

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık İle İlgili Görüşleri: Ankara İli Örneği

Bengisu ATA¹  Bengü TÜRKÖĞLU^{2*} 

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 29.08.2025

Kabul Tarihi: 31.10.2025

Yayın Tarihi: 31.12.2025

Anahtar Kelimeler:

Dijital okuryazarlık,
Okul öncesi eğitim,
Öğretmen görüşleri,
Nitel araştırma,
Fenomenoloji.

ÖZET

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşleri derinlemesine betimlemek amacıyla yürütülen bu çalışma nitel bir araştırmadır; bu doğrultuda fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme (ölçüt ve maksimum çeşitlilik) yoluyla belirlenen ve Ankara'nın beş ilçesinde görev yapan 60 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, araştırma amacı doğrultusunda geliştirilen ve uzman görüşleri ile pilot uygulama sonrası yedi soruya indirgenen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Geçerlik, araştırma sürecinin ayrıntılı biçimde raporlanmasıyla; güvenilirlik ise kodlama sürecinde sağlanan tematik tutarlılıkla desteklenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin dijital okuryazarlığı üç ekseninde kavramsallaştırdıklarını göstermektedir: (i) dijital araçların doğru ve bilinçli kullanımı (pedagojik ve etik boyut dâhil), (ii) teknolojinin öğretim süreçleriyle bütünleştirilmesi ve (iii) doğru bilgiye erişim, analiz ve doğrulama. Uygulamada öğretmenlerin en sık arama motorlarından (özellikle Google) yararlandıkları; akademik veri tabanları ve yapay zekâ destekli araçlara yönelimin ise görece sınırlı kaldığı görülmüştür. Katılımcılar dijital araçları sıklıkla kullandıklarını belirtmiş; yeterlilik değerlendirmelerinde genel olarak olumlu bir algı bildirmekle birlikte, güvenilirlik ve akademik derinlik gerektiren durumlarda eleştirel doğrulama ihtiyacına vurgu yapmışlardır. Güvenilirlik değerlendirmesinde kaynağın niteliği ve güncelliği öne çıkarken, doğrulamada çoklu kaynaklardan karşılaştırma yaygın bir strateji olarak kullanılmıştır. Sınıf içi yansımalar, dijital unsurların evrensel düzeyde entegrasyonunu ortaya koymaktadır: öğretmenler sabit (akıllı tahta, projeksiyon) ve taşınabilir araçlarla (telefon, bilgisayar) etkinlik, eğitici oyun, sunu ve video/şarkı destekli uygulamalar tasarlamakta; veli iletişimini dijital kanallar üzerinden sürdürmektedir. Sonuçlar, dijital okuryazarlığın öğretim kolaylığı, görsel-işitsel zenginlik ve etkinlik çeşitliliği gibi pedagojik kazanımlar sağladığını; ancak bilgi doğrulama, akademik kaynaklara erişim ve kurumsal destek boyutlarında sistematik güçlendirmeye ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir. Çalışma, hizmet içi eğitimler, öğretmenlere özel dijital platformlar, sınıf altyapısının iyileştirilmesi ve lisans programlarına dijital okuryazarlık derslerinin eklenmesi yönünde somut öneriler sunmaktadır.



Preschool Teachers' Views on Digital Literacy: The Case of Ankara Province

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 29.08.2025

Accepted: 31.10.2025

Published: 31.12.2025

Keywords:

Digital literacy,
Pre-school education,
Teacher views,
Qualitative research,
Phenomenology.

This qualitative study was conducted to reveal preschool teachers' views on digital literacy and describe these views in depth; accordingly, the phenomenological design was employed. The study group consisted of 60 preschool teachers from five districts of Ankara, selected through purposive sampling (criterion and maximum variation). Data were collected using a semi-structured interview form developed in line with the research purpose and refined to seven questions after expert feedback and a pilot study. The data obtained from the interviews were analysed through descriptive analysis. Validity was ensured by detailed reporting of the process, while reliability was supported by thematic consistency during the coding phase. The findings indicate that teachers conceptualised digital literacy along three main dimensions: (i) conscious, ethical, and pedagogical use of digital tools, (ii) integration of technology into teaching, and (iii) ability to access, analyse, and verify accurate information. In practice, teachers most frequently used search engines (especially Google), whereas the use of academic databases and AI-supported tools remained limited. Participants reported using digital tools daily; although they expressed positive perceptions of their competencies, they also emphasised the need for critical verification in contexts requiring reliability and academic depth. When evaluating reliability, the quality and currency of sources were prioritised, while cross-checking information from multiple sources was common. Classroom reflections demonstrated the integration of digital elements. Teachers designed activities, educational games, presentations, and video- or song-supported practices using both fixed (smartboard, projector) and portable devices (phone, computer) and maintained communication with parents through digital channels. Digital literacy provides pedagogical advantages such as teaching convenience, visual-auditory enrichment, and activity diversity; however, systematic reinforcement is still needed regarding information verification, access to academic resources, and institutional support. The study recommends expanding in-service training, creating digital platforms, improving infrastructure, and including digital literacy courses in teacher education programmes.

Bu çalışmanın bir bölümü 27-30 Ekim 2025 tarihlerinde Bursa'da düzenlenen 9. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

To cite this article:

Ata, B. & Türkoğlu, B. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ile ilgili görüşleri: Ankara ili örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi*, 7(2), 709-743.

<https://doi.org/10.51119/ereegf.2025.166>

*Sorumlu Yazar: Bengü Türkoğlu, turkoglubengu@gmail.com

GİRİŞ

Teknoloji; günümüzde hızla gelişmekte ve değişmekte, hayatımızın her alanına ve her yaş grubuna doğrudan etki eden temel unsurlardan biri haline gelmektedir (Çiftçioğlu ve Işıkoğlu, 2023). Erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin çeşitli dijital araçlarla karşılaşması, teknolojinin yaşamın doğal bir parçası hâline geldiğini göstermektedir (Şahin ve Kalkan, 2022). Teknoloji geliştikçe erişilebilirliği artmakta, maliyeti düşmekte ve bireylerin alım gücü yükselmekte, böylece teknolojiye ulaşım daha kolay hale gelmektedir. Teknolojinin hayatın her alanına nüfuz etmesiyle birlikte pek çok iş daha pratik ve hızlı biçimde yapılabilir duruma gelmiştir (Aksoy vd., 2021).

Teknolojide yaşanan bu hızlı değişim ve dönüşüm, eğitim sistemini de köklü biçimde etkilemiş; okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar uzanan geniş bir yelpazede önemli değişikliklere yol açmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak amacıyla geliştirilen çok sayıda dijital uygulama ve aracın eğitim süreçlerine entegre edilmesini beraberinde getirmiştir (Çiftçioğlu ve Işıkoğlu, 2023).

Bu gelişmeler doğrultusunda, dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmanın günümüzde bir tercih değil bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Tor vd., 2022). Bilginin hızla üretilmesi, kaynaklarının büyük bir bölümünün dijital ortamlarda yer alması, internet aracılığıyla kısa sürede erişilip tüketilebilmesi ve yaşam boyu öğrenmenin öneminin her geçen gün artması, dijital okuryazarlığın gerekliliğini daha da belirgin hale getirmiştir (Şahin ve Kalkan, 2022). Nitekim dijital okuryazarlık, 21. yüzyılda kazanılması gereken en temel yeterliklerden biri olarak hem ulusal hem de uluslararası politika belgelerinde yerini almıştır (Tor vd., 2022). Nitekim dijital okuryazarlık, 21. yüzyılda kazanılması gereken en temel yeterliklerden biri olarak hem ulusal (Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu; Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi strateji belgeleri) hem de uluslararası (UNESCO Dijital Okuryazarlık Göstergeleri; OECD Eğitim 2030 Çerçevesi; Avrupa Birliği Dijital Yeterlik Çerçevesi–DigComp; Dünya Ekonomik Forumu 21. Yüzyıl Becerileri Raporu) politika belgelerinde yerini almıştır (Tor vd., 2022).

Dijital okuryazarlık kavramı, Paul Gilster'in 1997'de yayımlanan Dijital Okuryazarlık isimli eseriyle bilimsel alanda dikkat çekmiş ve popülerlik kazanmıştır (Sarıkaya, 2024). Dijital okuryazarlık; medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı olmak üzere en az üç farklı okuryazarlık türünü içeren kapsamlı bir bilgi seti olarak tanımlanmaktadır (Chen vd., 2014). Dijital okuryazarlık, bireylerin belirli yeterliklere sahip olmasını gerektirir. Bu doğrultuda dijital okuryazar bir bireyden; teknolojiyi kişisel gelişimine katkı sağlayacak biçimde kullanması, bilgi ve iletişim teknolojilerinden öğrenme süreçlerinde etkin şekilde yararlanması, gündelik sorunların çözümünde teknolojiyi işlevsel biçimde uygulaması ve bu süreçlerde yasal ve etik boyutların bilincinde olması beklenmektedir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Bunun yanı sıra dijital okuryazar bireylerin; bilgileri doğru araştırması, tanımlaması ve değerlendirmesi, en uygun teknoloji araçlarını kullanarak problemleri çözebilmesi, dijital ortamlarda kendini koruyabilmesi, etik ilkelere riayet etmesi, günlük yaşam pratiklerine yönelik dijital çalışmalara erişebilmesi ve bilgisayar tabanlı temel görevleri yerine getirebilmesi gerekmektedir (Şahin ve Kalkan, 2022).

Dijital okuryazarlık, yalnızca bireysel gelişim için değil, farklı meslek gruplarının dijital dönüşüme uyum sağlayabilmesi açısından da önem taşımaktadır. Özellikle öğretmenlik mesleğinde dijital okuryazarlık, çağdaş eğitim anlayışının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Öğretmenlerin dijital teknolojileri pedagojik amaçlarla kullanabilmesi ve bu becerileri öğrencilerine aktarabilmesi beklenmektedir. Nitekim Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), eğitimde teknolojinin etkin kullanımının sağlanabilmesi için öğretmenlerin bu yeterlikleri edinmelerinin zorunlu olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin de dijital okuryazarlık becerilerini çocuklara kazandırabilmek için teknolojiyi bilinçli, amaçlı ve etkili biçimde kullanabilmeleri gerekmektedir.

Teknolojiyle doğumundan itibaren tanışan çocukların varlığı, öğretmenlerin mesleklerini daha etkili ve verimli biçimde sürdürebilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerini sürekli geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, bilgi teknolojilerini kullanarak ne tür bir öğrenme etkisi yaratmak istediklerinin farkında olmalı ve hedeflere uygun yöntemler geliştirmelidir (Sousa vd., 2019). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması, eğitim programlarına dijital araçların entegrasyonunu kolaylaştırmakta ve bu araçların sınıf ortamında etkin kullanımına olanak sağlamaktadır. Böylelikle çocukların gelişim süreçlerine önemli katkılar sunulmaktadır. Küçük yaş gruplarındaki çocuklar, dijital okuryazarlık konusunda bilgi sahibi olabilmek ve akademik başarılarını artırabilmek için nitelikli bir rehberliğe ihtiyaç duymaktadır (Gillen ve Kucirkova, 2017). Bu rehberliğin etkili biçimde sağlanabilmesi ise, öğretmenlerin dijital okuryazarlığının okul öncesi eğitimde bilgi teknolojilerinin etkili ve yeterli düzeyde entegrasyonunu gerçekleştirebilecek nitelikte olmasına bağlıdır (Anisimova, 2020).

Sonuç olarak, dijital okuryazarlığın çocukların eğitiminde kritik bir rol üstlenmesi, okul öncesi öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu yöndeki çalışmaların planlanabilmesi için ise öncelikle öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusundaki görüşlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Gülay Ogelman vd., 2022).

Araştırmanın Amacı

Günümüzde eğitimin her aşamasında olduğu gibi okul öncesi dönemde de dijital okuryazarlık önemli bir yeterlik alanı haline gelmiştir. Giriş bölümünde ayrıntılı olarak tartışıldığı üzere, teknolojinin hızla gelişmesi ve eğitim süreçlerinde dijital araçların etkin şekilde kullanılmaya başlanması, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın temel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması ve bu görüşlerin niteliksel olarak değerlendirilmesidir.

Bu amaç doğrultusunda, çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa yönelik algılarının, kullanım biçimlerinin, karşılaştıkları güçlüklerin ve geliştirilmesi gereken yönlerin kapsamlı bir şekilde incelenmesi hedeflenmiştir. Böylelikle, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin mevcut durumu açık bir biçimde ortaya konulacak ve bu alanda yapılabilecek geliştirme çalışmalarına yönelik öneriler geliştirilebilecektir.

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri dijital okuryazarlık kavramını nasıl tanımlamaktadır? Bu kavram onlara ne ifade etmektedir?
2. Öğretmenler, bilgiye erişmek, doğrulamak ve bilgiyi kullanmak için hangi dijital araçları ne sıklıkla kullanmaktadır? Bu araçların yeterli ve etkili olduğunu düşünmekte midirler?
3. Dijital ortamda ulaşılan bilgilerin güvenilirliği nasıl değerlendirilmektedir? Öğretmenler, bilgilerin doğruluğunu ve kaynağını sorgularken hangi yöntemleri kullanmaktadır?
4. Öğretmenler, dijital araçlarla ulaştıkları bilgileri mesleki yaşamlarına ve sınıf içi uygulamalarına nasıl entegre etmektedir? Dijital okuryazarlık, uygulama süreçlerini hangi yönlerden etkilemektedir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazar olmaları neden önemlidir?

6. Okul öncesi eğitim sürecinde dijital unsurlar (internet içerikleri, videolar, sunular vb.) etkinliklere ne ölçüde dahil edilmektedir? Öğretmenler hangi dijital materyalleri, hangi amaçlarla kullanmaktadır?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini artırmak için hangi yöntem veya uygulamaların hayata geçirilmesi gerektiğine ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Dijital okuryazarlık, bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi dönüştürme ve yeni içerik üretme süreçlerini aktif kılan bir yetkinlik olmuş; dolayısıyla bu beceriler öğretmenler tarafından kazanılması gereken bir ihtiyaç haline gelmiştir (Reddy vd., 2020; Tabieh vd., 2021). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri, yalnızca bireysel mesleki yeterlikleri açısından değil, aynı zamanda erken çocukluk döneminde verilen eğitimin niteliğini belirlemesi bakımından da kritik bir öneme sahiptir (Gillen ve Kucirkova, 2017). Çocukların öğrenme deneyimlerinin temelleri bu dönemde atıldığından, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri onların bilgiye erişme, bilgiyi sorgulama ve teknolojiyle sağlıklı ilişki kurma biçimlerini doğrudan etkilemektedir (Şahin ve Kalkan, 2022; Tor vd., 2022).

Bu bağlamda, araştırmanın temel katkısı okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa yönelik görüşlerini derinlemesine inceleyerek alanyazına yeni veriler sunmaktır. Çalışma, öğretmenlerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyarak, öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinin güncellenmesine ve hizmet içi eğitim süreçlerinin yeniden tasarlanmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca elde edilecek bulgular, dijital okuryazarlık konusunda geliştirilecek politika ve stratejilerin sahadaki gerçek ihtiyaçlarla uyumlu hâle getirilmesine katkı sağlayacak bir yol haritası sunacaktır.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimde dijitalleşmeyi stratejik öncelikler arasında görmekte ve öğretmenlerin dijital becerilerle donatılmasını hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; MEB, 2023). Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi, yalnızca akademik bilgi üretimi açısından değil, aynı zamanda eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanabilir çözümler sunulması açısından da büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitim programlarının planlanmasına, teknoloji entegrasyonunun güçlendirilmesine ve okul öncesi kurumlarda dijital kaynakların etkin kullanımına rehberlik edebilecektir (Anisimova, 2020; Sousa vd., 2019).

Sonuç olarak bu araştırma, yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimlerini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarının dijitalleşme sürecine katkıda bulunma, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirme ve çocukların 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasına yönelik uzun vadeli etkiler oluşturma potansiyeline sahiptir (OECD, 2021; UNESCO, 2018a).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlik-güvenirlik çalışmaları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Yöntem bölümü, araştırmanın sistematik biçimde yürütülmesine ve elde edilen bulguların bilimsel geçerliliğinin sağlanmasına yönelik temel çerçeveyi sunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışma temel nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiştir. Temel nitel araştırma,

bireylerin belirli bir olguya, sürece veya duruma ilişkin algılarını, anlamlandırmalarını, görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan; eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılan bir nitel desendir (Merriam, 2009). Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi yöntemlerle veri toplayarak bireylerin düşüncelerini, algılarını ve deneyimlerini doğal bağlamları içinde ayrıntılı biçimde anlamayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu doğrultuda araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık kavramına ilişkin tanımlamaları, algıları, kullanım biçimleri, bilgi doğrulama süreçleri ve dijital araçları sınıf içi uygulamalara entegre etme yaklaşımları incelenmiştir. Temel nitel araştırma yaklaşımı, katılımcıların görüş ve anlamlandırmalarını sistematik biçimde analiz etmeye olanak tanıdığı için çalışma amacına uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan 60 okul öncesi öğretmeni, Ankara ilinin 5 farklı ilçesinde yer alan 10 okuldan seçilmiştir. Araştırmada, bilgi açısından zengin durumların seçilmesini sağlayan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa ilişkin deneyim ve görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla, çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme kapsamında, öğretmenlerin (1) Ankara ilinde görev yapıyor olmaları ve (2) aktif olarak bir okul öncesi kurumunda çalışıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında ise farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip ilçelerdeki farklı okullardan katılımcılara ulaşılmış, böylece dijital okuryazarlığa ilişkin görüşlerin geniş bir çerçevede değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

Tablo 1
Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmen	Değişken	N
Cinsiyet	Kadın	47
	Erkek	13
Yaş	20-25	20
	26-30	9
	31-35	11
	36-40	10
	40 ve üzeri	10
Mesleki Kıdem	1-5	30
	6-10	8
	11-15	14
	16-20	6
	21 yıldan fazla	2
	Akyurt (1 okul)	9
	Çankaya (3 okul)	11

Görev Yapılan İlçe	Çubuk (3 okul)	19
	Pursaklar (2 okul)	7
	Yenimahalle (1 okul)	14
Toplam		60

Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranının en yüksek olduğu, 26-40 yaş aralığında ise dengeli bir dağılım bulunduğu dikkat çekmektedir. Mesleki kıdem açısından katılımcıların yarısının 1-5 yıl arasında deneyime sahip olduğu, diğer yarısının ise farklı kıdem aralıklarında dağıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler Ankara'nın Akyurt, Çankaya, Çubuk, Pursaklar ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapmakta olup, bazı ilçelerden bir okul, bazı ilçelerden ise birden fazla okul örnekleme dahil edilerek maksimum çeşitliliğin sağlanması hedeflenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme formu, diğer veri toplama yöntemlerine kıyasla uygulama sürecinde hem esneklik hem de sistematik bir yapı sunmaktadır ve araştırmacıya katılımcıların deneyimlerini derinlemesine inceleme fırsatı vermektedir (Büyüköztürk vd., 2020; Patton, 2015). Bu özellikleri sayesinde araştırma konusuna farklı açılardan yaklaşmayı, öğretmenlerin düşüncelerini daha ayrıntılı biçimde ortaya koymayı mümkün kılmaktadır. Ayrıca veri analizi aşamasında araştırmacıya kolaylık sağlaması, katılımcıların duygu, düşünce ve tutumlarının dikkate alınmasına imkân tanınması yönüyle daha güvenilir sonuçlara ulaşılmasına katkı sağlamaktadır (Oral ve Çoban, 2020).

Bu çalışmada görüşme formunun amaç, anlam ve kapsam bakımından uygunluğunu değerlendirmek ve geçerliğini sağlamak amacıyla üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. İlk aşamada 13 sorudan oluşan bir form hazırlanmış, uzmanlardan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda sorular kapsam, ifade ve içerik açısından değerlendirilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda form, 7 sorudan oluşacak şekilde revize edilmiştir. Görüşme formunun anlaşılabilirliğini ve işlevselliğini değerlendirmek amacıyla iki okul öncesi öğretmeniyle pilot uygulama yapılmış, pilot uygulama bulguları doğrultusunda gerekli son düzenlemeler gerçekleştirilerek forma nihai hâli verilmiştir. Hazırlanan görüşme formunda yer alan 7 soru, şu temalar çerçevesinde yapılandırılmıştır: dijital okuryazarlık tanımı ve kişisel algılar, dijital araçların kullanımı ve sıklığı, dijital ortamlarda güvenilirlik değerlendirmesi, mesleki yaşama entegrasyon, dijital okuryazarlığın önemi, dijital materyal kullanımı ve geliştirme önerileri.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde gönüllü katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacı, yöntemi ve araştırmaya ilişkin genel bilgiler ayrıntılı biçimde açıklanmış; katılımcıların akıllarına takılan sorular açık ve anlaşılır bir şekilde cevaplanmıştır. Öğretmenlere kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve paylaşılan bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiş, bu doğrultuda gönüllülük ve gizlilik ilkeleri vurgulanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri, soruları içtenlikle yanıtlayabilecekleri uygun ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi, katılımcıların yanıtlarının kapsamına bağlı olarak değişmiş olup, çoğunlukla yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin sistematik biçimde çözümlenebilmesi için araştırmanın amacına

en uygun analiz yaklaşımının belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda çalışmada, elde edilen görüşme verilerinin araştırma sorularına göre organize edilmesine ve katılımcıların düşüncelerinin doğrudan yansıtılmasına olanak tanıdığı için betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş tema veya çerçeveler doğrultusunda düzenlenmesi ve yorumlanmasına dayanmaktadır (Bengtsson, 2016; Miles ve Huberman, 1994).

Betimsel analizde veriler sistematik bir biçimde sınıflandırılır, katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenir ve elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarıyla ilişkilendirilerek yapılandırılır (Crabtree ve Miller, 1999; Merriam ve Grenier, 2019). Bu yönüyle betimsel analiz, çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun soru temelli yapısıyla uyum göstermektedir. Bu araştırmada analiz sürecinde öncelikle görüşme soruları temel alınarak betimsel analiz için bir tema çerçevesi oluşturulmuştur. Her bir katılımcı yanıtı ayrıntılı biçimde incelenmiş, alt temalar ve kodlar belirlenmiştir. Kodlar ve temalar, araştırma sorularıyla tutarlı olacak biçimde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların geçerliliğini güçlendirmek amacıyla her alt tema katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcı gizliliğinin korunması amacıyla öğretmenlere kodlar verilmiş ve alıntılar bu kodlarla sunulmuştur (Ö1, Ö2, Ö3 ...). Nitel araştırmalarda kodların frekanslarının tek başına belirleyici olmaması nedeniyle, bazı görüşlerin az sayıda katılımcı tarafından dile getirilmiş olsa dahi analizde korunmasına özen gösterilmiştir. Bu yaklaşım, verinin çeşitliliğini ve katılımcı deneyimlerinin bütüncül olarak yansıtılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2013; Lincoln ve Guba, 1985).

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik, elde edilen bulguların inandırıcılığını ve araştırmanın bütüncül tutarlılığını sağlamada kritik bir role sahiptir. Yıldırım ve Şimşek (2016), nitel araştırmalarda geçerliği; araştırmacının verileri açık, sistematik ve şeffaf bir biçimde raporlaması, bulguları doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklemesi ve araştırma sürecini ayrıntılı biçimde açıklamasıyla ilişkilendirmektedir. Bu doğrultuda çalışmada iç geçerliği artırmak amacıyla veriler önce kodlanmış, daha sonra bu kodlar doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş; katılımcı gizliliğini sağlamak için öğretmenlere kodlar verilmiş; bulgular temalar hâlinde düzenlenmiş; görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Bu uygulamalar, nitel araştırma literatüründe iç geçerliği güçlendiren standart yöntemler arasında değerlendirilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Creswell, 2013).

Nitel araştırmalarda dış geçerlik, nicel araştırmalardaki genellenebilirlik kavramından farklı olarak, araştırma sonuçlarının benzer bağlamlara aktarılabilirliğini ifade eden “aktarılabirlik” ilkesi ile ele alınmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu kapsamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve analiz adımları ayrıntılı biçimde açıklanmış; çalışma grubunun seçim ölçütleri ve bağlamı (ilçeler, okul türleri ve öğretmen özellikleri) detaylandırılmış; verilerin işleme, kodlanma ve temalara dönüştürülme süreci adım adım sunulmuştur. Bu açıklık sayesinde farklı araştırmacıların benzer koşullarda süreci takip edebilmesi mümkün olmuş ve çalışmanın aktarılabirliği güçlendirilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenirlilik (tutarlılık), bireyler arası deneyim farklılıkları nedeniyle birebir tekrar edilebilirlikten ziyade araştırma sürecinin izlenebilirliği ve tutarlılığına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada güvenirligi artırmak için veriler

iki bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Toplam 77 kodun 73'ünde görüş birliği sağlanmış ve %94,8'lik bir güvenilirlik oranına ulaşılmıştır. Literatürde %70'in üzerindeki değerlerin güvenilir kabul edildiği göz önünde bulundurulduğunda (Miles ve Huberman, 1994), elde edilen bu oran yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir.

Ayrıca görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla form tasarım sürecinde üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve pilot görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların seçiminde yansızlığa özen gösterilmiş, tüm katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve süreçleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Tüm bu uygulamalar, araştırmanın etik ilkeler doğrultusunda yürütülmesini sağlamış ve çalışmanın metodolojik güvenilirliğini önemli ölçüde pekiştirmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, Ankara'nın farklı sosyoekonomik bölgelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan Öğretmen Görüşme Formu aracılığıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Bulgular, araştırmanın amaç ve soruları doğrultusunda belirlenen temalar çerçevesinde düzenlenmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Dijital Okuryazarlık Kavramına İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri üç alt tema altında toplanmıştır: “dijital araçların doğru kullanımı”, “dijital okuryazarlık-teknoloji iş birliği” ve “doğru bilgiye erişim ve doğrulama.”

Tablo 2

Dijital Okuryazarlık Kavramına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Dijital okuryazarlık kavramı	Dijital araçların doğru kullanımı	Dijital araçları etkili kullanma	19
		Dijital araçların fayda–zarar dengesini gözetme	3
	Dijital okuryazarlık–teknoloji iş birliği	Teknolojiye uyum sağlama	1
		Teknolojiyi eğitimle bütünleştirme	1
	Doğru bilgiye erişim ve doğrulama	Dijital ortamda bilgiye erişim ve analiz etme	35
		Bilginin doğruluk ve geçerliliğini sorgulama	1

Dijital Araçların Doğru Kullanımı

Araştırma bulguları, öğretmenlerin dijital okuryazarlığı öncelikle dijital araçların doğru ve bilinçli kullanılması çerçevesinde tanımladıklarını göstermektedir. Katılımcılar bu kapsamda dijital araçları etkili ve verimli kullanma, fayda ve zararlarını ayırt ederek bilinçli hareket etme becerisine vurgu yapmıştır. Ayrıca dijital araçların yalnızca teknik yönlerinin değil, pedagojik ve etik kullanım boyutlarının da önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Okuryazarlık bir dilin kelimelerini okuyabilme, onları anlayabilme ve kavrama yetisidir. Dijital okuryazarlık ise dijital medya araçlarını kullanırken faydalı ve zararlı yönleri görebilme ve medya araçlarını ona uygun kullanabilmedir.” (Ö10)

“Dijital araçları etkili, verimli ve bilinçli kullanmayı ifade ediyor.” (Ö18)

“Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital araçları fayda ve zararlarına göre kullanma becerisidir. Okul

öncesi öğretmeni olarak bu kavram, çocuklara teknolojiyi doğru tanıtmak, eleştirel düşünme temellerini atmak ve dijital dünyaya hazırlamak anlamına geliyor.” (Ö30)

Dijital Okuryazarlık-Teknoloji İş Birliği

Bulgular, öğretmenlerin bir kısmının dijital okuryazarlığı teknolojiyle uyum sağlama ve teknolojiyi eğitimle bütünleştirme bağlamında değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, dijital okuryazarlığın yalnızca bireysel bir beceri değil, aynı zamanda eğitsel süreçlerle bütünleşen bir yeterlik olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Teknolojiyle uyum sağlayabilme durumudur.” (Ö2)

“Teknoloji ve eğitimin en üst safhada birleştirilmesini ifade ediyor.” (Ö20)

Doğru Bilgiye Erişim ve Doğrulama

Öğretmenlerin büyük bir kısmı dijital okuryazarlığı, dijital araçlar aracılığıyla bilgiye erişim, bilgiyi anlama ve doğrulama süreci ile ilişkilendirmiştir. Katılımcılar, bilginin yalnızca elde edilmesi değil, aynı zamanda analiz edilmesi, doğruluğunun ve geçerliliğinin sorgulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Dijital okuryazarlık akıllı telefonlar, tabletler, dizüstü bilgisayarlar ve masaüstü bilgisayarlar gibi ağ cihazları aracılığı ile bilgiyi bulma, analiz etme ve paylaşabilme becerilerini ifade eder.” (Ö1)

“Dijital okuryazarlık, dijital araçları yalnızca kullanabilmek değil, aynı zamanda bu araçları etkili ve eleştirel bir biçimde değerlendirmek anlamına geliyor. Benim için bu, doğru ve güvenilir bilgilere ulaşmak, bilgiyi üretmek ve paylaşmak kadar, yanlış bilgilere karşı dikkatli olmak ve sorgulayıcı yaklaşmak demek.” (Ö39)

“Dijital ortamdan elde edilen bilgileri anlama becerisidir. İnternet üzerinden aldığımız bilgileri kavrama, yorumlama ve kullanma becerisidir.” (Ö53)

Elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık kavramını üç temel boyutta tanımladıkları görülmektedir. İlk olarak, dijital araçların doğru ve bilinçli kullanımına vurgu yaparak, teknolojinin pedagojik ve etik boyutlarını da kapsayan bir bakış açısı geliştirmişlerdir. İkinci olarak, dijital okuryazarlığın eğitim süreçleriyle bütünleştirilmesi gerektiğini belirterek, teknolojinin eğitimin niteliğini artırıcı bir unsur olduğuna dikkat çekmişlerdir. Son olarak, doğru bilgiye erişim, bilginin analiz edilmesi ve güvenilirliğinin sorgulanması boyutunu öne çıkararak, dijital çağda eleştirel düşünme ve bilgi doğrulama becerilerinin önemini vurgulamışlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin dijital okuryazarlığı yalnızca teknik bir beceri olarak görmediklerini; aynı zamanda eleştirel, bütünleştirici ve pedagojik bir yeterlik alanı olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Bilgiye Erişim, Doğrulama ve Kullanımda Tercih Edilen Dijital Araçlara İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin bilgiye erişmek, bilgiyi doğrulamak ve elde edilen bilgileri kullanmak amacıyla faydalandıkları dijital araçların dört alt tema altında toplandığı belirlenmiştir: arama motorları, akademik veri tabanları, yapay zekâ destekli araçlar ve sosyal medya araçları.

Tablo 3

Bilgiye Erişim, Doğrulama ve Kullanımda Tercih Edilen Dijital Araçlara İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Tercih edilen dijital araçlar	Arama motorları	Google	45
		Tarayıcılar (ör. Chrome)	10
	Akademik veri tabanları	Google Akademik	3
		Dergipark	2
		EBSCO	1
		Turcademy	1
		Yapay zekâ destekli araçlar	ChatGPT
		Canva (tasarım/görsel üretim)	5
	Sosyal medya araçları	Instagram	7
		X (Twitter)	5
		WhatsApp	2

Bulgular, özellikle Google gibi arama motorlarının öğretmenler tarafından en yaygın kullanılan kaynak olduğunu; akademik veri tabanlarının ise daha sınırlı bir kullanıcı kitlesine hitap ettiğini göstermektedir. Yapay zekâ destekli araçların (ör. ChatGPT, Canva) yeni ama hızla benimsenen bir eğilim olduğu, sosyal medya platformlarının ise bilgi edinme kadar paylaşım ve iletişim amaçlı da kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Yüksek lisans öğrencisi olduğum için daha çok EBSCO, Dergipark, Turcademy gibi dijital araçları kullanmayı tercih ediyorum.” (Ö9)

“Google ve Chrome kullanıyorum.” (Ö13)

“Son dönemde, ChatGPT gibi yapay zekâ araçları çıktı ve çok faydalı oldu. Özellikle konu araştırmalarında ya da ilk taslak fikirleri almakta bana hız kazandırıyor.” (Ö34)

“Genellikle bilgiye erişmek için Google, Dergipark gibi dijital kaynakları kullanıyorum. Bilgiyi sunmak ve paylaşmak için ise Canva’yı kullanıyorum.” (Ö27)

“Daha çok Instagram ve X uygulamasını kullanıyorum.” (Ö30)

Bilgiye Erişim, Doğrulama ve Kullanımda Dijital Araçların Kullanılma Sıklığına İlişkin Görüşler

Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin dijital araçları büyük ölçüde düzenli biçimde kullandığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, dijital araçlardan her gün ya da sürekli faydalandığını ifade etmiş; yalnızca sınırlı sayıda öğretmen ara sıra ya da nadiren kullanım sağladığını belirtmiştir.

Tablo 4

Bilgiye Erişim, Doğrulama ve Kullanımda Dijital Araçların Kullanılma Sıklığına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Dijital araçların kullanılma sıklığı	Sıklık	Her zaman kullanım sağlama	56
		Ara sıra kullanım sağlama	4

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital araçları sıklıkla kullanmaları, dijital araçların mesleki yaşamda ve günlük bilgi edinme süreçlerinde öğretmenler için vazgeçilmez hale geldiğini

göstermektedir. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Sürekli yani aktif şekilde kullanıyorum.” (Ö2)

“Her gün kullanıyorum.” (Ö4)

“Nadiren kullanırım.” (Ö6)

“Çok sık, neredeyse her gün kullanıyorum.” (Ö56)

Bilgiye Erişim, Doğrulama ve Kullanımda Dijital Araçların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin önemli bir kısmının kullandıkları dijital araçları bilgiye erişim ve doğrulama açısından yeterli bulduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğu, bu araçların ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşmada hızlı ve işlevsel olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler dijital araçların her zaman güvenilir bilgiye erişim sağlamadığını ve özellikle akademik içerik açısından yetersiz kaldığını dile getirmiştir.

Tablo 5

Bilgiye Erişim, Doğrulama ve Kullanımda Dijital Araçların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Dijital araçların yeterliliği	Yeterlilik	Faydalanılan dijital araçlar yeterli	50
		Faydalanılan dijital araçlar yetersiz	10

Dijital araçların etkinliği konusunda çoğunluk olumlu bir görüş bildirirse de eleştirel yaklaşım sergileyen öğretmenlerin varlığı, bu alanda bilgi okuryazarlığı ve kaynak güvenilirliği eğitimlerinin önemini ortaya koymaktadır. Dijital araçların yeterliliğine ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin bu araçları yeterli bulma gerekçelerinin ağırlıklı olarak bilgiye hızlı erişim sağlama, kullanım kolaylığı sunması ve günlük ihtiyaç duyulan temel bilgilere ulaşmada pratiklik sağlama ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık dijital araçları yetersiz bulan öğretmenlerin görüşleri daha çok bilginin doğruluğunu sorgulamada yaşanan güçlükler, akademik içeriklere erişimde sınırlılık, bilgilerin güncelliğinden emin olamama ve derinlemesine araştırma gerektiren konularda dijital araçların yetersiz kalması üzerine yoğunlaşmıştır. Bu bulgular, yeterlilik ve yetersizlik algılarının yalnızca kullanım sıklığıyla değil, öğretmenlerin dijital araçlardan beklentileri ve mesleki ihtiyaçlarına göre şekillendiğini göstermektedir. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Kullandığım araçların yeterli olduğunu düşünüyorum.” (Ö9)

“Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Aradığım tüm bilgilere ulaşamıyorum.” (Ö13)

“Çoğu konuda bilgi sahibi olmada yeterli oluyor.” (Ö17)

“Her yeni çıkan gelişme ve yenilikler yeterli olmadığını gösteriyor.” (Ö28)

“Kullandığım araçlar bilgiye erişimde yeterli olmuyor.” (Ö30)

Dijital Ortamda Ulaşılan Bilgilerin Güvenilirliğini Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin dijital ortamda ulaştıkları bilgilerin güvenilirliğini değerlendirirken farklı ölçütler kullandıkları belirlenmiştir. Bu ölçütler üç alt tema altında toplanmıştır: bilginin kaynağını kontrol etme, bilginin

güncelliğini kontrol etme ve yazarın uzmanlığını değerlendirme.

Tablo 6

Dijital Ortamda Ulaşılan Bilgilerin Güvenilirliğini Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Dijital ortamda ulaşılan bilgilerin güvenilirliğini değerlendirme	Bilginin kaynağını kontrol etme	Kaynağın akademik veri içerip içermediğini kontrol etme	46
		Kaynağın geçmiş güvenilirliğini inceleme	3
	Bilginin güncelliğini kontrol etme	Yayın tarihine bakma	5
	Yazarın uzmanlığını kontrol etme	Yazarın kimliğini inceleme Yazarın uzmanlığını değerlendirme	4 2

Bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu özellikle kaynağın güvenilirliğini ve akademik niteliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Birçok kaynaktan yararlanmakta fayda var. Genelde daha yaygın kullanılan ve doğruluğu tespit edilmiş olan internet sitelerini tercih ediyorum.” (Ö22)

“Dijital ortamda ulaştığım bilgilerin güvenilirliğini değerlendirirken öncelikle bilginin geldiği kaynağın kimliğine bakarım. Akademik yayınlar, resmi kurum siteleri ve alanında uzman yazarların içerikleri daha güvenilir geliyor.” (Ö35)

“Bilginin güvenilirliğini anlamak için kaynağın akademik olup olmadığını kontrol ederim.” (Ö24)

“Bilgilerin güvenilirliğini saptama konusunda yayınlanan verinin hangi kaynaktan ne zaman yayımlandığına, güncel olup olmayışına bakıyorum.” (Ö12)

“Yazan kişinin başarısına, uzmanlığına göre değerlendirme yapıyorum.” (Ö15)

“Güvenilirliği değerlendirmek için yazarın kim olduğuna bakıyorum.” (Ö4)

Dijital Ortamda Ulaşılan Bilgilerin Doğruluğunu Sorgulamak İçin Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin dijital ortamda ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgularken en sık başvurdukları yöntem, farklı kaynaklardan bilginin tutarlılığını kontrol etmektir.

Tablo 7

Dijital Ortamda Ulaşılan Bilgilerin Doğruluğunu Sorgulamak İçin Kullanılan Yöntemler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Dijital ortamda ulaşılan bilgilerin doğruluğunu sorgulamak için kullanılan yöntemler	Farklı kaynaklardan bilginin tutarlılığını kontrol etme	Farklı sitelerle karşılaştırma	52
		Akademik kaynaklarla karşılaştırma (makale, tez vb.)	7
		Kitaplarla karşılaştırma	1

Katılımcılar, aynı bilginin birden fazla güvenilir kaynaktan yer almasını önemli bir ölçüt olarak değerlendirmektedir. Ayrıca kitaplarla karşılaştırma ve akademik veri içeren kaynaklara başvurma da doğruluk sorgulamada kullanılan yöntemler arasında yer almıştır. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Önüme çıkan ilk bilgi her zaman doğru olmadığı için doğrulayabildiğim, güvendiğim sitelerden

karşılaştırmalı araştırma yapıyorum.” (Ö33)

“Genelde birkaç siteden araştırıp ona göre güvenilir olup olmadığını değerlendiriyorum.” (Ö39)

“Kitaplardan araştırıyor; farklı sitelerden de karşılaştırma yapıyorum.” (Ö55)

“Normal bir internet sitesinden aldığım bilgilerin güvenilirliğini makalelerden, tezlerden ve yapılan çalışmalardan kontrol ediyorum.” (Ö47)

Dijital Araçlarla Ulaşılan Bilgilerin Mesleki Yaşama ve Sınıf İçi Uygulamalara Entegrasyonuna İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin dijital araçlarla ulaştıkları bilgileri mesleki yaşamlarına ve sınıf içi uygulamalarına nasıl entegre ettiklerine dair görüşler iki alt tema altında toplanmıştır: görsel ve işitsel destekli etkinliklerin oluşturulması ve iletişim ve ulaşımı kolaylaştıracak altyapıların sağlanması.

Tablo 8

Dijital Araçlarla Ulaşılan Bilgilerin Mesleki Yaşama ve Sınıf İçi Uygulamalara Entegrasyonuna İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	n	
Dijital araçlarla ulaşılan bilgilerin mesleki yaşama ve sınıf içi uygulamalara entegrasyonu	Görsel ve işitsel destekli etkinlikler	Eğitici oyunlar tasarlama	27	
		Şarkılar, videolar ile müzik etkinlikleri	13	
		Kısa filmler, sunular ile fen etkinlikleri	12	
	İletişim ve ulaşımı kolaylaştıracak altyapılar		Sanal geziler/online alan gezileri	9
			Sosyal medya üzerinden veli iletişimi	10
			Online toplantılar	7
			Online eğitimlere katılım	5

Bulgular, öğretmenlerin dijital araçları özellikle sınıf içi etkinliklerin zenginleştirilmesi ve veli-öğretmen iletişiminin güçlendirilmesi için kullandıklarını göstermektedir. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Dijital araçlarla ulaştığım videoları veya sanal gezi uygulamalarını derslerime entegre ediyorum.” (Ö24)

“Bilgisayardan videolar, sunular tasarlayarak fen etkinlikleri hazırlıyorum. Çocukların bazı şeyleri görsel olarak görmeleri çok iyi oluyor.” (Ö28)

“İnteraktif etkinlikler bağlamında kullanıyorum. Müzeler konusunda sanal müze gezmek gibi düşünülebilir.” (Ö41)

“Eğitici oyunlar oluşturup sınıf içi etkinliklere entegre ediyorum.” (Ö52)

“WhatsApp, Instagram gibi uygulamaların desteği ve kolaylığı ile velilerimle iletişim sağlıyorum.” (Ö53)

“Çeşitli uygulamalar üzerinden velilerimle iletişime geçerek toplantılar gerçekleştiriyorum.” (Ö59)

“Mesleki gelişimimi sağlayacak çeşitli online eğitimlere katılım sağlayabiliyorum.” (Ö60)

Dijital Okuryazarlığın Uygulama Süreçlerine Etkisine İlişkin Görüşler

Araştırma bulguları, öğretmenlerin dijital okuryazarlığı uygulama süreçleri açısından büyük ölçüde zenginleştirici bir unsur olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Görüşler, “zengin öğrenme ve öğretme imkânı sağlaması” alt teması altında toplanmıştır.

Tablo 9

Dijital Okuryazarlığın Uygulama Süreçlerine Etkisine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Dijital okuryazarlığın uygulama süreçlerine etkisi	Zengin öğrenme ve öğretme imkânı sağlaması	Öğretim kolaylığı sağlaması	31
		Görsel-ışitsel zenginlik katma	29
		Etkinlik çeşitliliğini artırma	17
		Bilgileri çocukların düzeyine uyarlama	7
		Etkinliklerin kalıcılığını artırma	4
		Çocukların dikkatini çekme	2

Öğretmenlerin görüşleri, özellikle öğretim kolaylığı, çocukların düzeyine uygun içerik geliştirme, kalıcılığı artırma, dikkat çekicilik sağlama, görsel-ışitsel zenginlik katma ve etkinlik çeşitliliğini artırma gibi boyutlarda değerlendirilmiştir. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Uygulama süreçlerimi kolaylaştırıyor.” (Ö13)

“Etkinliklerimin hemen hemen her kademesinde teknolojiye yer vermeye çalışıyorum çünkü bizim alanımız görsellerin etkisiyle daha kalıcı etkinlikler yapmamızı sağlıyor.” (Ö14)

“Dijital materyaller oluşturuyorum. Uygulama süreçlerini zenginleştirdiğini ve daha dikkat çekici yaptığını düşünüyorum.” (Ö28)

“Okul öncesi yaş grubuyla çalışırken dijital araçlardan ulaştığım bilgileri, sınıf içinde daha renkli ve eğlenceli etkinlikler planlamak için kullanıyorum. Örneğin öğretici videolar, çocuk şarkıları ya da etkileşimli hikâye kitaplarını sınıfta paylaşarak çocukların ilgisini çekiyorum.” (Ö34)

“Çocuklara uygun olan eğitsel oyunlar ve uygulamalar ile dersleri daha eğlenceli ve dikkat çekici hale getiriyorum. Bu araçlar çocukların hem dijital becerilerini hem de problem çözme, dikkat ve hafıza gibi alanlarını destekliyor.” (Ö42)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazar Olmasının Önemine İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazar olmalarının önemine dair görüşler üç alt tema altında toplanmıştır: çocuklara etkili ve doğru yönlendirmeler yapabilmesi, öğrenme sürecini etkili ve verimli kılması ve mesleki gelişimi ile iletişimi desteklemesi. Bulgular, öğretmenlerin dijital okuryazarlığı yalnızca bireysel mesleki yeterlik olarak değil, aynı zamanda çocukların eğitsel süreçlerini zenginleştiren ve ailelerle iletişimi kolaylaştıran kritik bir beceri olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 10*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazar Olmasının Önemine İlişkin Görüşler*

Tema	Alt Tema	Kod	n
Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazar olmasının önemi	Çocuklara etkili ve doğru yönlendirmeler yapabilmesi	Çocuklara bilgiyi doğru aktarma	7
		Uygulamaların güvenilirliğini değerlendirme	5
		Oyunların alt boyutlarını anlama	2
		Çocukların öğrenmeye ilgisini artırma	1
	Öğrenme sürecini etkili ve verimli kılması	Etkinlikleri ilgi çekici hale getirme	18
		Etkili materyal kullanma	5
		Kolay ve aktif öğrenme sağlama	2
		Soyutu somutlaştırma	2
		Etkinliklere hareketlilik ve renk katma	1
		Mesleki gelişimi ve iletişimi sağlaması	Bilgiye erişim kolaylığı sağlama
	Güncel içeriklere erişim		35
	Ailelerle doğru ve etkili iletişim		17

Çocuklara Etkili ve Doğru Yönlendirmeler Yapabilmesi

Bulgular, öğretmenlerin dijital okuryazarlığı çocuklara doğru, güvenilir ve eleştirel bir şekilde rehberlik etme açısından önemli gördüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, özellikle çocukların kullandıkları uygulama ve oyunların güvenilirliğini değerlendirme, bilgiyi doğru aktarma ve öğrenmeye ilgiyi artırma konularında dijital okuryazarlığın kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Okul öncesi öğretmenin dijital okuryazar olması oldukça önemlidir çünkü bizler birer kaynak kişiyiz. Güvenilirliği sorgulamadan kullandığımız kaynaklarla çocuklara yanlış bilgi aktarmış oluruz. Bu nedenle sorumluluğumuz gereği doğru kaynakları seçmeliyiz.” (Ö5)

“Günümüzde çocuklar erken yaşlarda dijital ortama adapte oluyor. Öğretmenin de bu konuda yeterli bilgiye sahip olması, çocuğu doğru yönlendirmek ve kullandığı uygulamaların güvenilirliğini anlayabilmek için gerekli.” (Ö8)

Öğrenme Sürecini Etkili ve Verimli Kılması

Öğretmenlerin bir diğer vurgusu, dijital okuryazarlığın öğrenme sürecini ilgi çekici, aktif ve kalıcı hale getirmedeki rolüdür. Katılımcılar, etkinliklerin görsellik ve hareketlilik kazanması, soyut kavramların somutlaştırılması ve öğrenme sürecinin daha hızlı ilerlemesi gibi avantajları dile getirmiştir. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Dijital araçlar işimizi kolaylaştırıyor. Etkinlikleri renkli kılmak mümkün oluyor.” (Ö14)

“Çocuklara dikkat çekici materyaller sunmak için dijital araçlardan faydalanyorum. Hem hazırlık süreci kolaylaşıyor hem de bilgiyi somutlaştırmada çok yararlı oluyor.” (Ö21)

“Dijital okuryazarlık mesleki gelişimime büyük katkı sağlıyor. Yeni öğretim yöntemlerini keşfetmek, yaratıcı materyaller hazırlamak ve öğrenci merkezli etkinlikler geliştirmek mümkün oluyor.” (Ö56)

Mesleki Gelişimi ve İletişimi Sağlaması

Öğretmenler, dijital okuryazarlığın mesleki gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra ailelerle iletişim kurmada da kritik bir araç olduğunu ifade etmiştir. Güncel içeriklere erişebilmek, online kurs ve seminerlere katılabilmek, ayrıca velilerle dijital kanallar üzerinden etkili iletişim sağlamak öğretmenler için önemli katkılar sunmaktadır. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Dijital okuryazarlık sayesinde mesleğimle ilgili online kurs ve seminerlere katılabiliyorum. Böylece hem güncel bilgiye ulaşıyor hem de sınıfımda uygulayabiliyorum.” (Ö10)

“Velilerle WhatsApp ya da Instagram üzerinden iletişim kurmak hem kolay hem de etkili oluyor. Bu sayede aileleri sürece daha çok dahil edebiliyoruz.” (Ö53)

Okul Öncesi Eğitim Sürecine Dijital Unsurların Dahil Edilmesine İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, okul öncesi eğitim sürecine dijital unsurların (internet içerikleri, videolar, sunular vb.) dahil edilmesine ilişkin görüşlerin “eğitim sürecine entegrasyon” alt teması altında toplandığı belirlenmiştir.

Tablo 11

Okul Öncesi Eğitim Sürecine Dijital Unsurların Dahil Edilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Okul öncesi eğitim sürecine dijital unsurların dahil edilmesi	Eğitim sürecine entegrasyon	Evet	60
		Hayır	0

Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin tamamının dijital unsurları eğitim sürecine entegre ettiğini göstermektedir. Öğretmenler, derslerinde internet içeriklerini ve videoları aktif olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, dijital materyallerin okul öncesi eğitimde artık vazgeçilmez bir unsur haline geldiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Evet, dahil ediyorum.” (Ö32)

“Evet, elbette dahil ediyorum.” (Ö47)

Eğitim Süreçlerine Dahil Edilen Dijital Materyallere İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde dijital materyal kullanımına ilişkin görüşleri iki alt tema altında toplanmıştır: “sabit sınıf materyalleri” (akıllı tahta, projeksiyon, hoparlör) ve “taşınabilir dijital materyaller” (telefon, tablet, bilgisayar).

Tablo 12

Eğitim Süreçlerine Dahil Edilen Dijital Materyallere İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Eğitim süreçlerine dahil edilen dijital materyaller	Sınıf ortamında yer alan dijital materyaller	Akıllı tahta	34
		Projeksiyon	11
		Hoparlör	5
	Taşınabilir dijital materyaller	Telefon	60
		Bilgisayar	45
		Tablet	2

Öğretmenlerin yoğun kullanımı, dijital materyallerin öğretim ortamında çok yönlü bir kullanım alanına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Daha çok akıllı tahta ve projeksiyon gibi araçları kullanıyorum.” (Ö1)

“Müzik etkinliklerine sık yer verdiğim için genelde hoparlör kullanıyorum.” (Ö54)

“Genelde telefonu bazı zamanlarda ise bilgisayarı kullanıyorum.” (Ö19)

“En çok telefonu kullanıyorum.” (Ö23)

Eğitim Süreçlerine Dahil Edilen Dijital Materyallerin Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, eğitim süreçlerine dahil edilen dijital materyallerin kullanım amaçlarının iki alt tema altında toplandığı belirlenmiştir: “eğitim materyali oluşturmak” ve “iletişim kurmak.”

Tablo 13

Eğitim Süreçlerine Dahil Edilen Dijital Materyallerin Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Eğitim süreçlerine dahil edilen dijital materyallerin kullanım amaçları	Eğitim materyali oluşturmak	Etkinlik oluşturma	49
		Eğitici oyunlar oluşturma	15
		Sunu oluşturma	7
		Animasyon oluşturma	2
		İnteraktif hikâye oluşturma	1
	İletişim kurmak	Velilerle iletişim	34
		İdare ve zümrelerle iletişim	5

Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, dijital materyallerin en çok eğitim materyali oluşturmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar; animasyon, sunu, interaktif hikâye, eğitici oyun ve etkinlik tasarlama gibi amaçlarla dijital içerikleri sürece entegre etmektedir. Bunun yanı sıra, dijital araçların iletişim kurma (özellikle velilerle ve idareyle iletişim) amacıyla da yoğun bir şekilde kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Çocukların dikkatini çekmek için eğitim videoları ve interaktif oyunlar kullanarak öğrenmelerini destekliyorum.” (Ö44)

“Deneyimleyemediğimiz her unsurda dijital görsellere, videolara başvuruyorum. Sunumlar ve animasyonlarla öğrenme sürecini görsel hale getiriyorum.” (Ö33)

“Dijital materyaller, çocukların ilgisini çekmek, öğrenme süreçlerini desteklemek ve öğrenilen bilgilerin pekişmesini sağlamak açısından oldukça etkili oluyor. Çocukların kelime dağarcığını ve dil yapılarını geliştirmek için videolar kullanıyorum. Eğlenceli şarkılar ve hikâyeler içeren videolar, çocukların dil gelişimine büyük katkı sağlıyor.” (Ö41)

“Dijital araçları (WhatsApp) velilerimle iletişime geçmek için kullanıyorum.” (Ö52)

“Dijital araçları eğitim süreci boyunca okuldaki meslektaşlarımızla iletişime geçmek, fikir

alışverişinde bulunmak ve müdürlerimle iletişimi sağlamak için kullanıyorum.” (Ö17)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerini Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini artırmaya yönelik önerileri beş alt tema altında toplanmıştır: dijital okuryazarlığa ilişkin eğitimlerin alınması, site ve platformların oluşturulması, sınıf dizaynı ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi, platformlara erişim kolaylığının sağlanması ve müfredata dijital okuryazarlık dersinin eklenmesi.

Tablo 14

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerini Artırmaya Yönelik Öneriler

Tema	Alt Tema	Kod	n
Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini artırmak için öneriler	Dijital okuryazarlığa ilişkin eğitimlerin alınması	Dijital araçların tanıtımı ve kullanımı	52
		Farkındalık kazandıracak eğitimler	29
	Site ve platformların oluşturulması	Uluslararası programlar	2
		MEB & ASHB ortak platformu	1
		Dijital araç kullanımını kolaylaştıracak siteler	1
	Sınıf dizaynı ve materyal geliştirilmesi	Dijital araç kullanımını teşvik eden sınıf düzenlemeleri	7
		Dijital araç temelli etkinlik planları	2
	Platformlara erişim kolaylığının sağlanması	Ücretli platformlara ücretsiz erişim	1
	Lisans programına ders eklenmesi	Öğretmenlik programına dijital okuryazarlık dersinin eklenmesi	2

Dijital Okuryazarlığa İlişkin Eğitimlerin Alınması

Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dijital okuryazarlık düzeylerini artırmak için düzenlenecek eğitimleri öncelikli gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu eğitimlerin hem farkındalık kazandırmaya hem de dijital araçların teknik kullanımına yönelik olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Henüz bilmediğim birçok dijital teknoloji kullanım alanı var. Bunları öğrenmek için kurs ve seminerlerin yapılmasını ve kolay ulaşılabilir olmasını isterim.” (Ö2)

“Dijital okuryazarlık farkındalığı oluşturacak eğitimlerin alınmasını, buna yönelik broşür, kısa video gibi içeriklerin desteklenmesini öneririm.” (Ö5)

“Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde kullanabileceği dijital programların eğitimleri oluyor, ücretsiz katılıyorum. Bu tarz eğitimler sıklaştırılabilir.” (Ö8)

Site ve Platformların Oluşturulması

Bazı öğretmenler, dijital okuryazarlığın geliştirilmesi için uluslararası programlar, MEB ve ASHB iş birliğinde oluşturulacak platformlar ve kullanım kolaylığı sağlayacak siteler önerisinde bulunmuştur. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“MEB ve ASHB’nin dijital okuryazarlığa ilişkin uygulanabilir bilgiler sunacağı bir sistem kurması ve

tüm öğretmenlerin oradan iletişime geçmesi faydalı olur.” (Ö18)

“Öğretmenlerin birbirleriyle deneyimlerini paylaşabilecekleri bir topluluk oluşturmak çok yararlı olur. Yapay zekâ destekli araçlar (örneğin ChatGPT gibi) tanıtılarak içerik üretme becerileri de geliştirilebilir.” (Ö35)

Sınıf Dizaynı ve Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi

Bazı öğretmenler, sınıfların dijital araç kullanımını teşvik edecek şekilde yeniden düzenlenmesi ve bu araçlara dayalı materyal ve etkinlik planlarının hazırlanmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara ilişkin örnek yanıtlar şu şekildedir:

“Sınıf ortamlarımızda dijital materyalleri kullanabileceğimiz düzenlemeler yapılabilir. Akıllı tahta özellikle anasınıfları için elzem bir ihtiyaç.” (Ö20)

“Çağın gerektirdiği düzeyde donanımlı sınıfların oluşturulması ve bu sınıflarda kullanılan teknolojik araçlarla ilgili seminerlerin düzenli yapılması gerek.” (Ö33)

Platformlara Erişim Kolaylığının Sağlanması

Bir kısım öğretmen, ücretli olan dijital platformlara öğretmenlerin ücretsiz erişim imkânı sağlanmasının önemli bir adım olacağını vurgulamıştır. Bu bulguya ilişkin örnek yanıt şu şekildedir:

“Dijital aygıtlar öğretmenlere ücretsiz satılabilir.” (Ö41)

Lisans Programına Ders Eklenmesi

Bazı öğretmenler, okul öncesi öğretmenliği programlarına doğrudan dijital okuryazarlık dersi eklenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu bulguya ilişkin örnek yanıt şu şekildedir:

“Okul öncesi ders müfredatına dijital okuryazarlığa yönelik YÖK tarafından dersler eklenebilir.” (Ö9)

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığı üç ekseninde kavramsallaştırdıklarını göstermektedir: (i) dijital araçların doğru ve bilinçli kullanımı, (ii) teknolojinin öğretim süreçleriyle bütünleştirilmesi ve (iii) doğru bilgiye erişim, analiz ve doğrulama. Uygulama boyutunda öğretmenler, arama motorlarını en yaygın kaynak olarak tercih ederken; akademik veri tabanlarına yönelim görece sınırlı kalmıştır. Yapay zekâ destekli araçların hızlı biçimde benimsendiği; sosyal medyanın ise bilgi edinmenin yanında paylaşım ve iletişim amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Kullanım sıklığı verileri, dijital araçların mesleki yaşamın günlük ve vazgeçilmez bir parçasına dönüştüğünü ortaya koyarken; yeterlilik algısında genel bir olumlu yönelim bulunmakla birlikte, içerik güvenilirliği ve akademik derinlik gerektiren durumlarda eleştirel değerlendirme ihtiyacının sürdüğü anlaşılmaktadır. Nitekim öğretmenler güvenilirlik değerlendirmesinde kaynağın niteliği ve akademikliği, güncellik ve yazarın uzmanlığı ölçütlerini öne çıkarırken; doğrulamada çoklu kaynaklardan karşılaştırma yöntemini yaygın şekilde kullanmaktadır.

Sınıf içi yansımalar, dijital unsurların evrensel düzeyde entegrasyonunu (tüm katılımcılar “evet”) ve materyal çeşitliliğini ortaya koymaktadır: öğretmenler hem sabit sınıf donanımları (akıllı tahta, projeksiyon, hoparlör) hem de taşınabilir araçlar (özellikle telefon ve bilgisayar) ile derslerini zenginleştirmekte; dijital materyalleri en çok öğretim materyali üretimi (etkinlik, eğitici oyun, sunu, animasyon, interaktif hikâye) ve iletişim (veli-idare-zümre) amaçlı kullanmaktadır. Dijital

okuryazarlığın uygulama süreçlerine etkisi, bulgulara göre; öğretim kolaylığı, görsel-işitsel zenginlik, etkinlik çeşitliliği, dikkat ve kalıcılık ile içeriğin çocuğun düzeyine uyarlanması gibi pedagojik kazanımlarla somutlaşmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen önerileri; hedefe yönelik eğitimler (farkındalık + araç kullanımı), kurumsal/ulusal platformlar, donanım ve sınıf düzenlemeleri, ücretli platformlara erişim kolaylığı ve lisans programlarına ders eklenmesi yönünde yoğunlaşmaktadır. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okul öncesi düzeyde dijital okuryazarlığın benimsenmiş ve işlevsel olduğunu, ancak eleştirel bilgi okuryazarlığı, akademik içerik erişimi ve altyapı/kurumsal destek boyutlarında sistematik güçlendirmeye ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa ilişkin görüşlerini çok boyutlu bir bakış açısıyla nasıl yapılandırdıklarını anlamaya yönelik olarak değerlendirilmiştir. Dijital teknolojilerin eğitim ortamlarında giderek daha belirgin bir yer edinmesi, öğretmenlerin bu teknolojileri nasıl algıladıklarını, hangi amaçlarla kullandıklarını ve dijital bilgiyi nasıl değerlendirdiklerini incelemeyi zorunlu hâle getirmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde dijital okuryazarlık, yalnızca öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin bir göstergesi olmanın ötesinde, çocukların dijital dünyaya yönelik ilk deneyimlerini şekillendiren temel bir pedagojik unsur olarak önem kazanmaktadır. Bu nedenle dijital okuryazarlığın öğretmenler tarafından nasıl tanımlandığının, kullanım pratiklerinin ve bu süreçte karşılaşılan sınırlılıkların ortaya konulması; hem alanyazındaki mevcut bilgi birikimine katkı sağlamak hem de uygulamada dijital pedagojinin güçlendirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığı esas olarak bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme, yorumlama ve çocukların gelişim düzeyine uygun biçimde aktarma süreçleriyle ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin dijital okuryazarlığı yalnızca araç kullanımına indirgediğini; aksine eleştirel düşünme, bilgi yönetimi ve pedagojik uyarlama boyutlarını kavramsal çerçevenin merkezine yerleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen tanımlarındaki bu vurgu, dijital okuryazarlığın sadece teknik yeterlik değil, aynı zamanda bilgi, beceri ve tutum bütünlüğünü gerektiren çok boyutlu bir yeterlik alanı olduğunu belirten alanyazın ile de uyumludur (Aksoy vd., 2021; Çifçioğlu ve Işıkoğlu, 2023; Karakuş ve Ocak, 2019).

Nitel bulgular, öğretmenlerin dijital okuryazarlığı özellikle pedagojik ve bilişsel bileşenleriyle tanımladıklarını ortaya koyarken, bu yaklaşım alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla kullandıklarını vurgulayan çalışmalarla tutarlıdır (Donohue, 2014; Gillen vd., 2018). Bununla birlikte, öğretmen tanımlarında etik kullanım, dijital güvenlik ve mahremiyet gibi boyutların görece daha sınırlı yer tutması önemli bir eksikliğe işaret etmektedir. Bu durum, dijital okuryazarlığın yalnızca pedagojik işlevler üzerinden değil, aynı zamanda doğru, güvenilir ve sorumlu kullanım ilkeleri çerçevesinde ele alınması gerektiğini belirten çalışmalarla da örtüşmektedir (Cote ve Milliner, 2018; Öçal, 2017). Nitekim öğretmenlerin etik boyutu daha az vurgulamaları, dijital okuryazarlığın çok boyutlu yapısının özellikle etik farkındalık ve dijital güvenlik ekseninde geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, alanyazındaki pek çok araştırmanın (Doğan ve Benzer, 2023; Sağ, 2021) öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterliklerinin farklı boyutlarda güçlendirilmesi gerektiği yönündeki vurgusunu desteklemekte; özellikle etik, güvenlik ve eleştirel bilgi değerlendirme bileşenlerinin okul öncesi öğretmenleri için geliştirilmesi gereken alanlar olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun bilgiye erişim, doğrulama ve kullanım süreçlerinde dijital araçlardan yararlandığını ve

bu araçları çoğunlukla yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Ancak öğretmenlerin yoğunlukla Google ve Chrome gibi sınırlı sayıdaki arama motorlarını tercih ettikleri; buna karşılık akademik veri tabanlarına ve yapay zekâ tabanlı platformlara yönelik farkındalıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin dijital araç kullanımında rutinleşmiş kaynaklara yöneldiklerini, fakat daha üst düzey bilgi doğrulama ve eleştirel sorgulama gerektiren dijital araçlardan yeterince yararlanamadıklarını göstermektedir. Bu bulgu, literatürdeki pek çok çalışma ile örtüşmektedir. Aksoğan ve Bulut Özek (2020) öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtirken; Karabacak ve Sezgin (2019) dijital dönüşümün sürdürülebilmesi için dijital okuryazarlığı geliştirmeye yönelik uygulamaların güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ata ve Yıldırım (2016) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu, ancak uygulama yetkinliklerinin sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ulaş ve Ozan (2010), sınıf öğretmenlerinin bilgisayar teknolojilerini yeterince etkili kullanamadıklarını bildirmiştir. Uluslararası alanyazında da benzer sonuçlar görülmektedir: Dai (2023), Sergeeva vd. (2024) ve Yang vd. (2023) öğretmenlerin dijital okuryazarlığa ilişkin bilgi sahibi olduklarını ancak bu bilgiyi uygulamaya dönüştürme konusunda eksiklikler bulunduğunu rapor etmiştir. Bu çalışmalarla paralel olarak, bu araştırmanın bulguları da bilgi-farkındalık düzeyi ile kullanım-yetkinlik düzeyi arasında bir açığın bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler dijital araçların önemine ilişkin farkındalık taşısa da bu farkındalığın pratik düzeyde tam olarak karşılık bulmadığı görülmektedir. Böylece bulgu, öğretmenlerin temel bilgi kaynaklarını kullanmakta zorlanmadıklarını; ancak daha gelişmiş dijital araçlara geçişte yeterli destek, eğitim veya rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Öte yandan bazı araştırmalarda (Bingöl, 2022; Çelikkaya ve Köşker, 2023; Doyle Jones, 2015; İşçioğlu ve Kocakuşak, 2012; Öçal, 2017; Özer, 2021; Özşahin vd., 2024) öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek bulunduğu da rapor edilmiştir. Bu farklılık, çalışmaların yürütüldüğü bağlamın (brans, yaş grubu, sosyoekonomik çevre, örneklem büyüklüğü) yanı sıra dijital araçların hızlı dönüşümüyle de ilişkili olabilir. Nitekim 2010'lu yılların başında dijital okuryazarlık daha çok bilgisayar ve internet temelli becerilerle sınırlıyken, günümüzde mobil teknolojiler, yapay zekâ uygulamaları ve sosyal medya tabanlı bilgi ağları öğretmenlerin dijital pratiklerini yeniden şekillendirmiştir. Dolayısıyla alanyazındaki farklı sonuçlar, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin bağlama göre değişkenlik gösterebileceğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin dijital ortamda ulaştıkları bilgilerin güvenilirliğini değerlendirirken en fazla kaynağın akademik niteliğine odaklandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler, bilginin doğruluğunu sorgularken çoğunlukla farklı internet siteleri arasında karşılaştırma yapma stratejisini tercih etmektedir. Bu durum, doğrulama sürecinin büyük ölçüde çevrim içi kaynaklarla sınırlı kaldığını ve kitaplar veya uzman görüşü gibi alternatif teyit mekanizmalarının yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Dijital ortamın sunduğu hız ve erişilebilirliğin öğretmenleri bu yönetime yönlendirdiği, ancak doğrulama sürecini tek boyutlu kıldığı söylenebilir.

Alanyazın bulguları bu sonuçları hem desteklemekte hem de çeşitlendirmektedir. Kaya vd. (2024), sınıf öğretmenlerinin dijital bilgiyi doğrularken çevrim içi kaynakların yanı sıra basılı materyallerden ve uzman görüşlerinden yararlandıklarını bildirmiştir. Bu farklılık, öğretmenlerin doğrulama pratiğinin bağlamsal faktörlere, kişisel yeterliklere ve zamana erişim koşullarına göre değişebildiğini düşündürmektedir. Öte yandan uluslararası literatürde dijital okuryazarlığın yalnızca bilgiye erişim değil, bilginin güvenilirliğini birden fazla kaynaktan kontrol etme ve eleştirel analiz

becerilerini de kapsadığı vurgulanmaktadır (Eshet-Alkalai, 2004; Livingstone, 2014). Bu açıdan bakıldığında, araştırmada ortaya çıkan tek yönlü doğrulama eğiliminin dijital okuryazarlığın çok boyutlu yapısı ile tam olarak örtüşmediği görülmektedir. Özellikle erken çocukluk eğitiminde öğretmenlerin çocuklara rehberlik etme sorumluluğu göz önünde bulundurulduğunda, doğrulama stratejilerinin çeşitlendirilmesi kritik bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere yalnızca dijital araç kullanımının değil, aynı zamanda çok kaynaklı doğrulama yöntemlerinin ve eleştirel değerlendirme becerilerinin kazandırılması önemli görülmektedir. Böylece öğretmenlerin hem dijital bilgiye erişim becerileri hem de bu bilgiyi güvenilir biçimde filtreleme kapasiteleri güçlendirilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin dijital araçlarla ulaştıkları bilgileri hem mesleki süreçlerine hem de sınıf içi uygulamalarına aktif biçimde entegre ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin özellikle eğitici oyunlar tasarlama, kısa film ve sunularla fen etkinlikleri yürütme, müzik etkinliklerini dijital materyallerle destekleme, sanal geziler düzenleme ve veli iletişimini dijital kanallar aracılığıyla sürdürme gibi çok yönlü uygulamalar geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, dijital araçların okul öncesi eğitimde yalnızca bilgi edinme amacıyla değil, aynı zamanda öğretim süreçlerini çeşitlendirme ve zenginleştirme amacıyla pedagojik bir bileşen olarak kullanıldığını göstermektedir.

Alan yazındaki bulgular bu sonucu destekler niteliktedir. Kardeş (2020), dijital materyallerin öğrenmeyi somutlaştırma, görsel destek sağlama ve bilgiye hızlı erişim gibi işlevlerle öğretim sürecini güçlendirdiğini belirtmektedir. Gillen vd. (2018) dijital medyanın çocuklara yenilikçi öğrenme deneyimleri sunduğunu ortaya koyarken, Donohue (2014) dijital araçların öğretmenlerin rehberlik rollerini güçlendirdiğini ve çocukların öğrenme motivasyonunu artırdığını vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, araştırma bulgusuyla örtüşerek öğretmenlerin dijital araçları yalnızca destekleyici değil, aynı zamanda öğrenme ortamlarını dönüştürücü bir unsur olarak gördüklerini göstermektedir. Bu bağlamda, araştırmada elde edilen bulgular dijital araçların öğretim, iletişim ve sınıf yönetimi süreçlerine çok boyutlu biçimde entegre edildiğini ve okul öncesi öğretmenleri açısından bilişsel, sosyal ve duyuşsal öğrenme çıktıları için önemli bir potansiyel taşıdığını ortaya koymaktadır. Dijital araçların pedagojik amaçlarla bilinçli kullanımının, erken çocukluk döneminde zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulmasına önemli katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular, öğretmenlerin dijital okuryazarlığı çocuklara doğru yönlendirme yapma, öğrenme süreçlerini daha etkili hâle getirme ve kendi mesleki gelişimlerini destekleme açısından kritik bir yeterlik olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlerin dijital okuryazarlığı yalnızca bireysel bir teknoloji kullanma becerisi olarak değil, çocukların öğrenme yaşantılarını, dijital dünyayla kurdukları ilişkiyi ve ailelerle yürütülen iletişimi doğrudan etkileyen bütüncül bir unsur olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların dijital ortamlara dair ilk deneyimlerini öğretmenleri aracılığıyla edindikleri düşünüldüğünde, dijital okuryazarlığın pedagojik sorumluluk boyutu daha da önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital araçları bilinçli ve amaçlı biçimde kullanmaları, çocukların hem bilgiye erişme biçimlerini hem de dijital etik farkındalıklarını şekillendiren bir model işlevi taşımaktadır.

Bu bulgular, alan yazındaki araştırmalarla da büyük ölçüde örtüşmektedir. Gülay Ogelman vd. (2022) okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterliklerinin çocukların öğrenme süreçlerini doğrudan desteklediğini belirtmektedir. Donohue (2014) benzer şekilde, öğretmenlerin etkili bir rehberlik rolü üstlenebilmesi için dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini vurgulamaktadır. Oçal (2017) ise öğretmenlerin dijital araçları bilinçli ve pedagojik amaçlara uygun biçimde kullanmalarının, erken yaşta teknolojiyle karşılaşan çocukların sağlıklı yönlendirilmesi

açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Kardeş (2020) de dijital okuryazarlık yeterliklerinin yalnızca bilişsel gelişimi değil, iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi üst düzey becerilerin gelişimini de desteklediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, araştırmanın bulgusunu destekleyerek dijital okuryazarlığın öğretmenler için çok boyutlu bir profesyonel yeterlik alanı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen bulgular, dijital okuryazarlığın öğretmenler açısından yalnızca teknolojik bir yetkinlik değil, çocukların bütüncül gelişimini destekleyen temel bir pedagojik sorumluluk alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital araçları bilinçli, güvenli ve pedagojik amaçlara uygun biçimde kullanabilen öğretmenlerin, erken çocukluk döneminde öğrenme kalitesini ve çocukların dijital dünyaya uyum süreçlerini güçlendirdiği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular, öğretmenlerin tamamının dijital unsurları eğitim sürecine aktif biçimde dahil ettiklerini ve özellikle telefon, bilgisayar ve akıllı tahta gibi araçları yoğun şekilde kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu araçların çoğunlukla etkinlik hazırlama, eğitici oyun tasarlama, sınıf içi sunumlar hazırlama ve veli iletişimini yürütme amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Bulgular, dijital materyallerin okul öncesi eğitimde artık tamamlayıcı değil, öğretim sürecinin temel bileşenlerinden biri hâline geldiğini göstermektedir. Özellikle telefonun tüm öğretmenler tarafından tercih edilmesi, hız, erişilebilirlik ve taşınabilirlik avantajlarının okul öncesi uygulamalarda kritik bir işlev gördüğünü düşündürmektedir. Bu sonuçlar, alan yazındaki çalışmalarla büyük ölçüde uyumludur. Donohue (2014), dijital teknolojilerin erken çocukluk sınıflarında giderek yaygınlaştığını ve öğretmenlerin bu araçları pedagojik amaçlarla bütünleştirdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Zomer ve Kay (2016), okul öncesi öğretmenlerinin telefon, bilgisayar ve tablet gibi araçları öğretim sürecinde sıklıkla kullandığını bildirmiştir. Nilsson vd. (2020) tabletlerin erken okuryazarlık ve matematik becerilerini desteklemek amacıyla aktif biçimde kullanıldığını göstermiştir. Ertmer vd. (2012) öğretmenlerin dijital araçları çocukların derse katılımını artırma, veli iletişimini güçlendirme ve öğretim materyallerini sunma amacıyla etkili biçimde kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca Başalev-Acar ve Bedel (2024), dijital araçların dokümantasyon ve veli iletişimi süreçlerinde öğretmenler tarafından yoğun olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Bu çalışmalar, araştırmada elde edilen bulguların hem ulusal hem de uluslararası uygulamalarla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, bulgular öğretmenlerin dijital araç kullanımında bazı yapısal sınırlılıklarla da karşılaştığını düşündürmektedir. Örneğin, bilgisayar ve akıllı tahta kullanımının daha düşük düzeyde olması, sınıflar arasındaki teknolojik altyapı farklılıklarına işaret etmektedir. Ayrıca telefonun yoğun kullanımı pedagojik amaç ile kişisel kullanım arasındaki sınırların zaman zaman belirsizleşmesine yol açabilecek potansiyel bir risk taşımaktadır. Literatürde de vurgulandığı üzere (Gillen vd., 2018; Marsh vd., 2015; Neumann, 2018), dijital araçların erken çocukluk eğitiminde pedagojik değer yaratabilmesi için yalnızca araç olarak değil, pedagojik hedeflerle bütünleştirilmiş biçimde kullanılması gerekmektedir. Aksi hâlde dijital materyaller dikkat dağıtıcı ya da yüzeysel öğrenmeye neden olabilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin dijital araçları yaygın ve işlevsel biçimde kullandıkları görülse de bu kullanımın etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için okul altyapısının geliştirilmesi, öğretmenlerin pedagojik entegrasyon konusunda desteklenmesi ve dijital araç kullanımına ilişkin açık yönlendirmelerin sağlanması gerekmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini geliştirmek amacıyla çeşitli yapısal ve pedagojik öneriler sunduklarını ortaya koymuştur. Bu öneriler arasında hizmet içi eğitimlerin artırılması, öğretmenlere özel dijital platformların

geliştirilmesi, sınıf düzenlemelerinin dijital araç kullanımına uygun hâle getirilmesi, ücretli platformlara erişim kolaylığının sağlanması ve lisans programlarına dijital okuryazarlık derslerinin eklenmesi ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin bu önerileri, dijital okuryazarlığın yalnızca bireysel çabalarla geliştirilebilecek bir yeterlik olmadığına, kurumsal ve sistemsel destek gerektirdiğine işaret etmektedir. Bu bulgular, alan yazındaki çalışmalarla uyumludur. Aksoy vd. (2021) dijital okuryazarlığı geliştirmeye yönelik kapsamlı eğitim projelerinin önemini vurgulamış; Memişoğlu (2023) ise nitelikli hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin dijital yeterliklerini güçlendirmede merkezi bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan, öğretmenlerin talepleri, dijital okuryazarlığın yalnızca araç kullanımına yönelik teknik bir beceri değil, aynı zamanda pedagojik uyarılma, eleştirel değerlendirme ve etik farkındalık gerektiren çok boyutlu bir yeterlik olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlere özel dijital platformların geliştirilmesine yönelik öneri, deneyim paylaşımı, materyal üretimi ve mesleki öğrenme topluluklarının güçlendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Literatürde de bu tür dijital profesyonel öğrenme topluluklarının öğretmen yeterliklerini artırmada etkili olduğu ifade edilmektedir. Ücretli platformlara erişim kolaylığının talep edilmesi ise dijital eşitsizliklerin öğretmenler düzeyinde dahi devam ettiğini göstermekte; bu durum, dijital okuryazarlık politikalarının eşitlikçi bir perspektifle ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Lisans programlarına dijital okuryazarlık derslerinin eklenmesi yönündeki öneri ise, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce dijital yeterlik kazanmalarının önemine vurgu yapmakta ve uzun vadeli sürdürülebilir gelişimin kurumsal temellerini oluşturmaktadır. Bu sonuçlar, uluslararası alanyazınla da uyumludur. UNESCO'nun (2018b) raporu, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi sürdürülebilir eğitim politikalarının temel bileşenlerinden biri olarak tanımlamaktadır. Avrupa Birliği tarafından geliştirilen DigCompEdu (Redecker, 2017) çerçevesi de öğretmenlerin yalnızca dijital araçları kullanma becerilerini değil, bu araçları pedagojik bağlamla bütünleştirme, öğrenme ortamlarını zenginleştirme ve öğrencilerin dijital yeterliklerini destekleme sorumluluklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, araştırma bulguları Türkiye'deki öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarının küresel standartlarla uyumlu olduğunu göstermekte; dijital okuryazarlığın günümüz eğitim politikalarında vazgeçilmez bir yeterlik alanı hâline geldiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa ilişkin görüşlerini bütüncül bir biçimde ortaya koymakla birlikte, belirli sınırlılıkları da barındırmaktadır. Öncelikle elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış olup katılımcıların öznel değerlendirmelerine dayanmaktadır. Bu durum, bireysel deneyimlerin ve algıların bulgular üzerinde etkili olmasına yol açabilir. Ayrıca çalışma grubu, belirli bir ilde görev yapan sınırlı sayıdaki okul öncesi öğretmenden oluştuğu için elde edilen sonuçların genellenebilirliği sınırlıdır. Dijital okuryazarlık bağlama duyarlı bir olgu olduğundan, farklı illerde, farklı sosyo-ekonomik koşullara sahip öğretmen gruplarıyla yürütülecek araştırmaların bulguları zenginleştireceği düşünülmektedir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda daha geniş ve çeşitlendirilmiş örneklemle, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma desenlerinin tercih edilmesi, dijital okuryazarlık olgusunun daha kapsamlı ve genellenebilir bir biçimde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

SONUÇ

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa ilişkin görüşleri nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin dijital okuryazarlık kavramına yönelik genel bir farkındalığa sahip olduklarını, ancak bu farkındalığın uygulama boyutunda tam olarak karşılık bulmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilgiye erişme, doğrulama ve kullanma süreçlerinde dijital araçlardan yararlandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, Google ve Chrome gibi yaygın arama motorlarının yoğun biçimde kullanılması, akademik veri

tabanları ile yapay zekâ temelli platformlara ilişkin farkındalığın sınırlı olmasına işaret etmektedir. Bu durum, dijital bilginin akademik nitelikte değerlendirilmesi ve eleştirel biçimde analiz edilmesi aşamalarında geliştirilmesi gereken yönler bulunduğunu göstermektedir.

Bulgular, öğretmenlerin dijital ortamda ulaştıkları bilgilerin güvenilirliğini değerlendirirken çoğunlukla kaynağın akademik niteliğine odaklandıklarını, doğruluk sorgulamasında ise farklı sitelerden karşılaştırma yöntemini tercih ettiklerini göstermektedir. Öte yandan kitaplar, uzman görüşleri ve bilimsel yayınlar gibi alternatif doğrulama araçlarının sınırlı kullanılması, dijital doğrulama stratejilerinin çeşitlendirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin dijital araçlarla ulaştıkları bilgileri sınıf içi uygulamalarıyla bütünleştirdikleri görülmüş; eğitici oyunlar, kısa filmler, sunular, müzik etkinlikleri ve sanal geziler gibi çeşitli uygulamaların eğitim süreçlerini zenginleştirdiği belirlenmiştir. Bu sonuç, dijital araçların öğretmenler tarafından yalnızca bilgi kaynağı olarak değil, aynı zamanda pedagojik bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Dijital okuryazarlığın öğretmenler açısından bireysel bir yeterlik olmanın ötesinde, çocukların öğrenme süreçlerini, ailelerle iletişimi ve mesleki gelişimi etkileyen temel bir bileşen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin en sık kullandıkları dijital araçların telefon, bilgisayar ve akıllı tahta olduğu belirlenmiş; bu araçların özellikle etkinlik hazırlama, eğitici oyun tasarlama ve veli iletişimi gibi amaçlarla kullanıldığı görülmüştür. Bu durum, dijital unsurların okul öncesi eğitimde artık opsiyonel değil, eğitsel sürecin ayrılmaz bir parçası hâline geldiğine işaret etmektedir.

Son olarak öğretmenler, dijital okuryazarlık yeterliklerinin güçlendirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler arasında hizmet içi eğitimlerin artırılması, öğretmenlere özel dijital platformların geliştirilmesi, sınıf ortamlarının dijital araç kullanımına uygun hâle getirilmesi, ücretli platformlara erişim kolaylığının sağlanması ve lisans programlarına dijital okuryazarlık derslerinin eklenmesi bulunmaktadır. Bu öneriler, dijital okuryazarlığın geliştirilmesinin bireysel gayretlerle sınırlı kalmayıp kurumsal ve politik düzeyde bütüncül bir destek gerektirdiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini geliştirmeye ve dijital araç kullanımını daha etkili hâle getirmeye yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlerin dijital bilgiye erişim biçimleri geliştirilmelidir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla Google ve temel arama motorlarını kullandıkları, akademik veri tabanlarına ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerine yönelik, akademik veri tabanlarını, yapay zekâ tabanlı araçları ve güvenilir dijital kaynakları tanıttıcı eğitimler düzenlenebilir.
- Dijital bilginin doğrulanmasına ilişkin çeşitli stratejiler kazandırılmalıdır. Bulgular, öğretmenlerin doğruluk sorgulamada ağırlıklı olarak farklı sitelerden karşılaştırma yöntemine başvurduklarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, kitaplar, uzman görüşleri, bilimsel raporlar ve güvenilir kurum yayınları gibi alternatif doğrulama araçlarını kullanmalarını destekleyecek uygulamalı eğitim programları hazırlanabilir.
- Sınıf içi dijital uygulamaların niteliğini artırmaya yönelik pedagojik destek sağlanmalıdır. Araştırmada öğretmenlerin dijital araçları oyun, görsel materyal, sunu ve sanal gezi gibi uygulamalar için aktif biçimde kullandıkları görülmüştür. Bu nedenle, dijital araçların pedagojik entegrasyonuna yönelik örnek etkinlikler, rehberler ve öğretim materyalleri geliştirilebilir.
- Dijital araç kullanımını destekleyen fiziksel ve teknolojik altyapı güçlendirilmelidir. Öğretmenlerin telefon, bilgisayar ve akıllı tahta gibi araçları farklı sıklıklarda kullanması, sınıf

altyapısında çeşitlilik bulunduğunu göstermektedir. Okullarda dijital araçların etkin kullanımını kolaylaştıracak düzenlemeler yapılmalı, donanım eksiklikleri giderilmelidir.

- Öğretmenlerin dijital okuryazarlığa ilişkin farkındalık ve yetkinliklerini artıracak hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Hizmet içi eğitimlerde yalnızca araç tanıtımına değil; dijital etiğe, veri güvenliğine, bilgi doğrulama süreçlerine ve pedagojik uyarlamaya odaklanılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla dijital içerik üretimine yönelik platformlar oluşturulmalıdır. Araştırmada öğretmenlerin dijital içerikleri sınıf içinde aktif biçimde kullandıkları belirlenmiştir; bu doğrultuda öğretmenlerin içerik paylaşabileceği, karşılıklı öğrenme sağlayabileceği dijital topluluklar kurulabilir.
- Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlikleri lisans eğitiminde desteklenmelidir. Araştırma bulguları mevcut öğretmenlerin dijital okuryazarlığında uygulama boyutunda sınırlılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarına yönelik dijital okuryazarlık derslerinin müfredata eklenmesi, uzun vadede daha güçlü bir yeterlik kazanımı sağlayacaktır.

Ethical approval

Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 07/03/2025 tarihli ve 2025/160 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Conflict of Interest

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

REFERANSLAR

- Aksoğan, M., & Bulut Özek, M. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 301-311. <https://doi.org/10.36362/gumus.661961>
- 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>
- Anisimova, E. (2020). Digital literacy of future preschool teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 230-253.
- Ata, R., & Yıldırım, K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersi kapsamında internet ve sosyal medya kullanımları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 581-602.
- Başalev Acar, S., & Bedel, E. F. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital teknolojileri eğitsel amaçla kullanımı: Dokümantasyon, değerlendirme, veli katılımı ve iletişimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 117-151.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14.
- Bingöl, H. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki motivasyonlarının incelenmesi* (Yayın No. 708866) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Chen, B., Gallagher-Mackay, K., & Kidder, A., (2014). *Digital learning in Ontario schools: The 'new normal'*. People for Education.
- Cote, T., & Milliner, B. (2018) A survey of EFL teachers' digital literacy: A report from a Japanese University. *Teaching English with Technology*, 18, 71-89.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Çelikkaya, T., & Köşker, C. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri yeterlilik düzeyleri (Kırşehir Örneği). *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 36(1), 344-371. <https://doi.org/10.19171/uefad.1202223>
- Çiftçioğlu, M., & Işıkoğlu, N. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 147-181. <https://doi.org/10.17152/gefad.1194652>

- Dai W. (2023). An empirical study on English preservice teachers' digital competence regarding ICT self-efficacy, collegial collaboration and infrastructural support. *Heliyon*, 9(9), e19538. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19538>
- 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>
- Donohue, C. (2014). Technology and digital media as tools for teaching and learning in the digital age. In *Technology and digital media in the early years* (pp. 53-67). Routledge.
- Doyle-Jones, C. S. (2015). *Importance of working collaboratively and risk-taking with digital technologies when teaching literacy* [Doctoral dissertation, University of Toronto]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59, 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. https://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/2018_eu_key_competences.pdf
- Gillen, J., & Kucirkova, N. (2017). *Literacy learning in a digital world*. European Early Childhood Research Association.
- Gillen, J., Arnott, L., Marsh, J., Bus, A., Castro, T., Dardanou, M., Duncan, P., Enriquez-Gibson, J., Flewitt, R., Gray, C., Holloway, D., Jernes, M., Kontovourki, S., Kucirkova, N., Kumpulainen, K., March-Boehneck, G., Mascheroni, G., Nagy, K., O'Connor, J., ... Tafa, E. (2018). *Digital literacy and young children: Towards better understandings of the benefits and challenges of digital technologies in homes and early years settings*. DigiLitEY, [S.I].
- Gülşay 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>
- İşçioğlu, E., & Kocakuşak, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sayısal okuryazarlık düzeyleri ve teknoloji algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (Özel Sayı 2)*, 15-24.
- Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 319-343.
- Karakuş, G., & Ocak, 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>
- Kardeş, S. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 827-839. <https://doi.org/10.17679/inuefd.665327>
- Kaya, A., Şahin, Ç., & Demir, D. (2024). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazar olma durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 818-834. <https://doi.org/10.16916/aded.1418200>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), 283-303. <https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113>
- Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., & Ritchie, L. (2015). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 47-60. <https://doi.org/10.1177/1476718X15582095>
- Memişoğlu, H. (2023). Okuryazarlık becerilerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(4), 276-296. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1317405>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Neumann, M. M. (2018). Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 239-246. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006>
- Nilsson, T., Gustafsson, P., Sundqvist, P. (2020). Children's interactions with technology in teachers' self-reported activities in Sweden's preschools. *International Journal of Technology and Design Education*, 30(4), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09613-x>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies (DeSeCo)*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing.
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Öçal, F. Z. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları*. (Yayın No. 450253) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Özer M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 684359) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi].
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Özşahin, K., Tanburoğlu, M., Karacalı Ergin, C., Metin, A., & Durmuş, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(40), 31-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11031711>

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020) Digital literacy. *International Journal of Technoethics*, 11, 65-94. <https://doi.org/10.4018/ijt.20200701.oa1>
- Sağ, M. (2021). *Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ve engellerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 698096) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıkaya, 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>
- Sergeeva, O. V., Zheltukhina, M. R., Sizova, Z. M., Ishmuradova, A. M., Khlusyanov, O. V., & Kalashnikova, E. P. (2024). Exploring pre-service teachers' ICT competence beliefs. *Contemporary Educational Technology*, 16(2), ep500.
- Sousa, J. A., Machado, I. D. C. P., & Barros, F. D. A. A. (2019). Real interest of federal and state institutions in relation to chemistry education with citizenship training. *Periodico Tche Quimica*, 16(32), 862-869. https://doi.org/10.52571/PTQ.v16.n32.2019.880_Periodico32_pgs_862_869.pdf
- 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>
- Tabieh, A. A. S., Hamzeh, M., Abu-Foudeh, B. K. S., Jarrar, N., Al-Manaseer, S., Al-Shawabkeh, A., & Seikaly, R. (2021). Digital literacy and its acquisition by teachers and principals at educational workplaces. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(5), 38-55. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.5.3>
- Tor, D. L., Başaran, S. D., & Arık, E. (2022). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 2027-2064.
- Ulaş, A. H., & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- UNESCO. (2018a). *ICT competency framework for teachers* (3rd ed.). UNESCO.
- UNESCO. (2018b). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics.
- World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- Yang, L., García-Holgado, A., & Martínez-Abad, F. (2023). Digital competence of K-12 pre-service and in-service teachers in China: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 24, 679-693.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zomer, N. R., & Kay, R. H. (2018). Technology use in early childhood education: A review of literature. *Journal of Educational Informatics*, 1(1), 1-25. <https://doi.org/10.51357/jei.v1i1.45>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Technology is rapidly developing and transforming, becoming one of the key elements that directly affects all aspects of life and all age groups (Çiftçioğlu & Işıkoğlu, 2023). Even a newborn baby comes into contact with technology and continues to use it intensively throughout life (Şahin & Kalkan, 2022). From early childhood to adulthood, digital exposure begins almost instinctively, shaping daily routines, communication patterns, and learning behaviours. As technology advances, its accessibility increases, costs decrease, and purchasing power rises, making access to technology easier. With this widespread integration, many tasks have become more practical and faster to perform (Aksoy et al., 2021). Technological innovations have also blurred the boundaries between physical and virtual environments, creating hybrid spaces in which individuals continuously interact with digital tools.

This rapid transformation has also profoundly influenced education, bringing significant changes from early childhood to higher education and leading to the integration of numerous digital tools developed to support learning and teaching (Çiftçioğlu & Işıkoğlu, 2023). Digital platforms, smart devices, interactive applications, and artificial intelligence-based systems have become indispensable in educational environments, offering both opportunities and challenges for teachers. Consequently, digital literacy has become not a preference but a necessity (Tor et al., 2022). The fast-paced production of information, the prevalence of digital sources, and the growing emphasis on lifelong learning have further highlighted its importance (Şahin & Kalkan, 2022). In the contemporary knowledge society, individuals are expected not only to access information but also to critically evaluate, synthesise, and ethically use it for personal and professional development.

Digital literacy is now considered one of the key 21st-century competencies in both national and international policy frameworks (Tor et al., 2022). Reports by UNESCO and OECD also define digital literacy as an essential skill that promotes equity, participation, and global citizenship. Beyond individual development, it is especially critical for educators, who are expected not only to possess these skills but also to help students acquire them through formal and informal means. In this respect, teachers act as mediators between technology and learning, guiding young children toward conscious and safe digital use. The central role of digital literacy in early education therefore necessitates understanding preschool teachers' perceptions of this concept before designing developmental interventions (Gülşay Ogelman et al., 2022). Preschool teachers' attitudes and competencies play a pivotal role in shaping children's first encounters with technology, influencing how they perceive and use it later in life. Accordingly, the main purpose of this study is to explore preschool teachers' views on digital literacy and to qualitatively evaluate their perceptions, usage patterns, challenges, and suggestions for improvement. By doing so, the study aims to contribute to the growing body of research that addresses how early childhood educators navigate digital transformation and how their experiences can inform future policies and teacher education practices.

Method

This research employed a qualitative phenomenological design to examine preschool teachers' experiences and opinions about digital literacy. Phenomenology was preferred because it allows an in-depth exploration of participants' lived experiences and perceptions regarding a specific phenomenon. The study group consisted of 60 preschool teachers working in five districts of Ankara (Akyurt, Çankaya, Çubuk, Pursaklar, and Yenimahalle), selected using criterion and maximum variation sampling. This combination ensured both homogeneity in professional background and diversity in institutional context, providing rich and varied perspectives.

Data were collected through a semi-structured interview form comprising seven open-ended questions, developed after expert review and pilot testing. These questions aimed to reveal teachers' conceptual understanding, daily practices, perceived barriers, and proposed solutions regarding digital literacy. Data were analysed using descriptive analysis. Themes, sub-themes, and codes were derived based on the interview questions, and representative direct quotations were included to ensure validity. Descriptive analysis was considered appropriate since it facilitates the systematic organisation of participants' statements without losing their original meaning. To maintain confidentiality, participants were coded as T1–T60. Throughout the analysis

process, researcher reflexivity and continuous comparison were employed to ensure credibility and thematic coherence.

Findings

Teachers defined digital literacy as a multidimensional concept encompassing the conscious and ethical use of digital tools, the purposeful integration of technology into education, and the critical access, analysis, and verification of information. Most participants associated digital literacy not only with technical proficiency but also with cognitive, ethical, and pedagogical awareness. In practice, Google and other web browsers were identified as the most frequently used tools for information access, while the use of academic databases such as Google Scholar, Dergipark, EBSCO, and Turcademy remained limited. This pattern suggests a strong preference for convenience-oriented platforms rather than academically validated sources.

Artificial intelligence and design tools, including ChatGPT and Canva, have recently gained popularity among teachers. These tools were primarily utilised for lesson planning, content generation, and visual material design, indicating a gradual adaptation to emerging technologies. Although most participants considered the tools they use to be functional, some highlighted concerns regarding the academic reliability of digital content. When assessing reliability, teachers primarily focused on the scholarly quality, recency, and author expertise of sources, with multi-source comparison emerging as the most common verification strategy. However, several participants acknowledged that limited time and lack of training hindered their ability to critically appraise digital information.

All teachers reported integrating digital elements into their classroom practices through educational games, science videos, music activities, virtual tours, and parent communication, noting that these tools enhance engagement, provide visual and auditory richness, and improve learning retention. Digital storytelling, interactive quizzes, and creative design projects were also mentioned as effective practices to increase motivation and active participation. They viewed digital literacy not only as an individual professional competence but also as a key skill that enriches teaching, supports professional development, and strengthens communication with families. The most frequently used devices were mobile phones and computers, while smartboards and projectors were also common classroom tools. Some teachers also used tablets and digital cameras to document children's progress or to support project-based learning activities. Teachers mainly utilised digital materials to prepare educational content—such as activities, games, and interactive presentations—and to maintain communication with parents. To enhance their digital literacy skills, participants suggested increasing the availability of practical in-service training, establishing institutional digital platforms, improving infrastructure, facilitating access to paid tools, and incorporating digital literacy courses into teacher education programmes. They also recommended peer collaboration, mentoring systems, and experience-sharing workshops to strengthen collective learning within educational institutions.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The findings reveal that preschool teachers possess a general awareness of digital literacy but demonstrate limited practical competence. This discrepancy between theoretical understanding and applied practice mirrors the global challenge observed in early childhood education, where technological awareness often exceeds actual pedagogical integration. While most teachers use digital tools such as Google and Chrome to access and verify information, they exhibit limited engagement with academic databases or AI-based resources, indicating a need to strengthen critical evaluation skills. This limited engagement may also stem from language barriers, lack of institutional access, or insufficient familiarity with academic search engines. Teachers mainly assess online information by comparing multiple sources, though alternative methods such as consulting expert opinions or academic publications are rarely used. Such verification habits highlight a reliance on self-guided validation rather than systematic academic referencing.

Digital tools were found to be effectively integrated into classroom activities, not merely as information

sources but as pedagogical supports enhancing learning through games, videos, and interactive materials. This integration aligns with contemporary constructivist and multimodal learning approaches that emphasise engagement and sensory stimulation. Digital literacy was identified as a multidimensional competence influencing not only teaching quality but also children's learning engagement, family communication, and teachers' professional development. By incorporating digital materials, teachers can better accommodate diverse learning styles, sustain children's curiosity, and foster early problem-solving and creativity skills. Hence, the effective and conscious use of digital tools is essential for creating modern and inclusive early learning environments. When implemented with pedagogical awareness, digital literacy contributes to equitable access to knowledge and the reduction of digital divides among learners.

Based on these results, the following recommendations are offered:

- Conduct similar studies across different regions and educational levels to identify contextual differences.
- Increase sample sizes for broader generalisability.
- Organise continuous in-service and online training on digital literacy awareness and ethical use.
- Provide applied training on digital tool integration and pedagogical adaptation.
- Improve classroom infrastructure and access to reliable digital platforms.
- Develop official digital resource-sharing platforms in collaboration with MoNE and MoFSS.
- Integrate digital literacy courses into teacher education curricula to equip preservice teachers before graduation.

Additionally, longitudinal studies could explore how teachers' digital literacy evolves over time and how training interventions influence their pedagogical practices. Comparative research between rural and urban schools might reveal structural inequalities, while policy-oriented analyses could guide national strategies for technology integration in early education. Overall, enhancing teachers' digital competence should be regarded as an ongoing, systemic effort that supports both educational quality and equity in the digital age.