

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK  
DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet SARIASLAN

İstanbul  
Ağustos 2023

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ  
İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet SARIASLAN

Tez Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

İstanbul  
Ağustos 2023

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi  
Bilim

Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR .....

Üye: Doç. Dr. Turgay ŞİRİN .....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN .....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Erhan İÇENER  
Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlâk ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

**Mehmet SARIASLAN**  
**İstanbul- 2023**

## ÖN SÖZ

Günümüzde hayatımızı değiştiren ve dönüştüren birçok teknolojik ürün ortaya çıkmıştır. Evde, okulda, iş yerinde kısacası hayatın her anında karşılaştığımız pek çok şey, teknolojinin gelişimiyle birlikte dijitalleşmektedir. Dijitalin hayatımızda edindiği yer ve onu yetkinlik seviyesinde kullanma durumu günümüz sorunlarından birini oluşturmaktadır. Ailelerin ve öğrencilerin de bu yetiye sahip olması toplumların gelişmesine katkı sağlamaktadır. Burada eğitim neferleri olan öğretmenlerin dijital yetkinliğe sahip olması ve bunu sınıf ortamında kullanarak öğrencilere rol-model teşkil etmesi hayati önem taşımaktadır. Bu çalışmamız da öğretmenlerin dijitali kullanma düzeyinin sınıf yönetimine etkisini araştırmak üzerine inşa edilmiştir.

Çalışmamda bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR'a gösterdiği ilgi, sabır ve anlayış için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde yanımda olan değerli arkadaşlarım Nurdan DANIşMAZ, Dr. Öğr. Üyesi Gürbüz ÇALIşKAN, Dr. Tolga ALVER, Dr. Veysi AKTAş, Dr. Mahmut Turan EKTİREN ve tecrübelerini benimle paylaşan Prof. Dr. Aydın SEÇER'e emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Son olarak da yardımını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

**Mehmet SARIASLAN**

**Ağustos, 2023**

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Mehmet SARIASLAN**

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Ağustos, 2023 - 150 Sayfa

Bu çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 393 öğretmen (ilkokul ve ortaokul) oluşturmaktadır. Öğretmenlere kolayda örnekleme yöntemi ile ölçekler uygulanmıştır. Verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Ng (2012) tarafından geliştirilip Uyanık ve arkadaşlarının (2017) Türkçeye uyarladığı “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve Delson (1982) tarafından geliştirilip Yalçınkaya ve Tonbul’un (2002) Türkçeye uyarladığı “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler; frekans ve yüzde dağılımı, t testi, ANOVA, korelasyon, basit regresyon ve çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde: öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca regresyon analizine göre dijital okuryazarlık becerisinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde düşük düzeyde bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Okuryazarlık, Sınıf Yönetimi Becerileri, Öğretmen, Dijital Yetkinlik

## ABSTRACT

# EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' DIGITAL LITERACY LEVELS AND CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS

**Mehmet SARIASLAN**

Master's Thesis, Education Management

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Orkun Osman BİLGİVAR

August, 2023 - 150 Pages

The relationship between teachers' digital literacy levels and classroom management skills was researched in this study. The universe of the research consists of 393 teachers (primary and secondary school) working in public schools in the Küçükçekmece district of Istanbul province. Scales were applied to the teachers with the convenience sampling method. In order to collect data, Personal Information Form developed by the researcher, "Digital Literacy Scale" developed by Ng (2012) and adapted into Turkish by Uyanık et al. (2017), and "Classroom Management Observation Scale" developed by Delson (1982) and adapted into Turkish by Yalçinkaya and Tonbul (2002) was used. The obtained data were analyzed by frequency and percentage distribution, T-test, ANOVA, correlation, simple regression, and multiple regression analysis.

When the results are examined, it has been determined that there is a low-level positive and significant relationship between the digital literacy levels of teachers and their classroom management skills and sub-dimensions. Additionally, according to the regression analysis, it was found that digital literacy skills had a significant effect on classroom management skills increased.

**Keywords:** Digital Literacy, Teacher, Classroom Management Skills, Digital Competence

# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ .....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar.....	ix
ŞEKİLLER.....	xi
KISALTMALAR .....	xii
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1.Problem.....	2
1.2.Amaç .....	5
1.3.Araştırmanın Önemi .....	5
1.3.Varsayımlar.....	8
1.4.Sınırlılıklar.....	8
1.5.Tanımlar.....	8
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>8</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>9</b>
2.1. Okuryazarlık .....	9
2.1.1. Bilgi Okuryazarlığı.....	10
2.1.2. Medya Okuryazarlığı.....	11
2.1.3. Teknoloji Okuryazarlığı.....	12

2.1.4. Dijital Okuryazarlık.....	13
2.2. Sınıf Yönetimi.....	17
2.2.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları .....	18
2.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	21
2.2.3. Teknoloji Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkileri .....	23
2.3. İlgili Araştırmalar.....	25
2.3.1. Dijital Okuryazarlıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	25
2.3.2. Dijital okuryazarlıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	29
2.3.3. Sınıf Yönetimiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	35
2.3.4. Sınıf Yönetimiyle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	40
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>44</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>44</b>
3.1.Araştırmanın Modeli .....	44
3.2.Evren ve Örneklem.....	44
3.3.Veritoplama Araçları.....	44
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu .....	45
3.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği.....	45
3.3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği.....	45
3.4. Ölçeklere Ait Güvenirlik Çalışmaları.....	46
3.5. Veri Analizi.....	48
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>50</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>50</b>
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	51
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	51

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	65
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	66
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>72</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>72</b>
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	72
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	72
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	74
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	84
5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç .....	85
5.2 Öneriler.....	89
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>90</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>126</b>

## TABLULAR

Tablo 3.1: Dijital Okuryazarlık ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeklerine Ait İç Tutarlık Katsayıları.....	46
Tablo 3. 2: Dijital Okuryazarlık ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Puanlar ile Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	47
Tablo 3.3: Dijital Okuryazarlık Ölçeği Aritmetik Ortalamaları Derecelendirme Tablosu.....	49
Tablo 3.4: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Aritmetik Ortalamaları Derecelendirme Tablosu.....	49
Tablo 4.1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler .....	50
Tablo 4.2: Katılımcıların Dijital Okuryazarlık Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA ve LSD Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.3: Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	53
Tablo 4.4: Dijital Okuryazarlık ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.5: Dijital Okuryazarlık ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları .....	55
Tablo 4.6: Dijital Okuryazarlık ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Görev Yapılan Okul Kademesine Göre T-testi Sonuçları .....	58
Tablo 4.7: Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA ve LSD Testi Sonuçları .....	60
Tablo 4.8: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA ve LSD Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.9: Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları .....	63
Tablo 4.10: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA ve LSD Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.11: Dijital Okuryazarlık ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Birbiri ile İlişisini Açıklayan Pearson Korelasyon Sonuçları .....	65
Tablo 4. 12: Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine Ait Regresyon Analizi Sonuçları.....	66

Tablo 4.13: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Fiziki Koşullar Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	67
Tablo 4.14: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Zamanı Verimli Kullanma Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	68
Tablo 4.15: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Sunum Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	69
Tablo 4.16: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Sınıf Katılımı Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	69
Tablo 4.17: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Soru Sorma Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları .....	70
Tablo 4.18: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Psikolojik Etmenler Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları .....	71

## ŞEKİLLER

Şekil 2.1: Dijital Okuryazarlık Bileşenleri. “Digital Literacy in Practice” .....15



## KISALTMALAR

**ITEA:** International Technology Education Association

**P21:** Partnership for 21st Century Skills)

**TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu

**ALA:** American Library Association

**ACRL:** Amerikan Üniversite ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği

**TYÇ:** Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

İnternetin hayatımıza girişiyle birlikte bireylerin yaşamını kolaylaştıran, amaçlarına kolayca ulaşmasını sağlayan ileri teknoloji araç ve gereçler teşekkül etmiştir. Bununla birlikte insanların internetin ve teknolojinin nimetlerini kullanım alanı bir hayli genişlemiştir (Güngören, Gür Erdoğan, Hamutoğlu ve Uyanık, 2017: 410). Günümüzde hayatımızı değiştiren birçok yeni teknoloji ortaya çıkmıştır. Günlük hayatta karşılaştığımız pek çok şey, teknolojinin ivmelenmesiyle birlikte gelişmekte ve dijitalleşmektedir. Dijitalleşen toplumsal normlara uyum, günümüzdeki problem alanlarından biridir. Vergi harcı yatırmaktan hastane randevusu almaya, adli sicil kaydı almaktan market alışverişine kadar tüm işlemler dijital teknolojiler vasıtasıyla yapılmaktadır. Bununla birlikte bu işlemlerin yapılabilmesi için bir yetkinlik seviyesine ulaşabilme gereği oluşmuştur (Bayrakcı, 2020: 2).

Teknolojik gelişmelerden etkilenen alanlardan biri de kuşkusuz eğitimidir. Projeksiyonlar, akıllı tahta sistemleri, bilgisayarlar ve EBA eğitim alanında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Teknolojiyle değişime uğrayan eğitim-öğretim materyalleri genç nesli kuşatmış ve etkisi altına almıştır. Bu noktada teknolojik ekipmanların tek başına yeterli olmayacağı kanısı ortaya çıkmış; öğretmenlerin de sistem içerisinde yer alması, teknolojik donatılarla bütünleşmesi gerçeği gün yüzüne çıkmıştır (Baştuğ ve Keskin, 2013: 80). Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişim ve dönüşüm, öğretim anlayışı açısından bilginin aktarılma şeklini dönüştürmektedir (Englund vd., 2017). Teknolojinin gelişiminin etkisinde bilgisayarın sınıf ortamında yer alması öğretmenlerin klasik olarak uyguladıkları sunuş yöntemiyle ders anlatımı yerini dijital sunularla ders anlatımı yöntemine bırakmıştır. Dijital ders sunuları, animasyonlar, eğitici videolar yardımıyla hem işitsel hem de görsel olarak yapılan sunum öğretimin kalıcılığının artmasını sağlamıştır (Bayrakdar, 2019). İnternetin gelişimiyle birlikte değişen dijital ortamlar, kullanıcıların muhtelif içerik ve hizmetler içerisinden tercihte bulunmalarına ve başkalarıyla sıkça etkileşimde bulunmalarına imkân sağlamaktadır. Buna ek olarak teknolojideki yenilikler “dijital bir dünya” oluşturmuştur. Tüm dünyanın bu duruma hızlı bir şekilde ayak uydurması, teknoloji merkezli e-yaşam düzenine uyum sağlaması teknolojinin değişim ve gelişimi ne ölçüde etkilediğinin apaçık kanıtıdır. Bu minvalde bireylerin teknolojik değişime ve

gelişime uyum sağlama becerileri de farklılaşmaktadır (Onursoy, 2018: 990). Günümüzde teknoloji, her alanda kullanılarak hayatımızı çepeçevre sarmaktadır. Bu ortamda bireylerin dijital ortamda problemlerle boğuşarak başa çıkmalarının ve hayatta kalma mücadelelerinin dijital okuryazarlıkla mümkün olabileceği fikrini güçlendirmiştir (Hinostroza, Kastis ve Carnero, 2009; Witt ve Gloerfeld, 2017, 2017).

Günümüzde teknoloji vasıtasıyla öğrenme ve keşfetme durumunda olan kişilerin etkili öğrenmelerini sağlamak için dijital okuryazarlık yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir (Kıyıcı, 2008). Değişen teknolojilere ivedilikle uyum sağlamak ve oluşan iletişim dilini basitçe kavrayabilmek için dijital okuryazar bir birey olmak gerekir. Birey, dijital okuryazarlık becerilerine ne kadar haiz olursa yeni okuryazarlık becerilerine uyum sağlaması da o derece hızlı olur (Ng, 2012). Dijital okuryazar bireyler yetiştirmek isteyen öğretmenlerin de muhakkak bu niteliğe sahip olması şarttır. Bir de öğretmenlerin bu özelliğini bir sınıf ortamında dijital çağın öğrencilerine ne düzeyde aktardığı önemlidir.

### **1.1.Problem**

İçinde bulunduğumuz çağ, bilim ve teknolojinin gelişimiyle birlikte bir dönüşüm içindedir. Bu dönüşümle birlikte teknolojik araçlar da dijitalleşmektedir. Dijitalleşen teknolojik araçlarla bilgiye erişim hiç olmadığı kadar hızlı hâle gelmiştir. İnternet vasıtasıyla kullandığımız iletişim ağı ile dünyanın neresinde olursa olsun bilgiye anında ulaşım sağlanmakta ve bu bilgi bireyler arasında hızlı bir şekilde yayılabilmektedir (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Buna müteakip internet; haberleşme, eğlence, eğitim, siyaset, ticaret ve sosyalleşme alanlarında tüm insanları ilgilendiren bir konuma gelmiştir (Akkoyunlu ve Soylu, 2010). Türkiye İstatistik Kurumunun verilerine bakıldığında 16-74 yaş aralığındaki kişilerin 2020 yılında internet kullanım oranı %79,0'ken 2021 yılında %82,6, 2022'de ise %85 olduğu görülmektedir. Bu yaşlar arasındaki kişilerin internette sipariş yoluyla mal ya da hizmet satın alma oranı 2020'de %36,5, 2021'de %44,3 ve 2022'de ise %46,2 olarak kamuoyu ile paylaşılmıştır (TÜİK, 2022). Sonuçlar ışığında internet kullanım oranı her geçen yıl artmaktadır. Bu durum interneti ve dijital teknolojileri kullanan yaş grubunu da her geçen yıl küçük yaşlara kadar indirgemektedir.

Telefon, tablet gibi teknolojileri kullanabilen günümüz çocukları literatürde “dijital çocuk” olarak adlandırılmaktadır. Bu çocuklar, gelecekteki teknoloji devrini yakalaması açısından son derece avantajlı durumdadır (Huber, Dinham ve Chalk, 2015: 50-60). Bir önceki kuşağa kıyasla teknolojik araçları daha iyi kullanan dijital çocuklar için toplumdaki kabul edilen görüş, yarının bilgi teknolojisine son derece hâkim ve bu alanda uzman fertler olacakları yönündedir. Lâkin teknolojinin tam ortasında büyüyen bu yeni neslin teknolojik yatkınlıkları, ileride bilgi teknolojilerini yetkin olarak kullanabilecekleri ve dijital mecralarda doğru bilgiye erişip bilgi aktarımını doğru yapabilecekleri anlamına gelmemektedir (Hamutoğlu vd. 2017: 408-429). Nitekim Timur, Timur ve Akkoyunlu (2014) internet kullanım oranının her geçen yıl artmasına rağmen internetin bilinçsiz kullanıldığını amacına hizmet etmeyen bir kullanımın söz konusu olduğunu vurgulamışlardır. Bilgi okuryazarlığı için bilgiye erişebilen, yeni bilgiler oluşturabilen ve bunları filtreleyip analiz edebilen insanlara ihtiyaç vardır. İnternet iletişim ağından gerekli bilgileri almak için analiz edici, sorgulayıcı ve değerlendirme yapabilen bir bakış açısına sahip olmak gerekir (Akkoyunlu ve Soylu, 2010). Teknoloji hususunda sınırlı kalan eğitim kurumlarında “dijital uyumsuzluk” yaşanmaktadır (Atal ve Usluel, 2011). Muhtelif teknolojiler aracılığıyla interneti doğru ve emniyetli olarak kullanabilmek, bilgi öbeklerinin arasından doğru olanı keşfedilmek için “dijital okuryazarlık” mefhumuna sahip olmak icap etmektedir (Karabacak ve Sezgin, 2019). Bu da dijital okuryazarlıkta yetkin olan insanlarla mümkün olacaktır. Dijital okuryazarlık, günümüz bilgi çağında teknoloji vasıtasıyla her daim öğrenen ve keşfeden bireylerin öğrenmelerini canlandırmak için ihtiyaç duyulan yetkinliklerden biridir (Kıyıcı, 2008). Ala-Mutka’ya (2011) göre hayatımızın her alanına sirayet eden dijital teknolojiler; öğrenme, eğlence ve iletişim gibi toplumsal düzenlerde de yenilikler meydana getirmiştir. Dijital teknolojilerle birlikte eğitim de dijitalleşmektedir. Eğitimde dijitalleşme; dijital mobil teknolojiler aracılığıyla gerçek bilgilerin sanal ortamdakilerle birleştirilerek öğrenme sürecini kolaylaştırmasıdır (Benesova vd., 2019). Eskiden ansiklopedi, kitap veya dergi yoluyla bilgiye ulaşırken günümüzde dijital kanallar vasıtasıyla bilgiye erişmek mümkün hâle gelmiştir. Bu açıdan her birey, teknolojiyi hayatına bir şekilde entegre etmeye çalışmaktadır. Dijital okuryazarlık, Eshet-Alkalai’nin (2004) ifadesiyle “dijital çağda hayatta kalma yetisi” olarak görülmektedir. Bilişsel, teknik ve sosyo-duygusal boyutların birleştiği noktada dijital okuryazarlık vardır (Ng, 2012). Hobb’a (2010) göre dijitali ve medyayı doğru okuma konusunda aile ve öğretmenlere büyük pay

düşmektedir. Öğretmenler; medyayı doğru okuma eğitimini ders içeriğiyle bütünleştirmeli, etkinlikleri buna göre düzenlemeli, gerektiğinde de teknoloji kuruluşlarından faydalanmalıdır. Yamaç (2018) öğrencilerin okuryazarlık düzeylerinin yeterli seviyede olabilmesi için sınıf çevrelerinin ve öğretim programlarının yeniden incelenmesi gerektiğini, her geçen gün gelişen internet ve bilgi teknolojileriyle beraber öğretmenlerin dijital teknolojileri sınıf içerisine dâhil ederek okuma ve yazma eğitimiyle bütünleştirebilmeleri için dijital okuma ve yazma, dijital kitap, grafik ve tablo oluşturma, çok biçimli içerik gibi pek çok araç ve uygulamanın mevcut olduğunu belirtmiştir. Bu minvalde sözü edilen uygulamalar, araçlar ya da yazılımlar hususunda eğitim gereksinimi hisseden öğretmenlere yönelik olarak hizmet içi eğitimler sunulmalıdır. Eğitim öğretim sürecinde bilgi teknolojilerine yer verilmesiyle birlikte etkin öğrenmeler gerçekleşmekte, öğrenilenler ise daha işlevsel hâle gelmektedir (Hakkarainen vd., 2000). Eğitim, öğretme ve öğrenme süreciyle birlikte dijital ortamların kullanıldığı bir alandır. Teknolojinin artmasıyla birlikte oluşan dijital çağda bireyler, dijitalde karşılaştıkları problemleri dijital okuryazarlık bilişsel becerileri ile aşabilirler (Sönmez ve Gül, 2014). Aynı zamanda dijital okuryazarlık becerilerini taşıyan bir birey yenilik ve değişimlere daha hızlı uyum sağlar, dijital evrenin imkânlarından doğru bir şekilde yararlanabilir (Starr, 2012: 1). Yeşildal'a (2018) göre dijital okuryazarlık; bireylerin dijital kaynakları ve donatıları tanımaları, bu kaynaklara erişip amacı doğrultusunda kullanmaları için gerekli farkındalığa ve becerilere sahip olmaları bununla birlikte dijital kaynakları yönetmek, bütünleştirmek, değerlendirip analiz ederek yeni bilgiler oluşturmak, medya ifadeleri meydana getirmek ve diğer insanlarla iletişim kurma süreçlerinin tamamını ihtiva etmektedir.

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği; teknoloji okuryazarlığı, dersleri teknolojiye uygun olarak düzenleme, öğrencilere teknolojik rehberlik yapma, öğrenme plan ve programlarını teknolojiyi kullanacak şekilde dizayn etme, meslektaşları ile interaktif olarak bilgi alışverişinde bulunabilme gibi öğretmenlerde bulunması gereken becerileri belirlemiştir (ISTE, 2017). Mesleki gelişim açısından değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin yüksek olması önemlidir (Svensson ve Baelo, 2015). Öçal (2017) öğretmenlerin küçük yaşlarda dijital dünya ile tanışan çocuklarla verimli bir süreç geçirebilmeleri için dijital vasıtaları kullanabilme yetisine sahip olmalarının önem arz ettiğini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak

öğretmenlerin teknolojik gelişmelerle birlikte dijitalleşen dünyayı doğru okuma ve analiz etme yetkinliğine sahip olması, gerektiğinde de bu uzmanlığını öğrencileriyle paylaşmasının eğitim faaliyetlerini daha verimli hale getireceği söylenebilir.

Bu araştırmada “Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt bulmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmaların dijital okuryazarlığın bilgi güvenliği farkındalığı, teknolojik liderlik davranışları, uzaktan eğitime yönelik tutum ve mesleki motivasyon ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma kapsamında ise öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisine odaklanılmıştır.

## **1.2.Amaç**

Çalışmanın ana amacı öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırılan ana amaç kapsamında yorum yapabilmek için aşağıda belirtilen araştırmanın alt amaçlarına cevaplar aranacaktır:

1. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, branş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, sınıf yönetimi becerilerini yordamakta mıdır?

## **1.3.Araştırmanın Önemi**

Öğrencilerin ve öğretmenlerin iletişim ve etkileşim halinde oldukları interaktif platformlar, çevrim içi yapılan dersler her geçen gün eğitimdeki yerini artırmaktadır. Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ve hayatımızdaki her alanın dijitalleşmesiyle birlikte eğitim ortamları da bundan etkilenmiş ve sınıflar dijital sınıf haline dönüşmüştür. Bu süreçte öğrenme etkinliklerinde dijital teknolojilerin ne kadar etkin bir rolü olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Bununla birlikte bilgisayar, tablet ve telefonların eğitim ortamlarına dâhil olması ve yaygın olarak kullanılmasıyla dijital

okuryazarlık düzeyleri aynı paralellikte seyretmektedir (Vasile, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda "Bilim ve teknolojideki baş döndürücü gelişmelerin bireyin farklılaşan gereksinimlerini doğrudan etkilediği" ifadesine yer vererek bilgi, beceri ve davranış olarak yetkin bireyler yetiştirmenin hedeflendiği ortaya konmuştur. Bu programda dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, çoklu okuryazarlık, medya okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı gibi beceriler özellikle vurgulanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ele alınan sekiz anahtar beceriden biri de "dijital yetkinlik" olarak belirlenmiştir (TYÇ, 2016: 31). Bireylerin bilgi okuryazarlığı edinmeleri için bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri, bilgiyi tahlil edip kullanmaları, aynı zamanda da bilgiyi üretmeleri gerekmektedir. Bu yeterliliklerin gerçekleşebilmesi ise dijital okuryazarlıkla mümkündür.

Jones-Kavalier ve Flannigan (2006) teknolojik değişimlerle gelişen ülkelerdeki genç neslin dijital mecrada var olabilmek aynı zamanda da istihdam yaratabilmek için giriş seviyesinde dijital okuryazarlığa sahip olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. P21 (Partnership for 21st Century Skills) ve NAEP (National Assessment of Educational Progress) gibi platformlar bu alanda birçok çalışma yapmaktadır. Bu çalışmaların merkezine oturtulan dört yeterlilikten birisi "dijital okuryazarlıktır" (Kotluk, 2015: 355-356). Uluslararası alanda çalışmalar yapan bu platformların dijital okuryazarlık üzerine yaptıkları araştırmaların mihenk noktası, dijital yetkinliklerin öğretilmesi ve geliştirilmesidir. Bu sayede bireylerin dijital okuryazarlıklarının en üst seviyeye çıkarılması sağlanmakta aynı zamanda da dijital dünyada sosyal, toplumsal, kültürel, ekonomik vb. pek çok alanda gelişmişlik seviyelerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Bayrakçı, 2020: 3). Dijital okuryazar bireylere sahip ülkelerde, bilgi ve iletişim teknolojileri daha aktif kullanılır. Bununla birlikte dijital okuryazar bu bireyler, hedeflerine ulaşabilmek için görev ve yükümlülüklerini daha etkin yerine getirebilirler (Aleke vd., 2011). Dijital evrende etkin bir birey olmak; sunulan iletişim ve internet teknolojilerinin içerik, erişim, iletişim, uygulama vb. imkânlarını mümkün olduğu kadar verimli bir şekilde kullanmak, bu olanaklardan azami ölçüde faydalanmak, bilinçli kullanıcı olmak, alan için gerekli olan bilgi birikimine ve deneyime haiz olmak özetle "iyi bir dijital okuryazar olmak" ile mümkün olabilmektedir (Sağiroğlu vd., 2020). Öğretmenler yaşadığımız çağda gelişmeleri takip etmeli, bu gelişmeler ışığında kendini yenileyebilmeli ve hedef kitlesi olan öğrencilerine karşı yol gösterici olmalıdır

(Ocak ve Karakuş, 2019). Öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin yüksek olması öğrencilerin de dijital becerilerinin yüksek olmasını sağlayacaktır (Pallisbo, 2017). Öğrencilerin ve ebeveynlerinin teknolojik uyumu yakalamış bir toplumda görülmesi hedefleniyorsa ilk iş olarak çocukların eğitiminden sorumlu öğretmenlerin bu donanım ile bütünleşmesi gerekmektedir (Martin ve Grudziecki, 2006: 257). Değişen ve gelişen ortamlarla birlikte öğretmene düşen roller de değişmektedir. Öğretmenlerin hem teknolojik çağı takip etme, dijital dünyayı doğru okuma hem de bu doğru okumayı öğrencilerine aktarabilme gibi yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yetkinliğe sahip öğretmenler sayesinde öğrenciler dijital metinleri bir süzgeçten geçirip doğru analiz edebilecek; doğru öğrenmeleri sınıf ortamına yansıtabilecektir. Böylece öğretmenler sınıf yönetimi becerilerine farklı bir boyutu daha ekleyip öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek ve sınıf hâkimiyeti konusunda bir artı daha kazanmış olacaktır. Bu nedenle 21. yüzyılda edinilmesi gereken becerilerden biri olan “dijital okuryazarlık” kavramının sınıf ortamına yansımalarını bilmek son derece önemlidir. Dijital okuryazarlık kavramının bireylere benimsetilmesi için bu alanda eğitimler vermek gerekmektedir. Öğretmenlerimizin dijital çağda dijital araç gereçleri kullanma hususunda yetkinlik kazanmaları ve bu yetkinliklerini öğrencilerine aktarmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu konudan ötürü öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi gerekli bir hâl almaktadır.

Literatür taramasında hem dijital okuryazarlık hem de sınıf yönetimi becerileri konularında muhtelif çalışmalar mevcuttur. Dijital okuryazarlıkla ilgili üniversite öğrencilerinin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Kozan (2018) çalışmasında yüz yirmi iki öğretmen adayının dijital okuryazarlık düzeylerini yüksek bulmuştur. Arslan (2019) ortaokulda görevli 345 öğretmenle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin dijital okuryazarlık puanlarını yüksek olarak belirlemiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan çalışmada Kıyıcı (2008), Acar (2015), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) Yeşildal (2018) erkeklerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu neticesine varmışlardır. Bingöl (2022) dijital okuryazarlığın mesleki motivasyon; Dayanıklı (2019) ise sağlık okuryazarlığı ile ilişkisini incelemiştir. Dinlemez (2021) ve Kaya (2020) dijital vatandaşlık düzeyi ile dijital okuryazarlığı ilişkilendirmiştir. Sınıf yönetimi alanında ise; Kaplan (2018) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri,

Demir (2015) sınıf yönetimi stratejileri, Alatl (2014) sınıf yönetimi öz yeterliliği konularında muhtelif çalışmalar yapmışlardır. Tüm çalışmalar içerisinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleriyle sınıf yönetimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan öğrencilere dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılması ve yeni nesilleri gelecekteki yaşamlarına hazırlama sürecinde dijital okuryazarlık kavramının çok önemli olduğu söylenebilir.

### 1.3. Varsayımlar

- Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin verilen dijital okuryazarlık ve sınıf yönetimi becerileri ölçek sorularına samimi olarak yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının yeterli olduğu varsayılmaktadır.

### 1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılını kapsamaktadır.
- Araştırmanın katılımcıları İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde kamuya ait okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin demografik bilgiler, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'ne vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

**Dijital Okuryazarlık:** Dijital alandaki bilgileri iletme, değerlendirme ve özümseme yeteneğidir (Hull vd., 2003).

**Öğretmen:** Devletin ortaya koyduğu eğitim politikasını uygulayan, elde ettiği sonuçlarla eğitim politikalarını etkileyen, uzmanlık çalışmalarından her daim yararlanan, bununla birlikte bu çalışmaların içinde yer alıp bu çalışmalara katkı sağlayan önemli bir kişidir (Varış, 1973: 32).

**Dijital Yetkinlik:** Kendi gelişimiyle birlikte toplumsal gelişimi de gözeterek dijital teknolojileri amacına uygun ve etkin kullanabilmedir (Akkoyunlu ve Soylu, 2010).

**Sınıf Yönetimi:** Akademik ve sosyal-duygusal öğrenmeyi arttıracak ve destekleyecek bir çevrenin yaratılmasına dönük öğretmen davranışlarını ifade eder. (Evertson ve Weinstein, 2006).

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde okuryazarlık, okuryazarlık türleri, sınıf yönetimi ve literatürde yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Dijital okuryazarlık ve sınıf yönetimi kavramlarının belirli bir temele dayandırılabilmesi amacıyla alanyazın taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

### 2.1. Okuryazarlık

Dil mefhumuyla birlikte okuryazarlık mefhumu da var olmuştur. Dil, insanlar arasındaki iletişimin vazgeçilmez unsuru ve aracıdır. İletişimde ise kaynak, alıcı ve mesaj ögeleri yer almaktadır. Mesaj, iletişimin merkez ögesidir. Bir kişinin dilin söz dizimine göre alfabesindeki harfler vasıtasıyla kodlayarak yolladığı mesaj bir başkası tarafından kodun çözümlenmesiyle alınır. Fakat burada mesajları kodlamak veya kodlanan mesajları çözmek alfabe bilgisiyle açıklanamaz. Mesajın ihtiva ettiği anlamın da karşı tarafa iletilmesi gerekmektedir. Burada devreye “okuryazarlık” kavramı girmektedir. Okuryazarlık bir dil maharetiyle mesaj alma ve gönderme becerisidir (Sağiroğlu vd., 2020). Yıldız (2007: 45) okuryazarlığı, “bireyin özgür ve bilinçli olma pratiği” şeklinde tanımlamış bununla beraber okuryazarlıkla ilgili akademik anlamda araştırmaların 1960’tan sonra artış gösterdiğini belirtmiştir. Okuma yazma sürecinde kişinin hayatındaki nesnelere, olayları algılayışı ve sosyal hayatındaki ilişkilerine yükledikleri anlamlar okuryazarlık olarak ifade edilmektedir (Aşıcı, 2009). Bu anlam daha sonra biçimsel olarak değişerek “kısa cümleleri okuma ve yazma” hâline dönüşmüştür. UNESCO da ilk çalışmalarında okuryazarlığı “okuma, yazma ve aritmetik” şeklinde temel düzeyde bir beceri seti olarak ifade etmiştir (UNESCO, 2019a). Kişilerin gerekli olan bilgiyi nasıl kullanacaklarını bilmeleri, toplumun oluşturduğu sosyal birikimlerden istifade edebilmeleri ve etkin değişimler yapabilmeleri okuryazarlıkla gerçekleştirilebilmektedir (Önal, 2010). Okuryazarlık, kişinin toplum içinde hiçbir yardıma ihtiyaç duymadan rahatça çalışmasını ve birey olarak yer aldığı topluma daha faydalı bir birey olmasını sağlar (Whited, 2007). Okuryazarlık; yaşadığımız çağın bilgi bakımından zengin, dijital ve hızlı değişen dünyasında tanımlama, idrak etme, yorumlama, yaratma ve iletişim aracıdır (UNESCO, 2019a). Okuryazarlık, içinde bulunulan hayatın anlamını açıklayabilmek

için iletişimsel bütün figürlerin etkin olarak kullanılabilme becerisidir (Kress, 2003: 62).

21. yüzyılda meydana gelen sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler okuryazarlık kavramında değişikliğe sebebiyet vermiştir. Günümüze kadar okuma, yazma, dinleme ve öğrenme şekillerinin değişmesiyle birlikte yeni okuryazarlık kavramları ortaya çıkmıştır (Tüzel, 2012). 2030 Incheon Deklarasyonu'nda da okuryazarlığa geniş bir perspektiften bakılmış işlevsel okuryazarlık ve hayat boyu öğrenme ile de ilişkilendirilerek anlamı genişletilmiştir (UNESCO, 2019b). Coşkun, Cumaoğlu ve Seçkin de (2013) okuryazarlık kavramını, okuma ve yazma becerisinin ötesinde şeklinde değerlendirmiştir.

### **2.1.1. Bilgi Okuryazarlığı**

Zurkowski (1974) bilgi okuryazarı kişileri “problemlere çözüm üretmek amacıyla bilgi kaynaklarını ve bilgi araçlarını kullanma teknikleri ve becerileri hususunda eğitimli birey” olarak ifade etmiştir. Zurkowski (1974) bu tanımda bilginin değerini ölçebilen, ihtiyaçlar doğrultusunda bilgi üretebilen bireyleri geleneksel okuryazarlardan ayrı bir noktaya koymuştur.

Bilgi okuryazarlığı, bilgiye yönelik bütün işlemlerde yeterli ve etkin olma olarak açıklanabilir (Polat ve Odabaş, 2008). Kuhlthau (1987) bilgi okuryazarlığını, problem çözme becerisiyle ilişkilendirirken; Akkoyunlu (2008) bilgi çağında bireyin yetiştirilmesi için tek araç olarak bilgi okuryazarlığını görmüştür. Amerika Kütüphaneler Birliğine göre ise bilgi okuryazarlığı “bilgiyi keşfetmeyi, bilginin nasıl üretildiğini ve bir değer hâline geldiğini idrak etmeyi, yeni bilgi üretiminde mevcut olan bilgiyi kullanmayı ve öğrenme topluluklarına etik olarak katılmayı ihtiva eden bütünleşik beceriler seti” dir (ACRL, 2015).

Günlük hayatımızda, evde, okulda, iş ortamında mücadeleci tutumun giderek artmasıyla bilgiyi etkin ve aktif olarak kullanma becerisi önemli bir duruma gelmiştir (Polat, Odabaş, 2008). Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010: 294) görsel, elektronik ya da basılı olarak sahip olunan bilgileri bir süzgeçten geçirdikten sonra analiz edip sınıflandırarak tekrardan bir bilgi meydana getirme gayreti olarak tanımlamaktadır. Kurbanoğlu (2010) bilgi okuryazarlığının çıkış sürecinden günümüze kadar olan gelişimini anlattığı çalışmasında üst düzey bilişsel beceriler, bilgi becerileri ve

muhtelif okuryazarlık becerilerinin birleşiminin bilgi okuryazarlığını ihtiva ettiğini belirtmektedir. Doyle (1992) bir bireyin bilgi okuryazarı becerisine sahip olabilmesi için şu özellikleri taşıması gerektiğini belirtmiştir:

- Mevcut bilgi kaynaklarını tanımlar.
- Bilgi ihtiyacını belirler.
- Akıllı karar vermenin merkezinde doğru ve tam bilginin olduğunu bilir.
- İhtiyacı olan bilgiye yönelik sorular üretir.
- Başarılı arama stratejileri oluşturur.
- Bilgi kaynaklarına bilgisayar ile diğer teknolojilerden ulaşır.
- Elde ettiği bilgileri süzgeçten geçirir.
- Bilgileri organize eder.
- Elde edilen yeni bilgileri bilgi birikimiyle birleştirir.
- Elde edilen bilgileri sorgulayıcı düşünme ve problem çözmede kullanır.

### **2.1.2. Medya Okuryazarlığı**

Medya okuryazarlığı; sinema, reklam, internet, televizyon gibi yazılı veya yazısız farklı türdeki formatların yardımıyla mesajlara erişme, bu mesajları analiz ederek değerlendirme ve iletme yetisine haiz olabilmektir (Gürcan, 2011). Medya okuryazarlığı; medya araçlarında topluma yönelik mesajları kavramak, parçalar hâlinde yorumlayabilmek için ihtiyaç duyulan beceriler bütünüdür (Deveci ve Çengelci, 2008: 26). Bu kavrama aynı açıdan yaklaşan Akcayoğlu ve Daggöl (2019) “Medyadan gelen mesajları iyi bir şekilde sentezleyip analiz etmek ve medyaya ait içerik geliştirebilme yetisidir.” şeklinde tanımladıkları medya okuryazarlığına “içerik üretme” becerisini de ekleyerek kavramı genişletmişlerdir.

21. yüzyılda edinilmesi gereken beceriler içinde de yer alan medya okuryazarlığı; bu yaklaşım içinde erişim, detaylı bir şekilde inceleme, değerlendirme ve yeniden oluşturma süreçleri yer almıştır (Thoman ve Jolls, 2005). Eğitim öğretim odaklı bir açıdan konuya yaklaşan Göksün’e göre (2016: 10) medya okuryazarlığı; 21. yüzyıl öğrencilerinin video, web sayfaları gibi 21. yüzyıl medya ve kitle iletişim araçlarından eğitim öğretim sürecinde etkin bir şekilde yararlanma becerileridir.

Her geçen gün artan teknolojik gelişmelerle günlük yaşantımızın her alanında yer alan kitle iletişim araçlarının insanlar üzerindeki olumsuz etkilerini önlemek ve medya

araçlarından daha verimli biçimde yararlanabilmek için her bireyin medya okuryazarlık becerisiyle donatılması gerekmektedir (Karaman ve Karataş, 2009). Bu da bu alanda verilecek eğitimlerle giderilebilir. Medya okuryazarlığı alanında verilecek eğitimle birlikte medya içeriklerini analiz etme becerileri, klişeleri, hâkim değer yargılarını ve ideolojileri eleştirme yeteneği, medyanın bize sunduğu çoklu anlamları ve mesajları yorumlama yeterlikleri geliştirilebilir (Kellner ve Share, 2007: 4). Bu amaçla 2007'den itibaren müfredatımıza koyulan medya okuryazarlığı dersinin amacı; bireylerin daha çocuk yaşlarda medya kaynaklarını tanımalarını, bu kaynaklardan gelen mesajları eleştirel bakış açısıyla süzmeleri ve bu açıdan değerlendirmelerini sağlamaktır (Kurt ve Kürüm, 2010: 24). Medya okuryazarlığının sadece öğrenci eğitiminden çok daha fazlasını ihtiva ettiği aşikârdır. Bu durumda gençlerin bu yetiyi kazanmaları için öğretmen eğitimi, öğretim programları, ebeveyn desteği gibi boyutların bir arada işe koşulması devreye girmektedir (Bulger ve Davison, 2018).

### **2.1.3. Teknoloji Okuryazarlığı**

Gelişmekte olan ülkelerin 1960 ve 1970'li yıllarda teknolojik donanıma sahip olma hususunda "geride kalma" endişesine bir de teknolojinin hızlı gelişmesinin eklenmesiyle birlikte bünyesinde okuma, yazma ve teknoloji yetileri merkezde olmak üzere zihinsel, duyuşsal ve devinişsel gibi yeterliklerin temel kabul edildiği pek çok kavram teşekkül etmiştir. Bu kavramlar; dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığıdır (Leaning, 2019). Bunlardan bazıları güncelliğini kaybederken dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı kavramları güncelliğini muhafaza etmektedir (Silik ve Aydın, 2021).

Teknoloji; araştırma, öğrenme, öğrendiklerin üzerine düşünme, iletişim, etkileşim ve sunum gibi hayata dair pek çok alanda karşımıza çıkmaktadır (Bell, 2001). Hayatın her alanında karşımıza çıkan teknoloji doğal olarak "teknoloji okuryazarlığı" kavramını ortaya çıkarmıştır. Teknoloji okuryazarlığı; var olan teknolojiyi amacına uygun olarak kullanabilme, teknolojik araç ve gereçleri idare etme, değerlendirme ve anlama yetisidir (ITEA, 2000). Teknoloji okuryazarlığı; ilk olarak teknolojinin ne olduğunu, nasıl çalıştığını anlama, teknolojik değişim ve gelişimleri takip edebilme sonrasında ise bu süreci değerlendirebilme becerisidir. Bu yetkinliğe sahip birey ise;

teknolojiyi anlama, amacına uygun kullanabilme, süreç değerlendirmesi yapabilme becerilerine sahip kişidir (Durmaz, 2011). Kıyıcı ise (2008) teknoloji okuryazarı bireyleri, teknolojik hususlarda bilinçli karar verebilen kişi olarak tanımlamaktadır.

Teknolojinin gelişimiyle birlikte eğitimin ve öğrenmenin boyutları da genişlemiştir (Groff, 2012). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin öğretim programlarında teknolojiye kolay uyum sağlayabilen, teknolojik olarak yeni ürün üretebilen ve bu teknolojileri işlevine uygun şekilde kullanabilen kişilerin yetişmesi amaçlanmaktadır (Şad ve Arıbaş, 2010). Teknolojiyle birlikte eğitim öğretim ortamları da değişmektedir. Geleneksel okul sistemi; 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık, küresel farkındalık, iş birlikçi çalışma, öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri kazandırmada yetersiz durumdadır. Teknolojinin değişim ve dönüşüm etkisi “hayat boyu öğrenme” becerisi olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2010). Teknolojinin her geçen gün gelişimi hayatımızı ve eğitim sistemini etkilerken bu durumdan birinci derecede etkilenenler eğitim ve öğretimin paydaşları öğrenciler ve öğretmenlerdir. Bu konuda öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojiyi istenilir seviyede kullanabilmeleri için kendilerini bu konuda geliştirmeleri gerekir (Bacanak vd., 2003).

#### **2.1.4. Dijital Okuryazarlık**

Hayatımıza getirdiği değişim ve yeniliklerle ön planda olan “dijital” kelimesi Latince bir sözcük olup 15. yüzyılın sonlarında İngilizceye geçmiştir. Latince “digitalis” sözcüğü “parmaklar” anlamındayken TDK sözlükte ise ilk anlam olarak “sayısal” ikinci anlam olarak ise “bir ekran üzerinde verilerin elektronik olarak gösterilmesi” olarak belirtilmiştir.

Dijital okuryazarlık kavramıyla ilgili literatür taraması yapıldığında bu alanda yapılan ilk tanımlardan biri Paul Gilster tarafından yapılmıştır. Gilster (1997) “Digital Literacy” eserinde bu kavramı, ağa bağlı sistemlerin kaynaklarına erişim ve bu kaynakları kullanabilme yeteneği şeklinde ifade etmektedir. Dijital okuryazarlıkla bazı bilişsel, duyuşsal ve sosyolojik beceriler meydana gelmektedir. Dijital okuryazarlık etkinlikleri kapsamında ekrandaki grafiksel metinleri okumak, yeni işlevsel materyalleri dijital ortamlarda tasarlamak, bilgilerin nitelik ve geçerliliklerini değerlendirmek sayılabilir. Dijital okuryazarlık kavramı, öğrencilerin dijital mecralardaki etkinlik ve çalışmalarının kalitesi değerlendirmek için bir ölçüt olarak

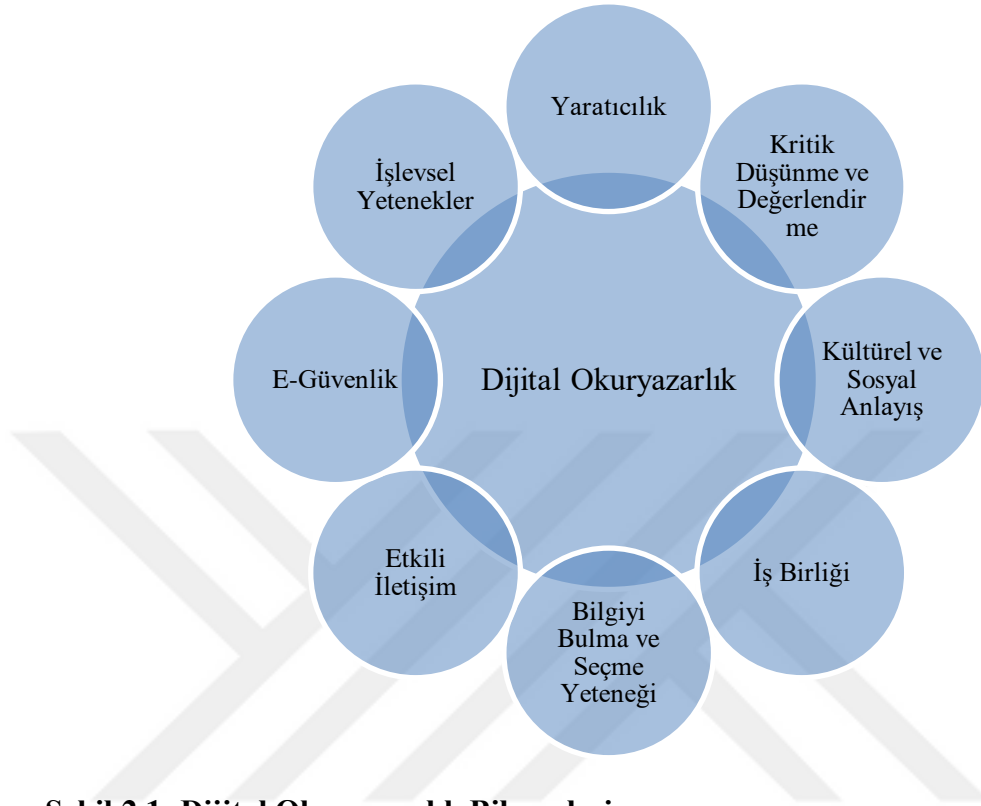
kullanılabilir. Eshet'e (2004) göre dijital okuryazarlık çerçevesi altı kategoriden oluşmaktadır: 1. foto-görsel düşünme, 2. bilgi odaklı düşünme, 3. gerçek zamanlı düşünme, 4. yeniden üretim düşüncesi, 5. dallara ayrılan düşünme, 6. sosyal-duygusal düşünmedir.

Martin ve Grudzuecki (2006) dijital okuryazarlığı; analiz, sentez, değerlendirme ve bütünleştirme gibi aşamalara ayırarak şu şekilde gruplamaktadır:

1. Dijital yeterlilik; sistemin temel düzeyini oluştururken beceri, kavram, yaklaşım, tutum ve farkındalıkları ihtiva eder.
2. Dijital kullanım, dijital yeterliliğinin bilinçli kullanımı ve sistemin merkez düzeyini oluşturur. Bilgiyi aramak, bilgiye ulaşmak ve ulaşılan bilgiyi işlemek için dijital araçlar vasıtasıyla problemlere bir çözüm geliştirmektir.
3. Dijital dönüşüm sistemdeki son düzeydir. Dijital dünyadaki çalışmaların yaratıcılık ve yenilikçiliğe imkân sağlandığında bir anlam kazandığı ifade eder. Aynı zamanda dijital dönüşüm, profesyonel alanda önemli bir değişim ve yeniliğin özendirilmesiyle elde edilir.

Dijital okuryazarlık, geleneksel okuryazarlıkların alternatifini olarak değil; günümüzde öğrenmek ve etrafımızla iletişim halinde olmak için elzem olan genel okuryazarlığı destekleyen bir uzantıdır (Churchill, Oakley ve Churchill, 2008). Tabusum ve ark. (2014) dijital okuryazarlığı; dijital teknolojiler kullanarak bilgiyi bulma, anlama, yapılandırma, çözümlenme ve değerlendirme şeklinde tanımlamıştır. Dijital okuryazarlık; yaratıcılık, yenilikçilik ve girişimciliğin ön şartıdır. İnsanlar, dijital okuryazarlık olmadan ne topluma adapte olabilir ne de 21. yüzyılda hayatını idame ettirmek için gerekli bilgi ve becerileri edinebilir (Avrupa Komisyonu, 2003: 3). Martin (2008) "dijital okuryazarlığı" bilgi, tutum, kişisel ve teknik özelliklerin kazanılmasını ve hayata geçirilmesini içeren gerçek hayat durumlarını planlama, organize etme ve değerlendirme maharetini bünyesinde barındıracak bir okuryazarlık olarak tanımlamıştır. Dijital okuryazarlık, kandırılmaya karşı birtakım savunma çeşididir ve gerçek merkezli şekilde inşa edilir (Lankshear ve Knobel, 2006). Kendini koruma yetisine ek olarak Hague ve Payton (2010) dijital okuryazarlığın dijital teknolojilerle ayırt edici, eleştirel, yaratıcı ve emniyetli uygulamalar sağlayan beceriler, bilgi ve anlayıştan müteşekkil olduğunu belirtmiştir. Buradan yola çıkarak dijital okuryazarlık; ortaya çıkan teknolojileri öğrenme, doğru kullanma ve bilgi

güvenliğini sağlama, elde edilen bilgileri eleştirme, analiz etme ve değerlendirme becerilerinden oluşmaktadır. Dijital okuryazarlık, Hague ve Payton'a (2010) göre birbiriyle ilişkili sekiz bileşenden oluşmaktadır (Şekil 2.1).



**Şekil 2.1: Dijital Okuryazarlık Bileşenleri**

**Kaynak:** Hague, C. ve Payton, S., 2011

Hague ve Payton'un (2010) dijital okuryazarlık bileşenleri modeli, dijital okuryazarlığın dijital dünyayı keşfederken yaratıcı olmayı ve iş birliği yapmayı ifade eder. Dijital okuryazarlık yaratıcılığı desteklediği gibi yaratıcılıktan da beslenir. Bunun yanı sıra dijital okuryazarlık çeşitli toplumsal çevrelerle ilişki kurarak toplumsal anlam oluşturma sürecidir. Dijital okuryazar bir birey; bilgiyi kritik edebilen, bir süzgeçten geçirdikten sonra kullanan ve eleştirel düşünebilen kişidir. Kültürel ve sosyal anlayış geliştirmek dijital okuryazarlık için şarttır. Ayrıca bireylerin teknolojiyi doğru kullanımları ve akılcı seçimler yapmaları güvenlikleri açısından önemlidir.

Ng (2012) dijital okuryazar bir bireyin yüz yüze görüşme yapıyormuş gibi yanlış anlaşılmaktan kaçınan, saygılı bir lisan kullanan, şahsi güvenlik ve gizliliğini ön planda tutan bir kişi olduğunu belirtmiştir. Günlük yaşantımızın her anında dijital araçların ve mobil teknolojilerin içinde yer almaktayız. Çevrim içi ortamlarda binlerce

sahte ve yanlış bilgiyle karşı karşıya kaldığımız bir ortamda insanların bu bilgi kirliliğinden korunması gerekmektedir. Dijital okuryazarlıkla bu durum bertaraf edilebilirken aynı zamanda bu kavram, kişinin dijital teknolojileri maksadına uygun olarak seçmesinde ve doğru teknolojiyi yerinde ve zamanında kullanmasına karar vermesinde bir rehber olmaktadır (Küslü, 2022). Vieru vd.'ne (2015: 4682-4683) göre çalışma hayatındaki dijital okuryazarlığın karşılığı olan dijital yetkinlik “bilişsel, sosyal ve teknolojik” alanlarıyla ilişkilidir ve ihtiyaç halinde üç alanı bir arada kullanma hususundaki bireysel kapasitedir. Kaya'ya (2020) göre günümüzde güvenilirliği olmayan, doğruluğu teyit edilmemiş veya tahrik etmek maksadıyla üretilen bilgiler yanıltıcı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Güvenilir aynı zamanda da doğru bilgiye ulaşmak amacıyla karşımıza çıkması muhtemel buna benzer durumlar dijital yekinliğin yaşantımızda ne kadar önemli bir yeri olduğunu göstermektedir.

JISC (2014: 1-5) eğitim açısından değerlendirdiği kavramı yedi başlık altında değerlendirmiştir:

- Bilgi Okuryazarlığı: Dijital mecrada, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, değerlendirme, değiştirme ve yeniden kullanma becerisidir.
- Medya Okuryazarlığı: Medyada yer alan içeriklerin eleştirel bir bakış açısıyla okunmasıdır.
- Bilgi ve İletişim Teknolojisi Okuryazarlığı: Dijital araçları ve uygulamaları özümseyerek amacına uygun kullanmaktır.
- İletişim ve İş Birliği: Bilgiye ulaşma ve araştırma yapmak amacıyla dijital ağlara katılım ve gereksinimler doğrultusunda dijital ağlar oluşturabilme becerisidir.
- Öğrenme Yetenekleri: Teknolojik olarak gelişmiş bir ortamda okul içinde veya dışında etkili, verimli çalışmak ve öğrenmektir.
- Kariyer ve Kimlik Yönetimi: Dijital araçların etkin kullanımıyla kariyer ve kimlik yönetimi gerçekleşmektedir.
- Dijital Burslar: Dijital olarak sunulan sistemlerdeki profesyonel, akademik ve araştırma uygulamalarına katılmaktır (Embedding digital literacy, 2014: 5).

Altun'a (2019) göre dijital okuryazarlık; görsel okuryazarlık, ağ okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, internet okuryazarlığı gibi kavramların harmanlanmış biçimidir. Avrupa Komisyonu ise dijital okuryazarlığı; yenilikçilik, yaratıcılık ve girişim ruhu için bilgi iletişim teknolojileri

ile interneti kullanma ve 21. yüzyıl becerilerini kazanma becerisi olarak açıklamıştır (Martin ve Grudziecki, 2015). Buradan yola çıkarak bilgi üretiminde artış olmasıyla birlikte bilgi kaynaklarının dijital ortamda yer alması, bireylerin de internet vasıtasıyla bilgiye hızlıca ulaşabilmesi dijital okuryazarlığın önemini her geçen gün daha çok artırmaktadır (Çetin, 2016).

Bireylerin bilgi erişimi için her an interneti ve dijital araçları kullanmaları bilgi güvenliği ve dijitali doğru kullanma kavramlarını gündeme getirmektedir. Buradan yola çıkarak dijital okuryazarlık becerisine sahip olmanın en hızlı ve en kısa yolu sınıf ortamında bu becerinin kazanılması sonrasında da bu becerinin topluma yayılmasından geçmektedir. Burada iş dijital yetkinliğe sahip öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler sınıf yönetimi becerilerine ekleyecekleri dijital yetkinlik becerisi sayesinde çağın gerektirdiği öğretme yaklaşımlarını ve teknolojilerini işe koşmuş olacaktır. Böylece öğretmenlerin sınıf hâkimiyeti aratarken öğrencilerin de ihtiyaç duyduğu dijital beceriler ilk elden edindirilmiş olacaktır.

## **2.2. Sınıf Yönetimi**

Eğitim sistemini oluşturan temel alanlardan biri sınıf yönetimidir. Eğitim yönetimi içerisinde sınıfı yönetimi mühim bir aşama olarak değerlendirilmektedir (Gündüz ve Can, 2013). Sınıf yönetimi; eğitim öğretim faaliyetlerinde akademik başarı ve katılım amacıyla eğitsel etkinliklerin organize edilmesi, davranış uygulamaları ile birlikte davranış yönetimini kapsamaktadır (Sugai ve Horner, 2002). Sınıf yönetiminde ilk koşul; etkili ve verimli eğitim öğretimi gerçekleştirmek amacıyla öğrenmeyi özendirip, tüm öğrencilerin ortak iştirakiyle öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleştirildiği sağlıklı ortamlar oluşturmaktır (Weinstein, 1996). Emmer ve Gerwels'e (2005) göre sınıf yönetimi; eğitim ortamının verimli bir hâle getirilmesi amacıyla dizayn edilmesi, öğrencilerin oturma düzeninin oluşturulması, ders saatlerinin ayarlanması, ders materyallerinin hazırlanması ve tüm öğrencilerin etkin katılımının sağlanması gibi kararları ihtiva eder. Fiziki olarak tüm düzenlemelerin yapıldığı bir sınıf ortamında öğretmenlerin temel rolü öğrencilerin davranış kontrollerini sağlamalarına yardım etmek; buna ek olarak kabul edilebilir kurallar, yöntem ve teknikler geliştirmektir. Bir sınıf ortamındaki tüm çocuklar, sahip oldukları özellikleri ve kendilerine has öğrenim ihtiyaçlarıyla öğretmenin yönetimine tabidir.

Sınıf ortamında öğretmenin bu durumları dikkate alması ve bunları yerine getirecek becerileri taşıması gerekmektedir (Sarı, 2002). Eğitimin hedeflerini yerine getirmek ve istenilen verimi elde etmek, sistemin tüm çarklarının uyum içerisinde işlemesiyle mümkün olabilir. Bu sistemin odak noktasında ise öğretmen vardır (Karahan, 2008). Lemlech (1988) ise bu kavramı sınıf yaşantısının bir orkestra gibi yönetilmesi şeklinde ifade etmektedir.

Brophy'nin (1988) sınıf yönetimi tanımı ise "Sınıf içerisinde öğretmenlerin sadece öğrencilerin olumsuz davranışlarına müdahale ederek bu davranışları asgari düzeye indirgeme çalışmaları bunun yolunun da öğrencileri iş birliği halinde etkinlik ve çalışmalara yönlendirmeleri olarak değil aynı zamanda tüm akademik yeteneklere öğrenme-öğretme süreci boyunca yer verilmesi, öğrencilerin aktivitelere en üst düzeyde katılmalarını teşvik edecek şekilde tüm çalışmaların organize edilmesi" şeklindedir. Sınıf yönetimi Brophy'e göre beş beceriden oluşmaktadır:

- 1.Sınıf yönetimi, her öğrencinin bireysel gereksinimi göz önünde bulundurulmalıdır.
- 2.Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkilerinde pozitif etkiler oluşturmalıdır.
- 3.Sınıf yönetimi, sınıf ortamındaki davranış kurallarını belirleme ve bu kuralları geliştirmede öğrenciyi de işin içine katmayı gerektirir.
- 4.Sınıf yönetimi, olumsuz öğrenci davranışlarını detaylıca gözden geçirerek düzeltme hususunda öğrenciye yol göstermeyi gerektirir.
- 5.Verimli ve etkin bir sınıf yönetimi; üst düzey öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşmayı gerektirir (Jones and Jones, 2004).

## **2.2.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları**

### **2.2.1.1. Geleneksel Yaklaşım**

Sınıfta mutlak hâkimin öğretmen olduğu, öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenci bilgiyi doğrudan edinen pasif; öğretmen ise bilgiyi aktaran yani aktif konumdadır (Kaplan-Adıyeye, 2019). Geleneksel yaklaşımlar, odak noktası

olarak disiplinin alındığı ve konu merkezli bir anlayıştır. Merkezinde öğretmen olan ve öğretmenin kesin hâkimiyetine dayalı otokratik bir sınıf ortamı vardır (Cangelosi ve James, 2013). Düzeni korumak, geleneksel sınıf yönetiminin ilk hedefidir (Rinne, 1997). Bu yaklaşımda, öğretmen sınıf otoritesinin temel ögesi olarak yerleştirilmiştir. Öğretmen; sınıfın kontrol mekanizması, düzenin yürütücüsü ve sınıf içindeki tüm süreci tayin eden tek kişidir (Akar, Erden, Tor ve Şahin, 2010). Sınıf içi kuralların belirlenmesinde, etkinlik ve çalışmaların planlanmasında öğrenci ilgi ve istekleri dikkate alınmaz. Öğretmenin vermiş olduğu kararlar sorgulanmaz ve öğrencilerin bu kararlara azami ölçüde uyması beklenir. Teorik bilginin klasik anlatım yoluyla aktarılması önemsenirken etkinliklere ayrılan zaman kısıtlıdır (Bayer, 2019). Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında tepkisel ve önleyici model söz konusudur (Shimara, 2014). Tepkisel sınıf yönetiminde öğrenci davranışlarına ödül ve ceza uygulanırken önleyicide ise olumsuz davranışın ortaya çıkmasının önünde bir set olabilecek tedbirlerin alınması söz konusudur (Baltacı, 2019).

### **2.2.1.2. Çağdaş Yaklaşım**

Çağdaş yaklaşımda öğrenci merkezli demokratik bir ortam söz konusudur (Burden, 2000). Eğitim öğretim sürecinin merkezine öğrencinin oturtulduğu; öğrencinin zihinsel, duygusal ve düşünsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir (Aydın, 2003). Geleneksel yaklaşımın tersine öğrenciyi merkeze alan ve öğretmenin rehber rolünde olduğu bir yaklaşımdır. Bireyin zihinsel, duygusal ve düşünsel gelişimi doğrultusunda öğrenme ortamlarının oluşturulduğu bir yaklaşım olan çağdaş yaklaşımda, öğrenciler bilgiyi sorgulayarak özümserler (İlgar, 2007). Bu yaklaşımda öğrenci ihtiyaçlarına odaklanılmakta ve sınıf kuralları öğrencilerle beraber belirlenmektedir. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları; öğrencinin aktif katılımına imkân tanıyan, öğrenme odaklı ve etkinlik temellidir (Levin ve Nolan, 2014). Geleneksel anlayıştaki otorite, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşime bırakmıştır (Aytekin, 2003: 95).

Çağdaş yaklaşımın amacı; bilgiyi direkt olarak almadan sorgulayıcı, hata yapmaktan korkmayan öz güvenli, bireysel kararlar alıp uygulayan ve diğer görüşlere saygılı öğrenciler yetiştirmektir. Böyle bir sınıf ortamında öğrenim gören bireylerde problem çözme, eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri gelişim göstermektedir (Bayer, 2019).

### ***2.2.1.3. Dönüştürücü Sınıf Yönetimi Yaklaşımı***

Bu yaklaşım; sınıf yönetimi uygulamalarının başarılı olmak için gerekli öğrenci gelişimi ve öğretmenin kabiliyeti üzerinde kalıcı bir etkisi olduğunu varsaymaktadır. Dönüştürücü sınıf, öğrenci ve öğretmenleri bireysel veya toplu hâlde daha üst seviyeye taşıma işlevi göstermektedir (Shindler, Jones, Williams, Taylor ve Cadenas, 2009). Dönüştürücü yaklaşım; bir öğrenciyi psikolojik, sosyal ve akademik olarak değiştirmek için oluşturulmuş bir öğretim eylemidir (Rosebrough ve Leverett 2011: 16). Öğrencilerdeki yüksek motivasyon, fiziksel olarak aktif olma eğilimi ve öz yeterlik algısının artması dönüştürücü yaklaşımın bir sonucudur (Beauchamp vd., 2011). Dönüştürücü sınıf yönetimi uygulamaları, diğer yaklaşımlarla mukayese edildiğinde daha etkin bir okul başarısı ve nitelikli bir okul iklimi oluşturmaktadır. Bu yaklaşımla; daha nitelikli öğretim uygulamaları, pozitif okul iklimi, daha iyi öğretmen-öğrenci ilişkisi ve daha iyi öğrenci-öğrenci ilişkisi sağlanmaktadır (Shindler, Jones, Williams, Taylor ve Cadenas, 2009). Dönüştürücü yaklaşım; öğretmenlerin öğrencilerin değerlerini, inançlarını, tutum ve davranışlarını dönüştürmede oynayabileceği rolleri kapsar. Ayrıca öğrencilerin kendileriyle birlikte ve arkadaşlarının öğrenme deneyimlerini şekillendirme yükümlülüğünü incelemeyi ihtiva eder (Slavich ve Zimbardo, 2012). Sınıfta birliktelik ruhu oluşturmak işlevsel bir ortam için önemlidir. Bununla birlikte öğrenciler sınıflarında toplu halde hareket etmeyi deneyimlediklerinde hem bireysel hem de birlikte gelişebilecekleri muhtelif yollar keşfederler (Baker, Terry, Bridges ve Winsor, 1997). Dönüşümsel yaklaşımın temelinde, öğrencilere kendileriyle ilgili temel inançlarını ve bireysel özelliklerini keşfetmeleri için rehberlik yapacak öğretmenler vardır. Bu yaklaşımda öğretmenler; öğrencileri birbirleriyle ve öğretmenleriyle öğrenen iş birlikçi bir eğitim öğretim sürecine yönlendiren değişim ajanlarıdır. Öğretmenler; keşif sürecine öğrencileri de katarak öğrencilere ürettikleri bilgileri, kullandıkları stratejileri tartışmaları için gerekli zamanı vererek dönüşüme katılmalarını sağlarlar (Slavich ve Zimbardo, 2012). Bu görüşü destekler bir ifadeyle Yıldız ve Kangalgil de (2014) öğrencileri toplu olarak öğretim sürecine katabilen, öğrenme ve öğretme sürecini doğru ve kalıcı yöntemlerle yürütebilenler etkili öğretmenlerdir, tespitinde bulunarak bireyselin yanında toplu öğrenmeyi de ön plana çıkarmışlardır.

Dönüştürücü yaklaşım üç değişim alanını karşılamaktadır. Birincisi sınıftaki her öğrencinin sorumsuzluk hissiyatından ve başarısızlık psikolojisinden kurtulup

sorumluluk sahibi olması ve başarıyı arzulama eğilimine doğru olan bireysel ilerlemesini desteklemektedir (Ayling, 2009). Beauchamp ve Morton (2011) dönüşümsel yaklaşımın öğrencilerin olumlu tutumlarını ve derse karşı motivasyonlarını artırdığı tespitinde bulunmuşlardır. İkincisi dönüştürücü sınıf, toplumun refah seviyesinin yükselmesi için büyümeyi teşvik eder. Üçüncüsü, öğretmenlere öz farkındalık kazandırarak etkin uygulamalar yapabilmeleri için kişisel gelişimlerini desteklemeye çalışmaktadır. Böylece öğretmenlerin vizyoner liderler hâline gelmeleri için gerekli araçları temin etmektedir (Shindler vd., 2009). Glasser (1998) öğretmenin rolünü yüksek beklentiler hedefleyen, öğrencilerin yaptıkları işleri kendilerinin değerlendirmesini teşvik eden, herhangi bir baskı veya destek hissettirmeden bir güçlendirme ortamı inşa eden lider şeklinde tanımlamaktadır. Glasser'in bu tanımı yıllar içerisinde değişime uğramış, dönüştürücü yaklaşımla beraber de farklı bir boyut kazanmıştır. Boyd (2009) öğrencilere gelecek için yenilikçi bir vizyon kazanmaları ve öğrencilerin eğitime daha geniş bir perspektiften bakmalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin dönüştürücü liderler olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Dönüştürücü yaklaşıma sahip öğretmenler, öğrencilerini zorluklarla başa çıkmak için gerekli olan beceri ve tutumlarla donatarak onları düşünmeye teşvik ederler (Rosebrough ve Leverett 2011).

### **2.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri**

Sınıf yönetimi modellerini; Demirtaş (2016: 16) gelişimsel önlemsel, tepkisel ve bütünsel şeklinde ele almaktadır.

#### **2.2.2.1. Tepkisel Model**

Tepkisel model, istenilmeyen davranışın istenilen davranışa dönüştürülmesi ve istenilen davranışın da devam ettirilmesidir (Kaplan-Adıyeke, 2019). İstenmeyen davranışlarla karşı karşıya kalındığında ceza ve ödül yöntemlerini kullanarak davranışların değiştirilmesi hedeflenmektedir (Erdoğan, 2008: 25). Tepkisel koşullanma ve tepkisel davranış, bu modelin temelini oluşturmaktadır. İnsanlar refleks şeklinde sergiledikleri tepki durumlarına başka uyarıcılarla karşılaşma durumlarında da aynı tepkiyi vermeye başlarlar (Denkdemir, 2007).

Geleneksel yöntemlerin tercih edildiği sınıflarda tepkisel model daha çok kullanılmaktadır. Bu modele sık sık başvuran öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir. Sınıf yönetim becerileri yüksek olan öğretmenler ise sadece tepkisel modeli tercih etmeyip muhtelif modellerle birlikte kullanarak eğitim-öğretim sürecini verimli bir hâle dönüştürmektedirler (Kendirci, 2019).

#### **2.2.2.2. Önlemsel Model**

Önlemsel model, hata yaptırılmamak üzere sosyal, kültürel ve fiziksel düzenlemeleri önceden yaparak tedbir alınmaya yönelik modeldir (Demirtaş, 2016: 17). Bu modelde istenmeyen davranışlarla karşılaşmamak amacıyla çıkması muhtemel sorunlar için öngöründe bulunma, planlama ve tedbir alma oldukça önemlidir (Gümüş, 2016). Planlama düşüncesine bağlı, istenmeyen bir davranışı önlemeye dayalı bu modelde sınıf ortamında oluşabilecek olumsuz davranışlar için tedbir almak esastır. Öğretmenin önlem alma durumunda aşırıya kaçması, öğrencilerin okul dışındaki hayatlarında yüz yüze kalabilecekleri sorunlarla ilgili tecrübe sahibi olmalarını engelleyebilmektedir. Bu modelde etkinliklerde bireyden çok grup ele alınmakta ve konuşmama üzerine kurulu oturma planı gibi alınan aşırı önlemler nedeniyle öğrenciler öğrenme ortamından bıkebilmektedirler (Ağaoğlu, 2002: 13). Bu durumda ortaya çıkması muhtemel sorunları önceden kestirebilmek ehemmiyetli olduğu için öğretmenlerin birikim ve deneyimleri önemlidir (Çelik, 2019).

#### **2.2.2.3. Gelişimsel Model**

Grup çalışmalarında verimli olduğu gözlenen bir modeldir. Gelişimsel modelin öğrenciler arasındaki iletişimin kuvvetlenmesini sağladığı, anlaşmazlıkları azalttığı aynı zamanda da öğrencilerin öz güvenlerinin gelişmesine katkıda bulunduğu belirlenmiştir (Yılman, 2006). Öğrencilerin sosyal, duygusal, ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi temeline dayanan ve uygulama öncesinde öğrencilerin hazırlık sürecine tabi tutulması prensibini benimseyen bir sınıf yönetimi modelidir (Taş, 2009). Bu model; öğrencilerin duygusal, deneysel ve fiziksel gelişim durumlarının beraberinde getirdiği uygulamaların bir araya getirilmesi esasına dayanmaktadır (Başar, 1999).

Gelişimsel modelde önceden plan yapmak, istenilmeyen öğrenci davranışını en aza indirmek için oldukça önemlidir. Ders planı yapılırken ve öğretim etkinlikleri oluşturulurken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri azami ölçüde dikkate alınmalıdır (Turan, 2019). Sınıf yönetiminde gerçekleştirilecek uygulamalar, oluşturulacak kurallar ve etkinlikler çocukların gelişim düzeylerine uygun olmalıdır (Ağaoğlu, 2002: 13).

#### **2.2.2.4. Bütünsel Model**

Bütünsel model, ihtiyaç durumunda gerekli modeli uygulamaktır (Çelik, 2019). Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren model, sınıf yönetiminin sistem modeli olarak da adlandırılabilir. Bu sistemin özellikleri; önceliği sınıf yönetimine verme, gruba yönelirken bireyi de işin içine katma, istenen davranış özelliklerini kazandırmak amacıyla istenmeyen davranışların çıkış sebeplerini bertaraf etmedir. Sistem; iç ve dış kaynaktan girdiler yardımıyla bunlardan etkilenip hedefler doğrultusunda işleyerek toplumun istekleri ve ihtiyaçları istikametinde bireyler yetiştirmeye çalışır (Ada, Ünal, 2003).

Bütünsel sınıf yönetimi modeline uygun davranışlara; öğretmenin derste yapacaklarını tüm detaylarıyla planlaması, sınıf iklimini bilerek hareket etmesi, öğrencilerinin niteliklerini tanıyıp onlara uygun görevler vermesi, sınıfa ve derse uygun yöntem ve teknikleri belirlemesi, sınıf ortamında yapılacak etkinliklere uygun araç gereci tedarik etmesi, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmesi örnek verilebilir (Yüksel, 2013).

#### **2.2.3. Teknoloji Kullanımının Sınıf Yönetimine Etkileri**

Öğrenme ortamına teknolojinin dâhil edilmesinin öğrenmeyi düzenlemek ve yönetmek, faydalı bilgi kaynaklarına ulaşmak, öğretimde yeni yöntem ve teknikler kullanmak, pedagojik tarzları değiştirmek gibi faydaları olmuştur (Casanova vd., 2020 ve Fayez vd., 2021). Teknolojinin modernleşmesi ve gelişmesiyle birlikte akıllı sınıf ortamları, akıllı öğretim stilleriyle öğrencilerin de akıllı öğrenenler hâline gelebileceği ortamlar oluşturmakta fayda vardır (Budhrani vd., 2018). Yeni teknolojiler ve mobil cihazlar; öğrencilerin etkileşimini, derse katılımını, bilişsel özelliklerini geliştirmek için öğrenme alanlarını genişletmek ve zamanı etkin kullanmalarına destek olmaktadır

(Hwang, Gj. ve Fu, Qk., 2020). Öğretmenler, teknolojiyi öğrenci merkezli bir yaklaşımın tamamlayıcısı olarak görürlerse gelişmiş öğrenme çıktıları elde edebilirler (Kreber ve Kanuka, 2013). Günümüzde öğretmenlerin sınıf ortamında teknolojiyi kullanmaları bir tercihten ziyade gereklilik haline gelmiştir (Sipila, 2014). Öğretmenin de öğrenen kadar öğrenmeye açık olması aynı zamanda da öğrencilere her zaman ufuk açan, destekleyen ve yol gösteren bir kişi olması gerekmektedir (ISTE, 2016). Teknolojik gelişmelere ve yeniliklere ayak uyduran, merak güdüsü kuvvetli, çevre bilinci gelişmiş, sorumluluk yetisine sahip bir dijital vatandaş olmakla birlikte yeni düşünceler ve uygulamalar tasarlamak için hem öğrencileriyle hem de meslektaşlarıyla dayanışma içinde olması gerekmektedir (ISTE, 2016). Bu tarz ortamlarda öğrenme; öğrencilerin özgün fikirler oluşturmasını, arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmasını, analiz etme becerisini geliştirmesini sağlayarak rahat bir öğrenme atmosferi oluşturabilir (Fayez vd., 2021). Öğretmenlerin geleneksel derslere uygun teknolojileri tatbik ederek üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri, birlikte çalışmayı ve sınıf içi etkileşimi artırmaları şarttır (Akhrif, vd., 2020). Öğretmenlerin teknolojiyle desteklenmiş etkili bir öğretim atmosferi oluşturup bunun da sürdürülebilirliğini sağlamak için araştırma yapan, yenilikleri takip eden iş birlikçi bir hüviyete haiz olmaları gerekmektedir (Krumsvik, 2014). Öğretmenlerin öğrenme ve teknolojik kaynakları etkin bir şekilde kullanma becerileri ancak dijital yeterlilikte uzman olmalarıyla mümkündür (Lund, Furberg, Bakken ve Engeli, 2014). Pedagojik yöntemleri geliştirerek ders ortamına teknolojiyi tatbik isteyen öğretmenlerin belirli bir teknoloji kullanma yetisine sahip olması beklenmektedir (Christensen ve Knezek, 2017). Öğretmen, öğrenme ortamını düzenleyen ve bu ortama yön veren bir kolaylaştırıcı konumdadır (Daouk, vd., 2016). Burada aktif öğrenme kavramı öne çıkmaktadır. Bu öğrenmede liyakat sahibi kişiyi pasif olarak dinlemek yerine sınıf içi etkinlikler ve tartışma yoluyla öğrencileri sürece dâhil etmek esastır (Freeman vd., 2014: 8413). Muhtelif pedagojik yaklaşımlar vasıtasıyla sunulan müfredatı zenginleştirmek isteyen öğretmenler ders sürecinde teknolojiye de yer vererek öğretim süreçlerini geliştirirler (Ertmer, 2010). Teknoloji ile öğrenme ortamını bütünleştirmek bu açıdan önemlidir (Nguyen vd., 2022). Öğrenciler; teknolojik ve dijital araçlar vasıtasıyla arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurabilir, iş birliği yapıp etkileşimde bulunabilir, kavramları yeniden dizayn edip yeni fikirler üretebilir (Casanova vd., 2020). Teknolojinin dijital eğitimde kullanılarak rahat bir öğrenme ortamı tasarlandığını ve öğrenme ilgilerini artırdığı belirlenmiştir (Nguyen vd., 2022).

Sınıf ortamına teknolojinin dâhil edilmesiyle pek çok değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Bu alandaki çalışmalar incelendiğinde öğrenme öğretim sürecine eklenen teknolojinin olumlu öğrenmeyi etkilediği görülmüştür (Domingo ve Gargante, 2016; Falloon, 2013). Bir ders ile teknolojinin bütünleşmesiyle iş birliği ve etkileşimin sağlandığı, öğrenen kişilerin kısa sürede problem çözme, iş birlikçi öğrenme gibi becerilerini geliştirdiği, öğrenmeye katılım ve güdülenmenin arttığı görülmektedir (Ünal ve Çakır, 2021). Gerger (2014) teknolojiyle bütünleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin derse katılım düzeylerinin arttığını ve verilen eğitsel sorumlulukları yerine getirdiğini ifade etmiştir.

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

Dijital okuryazarlığın gelişimi ve standartlarının oluşması için yurt içinde ve yurt dışında muhtelif örgütler; planlar ve çerçeveler geliştirmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar genel olarak öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırmaların çoğunluğunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Bingöl, 2022: 22).

#### **2.3.1. Dijital Okuryazarlıkla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Literatürde dijital okuryazarlığa ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiş ve bu başlık altında bu çalışmalara yer verilmiştir. Dijital Okuryazarlıkla ilgili 87 tane tez çalışması yapılmıştır. Bu tezlerden 3'ü sağlık, 2'si iletişim, 1'i kamu yönetimi, 1'i işletme, 1'i halkla ilişkiler, 1'i turizm, 1'i reklamcılık diğerleri de eğitim alanında yapılmış olup 79 tanesi yüksek lisans, 8 tanesi doktora tezidir. Bu konuda yapılmış 126 tane de makaleye rastlanmıştır.

Aldemir (2004) araştırmasında örneklem olarak Sakarya Üniversitesindeki beş farklı bölümden dört yüz otuz altı öğrenci seçilmiştir. Sonuçta, araştırmaya katılanların bilgi okuryazarlığı yetkinliklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Buna mukabil dijital okuryazarlık bilgi ve becerilerini kazanma hususunda eğitime istekli oldukları belirtilmiştir.

Öztürk (2006) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecinde teknoloji kullanımıyla ilgili yeterliliklerini araştırmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın neticesinde çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya konmuştur.

Kızıllı (2007) örneklem olarak Selçuk Üniversitesindeki üç fakülteden 292 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada öğrencilerin “bilgi okuryazarlığı” ile ilgili ne bildikleri, eğitim öğretimde nasıl faydalanabilecekleri, mevcut kullanımlarının ne seviyede olduğuna ulaşmak hedeflenmiştir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin bilgi okuryazarlığı yetkinliklerinin yeteri kadar gelişim göstermediği kaydedilmiştir. Araştırmanın yapıldığı fakülteler arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilimler Enstitüsü, okuryazarlığı en düşük seviyede olan fakülte olmuştur.

2008’de Kıyıcı “Öğretmen Adaylarının Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi” doktora çalışmasını yapmıştır. Araştırmanın örneklemini muhtelif üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılan araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Sonuçta cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkeklerin dijital okuryazarlık seviyelerinin kadınlara kıyasla yüksek olduğu belirtilmiştir. Gelir bakımından iyi seviyedeki ailelerin öğrencileri gelir düzeyi düşük olanlara kıyasla dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Yıldız ve diğerleri, 2012’de Siirt şehrinde ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin dijital okuryazarlık yetkinliklerini ve seviyelerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada örneklem olarak ortaöğretimde öğrenim gören 548 öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için öğrencilerin bilgi, teknoloji, medya ve bilgisayar okuryazarlık dereceleri, sınıf seviyeleri, öğrenim görülen okul türü ve cinsiyet faktörlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık yetkinlikleri orta seviye olarak belirlenmiştir. Cinsiyet faktörü ışığında erkeklerin okuryazarlık seviyeleri kızlardan daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Okul türü olarak bakıldığında dijital okuryazarlığın Anadolu lisesi talebelerinin Fen lisesinde öğrenim görenlerden daha yüksek seviyede olduğu kaydedilmiştir.

Acar (2015) araştırmasında ebeveynlerin kendileriyle birlikte tüm öğretim kademelerindeki çocuklarının dijitali kullanabilme düzeylerine yönelik değerlendirmelerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma evrenindeki 309 anne ve babaya araştırmacının geliştirdiği 41 maddeden oluşan “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma neticesinde; ebeveynlerin kendi dijital okuryazarlıklarına yönelik değerlendirmeleri, çocukları için yaptıkları değerlendirmelerden daha olumludur. Anne ve babaların kendilerine yönelik değerlendirmeleri sahip oldukları çocuk sayısına göre değişmezken; gelir durumu, çalışma durumu, cinsiyet, eğitim düzeyi ve dijital araç gereçleri kullanma çeşitliliği değişkenlerine göre değişmektedir.

Öksüz ve diğerleri (2016) ilkököl ile ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık mefhumuna ilişkin metaforlarını belirlemek ve bunları karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Otuz dört öğretmen ile çalışılmış; içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmenler, dijital okuryazarlık merkezinde otuz iki metafor (bağımlılık, anahtar, arkadaş, ayna vb.) üretmişlerdir. Öğretmenler, dijital okuryazarlıkla ilgili metaforlarının büyük bölümünü bilgi okuryazarlığı grubunda değerlendirmişlerdir.

Öçal (2017) çalışmasında Ankara’daki merkez ilçelerde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin ve bu ilçelerdeki okullarda öğrencileri olan velilerin kendilerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını değerlendirmelerini aynı zamanda da velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık görüşlerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. 356 veli ile 400 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Sonuç olarak ilkököl öğretmenlerinin mesleki kıdem, öğrenim durumu, yaş, kullanılan dijital araç sayısı, kişisel bilgisayara sahip olma, devamlı kullanabilecekleri internetlerinin olması ve internet kullanma aralıklarının dijital okuryazarlık yeterlilik algıları üzerinde etkili bir değişkenken; eğitim verdikleri sınıf kademesi, cinsiyetleri, ikamet yerleri ve gelirlerinin etkili bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Ocak ve Karakuş’un (2018) Ege bölgesindeki bir üniversiteden 284 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada; katılımcıların dijital okuryazarlık öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu, ailenin cinsiyet ve öğrenim düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma imkânı, mezun oldukları okul türü, öğrenim gördükleri bölüm bakımından farklılaşma bulunduğu bulgusu ortaya çıkmıştır.

Kozan'ın (2018) BÖTE bölümünde öğrenimine devam eden öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının siber zorbalığa karşı duyarlılıkları ve dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek seviyede çıkmıştır. Bu değişkenler arasında orta düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır.

Bozacı (2019) araştırma evrenini oluşturan 500 öğretmen adayının dijital okuryazarlık düzeyleri; cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterirken; günlük internet kullanımına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Arslan (2019) çalışmasının örneklemini 345 öğretmen teşkil etmektedir. Sonuç olarak ise öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek olarak tespit edilmiştir. Branş, internette geçirdiği süre ve kişisel bilgisayara sahip olma durumları değerlendirildiğinde araştırmaya katılanların dijital okuryazarlık düzeyleri ile bütün alt faktörlerine göre anlamlı farklılık bulunurken cinsiyetleri ve eğitim durumları incelendiğinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tepe (2019) çalışmasını Tokat Gaziosmanpaşa, Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Kastamonu, Sivas Cumhuriyet, Atatürk, Muş Alparslan, Erciyes ve Necmettin Erbakan üniversitelerinde eğitim gören dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirmiştir. Karma yöntemle yapılan çalışmanın nicel veriler için bizim çalışmamızda da kullanılan Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç itibariyle çalışmaya katılan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğinde yer alan “sosyal”, “bilişsel” ve “tutum” boyutuna yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği ancak “teknik” alt boyutunda katılımcıların görüşlerinin farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Korkmaz'ın (2020) Eskişehir'de görev yapan 733 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasının neticesinde; dijital okuryazarlığın farklı yeterlik alanlarında sınıf öğretmenleri kendilerini “çok yeterli” şeklinde algıladıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile meslekteki kıdemleri, cinsiyetleri, yaşları, öğrenim seviyeleri, sürekli internet bağlantısına sahip olma durumları, kişisel bir bilgisayara sahip olmaları, eğitim öğretim ortamında kullandıkları uygulamalar, teknolojiler ve aldıkları teknoloji eğitimi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Çetin (2021) “Öğretmen Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımı ve Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlığına Etkisi” çalışması 36 bilgisayar eğitimi öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı; dijital öyküleme sürecinin öğretmen

adaylarının dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini ve dijital öykü oluşturma sürecini detaylıca incelemektir. Dijital öykü anlatımı değerlendirme ölçeği, dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeği ile dijital öykü oluşturma süreci görüş formu veri toplamada kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin dijital öykü oluşturma sürecinden sonra anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Göldağ'ın (2021) araştırmasının evrenini üniversitede eğitim görmekte olan 265 gönüllü öğrenci ihtiva etmektedir. Sonuç itibarıyla üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıkları yüksek düzeyde; dijital okuryazarlıkları ise orta düzeyde çıkmıştır. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre dijital veri güvenliği farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir.

Kara (2021) ilişkisel tarama modeli ve nicel desenli yaptığı çalışmasının örneklemini 500 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yapılan istatistiksel analizler neticesinde; dijital okuryazarlık düzeyi ve web ortamında bilgi arama yorumlama stratejileri ile sınıf düzeyi, cinsiyet, akademik not ortalamaları, anne-baba eğitim düzeyi, günlük sosyal medyada geçirilen süre, devamlı internet bağlantısına sahip olma durumu, günlük internet kullanım süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Özer'in (2021) araştırmasında örneklem olarak 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elazığ ilindeki resmi kurumlarda görevli 283 sınıf öğretmeni seçilmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın neticesinde sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarının medya ve teknoloji, yaşam ve kariyer, öğrenme ve yenileme ile bilgi alt boyutlarında yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algıları; öğrenim durumu, cinsiyet ve kıdeme kıyasla anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ek olarak sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin tutum, teknik, sosyal ve bilişsel alt boyutlarda yüksek çıktığı saptanmıştır.

### **2.3.2. Dijital okuryazarlıkla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Gilster (1997) dijital okuryazarlık mefhumunu "Digital Literacy" adlı eserinde ilk olarak kullanan kişidir. Dijital okuryazarlık kavramını, bilgisayarlar vasıtasıyla elde edilen bilginin muhtelif şekillerde anlaşılması ve kullanılma becerisi olarak

tanımlamıştır. Gilster (1997) dijital okuryazarlık yeterliliğini dört temel üzerine oturtmaktadır: bilgi toplama, bilginin muhteviyatını değerlendirme, internette arama yapma ve köprü metninde gezinmedir. Gilster “web”i nasıl kullanmamız gerektiğini, eleştirel düşünmenin önemini ve bilgiyi nasıl değerlendireceğimizi dijital okuryazarlık kavramını merkeze alarak detaylıca açıklamaktadır (Gilster, Pool 1997: 6-9).

Eshet (2004) çalışmasında dijital okuryazarlığın mahiyetini ve kapsamını açıklamaya çalışmıştır. Eshet’e (2004) göre dijital iletişimde nitelik ve nicelik kavramları doğrudan dijital okuryazarlıkla ilgilidir. Dijital okuryazarlık kavramından öğrencilerin dijital becerilerini ve dijital ortamlarda tasarladıkları çalışmalarını değerlendirmek için bir ölçü olarak faydalanılmaktadır. Bu sayede kullanıcı odaklı bir yaklaşımla dijital mecralardaki öğrenme aktiviteleri değerlendirilebilir.

Almas ve Krumsvik (2007) çalışmalarında Norveç'teki iyi düzey okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle birlikte görev yaptıkları okullarına dijital okuryazarlığı nasıl entegre ettiklerini araştırmışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin deneme yanılma, kendine mal etme ve pedagojik yollarla kademeli olarak geliştiği fakat bu gelişmenin okulların iyi bir altyapı, bilgisayar yoğunluğu, yenilikçi liderlik ve genel olarak yüksek bir dijital durumuyla desteklendiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin pedagojik içerik bilgilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Martin (2008) Dijital Okuryazarlık ve “Dijital Toplum” araştırmasında dijital okuryazarlık kavramını dijital kullanım, dijital yeterlilik ve dijital dönüşüm olmak üzere üç başlıkta ele almıştır. Dijital okuryazar bireylerin dijital araç gereçleri kullanabilmeleri için farkındalıklarını geliştirmeleri gerekmektedir. Dijital okuryazarlık; bireylerin dijital içeriklere ve kaynaklara ulaşabilmeleri, ulaştıkları içerikleri analiz edip değerlendirebilmeleri, yeni bilgiye ulaşım başkalarıyla iletişim kurabilmeleri ve tüm bu süreci toplumsal hayata kanalize edebilmeleri şeklinde ifade edilmiştir.

Steinkuehler ve King (2009) “Bağlantısı Kesilenler için Dijital Okuryazarlık: Erkek Çocukların Oyun Tabanlı Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek İçin Okul Sonrası Bağlantılar Oluşturmak” isimli çalışmasında bilhassa ergen erkek çocuklar için okuryazarlık öğreniminde çevrimiçi oyunlardan yararlanmanın okul sonrası için etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın amacı; gençlik dönemindeki erkek çocukların

oyunlara duydukları ilgilerden faydalanarak okuryazarlık hususundaki bağılıklarını okul ortamı ve sonrasında kazançlı bir hâle getirecek şekilde kuvvetlendirmek ve zenginleştirmektir. Sonuç itibariyle okuryazarlığın problemi anlamak ve çözmek için bir vasıta olarak kullanılması, oyunların içindeki ve dışındaki bilgileri analiz etmek bakımından ilk etapta başarılı olduğunu göstermektedir.

Bodomo (2010) “Dijital Okuryazarlık” çalışmasında okuryazarlık kavramının dile nasıl yerleştirildiğiyle ilgili çıkarımlarla birlikte, dijital okuryazarlığın belirli öğelerine ve yazılı dili okumanın ve işlemenin yeni yollarına dikkat çekmektedir. Günümüzde okuma eylemi sadece basılı yayınlarla değil basılı materyallerin elektronik halleriyle de mümkün duruma gelmiştir. Basılı yayınlara ulaşmak ve edinmek biraz güç bir işken dijital materyallere erişmek daha kolay hale gelmiştir. Dijital veya elektronik materyaller kullanmak zaman ve mekân açısından bakıldığında insanlara erişilebilirlik ve esneklik imkânları sunmuştur. Basılı yayınlarda bulunmaya ses ve video klipler de dijital materyallere koyulmuştur. Böylece tüm dünyadaki akademik kütüphanelerde e-dergi ve e-kitap edinme oranları artmıştır. Bu tablo da dijital okuryazarlığın günümüzde ne kadar önemli hâle geldiğini göstermektedir (Bodomo, 2010).

Cartelli (2013) “Beşerî Bilimler Fakültesine Devam Eden Öğrencilerde Dijital Okuryazarlık ve Yeterlilik” çalışmasında üniversite öğrencilerinin dijital teknolojileri kullanma davranışları ve bu alandaki eğilimleri analiz edilmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan İtalya Cassino Üniversitesi Beşerî Bilimler Fakültesindeki 331 öğrenciye anket uygulanmıştır. Sonuç olarak; anket çalışmasına katılan öğrenciler dijital teknolojileri genellikle müzik dinlemek, film izlemek ve sosyal ağlarda iletişim kurmak amacıyla kullanmaktadır.

İbrahim vd. (2013) “Yaratıcı Multimedya Endüstrisi Perspektifinden Dijital Okuryazarlık Kavramı” çalışmasının amacı; yaratıcı multimedya endüstrisinin dijital okuryazarlık ihtiyacını saptamaktır. Amaçlı örnekleme yoluyla yaratıcı multimedya endüstrisinden seçilen beş liderden bilgi almak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma dijital okuryazarlığın üç yönüne işaret etmektedir: sosyal yeterlilik, iletişim yeterliği ve araştırma yeterliliğidir. Günümüzde yaratıcı multimedya endüstrisindeki işverenler tarafından yaratıcı multimedya mezunlarının bu üç yeterliliğe sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak yaratıcı multimedya öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları yükseköğretim kurumlarının

görevlendirebileceği çalışanların bu alanda kendilerini geliştirmek için eğitim almasıyla mümkündür.

Khalid ve diğerlerinin (2015) çalışmalarında dijital okuryazarlığın öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemi hususunda eğitimcilere ve politika üreticilere bir farkındalık oluşturulmak istenmiştir. Bu makale, literatürde yer alan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleriyle ilgili çalışmaları kapsamaktadır. Bu çalışmada iki proje raporu ve on dört dergi makalesi yer almaktadır. İncelenen çalışmalar coğrafi olarak değerlendirildiğinde dijital okuryazarlık çalışmalarına Avrupa’da daha çok rastlanmaktadır.

Lee (2015) “Dijital İçerme için Dijital Okuryazarlık Eğitimi” çalışmasında dijital okuryazarlık uçurumunu ele almış ve dijital okuryazarlık eğitiminin bu alanda bilgi ve uygulama eksikliği olan kişiler için dijital okuryazarlığın gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bununla birlikte dijital okuryazarlık eğitiminin bir dijital teknoloji toplum merkezine dönüşümünü ele alan çalışmanın sonucunda dijital okuryazarlık eğitimi; dijital ortama katılımı artırmak, fırsat eşitliği sunmak ve dijital eşitliği sağlamak için önemli görülmüştür.

Cihak vd. (2015) çalışmalarında üç zihinsel engelli öğrenciye dijital okuryazarlık becerilerinin verilmesinin sonuçlarını analiz etmektedir. Araştırma neticesinde üç zihinsel engelli öğrencinin de dijital okuryazarlık becerilerini kazandığı belirlenmiştir.

Doyle-Jones (2015) yaptığı çalışmada, ilkokullarda görevli öğretmenlerin dijital okuryazarlık etkinliklerini icra ederken yaşadığı zorluklar incelenmiştir. İlkokulda görevli on beş öğretmen araştırma grubunu oluşturmuştur. “Derste dijital teknolojilerle ilgili ne tarz sorunlar yaşıyorsunuz?” cevap bulunmaya çalışılmıştır. Sonuçta öğretmenler, eleştirel düşünme ve analiz becerisi kazanmak adına Web 2.0 araçlarına sınıf ortamında daha çok yer vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Manzoor (2016) “Dijital Çağda Medya Okuryazarlığı” isimli çalışmasında tüm dünyadaki insanları edinilen bilgileri analiz etme ve değerlendirme hususunda eğitmek için dünya çapındaki medya okuryazarlığı programlarını incelemiştir. Manzoor’a göre tüm insanların muhtelif dijital medya araçlarını ve teknolojilerini kullanmak için dijital ve medya okuryazarlığı becerileriyle donatılması gerekmektedir. İnsanların sağlık, siyaset vs. günlük olarak aldıkları mesajları irdeleme, üzerinde düşünme ve eleştirel

bakış açısıyla değerlendirme yetilerine sahip olmaları elzemdir. Bunu hayata tatbik etmenin bir yolu da örgün eğitime medya ve dijital okuryazarlığın entegre edilmesidir.

Allen ve Berggren (2016) İsviçre’de teknolojik olarak sağlam altyapılı bir okuldaki İngilizce öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada, dijital teknolojilerin İngilizce derslerine tatbik edilmesiyle birlikte öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini, dijital dünyaya eleştirel bir gözle bakmaya başladıklarını, metinleri muhtelif dijital kaynaklardan tarayıp çözümlediklerini tespit etmişlerdir.

Chan, Churchill ve Chiu (2017) “Dijital Öyküleme Yaklaşımıyla Yüksek Öğretimde Dijital Okuryazarlık Öğrenimi” araştırmalarında öğrencilerin dijital medyayı kullanarak etkili bir şekilde iletişim kurabilecekleri ve fikirlerini ifade edebilecekleri dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Teknolojinin gelişmesi ve dijitalin hayatımızda her geçen gün artmasıyla birlikte eğitim sektörleri de “dijital okuryazarlık” kavramını eğitim müfredatına dâhil etmeye başlamıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık kavramını öğrenip çalışmalarına uygulamaları, öğrenmeye karşı ilgilerini çekmeleri ve onların motive olmalarına yardımcı olabilecek bir yaklaşım olarak dijital hikâye anlatımı ön plana çıkmaktadır. Araştırmada örneklem olarak seçilen bir kurstaki üç öğrencinin çalışmaları ve öğrencilerle yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Sonuç olarak üç öğrencinin dijital okuryazarlık becerilerinin üç boyutu; dijital kullanım, dijital yeterlilik ve dijital dönüşüm dijital hikâye anlatımı yöntemiyle geliştiği görülmüştür.

Cote ve Milliner (2018) 42 İngilizce öğretmeni ile Japonya’da bir üniversitede gerçekleştirdikleri çalışmada İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerini incelemişlerdir. Araştırma neticesinde İngilizce bölümündeki bu öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini desteklemek amacıyla sınıf ortamında ve sınıf dışında dijital teknolojiyi kullanma hususunda kendilerine çok güvendiklerini tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenler, dijital okuryazarlıklarını geliştirmek amacıyla ileri seviye beceriler kazanmayı istemektedirler.

Porat vd. (2018) 280 ortaokul öğrencisinin dijital okuryazarlık becerilerini araştırmışlardır. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte teoride dijital okuryazarlık becerileri yüksek çıksa da pratik de sonucun yüksek olmadığı tespit edilmiştir.

Tejedor vd. (2020) “COVID-19 Karantina Sırasında Dijital Okuryazarlık ve Yüksek Öğrenim: İspanya, İtalya ve Ekvador” çalışmasının amacı; İtalya, Ekvador ve İspanya'daki yükseköğretim kurumlarının dijital okuryazarlığın gelişimini merkeze alarak dünya genelindeki karantina hadisesiyle nasıl karşılaştıklarını analiz etmektir. Araştırmanın örneklemini teşkil eden 376 öğrenciye bir anket uygulanmıştır. Sonuç olarak dijital okuryazarlığın gelişimine üç farklı bağlamda bakış açısı sunulmuştur: dijital öğrenme ve kaynaklar, öğretim ve öğretmenin rehberliği ve becerileri, öğretmenin mesleki katılımı ve iş birliği. Öğretmenin mesleki katılımı ve iş birliği boyutunda sonuçlar incelendiğinde ülkeler arasında önemli farklılıklar olduğu sonucu çıkmaktadır. İspanyol ve İtalyan öğrenciler için öğretmenler bu durumda iyi koordine olmamışlardır. İkinci boyut olan dijital öğrenme ve kaynaklarda öğretmenlerin görsel ve işitsel araçları en az; basılı metinleri en çok kullandıkları ülkenin İspanya olduğunu görülmektedir. Üçüncü olarak öğretim ve öğretmenin rehberliği ve becerileri boyutunda ise uzaktan eğitimde çevrim içi derslerin yüz yüze derslere çok benzediğine dair kanıtlar sunulmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda İspanya özelinde öğrencilerin öğretmenlerinin uzaktan öğretimi idare etmek için uygun becerilere sahip olmadığını düşündükleri gerçeğiyle desteklenmektedir.

Tohara vd. (2021) “Dijital Çağda Özel Eğitim İhtiyaçları Olan Öğrenciler İçin Dijital Okuryazarlık Stratejilerinin Keşfi” çalışmasında Malezya'da özel ihtiyaçları olan öğrenciler için öğretme ve öğrenme stratejilerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin bakış açısından dijital okuryazarlık becerilerini incelenmiştir. Dijital okuryazarlık becerileri modeli; özel ihtiyaçları olan öğrenciler için dijital okuryazarlık öğretme ve öğrenme stratejilerini belirlemeye dönük temel yönergeler olarak etik, teknoloji ve bilişsel becerilerden oluşmaktadır. Bir kursta görevli beş öğretmenle yapılan görüşmelerle test edilen araştırmanın neticesinde dijital okuryazarlık becerileri modelinin dijital ortamda sosyal ağlar için gerekli olan öğrenme ve öğretme stratejilerini geliştirebildiği tespit edilmiştir.

Tinmaz vd. (2022) “Dijital Okuryazarlık Üzerine Sistemik Bir İnceleme” çalışmasının amacı, dijital okuryazarlıkla ilgili çalışmaların ana temalarını ve kategorilerini belirlemektir. Çalışmada belirlenen veri tabanları dört anahtar sözcük kombinasyonu ile taranmış, arama sonundaki son kırk üç makale veri setine eklenmiştir. Araştırma neticesinde; dijital okuryazarlık makalelerinin yaygınlığının 2013'ten itibaren arttığı görülmüştür. İncelenen 43 makalenin baskın araştırma

metodolojisi niteldir. Nitel içerik analizinden ortaya çıkan dört ana tema ise dijital yeterlilikler, dijital okuryazarlık, dijital düşünme ve dijital becerilerdir.

Dijital okuryazarlık bağlamında yurt dışında yapılan diğer çalışmalar şu şekildedir:

1. 21. Yy. Öğrenme Çerçevesi
2. Dijital Yetkinlik Çerçevesi 2.0
3. Küresel Standartlar Çerçevesi
4. Dijital Eğitim Eylem Planı
5. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (Pehlivanlı 2022: 24).

### **2.3.3. Sınıf Yönetimiyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Literatürde sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiş ve bu başlık altında bu çalışmalara yer verilmiştir. Sınıf yönetimiyle ilgili 72 tane tez çalışması yapılmıştır. Bu tezlerin tamamı eğitim alanında yapılmış olup 68 tanesi yüksek lisans, 4 tanesi doktora tezidir. Sınıf yönetimi değişkeniyle ilgili 203 tane de makale yer almaktadır.

Terzi (2001) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ilgisiz ve demokratik, otokratik sınıf yönetimi anlayışlarıyla ilgili görüşlerinin tespit edilmesi ve bu görüşlerinin kişisel niteliklerine göre farklılaşma durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Örneklem olarak 73 ilkokulda görevli 953 öğretmen yer almıştır. Araştırma neticesinde, ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet boyutunda anlamlı farklılaşma olmadığı, yaşa göre ise ilgisiz ve otokratik yönetim anlayışında, mesleki kıdeme göre ise ilgisiz yönetim anlayışında farklılaşma belirlenmiştir.

Çelik'in (2006) çalışmasında 497 branş ve sınıf öğretmenini örneklem olarak seçilmiştir. Neticede; araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini yönetimsel olarak en yeterli buldukları boyut etkinlik yönetimi; en az yeterli buldukları ise zaman yönetimi olmuştur. Sınıf öğretmenlerinden cinsiyeti kadın olanların sınıf yönetimi becerisi daha yüksek çıkmıştır.

Erol (2006) sınıf yönetimi bağlamında sınıf öğretmenlerinin uygun organizasyonları ve davranışları gerçekleştirilmede, öğrenci davranışları ve sorunlarıyla mücadele

etmede bir sorun olmadığı neticesine ulaşmıştır. Yirmi yıl ve üzerinde çalışmış öğretmenler diğer öğretmenlere, 40-49 yaş aralığındaki öğretmenler diğerlerine, lisans ve eğitim yüksekokulu mezunu olanlar diğerlerine kıyasla daha hassas oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

İlgar'ın (2007) çalışmasının örneklemini 766 sınıf öğretmeni mütешеekkildir. Sonuç olarak; sınıf yönetimi becerileri ile sınıf yönetimi alanında gidilen kurslar, branş, cinsiyet, medeni hâl, yaş, kitap okuma sayısı, mesleki kıdem, mezuniyet durumu vb. değişkenlerle arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çubukçu ve Girmen'in (2008) araştırmalarında "Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri hususunda kendilerini değerlendirmeleri beklenmiştir. Araştırma örneklemini Eskişehir'de ilkokullarda görevli 305 öğretmen oluşturmaktadır. Sonuç olarak; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde en fazla yeterli oldukları boyut "alan hâkimiyeti" en az ise "planlama" olarak belirlenmiştir.

Komitoğlu (2009) araştırmasında özel okulda çalışan 41 sınıf öğretmeni ile devlet okullarında görevli 284 ilkokul öğretmenini örneklem olarak seçmiştir. Sonuç olarak; erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında "öğrenme ve öğretme süreci, öğrencileri güdüleyerek dikkat çekme, öğrenci davranışlarını düzenleme ile zamanı etkin kullanma" boyutlarına bakılmıştır. Bu boyutlarda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mesleki kıdemle artmasıyla sınıf ortamındaki olumsuzlukların azaldığı görülmüştür.

Beyaztaş (2009) araştırmasında örneklem olarak Erzincan'daki 34 ilkokuldan 325 öğretmen seçmiştir. Neticede öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik görüşleri; yaşa, cinsiyete ve mezun oldukları okul türüne göre değişmemiştir. Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinin artmasıyla demokratik yönetim anlayışına yönelik görüşlerinde anlamlı farklılaşma belirlenmiştir.

Korkut (2009) çalışmasında örneklem olarak 401 ilkokul öğretmeni seçilmiş olup ölçek olarak ise bizim çalışmamızda da yer alan sınıf yönetim ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak; öz yeterlik inançları ilkokul öğretmenlerinde "oldukça yüksek" çıkmıştır. Katılımcıların "sınıfın fiziksel düzeni ve plan-program aktiviteleri" ile "zaman yönetimi ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi" algıları "çok iyi" seviyede çıkmıştır. Öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki

ilişkisi ele alındığında ise ilişki düzeyinin en yüksek “sınıfın fiziksel düzeni ve plan-program aktiviteleri” boyutunda olduğu görülmüştür.

Erkan (2009) çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Örneklem olarak İstanbul Anadolu Yakası’nda görevli 230 ilkokul öğretmeni seçilmiştir. Nicel araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sonuçta öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile branşları ve cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir.

Kayıkçı (2009) çalışmasında örneklem olarak 450 öğretmen seçmiştir. Çalışmasının sonucunda ise; öğretmenlerin “öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını tanıma”, “öğretmen-öğrenci bağı ve iletişimi”, “sınıf çevresinin ve fiziksel yapının düzenlenmesi”, “sınıf kurallarının oluşturulması ve uygulanması”, “motivasyon ve öğretim sürecinin uygulaması” boyutları arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır.

Çoban (2010) tezinde, Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin Enstitüdeki öğrenim hayatları boyunca öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışını ve öğretmen algılarını tespit etmeyi hedeflemiştir. Örneklem olarak Köy Enstitülerinden mezun olan 28 öğretmen seçilmiştir. Sonuçta; mezun kişiler öğretmenlerini sadece bir eğitimci olarak değil bir ebeveyn, abla veya ağabey gibi gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin çağa uygun, demokratik ve katılımcı bir sınıf yönetimi anlayışı sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Korkut ve Babaoğlu’nun (2010) çalışmasında örneklem olarak 401 öğretmen seçilmiştir. Araştırmada, mevcut çalışmamızda da yer alan ölçek kullanılmıştır. Sonuç olarak; öğretmenlerin okullarının konumuna ve mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetimi beceri algılarının değiştiği görülmüştür.

Bağcı (2010) çalışmasının örneklemini 229 öğretmen oluştururken veriler için de mevcut çalışmamızda da yer alan sınıf yönetim ölçeği ve Scheier ve Weintraub’un (1989) geliştirdiği Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Sonuç olarak; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerde eğitim almayanlara kıyasla sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2011) çalışmasında örneklem olarak Kütahya’da ilinde görev yapan üç yüz öğretmeni seçmiştir. Nicel yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri cinsiyet değişkenine göre değişmemiştir. Takdir edilen yönetim tarzları yaşa ve eğitim durumuna; başboş yönetim tarzları branş, kıdem ve eğitim durumuna; otoriter sınıf yönetimi tarzları ise branşa göre değişiklik göstermiştir.

Güven (2012) araştırmasında yönetsel etkililik boyutunun sınıf idaresinde nasıl işlediğini belirlemek istemiştir. Araştırma evrenini Çanakkale’deki okullarda görev yapan 11 okul müdürü ve 287 öğretmen teşkil etmektedir. Araştırmada nitel veriler için görüşme; nicel veriler için de “İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak kurum müdürleri, okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi hususunda yetersiz olduğunu vurgulamış bunun nedeni olarak da öğretmenlerin değişim ve gelişime kapalı olmalarını savunmuşlardır.

Nur (2012) çalışmasının örneklemine 102 öğretmen oluşturmaktadır. Sonuç olarak ise araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin yeterli seviyede sınıf yönetimi becerisi algılarına sahip olduğu görülmüştür. “Samimi”, “mesleki dayanışma” ve “destekleme” alt boyutları arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Kurt (2013) araştırmasında örneklem olarak Ankara’da görev yapan 117 biyoloji öğretmenini seçmiştir. Sonuçta öğrencilerin olumlu olmayan davranışları ve akademik başarılarının öğretmenin yarattığı sınıf yönetimi profili ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ekici ve Kurt (2014) 165 öğretmen ile gerçekleştirdikleri araştırmalarının neticesinde disiplin öz-yeterlik algısı öğretmen adaylarında iyi düzeyde çıkmıştır. Sınıf yönetim profillerinden ise en çok otoriter yönetimi kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Özdemir-Gültekin (2015) çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuç itibarıyla sınıf yönetimi ile iletişim becerilerinin tüm alt boyutları (saydamlık, yeterlik, empati, etkinlik, eşitlik) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Bozbaş (2015) çalışmasında; öz-yeterlik inançları yüksek öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini de yüksek bulmuştur. Araştırmadaki bulgulardan bir diğeri de öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını yükseltmek amacıyla alınan tedbirler sınıf yönetim becerilerinin yükselmesini sağlamıştır.

Arslan (2016) çalışmasında öğrenci görüşlerinden yola çıkarak öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Karma yapılan araştırma neticesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliğinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği görülmüştür. Ayrıca “öğretmen öğrenci ilişkilerine uyma” düzeyinin ise “orta” olduğu belirlenmiştir.

Yaşar (2016) çalışmasının örneklemini 422 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma neticesinde; zorba davranışların sınıflarda görülme durumuyla öğretmenlerin cinsiyetlerinin arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Daha genç yaştaki ve ücretli öğretmenlerin kalabalık mevcutlu sınıflarda zorba davranışların daha çok gözlemlendiği görülmüştür.

Ölmez (2018) çalışmasında FATİH Projesi’nde uygulanan etkileşimli sınıf yönetimine yönelik okul idarecileri ve öğretmenlerin hazırbulunuşluk durumlarını araştırmıştır. Bu hazırbulunuşluğu ölçmek için geliştirilen “Etkileşimli Sınıf Yönetimine Hazırbulunuşluk Ölçeği” öz-yeterlik, psikolojik, kurumsal ve teknik beceri olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Sonuç olarak araştırmaya katılanların etkileşimli sınıf yönetimine hazırbulunuşlukları “yüksek” çıkmıştır.

Gökmen (2018) çalışmasının amacı, öğrencilerin akademik başarıya ulaşmasının arkasında yatan gizli etmenleri belirlemektir. Aynı zamanda öğretmenler, kurgulanmış filmlerdeki durumları ve olayları gözlemleyerek kendi öğrencilerinin hayatında etkili sınıf yönetimi stratejileri uygulayarak nasıl bir değişime vesile olabileceklerini anlayabilirler. Bu amaçla farklı coğrafi bölgelerde beş film seçilip öğretmenlere izletilmiştir. Araştırma neticesinde; bu filmleri izleyen öğretmenler, sınıf yönetimi becerilerinde diğer öğretmenlerden daha başarılı olmuştur.

Özder (2019) çalışmasında sınıf yönetimi alanında yapılan 220 tez incelemiştir. Bunlardan 26’sı doktora, 194’ü yüksek lisans tezidir. Bu inceleme neticesinde en çok incelenen alt boyut 68 tez ile sınıf yönetimi uygulamalarıdır. İncelenen diğer alt boyutlar ise “sınıf yönetimi yeterlilikleri”, “öğretim yöntemi”, “davranış düzenlemeleri”, “öğretmen ile ilgili özellikler”, “zaman yönetimi”, “sınıf yönetimi eğitimi”, “sınıfın fiziksel ortamının yönetimi”dir. Bu incelemenin sonucunda yönetici ve öğretmenler sınıfta yapılacak fiziksel düzenlemelerin sınıf yönetimine pozitif katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Öğretmenler sınıf ortamında oturma düzeni olarak en fazla u şekli, grup ve küme düzeni kullanmakta; sınıfta fiziki anlamda farklı

düzenlemeler yaparken öğrencilerin fiziksel ihtiyaçları, sınıf iklimi, öğrenci sayısı, konu, kazanım müfredat, hazırbulunuşluk ve öğrencilerin özel durumları gibi konuları göz önünde bulundurmaktadırlar. Sınıf yönetimi üzerine yapılan tezlerde öğretmenler sınıf yönetiminin daha çok davranış ve ilişki alt boyutuna odaklanmakta; zaman ve fiziksel düzen gibi sınıf yönetimini etkileyen önemli değişkenleri ihmal etmektedirler.

Kendirci (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile eğitim ortamlarında sergiledikleri sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Uludağ-Kırçıl vd. (2021) araştırmasında ilköğretim öğretmenleri ile bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf yönetimine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma neticesinde yaratıcı okuma etkinliklerinin olumlu sınıf ortamı oluşturmada, sınıf içindeki iletişim ve etkileşimi artırmada, istenmeyen öğrenci davranışlarını bertaraf etme veya önlemede pozitif etkileri olduğu belirlenmiştir.

Göldağ'ın (2021) araştırmasına gönüllü olarak katılan 265 öğrenciye bizim çalışmamızda da kullanılan 17 maddeden oluşan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" uygulanmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin dijital okuryazarlıkları orta; dijital veri güvenliği farkındalıkları ise yüksek düzeyde çıkmıştır.

#### **2.3.4. Sınıf Yönetimiyle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Frymier (1993) çalışmasında öğretmenlerin olumlu davranışlarının öğrencilerin motivasyonuna etkisini tetkik etmiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin sözsüz davranışlarından gülümseme, jest ve mimikler ile vücudunun rahat olması öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırmaktadır (Frymier, 1993).

Wragg ve Wragg (1998) "Sınıf Yönetimi Araştırması: Birleşik Krallık" çalışmasında sınıf süreçlerini incelemenin önemi ve ilköğretim üzerine 1992 tarihli bir İngiliz raporunda vurgulanan sınıf yönetiminin rolü üzerinde durulmuştur. İngiltere'deki okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirme, öğretmenlerin kişisel özellikleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, olumsuz öğrenci davranışları ve disiplin sorunlarına ilişkin hususların üzerinde yoğun bir şekilde durulduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf yönetimi üzerine yapılan araştırmaların çoğunlukla temel eğitim ve ortaöğretim kademesini kapsadığı belirtilmiştir.

Martin ve Shoho (2000) çalışmalarında stajyer, tecrübeli ve alternatif sertifika programına katılan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini incelemişlerdir. 388 katılımcıdan verilerek toplanarak yaş ile sınıf yönetimi tarzı algıları arasında bir ilişki olma durumu belirlenmek istenmiştir. Sonuçlar analiz edildiğinde ise stajyer öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, tecrübeli ve alternatif sertifika programına katılan öğretmenlere kıyasla daha düşük çıkmıştır.

Rusinko (2002) çalışmasında örneklem olarak seçtiği 9 katılımcının da sınıf davranış yönetimi stratejileri hususundaki bilgi ve tecrübelerini artırdıkları bununla birlikte bilgisayar temelli eğitimin faydalı olduğu belirtilmiştir.

Daugherty (2005) araştırmasını öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlerin sınıf ortamındaki deneyimleri ve öğrenim düzeyleri arasındaki ilişki ile öğretmen yeterliklerinin öğrenme ortamları ve öğrenci uyum sürecine yansımaları belirlemek için yapmıştır. Sonuç olarak öğretmen yeterliklerinin sınıf ortamındaki öğretmen davranışlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Wright (2005) “Dil Eğitiminde Sınıf Yönetimi” isimli çalışmasında sınıf yönetimiyle ilgili ABD’de yapılan araştırmaların sınıf yönetimi ve öğrenci davranış sorunlarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Bu çalışmada; sınıf ortamının organizasyonu, sınıf atmosferinin duyuşsal boyutu, sınıfta kullanılan dilin rolü ve zamanın etkin kullanımı gibi alanlar muhtelif açılardan incelenmektedir. Dört ana bölümden oluşan bu çalışmanın birinci bölümünde sosyal bağlamlara, çağdaş öğrenme anlayışlarına ve dil pedagojisine dayanan bir sınıf yönetimi anlayışından ana omurgası çizilmektedir. İkinci bölümde sınıf yönetimi alanında yapılan araştırma ve uygulamalar incelenmektedir. Üçüncü bölümde okuyucuların kendi sınıf yönetimi araştırmalarını ilerletebilecekleri yollar tavsiye edilmektedir. Dördüncü bölümde ise araştırmacılara ve uygulayıcılara faydalı olacak kaynaklar listelenmektedir.

Brekelmans, Wubbels ve Tartwijk (2005) “Öğretmenlik Kariyeri Boyunca Öğretmen-Öğrenci İlişkileri” isimli çalışmalarında öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma; Hollanda’da 200’ün üzerinde okulda, 1-36 yıl kıdem aralığında 2388 öğretmen aday ve 3813 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; mesleğe yeni başlayan öğretmenler, sınıf ortamında yeterli mesleki tecrübeye sahip olmamaları ve liderlik rolüne henüz hazır olmadıklarından sınıfta birtakım sorunlar yaşadıklarını

belirtmişlerdir. Meslekte tecrübe arttıkça öğretmenlerin öğrencilere karşı daha sert davrandığını mesleğe yeni başlayanların ise daha toleranslı olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilere karşı daha sert davranılan sınıflardaki öğrencilerin öğretmenlerinden çekindikleri ve öğrenme ortamının gergin bir atmosfere dönüştüğü kaydedilmiştir.

Opdenakker ve Damme (2006) çalışmalarında 78 matematik öğretmenini örneklem olarak seçmişlerdir. Araştırmada, etkili sınıf uygulamalarının varlığının öğrenci odaklı öğretim tarzı ve etkili sınıf yönetimi becerileri ile izah edilebileceği belirtilmiştir. Sınıf yönetim becerileri ile iş tatmini arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Ek olarak iş tatmini yüksek öğretmenlerin düşük olan öğretmenlere oranla özellikle de yetenek olarak düşük olan sınıflarda daha fazla öğretim desteği verdiği belirtilmiştir.

Shin ve Sook Koh (2007) araştırmalarında Kore ve Amerika'daki devlet okullarında görevli öğretmenlerin sınıf davranış yönetimine ait inançlarını saptamayı hedeflemişlerdir. Araştırma neticesinde; Kore'de ve Amerika'da görevli lisedeki eğitimcilerin sınıf yönetim tarzlarında öğrenci boyutu ve öğretimsel boyutlarda kültürel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Rockey (2008) araştırmasını 70 aday öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Nitel yapılan araştırma sonucunda 57 öğretmen; etkili bir sınıf yönetimi için öğrenciyi merkeze alan bir ortam oluşturarak öğrenci odaklı görevlere ve öğrenciler tarafından oluşturulan çalışmalara yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. 12 öğretmen sınıf yönetimiyle ilgili ders aldığını belirtirken 22 öğretmen de sınıf yönetiminde özgüven eksikliğinden söz etmişlerdir.

Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers ve Sugai (2008) "Sınıf Yönetiminde Kanıta Dayalı Uygulamalar: Araştırmanın Uygulamaya Yönelik Hususları" isimli çalışmalarını kanıta dayalı sınıf yönetimi uygulamalarını tespit etmek için yürütülen sistematik bir literatür araştırmasının sonuçlarını tanımlamak için yapmışlardır. Bu çalışmada sınıf yönetimi alanındaki araştırmaların çoğunlukla ilişkisel ve betimsel desende yapıldığı, deneysel çalışmaların ise çok az sayıda olduğu belirtilmiştir. Sınıf yönetimiyle ilgili yapılan tezlerin istenmeyen davranışların azaltılmasıyla ilgili kurallar, öğrencilerin olumlu tutum ve davranışlarını pekiştirmeye dönük ilke ve kurallar, sınıf çevresinin yapısı, sınıfın fiziki düzeni konuları odağında gerçekleştirildiği saptanmıştır.

Sutton, R.E. vd. (2009) “Öğretmenlerin duygu düzenleme ve sınıf Yönetimi” isimli çalışmalarında öğretmenlerin öğretim sürecinde sadece öğrencilerin öğrenme sürecinde yaptıklarını ve tepkilerini gözlemlemeyip kendi duygu ve davranışlarını da buna göre düzenledikleri belirtilmiştir.

Tal (2010) çalışmasında örneklem olarak 2008 yılında İsrail’de okul öncesi öğrenimine devam eden öğrencilerden müteşekkil iki örnek olay seçmiştir. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi; önceden plan ve program yapma, uygulama, uygulama esnasında değerlendirme ve çocuklar ve çevreleri ile ilgili faktörleri dikkate alan nihai bir değerlendirmeyi içeren döngüsel bir süreç olarak algılanmaktadır. Yapılan çalışma, sınıftaki çocukların öğrenmeleri ve duygusal sağlıkları için yürütülen etkinliklerde ilerleme sağlamayı amaçlamaktadır.

Gilpatrick’in (2010) örneğini 22 öğretmenin oluşturduğu karma yöntemle yapılan çalışmada öğretmenlerin bazı veli ve müdürler ile uyum sorunu yaşayan öğrencilerin etkisinde kaldığı saptanmıştır. Öğrencilerin uyumsuz davranışlarını ortadan kaldırmak, akademik başarısını artırmak ve öğretmen öz yeterliğini geliştirmek için etkili sınıf yönetimi stratejilerine sahip olunması gerektiği belirtilmiştir. Sınıf yönetiminde en çok kullanılan stratejilerin öğrencilere verilen ayrıcalıkların ve ödüllerin ortadan kaldırılması ile veli görüşmesi olduğu ifade edilmiştir.

Lazarides vd. (2020) “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz yeterliği, Algılanan Sınıf Yönetimi ve Başlangıçtan Kariyer Ortalarına Kadar Öğretim Bağlıları” çalışmalarında Avustralya’daki ilkökul ve ortaokulda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öz yeterlik algılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterliğinin bilhassa kariyerlerinin ilk yıllarında algılanan sınıf yönetimiyle olumlu bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür.

Campbell, L. vd. (2020) “Öğrenci Tarafından Oluşturulan Video: Çevrim içi Ortamlarda Aktif Bir Öğrenme Yaklaşımı. Etkileşimli Öğrenme Ortamları” adlı çalışmalarında etkileşimli öğrenme ortamlarında öğrenciler tarafından oluşturulan videoların öğrenciler arasındaki etkileşimi, öğrencilerin birbirlerine karşı davranışlarını, bilişsel özelliklerini, ilhamını, öz yeterliliğini ve güdülenmesini geliştirmeyi desteklediğini ifade etmişlerdir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Devlete ait ilkokullar ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek maksadıyla yapılan çalışma ilişkisel tarama modeli ve kolay ulaşılabilir örneklem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel bir model olan ilişkisel tarama; birden çok değişkenin birbirleriyle etkileşimlerinin bağlantılarını, yönünü ve düzeylerini saptamak amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2017).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ilkokul ve ortaokul kurumlarında 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul ilinde, 6.862 okul/kurum ve 160.483 öğretmen bulunmaktadır (<http://istanbul.meb.gov.tr>, 2023).

Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme; elimizde mevcut olarak bulunan, hızlı ve kolay ulaşılabilen öğelere dayanmaktadır (Patton, 2005). Araştırmacının amacına bağlı olarak zaman ve maliyet kısıtlarının olduğu durumlarda araştırmanın amacına uygun örnekleme en yakın ve en kolay ulaşılabilir kaynaklardan oluşturma şeklinde gerçekleştirilir (Büyüköztürk, 2012). Örneklemin büyüklüğü 160.483 öğretmen için en az 384 ve en fazla 666 olarak hesaplanmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018: 129). İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapmakta olan ilkokul ve ortaokul düzeyinde 393 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada; Kişisel Bilgi Formu, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcılarla ilgili kişisel bilgiler elde etmek ve incelenen değişkenlere ilişkin veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Form; yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, öğrenim düzeyi ve branş değişkenlerini ihtiva etmektedir.

### 3.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Ng (2012) tarafından Digital Literacy Scale başlığıyla 18-30 yaş grubundaki öğretmen adaylarına tatbik edilerek geliştirdiği ve Hamutoğlu vd. (2017) tarafından uyarlaması yapılan ölçek; 17 maddeden müteşekkil olup tutum, teknik, bilişsel ve sosyal olmak üzere dört faktörü vardır. Ölçekte tersten puanlanan madde yoktur. Beşli Likert tipinde bir derecelendirme kullanılmıştır: Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle katılmıyorum (1) şeklindedir. Yapı geçerliliğini incelemek için Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi Cronbach alfa iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemleri kullanarak incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan Cronbach Alpha değerleri tüm alt boyutlarda şu şekildedir: tutum .88, teknik .94, bilişsel .80 ve sosyal .74, ölçeğin tamamında ise .95 olarak tespit edilmiştir. Alınabilecek toplam puan 17-85 aralığındadır. Ölçekte iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puan ortalamalarını yorumlama aşamasında ise; 1.00-1.80 aralığı düşük, 1.81-2.60 aralığı düşük, 2.61-3.40 aralığı orta, 3.41-4.20 aralığı yüksek, 4.21-5.00 aralığı ise çok yüksek olarak kullanılmıştır. Analizler sonucunda ölçekte yer alan tüm maddeler ve faktörlerin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

### 3.3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Delson'un (1982) geliştirdiği, Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından da uyarlaması yapılan ölçek; 25 maddedir ve altı alt boyutu vardır. Beşli likert türündedir. Uyarlama çalışmaları esnasında yapılan faktör analizi neticesinde KMO=.92 ve Barlett Sphericity (Sig.=.00, p<.05) testi anlamlı çıkmıştır. Puanlama kriterleri gözlenmedi (0) ile çok iyi (4) şeklindedir. Ölçeğin alt boyutları: "fiziki koşullar" 1,7,19., "zamanı verimli kullanma" 2,3,8,10., "sunum" 4,12,13,14,17,20., "sınıf katılımı" 9,22,24., "soru sorma" 5,16,23,25. ve "psikolojik etkenler" 6,11,15,21. maddelerden oluşmaktadır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten

elde edilecek en yüksek puan eğitimcilerin sınıf yönetimi becerilerinin arttığını ifade etmektedir. Ölçekteki alt boyutların güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: fiziki koşullar .71, sunum .83, zamanı verimli kullanma .81, sınıf katılımı .72, psikolojik etkenler .78, soru sorma .80 ve ölçeğin tamamı için .95 olarak tespit edilmiştir. Değerlendirmede ise ölçüt aralığı; 0-0.79 arası gözlenmedi, 0.80-1.59 arası zayıf, 1.60-2.39 arası orta, 2.40-3,19 arası iyi ve 3.20-4 arası çok iyi şeklindedir.

### 3.4. Ölçeklere Ait Güvenirlik Çalışmaları

Mevcut araştırmada birinci ölçek olarak kullanılan Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Hamutoğlu ve diğerleri (2017) tarafından yapılmıştır. Bu ölçekte ters kodlanmış madde yer almamaktadır. Ng (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin ölçeğin güvenilirliği kapsamında korelasyon katsayısı ön testte 0.86, son testte 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek olan Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88'dir. Bu araştırmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı alt boyutlarda şu şekildedir: fiziki koşullar için .69, zamanı verimli kullanma için .75, sunum için .80, sınıf katılımı için .68, soru sorma için .76, psikolojik etkenler için .67 ve ölçeğin tamamında ise .94 olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 3.1: Dijital Okuryazarlık ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeklerine Ait İç Tutarlık Katsayıları**

Boyut	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Tutum Alt Faktörü	0,91	7
Teknik Alt Faktörü	0,90	6
Bilişsel Alt Faktör	0,67	2
Sosyal Alt Faktör	0,48	2
<b>Dijital Okuryazarlık Ölçeği Toplam</b>	0,92	17
Fiziki Alt Faktör	0,69	3
Zaman Alt Faktör	0,75	4
Sunum Alt Faktör	0,80	6
Katılım Alt Faktör	0,68	3
Soru Alt Faktör	0,76	4
Psikolojik Etmenler Alt Faktör	0,67	4
<b>Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Toplam</b>	0,94	25

Tablo 3.1’de dijital okuryazarlık ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörlerine ait iç tutarlık katsayıları görülmektedir. Veriler incelendiğinde tutum ( $\alpha =,91$ ), teknik ( $\alpha =,90$ ), dijital okuryazarlık ölçeği ( $\alpha =,92$ ) ve sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin ( $\alpha =,94$ ) yüksek güvenirlikte oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca bilişsel ( $\alpha =,67$ ), fiziki ( $\alpha =,69$ ), zaman ( $\alpha =,75$ ), sunum ( $\alpha =,80$ ), katılım ( $\alpha =,68$ ), soru ( $\alpha =,76$ ) ve psikolojik etmenler alt faktörleri ( $\alpha =,67$ ) orta düzey güvenilir bulunmuştur. Dijital okuryazarlık ölçeği sosyal alt faktöründe ( $\alpha =0,48$ ) ölçek düşük güvenirlikte ( $0,41 < \alpha < 0,60$  Ozdamar,1999) bulunmuştur.

**Tablo 3. 2: Dijital Okuryazarlık ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerine Ait Puanlar ile Basıklık ve Çarpıklık Değerleri**

Boyutlar	Madde Sayısı	Min	Max	$\bar{x}$	Sd	Çarpıklık	Basıklık
Tutum Alt Faktörü	7	15	35	4,27	4,26	-0,93	0,75
Teknik Alt Faktörü	6	10	30	3,87	4,16	-0,31	-0,12
Bilişsel Alt Faktör	2	2	10	3,89	1,42	-0,44	0,65
Sosyal Alt Faktör	2	3	10	3,63	1,43	-0,19	-0,27
<b>Dijital Okuryazarlık Toplam</b>	17	38	85	3,83	9,10	-0,37	-0,03
Fiziki Alt Faktör	3	4	12	3,12	1,76	-0,58	0,16
Zaman Alt Faktör	4	4	16	3,20	2,05	-0,46	0,60
Sunum Alt Faktör	6	9	24	3,35	2,66	-0,41	0,11
Katılım Alt Faktör	3	4	12	3,39	1,52	-0,77	0,56
Soru Alt Faktör	4	8	16	3,47	1,82	-0,75	0,04
Psikolojik Etmenler Alt Faktör	4	5	16	3,43	1,82	-0,84	1,10
<b>Sınıf Yönetimi Toplam</b>	25	36	100	3,34	3,34	-0,72	0,98

Tablo 3.2’de dijital okuryazarlık ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörlerine ait puanlar ile basıklık ve çarpıklık değerleri yer almaktadır. Dijital okuryazarlık ölçeği ve alt faktörlerine ait puanlar incelendiğinde; tutum alt faktörü düzeyinin çok yüksek

( $\bar{x}=4,27$ ), teknik ( $\bar{x}=3,87$ ), bilişsel ( $\bar{x}=3,89$ ) ve sosyal alt faktörlerinin ( $\bar{x}=3,63$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyinin de ( $\bar{x}=3,83$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca dijital okuryazarlık ölçeği ve alt faktörlerine ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde hem ölçeğin toplamı hem de tutum, teknik, bilişsel ve sosyal alt faktörlerinin normal dağılım gösterdiği (+1.5-1.5 normal dağılım, Tabachnick ve Fidell, 2013) gözlemlenmiştir.

Sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörlerine ait puanlar incelendiğinde fiziki alt faktörünün ( $\bar{x}=3,12$ ) yüksek, diğer alt faktörler olan zaman ( $\bar{x}=3,20$ ), sunum ( $\bar{x}=3,35$ ), katılım ( $\bar{x}=3,39$ ), soru ( $\bar{x}=3,47$ ) ve psikolojik etmenlere ( $\bar{x}=3,43$ ) ait ortalama puanların ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam puanı ( $\bar{x}=3,34$ ) incelendiğinde de katılımcıların sınıf yönetimi becerileri puanlarının çok yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Ayrıca sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörlerine ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde hem ölçeğin toplamı hem de fiziki, zaman, sunum, katılım, soru ve psikolojik etmenler alt faktörlerinin normal dağılım sergiledikleri (+1.5-1.5 normal dağılım, Tabachnick ve Fidell, 2013) gözlemlenmiştir.

### **3.5. Veri Analizi**

Araştırmada yapılan normallik dağılımları sonucunda verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı ikili değişkenlerde t-testi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2007: 39, 155) ve Balcı (2001: 237) iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farklılaşmanın anlamlı olma durumunu belirlemede “bağımsız örneklem t-testi”nden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Araştırmada üç ve daha fazla olanlarda ise ANOVA testi kullanılmıştır. İlişkisiz olarak iki ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında, bir faktöre ilişkin üç veya daha çok ortalama puanın birbirinden anlamlı olarak farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla “tek yönlü varyans analizi”nden yararlanılması uygundur (Balcı, 2001, 237; Büyüköztürk, 2006, 47). Araştırmada korelasyon, basit regresyon ve çoklu regresyon analizleri de yapılmıştır. Varyans analizi sonucu F değerinin önemli çıkması ve farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla verilerin homojen karakter göstermesinden dolayı LSD testi uygulanmıştır. LSD testi genellikle uygulama kolaylığı, varyans eşitliği ve daha küçük ortalama farkların

önemli bulunması ihtimali yüksek olduğu için kullanılmaktadır. LSD 'nin ana fikri, iki araç arasındaki en küçük önemli farkı sanki bu araçlar karşılaştırılacak tek araçmış gibi hesaplamak ve daha büyük herhangi bir anlamlı farkı beyan etmektir (Abdi, H. and Williams, L.J., 2010).

**Tablo 3.3: Dijital Okuryazarlık Ölçeği Aritmetik Ortalamaları Derecelendirme Tablosu**

Dijital Okuryazarlık Ölçeği	Aralık Sınırları	Düzyey
5=Kesinlikle Katılıyorum	4.21 – 5.00	Çok Yüksek
4=Katılıyorum	3.41 – 4.20	Yüksek
3=Kararsızım	2.61 – 3.40	Orta
2=Katılmıyorum	1.81 – 2.60	Düşük
1=Kesinlikle Katılmıyorum	1,00- 1,80	Çok Düşük

Ölçek verilerine ait aritmetik ortalamalar analiz edilirken Tablo 3.3'te yer alan Baş'a (2013: 112) ait kategorize edilmiş aralıklar kullanılmaktadır.

**Tablo 3.4: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Aritmetik Ortalamaları Derecelendirme Tablosu**

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Aralık Sınırları	Düzyey
4=Çok İyi	3,20-4,00	Çok Yüksek
3=İyi	2,40-3,19	Yüksek
2=Orta	1,60-2,39	Orta
1=Zayıf	0,80-1,59	Düşük
0=Gözlenmedi	0,0-0,79	Çok Düşük

Ölçek verilerine ait aritmetik ortalamalar analiz edilirken Tablo 3.4'te yer alan kategorize edilmiş aralıklar kullanılmaktadır (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Çalışmanın bu bölümü; araştırma sorusunun çözümünde elde edilen veriler, belirlenen yöntemler kullanılarak elde edilen sonuçlar ve sonuçların yorumlanmasından meydana gelmektedir.

**Tablo 4.1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler**

Değişken	Değer	n	%
Yaş	20-30	37	9,41
	31-40	172	43,77
	41-50	149	37,91
	51+	35	8,9
	Total	393	100
Cinsiyet	Kadın	212	53,94
	Erkek	181	46,06
Eğitim	Lisans	310	78,88
	Lisansüstü	83	21,11
Kurum	İlkokul	98	24,93
	Ortaokul	294	74,8
Kıdem	0-5	35	8,9
	6-11	123	31,29
	12-17	133	33,84
	18-23	102	25,95
	Total	393	100
Branş	Sayısal	137	34,86
	Sözel	159	40,46
	Sınıf	97	24,68
	Total	393	100

Tablo 4.1’de katılımcılara ait demografik bilgiler görülmektedir. Veriler incelendiğinde yaş değişkeni bağlamında katılımcıların %9,41’i 20-30 yaş aralığında, %43,27’si 31-40 yaş aralığında %37,91’i 41-50 yaş aralığında ve %8,9’unun ise 51 yaş ve üzeri oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların %53,94’ünün kadın, %46,06’sının erkek olduğu, eğitim değişkenine göre katılımcıların %78,88’inin lisans ve %21,12’sinin lisansüstü olduğu, görev yapılan

kurum değişkenine göre çalışanların %24,93'ünün ilkokul ve %74,8'inin ortaokul olduğu, mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların %8,9'unun 0-5 yıl arası, %31,29'unun 6-11 yıl arası, %33,84'ünün 12-17 yıl arası ve %25,95'inin ise 18-23 arası olduğu görülmüştür. Son olarak branş değişkenine göre bakıldığında ise katılımcıların %34,86'sının sayısal branşlar, %40,46'sının sözel branşlar ve %24,68'inin ise sınıf öğretmeni oldukları tespit edilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?” araştırmanın birinci alt amacı şeklinde belirlenmiştir. Bu alt amaçla ilgili olarak ulaşılan analiz sonuçlarına ise Tablo 4.2'de yer verilmiştir.

#### 4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, branş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” ikinci alt amaç olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve sınıf yönetimi beceri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiş; elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10 ve 4.11'de yer almaktadır.

**Tablo 4.2: Katılımcıların Dijital Okuryazarlık Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA ve LSD Testi Sonuçları**

Bovut	Aralık		$\bar{x}$	Sd	F	p	Farklılık
<b>Tutum</b>	20-30 (A)	37	4,27	0,58	3,83	<b>0,01</b>	B>C
	31-40 (B)	172	4,36	0,61			
	41-50 (C)	149	4,23	0,60			
	51+ (D)	35	4,00	0,61			
	Total	393	4,27	0,61			
<b>Teknik</b>	20-30 (A)	37	4,07	0,66	4,68	<b>0,00</b>	A>C
	31-40 (B)	172	3,96	0,68			A>D
	41-50 (C)	149	3,78	0,72			B>C
	51+ (D)	35	3,60	0,55			B>D
	Total	393	3,87	0,69			
<b>Bilişsel</b>	20-30 (A)	37	4,08	0,69	5,88	<b>0,00</b>	A>D
	31-40 (B)	172	3,98	0,68			B>D
	41-50 (C)	149	3,86	0,72			C>D
	51+ (D)	35	3,49	0,70			
	Total	393	3,90	0,71			

<b>Sosyal</b>	20-30 (A)	37	3,77	0,60	2,87	<b>0,04</b>	B>C
	31-40 (B)	172	3,71	0,70			
	41-50 (C)	149	3,52	0,75			
	51+ (D)	35	3,49	0,65			
	Total	393	3,62	0,71			
<b>Toplam</b>	20-30 (A)	37	4,12	0,51	5,97	<b>0,00</b>	A>D
	31-40 (B)	172	4,10	0,52			B>C
	41-50 (C)	149	3,94	0,54			B>D
	51+ (D)	35	3,74	0,49			C>D
	Total	393	4,01	0,54			

\*p<0,05

Tablo 4.2’de yaş değişkeni çerçevesinde katılımcıların dijital okuryazarlık ölçeği puanlarından elde edilen ANOVA ve LSD testi sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde tutum alt faktörüne göre yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir (F=3,83, P<0,05). Anlamlı farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla LSD testi uygulanmış ve 31-40 ile 41-50 yaş grupları arasında 31-40 lehine ayrıca 41-50 ile 51+ yaş grupları arasında 41-50 lehine anlamlı farkın olduğu bulunmuştur. Bununla beraber teknik alt faktörüne göre yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir (F=4,68, P<0,05). LSD testi sonucunda; 20-30 ile 41-50 arasında 20-30 lehine, 20-30 ile 51+ arasında 31-40 lehine, 31-40 ile 41-50 arasında 31-40 lehine, 31-40 ile 51+ arasında 31-40 lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bilişsel alt faktörüne göre yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir (F=5,88, P<0,05). 20-30 ile 51+ arasında 20-30 lehine, 31-40 ile 51+ arasında 20-30 lehine, 31-40 ile 51+ arasında 31-40 lehine, 41-50 ile 51+ arasında 41-50 lehine anlamlı fark bulunmuştur. Son olarak sosyal alt faktörüne göre yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir (F=2,87, P<0,05). Bu farkın 31-40 ile 41-50 arasında 31-40 lehine olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca dijital okuryazarlık ölçeği toplamına göre yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir (F=2,87, P<0,05). 20-30 ile 51+ arasında 20-30 lehine, 31-40 ile 41-50 arasında 31-40 lehine, 31-40 ile 51+ arasında 31-40 lehine, 41-50 ile 51+ arasında ise 41-50 lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4.3: Katılımcıların Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

<b>Boyut</b>	<b>Aralık</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Fiziki</b>	20-30	37	3,00	0,73	0,74	0,53
	31-40	172	3,14	0,57		
	41-50	149	3,15	0,59		
	51+	35	3,09	0,51		
	Total	393	3,13	0,59		
<b>Zaman</b>	20-30	37	3,39	0,48	1,91	0,13
	31-40	172	3,19	0,50		
	41-50	149	3,16	0,55		
	51+	35	3,19	0,43		
	Total	393	3,20	0,51		
<b>Sunum</b>	20-30	37	3,42	0,44	1,06	0,37
	31-40	172	3,31	0,43		
	41-50	149	3,37	0,47		
	51+	35	3,36	0,42		
	Total	393	3,35	0,44		
<b>Katılım</b>	20-30	37	3,45	0,47	0,19	0,90
	31-40	172	3,38	0,48		
	41-50	149	3,39	0,55		
	51+	35	3,38	0,49		
	Total	393	3,39	0,51		
<b>Soru</b>	20-30	37	3,57	0,42	0,78	0,51
	31-40	172	3,45	0,43		
	41-50	149	3,46	0,48		
	51+	35	3,46	0,52		
	Total	393	3,47	0,46		
<b>Psikolojik</b>	20-30	37	3,58	0,43	1,67	0,17
	31-40	172	3,41	0,45		
	41-50	149	3,40	0,48		
	51+	35	3,44	0,40		
	Total	393	3,43	0,45		
<b>Toplam</b>	20-30	37	3,43	0,40	0,67	0,57
	31-40	172	3,32	0,39		
	41-50	149	3,34	0,45		
	51+	35	3,34	0,40		
	Total	393	3,34	0,42		

Tablo 4.3'te katılımcıların sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin yaş değişkenine göre ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde fiziki ( $F=0,74$ ,  $p>0,05$ ), zaman ( $F=1,91$ ,  $p>0,05$ ), sunum ( $F=1,06$ ,  $p>0,05$ ), katılım ( $F=0,19$ ,  $p>0,05$ ), soru ( $F=0,78$ ,  $p>0,05$ ), psikolojik etmenler alt faktör ( $F=1,67$ ,  $p>0,05$ ) ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği ( $F=0,67$ ,  $p>0,05$ ) toplam puanlarına göre yaş değişkenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

**Tablo 4.4: Dijital Okuryazarlık ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları**

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	sd	t	p
<b>Tutum</b>	Kadın	212	4,28	0,59	0,33	0,74
	Erkek	181	4,26	0,63		
<b>Teknik</b>	Kadın	212	3,81	0,64	-1,93	0,06
	Erkek	181	3,94	0,74		
<b>Bilissel</b>	Kadın	212	3,82	0,68	-2,40	<b>0,02</b>
	Erkek	181	3,99	0,74		
<b>Sosyal</b>	Kadın	212	3,64	0,72	0,40	0,69
	Erkek	181	3,61	0,71		
<b>Toplam</b>	Kadın	212	3,98	0,50	-1,03	0,30
	Erkek	181	4,04	0,57		
<b>Fiziki</b>	Kadın	212	3,13	0,59	0,09	0,93
	Erkek	181	3,12	0,59		
<b>Zaman</b>	Kadın	212	3,24	0,51	1,79	0,07
	Erkek	181	3,15	0,51		
<b>Sunum</b>	Kadın	212	3,39	0,43	1,88	0,06
	Erkek	181	3,30	0,45		
<b>Katılım</b>	Kadın	212	3,44	0,50	1,96	0,052
	Erkek	181	3,34	0,51		
<b>Soru</b>	Kadın	212	3,52	0,45	2,44	<b>0,02</b>
	Erkek	181	3,41	0,46		
<b>Psikolojik</b>	Kadın	212	3,47	0,44	2,07	<b>0,04</b>
	Erkek	181	3,38	0,47		
<b>Toplam</b>	Kadın	212	3,38	0,41	1,92	0,06
	Erkek	181	3,30	0,42		

\*p<0,05

Tablo 4.4'te katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği alt faktörlerinin t-testi sonuçları görülmektedir. Tutum alt faktörü incelendiğinde kadınların ortalamasının ( $\bar{x}=4,28$ ) erkeklerin ortalamasından ( $\bar{x}=4,26$ ) yüksek olduğu görülmüş, t-testi sonuçları incelendiğinde kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir ( $t=0,33$ ,  $p>0,05$ ). Bunun yanında teknik alt faktörü incelendiğinde erkeklerin ortalamasının ( $\bar{x}=3,94$ ) kadınların ortalamasından ( $\bar{x}=3,81$ ) yüksek olduğu görülmüş, kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir ( $t=-1,926$ ,  $p>0,05$ ). Bilişsel alt faktöründe erkeklerin ortalamasının ( $\bar{x}=3,99$ ) kadınların ortalamasından ( $\bar{x}=3,82$ ) yüksek olduğu görülmüş; cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ( $t=-2,396$ ,  $p<0,05$ ). Son olarak sosyal alt faktörü tetkik edildiğinde kadınların ortalamasının ( $\bar{x}=3,64$ ) erkeklerin ortalamasından ( $\bar{x}=3,61$ ) yüksek olduğu görülmüş; cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir ( $t=0,402$ ,  $p>0,05$ ).

Dijital okuryazarlık ölçeği toplamı incelendiğinde erkeklerin ortalamasının ( $\bar{x}=4,04$ ) kadınların ortalamasından ( $\bar{x}=3,98$ ) yüksek olduğu görülmüş; cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir ( $t=-1,031$ ,  $p>0,05$ ).

Cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi becerileri ölçeği fiziki alt faktörünün t-testi sonuçları incelendiğinde kadınlar ( $\bar{x}=3,13$ ) ve erkekler ( $\bar{x}=3,12$ ) arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=0,093$ ,  $p>0,05$ ).

Zaman alt faktöründe kadınların ortalamasının ( $\bar{x}=3,24$ ) erkeklerin ortalamasından ( $\bar{x}=3,15$ ) yüksek olduğu ancak anlamlı düzeyde farkın olmadığı saptanmıştır ( $t=1,797$ ,  $p>0,05$ ).

Diğer alt boyut olan sunum alt faktöründe kadınların ortalamasının ( $\bar{x}=3,39$ ) erkeklerin ortalamasından ( $\bar{x}=3,30$ ) yüksek olduğu ancak arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=1,877$ ,  $p>0,05$ ).

Katılım alt faktöründe kadınların ortalamasının ( $\bar{x}=3,44$ ) erkeklerin ortalamasından ( $\bar{x}=3,34$ ) yüksek olduğu ancak arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=1,956$ ,  $p>0,05$ ).

Soru alt faktöründe kadınların ortalamasının ( $\bar{x}=3,52$ ) erkeklerin ortalamasından ( $\bar{x}=3,41$ ) yüksek olduğu ayrıca kadınlar ile erkekler arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ( $t=2,44$ ,  $p>0,05$ ). Son olarak psikolojik alt faktöründe kadınların ortalamasının ( $\bar{x}=3,47$ ) erkeklerin ortalamasından ( $\bar{x}=3,38$ ) yüksek olduğu ayrıca kadınlar ile erkeklerin arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ( $t=2,072$ ,  $p>0,05$ ).

Toplam sonuçlar incelendiğinde kadınların ortalamasının ( $\bar{x}=3,38$ ) erkeklerin ortalamasından ( $\bar{x}=3,30$ ) yüksek olduğu aynı zamanda da aralarında anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır ( $t=1,924$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 4.5: Dijital Okuryazarlık ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları**

Boyut	Eğitim	N	$\bar{x}$	sd	t	p
Tutum	Lisans	310	4,26	0,61	-0,83	0,41
	Lisansüstü	82	4,32	0,61		
Teknik	Lisans	310	3,84	0,70	-1,87	0,06
	Lisansüstü	82	4,00	0,66		
Bilişsel	Lisans	310	3,88	0,72	-0,99	0,32

	Lisansüstü	82	3,97	0,65		
<b>Sosyal</b>	Lisans	310	3,61	0,73	-0,91	0,36
	Lisansüstü	82	3,69	0,66		
<b>Toplam</b>	Lisans	310	3,99	0,54	-1,54	0,12
	Lisansüstü	82	4,09	0,51		
<b>Fiziki</b>	Lisans	310	3,11	0,59	-0,97	0,33
	Lisansüstü	82	3,18	0,59		
<b>Zaman</b>	Lisans	310	3,19	0,51	-0,34	0,74
	Lisansüstü	82	3,21	0,51		
<b>Sunum</b>	Lisans	310	3,35	0,45	0,54	0,59
	Lisansüstü	82	3,33	0,43		
<b>Katılım</b>	Lisans	310	3,40	0,50	0,61	0,55
	Lisansüstü	82	3,36	0,55		
<b>Soru</b>	Lisans	310	3,49	0,46	1,52	0,13
	Lisansüstü	82	3,40	0,45		
<b>Psikolojik Etmenler</b>	Lisans	310	3,43	0,45	0,42	0,67
	Lisansüstü	82	3,41	0,48		
<b>Toplam</b>	Lisans	310	3,35	0,41	0,36	0,72
	Lisansüstü	82	3,33	0,43		

Tablo 4.5'te öğrenim durumu değişkenine göre dijital okuryazarlık ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği ile alt faktörlerine ait t-testi sonuçları görülmektedir. Tutum alt faktörü incelendiğinde lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamasının ( $\bar{x}=4,32$ ) lisans eğitimine sahip olanların ortalamasından ( $\bar{x}=4,26$ ) yüksek olduğu görülmüş, t-testi sonuçları incelendiğinde lisansüstü ve lisans değişkenleri arasında anlamlı farklılaşma saptanmamıştır ( $t=0,33$ ,  $p>0,05$ ).

Teknik alt faktörü incelendiğinde lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamasının ( $\bar{x}=4,00$ ) lisans eğitimine sahip olanların ortalamasından ( $\bar{x}=3,84$ ) yüksek olduğu görülmüş, değişkenler arasında anlamlı farklılaşma saptanmamıştır ( $t=0,33$ ,  $p>0,05$ ).

Bilişsel alt faktörü incelendiğinde lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamasının ( $\bar{x}=3,97$ ) lisans eğitimine sahip olanların ortalamasından ( $\bar{x}=3,88$ ) yüksek olduğu görülmüş, değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=0,33$ ,  $p>0,05$ ).

Sosyal alt faktörü incelendiğinde lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamasının ( $\bar{x}=3,69$ ), lisans eğitimine sahip olanların ortalamasından ( $\bar{x}=3,61$ ) yüksek olduğu

görölmüş, değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=0,33$ ,  $p>0,05$ ). Dijital okuryazarlık ölçeği toplamı incelendiğinde lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamasının ( $\bar{x}=4,09$ ) lisans eğitimine sahip olanların ortalamasından ( $\bar{x}=3,99$ ) yüksek olduğu görölmüş, değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=-1,54$ ,  $p>0,05$ ).

Sınıf yönetimi becerileri ölçeği fiziki alt faktöründe lisansüstü ortalamasının ( $\bar{x}=3,18$ ) lisans ortalamasından ( $\bar{x}=3,11$ ) yüksek olduğu anlaşılmış, değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=-0,97$ ,  $p>0,05$ ).

Zaman alt faktöründe lisansüstü ortalamasının ( $\bar{x}=3,21$ ) lisans ortalamasından ( $\bar{x}=3,19$ ) yüksek olduğu anlaşılmış, değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=-0,34$ ,  $p>0,05$ ).

Sunum alt faktöründe lisansüstü ortalamasının ( $\bar{x}=3,33$ ) lisans ortalamasından ( $\bar{x}=3,35$ ) düşük olduğu anlaşılmış, değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=-0,54$ ,  $p>0,05$ ). Katılım alt faktöründe lisansüstü ortalamasının ( $\bar{x}=3,36$ ) lisans ortalamasından ( $\bar{x}=3,40$ ) düşük olduğu anlaşılmış, değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=-0,61$ ,  $p>0,05$ ).

Soru alt faktöründe lisansüstü ortalamasının ( $\bar{x}=3,40$ ) lisans ortalamasından ( $\bar{x}=3,49$ ) düşük olduğu anlaşılmış, iki değişken arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=1,52$ ,  $p>0,05$ ). Psikolojik etmenler alt faktöründe lisansüstü ortalamasının ( $\bar{x}=3,41$ ) lisans ortalamasından ( $\bar{x}=3,43$ ) düşük olduğu anlaşılmış, değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=0,42$ ,  $p>0,05$ ).

Toplam sonuçlar incelendiğinde lisans ortalamasının ( $\bar{x}=3,35$ ) lisansüstü ortalamasından ( $\bar{x}=3,33$ ) yüksek olduğu anlaşılmış, aralarında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=0,36$ ,  $p>0,05$ ).

**Tablo 4.6: Dijital Okuryazarlık ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Görev Yapılan Okul Kademesine Göre T-testi Sonuçları**

Boyut	Okul T	N	$\bar{x}$	sd	t	p
<b>Tutum</b>	İlkokul	98	4,34	0,61	1,26	0,21
	Ortaokul	294	4,25	0,61		
<b>Teknik</b>	İlkokul	98	3,75	0,72	-1,97	0,052
	Ortaokul	294	3,91	0,68		
<b>Bilişsel</b>	İlkokul	98	3,86	0,78	-0,70	0,49
	Ortaokul	294	3,91	0,68		
<b>Sosyal</b>	İlkokul	98	3,68	0,73	0,86	0,39
	Ortaokul	294	3,61	0,71		
<b>Toplam</b>	İlkokul	98	4,00	0,56	-0,28	0,78
	Ortaokul	294	4,01	0,53		
<b>Fiziki</b>	İlkokul	98	3,19	0,60	1,17	0,24
	Ortaokul	294	3,11	0,58		
<b>Zaman</b>	İlkokul	98	3,26	0,45	1,48	0,14
	Ortaokul	294	3,17	0,53		
<b>Sunum</b>	İlkokul	98	3,41	0,42	1,63	0,11
	Ortaokul	294	3,33	0,45		
<b>Katılım</b>	İlkokul	98	3,56	0,39	3,80	<b>0,00</b>
	Ortaokul	294	3,34	0,53		
<b>Soru</b>	İlkokul	98	3,65	0,34	4,79	<b>0,00</b>
	Ortaokul	294	3,41	0,47		
<b>Psikolojik Etmenler</b>	İlkokul	98	3,55	0,34	3,21	<b>0,00</b>
	Ortaokul	294	3,39	0,48		
<b>Toplam</b>	İlkokul	98	3,45	0,33	2,92	<b>0,00</b>
	Ortaokul	294	3,31	0,44		

\*p<0,05

Tablo 4.6’da öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi göre dijital okuryazarlık ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörlerine ait t-testi sonuçları görülmektedir. Dijital okuryazarlık ölçeği tutum alt faktörü incelendiğinde ilkokulda görev yapanların ortalamasının ( $\bar{x}$ =4,34) ortaokulda görev yapanların ortalamasından ( $\bar{x}$ =4,25) yüksek olduğu belirlenmiştir. T-testi sonuçları incelendiğinde değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır (t=1,263, p>0,05).

Teknik alt faktörü incelendiğinde ortaokulda görev yapanların ortalamasının ( $\bar{x}=3,91$ ) ilkokulda görev yapanların ortalamasından ( $\bar{x}=3,75$ ) yüksek olduğu görülmüş, değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=-1,970$ ,  $p>0,05$ ).

Bilişsel alt faktörü incelendiğinde ortaokulda görev yapanların ortalamasının ( $\bar{x}=3,91$ ) ilkokulda görev yapanların ortalamasından ( $\bar{x}=3,86$ ) yüksek olduğu görülmüş olup değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=0,33$ ,  $p>0,05$ ).

Sosyal alt faktörü incelendiğinde ilkokulda görev yapanların ortalamasının ( $\bar{x}=3,68$ ) ortaokulda görev yapanların ortalamasından ( $\bar{x}=3,61$ ) yüksek olduğu görülmüş olup değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=0,33$ ,  $p>0,05$ ).

Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi değişkeni çerçevesinde gerçekleştirilen t-testi analizine göre, dijital okuryazarlık ölçeği toplamı incelendiğinde ortaokulda görev yapanların ortalamasının ( $\bar{x}=4,01$ ) ilkokulda görev yapanların ortalamasından ( $\bar{x}=4,00$ ) yüksek olduğu görülmüş, değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı neticesine varılmıştır ( $t=-1,54$ ,  $p>0,05$ ). Sınıf yönetimi becerileri ölçeği fiziki alt faktöründe ilkokul ortalamasının ( $\bar{x}=3,19$ ) ortaokul ortalamasından ( $\bar{x}=3,11$ ) yüksek olduğu anlaşılmış aralarında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=1,172$ ,  $p>0,05$ ). Zaman alt faktöründe ilkokul ortalamasının ( $\bar{x}=3,26$ ) ortaokul ortalamasından ( $\bar{x}=3,17$ ) yüksek olduğu anlaşılmış ve değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=1,479$ ,  $p>0,05$ ).

Sunum alt faktöründe ilkokul ortalamasının ( $\bar{x}=3,41$ ) ortaokul ortalamasından ( $\bar{x}=3,33$ ) yüksek olduğu anlaşılmış ve değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir ( $t=1,62$ ,  $p>0,05$ ).

Katılım alt faktörünün ilkokul ortalamasının ( $\bar{x}=3,56$ ) ortaokul ortalamasından ( $\bar{x}=3,34$ ) yüksek olduğu anlaşılmış ve değişkenler arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ( $t=3,79$ ,  $p<0,05$ ).

Soru alt faktörünün ilkokul ortalamasının ( $\bar{x}=3,65$ ) ortaokul ortalamasından ( $\bar{x}=3,41$ ) yüksek olduğu anlaşılmış ve değişkenler arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ( $t=4,78$ ,  $p<0,05$ ).

Psikolojik etmenler alt faktöründe ilkokul ortalamasının ( $\bar{x}=3,55$ ) ortaokul ortalamasından ( $\bar{x}=3,39$ ) yüksek olduğu anlaşılmış ve değişkenler arasında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır ( $t=3,21$ ,  $p<0,05$ ). Sınıf yönetimi becerileri ölçeği sonuçları incelendiğinde ilkokul ortalamasının ( $\bar{x}=3,45$ ) ortaokul ortalamasından ( $\bar{x}=3,31$ )

yüksek olduğu anlaşılmış ve aralarında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır ( $t=2,92$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 4.7: Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA ve LSD Testi Sonuçları**

Boyut	Aralık	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
<b>Tutum</b>	0-5 (A)	35	4,28	0,58	0,330	0,804	
	6-11 (B)	123	4,30	0,62			
	12-17(C)	133	4,28	0,64			
	18-23 (D)	102	4,22	0,56			
	Total	393	4,27	0,61			
<b>Teknik</b>	0-5 (A)	35	4,07	0,58	5,054	<b>0,002</b>	A>C
	6-11 (B)	123	4,01	0,67			A>D
	12-17 (C)	133	3,81	0,71			B>C
	18-23 (D)	102	3,71	0,70			B>D
	Total	393	3,87	0,69			
<b>Bilişsel</b>	0-5 (A)	35	3,99	0,70	3,241	<b>0,022</b>	B>D
	6-11 (B)	123	4,03	0,65			
	12-17 (C)	133	3,88	0,70			
	18-23 (D)	102	3,75	0,76			
	Total	393	3,90	0,71			
<b>Sosyal</b>	0-5 (A)	35	3,83	0,64	1,809	0,145	
	6-11 (B)	123	3,64	0,72			
	12-17 (C)	133	3,64	0,71			
	18-23 (D)	102	3,51	0,72			
	Total	393	3,63	0,71			
<b>Toplam</b>	0-5 (A)	35	4,12	0,49	2,918	<b>0,034</b>	A>D
	6-11 (B)	123	4,09	0,53			B>D
	12-17 (C)	133	3,99	0,56			
	18-23 (D)	102	3,90	0,51			
	Total	393	4,01	0,54			

\* $p<0,05$

Tablo 4.7’de dijital okuryazarlık ölçeği ve alt faktörlerine ait ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde tutum ( $f=0,33$   $p>0,05$ ) ve sosyal ( $f=1,80$ ,  $p>0,05$ ) alt faktörlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır. Ancak teknik ( $f=5,05$ ,  $p<0,05$ ) ve bilişsel ( $f=3,24$ ,  $p<0,05$ ) alt faktörleri ile ölçeğin toplamına ( $f=2,91$ ,  $p<0,05$ ) göre kıdemler arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan LSD testine göre teknik

alt faktöründe 0-5 yıl aralığı ile 12-17 ve 18-23 yıl aralıkları arasında 0-5 aralığı lehine, 6-11 ile 12-17 ve 18-23 yıl aralıkları arasında 6-11 aralığı lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca bilişsel alt faktöründe 6-11 yıl aralığı ile 18-23 yıl aralığı arasında 6-11 lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin toplamında ise 0-5 ile 18-23 yıl aralığı arasında 0-5 lehine ve 6-11 ile 18-23 yıl aralığı arasında 6-11 yıl lehine anlamlı fark bulunmuştur.

**Tablo 4.8: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA ve LSD Testi Sonuçları**

Boyut	Aralık	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
<b>Fiziki</b>	0-5 (A)	35	3,15	0,64	0,982	0,401	
	6-11(B)	123	3,11	0,59			
	12-17 (C)	133	3,07	0,58			
	18-23(D)	102	3,20	0,58			
	Total	393	3,13	0,59			
<b>Zaman</b>	0-5 (A)	35	3,44	0,42	5,137	<b>0,002</b>	A>B
	6-11(B)	123	3,19	0,51			A>C
	12-17 (C)	133	3,09	0,49			C<D
	18-23 (D)	102	3,25	0,54			
	Total	393	3,20	0,51			
<b>Sunum</b>	0-5 (A)	35	3,50	0,32	3,252	<b>0,022</b>	A>B
	6-11 (B)	123	3,31	0,43			A>C
	12-17 (C)	133	3,29	0,46			C<D
	18-23 (D)	102	3,42	0,45			
	Total	393	3,35	0,44			
<b>Katılım</b>	0-5 (A)	35	3,49	0,36	1,730	0,160	
	6-11(B)	123	3,36	0,47			
	12-17 (C)	133	3,34	0,56			
	18-23 (D)	102	3,46	0,51			
	Total	393	3,39	0,51			
<b>Soru</b>	0-5 (A)	35	3,59	0,33	3,008	<b>0,030</b>	A>B
	6-11(B)	123	3,41	0,43			A>C
	12-17 (C)	133	3,42	0,48			B<D
	18-23 (D)	102	3,55	0,47			C<D
	Total	393	3,47	0,46			
<b>Psikolojik Etmenler</b>	0-5 (A)	35	3,61	0,30	4,409	<b>0,005</b>	A>B
	6-11(B)	123	3,40	0,44			A>C
	12-17 (C)	133	3,34	0,49			C<D
	18-23 (D)	102	3,50	0,44			
	Total	393	3,43	0,45			
<b>Toplam</b>	0-5 (A)	35	3,48	0,30	3,640	<b>0,013</b>	A>B

6-11(B)	123	3,31	0,39	A>C
12-17 (C)	133	3,28	0,44	B<D
18-23 (D)	102	3,41	0,44	C<D
Total	393	3,34	0,42	

\*p<0,05

Tablo 4.8’de sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörlerine ait ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde fiziki (F=0,98, p>0,05) ve katılım (F=1,73, p>0,05) alt faktörlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma belirlenmemiş ancak; zaman (F=0,002, p<0,05) ve sunum (F=0,022, p<0,05), soru (F=0,030, p<0,05) ve psikolojik etmenler (F=0,005, p<0,05) alt faktörleri ile ölçeğin toplamına (F=0,013, p<0,05) göre kıdemler arasında anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan LSD testine göre zaman alt faktöründe 0-5 yıl aralığı ile 6-11 ve 12-17 yıl aralıkları arasında 0-5 aralığı lehine, 12-17 ile 18-23 yıl aralıkları arasında ise 18-23 aralığı lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Sunum alt faktöründe 0-5 yıl aralığı ile 6-11 ve 12-17 yıl aralıkları arasında 0-5 aralığı lehine, 12-17 ile 18-23 yıl aralıkları arasında ise 18-23 aralığı lehine anlamlı fark bulunmuştur. Soru alt faktöründe 0-5 yıl aralığı ile 6-11 ve 12-17 yıl aralıkları arasında 0-5 aralığı lehine, 18-23 yıl aralığı ile 6-11 ve 12-17 yıl aralıkları arasında ise 18-23 aralığı lehine anlamlı fark bulunmuştur. Psikolojik etmenler alt faktöründe 0-5 yıl aralığı ile 6-11 ve 12-17 yıl aralıkları arasında 0-5 aralığı lehine, 12-17 ile 18-23 yıl aralıkları arasında ise 18-23 aralığı lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği toplamına bakıldığında 0-5 yıl aralığı ile 6-11 ve 12-17 yıl aralıkları arasında 0-5 aralığı lehine, 18-23 yıl aralığı ile 6-11 ve 12-17 yıl aralıkları arasında ise 18-23 aralığı lehine anlamlı fark saptanmıştır.

**Tablo 4.9: Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Aralık	N	$\bar{x}$	sd	F	p
<b>Tutum</b>	Sayısal	137	4,20	0,63	1,951	0,143
	Sözel	159	4,29	0,58		
	Sınıf	97	4,34	0,61		
	Total	393	4,27	0,61		
<b>Teknik</b>	Sayısal	137	3,90	0,60	1,837	0,161
	Sözel	159	3,92	0,74		
	Sınıf	97	3,75	0,73		
	Total	393	3,87	0,69		
<b>Bilişsel</b>	Sayısal	137	3,92	0,66	0,093	0,911
	Sözel	159	3,89	0,73		
	Sınıf	97	3,88	0,75		
	Total	393	3,90	0,71		
<b>Sosyal</b>	Sayısal	137	3,56	0,70	1,134	0,323
	Sözel	159	3,65	0,71		
	Sınıf	97	3,68	0,73		
	Total	393	3,63	0,71		
<b>Toplam</b>	Sayısal	137	3,98	0,51	0,490	0,613
	Sözel	159	4,04	0,54		
	Sınıf	97	4,00	0,56		
	Total	393	4,01	0,54		

Tablo 4.9’da dijital okuryazarlık ölçeği ve alt faktörlerinin branş değişkenine göre ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği ( $F=0,49$ ;  $p>.05$ ) ve tutum ( $F=1,95$ ;  $p>.05$ ), teknik ( $F=1,83$ ;  $p>.05$ ), bilişsel ( $F=0,093$ ;  $p>.05$ ) ve sosyal ( $F=1,13$ ;  $p>.05$ ) alt faktörlerinde branş değişkenine kıyasla anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 4.10: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA ve LSD Testi Sonuçları**

Boyut	Aralık	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
<b>Fiziki</b>	Sayısal(A)	137	3,12	0,56	0,605	0,547	
	Sözel (B)	159	3,10	0,60			
	Sınıf (C)	97	3,18	0,60			
	Total	393	3,13	0,59			
<b>Zaman</b>	Sayısal(A)	137	3,17	0,53	1,165	0,313	
	Sözel (B)	159	3,17	0,53			
	Sınıf (C)	97	3,27	0,45			
	Total	393	3,20	0,51			
<b>Sunum</b>	Sayısal(A)	137	3,32	0,44	1,370	0,255	
	Sözel (B)	159	3,33	0,46			
	Sınıf (C)	97	3,41	0,42			
	Total	393	3,35	0,44			
<b>Katılım</b>	Sayısal(A)	137	3,31	0,53	7,562	<b>0,001</b>	A<C
	Sözel (B)	159	3,36	0,53			B<C
	Sınıf (C)	97	3,56	0,39			
	Total	393	3,39	0,51			
<b>Soru</b>	Sayısal(A)	137	3,41	0,46	10,941	<b>0,000</b>	A<C
	Sözel (B)	159	3,41	0,49			B<C
	Sınıf (C)	97	3,65	0,34			
	Total	393	3,47	0,46			
<b>Psikolojik Etmenler</b>	Sayısal(A)	137	3,38	0,48	5,429	<b>0,005</b>	A<C
	Sözel (B)	159	3,39	0,47			B<C
	Sınıf (C)	97	3,56	0,35			
	Total	393	3,43	0,45			
<b>Toplam</b>	Sayısal(A)	137	3,30	0,43	4,263	<b>0,015</b>	A<C
	Sözel (B)	159	3,31	0,44			B<C
	Sınıf (C)	97	3,45	0,33			
	Total	393	3,34	0,42			

\*p<0,05

Tablo 4.10’da sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörlerine ait ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde fiziki (F=0,60, p>0,05), zaman (F=1,16, p>0,05) ve sunum (F=1,37, p>0,05) alt faktörlerinde branş değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Ancak katılım (F=0,001, p<0,05), soru (F=0,000, p<0,05) ve psikolojik etmenler (F=0,005, p<0,05) alt faktörleri ile ölçeğin toplamına (F=0,015, p<0,05) göre kıdemler arasında anlamlı fark belirlenmiştir.

Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan LSD testine göre katılım, sunum, soru, psikolojik etmenler alt faktörleri ile ölçeğin toplamına bakıldığında sınıf öğretmenliği branşı ile sözel ve sayısal branşlardaki öğretmenler kıyaslandığında sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler lehine anlamlı fark saptanmıştır.

### 4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” üçüncü alt amaç olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına tablo 4.12’de yer verilmiştir.

Korelasyon katsayısı incelendiğinde elde edilen mutlak değer 0.00-0.30 arasında ise düşük, 0.30-0.70 arasında ise orta, 0.70-1.00 arasında ise yüksek düzeyde ilişki olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2020: 32; Gürbüz ve Şahin, 2018: 262).

**Tablo 4.11: Dijital Okuryazarlık ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Alt Faktörlerinin Birbiri ile İlişisini Açıklayan Pearson Korelasyon Sonuçları**

	Fiziki	Zaman	Sunum	Katılım	Soru	Psikolojik Etmenler	Toplam
<b>Tutum</b>	,197**	,213**	,190**	,258**	,241**	,242**	,261**
<b>Teknik</b>	,261**	,208**	,166**	,150**	,129*	,164**	,212**
<b>Bilişsel</b>	,262**	,238**	,189**	,173**	,183**	,210**	,245**
<b>Sosyal</b>	,141**	0,095	,111*	,157**	,173**	,146**	,157**
<b>Toplam</b>	,274**	,247**	,212**	,241**	,227**	,244**	,282**

\*p<,05; \*\*p<,001

Tablo 4.11’de dijital okuryazarlık ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörlerinin birbirleriyle ilişkisini açıklayan Pearson Korelasyon sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde dijital okuryazarlık ölçeği tutum alt faktörü ile sınıf yönetimi becerileri ölçeği, fiziki, zaman, sunum, katılım, soru ve psikolojik etmenler alt faktörü arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Dijital okuryazarlık ölçeği teknik alt faktörü ile sınıf yönetimi becerileri ölçeği ile fiziki, zaman, sunum, katılım, soru ve psikolojik etmenler alt faktörü arasında pozitif

yönlü düşük düzeyde ilişki ( $r=0,01-0,29$  düşük düzeyde ilişki, Köklü vd., 2007) bulunmuştur.

Dijital okuryazarlık ölçeği bilişsel alt faktörü ile sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve fiziki, zaman, sunum, katılım, soru ve psikolojik etmenler alt faktörü arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Dijital okuryazarlık ölçeği sosyal alt faktörü ile sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve fiziki, sunum, katılım, soru ve psikolojik etmenler alt faktörü arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Dijital okuryazarlık ölçeği ile sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve fiziki, zaman, sunum, katılım, soru ve psikolojik etmenler alt faktörü arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

#### 4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, sınıf yönetimi becerilerini yordamakta mıdır?” araştırmadaki dördüncü alt amaç olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17, 4.18, 4.19’da yer almaktadır.

**Tablo 4. 12: Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğine Ait Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit		61,545	3,812		16,146	0,000
Dijital Okuryazarlık Ölçek Toplam	Sınıf Yönetimi Becerileri	0,322	0,055	0,282	5,815	0,000

F=33,809, p=0,000, R<sup>2</sup>=0,08

Tablo 4.12’de sınıf yönetimi becerileri ölçeği ile dijital okuryazarlık ölçeğine ait regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde dijital okuryazarlık becerisinin anlamlı düzeyde bir

etkisinin olduğu gözlemlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Buradan yola çıkarak katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyi arttıkça sınıf yönetimi becerileri düzeyleri de artmaktadır. Regresyon sonuçları incelendiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi düşük düzeydedir.

**Tablo 4.13: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Fiziki Koşullar Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Error	Beta	t	p
Sabit	Fiziki Koşullar	5,915	0,676		8,746	0,000
Tutum		0,025	0,024	0,061	1,026	0,305
Teknik		0,050	0,034	0,117	1,487	0,138
Bilişsel		0,163	0,096	0,131	1,696	0,091
Sosyal-Duygusal		0,039	0,066	0,032	0,592	0,554
F=8,590, p=0,000, Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =0,072						

Tablo 4.13'te sınıf yönetimi becerileri ölçeği fiziki koşullar alt faktörüne göre dijital okuryazarlık ölçeği alt faktörleri çoklu regresyon sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde dijital okuryazarlık ölçeğinde yer alan teknik, tutum, sosyal-duygusal ve bilişsel alt boyutlarından hiçbirinin sınıf yönetimi fiziki koşullar alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı neticesine varılmıştır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 4.14: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Zamanı Verimli Kullanma Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Error	Beta	t	p
Sabit		9,017	0,791		11,401	0,000
Tutum	Zamanı Verimli Kullanma	0,063	0,029	0,13	2,191	0,029
Teknik		0,006	0,039	0,011	0,143	0,886
Bilişsel		0,251	0,112	0,174	2,233	0,026
Sosyal-Duygusal		-0,026	0,078	-0,018	-0,342	0,733
		F=7,26, p=0,000, Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =0,06				

Tablo 4.14'te sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin zamanı verimli kullanma alt faktörüne göre dijital okuryazarlık ölçeği alt faktörleri çoklu regresyon sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde dijital okuryazarlık alt faktörlerinden teknik ve sosyal duygusal alt boyutlarının sınıf yönetimi beceri ölçeği zamanı verimli kullanma alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Ancak dijital okuryazarlık tutum ve bilişsel alt faktörlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeği zamanı verimli kullanma alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Bu bağlamda dijital okuryazarlık tutum ve bilişsel alt faktörlerinin puanı arttıkça sınıf yönetimi becerileri ölçeği zamanı verimli kullanma alt faktörü puanının da artacağı sonucuna varılabilir. Regresyon sonuçları incelendiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi düşük düzeydedir.

**Tablo 4.15: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Sunum Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Error	Beta	t	p
Sabit		15,693	1,036		15,143	,000
Tutum		,078	,037	,125	2,078	,038
Teknik	Sunum	,000	,051	-,001	-,007	,995
Bilişsel		,226	,147	,121	1,533	,126
Sosyal-Duygusal		,044	,102	,023	,428	,669
F=4,99, p=0,001, Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =0,039						

Tablo 4.15'te sınıf yönetimi becerileri ölçeği sunum alt faktörüne göre dijital okuryazarlık ölçeği alt faktörleri çoklu regresyon sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde dijital okuryazarlık ölçeğinde yer alan teknik, tutum, sosyal-duygusal ve bilişsel alt boyutlarından hiçbirinin sınıf yönetimi sunum alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı neticesine varılmıştır (p>0,05).

**Tablo 4.16: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Sınıf Katılımı Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Error	Beta	t	p
Sabit		7,018	,585		11,988	,000
Tutum		,081	,021	,227	3,827	,000
Teknik	Sınıf Katılımı	-,021	,029	-,058	-,730	,466
Bilişsel		,089	,083	,083	1,065	,288
Sosyal-Duygusal		,074	,057	,069	1,282	,201
F=7,86, p=0,000, Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =0,065						

Tablo 4.16’da sınıf yönetimi becerileri ölçeği sınıf katılımı alt faktörüne göre dijital okuryazarlık ölçeği alt faktörleri çoklu regresyon sonuçları görülmektedir. Dijital okuryazarlık ölçeğindeki teknik, bilişsel ve sosyal duygusal alt boyutlarının sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde yer alan sınıf katılımı alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Ancak dijital okuryazarlık tutum alt faktörünün sınıf yönetimi becerileri ölçeği sınıf katılımı alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Bu bağlamda dijital okuryazarlık tutum alt faktörünün puanı arttıkça sınıf yönetimi becerileri ölçeği sınıf katılımı alt faktörü puanının da artacağı sonucuna varılabilir. Regresyon sonuçlarına göre bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi düşük düzeydedir.

**Tablo 4.17: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Soru Sorma Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Error	Beta	t	p
Sabit		10,182	,701		14,534	,000
Tutum	Soru Sorma	,089	,025	,208	3,509	,001
Teknik		-,052	,035	-,119	-1,506	,133
Bilişsel		,180	,100	,140	1,808	,071
Sosyal-Duygusal		,115	,069	,090	1,680	,094
F=7,96, p=0,000, Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =0,066						

Tablo 4.17’de sınıf yönetimi becerileri ölçeği soru sorma alt faktörüne göre dijital okuryazarlık ölçeği alt faktörleri çoklu regresyon sonuçları görülmektedir. Veriler incelendiğinde dijital okuryazarlık alt faktörlerinden teknik, bilişsel ve sosyal duygusal alt boyutlarının sınıf yönetimi becerileri ölçeği soru sorma alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Ancak dijital okuryazarlık tutum alt faktörünün sınıf yönetimi beceri ölçeği soru sorma alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Bu bağlamda dijital okuryazarlık tutum alt faktörünün puanı arttıkça sınıf yönetimi becerileri ölçeği soru sorma alt faktörü puanının da artacağı sonucuna varılabilir. Regresyon sonuçları

incelendiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi düşük düzeydedir.

**Tablo 4.18: Dijital Okuryazarlığın Sınıf Yönetimi Becerileri Psikolojik Etmenler Alt Faktörü Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Error	Beta	t	p
Sabit		10,021	0,699		14,334	0,000
Tutum	Psikolojik Etmenler	0,081	0,025	0,191	3,213	0,001
Teknik		-0,032	0,035	-0,073	-0,919	0,359
Bilişsel		0,2	0,099	0,156	2,011	0,045
Sosyal-Duygusal		0,061	0,069	0,048	0,887	0,376
F=7,72, p=0,000, Düzeltilmiş R <sup>2</sup> =0,064						

Tablo 4.18’de sınıf yönetimi becerileri ölçeği psikolojik etmenler alt faktörüne göre dijital okuryazarlık ölçeği alt faktörleri çoklu regresyon sonuçları görülmektedir. Dijital okuryazarlık ölçeğindeki teknik ve sosyal-duygusal alt boyutlarının sınıf yönetimi becerileri ölçeği psikolojik etmenler alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Ancak dijital okuryazarlık tutum ve bilişsel alt faktörlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeği psikolojik etmenler alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Regresyon sonuçları incelendiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi düşük düzeydedir.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar ile alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarının kıyaslanması ve tartışılmasına ek olarak sonrasında yapılması muhtemel çalışmalara ışık tutması için önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

#### **5.1.Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın bu bölümünde, devlet okullarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile sınıf yönetim becerilerinin incelenmesi buna ek olarak da bazı demografik değişkenlere göre dijital okuryazarlık düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yönelik tartışma ve sonuçlar ayrıca ulaşılan bulgulara yönelik olarak öneriler bulunmaktadır.

##### **5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

“Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?” araştırmanın birinci alt amacı olarak belirlenmiş olup bu soruya yönelik tartışma ve sonuç bu bölümde ele alınmıştır.

Dijital okuryazarlık ölçeği ve alt faktörlerine ait puanlar incelendiğinde tutum alt faktörü düzeyinin “çok yüksek” düzeyde; teknik, bilişsel ve sosyal alt faktörlerinin ise “yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların dijital okuryazarlıklarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatür araştırması neticesinde katılımcıların dijital okuryazarlık yeterliliklerini orta düzeyde bulan çalışmalar şu şekildedir: (Çalışkan ve Menzi, 2012; Yılmaz, Üredi ve Akbaşı, 2015). Yontar (2019) Sosyal Bilgiler ve Sınıf Eğitimi bölümlerinde okumakta olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarını “orta” düzeyde bulmuştur. Göldağ (2021) araştırmasında öğrencilerin dijital okuryazarlık yeterliliklerini “orta” seviyede şeklinde belirlemiştir. Güngör ve Kurtipek (2020) araştırmalarında katılımcıların dijital okuryazarlık yeterliliklerini “orta düzeyin üzerinde” olarak bulmuşlardır. List (2019) öğretmen adaylarının çoğunluğunun dijital okuryazarlığa dair inanca sahip

olduğu ve dijital okuryazarlık becerilerinin “iyi” düzeyde olduğu neticesine ulaşmıştır. Ogelman, Demirci ve Güngör (2022) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini tüm alt boyutlarda ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna varmışlardır. Yaşar (2019) BÖTE bölümünde okuyan 16 öğretmen adayının dijital okuryazarlıklarını “yeterli” düzeyde bulmuştur. Çetin (2016) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin “yeterli” olduğunu belirlemiştir. Uyar (2021) meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerini “yüksek” düzeyde bulmuştur. Arslan (2019) öğretmenlerin dijital okuryazarlık puanlarını “yüksek” olarak bulmuştur. Özoğlu (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini “yüksek” olarak bulmuştur. Ata ve Yıldırım (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık algılarını “yüksek” şeklinde belirtmişlerdir. Kozan (2018) öğretmen adaylarının okuryazarlık yeterliliklerini “yüksek” seviyede bulmuştur. Yapılan muhtelif çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiş ve katılan kişilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kozan ve Bulut Özek, 2019; Ocak ve Karakuş, 2019). Boyacı (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini “kısmen yüksek” bulmuştur. Korkmaz (2020) sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterliliğini “çok yeterli” olarak bulmuştur. Quaicoe ve Pat (2020) Gana’daki okulların eğitim ortamını ve öğretmenlerin dijital teknoloji kullanımlarını ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlığı bakış açısından ele alan çalışmalarında öğretmenlerin çoğu ortalamanın üzerinde bir dijital okuryazarlık düzeyine sahip olduğunu bulmuşlardır.

Sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörlerine ait puanlar incelendiğinde hem ölçeğin toplam puanı hem de fiziki, psikolojik etmenler, zaman, soru, katılım ve sunum alt faktörlerine ait ortalama puanların ölçeklerden alınacak en yüksek puana yakın oldukları görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörlerine ilişkin becerilerinin “yüksek” düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Alanyazın taraması yapıldığında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu 2004; Kocaman, 2018; Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe, 2018) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınırlı düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Adıgüzel (2016) okul öncesi öğretmenlerine yönelik yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarını “yeterli” düzeyde olarak belirlemiştir. Tunca (2010) çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemiş ve bu becerilerini son derece “yüksek” bulmuştur.

Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016) araştırmalarını okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirmiş ve katılımcıların sınıf yönetimi becerilerini “çok yüksek” düzeyde şeklinde belirlemişlerdir.

Teknolojik gelişmelerin ışığında sınıf ortamına giren teknolojik ekipmanlar ve pandemi süreciyle eğitim öğretim faaliyetlerine adapte ettiğimiz internet tabanlı görüntülü görüşme platformlarıyla beraber öğretmenler dijital yetkinlik düzeyleri bir hayli arttı. Özellikle pandemi sürecinde tüm dünyanın eve kapanmasıyla birlikte eğitim öğretim süreci videolu görüşme imkânı sunan sistemler sayesinde yürütüldü. Hal böyle olunca da öğretmenler, bu tarz sistemleri kullanmak zorunda kaldılar. Bu sürecin bir getirisi olarak teknolojik ekipmanları tanıma, kullanma ve hayatımıza tatbik etme kabiliyeti gelişti. Okullarda yer alan akıllı tahtalar, projeksiyonlar, tablet ve bilgisayarlarla birlikte sınıf ortamında kullandığımız web tabanlı eğitici platformlar öğretmenlerin dijital okuryazarlığını artırdı.

### **5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

“Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, branş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu araştırmanın ikinci alt amacı olarak belirlenmiş olup bu soruya yönelik tartışma ve sonuç bu bölümde ele alınmıştır.

Mevcut araştırmada katılımcıların yaş değişkenine göre dijital okuryazarlık ölçeği puanlarının tutum alt faktöründe anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anlamlı farkın ise 31-40 ile 41-50 yaş grupları arasında 31-40 lehine; 41-50 ile 51+ yaş grupları arasında ise 41-50 lehine olduğu bulunmuştur. Bununla beraber teknik alt faktörde yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkın 20-30 ile 41-50 arasında 20-30 lehine, 20-30 ile 51+ arasında 20-30 lehine, 31-40 ile 41-50 arasında 31-40 lehine, 31-40 ile 51+ arasında 31-40 lehine olduğu bulunmuştur. Bilişsel alt faktörde yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farkın olduğu belirlenmiştir. 20-30 ile 51+ arasında 20-30 lehine, 31-40 ile 51+ arasında 31-40 lehine, 31-40 ile 51+ arasında 31-40 lehine, 41-50 ile 51+ arasında 41-50 lehine anlamlı fark bulunmuştur. Son olarak sosyal alt faktörde 31-40 ile 41-50 arasında 31-40 lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca dijital okuryazarlık ölçeği toplamına göre yaş grupları arasında anlamlı düzeyde farkın olduğu tespit edilmiştir. 20-30 ile 51+

arasında 20-30 lehine, 31-40 ile 41-50 arasında 31-40 lehine, 31-40 ile 51+ arasında 31-40 lehine, 41-50 ile 51+ arasında ise 41-50 lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Akkoyunlu (2002) 21- 35 yaş aralığındaki öğretmenlerin dijital teknolojileri daha fazla kullandığını tespit etmiştir. Öçal (2017) benzer bir sonuçla 21-30 yaş aralığındaki ilkökul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin diğer yaşlara oranla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) ilkökul öğretmenlerinde dijital okuryazarlık yeterliliğinin yaş ilerledikçe azaldığını tespit etmiştir. Bu sonuçla aynı doğrultuda Carrington ve Robinson (2009) kişilerde yaş ilerledikçe dijital teknolojilerin kullanımının azaldığını belirlemişlerdir. Gökbulut (2021) 31-40 aralığındaki öğretmenlerin 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlere oranla dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu neticesine ulaşmıştır. Yeşildal (2018) yaş arttıkça dijital okuryazarlık seviyesinin düştüğünü bulmuştur. Ogelman, Demirci ve Güngör (2022) genç yaştaki öğretmenlerin (20-29), orta yaştaki öğretmenlere (40-49) oranla dijital okuryazarlık yeterliliklerinin daha iyi olduğunu ve teknolojik değişim ve yenilikleri daha yakından takip ettiklerini bulmuştur. Menşan (2019) 40 yaş üstündeki ilkökul öğretmenlerinin daha genç yaştakilere kıyasla dijital araç ve ortamlara daha uzak olduklarını belirlemiştir. Güder ve Demir (2018) 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğunu belirlemiş; yaşın artmasıyla birlikte ise dijital okuryazarlığın azaldığını vurgulamıştır. Bu durum genç öğretmenlerin dijital teknolojilerle erken yaşta tanışması, yaşın artmasıyla birlikte öğretmenlerin değişime direnç göstermesiyle açıklanabilir. Keskin ve Küçük (2021) yaş değişkeninin ilkökul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaş ve Ozan (2010) çalışmalarında yaşça büyük olan öğretmenlerin klasik eğitim teknolojilerini daha çok tercih ettiklerini bulmuşlardır. Bununla birlikte yaş faktörünün sınıf ortamında gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde ve internet tabanlı teknoloji kullanımında belirleyici olmadığını vurgulamışlardır. Yontar da (2019) dijital okuryazarlık ile öğretmen yaşı arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Arık ve Bektaş da (2016) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaş faktörü arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Yaşın artmasıyla birlikte teknolojik değişimi ve yenilikleri takip etmek zorlaşmaktadır. Literatürdeki bazı araştırmalar, dijital akıcılıkla yaş değişkeninin önemli ve ters bir

şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Li ve Ranieri, 2010; Salajan, Schönwetter ve Cleghorn, 2010).

Yaş değişkenine göre sınıf yönetimi becerileri ölçeği puanlarına ait veriler incelendiğinde fiziki, sunum, zaman, katılım, soru, psikolojik etmenler alt faktörleri ile sınıf yönetimi becerileri ölçeği toplam puanlarına göre yaş değişkenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Mevcut araştırma sonucuyla benzer olarak Karaman (2016) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılık göstermediği neticesine ulaşmıştır. Durmaz (2020) çalışmasında sınıf yönetimi becerilerinin yaşa faktörüne göre farklılaşmadığı neticesine ulaşmıştır. Kendirci (2019) ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelediğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, davranış yönetimi ve iletişim gibi alt boyutlarının yaşa göre farklılaşmadığını bulmuştur. Alatlı (2014) çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine kıyasla farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Dinçer ve Akgün (2015) okul öncesi öğretmenlerine yönelik yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılaştığını belirlemişlerdir. Doğan (2019) araştırmasında 21 yıl ve üzerinde kıdemi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bay (2020) 40 yaş üzerindeki öğretmenlerin 30 yaş altı öğretmenlere kıyasla sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sönmez (2014) ilkokul ve ortaokulda gören yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Bu çalışmada kullanılan sınıf yönetimi ölçeğindeki üç boyuttan ikisinde sınıf yönetimi becerileri yaşı 41-50 aralığında olan öğretmenlerin diğer yaşlardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Güner (2011) 46 ve üzeri yaşlardaki okul öncesi öğretmenlerinin daha düşük yaşta olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi bilgi düzeylerini daha düşük olarak belirlemiştir. Erol (2006) araştırmasında 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin diğer yaş aralığındakilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Atmaca (2022) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin 31-40 yaş arasında 20-30 yaş arası gruba göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Mevcut çalışmada cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık ölçeği tutum alt faktöründe kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamasından “yüksek” olduğu

görülmüş; t-testi sonuçlarına bakıldığında ise cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte teknik alt faktöründe erkeklerin ortalamasının kadınların ortalamasından yüksek olduğu görülmüş; cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bilişsel alt faktöründe erkeklerin ortalamasının kadınların ortalamasından yüksek olduğu görülmüş; cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Son olarak sosyal alt faktöründe ise kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamasından yüksek olduğu görülmüş; cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlık ölçeği toplamı incelendiğinde ise kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamasından yüksek olduğu görülmüş; cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Maxwell ve Maxwell (2014) üniversitede öğrenim görmekte olan erkek ve kız öğrencilerin bilgisayar öğrenme tarzlarının farklılık arz ettiğini, cinsiyete göre verilmesi gereken eğitimin de bu farklılığa göre şekillenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Hamutoğlu, Gemikonaklı, Raffaele ve Gezgin (2020) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Yontar (2019) sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği branşlarındaki öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında erkek adayların dijital okuryazarlık düzeylerini (yüksek) kadın adaylarınınkini ise (orta) anlamlı derecede yüksek şekilde belirlemiştir. Çetin (2016), Yeşildal (2018), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) çalışmalarında dijital okuryazarlık seviyelerinin erkek öğretmenlerde kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaları destekler mahiyette Deloitte (2018) teknoloji ve bilgisayar kullanımı hususunda erkeklerin kadınlardan daha avantajlı olduğunu ifade etmiştir. Göldağ ve Kanat (2018) ile Özgür (2016) ve Sakallı (2015) benzer bir çalışmayla erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına kıyasla yüksek olduğunu bulmuşlardır. Akgün ve Akgün (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin erkek katılımcılar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Göldağ (2021) erkeklerin kadınlara oranla dijital okuryazarlık düzeylerini yüksek olarak bulmuştur. TÜİK (2022) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması da bu sonucu destekler mahiyettedir. Bu araştırmaya göre 2022 yılında internet kullanım oranı erkeklerde %89,1 kadınlarda ise %80,9'dur. Literatürde bu sonuçlar ile çelişen

çalışmalara da rastlanmaktadır. Boyacı (2019) alışmasında sosyal ve teknik alt boyutta cinsiyetler arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Bununla birlikte bilişsel ve tutum alt boyutlarında ise erkek ğretmen adaylarına kıyasla kadın ğretmen adaylarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) erkek ve kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını benzer düzeyde bulmuşlardır. Özden (2018) alışmasında cinsiyet değişkeni ğretmen adaylarının dijital okuryazarlığına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bay (2021) ğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını vurgulamıştır. Kozan (2018) cinsiyet değişkeni çerçevesinde bilişim teknolojileri ğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dijital okuryazarlık yeterlilikleri üzerine yapılan muhtelif araştırmalarda da cinsiyet değişkeni çerçevesinde anlamlı farklılık görülmemiştir: (Yontar, 2019; Sulak, 2019; Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç, 2020). Yaman (2019) dijital okuryazarlık ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki bulamamış ve günümüzde cinsiyete bakılmaksızın herkesin teknolojik imknlara erişme durumunun eşit olması gerektiğini dile getirmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde yer alan fiziki alt faktörüne ait t-testi sonuçları incelendiğinde kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Zaman, sunum ve katılım alt faktörlerinin tamamında cinsiyet değişkenine göre kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamasından yüksek olduğu ancak anlamlı düzeyde farkın olmadığı tespit edilmiştir. Soru ve psikolojik etmenler alt faktörlerinde kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamasından yüksek olduğu ayrıca kadınlar ile erkekler arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Durmaz (2020) ğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığını saptamıştır. Tunca (2010) cinsiyet değişkenine göre ilkokul ğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulmuştur. Güneş (2021) ğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete kıyasla herhangi bir farklılaşma göstermediğini belirlemiştir. Ilgar (2007), zdemir ve Sivrikaya (2017) araştırmalarında sınıf yönetimi becerilerini uygulamada kadın öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlerden daha iyi bulduklarını belirlemişlerdir. Doğan (2019) alışmasında sınıf yönetimi becerilerinin kadın öğretmenlerde erkeklere kıyasla daha iyi olarak tespit edip iletişim, zaman yönetimi ve öğretme-öğrenme süreci

alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine bir neticeye ulaşmıştır. Yüksel (2013) sınıf yönetimi becerilerini taşıma düzeylerinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Kendirci (2019) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin davranış yönetimi ve öğrenme öğretme süreci alt boyutlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı derecede farklılaşma olduğunu belirlemiştir. Yüksel (2013) sınıf yönetimi becerilerini taşıma düzeylerinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha iyi olduğunu tespit etmiştir.

Mevcut araştırmada; öğrenim durumu değişkeni çerçevesinde dijital okuryazarlık ile sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörleri incelendiğinde tutum, teknik, bilişsel, sosyal alt faktörleri ile dijital okuryazarlık ölçeği toplamında lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamasının lisans eğitimine sahip olanların ortalamasından “yüksek” olduğu görülmüş; t-testi sonuçlarında ise lisansüstü ve lisans değişkenleri arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Öçal (2017) lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin dijital okuryazar olarak kendilerini daha yeterli gördüklerini belirtmiştir. Bununla birlikte dijital okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesinde öğretmenlerin öğrenim durumunun etkili bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) dijital okuryazarlık düzeyleri bakımından lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin çalışmadaki diğer öğrenim düzeyinde yer alan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu neticesine varmıştır. Baş (2011) ilkökul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inancını lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin öğrenim durumu farklı diğer öğretmenlere göre anlamlı derece yüksek bulmuştur. Arslan (2019) ise dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenim durumu arasında bir ilişkiye rastlamamıştır. Bu durumu, öğretmenlerin dijital ortamları ve araçları kullanma sıklığı ile dijital araçlara karşı ilgi ve tutumlarından kaynaklanabileceğini dile getirmiştir. Gökbulut (2021) öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Keskin ve Küçük (2021) ise öğrenim durumları çerçevesinde ilkökul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık öz-yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

Mevcut araştırmada öğrenim durumu değişkeni çerçevesinde sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde yer alan fiziki ve zaman alt faktörlerine ait t-testi sonuçları incelendiğinde; lisansüstü ortalamasının lisans ortalamasından “yüksek” olduğu anlaşılmış; iki

değişken arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Sunum, katılım soru, psikolojik etmenler alt faktörlerinde ise lisansüstü ortalamasının lisans ortalamasından “düşük” olduğu arasında da anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Mevcut araştırmayla benzer olarak Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017) okul öncesi öğretmenlerinin sergilemiş olduğu sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumlarına kıyasla farklılık göstermediği neticesine varmışlardır. Bayrakçı ve Sarı (2018) buna benzer bir sonuçla ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumuna kıyasla anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı neticesine ulaşmışlardır. Bununla birlikte araştırmamızı destekler mahiyette öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı muhtelif araştırmalar da mevcuttur: (Gezgin, 2009; Dinçer ve Akgün, 2015; Güler, 2021). Toran ve Gençgel Akkuş (2016) yürüttükleri çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiğini; lisans mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek lisans mezunu olanlara kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Mevcut araştırmada; dijital okuryazarlık ölçeği ve alt faktörlerinin ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeği tutum, bilişsel, sosyal ve teknik alt faktörlerinde branş değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Görev yaptıkları okul kategorisi incelendiğinde tutum ve sosyal alt faktörlerinde ilkokulda görev yapanların ortalamasının ortaokulda görev yapanların ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiş olup değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Teknik, bilişsel alt faktörleri ile dijital okuryazarlık ölçeği toplamı incelendiğinde ise ortaokulda görev yapanların ortalamasının ilkokulda görev yapanların ortalamasından yüksek olduğu görülmüş; değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Karakuş ve Ocak (2019) öğrenim görmekte oldukları bölüm türünün öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri ölçeğinin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma gösterdiğini belirlemişlerdir. Diğer branşlarla kıyaslandığında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Güneş ve Bahçivan (2017), Kozan (2018) sayısal branşların dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer branşlara kıyasla daha yüksek olduklarını belirlemişlerdir. Branş öğretmen adaylarının (matematik-bilişim teknolojileri) dijital okuryazarlık düzeylerinin, sınıf öğretmenliği bölümünde eğitim görenlerden daha

yüksek olduğu muhtelif çalışmalar da alanyazında mevcuttur: (Özgür, 2016; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012) öğretmen adaylarından fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görenlerin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerden teknolojik yeterlilik bağlamında daha üst seviyede oldukları ifade edilmiştir. Gökbulut (2021) öğretmenlerin branşları (sınıf-kültür dersi) ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) branş değişkeni çerçevesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda (Boyacı, 2019; Oral ve Yazar, 2015) ve öğretmenler ile yapılan çalışmalarda da (Tatlı, 2018) branş değişkeni ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi değişkenine göre sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde fiziki, zaman, sunum, katılım, psikolojik etmenler alt faktörlerine ait t-testi sonuçları incelendiğinde; ilkökul ve ortaokul arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Görev yapılan okul kademesine göre soru alt faktörüne ait t-testi sonuçlarında ilkökul ortalamasının ortaokul ortalamasından düşük olduğu ayrıca arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği sonuçları incelendiğinde ise ilkökul ortalamasının ortaokul ortalamasından düşük olduğu; arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği ile fiziki, zaman ve sunum alt faktörlerinde değişkenler arasında anlamlı farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak katılım, soru ve psikolojik etmenler alt faktörleri ile ölçeğin toplamına göre kıdemler arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yapılan LSD testine göre katılım, sunum, soru ve psikolojik etmenler alt faktörleri ile ölçeğin toplamına bakıldığında sınıf öğretmenliği branşı ile sözel ve sayısal alanlara ait branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenliği branşı lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Mevcut araştırmada kıdem değişkenine göre dijital okuryazarlık ölçeği tutum ve sosyal alt faktörlerinde anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak teknik ve bilişsel alt faktörleri ile ölçeğin toplamına göre kıdemler arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Teknik alt faktöründe; 0-5 yıl aralığı ile 12-17 ve 18-23 yıl aralıkları arasında 0-5 aralığı lehine, 6-11 ile 12-17 ve 18-23 yıl aralıkları arasında 6-11 aralığı lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bilişsel alt faktöründe; 6-11 yıl aralığı ile 18-23 yıl aralığı arasında 6-11 lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin toplamı

incelendiğinde 0-5 ile 18-23 yıl aralığı arasında 0-5 lehine ve 6-11 ile 18-23 yıl aralığı arasında 6-11 yıl lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Ogelman, Demirci ve Güngör (2022) 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üstünde kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha iyi dijital okuryazar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sur (2012) 1-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojik araçları daha çok kullandığı buna mukabil 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime haiz öğretmenlerin klasik teknolojileri kullanmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Arslan (2019) mesleki kıdem ile dijital okuryazarlık düzeyinin ters orantılı olduğunu savunmaktadır. Bu durumu, genç öğretmenlerin öğrenim gördükleri zaman diliminde teknolojik dersleri daha çok almalarına bağlı olabileceğini varsaymaktadır. Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 21-25 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri diğer kıdem aralığındaki öğretmenlere kıyasla daha düşük olarak belirlenmiştir. Öçal (2017) mesleki kıdem durumunun öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik algıları üzerinde ayırt edici bir değişken olduğu neticesine varmış ve öğretmenliğe yeni başlayanların kendilerini dijital okuryazar olarak daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Özerbaş ve Güneş (2015) mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin derslerinde eğitim teknolojilerini kıdemi yüksek olanlara kıyasla daha başarılı kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (2020) hizmet sürelerinin artmasıyla birlikte sınıf öğretmenlerinin haiz oldukları dijital okuryazarlık düzeylerinin düşmekte olduğunu bulmuştur. Güneş ve Buluç'un (2017) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleriyle teknolojiyi kullanma becerileri arasında fark görülmemiştir. Menşan (2019) dijital profillerinin belirlenmesi ile mesleki kıdem arasında bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Barut (2015) eğitimde teknoloji kullanımıyla mesleki kıdem arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Keskin ve Küçük (2021) sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu çalışmaların aksine literatürde farklı çalışmalar da vardır. Ulaş ve Ozan (2010) öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve alt faktörlerinde veriler incelendiğinde fiziki ve katılım alt faktörlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı tespit

edilmiştir. Ancak zaman, sunum, soru ve psikolojik etmenler alt faktörleri ile ölçeğin toplamına göre kıdemler arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Zaman, sunum ve psikolojik etmenler alt faktörlerinde 0-5 yıl aralığı ile 6-11 ve 12-17 yıl aralıkları arasında 0-5 aralığı lehine, 12-17 ile 18-23 yıl aralıkları arasında ise 18-23 aralığı lehine anlamlı fark bulunmuştur. Soru alt faktöründe ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği toplamına bakıldığında 0-5 yıl aralığı ile 6-11 ve 12-17 yıl aralıkları arasında 0-5 aralığı lehine, 18-23 yıl aralığı ile 6-11 ve 12-17 yıl aralıkları arasında ise 18-23 aralığı lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Martin vd. (2006) çalışmalarında mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin daha düşük olan öğretmenlere kıyasla sınıf yönetimi becerilerinde daha etkili olduklarını bulmuşlardır. Semerci ve Uyanık-Balat (2018) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemiş ve mesleki kıdeme göre 16 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu çalışmaların aksine öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamayan çalışmalar da mevcuttur: (Adıgüzel ve İpek 2016; Sevce, 2017, Güneş, 2020). Yüksel de (2013) benzer bir sonuçla sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin sınıf yönetimi becerilerine kıyasla anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Küsmüş (2018) kıdemi 16 yıl ve üzerinde öğretmenler ile 11-15 yıl grubunda olanların sınıf yönetimi becerilerini 0-5 yıl yaş grubunda kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek olarak bulmuştur. Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016) ve 10 yıl üzerinde mesleki deneyime haiz okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin daha pozitif olarak belirlemiştir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yaş ilerledikçe düşmektedir. Bu da genç öğretmenlerin teknolojik araçlarla arasının daha iyi olduğunu ve teknolojik yenilikleri daha yakından takip ettiklerini göstermektedir. Sınıf yönetiminde ise yaş değişkeni bağlamında farklılaşma bulunamamıştır. Genç öğretmenler, üniversiteden hemen sonra öğretmenliğe başlamalarının taze bilgileri muhafaza etme ve sınıf ortamına direkt olarak aktarma açısından avantaj olduğunu düşünmektedirler. Dijital okuryazarlık tutum ve sosyal alt faktörlerde kadınların; bilişsel ve teknik alt faktörlerde ise erkeklerin ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Bu da dijital araçların kullanım amacıyla ilgili bir durumdur. Öğrenim değişkeni açısından lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamasının lisans eğitimine sahip olanların

ortalamasından yüksek olması ise öğretmenlerin lisansüstü eğitimde "web of science", "scopus", "Dergi park", "Google scholar" vb. platformları kullanmaları ve verileri analiz etmek için SPSS gibi bilgisayar programlarını öğrenmeleri etkilidir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde de lisansüstü eğitime sahip olanların ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin kendilerini geliştirmek amacıyla farklı deneyimlere yönelmeleriyle ilgilidir. İlkokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek çıkması ise ilkokul öğrencilerinin ders motivasyonunu artırmak için farklı etkinliklere sınıf ortamında yer vermeleriyle açıklanabilir. Bu alanda geliştirilmiş pek çok web tabanlı eğitim platformu mevcuttur. Dijitale yatkın şekilde ilkokula başlayan çocuklara, sınıf ortamında teknolojik ekipmanlarla eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirildiğinde hem öğrencinin ilgisi ders sürecine çekilmiş olmakta hem de öğrenci motivasyonu artırılmaktadır.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

"Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu araştırmanın üçüncü alt amacı olarak belirlenmiş olup bu soruya yönelik tartışma ve sonuç bu bölümde ele alınmıştır.

Mevcut araştırmada katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü "düşük" düzeyde ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan literatür taramasında dijital okuryazarlık ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrudan araştırmaların olmadığı belirlenmiştir. Ancak sınıf yönetimi becerileri ile dijital okuryazarlık kavramlarının birbirinden bağımsız diğer faktörler ile çalışıldığı literatürde gözlemlenmiştir. Örneğin: Güneş (2016) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile teknoloji kullanımları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki belirlemiştir. Ünal (2022) öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleriyle sınıf yönetim becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Tombul (2022) öğretmenlerin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık algılarının "yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tanrıverdi (2018) sınıf ortamında kullanılan bilişim teknolojilerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimine pozitif etkileri olduğunu tespit etmiştir. Uçar (2017) öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak

gerçekleştirdikleri derslerdeki sınıf yönetimi algılarında teknoloji entegrasyonu inancının anlamlı bir yordayıcı olduğu neticesine ulaşmıştır. Çar (2021) beden eğitimi branşındaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri davranışlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte mevcut araştırmada dijital okuryazarlık ölçeğine ait tutum alt faktörü ile sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde yer alan fiziki, zaman, sunum, katılım, soru ve psikolojik etmenler alt faktörleri arasında pozitif yönlü “düşük” düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuç neticesinde öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma bilgisi, yetisi ve bu kullanıma karşı olan eğilimi ile sınıf yönetiminde etkin rolü olan sınıfın fiziki şartlarının eğitim öğretim için en elverişli hale getirilmesi, öğretmenlerin sunum tekniklerinin modern yöntemlerle donatılması, yeni nesil öğrencilerin ders katılımının ve motivasyonunun üst düzeye çıkarılabilmesi, öğrencileri güdüleyebilecek farklı bilişsel boyutları barındıran sorularla ders sürecinin yürütülmesi ile öğrencilerin ruhsal halini iyi idrak edip sınıf atmosferini ona göre dizayn etme arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç**

“Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, sınıf yönetimi becerilerini yordamakta mıdır?” sorusu araştırmanın dördüncü alt amacı olarak belirlenmiş olup bu soruya yönelik tartışma ve sonuç bu bölümde ele alınmıştır.

Bu alt amaca ilişkin bulgular mevcut araştırmanın kendine özgü bulguları olup çalışmanın merkez noktasını oluşturmaktadır. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerini “düşük” düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca; dijital okuryazarlık ölçeğindeki teknik ve sosyal-duygusal alt boyutlarının sınıf yönetimi becerileri ölçeği psikolojik etmenler alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak dijital okuryazarlık tutum ve bilişsel alt faktörlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeği psikolojik etmenler alt faktörü üzerinde düşük düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda dijital okuryazarlık tutum ve bilişsel alt faktörlerinin puanı arttıkça sınıf yönetimi becerileri ölçeği psikolojik etmenler alt faktörü puanının da artacağı sonucuna varılabilir. Dijital okuryazarlık tutum ve bilişsel alt faktörlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeği zamanı verimli kullanma alt faktörü üzerinde anlamlı

düzeyde bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak dijital okuryazarlık tutum ve bilişsel alt faktörlerinin puanı arttıkça sınıf yönetimi becerileri ölçeği zamanı verimli kullanma alt faktörü puanının da artacağı sonucuna varılabilir. Regresyon sonuçları incelendiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni “düşük” düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlık tutum alt faktörünün sınıf yönetimi becerileri ölçeği sınıf katılımı alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu ve “düşük” düzeyde yordadığı bulunmuştur. Son olarak dijital okuryazarlık tutum alt faktörünün sınıf yönetimi beceri ölçeği soru sorma alt faktörü üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu ve “düşük” düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır.

Elde edilen bu bulgulardan hareketle sınıf yönetimi becerilerini artıran ve literatürde dile getirilen kriterlerin yanı sıra dijital okuryazarlığın da sınıf yönetiminde etkin bir beceri olduğu; teknolojiyle birlikte değişen ve dönüşen okullarda dijital yetkinliğe sahip öğretmenlerin ders sürecini yönetmesinin daha verimli olacağı söylenebilir.

Mevcut araştırmanın odağını oluşturan dijital okuryazarlık düzeylerinin son dönemlerde etkin bir şekilde literatürde yer almasına rağmen sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisini araştıran çalışmaların henüz yapılmadığı görülmektedir. Buna karşılık literatürde dijital okuryazarlığın dijital vatandaşlığa, uzaktan eğitime, bilgi güvenliği farkındalık ve dijital bağımlılık düzeylerine ve dijital vatandaşlıkla ilişkisine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Bu bağlamda Dizlek (2022) dijital okuryazarlık değişkenlerinin uzaktan eğitim tutum değişkenlerini orta düzeyde yordadığını belirlemiştir. Akınca (2022) ortaokul öğretmenlerinin bilgi güvenliği farkındalık ve dijital bağımlılık düzeylerinin; dijital okuryazarlık düzeyini orta düzeyde yordadığını tespit etmiştir. Aydar (2021) araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin bilişötesi farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeyleri tarafından yordanan ortak varyansının düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Buzkurt (2021) yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ihtiva eden gelişime açıklık ve öğrenmeye isteklilik gibi alt boyutların okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık görüşlerini orta düzeyde yordadığını ifade etmiştir. Kaya (2020) dijital okuryazarlığın dijital vatandaşlıktaki değişimi orta düzeyde yordadığını ifade etmiştir. Ulutaş (2022) öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi puanlarına ilişkin toplam varyansın öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarını orta düzeyde yordamakta olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Özer (2021) gerçekleştirdiği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin 21.

yüzyıl becerileri yeterlik algılarının dijital okuryazarlık düzeylerini orta düzeyde yordadığını bulmuştur.

Mevcut araştırmada dijital okuryazarlığın sınıf yönetim becerisini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiş olup literatürde yapılan araştırmaların yeterli düzeyde olmaması nedeniyle bundan sonraki aşamada yeni çalışmalarla bu araştırmanın desteklenebileceği düşünülmektedir. Bunun yanında; Özgün (2008) öğretmenlerin iş motivasyonları ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasında istatistiksel açıdan “yüksek” anlamlılıkta bir ilişki bulmuştur. Tunca (2010) sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, sınıf ortamındaki yönetim becerileri üzerinde etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Nur (2012) okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt ikliminin “mesleki dayanışma”, “samimi” ve “destekleme” alt boyutları ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı olarak pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Düzgün (2016) ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde “düşük” düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yıldırım (2019) İngilizce branşındaki öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmış; aralarında “orta” düzeyde bir ilişki bulmuştur. Şahinyılmaz (2022) okul öncesi öğretmenlerin iyi oluş halleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında “orta” seviyede, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit etmiştir. Çoban ise (2022) okul öncesi branşındaki öğretmenlerin duygusal zekâları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Mevcut araştırmada dijital okuryazarlık ölçeğine ait teknik alt faktörü ile sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde yer alan fiziki, zaman, sunum, katılım, psikolojik etmenler ve soru alt faktörleri arasında pozitif yönlü “düşük” düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin yeni teknolojileri takip etmesi, öğrenmesi ve eğitim ortamında bu teknolojilere yer vermesi; sınıf ortamının teknolojik olarak donatılmasını sağlar. Yeni teknolojileri kullanan öğretmenler geleneksel yöntemle ders anlatanlara göre zaman olarak daha avantajlıdır. Akıllı tahta, projeksiyon kullanımı, dijital öğretim içerikleri vb. sayesinde derse ayrılan zaman daha verimli kullanılmakta ders içerisinde etkinlik, uygulama, deney gibi faaliyetlere daha çok zaman kalmaktadır. Böylece farklı etkinliklere yer verilerek öğrencilerin dikkatinin istenilen noktada toplanması sağlanmaktadır. Bu sayede öğrencilerin derse katılımı artırılmakta farklı becerilere de imkân tanınmaktadır. Teknolojik araçlarla hayatının her anında karşılaşan öğrencilere

yeni donatılarla hitap eden öğretmenler sınıftaki ilgiyi canlı tutabilmekte ve farklı konulara yönelebilmektedir. Böylece dijital çocuklara onların diliyle yaklaşabilen öğretmenler ile öğrenciler arasında dinamik bir iletişim mekanizması gelişmektedir.

Mevcut araştırmada dijital okuryazarlık ölçeğine ait bilişsel alt faktörü ile sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde yer alan fiziki, zaman, sunum, katılım, psikolojik etmenler ve soru alt faktörleri arasında pozitif yönlü “düşük” düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenler; ders anlatımında, öğrenme aktivitelerinde, proje çalışmalarını yürütmede bilgi ve iletişim teknolojilerine daha fazla yer vererek öğrenciler arasındaki iş birliğini artırmaktadır. Bunun yanında öğrencilere daha rahat soru sorma fırsatı verilmekte, ders hızı ve günlük plan öğrenci düzeyine göre uydurulabilmekte böylece farklı öğretim etkinlikleri ders saatine dengeli bir şekilde yayılabilmektedir. Dijital okuryazarlık ölçeğine ait sosyal alt faktörü ile sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde yer alan fiziki, zaman, sunum, katılım, psikolojik etmenler ve soru alt faktörleri arasında pozitif yönlü “düşük” düzeyde ilişki bulunmuştur. Web tabanlı etkinlik konularına hâkim öğretmenler; farklı etkinliklere geçişte öğrenci ilgisini diri tutabilmektedir. Öğretmenler, ders ortamındaki aktiviteleri günlük yaşam ile ilişkilendirebilmesinde dijital ortamları da kullanabilir; böylece web tabanlı etkinlikler yardımıyla dersin çekiciliği artırılabilir. Dijital okuryazarlık ölçeği ile sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde yer alan fiziki, zaman, sunum, katılım, psikolojik etmenler ve soru alt faktörleri arasında pozitif yönlü “düşük” düzeyde ilişki bulunmuştur. Dijital teknolojiler; öğrencilerin ders içi ve dışında öğrenmelerini aynı zamanda da kişisel gelişimlerini sağlayacak biçimde etkin, güvenli ve eleştirel olarak kullanılabilir. Yeni teknolojilerle var olan bilginin özgün bir hâle dönüştürülmesi sağlanabilir. Sınıf ortamında bilginin fark edilmesi, işlenmesi ve analiz edilerek kayıt altına alınmasında dijital teknolojileri de işe koymak zamanı etkin kullanma ve öğrenci katılımını artırma bağlamında etkili olabilmektedir.

## 5.2 Öneriler

- 1.Araştırma sonuçları, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan devlet okullarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Örneklem daha da genişletilerek Türkiye genelinde bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- 2.Araştırmamızda kullandığımız dijital okuryazarlık ölçeği teknik, bilişsel ve sosyal alt boyutlarında 20-30 yaş aralığı diğer yaş gruplarından daha yüksek çıkmasına rağmen utum alt boyutunda 31-40 yaş aralığı daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedenlerine yönelik bir çalışma yapılabilir.
- 3.Öğretmenlerin ele alındığı bu çalışmanın daha faydalı sonuçlar verebilmesi için ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileriyle de benzer bir çalışma yapılabilir.
- 4.Dijital okuryazarlık kavramının ebeveynler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- 5.Devlet okullarında görevli öğretmenlerle yapılan bu çalışma özel okul öğretmenleri ile de gerçekleştirilebilir.
- 6.Lisede görev yapan öğretmenler üzerine benzer bir çalışma yapılabilir.
- 7.Öğretmenler ile metaforik bir çalışma yapılarak dijital okuryazarlıkla ilgili fikirleri alınabilir.
- 8.Devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile özel okul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri karşılaştırılabilir.
9. Dijital okuryazarlıkla ilgili öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimleriyle bu yetkinliğin gelişmesine katkıda bulunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Abdi, H. ve Williams, L.J. (2010). Principal Component Analysis. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics*, 2, 433-459.
- Acar, Ç. (2015). *Anne ve Babaların İlkokul Ortaokul ve Lise Öğrencisi Çocukları ile Kendilerinin Dijital Okuryazarlıklarına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ACRL (Association of College and Research Libraries). (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Retrieved from American Library Association website: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Adıgüzel, İ. ve İpek, C. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 247-273.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı, Ss. 3-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akar, H., Erden, F. T., Tor, D. ve Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akçayaoğlu, D. ve Daggol, G. (2019). A Study on The Perceived Media Literacy Level of Preparatory Year Students In A University Setting. *Contemporary Educational Technology*, 10(4), 416-429.
- Akgün, İ. H. ve Akgün, M. (2020). Sosyal Bilgiler Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1-19.
- Akhrif, O., Benfares, C., ve Hmina, N. (2020). Collaborative Approaches in Smart Learning Environment: A Case Study. *Procedia Computer Science*, 175, 710-715.
- Akıncan, E. (2020). *Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Dijital Bağımlılık ve Bilgi Güvenliği Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

- Akkoyunlu, B. (2002b). Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda Sunulmuş Bildiri*, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B., ve Soylu, M.Y. (2010). Öğretmenlerin Sayısal Yetkinlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Aksoğan, M. ve Bulut Özek, M. (2020). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterlilikleri ile Teknolojiye Bakış Açısı Arasındaki İlişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Alaca, E. ve Yılmaz, B. (2016). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı ve Bilgi Toplumuna Dönüşüm: Türkiye'de Durum. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(3), 507-523.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri ile Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albayrak, E. (2014). *Fatih Projesi Kapsamındaki Okullarda Bilişim Teknolojilerinin Kullanımının Sınıf Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Allen, C., ve Berggren, J. (2016). Digital Literacy and Sustainability—A Field Study In EFL Teacher Development. *CALL Communities And Culture—Short Papers From EUROCALL*, 14-19.
- Almås, A. G., ve Krumsvik, R. (2007). Digitally Literate Teachers in Leading Edge Schools In Norway. *Journal Of In-Service Education*, 33(4), 479-497.
- Altun, N. (2019). *Temel Eğitim Programları ve Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arat, R. (2015). *Ortaokullarda Kullanılan Bilgi İletişim Teknolojilerinin Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Arık, K., ve Bektaş, M. (2016). Level of Public Education Center Students' Digital Literacy: An Example of Duzce. *Icel Conferences*, (S. 635-641). Letonya.
- Arslan, B. (2016). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atal, D., ve Usluel, Y. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Okul İçinde ve Dışında Teknoloji Kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.
- Ata, R., ve Yıldırım, K. (2019). Exploring Turkish Pre-Service Teachers' Perceptions and Views of Digital Literacy. *Education Sciences*, 9(1), 40.
- Atmaca, Pınar (2022). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Bilişsel Esneklikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (AYÇ) Referans Seviyeleri (Aralık 2013). <http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-meslek-standartlar-ana/218-avrupa-yeterlilikcerceves-ayc-referans-sevyeler>. (10.12.2013).
- Aydar, G. (2021). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Yordanmasında Bilişötesi Farkındalık ve Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aylin, G. Ö. K., Turan, S., ve Oyman, N. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 59-66.

- Ayling, G. (2009). Report of An Adolescent Transition, a Possible Intervention For The Stress Response and Diseases in Adult Life. *International Journal of Epidemiology*.
- Aytekin, H. (2003) Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımında İdeal Öğretmen Modeli. L. Küçükahmet, (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. (5. Baskı). (S. 93-95) Ankara: Nobel Yayın.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 191-196.
- Bağcı, P. Z. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki: İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bahar, H. H., Uludağ, E., ve Kaplan K. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Tutumlarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 67-83.
- Baker, J., Terry, T., Bridger, R., & Winsor, A. (1997). Schools as Caring Communities: A Relational Approach to School Reform. *School Psychology Review*, 26, 586–602.
- Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*, Ankara: Sandal Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2019). Din Dersi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları: Etnometodolojik Bir Araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 19(2), 293-321.
- Barut, L. (2015). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Öz Yeterlik Alguları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Baş, T. (2013). *Anket Nasıl Hazırlanır? Nasıl Uygulanır? Nasıl Değerlendirilir?* (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Başar, H. (2010). *Sınıf Yönetimi* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran Mı Kâğıt Mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- Bay, N. D. (2020). Investigation of The Relationship Between Self-Efficacy Belief and Classroom Management Skills Of Preschool Teachers With Other Variables. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 12(4), 335-348. DOI: 10.26822/İejee.2020459463
- Bay, D. N. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 172-187.
- Bayar, B. (2019). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Öğrencilerin Ders Motivasyonları Arasındaki İlişki: İstanbul Maltepe İlçesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Bayrakçı, Serkan (2020). *Dijital Yetkinlikler Bütünü Olarak Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme Çalışması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrakçı, M. ve Sarı, B. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1960-1977. Doi: 10.17240/Aibuefd.2018.18.41844-448649
- Bayrakdar, C., Ve Şahinkaya, H. (2020). Bir Köy Ortaokulunda Dijital Hikayeleme Yönteminin Öğrencilerin Etik ve Güvenlik Ünitesi Erişilerine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 147-173.
- Beauchamp, M. R., Barling, J., & Morton, K. L. (2011). Transformational teaching and adolescent self-determined motivation, self-efficacy, and intentions to engage in leisure time physical activity: A randomised controlled pilot trial. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3, 127–150.

- Bell, L. (2001). Preparing Tomorrow's Teachers to Use Technology: Perspectives of The Leader of Twelve National Education Associations. *Contemporary Issues in Technology And Teacher Education*, 1(4), 517-534.
- Benešová, A., Hirman, M., Steiner, F. ve Tupa, J. (2019). Endüstri 4.0 Kapsamında Süreç Yönetimindeki Değişikliklerin Belirlenmesi. *Procedia İmalatı*, 38, 1691-1696.
- Beyaztaş, D. İ. (2009). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bingöl, Hüseyin (2022). *Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Mesleki Motivasyonlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Budhrani, K., Ji, Y. ve Lim, *JH Unpacking Conceptual Elements Of Smart Learning in The Korean Scholarly Discourse*. 5, 23 (2018). <https://doi.org/10.1186/S40561-018-0069-7>
- Bodomo, A. B. (2010). Digital Literacy: Reading In The Age Of ICT. In Computer-Mediated Communication for Linguistics and Literacy: *Technology And Natural Language Education* (Pp. 17-35). IGI Global.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Düzce Üniversitesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Boyd, B. L. (2009). Using a case study to develop the transformational teaching theory. *Journal of Leadership Education*, 7, 50–59.
- Bozgeyikli, H. ve Gözler, A. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 11(3), 589-606.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Algıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

- Brekelmans, M., Wubbels, T., ve Van Tartwijk, J. (2005). Teacher–Student Relationships Across The Teaching Career. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 55-71.
- Brophy, J. (1988). Educating Teachers About Managing Classrooms And Students. *Teaching And Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Bulger, M., ve Davison, P. (2018). The Promises, Challenges, And Futures of Media Literacy. *Journal Of Media Literacy Education*, 10(1), 1–21.
- Burden, P. R. (2000). *Powerful Classroom Management Strategies: Motivating Students To Learn*. Corwin Press.
- Buzkurt, L. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı (27. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, L. O., Heller, S., ve Pulse, L. (2022). Student-Created Video: An Active Learning Approach in Online Environments. *Interactive Learning Environments*, 30(6), 1145-1154.
- Cangelosi, J. S. (2013). *Classroom Management Strategies: Gaining And Maintaining Students' Cooperation*. John Wiley & Sons.
- Carrington, V., ve Robinson, M. (2009). *Digital Literacies: Social Learning And Classroom Practices*. London: SAGE Publications.
- Cartelli, A., ve Di Nuzzo, A. (2018). Digital Literacy and Competence İn Students Attending A Faculty Of Humanities. *In Information and Technology Literacy: Concepts, Methodologies, Tools, And Applications* (Pp. 1239-1250). IGI Global.

- Casanova, D., Huet, I., Garcia, F., ve Pessoa, T. (2020). Role Of Technology İn The Design of Learning Environments. *Learning Environments Research*, 23, 413-427.
- Castells, M. (1997). An İntroduction To The İnformation Age. *City*, 2(7), 6-16.
- Castellví, J., Díez-Bedmar, M. C., ve Santisteban, A. (2020). Pre-Service Teachers' Critical Digital Literacy Skills And Attitudes To Address Social Problems. *Social Sciences*, 9(8), 134.
- Cebeci, Ü. (2020). *İngilizce Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Becerilerinin ve Bu Becerilerin Eğitim Ortamına Entegrasyonunun Dijital Araçların Kullanıma ve Faydalarına Odaklanılarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Uygulamalı Dil Bilimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Chan, B. S., Churchill, D., ve Chiu, T. K. (2017). Digital Literacy Learning İn Higher Education Through Digital Storytelling Approach. *Journal Of International Education Research (JIER)*, 13(1), 1-16.
- Christensen, R., ve Knezek, G. (2017). Readiness for İntegrating Mobile Learning İn The Classroom: Challenges, Preferences and Possibilities. *Computers İn Human Behavior*, 76, 112-121.
- Churchill, N., Ping, L. C., Oakley, G. ve Churchill, D. (2008). Digital Storytelling and Digital Literacy Learning. *Inproceedings of İnternational Conference Oninformation Communication Technologies İn Education (ICICTE)*,418-430.
- Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C. C., McMahon, D. ve Kraiss, K. (2015). Incorporating Functional Digital Literacy Skills As Part of The Curriculum for High School Students With Intellectual Disability. *Education And Training In Autism And Developmental Disabilities*, 50(2), 155–171.
- Coşkun, Y. D., Cumaoğlu, G. K. ve Seçkin H. (2013). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Bilişim Alanıyla İlgili Okuryazarlık Kavramlarına Yönelik Görüşleri. *Internatioanal Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.

- Cote, T., ve Milliner, B. (2018). A Survey Of EFL Teachers Dıgital Lıterecy: A Report from A Japanese University. *Teaching English With Technology*, 18(4), 71-89.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Czarnecki, K. (2009). How Digital Storytelling Builds 21st Century Skills. *Library Technology Reports*, October, 15-19.
- Çar, B., ve Aydos, L. (2022). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Davranışları Açısından İncelenmesi. *Journal Of Physical Education And Sport Sciences*, 24(1).
- Çelik Akkaya, N. (2006). *İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Alguları (Denizli İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, O. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Çetin, O., Çalışkan, E., ve Menzi, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterlilikleri ile Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 11(2).
- Çetin, O. (2016). Pedagojik Formasyon Programı ile Lisans Eğitimi Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Çetin, E. (2021). Digital Storytelling in Teacher Education and İts Effect on the Digital Literacy Of Pre-Service Teachers. *Thinking Skills And Creativity*, 39, 100760.
- Çevik Karatekin, K. N. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çubukcu, A., ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de Dijital Vatandaşlık Algısı ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli ve Etkin Kullanımı ile Artırma Yöntemleri. *Middle Eastern ve African Journal Of Educational Research*, 5, 148-174.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig Dergisi*, 44.
- Çoban, M. N. (2022) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daouk, Z., Bahous, R., ve Bacha, N. N. (2016). Perceptions On The Effectiveness Of Active Learning Strategies. *Journal of Applied Research In Higher Education*.
- Daugherty, S. G. (2005). *Teacher Efficacy And Its Relation To Teachers’ Behaviors in the Classroom* (Unpublished Doctoral Dissertation) University Of Houston, Texas.
- De Witt, C., ve Gloerfeld, C. (2018). Mobile Learning and Higher Education. *The Digital Turn In Higher Education: International Perspectives on Learning and Teaching In A Changing World*, 61-79.
- Deloitte (2018). *Teknoloji Sektöründe Kadın*. Retrieved From <https://www2.deloitte.com/tr/tr/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/teknoloji-sektorunde-kadin.html>
- Demirtaş, H. (2016). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran ve K. Çelik, (Ed.). *Etkili Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (S. 1-30) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denkdemir, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deveci, H. ve Çengelci, T. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25- 43.
- Dibapile, W. T. S. (2012). A Review Of Literature On Teacher Efficacy And Classroom Management. *Journal Of College Teaching ve Learning (Online)*, 9(2), 79-92.

- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Dizlek, A., ve Ahmet, U. Z. U. N. (2022). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Dijital Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sportive*, 5(2), 27-37.
- Doğan, Ö. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Sultanbeyli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Domingo, M. G. ve Gargante, A. B. (2016). Exploring The Use of Educational Technology in Primary Education: Teachers' Perception of Mobile Technology Learning Impacts and Applications' Use In The Classroom. *Computers In Human Behavior*, 56, 21-28.
- Doyle, C. S. (1992). Outcome Measures for Information Literacy Within The National Education Goals of 1990. *Final Report To National Forum On Information Literacy. Summary of Findings*.
- Doyle-Jones, C. S. (2015). *Importance of Working Collaboratively and Risk-Taking With Digital Technologies When Teaching Literacy*. University Of Toronto, Canada.
- Durmaz, S. (2011). *Fen Öğretiminde Teknoloji Okuryazarlığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Okul İklimine İlişkin Alguları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- DQ Institute All Rights Reserved. (2019). *Common Framework For Digital Literacy, Skills And Readiness*. United States.

- Ekici, G. ve Kurt, H. (2014). The Analysis Of Disciplinal Self-Efficacy Perceptions Of Student Teachers Based On Their Classroom Management Profiles. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 13(4), 1137-1164.
- Elçi, A. C., ve Sarı, M. (2015). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 87-102.
- Embedding Digital Literacy As A Graduate Attribute At Leeds Beckett University (2014,Kasım).[https://Teachlearn.Leedsbeckett.Ac.Uk//Media/Files/Clt/Clt\\_Beckett\\_Embedding\\_Digital\\_Literacy\\_Icons.Pdf](https://Teachlearn.Leedsbeckett.Ac.Uk//Media/Files/Clt/Clt_Beckett_Embedding_Digital_Literacy_Icons.Pdf)
- Emmer, E.T. ve Gerwels, M.C. (2005) Establishing Classroom Management For Cooperative Learning. Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Montreal, *Canada Statement*, April 2005. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 490 457)
- Englund, C., Olofsson, AD ve Fiyat, L. (2017). Yüksek Öğretimde Teknoloji ile Öğretim: Uygulamadaki Kavramsal Değişim ve Gelişimi Anlamak. *Yüksek Öğretim Araştırma ve Geliştirme*, 36(1), 73-87.
- Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Erkan, Z. N. (2009). *İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği"* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change. *Journal Of Research On Technology In Education*, 42(3), 255-284. Doi:10.1080/15391523.2010.10782551

- Eshet, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills In The Digital Era. *Journal Of Educational Multimedia And Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Eshet-Alkalai, Y. ve Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments In Digital Literacy. *Cyber Psychology*, 7(4), 420-440.
- European Commission (2000, 23-24 Mart). Eeurope: An Information Society For All: Communication On A Commission Initiative For The Special European Council Of Lisbon, 23 And 24 March, <https://www.w3.org/WAI/References/Eeurope>
- Evertson, C. M., ve Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Routledge.
- Falloon, G. (2013). Young Students Using İpads: App Design And Content İnfluences On Their Learning Pathways. *Computers ve Education*, 68, 505-521. Doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.006>
- Fayez, AN, Ghabban, FM ve Ameerbakhsh, O. (2021). Suudi Arabistan'daki Yüksek Öğretim Kurumlarında Akıllı Öğrenmenin Avantajları ve Zorlukları. *Yaratıcı Eğitim*, 12(5), 974-982.
- Filiz, B. S. (2011b). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Freeman, S., Eddy, S. L., Mcdonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. ve Wenderoth, M. P. (2014). Active Learning İncreases Student Performance İn Science, Engineering, And Mathematics. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Frymier, A. B. (1993). The İmpact Of Teacher İmmediacy On Students' Motivation: Is İt The Same For All Students?. *Communication Quarterly*, 41(4), 454-464.
- Gerger, K. (2014). *1: 1 Tablet Technology İmplementation İn The Manhattan Beach Unified School District: A Case Study*. California State University, Long Beach.
- Gezgin, N. (2009). *Okul Öncesi Eğitim İ Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Glasser, W. (1998). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: HarperCollins (Original work published 1992).
- Gilpatrick, R. (2010). *Classroom Management Strategies And Behavioral Interventions To Support Academic Achievement* (Doctoral Dissertation). Retrieved From Proquest Dissertations And Theses Database. (UMI No. 3398229)
- Gilster, P., (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.
- Gökhan, B. A. Ş. İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 35-51.
- Göldağ, B. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Veri Güvenliği Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 82-100.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Gökmen, N. (2018). *Images Of Teachers İn Movies And How They Promote Change İn Their Students Using Classroom Management Strategies* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Göksün, O. D. (2016). *Öğretmen Adaylarınının 21. Yy. Öğrenen Becerileri ve 21. Yy. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Göldağ, B. ve Kanat, S. (2018). Güzel Sanatlar Eğitimi Alan Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Durumları. *Jass Studies-The Journal Of Academic Social Science Studies*, 70, 77-92.
- Güder, O., ve Demir, M. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Algılarının Cinsiyet, Yaş ve Görev Yapılan Okul Türü Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 51-68.

- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Gümüş, E. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2013). Öğrenci Görüşlerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 419-446.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Güneş, A. M., ve Buluç, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 290-311.
- Güngör, N. B., ve Kurtipek, S. (2020). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Dijital Okuryazarlığa Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *International Journal Of Human Sciences*, 17(2).
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem- Analiz (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürcan, H. İ. (2011). İnternette Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı. *XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı (S. 35-40)*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Güven, S. (2012). *İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Groff, J. (2013). Technology-Rich Innovative Learning Environments. *OCED CERİ Innovative Learning Environment Project, 2013*, 1-30.

- Hague, C., ve Payton, S. (2011). Digital Literacy Across The Curriculum. *Curriculum Leadership*, 9(10).
- Hakkarainen, K., Ilomäki, L., Lipponen, L., Muukkonen, H., Rahikainen, M., Tuominen, T., ... ve Lehtinen, E. (2000). Students' Skills And Practices Of Using ICT: Results Of A National Assessment In Finland. *Computers ve Education*, 34(2), 103-117.
- Hamutoğlu, Nazire Burçin; Güngören, Özlem Canan ve Diğerleri. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması, *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), S.408-429
- Hamutoğlu, N. B., Gemikonaklı, O., Raffaele, C. ve Gezgin, D. M. (2020). Comparative Cross-Cultural Study In Digital Literacy. *Eurasion Journal Of Education Research*, 88, 121-148.
- Heitin, L. (2016). *Dijital Okuryazarlık Nedir?* Eğitim Haftası, <https://www.edweek.org/teaching-learning/what-is-digital-literacy/2016/11>
- Herman, N. D. Maknun, J. Barliana, M. S., ve Mardiana, R. (2018). Technology Literacy Level Of Vocational High School Students. *Advances In Social Science, Education And Humanities Research*, 299, 519-522.
- Hinostroza, J. (2017). Gelişmekte Olan Ülkelerde Eğitim Politikalarında Bit İçin Yeni Zorluklar: Okul Dışında Öğretme ve Öğrenim İçin Bit'in Yaygın Kullanımını Hesaplama İhtiyacı. *Eğitim İletişimi ve Teknolojisinde Sorunlar ve Yenilikler* (S.89-119).
- Holland, Susan M. Attitudes (2004). *Toward Technology And Development Of Technological Literacy Of Gifted And Talented Elementary School Students* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The Ohio State University. Ohio.
- Hobbs, R. (2010). "Digital And Media Literacy: A Plan Of Action," A White Paper On The Digital And Media Literacy Recommendations Of The Knight Commission On The Information Needs Of Communities In A Democracy.
- Hsu, H. P., Wenting, Z., ve Hughes, J. E. (2019). Developing Elementary Students' Digital Literacy Through Augmented Reality Creation: Insights From A

- Longitudinal Analysis Of Questionnaires, Interviews, And Projects. *Journal Of Educational Computing Research*, 57(6), 1400-1435.
- Huber, A., Dinham, J., ve Chalk, B. (2015). Responding To The Call: Arts Methodologies Informing 21st Century Literacies. *Literacy*, 49(1), 45-54.
- Hull, G., A., vd. (2003). Multiple Literacies. *A Compilation for Adult Educators*.
- Hwang, G. J., Chiu, L. Y., ve Chen, C. H. (2015). A Contextual Game-Based Learning Approach To Improving Students' Inquiry-Based Learning Performance In Social Studies Courses. *Computers & Education*, 81, 13-25.
- Ibrahim, N., Shariman, T. N. T., ve Woods, P. (2013, September). The Concept Of Digital Literacy From The Perspective Of The Creative Multimedia Industry. *In 2013 International Conference On Informatics And Creative Multimedia (Pp. 259-264)*. IEEE.
- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H. ve Çiçekçe, K. (2018). Kaynaştırma Yoluyla Eğitime Devam Eden Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi: Kayseri İli Örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1/1): 44-51.
- ITEA (International Technology Education Association) (2000). *Standards For Technological Literacy: Content For The Study Of Technology*. Reston, VA: Author.
- ISTE (International Society For Technology In Education). (2017). *ISTE Standards For Educators*. Retrieved From: <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- ISTE (International Society For Technology In Education). (2023). *Teacher Standards*. Retrieved From: <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İlhan, S. (2011). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

- JISC (2014, 7 October). *Developing Digital Literacies*. [Http://Web.Archive.Org/Web/20141010132612/Http://Www.Jiscinfonet.Ac.Uk/Infokits/Digital-Literacies/](http://Web.Archive.Org/Web/20141010132612/Http://Www.Jiscinfonet.Ac.Uk/Infokits/Digital-Literacies/)
- Jones, V.; Jones, L. (2004), *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities Of Support And Solving Problems*. (Seventh Edition). Pearson.
- Jones-Kavalier, B., ve Flannigan, S. L. (2006). Connecting The Digital Dots: Literacy Of The 21st Century. *Educase Quarterly*, 1-3.
- Kaliska, P. (2002). *A Comprehensive Study Identifying The Most Effective Classroom Management Techniques And Practices*. (Unpublishedmaster Tesis). The Graudate School University Of Wisconsin.
- Kaplan-Adıyeke, Ş. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Düşünceleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karabacak, Z. İ., ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de Dijital Dönüşüm ve Dijital Okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Kara, S. (2021). *Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Karakuş, G., ve Gürbüz, Ocak. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *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.
- Karaman, S.Z. (2016). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karasu, M. ve Arıkan, D. (2016). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanım Durumları ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 549–566.
- Karaman, M. K., ve Karataş, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Kastis, N., ve Carneiro, R. (2009, February 12). *Digital Literacy- The Evolution Of The 21st Century Literacies*. Retrieved April 8, 2018, From <https://Joinup.Ec.Europa.Eu/Collection/Egovernment/Document/Eu-Digital-Literacy-Evolution-21st-Century-Literacies>
- Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kayıkcı, K. (2009). The Effect Of Classroom Management Skills Of Elementary School Teachers On Undesirable Discipline Behaviour Of Students. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 1(1), 1215-1225.
- Kazu, İ. Y., ve Erten, P. (2014). Öğretmen Adaylarının Sayısal Yetkinlik Düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 132-152. Doi: 10.14686/BUEFAD.201428175.
- Kellner, D., ve Share, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy, And. *Media Literacy: A Reader*, 1.
- Kendirici, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, H., ve Küçük, G. (2021). Sınıf Öğretmenlerin Kendilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 131-147.
- Khalid, M. S., Slættalið, T., Parveen, M., ve Hossain, M. S. (2015). A Systematic Review And Meta-Analysis Of Teachers' Development Of Digital Literacy. In *Proceedings Of The 1th D4/ Learning International Conference*

*Innovations In Digital Learning For Inclusion (D4Learning, 2015)* (Pp. 136-144). Aalborg Universitetsforlag, Denmark.

Kocaman, A. (2018). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kreber, C. ve Kanuka (2013) Öğretme ve Öğrenme Bursu ve Çevrimiçi Sınıf Oda. *Kanada Üniversitesi Sürekli Eğitim Dergisi*, 32(2), 109-131.

Kress, G. R. (2003). *Literacy In The New Media Age*. Psychology Press.

Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen Adaylarının Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kızılaslan, D. (2007). *Bilgi Okuryazarlığı ve Üniversite Kütüphaneleri: Bilgi Okuryazarlığı Planı Hazırlama Unsurları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Korkmaz, M. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Alguları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.

Korn, H. J. (1997). *Illusionsof Reality A History Of Deception In Socialpsychology*. Albany: State University Of New York.

- Kotluk, N. (2015). 21.Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 354-367.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kozan, M. Ve Bulut Özek, M. (2019). BÖTE Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Köklü, N, Büyüköztürk, Ş. Ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher Educators' Digital Competence. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 58(3), 269-280.
- Kuhlthau, C. (2015). *Solving; Public Education; School Libraries; Library Philosophy And Practice*. 33(1). (Erişim Tarihi: 25.12.2022).
- Kurbanoglu, S. S. (2010). Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal Bir Analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurt, H. (2013). Biyoloji Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algılarının Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Analizi. *Turkish Studies*, 8(6), 473-490.
- Kurt, A. A., ve Kürüm, D. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15(28), 283-298.
- Küsmüş, G. İ. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Küslü, F. (2022). *Öğretmenlerin Eleştirel Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lankshear, C., ve Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies And Practices* (Vol. 30). Peter Lang.
- Lazarides, R., Watt, H. M., ve Richardson, P. W. (2020). Teachers' Classroom Management Self-Efficacy, Perceived Classroom Management And Teaching Contexts From Beginning Until Mid-Career. *Learning And Instruction, 69*, 101346.
- Leaning, M. (2019). An Approach To Digital Literacy Through The İntegration Of Media And Information Literacy. *Media And Communication, 7*(2), 4-13.
- Lee, S. (2015). Digital Literacy Education For Digital İnclusion. In *Encyclopedia Of Information Science And Technology, Third Edition* (Pp. 2149-2157). IGI Global.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management: Methods And Techniques For Elementary And Secondary Teachers*. Longman Publishing Group.
- Levin, J., ve Nolan, J. F. (2014). *Principles Of Classroom Management: A Professional Decision-Making Model*. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Li, Y., ve Ranieri, M. (2010). Are 'Digital Natives' Really Digitally Competent? A Study On Chinese Teenagers. *British Journal Of Educational Technology, 41*(6), 1029-1042. Doi: 10.1111/J.1467- 8535.2009.01053.X
- List, A. (2019). Defining Digital Literacy Development: An Examination Of Pre-Service Teachers' Beliefs. *Computers ve Education, 138*, 146-158.
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., ve Engeliien, K. L. (2014). What Does Professional Digital Competence Mean İn Teacher Education? *Nordic Journal Of Digital Literacy, 9*(04), 280-298.
- Maden, S., Maden, A., ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Bağlamında Değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(55), 685-698.

- Manzoor, A. (2016). Media Literacy İn The Digital Age: Literacy Projects And Organizations. *In Handbook Of Research On Media Literacy İn The Digital Age* (Pp. 249-274). IGI Global.
- Martin, A., ve Grudziecki, J. (2006). Digeulit: Concepts And Tools For Digital Literacy Development. *Innovation İn Teaching And Learning İn Information And Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- Martin, A. (2005). Digeulit–A European Framework For Digital Literacy: A Progress Report. *Journal Of Eliteracy*, 2(2), 130-136.
- Martin, N. K., Yin, Z., ve Mayall, H. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience And Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes And Beliefs Toward Classroom Management Style?. *Online Submission*.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy And The “Digital Society”. *Digital Literacies: Concepts, Policies And Practices*, 30(151), 1029-1055.
- Martin, N.K., ve Shoho, A.R. (2000). Teacher Experience, Training, And Age: The Influence Of Teacher Characteristics On Classroom Management Style. *Paper Presented At The Annual Conference Of The Southwest Educational Research Association*.
- Maxwell, C. E., ve Maxwell, E. M. (2014). Gender Differences İn Digital Literacy Among Undergraduate Students Of Faculty Of Education, Kogi State University: İmplications For Eresources ve Library Use. *Advances İn Social Sciences Research Journal*, 1(7), 96-108.
- Menşan, N.Ö. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Algısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Menzi, N., Çalışkan, E., ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- Moon, S. J., ve Bai, S. Y. (2020). Components Of Digital Literacy As Predictors Of Youth Civic Engagement And The Role Of Social Media News Attention: The Case Of Korea. *Journal Of Children And Media*, 14(4), 458-474.

- Mudra, H. (2020). Genç Öğrenciler Arasında Dijital Okuryazarlık: EFL Öğretmenleri ve Öğrencileri Bunun Faydalarını ve Engellerini Nasıl Görüyor? *Teknoloji ile İngilizce Öğretimi*, 20(3), 3-24.
- Nguyen, L. T., Kanjug, I., Lowatcharin, G., Manakul, T., Poonpon, K., Sarakorn, W., ... ve Tuamsuk, K. (2022). How Teachers Manage Their Classroom In The Digital Learning Environment–Experiences From The University Smart Learning Project. *Heliyon*, 8(10), E10817.
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Computers ve Education*, 59, 1065-1078.
- Norris, J. A. (2003). Looking At Classroom Management Though A Social And Emotinal Learning Lens. *Theory Into Practise*, 42(4), 313-318.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- OECD (2010). *About OECD*. <https://www.oecd.org/> Adresinden Erişildi.
- Ocak, G., ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-Yeterlilik Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Oflaz, Y. (2016). *Sınıf Yönetimi Kapsamında İlkokul Öğrencilerinin Eğitiminde Sosyal Ağların Etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Ogelman, H. G., Demirci, F., ve Güngör, H. (2022). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-247.
- Okut, L. ve Öntaş, T. (2015). İlköğretim Matematik ve Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 117-125.
- Onursoy, Sibel (2018). “Üniversite Gençliğinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(6), S.990-991.

- Opdenakker, M. C., ve Van Damme, J. (2006). Teacher Characteristics And Teaching Styles As Effectiveness Enhancing Factors Of Classroom Practice. *Teaching And Teacher Education*, 22(1), 1-21.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 001- 011.
- Ozdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Quaicoe, J. S., ve Pata, K. (2020). Teachers' Digital Literacy And Digital Activity As Digital Divide Components Among Basic Schools İn Ghan. *Education And Information Technologies*, 4077–4095.
- Öçal, F.Z. (2017). İlkokul Öğretmenleri ve Velilerin Kendileri İle Velilerin Çocuklarına İlişkin Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algıları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ölmez, İ. (2018). *Etkileşimli Sınıf Yönetimine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Hazırbulunuşluk Durumlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özdemir, S., ve Sivrikaya, K. (2017). Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *International Multilingual Journal Of Science And Technology (IMJST)*, 2(5), 221-230.
- Özder, E. (2019). *Sınıf Yönetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Özer, M. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlik Algıları ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Özerbaş, M. A., ve Güneş, A. M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Sürecinde Eğitim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1775-1788.
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları ile Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dijital Okuryazarlıkları ile İlişkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, T. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Balıkesir Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Y., ve Budak, Y. (2019). Öğretmen Adaylarının Kendilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Değerlendirmelerinin İncelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156-172.
- Özdemir-Gültekin, S. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Özer, M. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlik Algıları ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özerbaş, M. A., ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın Z. ve Küllük M. C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve

- Karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2011  
10(1):617- 635.
- Pa-alisbo, M. A. C. (2017). The 21 st century skills and job performance of teachers.  
*Journal of Education and Practice*, 8(32), 7-12.
- Passey, D., Shonfeld, M., Appleby, Judge, M., Saito, T. ve Smits, A. (2018). Digital  
Agency: Empowering Equity İn And Through Education. *Tech Know Learn*,  
23, 425–439.
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative Research. *Encyclopedia Of Statistics İn Behavioral  
Science*.
- Patchin, J.W. Ve Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond The Schoolyard A  
Preliminary Look At Cyberbullying. *Youth Violence And Juvenile Justice*,  
4(2), 148-169.
- Pehlivanlı, Büşra (2022). *Dijital Okuryazarlık Bağlamında Ortaokul Türkçe Ders  
Kitapları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi,  
Kırıkkale.
- Polat, C., ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin  
Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye  
Uluslararası Sempozyumu*, 143–151.
- Porat, E., Blau, I., ve Barak, A. (2018). Measuring Digital Literacies: Junior High-  
School Students' Perceived Competencies Versus Actual  
Performance. *Computers and Education*, 126, 23-36.
- Rinne, C.H. (1997). *Excellent Classroom Management*. Belmont. CA.
- Roache, J. E. ve Lewis, R. (2011). *Teachers' Viewson The Impact Of Classroom  
Management On Student Responsibility*. Trobe University, LA.
- Rockey, R. D. (2008). *An Observational Study Of Pre-Service Teachers' Classroom  
Management Strategies*. (Doctoral Dissertation). Retrieved From Proquest  
Dissertations And Theses Database. (UMI No.3303545)
- Rosebrough, T. R., & Leverett, R. G. (2011). *Transformational teaching in the  
information age: Making why and how we teach relevant to students*.  
Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Rusinko, E. C. (2002). *A Preliminary Analysis Of Computer-Based Training To Teach Classroom Behavior Management Strategies*. (Doctoral Dissertation). Retrieved From Proquest Dissertations And Theses Database. (UMI No.3349848)
- Sabancı, A., Ozyildirim, G., ve Imsir, R. (2014). The Effect Of ICT Usage On The Classroom Management: A Case Study İn Language Teaching. *International Review Of Social Sciences And Humanities*, 7(1), 232-245.
- Sadık, F. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H.İ., Kılıç, A. ve Küçükali, M. (2020). *Dijital Okuryazarlık ve Ötesi*. Ş. Sağiroğlu (Ed.), *Dijital Okuryazarlık Araçlar, Metodolojiler, Uygulamalar ve Öneriler İçinde* (S.1-45). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeyleri ile Siber Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Salajan, F. D., Schönwetter, D. J., ve Cleghorn, B. M. (2010). Student And Faculty İnter-Generational Digital Divide: Fact Or Fiction?. *Computers and Education*, 55(3), 1393-1403.
- Sarı, H. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğilimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Semerci, D. ve Uyanık Balat, G. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519. <https://doi.org/10.17679/Inuefd.394585>
- Sevce, S. S. (2017). *İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Shopova, T. (2014). Digital Literacy Of Students And Its Improvement At The University. *Journal On Efficiency And Responsibility In Education And Science*, 7(2), 26-32.
- Shin, S. ve Sook-Koh, M. (2007). A Cross-Cultural Study Of Teachers' Beliefs And Strategies On Classroom Behavior Management In Urban American And Korean School Systems. *Education And Urban Society*, 39(2), 286-309.
- Shimahara, N. K. (2014). Politics Of Classroom Life: Classroom Management In International Perspective. *Routledge*.
- Shindler, J., Jones, A., Williams, A., Taylor, C., & Cadenas, H. (2009, January). Exploring Below the Surface: School Climate Assessment and Improvement as The Key to Bridging The Achievement Gap. In *Annual Meeting of The Washington State Office of the Superintendent of Public Instruction, Seattle, WA*.
- Silik, Y., ve Aydın, F. (2021). Dijital Okuryazarlık ve Teknoloji Okuryazarlığı: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 17-34.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., ve Sugai, G. (2008). Evidence-Based Practices In Classroom Management: Considerations For Research To Practice. *Education And Treatment Of Children*, 351-380.
- Sipila, K. (2014). Educational Use Of Information And Communications Technology: Teachers' Perspective. *Technology, Pedagogy And Education*, 23(2), 225-241. Doi:10.1080/1475939X.2013.813407
- Slavich, G.M., ve Zimbardo, P.G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educ Psychol Rev*, 24(4), 569-608.
- Sönmez, E. E., ve Gül, H. Ü. (2014). Dijital Okuryazarlık ve Okul Yöneticileri. XIX. *Türkiye'de İnternet Konferansı*, 27, 29.
- Starr, L. (2012). Encouraging Teacher Technology Use. *Education World*, 138(03.05), 2021.

- Steinkuehler, C., ve King, E. (2009). Digital Literacies For The Disengaged: Creating After School Contexts To Support Boys' Game-Based Literacy Skills. *On The Horizon*.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., ve Özoekü, O. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önlleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Sugai, G., ve Horner, R.H. (2002). The Evolution Of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1), 23-50.
- Sulak, E, S. (2019). Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(31): 1329-1342.
- Sur, D. (2012). *Meslek Liselerinin Büro Yönetimi ve Sekreterlik Programlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Teknolojilerini Kullanma Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., ve Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation And Classroom Management. *Theory İnto Practice*, 48(2), 130-137.
- Svensson, M., ve Baelo, R. (2015). Teacher Students' Perceptions Of Their Digital Competence. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 180, 1527-1534.
- şad, S. N. ve Arbaş, S. (2010). Bazı Gelişmiş Ülkelerde Teknoloji Eğitimini ve Türkiye İçin Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 278-299.
- şahinyılmaz, B. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İyi Oluş Hallerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Lisans Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tanriverdi, T. *Bilişim Teknolojilerin Sınıf Yönetimine Yansımaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Dijital Okuryazarlık Öğretmen Klavuzu*. Meb.Gov.Tr.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2020, 12 26). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Taş, A. (2009). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. (Ss. 35-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tatlı, A. (2018). *Öğretmenlerin Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Bilgi Okuryazarlığı ile İnternet ve Bilgisayar Kullanım Özyeterlikleri Bağlamında Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> Sayfasından Erişilmiştir.
- Techataweewan, W., ve Prasertsin, U. (2018). Development Of Digital Literacy Indicators For Thai Undergraduate Students Using Mixed-Method Research. *Kasetsart Journal Of Social Sciences*, 39, 215-221.
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., ve Jumbo, F. T. (2020). Digital Literacy And Higher Education During COVID-19 Lockdown: Spain, Italy, And Ecuador. *Publications*, 8(4), 48.
- Tepe, U. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Thoman, E., ve Jolls, T. (2005). Media Literacy Education: Lessons From The Center For Media Literacy. *Teachers College Record*, 107(13), 180-205.
- Timur, B., Timur, S., Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Sayısal Yetkinlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 41-59.

- Tinmaz, H., Lee, Y. T., Fanea-Ivanovici, M., ve Baber, H. (2022). A Systematic Review On Digital Literacy. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-18.
- Tohara, A. J. T. (2021). Exploring Digital Literacy Strategies For Students With Special Educational Needs İn The Digital Age. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(9), 3345-3358.
- Tombul, A. (2022). *Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Toran, M. ve Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi: KKTC Örneği. *Kastamonu Eğitim*, 24(4), 2041-2056.
- Torun, M. G. (2021). *Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Sınıf Yönetiminde Öğretim Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal Zekâ Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, A. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Mersin.
- TÜİK (2022). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*.[https://Data.Tuik.Gov.Tr/Bulten/Index?P=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587sayfasından](https://Data.Tuik.Gov.Tr/Bulten/Index?P=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587sayfasından) Erişilmiştir.
- Türkoğlu, H. S., ve Doğan, B. Ö. (2018). Sosyal Medya Üzerinden Okurun Değişimi ve Bilgi Güvenirliği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 371-385.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Uçar, A. (2017). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algularının Teknoloji Destekli İşlenen Derslerde Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ukwoma, S. C., Iwundu, N. E., ve Iwundu, I. E. (2016). Digital Literacy Skills Possessed By Students Of UNN, Implications For Effective Learning And Performance: A Study Of The MTN Universities Connect Library. *New Library World*, 117(11/12), 702-720.
- Ulaş, A. H., ve Ozan, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Uludağ-Kırçıl, R., Akın-Kösterelioğlu M., ve Kösterelioğlu İ. (2021). İlkokulda Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Sınıf Yönetimi Perspektifinde Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3, 1137-1157.
- Ulutaş, A. (2022). *Türkiye'deki Uzaktan Eğitim Uygulamaları ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları İle Dijital Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Usta, E., Bozdoğan, A. E., ve Yıldırım, K. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kirsehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 209-222.
- UNESCO. (2019b). *Five Decades Of Literacy Work*. <https://en.unesco.org/themes/literacy-all/five-decades> Erişim Tarihi: 09 Şubat 2023
- UNESCO. (2019a). *Literacy*, <https://en.unesco.org/themes/literacy> Erişim Tarihi: 17 Ocak 2023
- Uyar, A. (2021). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 198-211.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Nadir Kitap.
- Ünal, Ö. (2022). *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri, Sınıf Yönetim Becerileri ve Program Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin*

*İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, E., ve Cakir, H. (2021). The Effect Of Technology-Supported Collaborative Problem Solving Method On Students' Achievement And Engagement. *Education And Information Technologies*, 26(4), 4127-4150.

Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Bahçivan, E. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumları. *Journal Of Education And Future*, 12, 19-29.

Vasile, C. (2012). Digital Era Psychology–Studies On Cognitive Changes. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 33, 732-736.

Vieru, D., Bourdeau, S., Bernier, A., ve Yapo, S. (2015, January). Digital Competence: A Multi-Dimensional Conceptualization And A Typology In An SME Context. In *2015 48th Hawaii International Conference On System Sciences* (Pp. 4681-4690). IEEE.

Visser, M. (2013). Digital Literacy And Public Policy Through The Library Lens. *Maine Policy Review*, 22(1), 104-113.

Whited, M. (2007). Developing Language And Literacy With Young Children. *Developing Language And Literacy With Young Children*, 3(6), 148-162.

Webster, Frank (2004). *“The Network Society”*, The Information Society Reader, Editör: Frank Webster, Londra: Routledge.

Weinstein, C. S. (2007). Middle And Secondary Classroom Management: Lessons From Research And Practice. *Mcgraw-Hill*.

Wragg, E. C., ve Wragg, C. M. (1998). *Classroom Management Research In The United Kingdom*.

Wright, T. (2005). *Classroom Management In Language Education*. Springer.

Yalçinkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2): 1- 10.

- 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)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yarımçam, E. Ç. (2017). Sosyal Bilimler Alanındaki Akademisyenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Anlatıları. *Moment Dergi*, 4(2), 326-351.
- Yaşar, M. (2016). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profilleri ile Sınıflarında Zorbalığın Görülme Sıklığı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yaşar, Ç. (2019). *BÖTE Öğretmen Adaylarının Kariyer Eğilimlerinin, Sosyal Medyaya İlişkin Görüşlerinin ve Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E., ve Genç, G. (2020). Okulöncesi ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 274-286.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin Bireylerde Dijital Okuryazarlık ve Sağlık Okuryazarlığı Arasındaki İlişki: Konya Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, M. (2019). *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlik Algıları ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, A. (2007). Geçmişten Günümüze Okuryazarlık Çalışmaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(18), 44-61.

- Yıldız, E., Kangalgil, M. (2014). Beden eğitiminin öğrencilerinin yeterlikleri ve öğrenim öğretim yöntemleri ile ilgili bakışın incelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 61-76.
- Yılman, M. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları İle Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yılmaz, E., Şahin, Y. L., ve Akbulut, Y. (2015). Dijital Veri Güvenliği Farkındalığı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *AJIT-E: Academic Journal Of Information Technology*, 6(21), 23-40.
- Yılmaz, M., Üredi, L., ve Akbaşı, S. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Düzeylerinin ve Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Algılarının Belirlenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 105-121.
- Yiğit, E.Ö. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin Ve Teknoloji İle Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships And Priorities*. Related Paper No. 5.



**EKLER**

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Öğretmenim,

Bu ölçme aracı sizin dijital okuryazarlık durumunuzu değerlendirmemize yarayan sorulardan oluşmaktadır. Bu ölçekten elde edilen veriler sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. Bu sebeple lütfen soruları gerçek durumunuzu yansıtacak şekilde cevaplamaktan çekinmeyiniz.

Mehmet SARIASLAN

Türkçe Öğretmeni

İZÜ Eğitim Yönetimi YL Öğrencisi

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer alacaktır. Size uygun cevabı parantez içine çarpı işareti (X) koyarak, boşlukları ise yazarak doldurunuz.

### 1. Yaşınız

- a. ( ) 20-30  
b. ( ) 31-40  
c. ( ) 41-50  
d. ( ) 51 +

### 2. Cinsiyetiniz

- a. ( ) Kadın                      b. ( ) Erkek

### 3. Öğrenim Durumu

- a. ( ) Lisans                      b. ( ) Lisansüstü

### 4. Meslekteki Kıdeminiz

- a. ( ) 0-5 Yıl    b. ( ) 6-11 Yıl    c. ( ) 12-17 Yıl    d. ( ) 18-23 Yıl ve üzeri

### 5. Okul Türü

- a. İlkokul                      b. Ortaokul

### 6. Branşınız:

- a. Sayısal                      b. Sözel                      c. Sınıf

DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ		Faktör	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	Katılıyorum
1.	Öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
2.	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
3.	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak öğrenmeyi daha cazip hale getirir.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
4.	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
5.	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek öz-yönetimli olmamı sağlar.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
6.	Öğrenme sürecinde mobil teknolojileri kullanım potansiyelim yüksektir.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
7.	Ders anlatımında bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanırım.	Tutum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
8.	Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
9.	Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
10.	Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
11.	Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
12.	Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
13.	Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.	Teknik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
14.	İnternette bilgi edinmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.	Bilişsel	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
15.	İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları bilirim.	Bilişsel	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
16.	Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla internet vasıtasıyla yardım alırım.	Sosyal-Duygusal	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
17.	Bilgi teknolojileri proje çalışmalarında ve öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarımla işbirliği içinde çalışmamı sağlar.	Sosyal-Duygusal	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	



## SINIF YÖNETİMİ GÖZLEM ÖLÇEĞİ

Aşağıda tüm kademelerdeki öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri davranışların değerlendirildiği “Sınıf Yönetimi Gözlem Ölçeği” bulunmaktadır. Sizden istenen birinci sütundaki maddeyi okuduktan sonra, ikinci sütunda ve verilen uygulanma düzeylerinden, sizin gözlem sonuçlarınızı en iyi yansıtan seçeneği x ile işaretlemenizdir.

iyi	Uygulanma Düzeyi				
	Gözlenmedi	zayıf	orta	iyi	çok
	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
Sınıf Yönetimi Değerlendirme Ölçütleri	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
(4)					
1. Sınıfın tertip ve düzeni.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Dersin amacı ve öğrenci gereksinimlerini doğrultusunda değişik öğrenme yöntemlerinden yararlanabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Sınıfta ilgiyi canlı tutmak için ilginç konulara değinebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Sınıf düzenlemesinin çekiciliği.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Sınıftaki rutin işlerin yapılmasında yönlendirici olabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Dersi daha çok öğrenci merkezli işleyebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Sınıf içi etkinlikleri günlük yaşamla ilişkilendirerek, öğrenci için anlamlandırma.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Öğrencinin öğrenme düzeyine göre ders hızını ayarlayabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Yazı tahtasında yapılan çalışmaların düzenli ve okunaklı olması.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Soruları öncelikle kişilere değil, sınıfın tümüne yöneltme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Farklı öğrenme etkinlikleri yapacak şekilde oturma düzeni yapma	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Öğrenme etkinliğini önemli konuları özetleme ile sonuçlandırma.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Öğrencilere adıyla seslenme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
23. Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
25. Öğrencilere soru sorma fırsatı verebilme.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

## ÖLÇEK KULLANIMI

Gelen Kutusu x



**Mehmet Sarıaslan** <mehmetaslan@gmail.com>

22 Mayıs Paz 14:34



Alici: yilmaz.tonbul

Merhabalar değerli hocam. Ben Türkçe Öğretmeni Mehmet Sarıaslan. İstanbul'da bir proje okulunda görev yapıyorum. Dijital okuryazarlığın sınıf yönetimine etkisini araştıran bir tez hazırlıyorum. Uyarlamasını yaptığınız "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği"ni inceledim. Öncelikle emeğinize sağlık, özenle hazırlamışsınız. Kullanmama izin verirsiniz ölçeği kullanmak istiyorum. Bir de ölçeği benimle paylaşsınız müteşekkirim olurum. Saygılar sunuyorum.



**yilmaz tonbul** <yilmaz.tonbul@ege.edu.tr>

23 Mayıs Pzt 16:19



Alici: ben

Atif kurallarına uyduğunuz sürece ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. çalışmanız yayımlandığında paylaşsınız sevinirim. Ölçeği kullanan çalışmalarla ilgili meta analiz yapmayı düşünüyorum. Kolaylıklar dilerim.

**Kimden:** "Mehmet Sarıaslan" <mehmetaslan@gmail.com>

**Kime:** "yilmaz tonbul" <yilmaz.tonbul@ege.edu.tr>

**Gönderilenler:** 22 Mayıs Pazar 2022 14:34:19



**Gülden Kaya Uyanık** <guldenk@sakarya.edu.tr>

Alici: ben

Sayın Mehmet Sarıaslan;  
Uyarlamasını yapmış olduğumuz ölçek için kullanım iznim vardır.  
Ekteki dosyada maddeler, maddelerin yer aldığı boyutlar ve faktör yük değerleri yer almaktadır.  
Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Mehmet Sarıaslan <mehmetaslan@gmail.com>, 13 May 2022 Cum, 08:43 tarihinde şunu yazdı:



--



**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

**Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK**  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD Başkanı



+90 264 295 3516



guldenk@sakarya.edu.tr



http://guldenk.sakarya.edu.tr/



Sakarya Üniversitesi Hendek Kampüsü  
Başpınar Mahallesi 54300 Hendek/SAKARYA

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	29.03.2023
Sayı	2023/03
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Mehmet SARIASLAN
Danışman Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

(Katıldı)

Prof. Dr. Kadir CANATAN  
Başkan

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ  
Başkan V.

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ  
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Beytullah KAYA  
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK  
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTCU  
Üye

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT  
Üye

# İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı

70343448/3

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ANKET ARAŞTIRMA KOMİSYONU DEĞERLENDİRME FORMU									
<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>									
<b>Adı Soyadı</b>			Mehmet SARIASLAN						
<b>Kurumu / Üniversitesi</b>			İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi						
<b>Araştırma Yapılacak İller</b>			İstanbul						
<b>Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi</b>			Resmi Ortaokul,Resmi İlkokul, Resmi Fen Lisesi, Resmi Anadolu Lisesi,Resmi İmam Hatip Ortaokulu, Resmi Güzel Sanatlar Lisesi, Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi, Resmi Sosyal Bilimler Lisesi, Resmi Anasınıfı, Resmi İmam Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Halk Eğitim Merkezi, Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi,.....						
<b>Araştırmanın Konusu</b>			Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi						
<b>Üniversite / Kurum Onayı</b>			Var						
<b>Veri Toplama Araçları</b>			Anket						
MEB 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar									
Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Maddeler	Uygun	Uygun Değil	
2020/2 Genelgenin 1. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 2. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 3. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 4. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 5. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 6. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 7. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 8. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 9. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 10. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 11. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 12. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 13. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 14. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 15. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 16. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 17. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 18. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 19. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 20. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 21. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 22. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 23. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 24. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 25. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 26. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 27. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 28. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 28. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 30. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 31. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 32. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2020/2 Genelgenin 33. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2020/2 Genelgenin 34. Maddesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>									
Veri toplama araçlarının eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır <input type="checkbox"/> bulunmamaktadır <input checked="" type="checkbox"/>									
Komisyon Kararı				Uyundur					Oybirliğiyle Alınmıştır.
<b>KOMİSYON</b>									
Açıklama:			Ünvan-Adı Soyadı-İmza						
			(16.02.2023) Üye: Dr. Erkan KAZEL						
			(16.02.2023) Üye: Hale BEYİK						
(16.02.2023) Üye: Yusu ERKAN									

## Yüksek Lisans Tezinin Bildiri Sunumu

Tezimiz, III. İZÜ Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrencisi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.



# ÖZGEÇMİŞ

Mehmet SARIASLAN

## A. EĞİTİM

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Programı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetim ve Denetimi Bölümü, 2023, İstanbul

**Lisans:** Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, 2008, Ankara

## B. MESLEKİ DENEYİM

2008-2023 MEB Türkçe Öğretmeni

## C. PROJELERİ

1-AB Projesi-Yenilikçi Eğitimde Teknopedagojik Eğitim ve Sınıf Modelleri (Erasmus K101 Projesi)

2-AB Projesi- Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitiminde Kaynaştırma-Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları

3-AB Projesi-Göçmen Çocukların Eğitime Entegrasyonu

## D. KİTAPLARI

Keşif Takımı Hikâye Seti

## E. YAZILARI

Teknolojiyle Eğitimin Bütünleşmesi (Dibek Dergisi)

