

Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi

Bünyamin SARİKAYA¹ 

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim durumları ve günlük internet kullanım sürelerine göre incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Muş il merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan 202 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Ng (2012) tarafından geliştirilen Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bir istatistik programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak günlük internet kullanım süresine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Dijital öğrenme, okuryazarlık, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmenleri

Determining Digital Literacy Levels of Turkish Teachers

Abstract: The aim of this study is to determine the digital literacy levels of Turkish teachers. In this context, the digital literacy levels of Turkish teachers were examined according to their gender, age, educational status and daily internet usage time. The study group of the study consists of 202 Turkish language teachers working in Muş city centre, districts and villages. Descriptive survey model was used in the study. “Digital Literacy Scale” developed by Ng (2012) and adapted into Turkish by Hamutoğlu et al. (2017) was utilized to collect the data. A statistical programme was utilized to analyse the data. Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test, which are non-parametric tests, were used to analyse the data. As a result of the research, it was determined that Turkish teachers' digital literacy levels were “high”. In addition, it was determined that the digital literacy levels of Turkish teachers did not differ significantly according to gender, age and educational status, but differed significantly according to the duration of daily internet use.

Keywords: Digital learning, literacy, Turkish education, Turkish teachers

Geliş tarihi/Received: 07.01.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 07.03.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, 0000-0002-8393-7127

Atıf için (To cite): Sarikaya, B. (2024). Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 212-229. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1415874>

Giriş

Günümüz toplumlarını etkileyen temel etkenlerin başında dijital teknolojilerde yaşanan gelişmeler gelmektedir. “Dijital” (digital) kavramı Latince İngilizceye 15. yüzyıl sonlarında geçmiş, köken olarak ‘digit (us) = parmak (lar)’ anlamına gelmektedir (Bayrakçı, 2020). Okuryazarlık ise bireylerin bilgiye ulaşmasını sağlayan ve onların çevreyle etkileşimini arttıran; anlama, kavrama ve yeniden oluşturma kabiliyetlerini geliştiren bazı becerileri de içeren bir kavramdır (Celot, 2010). Bu bağlamda dijital okuryazarlık kavramı Paul Gilster’in 1997’de yayımlanan “Dijital Okuryazarlık” isimli eserinde popüler hale gelmiştir (Gilster, 1997).

Alan yazınında dijital okuryazarlık kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Kinzer (2010) dijital okuryazarlık kavramını teknolojik aletler vasıtasıyla iletişim içinde olma, iş birliği yapma ve bilgiyi arama, keşfetme ve sorgulayıcı bir şekilde değerlendirebilme yetisi olarak tanımlamıştır. Dijital okuryazarlık “teknolojik, dijital ve sosyal medya araçlarıyla bilgiyi algılama ve üretme, devamında paylaşabilme, son olarak eleştirip değerlendirebilme yeteneği”dir (Gürçan, 2011). Bulger vd. (2014), dijital okuryazarlığın çevrimiçi dijital araçların kullanılarak aktarılacak istenen bilgilerin hedef alıcıya iletilmesi olduğunu belirtmiştir. Kavramı daha geniş şekilde ele alan Martin ve Grudziecki (2006) dijital okuryazarlığı; dijital kaynakları belirlemek, onlara erişmek, bir araya getirmek, idare etmek ve değerlendirmek, orijinal bilgiyi oluşturmak; buna bağlı olarak medya içerikleri oluşturmak, günlük hayat içerisinde sosyal eylemlerin nitelikli biçimde meydana gelmesi için diğer bireylerle iletişim kurmak ve tüm bu aşamaları yönetebilmek amacıyla dijital araçların ve dijital fırsatların kişilerce kullanma becerisi, farkındalığı ve tutumu olarak tanımlamaktadır.

Dijital okuryazarlığın dijital teknoloji veya araçlarla doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişkiye değinen Lankshear ve Knobel (2003) dijital okuryazarlık kavramının artık sosyal etkileşimlerimizin birçoğuna aracılık ettiği için dijital teknolojilerle olan etkileşimlerimizi açıklamak için de kullanıldığını belirtmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı (2020) dijital okuryazarlığın öğrenmek, bilgiye erişmek, ilişki kurmak ve çalışmak için bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılması olduğunu ifade etmektedir. Gilster (1997) bu kavramı, bilgisayar tarafından farklı formatlardaki bilgiyi algılama ve işleme yetisi olarak tanımlarken Leaning (2019) bu düşüncenin yeterli olmadığını ve dijital okuryazarlığın sadece teknik becerilerle sınırlandırılmayacağını, teknoloji temelli yaklaşımlardan sıyrılıp tuş dokunuşlarındaki becerinin ötesinde dijital yolla ulaşılan bilgi ve düşüncelerin işlenmesine odaklanılması gerektiğini vurgulamıştır. Goodfellow (2011) dijital okuryazarlığın farkındalık, tutum ve dijital teknolojilerin kullanılma yetkinliği olduğunu vurgulamıştır. Üstündağ vd. (2017) alan yazını ışığında dijital okuryazarlık kavramına alternatif bir kavram bulmuş ve dijital okuryazarlık yerine “bilgi ve iletişim okuryazarlığı” kavramını kullanmışlardır.

Dijital okuryazarlık sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik bir ürün olarak kabul edilir ve içinde yaşanan bu dijital çağda okuryazarlığın mevcut eğitim, kültür ve sosyal gelişim için önemli yararları bulunmaktadır (Bruce, 2003). Bu da kişilerin dijital okuryazarlığını geliştirmeleri ihtiyacını ve dijital topluma katılmaları için dijital vatandaş olmanın önemine vurgu yapmaktadır (Çakmak ve Aslan, 2018). Dijital okuryazar olmak dijital araçlarla kullanılacak çok fazla uygulamaya ve kültürel kaynağa erişebilmektir (Hague ve Payton, 2010). Bu düşünceler dijital okuryazarlık ile toplumsal gelişmelerin, kültürel hayatın ve eğitimin iç içe olduğunu göstermektedir. Demircioğlu (2014) teknolojiye bağlı değişimlerin eğitim dünyasına önemli katkılar sağladığını, teknolojinin gelişmediği zamanlarda öğrencilerin eğitimde yalnızca

okula bağlı kaldığını, ancak artık dijital teknolojiler sayesinde internet üzerinden çok farklı kaynaklara erişilebildiğini, bunun da bütün öğretmen ve öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Yaşanılan çağdaki gelişmelerden etkilenen öğretmenler, öğrenciler ve öğretim ortamları dijital okuryazarlık gibi beceri ve tutumlara uyum sağlamaya çalışmaktadır (Ocak ve Karakuş, 2019). Bu uyum sağlama çabası da ancak bu beceriler etkin bir şekilde açıkça öğretildiğinde ve uygulandığında mümkün olabilmektedir (Passey vd., 2018).

Alan yazınında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (Akgün ve Akgün, 2020; Yaman, 2019), sınıf öğretmenlerinin (Aksoy vd., 2021; Arslan, 2019; Korkmaz, 2020; Kaya Özgül vd., 2023; Keskin ve Küçük, 2021), okul öncesi öğretmenlerinin (Gülây-Ogelman vd., 2022), okul öncesi öğretmen adaylarının (Bay, 2021; Şahin ve Kalkan, 2022), fen bilimleri öğretmenlerinin (Doğan ve Benzer, 2023), fen bilgisi öğretmen adaylarının (Can vd., 2020; Üstündağ vd., 2017) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının (Şahin, 2021), Türkçe öğretmeni adaylarının (Sarıkaya, 2019; Türkben ve Satılmış, 2022), Türkçe öğretmenlerinin (Alkış, 2022; Arslan, 2019) dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazınındaki çalışmalar ışığında Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin ele alındığı çalışma sayısının yetersiz olduğu ve bu çalışmanın alan yazınına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler bağlamında belirlemektir. Çalışma, Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa yönelik düzeylerinin ortaya çıkması açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin Türkçe öğretmenlerine ve Türkçe eğitimi ile ilgilenen paydaşlara bilimsel veri sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerileri hangi düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri günlük internet kullanım süresine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nicel araştırma yönteminin betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimsel tarama, büyük gruplar ile sürdürülen, gruptaki kişilerin bir olgu veya olaya yönelik düşüncelerinin, tutumlarının belirlendiği, olgu ve olayların tasvir edilmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Bu çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri farklı değişkenler bağlamında ele alındığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Muş il merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan bütün Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda 202 Türkçe öğretmene ulaşılmıştır. Katılımcılara ait demografik veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Bilgileri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	108	53,5
	Erkek	94	46,5
Yaş	20-25 Yaş Arası	24	11,9
	26-30 Yaş Arası	82	40,6
	31-35 Yaş Arası	52	25,7
	36 Yaş ve Üstü	44	21,8
Öğrenim Düzeyi	Lisans	155	76,7
	Lisansüstü	47	23,3
Günlük İnternet Kullanım Süresi	1 Saat ve Altı	14	6,9
	2-3 Saat Arası	107	53,0
	4-5 Saat Arası	61	30,2
	6 Saat ve Üstü	20	9,9
Toplam		202	100

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların 108’inin kadın, 94’ünün erkek olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin yaşa göre 24’ü 20-25; 82’si 26-30; 52’si 31-35; 44’ü 36 yaş ve üstü aralığındadır. Türkçe öğretmenlerinin 155’i lisans, 47’si lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir. Türkçe öğretmenlerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre 14’ü 1 saatten az, 107’si 2-3 saat arası, 61’i 4-5 saat arası, 20’si 6 saat ve üstü olarak dağılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenebilmesi için Ng (2012) tarafından geliştirilen Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” (DOYÖ) kullanılmıştır. Ölçek 17 madde ve 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin “Tutum Boyutunda” 7 madde (1-7), “Teknik Boyutunda” 6 madde (8-13), “Bilişsel Boyutunda” 2 madde (14-15) ve “Sosyal Boyutunda” 2 madde (16-17) yer almaktadır. Ölçek beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarından elde edilen verilerin Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Cronbach’s Alpha Güvenirlik Değerleri

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
Tutum Boyutu	7	.759
Teknik Boyut	6	.839

Bilişsel Boyut	2	.698
Sosyal Boyut	2	.758
Ölçeğin Tamamı	21	.984

Tablo 2’de yer alan Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerleri incelendiğinde katılımcılardan elde edilen “Tutum Boyutu” Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerinin .759; “Teknik Boyut” Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerinin .839; “Bilişsel Boyut” Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerinin .698; “Sosyal Boyut” Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerinin .758; ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerinin .984 olduğu görülmektedir. Domino’ya (1996) göre güvenilir ölçümlerin elde edilebilmesi için güvenilirlik değerlerinin .70 ve üzerinde olması gerekmektedir. Ölçek alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından elde edilen güvenilirlik değerleri güvenilir ölçümlerin elde edilebileceğini göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada ölçme aracı Türkçe öğretmenlerine “Google Formlar” aracılığıyla ulaştırılmıştır. Muş il merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine e-posta yoluyla iletilmiştir. Öğretmenlerin anlamadığı hususlarda kendilerine dönüşler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılar tarafından doldurulan formlar elektronik ortama aktarılmış ve veriler SPSS 26.00 paket programı ile analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde hangi analiz tekniklerinin belirleneceğine karar verilebilmesi için ölçeğin normallik varsayımı analizleri yapılmıştır. Normallik analizleri sonucunda parametrik ya da non-parametrik testlerin kullanılması konusunda çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri esas alınmıştır. Normallik analizinin yapılması ile ilgili değerlendirme yöntemlerinden birisi, ilgili puanın çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında yer alıp almadığına dönük yapılan incelemedir. Ölçeğin çarpıklık değeri -.897, basıklık değeri 3,412 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 aralığında olan dağılımların normallikle ilgili kanıtlar barındırdığı ifade edilmektedir (Field, 2009). Ölçek ise ± 1 aralığının üstünde değerlere sahip olduğu için non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Muş Alparslan Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından etik kurul izni alınmıştır.

Kurul adı = Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 11.12.2023

Belge sayı numarası= 11.12.2023-120914

Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili verilerin analizlerine ve ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları hangi düzeydedir?” sorusundan oluşmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3*Katılımcıların Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Betimsel Analiz Sonuçları*

s	Maddeler	χ^2	Ss	Düzye*	
Tutum	1	Madde 1	4.54	.623	Kesinlikle Katılıyorum
	2	Madde 2	4.40	.693	Kesinlikle Katılıyorum
	3	Madde 3	4.38	.738	Kesinlikle Katılıyorum
	4	Madde 4	4.20	.819	Katılıyorum
	5	Madde 5	3.41	1.17	Katılıyorum
	6	Madde 6	3.99	.977	Katılıyorum
	7	Madde 7	3.69	.944	Katılıyorum
	Ortalama	4.08	.598	Katılıyorum	
Teknik	8	Madde 8	3.92	.845	Katılıyorum
	9	Madde 9	4.14	.727	Katılıyorum
	10	Madde 10	3.63	.928	Katılıyorum
	11	Madde 11	3.69	.950	Katılıyorum
	12	Madde 12	4.06	.757	Katılıyorum
	13	Madde 13	4.16	.778	Katılıyorum
	Ortalama	3.93	.640	Katılıyorum	
Bilişsel	14	Madde 14	4.20	.848	Katılıyorum
	15	Madde 15	4.10	.779	Katılıyorum
		Ortalama	4.15	.705	Katılıyorum
Sosyal	16	Madde 16	3.96	.824	Katılıyorum
	17	Madde 17	3.56	.972	Katılıyorum
	Ortalama	3.75	.801	Katılıyorum	
Ölçek Tamamı		4.00	.564	Katılıyorum	

Tablo 3’te yer alan “Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin” boyutlarının ve maddelerinin betimsel analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların “Tutum Boyutuna” ilişkin aritmetik ortalamaları 4.08 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Katılımcıların “Teknik Boyuta” ilişkin aritmetik ortalamaları 3.93 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Katılımcıların “Bilişsel Boyuta” ilişkin aritmetik ortalamaları 4.15 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Katılımcıların “Sosyal Boyuta” ilişkin aritmetik ortalamaları 3.75 olarak

hesaplanmıştır. Bu ortalama “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Ayrıca katılımcıların ölçeğin tamamına ilişkin aritmetik ortalamaları 4.00 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” olduğunu göstermektedir.

Cinsiyete İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusundan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyete göre verilerini analiz etmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	108	97.82	10565.50	4679.500	.338
Erkek	94	105.72	9937.50		
Toplam	202				

Tablo 4’te yer alan Mann-Whitney U Testi sonuçları irdelendiğinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (U=4679.500; $p>.05$). Tespit edilen bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyetin etkili olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Yaşa İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” sorusundan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşa göre verilerini analiz etmek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yaş Aralığı	N	Ort.	SD	χ^2	p	Anlamlı Fark
20-25 Yaş Arası	24	108.25	3	2.054	.561	Yok
26-30 Yaş Arası	82	105.28				
21-35 Yaş Arası	52	101.20				
36 Yaş ve Üstü	44	91.13				
Toplam	202					

Tablo 5’te yer alan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları irdelendiğinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2=2.38$;

$p > .05$). Tespit edilen bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde yaşın etkili olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Öğrenim Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusundan oluşmaktadır. Katılımcıların öğrenim durumuna göre verilerini analiz etmek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	155	98.77	15310.00	3220.000	.228
Lisansüstü	47	110.49	5193.00		
Toplam	202				

Tablo 6’da yer alan Mann-Whitney U Testi sonuçları irdelendiğinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($U=3220.000$; $p > .05$). Tespit edilen bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde öğrenim durumunun etkili olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Günlük İnternet Kullanım Süresine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusundan oluşmaktadır. Katılımcıların günlük internet kullanım süresine göre verilerini analiz etmek için Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Süre	N	Ort.	SD	χ^2	p	Anlamlı Fark
1 Saat ve Altı	14	84.93	3	23.384	.000	Var
2-3 Saat Arası	107	88.25				
4-5 Saat Arası	61	112.10				
6 Saat ve Üstü	20	151.65				
Toplam	202					

Tablo 7’deki Kruskal-Wallis H Testi sonuçları irdelendiğinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=23.384$; $p<.05$). Tespit edilen bu fark ise günlük 6 saat ve üstü internet kullanan katılımcıların lehinedir. Bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde günlük internet kullanım süresinin etkili olduğunu göstermektedir. Ortalama puanlar dikkate alındığında günlük 6 saat ve üstü internet kullanan katılımcıların dijital okuryazarlık açısından daha yüksek bir düzeye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin yüksek düzeyde bir dijital okuryazarlık becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olması son derece önemlidir. Birçok okuryazarlık türünün gelişim gösterdiği bu çağda öğretmenlerin bu becerilere göre donanımlı hale gelmeleri ve buna uyum sağlamları gerekir. Bu durum beraberinde öğrenciye ve öğrenme ortamlarına da olumlu anlamda katkı sağlayacaktır. Direkci, Şimşek ve Uygun (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) ifade edilen okuryazarlık becerileri konusunda kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda içinde bulunulan çağın eğitim anlayışı düşünüldüğünde Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin “yüksek” olmasının son derece önemli ve olumlu olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretmen eğitiminde dijital becerilerin geliştirilmesi, genellikle dijital okuryazarlık konusu altında 30 yılı aşkın bir süredir tartışılmaktadır (Selwyn, 2020). Alan yazınında yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin veya becerilerinin ele alındığı çalışma sayısı son derece sınırlıdır. Bu çalışmalarda da Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek (Alkış, 2022) ve düşük (Arslan, 2019) olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yanı sıra diğer branşlardaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlendiği çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek (Öçal, 2017; Cote ve Milliner, 2018; Kalıncol, 2023; Korkmaz, 2020; Tel, 2023; Aksoy vd., 2021) ve orta düzeyde (Yavuz, 2023) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ($X=105,72$) kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinden ($X=97,82$) yüksek bulunmuştur. Bu sonuç Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir. Alkış (2022) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmış ve cinsiyete göre Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinden yüksek bulunması da bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yavuz (2023), Alhazza ve Lucking’in (2017) çalışmalarında öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Aksoy vd., (2021) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeylerinde kadın ve erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazınındaki birçok çalışmada erkek öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının

dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen veya öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Ata ve Yıldırım, 2019; Çetin, 2016; Kaya Özgül vd, 2023; Kıyıcı, 2008; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Öztürk ve Budak 2019; Yontar, 2019; Zhou, 2014). Erkeklerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çalışmalarda genel olarak yüksek çıkmasının nedeninin erkeklerin oyun bağımlılığının olması (Volman, 1997; Şahin ve Kalkan, 2022) ve onların dijital teknolojiye karşı daha meraklı ve ilgili olmaları ile ifade edilebileceğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Kozan ve Özek, 2019). Benzer şekilde Dang vd. (2016) da erkeklerin teknolojik öz yeterliklerinin kadınlardan daha yüksek olmasının bunun bir göstergesi olabileceğini belirtmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Tespit edilen bu bulgu Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde yaşın etkili olmadığını göstermektedir. Ancak yaş değişkeninde yaşı büyük olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha düşük olduğu, yaşı küçük olanların ise dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Yaşın artmasıyla dijital okuryazarlık düzeylerinin düştüğü ve bu durum genç öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Carrington ve Robinson (2009) bireylerde yaşın artmasıyla bilgi iletişim teknolojileri kullanımının da azaldığını ifade etmişlerdir. Alkış (2022) da çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algı düzeylerinin yaşa göre istatistiksel olarak farklılaşmadığını ancak yaşın artmasıyla Türkçe öğretmenlerinin düzeylerinin düştüğünü tespit etmiştir. Alan yazınında benzer sonuçların belirlendiği başka çalışmalar da bulunmaktadır (Aksoy vd., 2021; Öçal, 2017; Yeşildal, 2018). Teknoloji çağında yaşanılması, hemen her yaş grubundaki bireylerin teknolojik araçlara ulaşımının eşit ve kolay olması dijital okuryazarlık düzeyi ve yaş seviyesi bağlamında anlamlı bir ilişkinin olmamasını anlaşılabilir bir durum kılmaktadır. Güder ve Demir (2018) bunun sebebinin yaş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin genç öğretmenlere nazaran teknoloji ve dijital materyallerle geç tanışması, alışkanlıklarını değiştirmekte zorlanmaları olarak belirtmişlerdir. Alkış (2022) benzer sonucu farklı yorumlamış ve bu durumu “Yaş grupları arasında dijital okuryazarlık düzeyine ilişkin farklılıkların olup olmaması aynı zamanda öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini dijital anlamda geliştirme isteğine bağlıdır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen hizmet içi eğitimlerin de öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı kalmadan dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülebilir.” şeklinde açıklamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde öğrenim durumunun etkili olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte lisansüstü öğrenim durumuna sahip Türkçe öğretmenlerinin ortalama puanları (X=110,49), lisans öğrenim durumuna sahip Türkçe öğretmenlerinin ortalama puanlarından (X=98,77) yüksek bulunmuştur. Lisansüstü öğrenim durumuna sahip Türkçe öğretmenlerinin bu aşamada teknolojiyle daha fazla iç içe olması, akademik araştırmalar ve incelemeler için teknolojiyi daha fazla kullanması gerektiği düşünüldüğünde bu sonucun normal olduğu söylenebilir. Aksoy vd. (2021) çalışmalarında lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ön lisans/lisans mezunlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kaya Özgül vd. (2023) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre dijital okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Alan yazınındaki diğer çalışmalarda da benzer sonuca ulaşıldığı belirlenmiştir (Baş, 2011; Doğan ve Benzer, 2023; Gökbulut, 2021; Korkmaz, 2020; Öçal, 2017).

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin günlük internet kullanım süresi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir. Bu sonuç Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde günlük internet kullanım süresinin etkili olduğunu göstermektedir. Aksoy vd. (2021) çalışmalarında bu değişken bağlamında anlamlı farklılığa ulaşmamışlardır ancak çalışmada günlük internet kullanım süresi arttıkça öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Türkben ve Satılmış (2022) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada günlük internet kullanım süresi arttıkça öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin de yükseldiğini belirlemiştir. Alan yazınında bu değişken bağlamında yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçların olduğu saptanmıştır (Elkırın, 2021; Erol ve Aydın, 2021; Sarıkaya, 2019).

Öneriler

Araştırma sonuçları bağlamında şu öneriler sunulmuştur:

Alan yazını incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve becerileri ile ilgili birçok çalışma yapıldığı ancak Türkçe öğretmenleri ile ilgili bu konuda yapılan çalışma sayısının son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Bu yüzden Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile ilgili çalışma sayılarının artması önerilmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini daha da yükseltebilecek veya nitelikli hale getirebilecek uygulamaya dayalı çalışmalar yapılmalıdır.

Birçok çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri erkek öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur. Okuryazarlık becerilerinin daha da ön plana çıkacağı eğitim sistemimizde kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini artırabilecek çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırma Muş il merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan 202 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır. Çalışma grubunun daha fazla kişiyle yapılması ve böylece daha kapsayıcı sonuçlara ulaşılması gerektiği önerilmektedir.

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri belirli değişkenlere göre incelenmiştir. Başka çalışmalarda farklı değişkenler de kullanılmalıdır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 11/12/23 tarihli 11.12.2023-120914 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Çalışma tek isimlidir.

Kaynakça

Akgün, İ. H. & Akgün, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2)*, 1006- 1024.

- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894. <https://doi.org/10.18094/josc.871290>.
- Alhazza, T. C., & Lucking, R. (2017). An examination of preservice teachers' view of multiliteracies: Habits. *Reading Improvement*, 54(1), 32-43.
- Alkış, E. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Arslan, S. (2019). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi anabilim dalı ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi
- Ata, R., & Yıldırım, K. (2019). Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy. *Education Sciences*, 9(1), 2-16. <https://doi.org/10.3390/educsci9010040>
- Baş, G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 35-51. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/71827>
- Bay, D. N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 172-187. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1769509>
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bruce, B. (2003). *Literacy in the information age: Inquiries into meaning making with new technologies*. International Reading Association.
- Bulger, M. E., Mayer, R. E., & Metzger, M. J. (2014). Knowledge and processes that predict proficiency in digital literacy. *Read Writ*, 27(9), 1567-1583.
- Can, Ş., Çelik, B., & Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyine çeşitli değişkenlerin etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 6(3), 352-358. <https://dx.doi.org/10.38089/ekvad.2020.33>
- Carrington, V., & Robinson, M. (2009). *Digital literacies: Social learning and classroom practices*. SAGE Publications.
- Celot, P.(2010). *Study on assesment criteria for media literacy levels*. Eavi.
- Cote, T., & Milliner, B. (2018). A survey of ffl teachers' digital literacy: A report from a Japanese university. *Teaching English with Technology* 4, 71-89. <http://www.tewtjournal.org>
- Çakmak, Z., & Aslan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 72-99. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.296203>

- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 658-685. <https://doi.org/10.17556/jef.01175>.
- Dang, Y., Zhang, Y., Ravindran, S., & Osmonbekov, T. D. (2016). Examining student satisfaction and gender differences in technology-supported, blended learning. *Journal of Information Systems Education*, 27(2), 119-130.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İ. H. Demircioğlu & İ. Turan (Ed.), *Tarih Öğretiminde Öğrenimi Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (ss. 1-12). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Direkci, B., Şimşek, B., & Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programı'nda (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 34-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1170346>
- Doğan, T., & Benzer, S. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 5(1), 14-30, <https://doi.org/10.47156/jide.1243400>
- Domino, G. (1996). Test-retest reliability of the suicide opinion questionnaire. *Psychological Reports*, 78(3), 1009-1010.
- Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 325-343. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.975296>
- Erol, S., & Aydın, E. (2021). Digital literacy status of Turkish teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 620-633. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.02.020>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). Sage Publications LTD.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Publication.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.466>
- Güder, O., & Demir, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven algılarının cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul türü açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 51-68. <http://dergipark.gov.tr/usakead>
- Gülay-Ogelman, H., Demirci, F., & Güngör, H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-247. <https://doi.org/10.24315/tred.887072>
- Gürcan, H. İ. (2011). İnternette medya okuryazarlığı yaklaşımı. *XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 30.

- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Futurelab.
- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., & Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.295306>
- Kalınkol, C. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı.
- Kaya-Özgül, B., Aktaş, N., & Çetinkaya-Özdemir, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 204-221. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1191366>
- Keskin, H., & Küçük, G. (2021). Sınıf öğretmenlerin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 131-147. <https://doi.org/10.29228/tead.9>
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kinzer, C. K. (2010). Considering literacy and policy in the context of digital environments. *Language Arts*, 88(1), 51-61.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kozan, M., & Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538657>
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Open University Press.
- Leaning, M. (2019). An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 1-19.
- MEB. (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078.

- Ocak, G., & Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.466549>
- Öçal, F. (2017) *İlkokul Öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Öztürk, Y., & Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156- 172. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1518027>
- Passey, D., Shonfeld, M., Appleby, Judge, M., Saito, T., & Smits, A. (2018). Digital agency: empowering equity in and through education. *Technology, Knowledge and Learning*, 23, 425-439. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9384-x>
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>
- Selwyn, N. (2020) How creative use of technology may have helped save schooling during the pandemic. *The Conversation* (October 26th).
- Şahin, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (4), 3496-3525. <https://doi.org/10.15869/itobiad.937532>
- Şahin, H., & Kalkan, M. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 26-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6647617>
- Tel, O. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile kültürel sermaye yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Türkben, T., & Satılmış, S. (2022). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 345-364. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1159184>
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital Okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/332115>
- Volman, M. (1997). Gender-related effects of computer and information literacy education. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 315-328.
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

- Yavuz, F. (2023). *Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile kişisel siber güvenliği sağlama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824. <https://doi.org/10.16916/aded.593579>
- Zhou, M. (2014). Gender difference in web search perceptions and behavior: Does it vary by task performance?. *Computers & Education*, 78, 174-184. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.005>.

Extended Summary

Introduction

The concept of "digital" was introduced from Latin to English at the end of the 15th century and originally means "digit (us) = finger (s)" (Bayrakcı, 2020). The concept of digital literacy was popularised in Paul Gilster's work "Digital Literacy" published in 1997 (Gilster, 1997). In the literature, the concept of digital literacy has been defined in different ways by many researchers. For example, Kinzer (2010) defined digital literacy as the ability to communicate, collaborate and search, find and critically evaluate information using technological tools. Digital literacy is "the ability to perceive and produce information through technological, digital and social media tools, to share it in the continuation of production, and finally to criticise and evaluate it" (Gürcan, 2011). Bulger et al. (2014) stated that digital literacy is the ability to convey the desired information to the target receiver by using online digital tools. Martin and Grudziecki (2006) defines digital literacy as the ability, awareness and attitude to use digital tools and digital opportunities in order to identify, access, gather, manage and evaluate digital resources, to create new information, to create media content accordingly, to communicate with other individuals for the formation of qualified social actions in daily life and to manage all these processes.

Method

This research, which aims to determine the digital literacy levels of Turkish teachers, was conducted with the descriptive survey model of quantitative research method. Descriptive survey is "research conducted on large groups, in which the opinions and attitudes of individuals in the group about a phenomenon and event are taken and the phenomena and events are tried to be described" (Karakaya, 2012: 59). In this study, descriptive survey model was used since the digital literacy levels of Turkish teachers were analysed in terms of various variables.

The study group of the research consists of all Turkish language teachers working in Muş city centre, districts and villages. In this context, 202 Turkish teachers were reached. In this study, the "Digital Literacy Scale" (DLS) developed by Ng (2012) and adapted into Turkish by Hamutoğlu et al. (2017) was used to determine the digital literacy levels of Turkish teachers. The scale consists of 17 items and 4 sub-dimensions.

In the study, the measurement tool was delivered to Turkish teachers via "Google Forms". It was sent to Turkish teachers working in Muş city centre, districts and villages via e-mail. In cases where the teachers did not understand, they were returned to them. The forms filled by the participants were transferred to electronic media and the data were analysed with SPSS 26.00 package programme. The normality assumption of the scale was analysed in order to decide which analysis techniques to determine in the analysis of the data.

Findings

The arithmetic mean of the participants for the whole scale was calculated as 4.00. This average corresponds to the level of "I agree". This finding shows that Turkish teachers' digital literacy levels are "high". It was determined that the participants' digital literacy levels did not differ significantly according to gender ($U=4679,500$; $p>.05$). This finding is interpreted as gender is not effective on the digital literacy levels of Turkish teachers.

It was determined that the participants' digital literacy levels did not differ significantly according to age ($\chi^2=2,38$; $p>.05$). This finding is interpreted as age is not effective on the digital literacy levels of Turkish teachers. It was determined that the participants' digital literacy levels did not differ significantly according to their educational status ($U=3220,000$; $p>.05$). This finding is interpreted as that the level of education is not effective on the digital literacy levels of Turkish teachers.

It was found that the participants' digital literacy levels differed significantly according to the duration of daily internet use ($\chi^2=23,384$; $p<.05$). This difference is in favour of the participants who use the internet for 6 hours or more daily. This finding shows that daily internet usage time is effective on Turkish teachers' digital literacy levels. Considering the average scores, it can be said that the participants who use the internet for 6 hours or more daily have a higher level of digital literacy.

Conclusion and Discussion

As a result of the study, it was determined that Turkish teachers' digital literacy levels were "high". In the studies conducted in the literature, the number of studies addressing the digital literacy levels or skills of Turkish teachers is extremely limited. In these studies, it was concluded that Turkish teachers' digital literacy levels were high (Alkış, 2022) and low (Arslan, 2019).

In the study, it was determined that the digital literacy levels of Turkish teachers did not differ significantly according to gender. However, the digital literacy levels of male teachers ($X=105,72$) were higher than the digital literacy levels of female teachers ($X=97,82$). This result shows that gender is not effective on the digital literacy levels of Turkish teachers. In the study conducted by Alkış (2022), a similar result was reached and it was determined that the digital literacy levels of Turkish teachers did not differ significantly according to gender. In the same study, the finding that the digital literacy levels of male teachers were higher than the digital literacy levels of female teachers is similar to the result of this study. In the studies of Yavuz (2023), Alhazza and Lucking (2017), it was determined that the digital literacy levels of teachers differed significantly according to gender and this difference was in favour of female teachers.

In the study, it was determined that the digital literacy levels of Turkish teachers did not differ significantly according to gender. However, the digital literacy levels of male teachers ($X=105,72$) were higher than the digital literacy levels of female teachers ($X=97,82$). This result

shows that gender is not effective on the digital literacy levels of Turkish teachers. In many studies in the literature, it has been determined that the digital literacy levels of male teachers or prospective teachers are higher than female teachers or prospective teachers (Ata & Yıldırım, 2019; Çetin, 2016; Kaya Özgül vd., 2023; Kıyıcı, 2008; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Öztürk & Budak 2019; Yontar, 2019; Zhou, 2014).