi ararsınız?**
 Hiçbir zaman Nadiren Ara sıra Genellikle Her zaman

8) Daha önce dijital okuryazarlık ile ilgili eğitim aldınız mı? Evet Hayır

9) Akıllı telefon kullanıyor musunuz? Evet Hayır

10) Annenizin eğitim düzeyi nedir?

- Okuryazar değil İlkokul Ortaokul Lise Ön lisans
 Lisans Yüksek lisans Doktora

11) Babanızın eğitim düzeyi nedir?

- Okuryazar değil İlkokul Ortaokul Lise Ön lisans
 Lisans Yüksek lisans Doktora

11) İnterneti en çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?

- Araştırma E-devlet Oyun oynamak Haber takip etmek
 Sosyal medya Diğer

12) İnternete bağlanmak için en çok hangi cihazı kullanmayı tercih edersiniz?

- Bilgisayar Akıllı telefon Tablet Diğer

13) Sürekli internet bağlantısına sahip misiniz? Evet Hayır

14) Ailenizin aylık gelir düzeyi:

- 0-2000tl 2001-4000tl 4001-6000tl 6001-8000tl 8000 üzeri

BÖLÜM -2: DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Öğrenme sürecinde Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.					
2.Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.					
3.Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek daha ilgi çekicidir.					

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

**BÖLÜM -3: WEB ORTAMINDA BİLGİ ARAMA VE YORUMLAMA
STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ**

	<i>İnternette araştırdığım konu hakkında bir bilgi gördüğümde,</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	arkadaşlarım veya öğretmenimle tartıştıktan sonra bilginin doğru olup olmadığına karar veririm					
2	ilgili kitaplardan(veya basılı materyallerden) konuyu araştırırım ve daha sonra bilginin doğruluğunu değerlendiririm					
3	eğer bilgi iyi bilinen bir web sitesinde yayınlanmışsa doğruluğuna inanırım					
4	eğer bilgi resmi kurumların(hükümet veya resmi eğitim kurumları) web sitesinde yayınlanmışsa doğruluğuna ve güvenilirliğine inanırım					
5	eğer bilgi mesleki bir web sitesinde yayınlanmışsa doğruluğuna inanırım					
6	eğer bilgi uzmanlar tarafından tavsiye edilen web sitelerinde yayınlanmışsa doğruluğuna inanırım					
	<i>İnternet üzerindeki bilgileri incelerken,</i>					
7	eğer bilginin içeriği araştırma amaçlarıma uygunsu bilginin benim için faydalı olduğunu düşünürüm					
8	eğer bilgiyle ilgili daha fazla link(bağlantı) veriliyorsa bilginin benim için faydalı olduğunu düşünürüm					
9	ilgili bilgiyi daha fazla araştırmama yardımcı oluyorsa, bilginin benim için faydalı olduğunu düşünürüm					
10	araştırma amacıma ne kadar uygunsu bilginin faydalı olduğuna inanırım					
11	bulduğum bilgi, araştırdığım konu ile yüksek düzeyde ilişkili ise benim için o kadar faydalıdır					
12	eğer bilgi animasyonla veya çeşitli görsellerle sunulmuşsa, benim için daha faydalı olduğunu düşünürüm					
13	eğer bilgiyi elde etmek uzun zamanımı almıyorsa benim için faydalıdır					

14	eğer bilgi bir şifre(pasword) veya kayıt(registration) gerektirmiyorsa bilginin benim için faydalı olduğunu düşünürüm					
	<i>İnternette bir bilgi araştırmaya ihtiyaç duyduğum zaman,</i>					
15	eğer bilgi gösterişli web sitelerinde gösteriliyorsa faydalı olduğuna inanırım					
16	genellikle ulaştığım bilgileri özetlemeye alışkınım					
17	var olan bilgimi gelişmiş arama(advanced search) seçeneklerinde kullanarak amacıma en uygun bilgiyi bulabilirim					
18	değişik web sitelerinden elde ettiğim bilgileri bütünleştirebilirim					
19	araştırma amacımı sık sık kendime hatırlatırım					
20	ilgili web siteleri veya sayfalarındaki değişik bilgileri karşılaştırırım					
21	genellikle en uygun web sitesi(veya sayfaları) bulmak için sadece tek bir arama motoru kullanırım					
22	eğer ilk aramada konuyla ilişkili bir web sitesi bulursam diğerlerini araştırmam					
23	amacıma en uygun(faydalı) bilgiyi içeren tek bir web sitesi bulmayı isterim					

EK 2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin Kullanımı İçin Alınan İzin



Nazire Burcin Hamutoglu <bhamutoglu@sakarya.edu.tr>

Alıcı: ben ▾

25 Ağu 2019 Paz 18:02

Merhaba Senem Hanım,

Ölçegimizi etik kurallar çerçevesinde çalışmanızda kullanmanıza ilişkin izniniz vardır. Çalışma sonuçlarını bizimle paylaşmanızı önemle rica ederiz.

Ölçek maddelerine Tablo 2'den ulaşabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim,

Nazire Burcin Hamutoglu

Senem Kara <snm.kara125@gmail.com> şunları yazdı (25 Ağu 2019 15:14):

...

EK 3. Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Ölçeği'nin Kullanımı İçin Alınan İzin



akolburan@kocaeli.edu.tr

Alıcı: ben

28 Ağu 2019 Çar 20:30

Merhaba Senem Hanım
ölçeği kullanmanız beni de sevindirir. ölçek ve alt boyutlar ekte
kolay gelsin
aynur geçer

25 Ağustos 2019 15:18, "Senem Kara" <snm.kara125@gmail.com> yazdı:

...

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Senem KARA
Doğum Yeri ve Tarihi : 10.04.1996
Medeni Durumu : Bekar
e-posta : snm.kara125@gmail.com

Eğitim Bilgileri

İlköğretim : Sultanhanı 75. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Sultanhanı, Aksaray, 2010
Lise : Osman Gazi Anadolu Lisesi, Merkez, Aksaray, 2014
Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Meram, Konya, 2018

İş Deneyimi

1. İl Özel İdare İmam Hatip Ortaokulu, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, 2020

İlgi Alanları

Kitap okumak, Müzik dinlemek

Yayımları

Korucu, A. T., & Kara, S. (2019). Öğretmen Adaylarının E Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Konya İli Örneği. Presented At The 13. Uluslararası Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (Icits 2019), Kırşehir.

Korucu, A. T., & Kara, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Becerileri Sosyal Medya Kullanma Düzeyleri Ve Algılarını Değiştiriyor Mu. Presented At The 7. Uluslararası Öğretim Teknolojileri Ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda (Ittes 2019), Antalya.

Korucu, A., Kara, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Derslerde Akıllı Telefon Siber Aylaklık Düzeyleri İle Sanal Ortam Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi, 1 (1), 41-56.