



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL KÜLTÜR ALGISI**

Nur Özge MENŞAN

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2019

2019

Nur Özge MENŞAN

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL KÜLTÜR ALGISI

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL KÜLTÜR ALGISI**

Nur Özge MENŞAN

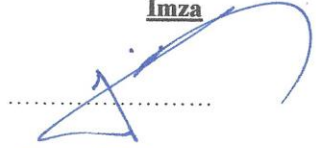
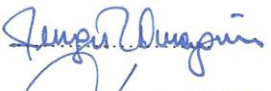



Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN

Eskişehir, 2019

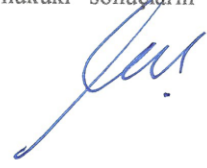
**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

Nur Özge MENŞAN tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Algısı” başlıklı bu tez, 27/05/2019 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<b><u>Görevi</u></b>	<b><u>Unvanı Adı SOYADI</u></b>	<b><u>İmza</u></b>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Danışman :	Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN	
Üye :	Doç. Dr. Hüseyin ANILAN	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜRDOĞAN BAYIR	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Oğuz AKÇAY	

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

**Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Algısı** başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.



27/05/2019

Nur Özge MENŞAN

## Teşekkür

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde bana yardımcı olan, değerli bilgilerini benimle paylaşarak tezimin her aşamasında yanımda olduğunu hissettiğim kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN'e teşekkür ederim. Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteğini esirgemeyen, ne zaman danışmak istediğim bir konu olsa bıkmadan usanmadan bana yardımcı olup ufkumu aydınlatan çok değerli hocam Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e şükranlarımı sunuyorum. Yine lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerini, deneyimlerini ve fikirlerini benimle paylaşarak bana bu yolda ışık olan değerli Araş. Gör. Bilal ÖNCÜL'e ve Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a destekleri için çok teşekkür ederim. Yüksek Lisans eğitimim süresince tanıma şerefine eriştiğim, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ'a ve tezimin istatistiksel kısmında çok kez bilgisinden yararlandığım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Oğuz AKÇAY'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Ayrıca tezimin istatistiksel kısmında benden yardımını ve bilgisini esirgemeyen öğretmen arkadaşım Berat DEMİRTAŞ'a çok teşekkür ederim.

Benden maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, bugünlere gelmemi sağlayan, her zaman yanımda olduklarını bildiğim en büyük şansım ailem, annem Zeynep Esra MENŞAN ve babam Rıdvan MENŞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu tez çalışması Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Komisyonu tarafından kabul edilen 2018-2337 kodlu proje kapsamında desteklenmiştir.

## İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler .....	ii
Tablolar Listesi.....	v
Şekiller Listesi.....	vi
Özet .....	1
Abstract .....	3
BİRİNCİ BÖLÜM .....	5
1. Giriş .....	5
1.1. Problem Durumu .....	5
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Varsayımlar .....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
1.7. Kısaltmalar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2. Kavramsal Çerçeve.....	10
2.1. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğrenenlerin Özellikleri.....	10
2.2. 21. Yüzyıl Öğretmenleri .....	15
2.3. Dijital Kültür.....	18
2.3.1. Dijital bölünme.....	20
2.3.2. Dijital profil çatışmaları .....	21
2.3.2.1. Dijital yerliler.....	21
2.3.2.2. Dijital göçmenler .....	23
2.3.2.3. Dijital melezler .....	23
2.4. İlgili Araştırmalar .....	25
2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar .....	25
2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar .....	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	37
3. Yöntem .....	37
3.1. Araştırma Deseni .....	37
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	40

3.3. Veri Toplama Araçları .....	42
3.3.1. Nicel veri toplama araçları .....	42
3.3.2. Nitel veri toplama araçları .....	43
3.4. Verilerin Toplanması .....	44
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	45
3.5.1. Nicel verilerin çözümlemesi .....	45
3.5.2. Nitel verilerin çözümlemesi .....	46
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>48</b>
<b>4. Bulgular .....</b>	<b>48</b>
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerine Göre Dağılımı .....	48
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Cinsiyete, Yaşa, Mesleki Kıdeme ve Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	50
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Kavramına Dair Algılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	56
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Ortamı Oluşturma Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	58
4.4.1. Sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterlik durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri .....	59
4.4.2. Sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecine etkisiyle ilgili görüşleri .....	60
4.4.3. Sınıf öğretmenlerinin dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecini etkileme durumuna ilişkin görüşleri .....	66
4.4.4. Günümüz çocuklarının dijital kültür içerisindeki öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek adına sınıf öğretmenlerinin yaptıkları ve yapılması gerekenler hakkındaki görüşleri .....	71
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>77</b>
<b>5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....</b>	<b>77</b>
5.1. Sonuç .....	77
5.1.1. Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin dağılımına ilişkin sonuçlar ...	77
5.1.2. Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme ve öğrenim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar .....	78
5.1.3. Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür kavramına ilişkin görüşleriyle ilgili sonuçlar .....	80



5.1.4. Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür ortamı oluşturma durumlarına ilişkin sonuçlar .....	81
5.2. Tartışma .....	83
5.3. Öneriler .....	88
5.3.1. Uygulama yönelik öneriler .....	88
5.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler .....	88
KAYNAKÇA .....	90
EKLER .....	102
ÖZGEÇMİŞ .....	116



## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	41
3.2	Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	42
3.3	“Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği”nin Puanlarının Yorumlanmasında Kullanılan Aralıklar	46
4.1	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları	48
4.2	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Alt Boyutlara Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı	49
4.3	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Test Sonucu	50
4.4	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Yaş Değişkenine Göre Ki-Kare Test Sonucu	52
4.5	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ki-Kare Test Sonucu	53
4.6	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Test Sonucu	55

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	21. yüzyıl Öğrenci Becerileri	14
2.2	Hanelerde Yıllara Göre İnternet Erişimi	19
2.3	Yaşlara Göre İnternet Kullanımı	20
2.4	Dijital Melezler	24
3.1	Karma Yöntem Tasarım Matrisi	39
3.2	Araştırma Süreci	45
4.1	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Tanımları	57
4.2	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültüre Yönelik Yeterlikleri	59
4.3	Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi	61
4.4	Dijital Göçmenlerin Yeterliklerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi	62
4.5	Dijital Melezlerin Yeterliklerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi	63
4.6	Dijital Yerlilerin Yeterliklerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi	65
4.7	Yenilikçi Yaklaşımların Sınıf Öğretmenleri İçin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi	66
4.8	Yenilikçi Yaklaşımların Dijital Göçmenler İçin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi	67
4.9	Yenilikçi Yaklaşımların Dijital Melezler İçin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi	68
4.10	Yenilikçi Yaklaşımların Dijital Yerliler İçin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi	69
4.11	Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür İçerisinde Yaptıkları	71
4.12	Dijital Göçmenlerin Dijital Kültür İçerisinde Yaptıkları	72
4.13	Dijital Melezlerin Dijital Kültür İçerisinde Yaptıkları	74
4.14	Dijital Yerlilerin Dijital Kültür İçerisinde Yaptıkları	75

## Özet

### Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Algısı

Nur Özge MENŞAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN

2019

**Amaç:** Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin dijital kültür algılarına göre dijital profillerinin belirlenmesi ve dijital kültür ortamı oluşturma ile ilgili görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin cinsiyete, yaşa, mesleki kıdemine ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

**Yöntem:** Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir; nicel veriler ölçme aracı ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu için örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden küme örnekleme yoluyla seçilen 646 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada üçü dijital yerli, üçü dijital melez, beşi dijital göçmen olan toplam 11 sınıf öğretmeni ise araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 21 paket programı ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz ile çözümlenmiş ve elde edilen bulgular araştırma sorularına bağlı kalınarak yorumlanmıştır.

**Bulgular:** Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun dijital melez, diğerlerinin büyük bir kısmının dijital göçmen ve çok az bir bölümünün de dijital yerli olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin alt boyutları açısından ise sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutunda dijital melez, veli ve öğrenciyle iletişim kurma alt boyutunda dijital göçmen ve kişisel ve mesleki gelişim alt boyutunda dijital melez özelliği gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık görülürken, veli ve öğrenciyle iletişim kurma alt boyutu açısından dijital profiller ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Kişisel ve mesleki gelişim alt boyutu açısından ise cinsiyet ve

yaş değişkenleri arasında anlamlı farklılık vardır. Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde üç profilde bulunan her bir öğretmenin dijital kültürle ilgili basit de olsa temel bilgilere sahip olduğu görülmektedir. Dijital göçmen öğretmenler sınıf içerisinde dijital kültür ortamını oluşturmayı gerekli görmezken, dijital melez öğretmenlerin bu kültürü oluşturma sürecinde hem geleneksel yöntemleri hem de dijital araçları kullandıkları belirlenmiştir. Dijital yerli öğretmenler ise sınıf içerisinde dijital kültür ortamını oluşturma sürecinde gerekli olduğunu ve bunun için kendilerini sürekli geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

**Sonuç ve Öneriler:** Dijital kültür bağlamında sınıf öğretmenlerinin %73,4'ünün hem dijital ortamı benimseyip hem de geleneksel yöntemleri kullanan dijital melez özelliği gösterirken, %23,2'sinin dijital göçmen ve %3,4'ünün dijital yerli özelliği gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Dijital göçmen öğretmenler sadece video ve görsellerden yararlanmak amacıyla dijital araçları öğrenme öğretim sürecine dahil ederken, dijital melez öğretmenler hem geleneksel yöntemleri kullanıp hem de dijital araçlardan yararlandıkları, dijital yerli öğretmenlerin ise dijital araçlar ve web 2.0 araçları konusunda kendilerini geliştirerek bunları derslerinde genel olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin teknolojiye ve dijital araçlara uzak olduğunu belirten öğretmenler bunlarla ilgili daha fazla seminer ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Dijital kültür, Dijital göçmen, Dijital melez, Dijital yerli, Sınıf öğretmeni

## Abstract

### Primary School Teachers' Perception of Digital Culture

Nur Özge MENŞAN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Primary Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN

2019

**Purpose:** In this research, it is aimed to determine the digital profiles of the primary school teachers according to their digital culture perceptions and to reveal their opinions related to creating a digital culture environment. For these basic purposes, it was determined whether the digital profiles of teachers differ significantly according to gender, age, years of seniority and educational status, and their views on digital culture concept as sub-objectives.

**Method:** The research was carried out with a mixed method of quantitative and qualitative methods using together; quantitative data were obtained by means of assessment instrument, and qualitative data were obtained through semi-structured interview. The sample for the quantitative dimension of the study was consisted of 646 primary school teachers, who were selected through cluster sampling from primary school teachers working in Odunpazarı and Tepebaşı central districts of Eskişehir in the 2018-2019 academic year. A total of 11 primary school teachers (three digital natives, three digital hybrids and five digital immigrants), constitute the study group of the qualitative dimension of the research. The quantitative data of the study were analyzed and commented by using SPSS 21 package program. As the qualitative data were analyzed by descriptive analysis, the findings obtained were commented by based on the research questions.

**Results:** Findings obtained from the quantitative data of the study revealed that the majority of the primary school teachers were digital hybrids, the majority of others were digital immigrants and very few were also digital native teachers. In terms of the sub-dimensions of the scale, it has been determined that the primary school teachers show digital hybrid in the sub-dimension of arrangement of learning environments , digital hybrid in the sub dimension of communication with parents and students, and digital hybrid in personal and professional development sub-dimension. While there is a

significant difference between the digital profiles of the primary school teachers and gender variable, there isn't significant difference between digital profiles and variables in terms of sub-dimension of communication with parents and students. In terms of personal and professional development sub-dimension there is a significant difference between gender and age variables. When the opinions of the primary school teachers on the digital culture concept were examined, it is seen that each teacher in the three profiles has basic knowledge about digital culture in simple terms. While digital immigrant teachers do not seem it necessary to create a digital culture environment in the classroom, it has been determined that digital hybrid teachers use both traditional methods and digital tools in the process of creating this culture. Digital natives teachers stated that it is necessary to create a digital culture environment within the classroom and for this reason, they stated that they constantly improve themselves.

**Conclusion and Suggestions:** In the context of digital culture, it was found that while % 73.4 of the primary school teachers both has adopted the digital environment and indicated the digital hybrid features using traditional methods, % 23.2 of them were digital immigrants and % 3.4 of them showed digital native characteristics. While digital immigrant teachers included digital tools in the teaching process only to take advantage of videos and visuals, digital hybrid teachers used both traditional methods and benefited digital tools, and digital native teachers developed digital tools and web 2.0 tools in general. Teachers stating primary school teachers were far from technology and digital tools stating more seminars and in-service trainings should be organized for these teachers.

**Keywords:** Digital culture, Digital immigrant, Digital hybrid, Digital native, Primary school teacher

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmada ele alınan problem açıklanarak araştırmanın amacı, alt amaçları ve önemi ifade edilmiş, sayıltı ve sınırlılıklar belirlenmiş ve araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Küreselleşme ve bilgi teknolojilerinde ortaya çıkan yeniliklere bağlı olarak meydana gelen köklü dönüşümler ekonomi, sağlık ve siyaset başta olmak üzere ülkenin ve toplumun üzerinde büyük bir etki oluşturmaktadır (Cheng, 2002, s. 2). Dijitalleşerek gelişen dünya koşullarının etkileri her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok dönüşümlere yol açmıştır. Ortaya çıkan bu dönüşümler sonucunda 21. yüzyıl toplumunda yetişen öğrenenlerin ihtiyaçları, özellikleri ve öğrenenleri yetiştiren öğretmenlerin yeterlikleri de değişmiştir. Öğretmenler, günümüzde meydana gelen değişimleri yakından takip eden ve değişime en fazla ayak uydurmak zorunda kalan kesim olmalarına rağmen, dijital neslin deneyimleri ile onları yetiştiren öğretmenlerin, öğrencilerinin yaşlarında edinmiş oldukları deneyimler arasında büyük fark vardır (Jukes, McCain ve Crockett, 2010, s. 9; Yılmaz, 2007, s. 165).

20. yüzyılın ortalarında, modern yaşamın yarattığı ihtiyaçlara bir cevap olarak ortaya çıkan ve çeşitli alanlara hızla yayılan bir kültür olan dijital kültür, dijital araçların dilini iyi bilen, dijital araçlarla çoklu işlemler yapabilen ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bir nesil oluşturmaktadır. Ancak günümüz eğitim sisteminin ve bu sistemde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya devam eden öğretmenlerin, dijital kültür nesli için gerekli olan yaşam koşullarını tam olarak sağlayamadığı ve dijital yerli olarak adlandırılan 21. yüzyıl öğrenenlerinin niteliklerine yeterince hitap edemediği söylenebilir (Gere, 2008, s. 18; İnci, Akpınar ve Kandır, 2017, s. 496). Örneğin birçok öğrenciye göre ders çalışırken müzik dinlemek normal bir durumken öğretmenler için bu durum dikkat dağıtıcı bir eylemdir. Onlara göre bilgi, çeşitli uyarıcılardan arındırılarak kontrollü bir şekilde öğrencilere verilmelidir (Jukes, vd., 2010, s. 37). Her ne kadar yeni nesil öğretmenlerin sayısı gün geçtikçe artmaya başlasa da hala mesleklerinde uzun yıllardır görev yapan öğretmenlerin düşünme biçimleri ile öğrencilerin düşünme biçimleri arasındaki uçurum oldukça fazladır (Prensky, 2010, s. 2; Withrow, 2004, s. 87).



Dijital öğrenciler ve öğretmenlerin arasındaki değer anlayışı, zevk ve alışkanlık gibi farklılıklar bile bölünmenin derinliğini bize göstermektedir (Small ve Vorgan, 2011, s. 79).

2008 yılında Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikleri belirttiği raporda; dijital çağda öğretmenlerin, dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlayarak öğrencilere dijital çağda çalışma ve öğrenme konusunda model olmaları gerektiğini vurgulamıştır (ISTE, 2008, s. 1). Dijital çağın içerisine doğan ve dijital araçları hayatlarının bir parçası olarak kabul eden dijital yerlilerin alışkanlıklarına ve onların bilgiyi işleme yöntemlerine uyum sağlamak için öğretmenlerin yapabileceği en önemli şey, dijital çağda öğrenme türlerinin hızlı değişimini kabul ederek teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaktır. Günümüzde, dijital çağdan önce doğup bu dünyayla sonradan tanışan dijital göçmen öğretmenler kadar hem dijital yerli hem de dijital göçmen özellikleri taşıyan dijital melez öğretmenlerde bulunmaktadır. Ancak bu profillerde bulunan öğretmenlerin, 21. yüzyılda yaşanan toplumsal ve sosyal değişimlere uygun bireyler yetiştirebilmek ve onların değişimlerine uyum sağlayabilmek amacıyla sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmeleri ve kendilerini bir dijital yerli kadar güncelleyebilmeleri gerekmektedir (Günther, 2007, s. 1; Kabakçı, 2010, s. 143; Oblinger ve Oblinger, 2005, s. 1-2; Palfrey ve Gasser, 2008, s. 239-247; Pedro, 2006, s. 2; Prensky, 2001, s. 2; Tapscott, 1998, s. 11).

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada; dijitalleşen çağda sınıf öğretmenlerinin dijital kültür algılarına göre dijital profillerinin (dijital yerli, dijital göçmen, dijital melez) belirlenmesi ve dijital kültür ortamı oluşturma ile ilgili görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak gerçekleştirilen çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin dağılımı nasıldır?
- Sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri:
  - cinsiyete
  - yaşa
  - mesleki kıdeme
  - öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür ortamı oluşturma durumları nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde teknoloji, öğrencilerin öğrenme sürecinin değişimini etkileyen önemli bir role sahiptir. Dijital dünyanın içine dünyaya gelen ve dijital araçlarla beraber büyüyen çocuklar çok erken yaşlardan itibaren internette dolaşmaya, dosya indirmeye, oyun oynamaya ve birçok farklı dijital etkinliklerle uğraşmaya başlamaktadır. Dijital dünyada büyüyen bu çocuklar farklı dijital deneyimlere maruz kalmalarından dolayı beyinleri sürekli yenilenmekte ve çocuklar tam anlamıyla öğretmenlerinden farklılaşmaktadır. Eğitimin sisteminin değişmesi ve dijitalleşmesinin gerekliliği, 19. yüzyıl eğitim tarzı ve yaklaşımlarının 21. yüzyıl öğrencilerine hizmet etmediği defalarca dile getirilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerin yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olacak etkinlikler ve yenilikçi öğretim stratejileri oluşturmada teknoloji ve dijital araçlardan yararlanmaları oldukça önemlidir (Fatimah ve Santiana, 2017; s. 126; Kelly, McCain ve Jukes, 2009, s. 23; Zur ve Zur, 2011, s. 10).

Yeni yetişen nesilleri hayatın içindeki dijital kültüre hazırlamak öncelikle ailenin daha sonra da öğretmenin görevi olduğundan, öğretmenler teknolojinin sınıflarda etkin kullanımı ve uygulanması konusunda bir rehber görevi üstlenmelidir (Erişti, 2010, s. 9; Türkoğlu, 2010, s. 381). Her ne kadar dijital kültür içerisinde teknoloji ve dijital araçların etkinliğinden bahsedilse de teknoloji ve dijital araçlar hala birçok yetişkin ve özellikle öğretmenler için büyük problemdir. Bugün öğretmenler 21. yüzyıl öğrenenlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenme öğretme sürecinde teknoloji ve dijital araçların kullanımına her ne kadar karşı çıksalar da teknoloji kullanımına ihtiyaçları olduğunu da bilmektedirler (Hoyt, 2014, s. 277).

Küreselleşen ve dijitalleşen dünyadaki eğitimde 21. yüzyıl becerilerine ve dijital araçlara hâkim öğrencilerin yetişmesi için öncelikle öğretmenlerin bu tür bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerden yeni neslin öğrenme ihtiyaçlarını dijital anlamda karşılamak açısından dijital yerlilik özelliği göstermeleri beklense de öğretmenler içerisinde dijital dünyaya hiç uyum sağlayamayan ve dijital yeterliği olmayan dijital göçmen öğretmenler olduğu gibi bu dünyaya uyum sağlamaya başlayan ama eski yöntemlerden de kopamayan dijital melez öğretmenler de bulunmaktadır. Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının dijital anlamda karşılanıp karşılanmadığının görülmesi amacıyla farklı dijital profil özelliği gösteren öğretmenlerin dijital araçları kullanma durumlarının ortaya konması ve dijital kültür algılarının belirlenmesi önemlidir. Bu kapsamda, araştırmada elde edilen sonuçların ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin dijital yeterliklerini inceleyerek hangi profile

girdiklerini ortaya koymak ve dijital kültür ile ilgili algılarını tespit etmek açısından alanyazına önemli bir ışık tutacağı umulmaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

Sınıf öğretmenlerinin ölçek ve görüşme sorularını cevaplandırırken samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 646 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Dijital Kültür:* 20. yüzyılın ortalarından itibaren modern yaşamın yarattığı ihtiyaçlara bir cevap olarak ortaya çıkan çağın getirdiği yeniliklerin günlük hayatta yer tutarak oluşturduğu kültür (Gere, 2008, s. 18; Özgiden, 2013, s. 1).

*Dijital Yerli:* Dijital yerliler teknolojiyi hayatlarının bir parçası olarak kabul eden ve dijital araçların dilini ana dili gibi bilen kişiler (Prensky, 2001, s. 2).

*Dijital Göçmen:* Dijital göçmenler, dijital çağdan önce doğmuş, dijital dünyayla sonradan tanışan ve bu dünyanın dijital dilini aksanlı konuşan en yaşlı nesildir (Baran-Görgün, Kurt-Koçak ve Tekeli-Serdar, 2017, s. 20; Dingli ve Seychell, 2015, s. 14; Günther, 2007, s. 1; Prensky, 2001, s. 3).

*Dijital Melez:* Hem dijital göçmenlerle hem de dijital yerlilerle benzer özellikler taşıyan dijital melezler, dijital dünyaya dijital göçmenler kadar uzak olmayan ancak dijital yerliler kadar da yatkın olmayan kişiler (Yıldız-Kakırman, 2012, s. 822).

#### **1.7. Kısaltmalar**

*P21:* The Partnership for 21st Century Skills/ 21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı

*OECD:* The Organization for Economic Co-operation and Development/ Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu

*PISA:* The Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

*BİT:* Bilgi ve İletişim Teknolojileri

*NCREL:* The North Central Regional Educational Laboratory/ Kuzey Merkezi Bölgesel Eğitim Laboratuvarı

*ATC21S*: Assessment and Teaching of Twenty-first Century Skills/ 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi

*ISTE*: International Society for Technology in Education/ Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu

*MEB*: Milli Eğitim Bakanlığı

*TÜİK*: Türkiye İstatistik Kurumu



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. Kavramsal Çerçeve

Kavramsal çerçevede 21. yüzyıl becerileri ve öğrencilerin özelliklerine, dijital kültürün ne olduğuna ve bu dijital kültür sonucu oluşan dijital profil çatışmalarına değinilmiştir.

#### 2.1. 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğrenenlerin Özellikleri

21. yüzyıl insanların iş, vatandaşlık ve kendini gerçekleştirme için ihtiyaç duydukları yetenekler açısından 20. yüzyıldan oldukça farklıdır. Bu farklılığın oluşmasında gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması önemli bir rol oynamaktadır (Dede, 2010, s. 1). Toplumdaki ve ekonomideki bu gelişmeler yeni yetkinliklere sahip genç ve donanımlı bireylerin sosyal ve ekonomik kalkınmaya aktif olarak katkıda bulunmasını gerektirir. Bu beceriler günümüzde “21. yüzyıl becerileri” olarak adlandırılmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009, s. 5). Eğitimin amaçları açısından ele alındığında ise öğrencileri iş dünyasına ve kendi yaşamına katkıda bulunmaya hazırlamak 21. yüzyıl eğitiminin en büyük başarı göstergelerinden biri haline gelmiştir. Çocuklar ve gençler için önemli olarak nitelendirilen 21. yüzyıl yeterlikleri ana akım eğitim etkinlikleri ile birlikte okuma yazma ve matematik gibi konuların öğretimine ek olarak dijital toplumun bilgi, beceri ve değerlerini içermektedir (The Ontario Public Service, 2016, s. 5).

21. yüzyıl becerileri uluslararası araştırma kurumları tarafından farklı yönleriyle ele alınmıştır. 2002 yılında iş dünyası liderleri, danışmanları ve eğitimciler tarafından kurulan “21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı (P21)” kurumsal çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, 21. yüzyılda yetişmiş bireylerin iş, yaşam ve vatandaşlıkta başarılı olmaları için ihtiyaç duyacakları beceriler kavramsallaştırılmıştır (Crane vd., 2003, s. 4).

Trilling ve Fadel (2009, s. 48) ile P21 (2009) kapsamında 21. yüzyıl temel konu ve temaları “öğrenme yenilenme becerileri”, “bilgi, medya ve teknoloji becerileri”, “yaşam ve kariyer becerileri” olmak üzere üç temel unsura ayrılmış 11 yetkinlikten oluşmaktadır.

1. *Öğrenme yenilenme becerileri*; 21. yüzyılın gittikçe karmaşıklaşan yaşam ve çalışma ortamlarına hazır bireylerin sahip olması gereken özelliklerdir.  
Bunlar;

- Yaratıcılık ve yenilenme
  - Eleştirel düşünme ve problem çözme
  - İletişim ve işbirliğidir.
2. *Bilgi, medya ve teknoloji becerileri*; 21. yüzyılda insanların çeşitli özelliklere sahip teknoloji ve medya tarafından yönlendirilen bir ortamda yaşaması açısından önemlidir. Trilling ve Fadel (2009, s. 65) tarafından dijital okuryazarlık olarak adlandırılan bu beceriler;
- Bilgi okuryazarlığı
  - Medya okuryazarlığı
  - Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığıdır.
3. *Yaşam ve kariyer becerileri*; bireylerin karmaşık yaşam ve çalışma ortamlarında hayatlarını devam ettirebilmeleri için geliştirmeleri gereken becerilerdir. Bu becerilerin alt boyutları;
- Esneklik ve uyum sağlayabilme
  - Girişkenlik ve kendini yönetme
  - Sosyal ve kültürlerarası beceriler
  - Üretkenlik ve hesap verebilirlik
  - Liderlik ve sorumluluk becerileridir.

Yukarıda yer alan ve çalışma koşullarında bireylerin ihtiyaç duyacağı yetkinlikleri içeren beceriler eğitim alanında da kendine yer bulmuştur. Aynı zamanda bu beceriler, erken yaşlarda 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına dönük çabalara öncülük etmektedir. Türkiye'nin de kurucu üyelerinden biri olduğu Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu (OECD) her üç yılda bir Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavını düzenlemektedir. Bu sınav, 15 yaş dönemindeki öğrencilerin bilgi ve becerileri test edilerek her ülkedeki öğrenci becerilerinin eğilimlerini izlemeye ve ülkelerin kendi eğitim sistemlerini dünya çapındaki diğer eğitim sistemlerini de dikkate alarak değerlendirebilmelerine olanak sağlayan bir programdır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016, s. 1). Bu açıdan bakıldığında OECD tarafından öne sürülen öğrencilerin özellikleri de 21. yüzyıl becerileri olarak önem kazanmaktadır. Ananiadou ve Claro (2009, s. 8) tarafından OECD ülkeleri için geliştirilen, "OECD ülkelerinde Yeni Binyıl Öğrencileri için 21. yüzyıl Becerileri ve Yeterlikleri" başlıklı çalışmada, 21. yüzyılda edinilen beceri ve yetkinliklerin net tanımları ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) gençler üzerindeki etkileri incelenmiş ve bazı OECD ülkelerinin

öğretim ve değerlendirme sistemlerinde ortaya çıkan değişiklikler gözden geçirilmiştir. Bunun sonucunda, eğitimde BİT'in rolü ile ilgili olarak bu ülkelerde bulunan yetkinliklere ve becerilere dayanan bir çerçeve bu çabalar yardımıyla bir araya getirilmiştir. Çerçeve, “etik ve toplumsal etki”, “iletişim” ve “bilgi” olmak üzere üç ana boyutu içermektedir.

21. yüzyıl becerilerini ele alan bir diğer kurum olan Kuzey Merkezi Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL), eğitimle ilgili güncel ve kritik konularla ilgili bir dizi rapor yayımlamıştır. Bu kurumun misyonu, öğrencilerin daha iyi eğitim standartlarına ulaşması için okulları ve toplulukları güçlendirmek ve öğretmenlerin daha iyi öğretmesine yardımcı olmak, yöneticilerin daha iyi liderlik yapmasını sağlamaktır (Burkhardt vd., 2003, s. 4). Bu misyon çerçevesinde NCREL 2003 yılında, iki yıllık bir çalışma sonucunda 21. yüzyıl becerilerini yakın tarihteki olayların, küreselleşmenin ve dijital çağın ışığında yeni bir bakış açısıyla dört alt başlık altında incelemiştir.

- *Dijital çağ okuryazarlığı*; temel, bilimsel, ekonomik, teknolojik okuryazarlık, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, çok kültürlü okuryazarlık ve küresel farkındalık gibi türleri içine almaktadır.
- *Yaratıcı düşünce*; uyum sağlama, karmaşıklarla başa çıkma ve öz yönetim, merak, yaratıcılık ve risk alma, üst düzey düşünme ve akıl yürütme gibi becerilerle desteklenmektedir.
- *Etkili iletişim*; ekip olma, işbirliği ve çevreyle uyum becerisi, kişisel, sosyal ve toplumsal sorumluluk, etkili iletişim gibi önemli kavramları içine almaktadır.
- *Yüksek verimlilik*; sonuçlara öncelik verme, planlama ve bunlarla başa çıkma, gerçek dünya araçlarının etkili kullanımı, ilgili ve nitelikli ürünler meydana getirebilme yeteneği gibi 21. yüzyıl becerilerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Burkhardt vd., 2003, s. 12).

Tamamlanması iki yıldan fazla süren “21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi (ATC21S)” projesi, öğrencilerin 21. yüzyıl iş alanlarında başarılı olmak için gerekli olan becerileri edinmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Griffin ve Care (2015, s. 4) işyeri ve iş gücü gereksinimlerinin değişmesinden dolayı 21. yüzyıl becerilerine odaklanmışlardır. Gerçekleştirdikleri projenin üç temel hedefini:

- Dijital çağda ihtiyaç duyulan 21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretilmesi için temel ve yöntemler oluşturmak,

- Dijital çağda eğitimin değişmesi için program ve kaynakların gelişimini etkilemek,
- Eğitim programlarında dijital kaynakların kullanımına uygun yeni öğretme ve öğrenme yöntemleri ve değerlendirme yollarını teşvik ederek ülkelerin ve akademisyenlerin ilgi ve katılımlarını sağlamak için kurumsal destekleyicilerin olanaklarından yararlanmak olarak belirlemiştir.

21. yüzyıl öğrencilerini “Dijital Çağ Öğrencileri” olarak tanımlayan ISTE, dijital dünyada öğrencilerin daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken yedi standardı şu şekilde sıralamıştır:

1. *Yetkin Öğrenciler:* Öğrenciler, teknolojiden yararlanarak hedeflerini seçerken ve bu hedeflere ulaştıklarında edindikleri yeterlikleri sergilerken aktif bir rol oynarlar.
2. *Dijital Vatandaşlık:* Öğrenciler iletişim içindeki dijital dünyada yaşama, öğrenme ve çalışma haklarını, sorumluluklarını ve olanaklarını bilirler. Aynı zamanda güvenli, yasal ve etik bir şekilde davranır ve model olurlar.
3. *Bilgi Kurucu:* Öğrenciler birçok kaynağı dijital araçlarla eleştirel bir şekilde kullanarak bilgiyi yapılandırır yaratıcı eserler üretir, kendileri ve başkaları için anlamlı öğrenme deneyimleri oluştururlar.
4. *Yaratıcı Tasarımcı:* Öğrenciler, yeni, yararlı veya yaratıcı çözümler üretmek sorunları tanımlamak ve çözmek için tasarım sürecinde çeşitli teknolojiler kullanırlar.
5. *Bilişimsel Düşünen:* Öğrenciler, problemleri anlamak ve çözmek için, teknolojik yöntemlerin gücünden yararlanarak çözümler üretir ve test etmek için stratejiler geliştirir ve uygularlar.
6. *Yaratıcı İletişimci:* Öğrenciler, hedeflerine uygun araçlar, stiller, formatlar ve dijital medyayı kullanarak iletişim kurar ve birçok farklı amaç için kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade ederler.
7. *Küresel İşbirlikçi:* Öğrenciler, bakış açılarını genişletmek, ülkedeki veya dünyadaki diğer öğrencilerle etkili bir şekilde çalışmak ve onlarla işbirliği yaparak öğrenmelerini zenginleştirmek için dijital araçları kullanırlar (ISTE, 2016, s. 1-2).



21. yüzyıl becerileri üzerine bu becerileri çeşitli açılardan ele alarak yorumlamış birçok kurumsal çalışma bulunmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde 21. yüzyıl öğrencilerinden temel olarak beklenen üst düzey beceriler Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1 21. Yüzyıl Öğrenci Becerileri

21. yüzyıl becerileri öğrencilerin içinde bulunduğumuz çağda etkili çalışanlar ve vatandaşlar olmaları için sahip olmaları gereken becerilerdir (Ananiadou ve Claro, 2009, s. 8). Uluslararası literatürde 21. yüzyıl öğrencileri; yeni bin yılın öğrencisi (Pedro, 2006, s. 3), internet nesli (Oblinger ve Oblinger, 2005, 2-10; Tapscott, 1998, s. 5), App kuşağı (Gardner ve Davis, 2013, s. 6), teknolojik yerli (Monereo, 2004, s. 34), Y nesli (McCrintle, 2006, s. 9) ve dijital yerli (Prensky, 2001, s. 3) gibi dijital çağın oluşturduğu dijital kültüre uygun birçok farklı isimle nitelendirilmiştir.

Teknolojik gelişmelerin yeni nesil öğrencileri etkilemesiyle birlikte bu durum öğretmenlerden beklentilerin değişmesine neden olmuştur. Öğretmenlerden artık 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrencileri daha iyi donatmaları istenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde ve öğrencilerin geliştirilmesi gereken becerilerinde teknolojinin rolüyle ilgili inançlarını önemli kılmaktadır. (O’Neal, Gibson ve Cotten, 2017, s192).

## 2.2. 21. Yüzyıl Öğretmenleri

21. yüzyıl öğretmenlerinin, dijital dünya öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak ve onlara etkili öğretim sağlamaları amacıyla geleneksel öğrenme stratejileri ve araçlarından yenilikçi öğrenme stratejileri ve dijital araçlarına geçiş yapmaları için dijital becerilere ihtiyaçları vardır (Kelly vd., 2009, s. 27; Smaldino, Lowther, Mims ve Russell, 2015a, s. 159).

Öğrenme öğretme sürecinde dijital araçların kullanımı öğrencilerin öğrenmelerini canlı tutması, kalıcı öğrenmeler oluşturması, özgün deneyimler sağlaması, öğrenmeyi desteklemesi, güdülemeyi artırması ve her eğitim seviyesine uygun olması bakımından birçok katkı sağlamaktadır (İşman, 2011, s. 438). Ayrıca “dijital öğretmen” olarak tanımlanan 21. yüzyıl öğretmenlerinin eğitimde yenilikçi ve çağdaş yaklaşımları kullanmaları öğrencilerin daha kolay ve hızlı öğrenmelerini sağlarken kendilerinin de iş doyumunu sağlaması bakımından oldukça önemlidir (Smaldino, Lowther, Mims ve Russell, 2015b, s. 37; Vural, 2004, s. 310). Tüm bunların etkisiyle gerek yurt içi gerekse yurt dışında birçok kurum ve kuruluş tarafından öğretmenlerin sahip olmaları gereken dijital çağ becerileri ve yeterlikleri farklı biçimlerde sunulmuştur. Bunların içinde en önemlileri ülkemiz için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin yayımladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” iken uluslararası alanda ise önde gelen topluluk olan ISTE’nin yayımladığı “Öğretmenler için ISTE Standartları” olarak ifade edilebilir.

MEB (2017a, s. 8) “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” tarafından öğretmenin gelişim alanlarını belirleyip, bu alanlarda sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik “Özel Alan Yeterlikleri” geliştirilerek yürürlüğe konmuştur. 2017 yılında yayımlanan sınıf öğretmenlerinin sahip olmaları gereken beceri ve yeterliklerden oluşan “Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri”; “öğrenme öğretme ortamı ve gelişim”, “izleme ve değerlendirme”, “bireysel ve mesleki gelişim- toplum ile ilişkiler”, “sanat ve estetik”, “dil becerilerini geliştirme”, “bilimsel ve teknolojik gelişim”, “bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme”, “beden eğitimi ve güvenlik” olmak üzere sekiz yeterlik alanı ile bunların altında yer alan 39 alt yeterlikten oluşmaktadır. Ayrıca yeterliklerin her biri için performans göstergeleri oluşturularak toplam 214 performans göstergesi tanımlanmıştır.

MEB tarafından oluşturulan “Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” içerisindeki “mesleki gelişimini sağlayabilme”, “bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim

için yararlanabilme” ve “öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme” yeterliklerinin altında yer alan ve sınıf öğretmenlerinden teknoloji adına beklenen performans göstergeleri aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir:

- Bilgi teknolojilerinden (çevrimiçi dergi, paket yazılımlar, e-posta gibi) bilgiye ulaşma, paylaşma ve öğretim sürecinde kullanmak amacıyla yararlanır.
- Bilişim teknolojilerinin kullanımının, birey ve toplum açısından önemi hakkında görüş ve deneyimlerini çevresiyle paylaşır.
- Araştırma, bilgiye erişme ve bilgiyi paylaşma amacıyla arama motorlarını, internet sitelerini- portallarını ve veri tabanlarını kullanır.
- Bilişim teknolojileri araçlarını öğrenciyle, meslektaşlarıyla, yöneticilerle, ailelerle ve uzmanlarla etkili iletişim ve işbirliği için kullanır.
- Bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmaya özen gösterir.
- İş birliği yaparak tüm öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler (MEB, 2017b).

ISTE (2008, s. 1-2), eğitim ve öğretimi dönüştürmek, yenilenmeyi hızlandırmak ve eğitimdeki zor sorunları çözmek için teknolojinin gücüne inanan küresel eğitimciler topluluğuna ev sahipliği yapan bir kuruluştur. Bu kuruluş öğrenme öğretme süreci içerisine yeni dijital kaynakların ve araçların araştırılması, değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve uyarlanmasınının 21. yüzyıl çocuklarını yetiştirecek olan öğretmenler için önemli olduğunu belirterek bu kaynak ve araçları kullanacak öğretmenlerin bazı yeterliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. ISTE'nin öğretmenler için belirlediği standartlardaki yeterliklerin altında yer alan ve öğretmenlerden teknoloji adına beklenen performans göstergeleri aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir:

- Öğrencilerin dijital araçlar ve kaynaklar kullanarak gerçek problemleri çözmeye ve gerçek dünyayı araştırmalarına yardımcı olurlar.
- Öğrencilerin öğrenmelerini ve yaratıcılıklarını teşvik etmek için dijital araç ve kaynakları dâhil ederek öğrenme deneyimleri tasarlar ve uygularlar.

- Öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinde aktif olarak yer almalarını sağlayacak teknolojik açıdan zenginleştirilmiş öğrenme ortamları geliştirirler.
- Öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerini, çalışma yöntemlerini ve dijital araçları ve kaynakları kullanabilme yeteneklerini ele alan öğrenme etkinliklerini bireyselleştirir ve ihtiyaca göre düzenlerler.
- Mevcut bilgiyi yeni teknolojilere ve durumlara aktarırlar.
- Öğrencilerin başarılarını ve yeniliklerini desteklemek için dijital araçları ve kaynakları kullanarak öğrencilerle, diğer öğretmenlerle, ailelerle ve toplumdaki üyelerle işbirliği yaparlar.
- Çeşitli dijital çağ araçlarını kullanarak ilgili bilgi ve fikirleri öğrencilere, velilere ve diğer öğretmenlere iletirler.
- Öğrenme ve araştırmayı destekleme amacıyla bilgi kaynaklarının tespit edilmesi, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve kullanılması için var olan ve yeni ortaya çıkan dijital araçların etkili kullanımını teşvik ederler.
- Dijital bilginin ve teknolojinin güvenli, yasal ve etik kullanımını savunur ve öğretirler.
- Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen var olan ve yeni ortaya çıkan dijital araçların ve kaynakların etkili kullanılmasını sağlayan araştırma ve mesleki uygulamaları düzenli olarak değerlendirir ve kullanırlar.

Dijital çağ içine doğan yeni neslin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak amacıyla öğretmenlerin bu çağın ortaya çıkardığı dijital kültüre ve dijital araçlara yönelik tutumları oldukça önemlidir (Yılmaz-Karaoğlan ve Eyüboğlu-Binay, 2018, s. 4). Dijital yerli öğrencilerin daha kolay öğrenebilmeleri amacıyla öğrenme öğretme sürecine dijital kültür içerisinde yer alan dijital araçların dâhil edilmesi, bu öğrencilerin öğrenme süreçleri açısından destekleyici olacaktır. (Kivunja, 2014, s. 106). Ayrıca dijital kültür içerisinde öğrencilerin dijital araçlardan etkili, verimli ve doğru öğrenmeyi sağlayacak biçimde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini ve dijital araç kullanım becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Capogna, 2016, s. 64).

Bu açıklamalar doğrultusunda yukarıda sözü edilen “dijital kültür” kavramının detaylı biçimde anlatılması gerekmektedir.

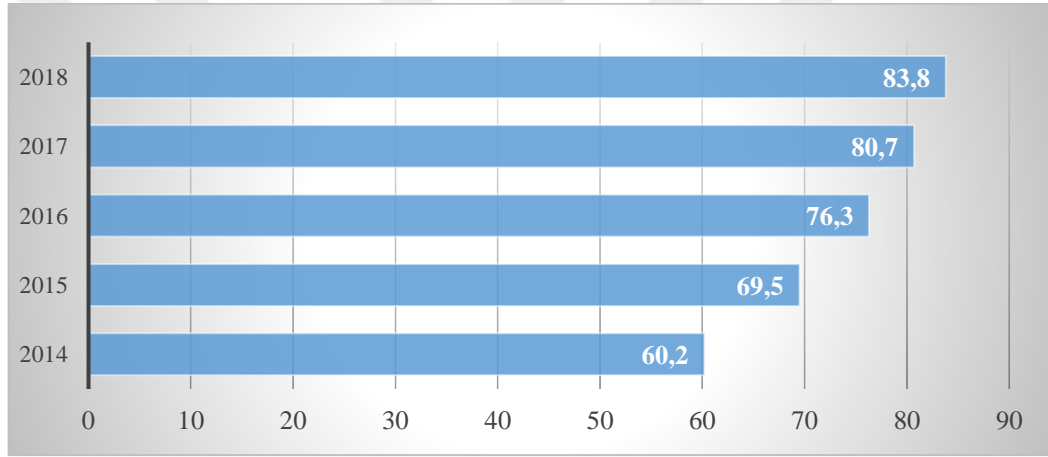
### 2.3. Dijital Kültür

1980'lerden beri bilgisayar ve dijital teknolojilerin gelişimi ile ilgili teknolojik yenilikler davranışlarımız, düşüncelerimiz, öğrenmelerimiz ve hatta kim olduğumuzu anlamamız dâhil yaşamımızın her yönünü şekillendirmektedir. Dünyanın her yerinde insanların fiziksel uzaklıktan etkilenmeden temas halinde olabildiği bir ortam sunan dijital teknolojiler ve beraberinde ortaya çıkan yenilikler ülkelerin, toplumların ve bireylerin geleceği üzerinde etkili olmaktadır. Yaşamımızın bu derece içinde yer alan dijital teknolojinin varlığı ile hayatımızı saran dijitalleşme süreci, dijital kültür olarak adlandırılmıştır (Cheng, 2002, s. 2; Gere, 2008, s. 8; Rabinovitz ve Geil, 2004, s. 5; Turkle, 1995, s. 17; Türkoğlu, 2010, s. 70; Van-Dijk, 2012, s. 211). Ayrıca yaşadığımız bu çağı tanımlamak için “siber kültür”, “bilgi kültürü”, “internet kültürü” ve “sanal kültür” gibi farklı ifadeler kullanılmıştır (Castells, 2002, s. 36; Jones, 1998, s. xii; Levy, 2001, s. 9; Manovich, 2001, s. 13).

Alanyazın incelendiğinde dijital kültür ile ilgili farklı tanımların olduğu görülmektedir. Gere (2008, s. 18) tarafından mevcut ağ topluluğundaki insanların eylemleri ve etkileşimleri yoluyla yaratılan, sürdürülen ya da dönüştürülen bir birimi ya da onun herhangi bir parçasını karakterize eden ortaya çıkan değerler, inançlar, normlar ve uygulamalar dizisi olarak tanımlanmaktadır. Rabinovitz ve Geil'e (2004, s. 4) göre ise dijital kültür, sadece elektronik veya elektromanyetik sinyaller kullanılarak ikili verilere dayanan telekomünikasyon ve bilgi ağları, elektronik ürünler ve hesaplama sistemleri ile doymuş bir toplumu ifade eden temel terimlerden biridir. Bir diğer tanımda dijital kültür, şaşırtıcı derecede kısa bir süre içinde bir takım teknolojik ve sosyal dönüşümlere neden olan ve toplumsal değişimin hızlandırılması ile ilişkilendirilmiştir (Creeber ve Martin, 2009, s. 5). “Dijital Kültür Ortamında Üniversite Kütüphaneleri: İstanbul Örneği” adlı çalışmada dijital kültür, bilgisayar, internet ve akıllı telefonlarla hızlanmış bilgi iletişiminin bir sonucu olarak ortaya çıkan yeni yaşam biçiminin üretmiş olduğu maddi ve manevi değerler bütünü olarak tanımlanmıştır (Karagözoğlu-Aslıyüksek, 2015, s. 191). Dijital kültür Deuze'e (2006, s. 63) göre değerler sistemi ve bir dizi beklentinin bilgi ve haber medyası üreticileri ve çevrimiçi kullanıcılar tarafından ifade edilmesidir. Ayrıca dijital kültür, bireyselleşmenin ve küreselleşmenin bir ifadesi olarak görülmektedir (Deuze, 2006, s. 64). Dijital kültür kavramına ilişkin bir başka tanım, “içerisinde yaşadığımız çağın getirdiği yeniliklerin, teknolojinin günlük hayatta daha çok yer tutarak oluşturduğu yaşam tarzı ve alışkanlıkların bütünü” olarak ifade edilmiştir (Özgiden, 2013, s. 1). Bu bağlamda dijital kültür kavramı yeni ortaya çıkan değerler

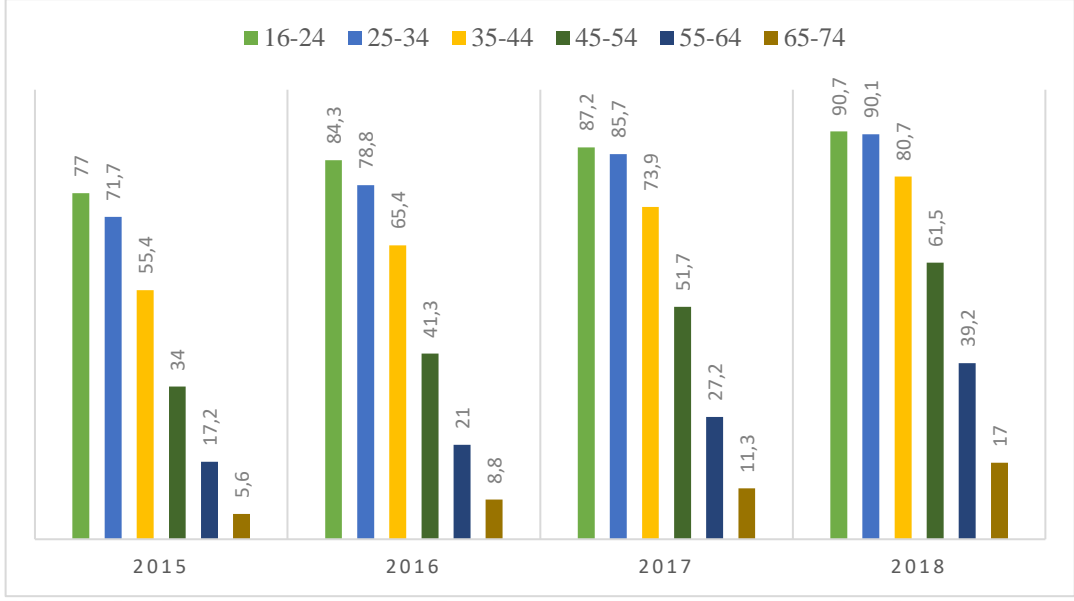
sistemi, bu sisteme uygun toplumsal yapı ve günlük yaşam alışkanlıkları ile ilgili açıklamalarla öne çıkmaktadır. Tüm bu tanımlar ışığında araştırma kapsamında dijital kültür tanımı, küreselleşen dünyanın etkisiyle ortaya çıkan ve içerisinde 21. yüzyılın becerilerini barındıran maddi ve manevi değerler bütünü olarak benimsenmiştir.

Tüm dünyada hızla yayılan dijital kültürün etkileri ülkemizde de küçük yaşlardan itibaren görülmeye başlanmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2013 yılında yayımlanmış olduğu veriler incelendiğinde bilgisayar kullanmaya başlama yaşı ortalama 8 iken internet kullanma ise ortalama 9 yaşında başlamaktadır (TÜİK, 2013, s. 1). İnternet teknolojilerinin ortam sağladığı yeni medya alanlarında bireyler dijitalleşirken kültür de aynı hızla dijitalleşmektedir (Güzel, 2016, s. 44). Şekil 2.2 incelendiğinde bireylerin günlük yaşamdaki bu dijitalleşmeye yıllar geçtikçe daha fazla uyum sağladığı görülmektedir.



Şekil 2.2 Hanelerde Yıllara Göre İnternet Erişimi (TÜİK, 2018a, s. 1)

Şekil 2.3'te, her ne kadar genç nüfusun internet kullanımındaki oran yadsınamayacak kadar fazla olsa da orta yaş ve üstünü kapsayan kesimin internet kullanımındaki artışın her yıl daha da artması dijitalleşmenin toplumun her yaş aralığındaki insanları etkilediğini gözler önüne sermektedir.



Şekil 2.3 Yaşlara Göre İnternet Kullanımı (TÜİK, 2018b, s. 1)

İnternet World Stats'in verilerine göre internet kullanıcıları dünya nüfusunun %54'lük kısmını oluştururken bu oran Türkiye nüfusunun %68,4'lük bölümünü oluşturmaktadır (İnternet World Stats, 2018, s. 1). Dijital kültürün günümüzdeki önemli göstergelerinden biri ise sosyal medya kullanımınıdır. We Are Social ve Hootsuite işbirliği ile 240 ülkeden toplanan verilerle hazırlanan "Digital in 2018 in Western Asia (2018'de Batı Asya'da Dijital)" isimli raporda internet kullanımı ve dijital çağın gelişimine dair güncel bilgi ve istatistikler sunulmaktadır. Türkiye'deki dijital dünyayı inceleyen raporda nüfusun %63'ünü aktif sosyal medya kullanıcıları oluşturmaktadır (We Are Social, 2018, s. 1). Dijital kültürle beraber ortaya çıkan bir diğer kavram ise, dijital bölünmedir.

### 2.3.1. Dijital bölünme

Telekomünikasyon Kurumu tarafından, farklı coğrafi alanlarda sosyo-ekonomik koşullar bakımından farklılık gösteren işletmeler ve bireylerin, bilgi ve haberleşmelerine erişiminde yaşanan adaletsizlik olarak tanımlanan (Telekomünikasyon Kurumu, 2002, s. 5), "dijital uçurum", "sayısal uçurum" olarak da adlandırılan dijital bölünme terimi ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri Ticaret Bakanlığı'nın Ulusal Telekomünikasyon ve Bilgi Yönetimi tarafından resmi bir yayında kullanılmıştır (Van-Dijk, 2006, s. 221). Bu terim OECD (2001, s. 5) tarafından ise hem bilgi hem de iletişim teknolojilerine erişme fırsatlarına ve çeşitli etkinlikler için internetin kullanımlarına ilişkin farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki bireyler, hane halkları, işletmeler ve coğrafi bölgeler arasındaki

uçurum olarak ifade edilmektedir. Alanyazında ise dijital bölünme, üst düzeyden alt düzey dijital becerilere ve kullanıma uzanan bir süreç, dijital teknolojilere erişimi olanlar ve olmayanlar arasındaki boşluk ya da dijital teknolojileri kullananlar ve kullanamayanlar arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Compaine, 2001, s. 106; Hargittai, 2003, s. 822; Pick ve Sarkar, 2015, s. 2).

Dijital bölünme ile ilgili birçok teori ortaya konmuştur. Van-Dijk (2005, s. 15) tarafından ortaya konan dijital bölünme teorisine göre, dijital eşitsizliği ortaya çıkaran temel argümanlar bireyin kişisel ve sosyal nitelikleri nedeniyle BİT kaynaklarına yeteri kadar erişememesi, bireyin sosyal hayata katılımının getirdiği kimi eşitsizlikler ve buna bağlı BİT kaynakları kullanımı konusundaki eksiklikler olarak özetlenmektedir. Dijital bölünmeyi çok boyutlu bir olgu olarak yorumlayan Norris'in (2001, s. 4) savunduğu teoriye göre ise dijital bölünme gelişmiş-gelişmemiş ülkeler, zengin-fakir toplumlar ve tüm dijital kaynakları etkin şekilde kullananlar-kullanamayanlar arasında yaşanabilmektedir. Ayrıca bireyin dijital uçurumun hangi tarafında olduğunu kişinin gelir düzeyi, eğitim durumu, mesleği, cinsiyeti, etnik kökeni, zekâsı ve sağlığının etkileyebileceği gibi nesiller arasındaki farklılığın da bu bölünmede önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Norris, 2001, s. 68; Van-Dijk, 2005, s. 18). Bu durum dijital profil çatışmalarını gündeme getirmektedir.

### **2.3.2. Dijital profil çatışmaları**

Prensky (2001, s. 4), farklı yaş gruplarında bulunan ve farklı teknolojik yeterliklere sahip insanların teknolojiyi farklı amaçlarla kullandıklarını belirterek dijital bölünmeyi kuşaklar arasındaki teknolojiye bakış farklılığı olarak yorumlamıştır. Bireylerin teknolojiye bakış açılarındaki farklılık, bir başka deyişle dijital profil çatışmaları dijital kültür kavramı altında farklı kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Prensky'nin (2001, s. 3) dijital kültürün dijital yerli ve dijital göçmen olmak üzere iki ayrı grubu ortaya çıkardığını ifade ederek alanyazına iki farklı kavram kazandırmasının ardından farklı gerekçelerle dijital göçebe (Palfrey ve Gasser, 2008, s. 3), dijital turist (Toledo, 2007, s. 88) ve dijital melez (Yıldız-Kakırman, 2012, s. 832) kavramları da kazandırılmıştır.

#### **2.3.2.1. Dijital yerliler**

1980 ve sonrasında doğan nesilden oluşan dijital yerliler, dijital kültürün içinde var olan ve hayatları dijital çağın araçlarıyla çevrelenen nesli ifade etmektedir. Böyle



adlandırılmalarının nedeni ise dijital araçları hayatlarının bir parçası olarak kabul eden, günlük yaşam rutinlerinde teknolojinin varlığını benimseyen, internet, video oyunları ve bilgisayarın dijital dilini adeta ana dilleri gibi bilen bir nesil olmalarından kaynaklanmaktadır. Dijital yerliler, internet ile büyüyen ve interneti sorgulanmayan bir araç olarak gören insanlardır (Günther, 2007, s. 1; Oblinger ve Oblinger, 2005, s. 1-2; Pedro, 2006, s. 2; Prensky, 2001, s. 2; Tapscott, 1998, s. 11).

Don Tapscott “Doğuştan Dijital: İnternet Nesli Dünyanızı Nasıl Değiştiriyor” kitabında, internet nesli (net generation) olarak tanımladığı dünyanın farklı yerlerinde yaşayan 6000 dijital yerliyle yapılan anket sonuçlarından yola çıkarak bu kişilerin yaşamlarındaki sekiz özelliği ortaya koymuştur. Bunlar: *özgürlük, kişiselleştirme, araştırma, dürüstlük, iş birliği, eğlence, hız ve yeniliktir* (Tapscott, 2009, s. 74). Dijital yerlilerin özelliklerini başka bir yönden ele alan Bilgiç vd. (2011, s. 4) bu öğrencileri; bilgiye hızlı erişmek isteyen, metin yerine grafiği tercih eden, sınıfta ciddi bir çalışma ortamı yerine oyunla öğrenmek isteyen, aynı anda birçok işi yapan ve keşfederek öğrenen bir nesil olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde Günüş (2011, s. 2) dijital yerlilerin en dikkat çeken karakteristik özelliklerinin, aynı anda birden fazla işe yoğunlaşabilmeleri yani çoklu görev özelliğine sahip olmaları olarak belirtmiştir. Dijital yerlilerin yukarıda belirtilen bu özellikleri sadece hayatlarındaki etkinlikleri değil aynı zamanda öğrenme özelliklerini de oldukça etkilemektedir (Prensky, 2004, s. 9). Combes (2006, s. 402), öğrenme özellikleri değişen bu nesli bağımsız bir şekilde görsel ve deneysel öğrenen, güçlü bakış açısına ve üst düzey bilgi becerilerine sahip, dijital okuryazar ve çoklu görev yapabilenler olarak nitelendirmiştir. Prensky’nin (2005, s. 8) dijital yerlilerin öğrenme biçimlerini ele aldığı bir çalışmada verilen örnekte öğrencilerden birinin; “Okul bana okumayı öğretmedi, ben oyunlardan öğrendim.” şeklinde kullandığı ifade öğrenme özelliklerinin değişme seviyesini göstermektedir. Ayrıca Günther (2007, s. 6) son yıllardaki genç nesillerin IQ seviyesinin yükseldiğini, ortalama bir dijital yerlinin dijital göçmenden daha yüksek IQ’ya sahip olduğunu belirtmektedir.

Dijital yerliler, en yeni teknolojik aletleri elde ederek onları hayatlarında ya da iş ortamlarında kullanmaya hazır hale getirirken dijital göçmenler bilgisayar çağına ilk adım atıldığı yıllarda dahi bilgisayara tereddütle yaklaşmışlardır (Small ve Vorgan, 2011, s. 80). Dijital yerliler bilginin hızlı bir şekilde, aynı anda birden fazla çoklu ortamdan ekranına gelmesini tercih ederken, sanal dünyanın tutkunu olamayacak kadar yaşlı göçmenler ise bilgiye yavaş, kontrollü ve sınırlı kaynaklardan ulaşmayı tercih etmektedir (Türkoğlu, 2010, s. 17). Bunun en büyük nedeni ise dijital yerlilerin dijital kültürle

tanışma süreçlerinin, hayatla tanışma süreçleriyle çakışmış olma durumudur. Onlar internetsiz bir dünya bilmedikleri için hayatlarının büyük bir kısmını çevrimiçi ve çevrimdışı ayrımı yapmaksızın internette yaşamaktadır.

### ***2.3.2.2. Dijital göçmenler***

Dijital göçmenler, dijital çağda doğmamış ancak dijital dünyayla sonradan tanışan ve bundan dolayı da bu dünyanın dijital dilini aksanlı konuşan bireylerdir (Baran-Görgün vd., 2017, s. 20; Dingli ve Seychell, 2015, s. 14; Prensky, 2001, s. 3). Palfrey ve Gasser'e (2008, s. 296) göre dijital göçmenler, dijital çağdan önce doğmuş ve hayatında dijital teknolojinin önemli bir yeri olmayan ancak yaşamının belli kısımlarında ona ayak uydurmaya çalışan kişilerdir. Günther (2007, s. 1) ise dijital göçmenleri, internetin ilk ortaya çıktığı zamanlardaki en yaşlı nesil olarak tanımlamaktadır.

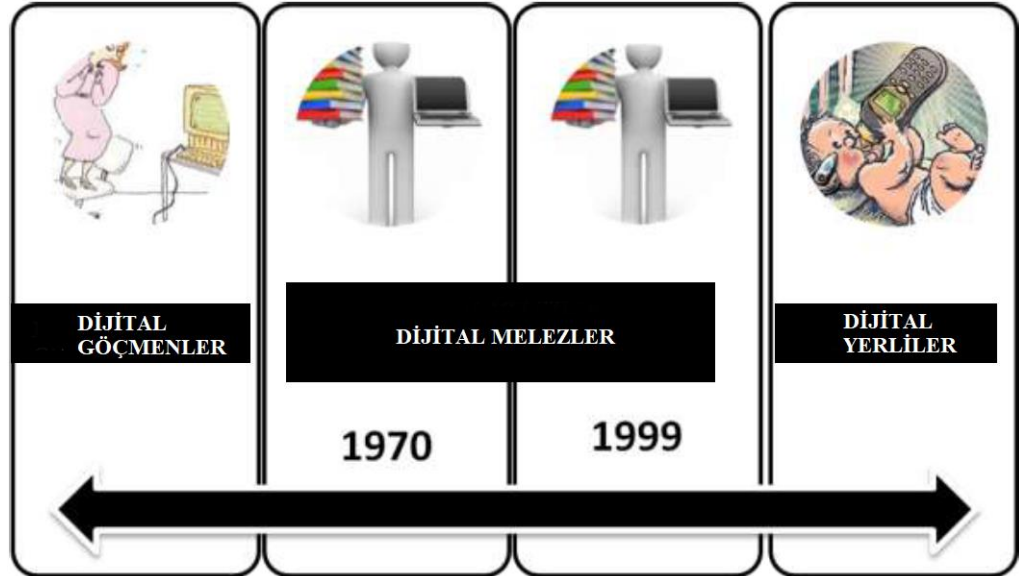
Dijital göçmenler bildiklerinden farklı bir yaşamın olduğu bu yeni kültürün içinde hayatlarına devam ederek bugüne ayak uydurmaya çalışan ya da bu ayak uydurmaya karşı direnen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Prensky, 2001, s. 3; Toledo, 2007, s. 88). Dijital göçmenlerin bir kısmı teknolojiyi ve dijital araçları kullanmayı reddederken diğerleri ise kendilerini dijital kültürün bu gelişimine uyum sağlamak zorunda hissedip istemeden de olsa teknolojiyi ve dijital araçları hayatlarına dâhil etmektedir. Bu tür göçmenler bilgi edinmek için öncelikle basılı materyallere yönelir ve herhangi bir teknolojik ürün ya da programın kullanımı için bir kılavuza ihtiyaç duyarlar. Bilgi alma amacıyla teknolojiye sıcak bakan dijital göçmenlerin amaçlarının zaman zaman dijital ortamlarda vakit geçirmek, sohbet etmek ve eğlenceye kaydığı da sosyal medya kullanımlarının artmasından anlaşılmaktadır. Günümüz de birçok dijital göçmen artık sosyal medyayı kullanmayı, e-mail göndermeyi ve hatta görüntülü konuşma yapmayı zamanla öğrenmiştir (Baran-Görgün vd. 2017, s. 8; Palfrey ve Gasser, 2008, s. 4; Prensky, 2001, s. 3; Türkoğlu, 2010, s. 290-291; Zur ve Zur, 2011, s. 3).

### ***2.3.2.3. Dijital melezler***

Prensky'nin (2001, s. 1) "dijital yerli" ve "dijital göçmen" kavramlarına ek üçüncü bir kavram Palfrey ve Gasser (2008, s. 3-4) tarafından eklenmiş ve bu kavramı "dijital göçebe" olarak tanımlamışlardır. Dijital göçebeler, dijital yerli ve göçmenlere göre daha yaşlı ve dijital dünyaya daha uzak bireylerdir. Dijital göçmenlere oranla daha analog ve geleneksel bir dünyada hayatlarını sürdürmüşlerdir. Kurt, Günüş ve Ersoy'a (2013, s. 8) göre dijital göçmenler, dijital yerli ve dijital göçebe bireyler arasında bir köprü görevi

üstlenmektedir. Onların dijital kültür bilgisi ve teknoloji kullanımını ne dijital yerliler kadar üst düzeyde ne de dijital göçebeler kadar azdır. Prensky'nin yaptığı çalışmalar incelendiğinde dijital yerli ve dijital göçmen arasındaki sınırın çok keskin hatlarla belirlendiği göze çarpmaktadır. Bu iki kavram arasında da köprü görevi görecek olan “dijital turist” kavramı Toledo (2007, s. 88) tarafından önerilmiştir. Turist kelimesinin sözlük anlamından yola çıkarak bu kavramı ortaya atan Toledo'ya (2007, s. 88) göre dijital turistler, geleneksel yöntemleri kullandığı gibi dijital dünyaya da gerektiğinde ayak uydurarak dijital araçları kullanmaktadır. Yani bu kişilere ne dijital kültürün tam içinde ne de tamamen dışında denilebilir. Onlar iki dünyanın arasında gezen bir turist olarak tanımlanmışlardır.

Prensky'nin bu ayrımını üçüncü bir kavramla daha yumuşak hale getirmek amacıyla yeni bir kavram öneren bir diğer araştırmacı ise Yıldız-Kakırman (2012, s. 832)'dir. Bu amaç çerçevesinde, 2012 yılında Prensky'nin dijital yerli olarak adlandırdığı grup olan 1980 yılı ve sonrasında doğanları temsil etmesi açısından Marmara Üniversitesi'nde eğitim gören 382 öğrenciye anket uygulayarak onların bilgi edinme yaklaşımlarını analiz etmiştir. Araştırma sonucunda, dijital yerliler için 1980 yılı ve sonrası demek yerine 2000 yılı sonrası doğanlar demek; 1970 ile 1999 arası doğanları ise “dijital melez” olarak tanımlanması Yıldız-Kakırman (2012, s. 832) tarafından önerilmiştir.



Şekil 2.4 *Dijital Melezler* (Yıldız-Kakırman, 2012, s. 822)

Yıldız-Kakırman'ın (2012, s. 822) tanımıyla dijital melezler, hem dijital yerlilerle hem de dijital göçmenlerle benzer ve farklı yönler taşımaktadır. Teknolojik gelişmeleri

takip ederek onlardan yararlanmaya çalışsalar da teknolojiyi dijital yerliler kadar etkin bir biçimde kullanamamaktadırlar. Diğer bir yandan ise dijital göçmenler gibi kâğıt ve basılı materyallere hala yakın olmalarına rağmen onlar gibi teknolojiye karşı direnç göstermemektedirler.

## 2.4. İlgili Araştırmalar

### 2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yıldız-Kakırman'ın (2012, s. 819-833) "*Dijital yerliler gerçekten yerli mi yoksa dijital melez mi?*" adlı çalışmasında Mark Prensky'nin dijital yerli olarak adlandırdığı grubun gerçekten dijital yerli davranışlarını sergileyip sergilemediğini inceleyerek bu inceleme sonucunda literatüre "dijital melez" kavramının kazandırılması amaçlanmıştır. 382 Marmara Üniversitesi öğrencisiyle yürütülen çalışmada veriler anket yoluyla elde edilmiştir. 18-25 yaş aralığındaki gençlerin katıldığı anketin sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin bilgi edinme açısından dijital ortamdan yararlandıkları kadar kütüphaneden de yararlandıkları, elektronik ortamda kayıtlı bir bilgiyi hem basılı hem de dijital ortamda kullanmayı tercih ettikleri, dijital medya ortamını sosyalleşmek için önemli görürken bir yandan da kişisel bilgi paylaşımını zararlı buldukları tespit edilmiştir. Araştırmacı, Prensky'nin aksine 1980 sonrası doğan çocukları dijital yerli olarak adlandırmak yerine 2000 sonrası doğan milenyum çağı çocuklarının dijital yerli olarak adlandırılmasının daha doğru bir tanımlama olduğunu vurgulamaktadır.

Çukurbaşı ve İşman'ın (2014, s. 28-54) "*Öğretmen adaylarının dijital yerli özelliklerinin incelenmesi*" adlı çalışmalarında dijital yerli olarak kabul edilen öğretmen adaylarının dijital yerli özelliklerini, bu özelliklerine sahip olma durumlarını ve öğretmen adaylarının dijital yerli özelliklerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve bilgisayar kullanma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı çalışma, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 472 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak 38 maddeden oluşan beşli likert tipi anket kullanılmıştır. Çalışma sonuçları; öğretmen adaylarının yaklaşık %58'inin dijital yerli özelliklerine sahip olduğunu ve erkek öğretmen adaylarının sahip olduğu dijital yerli özelliklerinin kız öğretmen adaylarının sahip olduğu dijital yerli özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dijital yerli özelliklerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülürken, cinsiyet ve bilgisayar kullanma süreleri açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akçayır, Dündar ve Akçayır'ın (2016, s. 435-440) "*Dijital yerli yapan nedir? 1982'den önce doğmuş olmak yeterli midir?*" adlı çalışmalarında amaç, üniversite öğrencilerinin "dijital yerli" olarak nitelendirilmeleri gerekip gerekmediğini görmek için teknolojik yeterlik seviyelerini belirlemektir. 278 öğrenci Kırıkkale Üniversitesi'nden, 282 öğrenci Kırgızistan'daki Manas Üniversitesi'nden olmak üzere toplam 560 üniversite öğrencisine anket uygulanarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda; kız öğrencilerin dijital yerli değerlendirme ölçeğinden aldığı puanla erkek öğrencilerin aldığı puan arasında anlamlı farklılık bulunamamış, öğrenim yılının 1, 2, 3 ve 4. yılında olan öğrenciler arasında ise anlamlı fark bulunmuştur. Farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin dijital yerli değerlendirme ölçeğinden aldığı puanlar karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunamamıştır. Farklı kültürlerden olan Türk ve Kırgız üniversite öğrencilerinin dijital yerli olma durumları karşılaştırıldığında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin teknoloji deneyimi ile dijital yerli olma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif ve anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Ardıç ve Altun'un (2017, s. 12-30) "*Dijital çağın öğreneni*" adlı çalışmalarının amacı, alanyazında bulunan kuşak çatışmalarını pedagojik açıdan incelemek ve dijital çağın öğrencileri ile ilgili bir davranış genellemesi ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenen çalışmada yazılı materyallerin analizi doküman incelemesi yöntemi ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda; dijital çağın öğrenenlerinin önceki kuşaklara göre teknoloji ile ilgili gelişmiş bilgi ve becerilere ve çoklu görev becerilerine sahip olduğu, teknolojiyi kendilerini ifade etmekte temel iletişim aracı olarak kullandıkları, ağ üzerinde birden fazla konuyla ilgilenmeye alışkın olduklarından geleneksel eğitim ortamlarında uzun süre bir konuya odaklanamadıkları ve iletişim dâhil her konuda hız bekleyen bu dijital neslin tahammülsüz ve sabırsız olduğu elde edilen sonuçlardır.

Baki ve Türk'ün (2017, s. 37-58) "*Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*" adlı çalışmalarında amaç, eğitimde yaşanan teknolojik değişimler çerçevesinde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital araçları kullanabilme yeterliklerine ilişkin tutumları farklı değişkenler açısından incelemektir. Çalışma grubunu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 209 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Anket yoluyla toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS ve AMOS programlarıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde; Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterlikleri ile cinsiyet, yaş ve dijital teknoloji kullanım düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılık görülürken sınıf düzeyi, anne-

baba öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Baran-Görgün vd. (2017, s. 1-24) “*Yaşlıların dijital teknolojileri kullanım düzeyleri üzerine bir araştırma*” adlı çalışmalarında dijital göçmen olarak tanımlanan yaşlı bireylerin yeni iletişim teknolojilerini kullanım becerileri, kullanım amaçları ve kullanım sıklıkları üzerinden değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada TÜİK’in 16-74 yaş arasındakiler üzerine yaptığı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması verileri elde edilmiş ve bu veri seti kullanılarak birincil analiz yapılmıştır. TÜİK örnekleminin %15’ini oluşturan 60-74 yaş aralığındaki toplam 4,276 yaşlı bireyden 3,316’sı çalışmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen sonuçlardan; yaşlı bireylerin akıllı telefon ve uygulamalarını kullanım oranlarının yüksek olduğuna, dijital teknolojilerin kullanımına yönelik temel bilgilere sahip olduklarına ve dijital yeterlik düzeylerin üzerinde demografik unsurların da etkili olduğu tespit edilmiştir.

Şad ve Donmuş (2017, s. 11-22) öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital yerlilik, dijital göçmenlik ve dijital melezlik özelliklerinin incelenmesinin amaçlandığı “*Öğretmenlik mesleği bağlamında dijital yerlilik, dijital göçmenlik ve dijital melezlik*” adlı çalışmaları Elazığ il merkezinde çeşitli branşlarda görev yapan 263 öğretmen ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 289 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği” ile toplanan verilerin analizinde frekans, yüzde, tek yönlü ANOVA ve ki-kare tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, katılımcıların öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve kişisel ve mesleki gelişim boyutlarında dijital melez, veli ve öğrenci ile iletişim kurma boyutunda ise daha çok dijital göçmen özelliği gösterdikleri anlaşılmıştır. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmenlik mesleği bağlamında dijital yerli ve göçmenliğin yaştan bağımsız bir özellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnci vd. (2017, s. 493-522) “*Dijital kültür ve eğitim*” adlı çalışmalarında, dijital kültür ve eğitim ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Doküman incelemesi tekniğinden yararlanarak dijital kültür ve eğitim ile ilgili 2012 yılı ve sonrasında Türkiye’de yayımlanan makale ve tez çalışmaları incelenmiştir. 38 makale ve altı yüksek lisans tez çalışmasından oluşan dokümanların analizinde, içerik analizinden yararlanılmıştır. Dijital kültürün sosyolojik boyutuna göre makaleler analiz edildiğinde; dijital kültürün birey ve toplum üzerindeki etkisi, dijital teknolojinin daha çok sosyal amaçlarla kullanılması ve dijital teknolojinin kullanım yaygınlığı gibi konulara yer verildiği görülmüştür. Aynı

boyut için tez çalışmaları analiz edildiğinde sadece dijital kültürün birey ve toplum üzerindeki etkisi ve dijital teknolojinin sosyal amaçlarla kullanılması konularına değinildiği tespit etmiştir. Dijital kültürün eğitimle ilişkisi boyutuna göre makaleler analiz edildiğinde; eğitim yöntemi olarak teknolojinin kullanımı, dijital kültür ve eğitim boyutları arasındaki ilişki ve eğitim kademelerinde dijital kültürle ilgili yapılan çalışmalara değinildiği görülmektedir. Dijital kültürün eğitimle ilişkisi boyutuna göre tez çalışmaları analiz edildiğinde; eğitim yöntemi olarak teknolojinin kullanımı, eğitim kademelerinde dijital kültürle ilgili yapılan çalışmalar ve dijital kültürle eğitim boyutları arasındaki ilişki unsurlarına yer verildiği tespit edilmiştir.

Okur ve Demirdöven'in (2017, s. 484-497) "*Ortaöğretim öğrencilerinin bilgiye ulaşma tercihlerine yönelik görüşleri (Sakarya Cemil Meriç Sosyal Bilimler Lisesi örneği)*" adlı araştırmalarının amacı, dijital yerli öğrencilerin bilgiye ulaşma tercihlerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel olarak yapılandırılan araştırmanın verileri gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi tekniklerinden yararlanılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Cemil Meriç Sosyal Bilimler Lisesi'nde öğrenim gören yedi kız ve yedi erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; öğrenciler bilgiye grafik veya metin okuyarak ulaşma boyutunda eşit dağılım gösterdiği, dijital materyaller ve basılı materyaller karşılaştırıldığında daha çok basılı materyalleri tercih ettikleri görülmektedir.

Yılmaz-Karaoğlan ve Eyüboğlu-Binay'ın (2018, s. 1-17) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumları, dijital yerli olma durumu ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbiri ile çeşitli değişkenler açısından ortaya konulmasının amaçlandığı "*Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ilgili ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*" adlı çalışmaları Bartın ilinde görev yapmakta olan 264 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Verileri ölçek aracılığıyla toplanan çalışmanın sonucunda yaşam boyu öğrenme tutumlarının cinsiyete, hizmet içi eğitim almaya ve günlük ortalama internet kullanım süresine göre anlamlı farklılaşmadığı ancak yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Dijital yerli olma durumlarında cinsiyete ve hizmet içi eğitim alma açısından anlamlı farklılık olmadığı, yaş değişkenine ve günlük ortalama internet kullanım süresine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Teknoloji durumlarının cinsiyete ve hizmet içi eğitim almaya göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak günlük ortalama internet kullanım süresine ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmaların genel olarak üniversite öğrencileriyle gerçekleştirildiği ve verilerin ölçek ya da anket aracılığıyla toplandığı görölmüştür. Araştırmalarda genellikle üniversite öğrencilerinin ya da öğretmen adaylarının dijital yeterliliklerinin ve dijital yerli olma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca dijital çağın öğrencileri ile ilgili davranış genellemesi ortaya koymaya ve dijital kültür ile eğitim ilişkisini incelemeye yönelik araştırmalar da söz konusudur. Ülkemizde sınıf öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri açasından dijital profillerini ele alan çalışmalara rastlanmamış olması bu araştırmanın gerçekleştirilmeye değer bulunmasını sağlamıştır.

#### **2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Guo, Dobson ve Petrina (2008, s. 235-254) “*Dijital yerliler, dijital göçmenler: Öğretmen eğitiminde yaş ve bilgi iletişim teknolojileri yeterliğinin analizi*” adlı araştırmalarında amaç, yaş ile bilgi iletişim teknolojileri yeterliği arasındaki kesişimin araştırılması ve Prensky’nin önerdiği “dijital yerlilere karşı dijital göçmenler” argümanının incelenmesidir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılan anket, öğrenciler teknoloji dersi almadan önce ve aldıktan sonra olmak üzere iki kez katılımcılara uygulanmıştır. Anket verileri haricinde 2005-2007 yılları arasında British Columbia Üniversitesi, Ottawa Üniversitesi ve Buffalo Devlet Üniversitesi olmak üzere üç farklı lokasyonda öğretmen eğitimi programında gözlemler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular dönem başı ve dönem sonu uygulanan anketlerde farklı yaş grupları arasında bilgi iletişim teknolojileri yeterliği açasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. 2003’ten beri Kanada ve Amerika’daki farklı eğitim ortamlarında yapılan sınıf gözlemleri de bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca bu araştırma, dijital yerli ve dijital göçmenler arasındaki farklılıkların alanyazında abartıldığı kadar olmadığını savunmaktadır.

Kennedy, Dalgarno, Bennett, Judd, Gray ve Chang (2008, s. 484-492) “*Göçmenler ve yerliler: Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki teknoloji kullanımındaki farklılıkları araştırmak*” adlı çalışmanın amacı, dijital yerliler ve dijital göçmenler arasında iddia edilen farklılıkları yaş, cinsiyet ve öğrenci-öğretmen rolü açasından tanımlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, Melbourne Üniversitesi, Wollongong Üniversitesi ve Charles Sturt Üniversitesinde bulunan 2588 birinci sınıf öğrencisine ve 108 öğretmene teknoloji kullanımına ilişkin anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler,



üniversite öğrencileri ve öğretmenleri arasında bazı farklılıklar olsa da alanyazında bahsedilen kadar bir dijital uçurumun olmadığını ortaya koymuştur.

Lei'nin (2009, s. 87-97) "*Öğretmen adayları olarak dijital yerliler*" adlı çalışmasında öğretmen adayları olarak dijital yerlilerin inançlarını, tutumlarını, teknoloji deneyimlerini ve uzmanlıklarını incelemek, teknoloji bilgi ve becerilerindeki güçlü ve zayıf yanları belirlemek ve gelecekteki sınıflarında teknolojiyi kullanmak için ihtiyaçları olan teknolojik hazırlığın ne olduğunu keşfetmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Northeastern Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 55 birinci sınıf öğrencisine anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; dijital yerli öğretmen adaylarının teknolojiyle ilgili güçlü ve olumlu inançlara sahip olduğu, sosyal iletişim aktiviteleri gibi temel düzeyde teknoloji kullanma konusunda uzman oldukları ancak eğitim ortamlarında kullanılabilecek Web 2.0 uygulamalarını kullanma konusunda herhangi bir deneyim ve uzmanlığa sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital yerli öğrenciden dijital yerli öğretmene geçiş yapmalarına, teknoloji ve öğretim arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olacak sistematik teknoloji hazırlığına ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir.

McNaught, Lam ve Ho'nun (2009, s. 654-664) Hong Kong'daki Çin Üniversitesi'nde yapılan "*Hong Kong'daki üniversite öğrencileri ve öğretmenlerinin arasındaki dijital bölünme*" adlı araştırmaları, 689 öğrenci ve onların 56 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, dijital göçmen öğretmenlerle dijital yerli öğrenciler arasındaki dijital bölünmeyi ortaya çıkarmak ve öğretmenler ve öğrenciler arasındaki dijital deneyimlerdeki farklılıkların doğasını Asya bağlamında araştırmaktır. Araştırma sonuçları; öğretmenler ve öğrencilerin teknolojiye erişim ve teknolojiye dayalı çeşitli yöntemlerin kullanımı bakımından oldukça farklı olduklarını, erkekler oyunla ilgili teknolojileri, gelişmiş web ve mobil özellikleri kullanırken kadınların ise teknolojiyi daha çok sosyalleşme ve eğlence için kullandıklarını, öğretmenlerin teknoloji becerilerinin düşük seviyede çıktığını göstermektedir.

Mahoney-O'Neil (2010, s. 1-130) "*Teknolojinin yenilikçi kullanımı ve öğretmen adayları*" adlı araştırmanın amacı, yirmili yaşlarındaki dijital yerli öğretmen adaylarının teknolojiyi ne şekilde yenilikçi kullandıklarını anlamaktır. Katılımcılar üniversitenin son senesinde olan öğretmen adayları ve üniversitenin eğitim uzmanları olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Dokuz öğretmen adayı ve sekiz eğitim uzmanı ile yarı yapılandırılmış ve yüz yüze gerçekleşen yaklaşık 60 dakikalık görüşmelerden nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının teknolojik açıdan kendilerine

güvendikleri ancak bu yine de öğretmen adaylarının geçmişine bağlı olarak değiştiği görülmektedir. Öğretmen adayları üniversite eğitimlerinde, eğitim uzmanlarıyla aralarındaki dijital bölünmenin farkında olduklarını ve öğretmenliğe hazırlık derslerinde daha fazla dijital deneyimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın elde edilen sonuçlarından biri de teknolojik yönden zengin okullar ile teknolojiden yoksun okullar arasındaki dijital bölünmenin varlığıdır.

Salajan, Schönwetter ve Cleghorn'un (2010, s. 1393-1403) "*Öğrenci ve öğretim üyelerinin kuşaklararası dijital bölünmesi: Gerçek mi kurgu mu?*" adlı araştırmalarının ilk amacı, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin öğrenme öğretme sürecinde dijital teknolojilerin kullanımı açısından kendi yeterliklerine ilişkin algılarında bir farkın olup olmadığını görmektir. İkinci amaç ise, yaş farkının iki grubun teknoloji kullanım algısında rol oynayıp oynamadığını tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Toronto Üniversitesi Dış Hekimliği Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 68 üniversite birinci sınıf öğrencisi ve aynı fakültede çalışmakta olan 79 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Veriler, öğrencilerin dış araştırmalarında öğrenme teknolojilerine maruz kalmalarından sonraki algılarını ölçmek amacıyla eğitim öğretim yılının başında ve sonunda olmak üzere iki kez anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi aşamasında ise, yalnızca uygulama öncesi ve sonrası anket formları eşleştirilebilen 32 öğrenci ve 20 öğretim üyesi ile araştırmaya devam edilmiştir. Araştırmadan ulaşılan sonuçlar; öğrencilerden eğitim öğretim yılının başındaki algıları ile sonundaki algıları arasında anlamlı farklılık görülürken öğretim üyeleri için anlamlı farklılığın olmadığı, dijital yerli öğrenciler ile dijital göçmen öğretim üyelerinin teknoloji kullanım algıları arasında bir farkın olduğu ancak bu farkın düşük düzeyde olmasından dolayı evrensel uygulanabilirliğinin olmadığıdır.

Waycott, Bennett, Kennedy, Dalgarno ve Gray'in (2010, s. 1202-1211) "*Dijital bölünme? Öğrenci ve öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojileri algısı*" adlı çalışmalarının amacı, Avustralya'da bulunan üç üniversitede öğrenim görmekte olan öğrenciler ve öğretmenlerin hem günlük yaşamlarında hem de öğrenme öğretme aracı olarak kullandıkları teknoloji algısını ortaya koymaktır. Ayrıca bu algıların paralel bir şekilde incelenmesinden yola çıkarak dijital yerli ve dijital göçmen profilleri de araştırmada değerlendirilmektedir. Karma yöntem olarak desenlenen bu çalışmada nicel veriler öğrenci ve öğretmen anketlerinden, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Avustralya'daki üç üniversiteden rasgele yöntemle belirlenen 12 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme, üniversitelerin birinci sınıflarında

öğrenim görmekte olan ve rasgele yöntemle belirlenen toplam 46 öğrenciyle de altı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, dijital yerli öğrenciler ile dijital göçmen öğretmenler arasında önemli bir dijital bölünme olduğu iddiasını desteklememektedir. Teknolojinin her iki grubun yaşamında oynadığı roldeki farklılıklar beklenildiği kadar keskin değildir. Çalışmanın sonuçları; hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin teknolojiyi iletişim kurma, eğlence, bilgiye ulaşma gibi benzer nedenlerden kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca her iki grubun da öğrenme öğretme aracı olarak kullandığı teknoloji ile günlük yaşamlarında kullandıkları teknoloji arasında bazı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Martin'in (2011, s. 1-163) "*Dijital yerliler ve dijital göçmenler: Teknolojiyle öğretim*" adlı çalışmasında mesleğe yeni başlamış dijital göçmen ve dijital yerli öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında teknoloji kullanım farklılıklarını araştırmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunun seçiminde öğretmenlerin 0-5 yıl aralığında mesleki kıdem yılına sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bu özellikteki 16 sınıf öğretmenine uygulanan anket sonucunda çalışma grubunu, 6 dijital yerli ve 6 dijital göçmen olmak üzere toplam 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri katılımcılara uygulanan anketler, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Elde edilen verilerden, dijital yerli ve dijital göçmen olarak bölünmenin temelinde; katılımcıların önceki teknoloji deneyimlerinin, teknolojiyi kullanma düzeylerinin, günlük yaşamlarında teknoloji kullanımını engelleyici nedenlerin varlığının, var olan öğrenme deneyimlerinin ve motivasyonlarının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda dijital yerli ve dijital göçmen öğretmenler arasında önceki teknoloji deneyimi ve sınıf içerisinde teknoloji kullanımını açısından farklılıklardan çok benzerliklerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, hem dijital göçmen hem de dijital yerli öğretmenler için sınıf içerisinde teknoloji kullanımını etkileyen nedenlerin başında zaman ve erişilebilirliğin geldiği elde edilen sonuçlar arasındadır.

Rathsack'in (2012, s. 1-242) "*Kuzeybatı Ohio'da 21. yy öğretmen profili: Öğretmenlerin teknolojiyi entegre edebilmeleri ve liderlik uygulamaları arasındaki ilişki*" adlı çalışmasında amaç, öğretmenlerin liderlik uygulamaları ile sınıflarında teknolojiyi entegre etme durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bir diğer amaç ise 21. yy öğretmenleri için gerekli olan liderlik uygulamaları ve teknolojiyi derse entegre etme becerileri yaş, cinsiyet, bilgisayar kullanım durumu gibi farklı değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Korelasyonel araştırma olarak desenlenen bu çalışmanın verilerinin

toplanmasında kesitsel bir anket kullanılmıştır. Çalışma, altı farklı kuzeybatı Ohio bölgesinde bulunan okullarda görev yapan 361 öğretmenle oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, sadece teknolojiyi derse entegre etme ile liderlik uygulamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretim deneyimi ve teknoloji etkinliği arasında anlamlı negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda mesleki kıdem azaldıkça teknoloji etkinliğine sahip olma durumunun arttığı da elde edilen sonuçlar arasındadır.

Thompson (2012, s. 1-152) “*Öğrenenler olarak dijital yerliler: Teknoloji kullanım türleri ve öğrenme yaklaşımları*” adlı araştırmasında amaç, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin teknoloji kullanım türleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Midwestern Üniversitesi’nde öğrenim gören 388 birinci sınıf öğrencisine uygulanan iki farklı anketle araştırmanın verileri elde edilmiştir. Verilerin analizinde; teknoloji kullanım türlerini anlamlı bir şekilde tanımlamak için faktör analizi, teknoloji kullanım türleri ile öğrenme özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için tanımlayıcı istatistik, korelasyon analizi ve t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; dijital teknolojinin kullanımı ile dijital yerli öğrencilere atfedilen özellikler arasında pozitif korelasyon vardır. Bazı teknoloji kullanım türleri ile öğrenci öğrenme davranışlarının verimliliği arasında negatif korelasyon bulunmuştur.

Gu, Zhu ve Guo (2013, s. 392-402) tarafından yapılan “*Dijital yerlilerin bulunduğu yer: Teknolojinin sınıflarda kabulünü anlamak*” adlı çalışmada dijital yerli öğrencilerin ve dijital göçmen öğretmenlerin teknolojiyi kabul etme durumları arasındaki farkı anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini Şangay’daki K-12 öğrencileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. İlköğretim, ortaöğretim ve lise olmak üzere farklı öğretim kademelerinin her birinden 90 öğrenci ve 10 öğretmen seçilerek örneklem oluşturulmuş ölçek aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğrencilerinin teknoloji kullanımında okul içi ve okul dışı kullanım açısından önemli farklılıkların olduğunu, kız öğrencilerin teknoloji kullanımında erkek öğrencilere oranla anlamlı bir fark olduğunu ve öğrencilerin algılarında sınıf içi ve dışı teknoloji kullanımının yararına ilişkin anlamlı farklılıkların olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenler arasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülürken sınıf içi teknoloji kullanımında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Dijital yerli öğrenciler ve dijital göçmen öğretmenler arasındaki teknolojiyle ilgili farklılıkların ise, teknolojiyi ne amaçla kullandıkları ve ne derece önemli gördüklerine göre değiştiği görülmektedir.

Trigger (2014, s. 1-242) “*Üniversitedeki gençlerin dijital kültürü: Frederick Üniversitesi gençlerinin dijital alışkanlıkları, anlayışları ve farklılıkları*” adlı çalışmasında Amerikalı gençlerin dijital kültürlerine odaklanarak günlük dijital alışkanlıklarını, algılarını ve gençlerin bu alandaki deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem araştırma deseninden yararlanılan bu çalışmanın veri toplama aşamasında, nicel boyutunda öğrencilere anket uygulanırken nitel boyutunda odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Dijital alışkanlıklar anketi 255 öğrenciye uygulanırken, odak grup görüşmesi üniversitenin birinci sınıfında öğrenim görmekte olan 25 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında; üniversite öğrencilerinin dijital ağlar aracılığıyla sosyalleşerek, iletişim kurarak, müzik dinleyerek, günlük yaşamı, okulu ve işi yürütmek amacıyla dijital teknolojilerle etkileşime girerek dijital kültüre aktif katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Kadınlar internet erişiminde akıllı telefonlarını kullanırken erkeklerin bilgisayarı kullandığı ve kadınların kamera, dizüstü bilgisayarı gibi dijital aletlere sahip olmayı sevdiğileri görülürken erkeklerin video oyun aletlerini tercih ettikleri bilgisi elde edilmiştir. Ayrıca gençler dijital teknolojinin problem çözmelerine yardımcı olduğunu, basit hesaplamalar, yön bulma, gerekli bilgileri hatırlama gibi konularda düzenli olarak teknolojiyi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Yong ve Gates’in (2014, s. 102-105) “*Dijital doğan: Gerçekten dijital yerliler mi?*” adlı çalışmalarının amacı, öğrencilerin dijital teknolojileri nasıl kullandıklarını araştırmak ve dijital yerli olarak nitelendirilen öğrencilerin seviyelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, Malezya’da bulunan özel bir üniversitenin 135 hazırlık öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Anket yoluyla toplanan veriler değerlendirildiğinde; öğrencilerin %88’inin bilgisayar, tablet gibi teknolojik cihazlara erişimi kolay ve sınırsızken %10’unun sınırlı erişiminin olduğu, %2’sinin ise bu cihazlara erişiminin olmadığı görülmektedir. Akıllı telefon kullanımıyla ilgili oranlara bakıldığında ise %87’sinin akıllı telefonu varken %5’inin sınırlı erişiminin olduğu, %8’inin ise akıllı telefona sahip olmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin günlük teknoloji kullanım türleri ve süreleri karşılaştırıldığında, erkek öğrenciler daha çok dijital oyunlarla vakit geçirirken kız öğrencilerin teknolojiyi müzik dinlemek, haberleşmek ve ödevlerini yapmak için kullandıkları tespit edilmiştir. Dijital yerlilik seviyelerine bakıldığında ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çok dijital yerlilik özelliği gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Thompson’ın (2015, s. 467-484) “*Dijital yerli öğrenciler kendilerini nasıl tanımlarlar?*” adlı çalışmanın amacı, dijital yerli öğrencilerin teknoloji kullanımlarını ve

öğrenme yaklaşımlarını kendi cümleleri ile nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma 388 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi anket aracılığıyla öğrenciler, teknoloji kullanım sıklıkları ve öğrenme yaklaşımlarına olan verimliliği ile ilgili sorulara yanıt vermişlerdir. Verilen yanıtlara göre ankete katılan öğrenciler arasından sekiz öğrenci ile 30-40 dakika arası süren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada dijital yerliler sıklıkla teknolojiyi bir rahatlık olarak tanımlamış ve onusuz bir yaşam düşünemeyeceklerini belirtmişlerdir. Buna rağmen okul öncesi çocukların teknolojiye aşırı düşkün olmalarını doğru bulmadıklarını da söylemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenciler, dijital yerliler ile ilgili araştırmalarda savunulan düşüncelerden biri olan “teknolojiyi bilinçsizce kullandıkları” iddialarına katılmayarak teknoloji kullanımını bilinçli bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Yang, Huang ve Kinshuk (2016, s. 1047-1064) “Çin’deki K-12 okullarında bulunan dijital öğrencilerin öğrenme tercihleri” adlı çalışmada Çin’de uygulanacak olan büyük ölçekli bir anket aracılığıyla dijital öğrencilerin belirlenmesinde ölçüt olarak teknoloji kullanım süresinin kullanılmasının geçerliliğini doğrulamayı ve dijital öğrencilerin teknoloji kullanım alışkanlıklarını araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle %19,6’sı 8-9 yaşında, %19,6’sı 10-11 yaşında, %32,6’sı 13-14 yaşında ve %28,2’si 16-17 yaşında olan toplam 44,470 öğrenciye anket uygulandıktan sonra kentsel okulların temsilcisi olarak dört okul, kırsal okulların temsilcisi olarak üç okul olmak üzere toplam yedi okul, odak grup görüşmesi için belirlenmiştir. Bu gruplar her okulda düşük teknoloji kullanıcısı, ortalama kullanıcı ve yüksek teknoloji kullanıcısı olduğunu bildiren 8-9, 10-11, 13-14 ve 16-17 yaş gruplarındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri anket ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak; yaşın “dijital yerli” ve “dijital göçmen” olarak bölmede bir ölçüt olamayacağını, bunun yerine teknoloji kullanım süresinin uzunluğunun dijital yerli öğrencilerin belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanılabileceği hipotezi araştırmacılar tarafından önerilmiştir. Ayrıca üst yaş grubundaki öğrencilerin günlük teknoloji kullanımlarının alt yaş grubundaki öğrencilere oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tešić (2016, s. 1-219) “Uçurumu önemseme! Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki dijital farklılıklar” adlı çalışmada öğretme öğrenme süreci içerisinde öğrenci ve öğretmenlerin dijital teknolojiyle ilişkilerinin hangi yönlerden farklılık gösterdiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Karma yöntem araştırmalarından sıralı desen kullanılan araştırmanın çalışma grubunu 444 öğrenci ve 158 öğretmen oluşturmaktadır.

Nicel aşamada katılımcıların algıları, tutumları ve öğretme öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanım deneyimleri ile ilgili genel bir resim oluşturmak amacıyla öğretmen ve öğrencilere çevrimiçi anket uygulanmıştır. Nitel araştırmada ise katılımcılarla daha derinlemesine görüşmeler yürütmek adına görsel veriler toplamak için video kayıtlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmenler ve öğrenciler arasındaki birçok katılımcının sınırlı teknoloji bilgisiyle mücadele ettiğini ve dijital teknolojilerle olan ilişkilerindeki farklılıkların, teknolojinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada oynadığı rolün yanı sıra eğitim ortamında oynadıkları farklı rollerle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanma, algılama ve deneyimleme şekillerinde farklılıklar olsa da bu farklılıkların dijital uçuruma neden olacak kadar fazla olmadığını araştırma verileri desteklemektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma verilerinin genellikle anket ve görüşmeler aracılığıyla elde edildiği görülmüştür. Dijital göçmen öğretmenler ve dijital yerli öğrenciler arasındaki dijital bölünmeyi ve dijital araç kullanım farklılıklarını incelemeyi amaçlayan çalışmaların yanında dijital yerli öğrencilerin teknoloji kullanım durumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda bulunmaktadır. Araştırmaların sonucunda genel olarak, dijital yerli öğrenciler ve dijital göçmen öğretmenler arasındaki farklılıkların dijital bölünmeye neden olacak kadar fazla olmadığı yönündedir. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmenleri sadece dijital göçmen profilinde değil aynı zamanda dijital yerli ve dijital melez profilleri açısından da ele alan çalışmalara rastlanmamış olması bu araştırmanın gerçekleştirilmeye değer bulunmasını sağlamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma yöntem araştırma deseninden yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının tek bir yaklaşımdan çok hem nitel hem de nicel yaklaşımların unsurlarını tek bir çalışmada kullanarak bütüncül bir çıkarıma ulaştığı araştırma yöntemidir (Creswell ve Clark, 2011, s. 5; Tashakkori ve Creswell, 2007, s. 2; Tashakkori ve Teddlie, 1998, s. 19). Araştırmalarda karma yöntem kullanmak için genellikle bir gerekçe oluşturmak bu yönde çalışma yapanların ilk yapması gerekenlerdendir (Creswell, 2017, s. 15). Bu kapsamda araştırmada nicel verilerle ortaya çıkan sonuçları desteklemek için nitel veriler karma yöntem benimsenerek kullanılmıştır. Bu araştırmada karma yöntem deseninden yararlanılmasının ilk nedeni, Creswell ve Clark'ın (2011, s. 5) belirttiği üzere nitel ve nicel yaklaşımların bütünleştirilerek kullanılması araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı ve araştırmanın başarısını olumlu yönde etkileyeceğinin düşünülmesidir. Johnson ve Christensen (2012, s. 51), farklı araştırma yaklaşımlarının farklı derecede güçlü ve zayıf yönleri olduğundan karma yöntem yaklaşımının kullanılmasının, araştırmanın niteliğinin gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Aslında karma yöntem, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görmektedir. Bu araştırmada karma yöntemden yararlanılmasının ikinci nedeni Greene, Caracelli ve Graham'ın (1989, s. 258) ortaya koyduğu gerekçelerden "Çeşitleme" gerekçesine dayanmasıdır. Greene vd. (1989, s. 258) araştırmalarda karma yöntem seçilmesinin gerekçelerini beş başlık altında sınıflandırmaktadır:

1. *Çeşitleme*: Rallis ve Rossman'a (2003) göre çeşitleme, başka bir yöntemden elde edilen bulguların bir diğer yöntemden yararlanılarak teyit edilmesi ya da geliştirilmesi amacıyla kullanılır. Bir araştırma problemine ait aynı boyutları farklı yöntemlerle araştırır (Akt. Teddlie, Tashakkori, 2009, s. 161)



2. *Tamamlama*: Çeşitlemeden farklı olarak, burada araştırmanın aynı boyutları yerine farklı boyutları her iki yöntemle araştırılır. Bu farklı boyutlara ilişkin elde edilen sonuçlar birbirini tamamladığı için daha ayrıntılı ve zenginleştirilmiş bir sonuç ortaya çıkar (Greene vd., 1989, s. 258; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 323).
3. *Geliştirme*: Bir yöntemden elde edilen bulgular, daha sonra kullanılacak olan yöntem ve veya aşamaları şekillendirir (Baki ve Gökçek, 2012, s. 4).
4. *Başlatma*: Araştırma sorusu veya sonuçlarının yeniden düzenlenmesine yol açabilecek farklı bakış açıları sağlamanın yanı sıra paradoksları ve çelişkileri keşfetmeyi ifade eder (Johnson ve Christensen, 2012, s. 439).
5. *Genişletme*: Sınırlı bir çerçevede yapılmış araştırmalarda araştırmanın farklı bileşenleri için farklı yöntemler kullanarak daha geniş bir çerçevede araştırılır (Johnson ve Christensen, 2012, s. 439; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 324).

Yukarıda belirtilen karma yöntem türleri sınıflamalarına bağlı olarak uygulamada çeşitli karma yöntem desenleri, benimsenen yöntemin statüsü ve zamana bağlı olarak yeniden sınıflandırılmıştır (Creswell, 2017, s. 58; Teddlie ve Tashakkori, 2009, s. 145; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s. 20). Johnson ve Onwuegbuzie'e (2004, s. 20) göre karma yöntem desenini kullanmak için araştırmacı öncelikle iki temel karar vermelidir: (a) kişi araştırmasında bir baskın paradigmaya mı daha fazla yer vermek istiyor? (b) kişi araştırma aşamalarını aynı anda mı yoksa sıralı olarak mı yürütmek istiyor? Karma yöntemin kullanıldığı çalışmalarda araştırmacı bir yönteme öncelik vererek onu araştırmanın baskın paradigması olarak görebilir ya da her iki yönteme de eşit ağırlıkta yaklaşabilir. Bu durumda ise araştırmacı çalışmanın verilerini sırayla (sequentially) veya aynı anda (concurrently) toplayabilir. Bu seçim araştırmacının amacına bağlı olarak değişiklik gösterebilir.

Araştırmacının amacına bağlı olarak paradigma vurgusuna ve aşamaların zamanlamasına göre farklılık gösteren karma yöntem matrisi Şekil 3.1'de verilmiştir.

### Zamana Göre Karar

		Eş zamanlı	Sıralı
Paradigma Vurgusuna Göre Karar	Eşit Statü	NİTEL+ NİCEL	NİTEL → NİCEL NİCEL → NİTEL
	Baskın Statü	NİTEL+ nicel	NİTEL → nicel Nitel → NİCEL
		NİCEL+ nitel	NİCEL → nitel Nicel → NİTEL

Not. → işareti sıralı araştırmalar, + işareti eş zamanlı araştırmalar için; büyük harfler önceliğin daha yüksek, küçük harfler ise önceliğin daha düşük olduğunu belirtir.

Şekil 3.1 Karma Yöntem Tasarım Matrisi ( Johnson ve Christensen, 2012, s. 435).

Bu araştırmada nicel veri sonuçlarının nitel verilerle desteklenmesi amaçlandığından karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desen (NİCEL → nitel) kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende araştırmacı önce nicel yöntemi uygulamakta ardından nicel bulguları daha kapsamlı araştırmak ve doğruluğuna bakmak için bir de nitel yöntemi kullanmaktadır (Gardner, 2011, s. 561). Burada öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanarak analiz edilmektedir. Creswell, Clark, Gutmann ve Hanson'a (2003, s. 227) göre de açıklayıcı sıralı desen, araştırmacının araştırmaya nicel aşamaları yöneterek başladıktan sonra ikinci bir aşama olan nitel aşamayla daha derin sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desendir. Açıklayıcı sıralı desen, aşamaların ayrı ayrı uygulanması ve raporlaştırmayı kolaylaştırması yönünden olumlu yanlar taşıırken, iki ayrı aşama da verilerin toplanması aynı zamanda sürenin uzamasına neden olduğundan dolayı da olumsuz bir yön taşımaktadır (Creswell, 2003, s. 215). Yukarıda verilen yönleme dönük kuramsal açıklamalara bağılı olarak, araştırma karma desenlerden açıklayıcı sıralı desen ile desenlenmiştir. Nicel verilerin, nitel verilerle desteklenmesi amacıyla karma yöntemin gerekçelerinden çeşitlemeden yararlanılmıştır.

### 3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutu için evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerinde görev yapmakta olan yaklaşık 1600 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem belirleme yöntemi olarak olasılığa dayalı örneklem çeşitlerinden biri olan küme örnekleme kullanılmıştır. Küme örnekleme, örnekleme girmesi gereken tüm birey ya da nesnelerin sayısının fazla olduğu ve geniş coğrafi bir alana düzensiz durumlarda başvurulan bir yöntemdir (Aziz, 2015, s. 53; Cohen, Manion ve Morrison, 2018, s. 216). Evrendeki bütün kümeler bütün elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansına sahiptir ve örnekleme birimi hastane, okul ya da sınıf gibi popülasyonda doğal olarak oluşmuş bir kümedir (Karasar, 2015, s. 114; Teddlie ve Tashakkori, 2009, s. 171). Bu kapsamda, Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde bulunan tüm okullar birer küme olarak değerlendirilmiştir. Örneklem olarak seçilen okulların listesi EK-1’de verilmiştir.

Araştırmanın örneklemini Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmayı kabul eden 646 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutuna katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine göre yüzde ve frekans dağılımı Tablo 3.1.’de verilmiştir.

Tablo 3. 1

*Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	456	70,6
	Erkek	190	29,4
	Toplam	646	100
Yaş	20-39	221	34,2
	+40	425	65,8
	Toplam	646	100
Mesleki Kıdem	0-10	60	9,3
	11-20	268	41,5
	+21	318	49,2
	Toplam	646	100
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	58	9
	Lisans	527	81,6
	Lisansüstü	61	9,4
	Toplam	646	100

*Not.* +40 = 40 yaş ve üstünü içermektedir.

*Not.* +21 = 21 mesleki kıdem yılı ve üstünü içermektedir.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini kapsamında 646 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden %70,6’sı kadın, %29,4’ü erkektir. 20-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı %34,2 iken 40 yaş ve üstü öğretmenlerin oranı %65,8’dir. Öğretmenlerin beyan ettikleri mesleki kıdem yıllarına bakıldığında 0-10 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin oranı %9,3, 11-20 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin oranı %41,5 iken 21 yıl ve üstü mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin oranının %49,2 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %9’unun ön lisans, %81,6’sının lisans ve %9,4’ünün lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nicel sürecinde ölçek çalışması öğretmenlere bire bir uygulanmış ve nitel süreçte tekrar öğretmenlere ulaşılabilmek adına gönüllü olan öğretmenlerden okul ve şube bilgileri alınmıştır. Okul ve şube bilgisi alınan 70 öğretmenden üçü dijital yerli,

üçü dijital melez, beşi dijital göçmen olan toplam 11 öğretmen araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2

*Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

<u>Kod İsimler</u>	<u>Öğrenim Durumu</u>	<u>Yaş</u>	<u>Dijital Profil</u>
Ö1	Lisans	36	Dijital Yerli
Ö2	Lisans	41	Dijital Göçmen
Ö3	Lisans	42	Dijital Göçmen
Ö4	Lisans	33	Dijital Melez
Ö5	Lisans	48	Dijital Melez
Ö6	Yüksek Lisans	26	Dijital Yerli
Ö7	Lisans	54	Dijital Melez
Ö8	Ön Lisans	60	Dijital Göçmen
Ö9	Lisans	48	Dijital Yerli
Ö10	Lisans	26	Dijital Göçmen
Ö11	Lisans	37	Dijital Göçmen

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplayabilmek amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu (EK-2) kullanılmıştır. Bu bilgi formu örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdem ve öğrenim durumu ile ilgili bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerini belirlemek amacıyla “Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği” (EK-3) ve sınıf öğretmenlerin dijital kültür algılarını derinlemesine incelemek, dijital kültür ile ilgili görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-4) kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Nicel veri toplama araçları

Bu araştırmanın nicel verileri ölçek sahipleri Şad ve Donmuş’tan gerekli izinler (EK-5) alındıktan sonra “Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Şad ve Donmuş (2017, s. 11-22) tarafından geliştirilen bu ölçekte, puanlayıcıdan iki zıt kutup arasında yer alan 7’li derecelendirme skalasından

kendine uygun noktayı seçmesi veya işaretlemesi istenmiştir. 17 maddelik ölçekte öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, veli ve öğrenciyle iletişim, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Öğrenme ortamlarının düzenlemesi alt boyutu, öğretmenlerin öğretim sürecinde ve öğrenme ortamları hazırlamada geleneksel yöntemlerden mi yoksa dijital araçlardan mı daha çok yararlandıkları ile ilgiliyken; veli ve öğrenciyle iletişim alt boyutu, sınıf içi ve sınıf dışındaki öğrenci ve velilerle iletişim sürecinde ne tür bir iletişimi tercih ettikleriyle ilgilidir. Kişisel ve mesleki gelişim alt boyutunda ise, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde basılı materyallerden mi yoksa dijital ortamlardan mı yararlandıkları ele alınmıştır.

Ölçeğin iç tutarlık katsayıları alt boyutlar için sırasıyla .76, .66, .62 ve toplamda .80'dir. Ölçekte yer alan 7, 9, 10, 11, 13, 14 ve 15. maddeler öğrenme ortamlarının düzenlenmesini; 4, 5, 12, 16 ve 17. maddeler veli ve öğrenciyle iletişimi; 1, 2, 3, 6 ve 8. maddeler ise kişisel ve mesleki gelişim tercihlerini ölçmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin geçerliğine yönelik yapılan analizlerde üç boyut altında toplanan maddelerin toplam varyansın % 43,5'ini açıkladığı görülmüştür.

Araştırmacılar doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen geçerlik değerlerini RMSEA= .06, GFI= .92, SRMR= .07, NFI= .91, NNFI= .92, AGFI= .90, CFI= .94, IFI= .94 ve X<sup>2</sup>/sd= 3.4 olarak ölçeğin güvenirlik katsayısını (Cronbach Alpha) ,809 olarak hesaplamışlardır. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) ,807 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.2. Nitel veri toplama araçları**

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerden dijital kültür kavramına dair görüşleri ve dijital kültür ortamı oluşturma durumları ile ilgili bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik araştırmacının yönlendireceği sorular açısından araştırmacıya esneklik tanınması nedeniyle seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme yapılarının arasında bir görüşme yapısıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırılan konuyla ilgili önceden belirlenmiş olan sorular, görüşülen her kişiye sistematik ve tutarlı bir düzen içinde sorulmaktadır (Berg, 2009, s. 107).

Görüşme tekniğinin ön uygulaması için araştırmanın nicel verileri ve amaçları dikkate alınarak belirlenen görüşme soruları beş uzmana sunulmuştur. Görüşme soruları, uzmanların incelemeleri sonucu yapılan düzeltmelerle ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Soruların işlerliğini belirlemek amacıyla Aralık 2018 tarihinde üç sınıf

öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-6) ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nden (EK-7) gerekli izinler temin edilmesinin ardından uygulamaya geçilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel verilerin toplanması aşamasında Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerine bağlı devlet okullarına bizzat gidilerek veriler elde edilmiştir.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 646 sınıf öğretmenine “Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen” ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. “Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen” ölçeği uygulama öncesinde araştırmacı öğretmenlere gerekli açıklamaları yaparak ölçeğin dağıtım ve toplama işlemlerini kendisi gerçekleştirmiştir. Ölçeğin uygulanması sırasında da bizzat öğretmenlerin yanlarında durarak soruların tam olarak anlaşılması amacıyla sürece katılım sağlamıştır.

Nicel veri toplama sürecinde nitel sürece katılmayı kabul eden 70 öğretmenden dijital göçmen, dijital melez ve dijital yerli 11 öğretmenle görüşülmüştür. Görüşmeler, öğretmenlerden randevu alınarak, görev yaptıkları okullarda belirlenen gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşmede veri kaybı olmaması adına ses kayıt cihazının kullanılması ile ilgili sözlü izinleri alınmıştır. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür ve her katılımcı ile bire bir gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.2 Araştırma Süreci

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

#### 3.5.1. Nicel verilerin çözümülenmesi

“Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği”ne verilen cevaplar araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve nicel verilerin çözümülenmesinde SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. Kişisel bilgi formu ile katılımcıların demografik özelliklerini yansıtan verilerin frekans ve dağılımları belirlenmiştir. Öğretmenlerin dijital profillerinin (dijital göçmen, dijital yerli, dijital melez) cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumlarıyla olan ilişkilerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla ki-kare analizi yapılmıştır. Ki-kare testi, iki ya da daha fazla sayıdaki kategorik değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmektedir (Büyüköztürk, 2016, s. 158; İslamoğlu, 2009, s. 219). Özellikle sosyal bilimler alanında uyumluluk seviyesinin tespiti, ilişkilerin var olup olmadığının ya da iki değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadığının tespitini yapmak gibi çeşitli amaçlar için kullanılmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010, s. 215). Araştırmada, dijital profil değişkeni ve cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerinin kategorik olmasından dolayı Ki-kare testi tercih edilmiştir.

Tablo 3.3’te “Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği”nin puanlarının yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları verilmiştir.



Tablo 3.3

*“Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği”nin Puanlarının Yorumlanmasında Kullanılan Aralıklar*

<u>Puan Aralığı</u>	<u>Değerlendirme</u>
-3 ve -1	Dijital Göçmen (DG)
-0,09 ve +0,09	Dijital Melez (DM)
+1 ve +3	Dijital Yerli (DY)

Tablo 3.3’de belirtildiği gibi iki zıt kutup dijital göçmenlik (-3) ve dijital yerlilik (+3), orta nokta ise dijital melezlik (0) olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanların yorumlanmasında ilk olarak elde edilen toplam puan madde sayısına bölünmüş ve -3 ile -1 arasında puan alan katılımcılar dijital göçmen, -0,09 ile +0,09 arasında puan alan katılımcılar dijital melez ve +1 ile +3 arasında puan alanlar ise dijital yerli olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve ki-kare tekniklerinden yararlanılmıştır.

### **3.5.2. Nitel verilerin çözümlenmesi**

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılabilir gibi, veri toplama aşamalarında elde edilen ön bilgiler ışığında da düzenlenebilir. Bu analiz türünde görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yere verilir. Veri kaynaklarından alıntılar yapmak çalışmanın güvenilirliği açısından yararlı olmaktadır. Bu analizin amacı, ham haldeki verilerin okuyucuların anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir şekilde sunulmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler önce mantıki bir sıraya konular daha sonra yapılan bu sınıflandırmalar yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır.

Bu çalışma kapsamında betimsel analiz aşağıdaki adımlar izlenerek gerçekleştirilmiştir:

- Araştırma sorularından ve yarı yapılandırılmış görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveden hareketle verilerin hangi temalar altında düzenlenip sunulacağı belirlenmiştir.
- Önceden oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunarak düzenlenmiştir.
- Düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
- Tanımlanan bulgular açıklanıp ilişkilendirilerek anlamlandırılmıştır. (Altunışık vd., 2010, s. 322; Şahin, 2010, s. 189; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 240).

Araştırmada elde edilen verilerin ve bunlara ilişkin araştırmacının ulaştığı sonuç ve yorumların katılımcılar tarafından doğrulanması inanırlığın sağlanmasında yaygın olarak kullanılan bir stratejidir (Merriam, 2015, s. 207; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 280). Bu amaç doğrultusunda elde edilen verilerin ilk analizleri katılımcılara iletilerek; onlardan, araştırmacının verileri algılama durumunu ve yorumlarını kontrol etmeleri istenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen kodlar iki farklı uzman tarafından geliştirilen kodlarla karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası uyum sağlanarak kodlar arasında fikir birliğine varılmıştır (Gibbs, 2007; s. 99).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak toplanan verilere ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerine Göre Dağılımı

Araştırmada her bir katılımcının ölçeğin alt boyutlarından aldığı puanlar hesaplanıp Tablo 3.3'te belirlenen aralıklar esas alınarak dijital profilleri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1

*Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları*

<u>Dijital Profil</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
Dijital Göçmen	150	23,2
Dijital Melez	474	73,4
Dijital Yerli	22	3,4
Toplam	646	100

Tablo 4.1'de verilen bilgiler incelendiğinde, çalışmaya katılan 646 sınıf öğretmeninden 150'sinin (%23,2) dijital göçmen, 474'ünün (%73,4) dijital melez ve 22'sinin (%3,4) ise dijital yerli olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri genel çerçevede incelendiğinde baskın olarak dijital melez özelliği gösterdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin alt boyutlara göre yüzde ve frekans dağılımı Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2

*Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Alt Boyutlara Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı*

<u>Alt Boyut</u>	<u>Dijital Profil</u>	<u>f</u>	<u>%</u>
Öğrenme Ortamlarını Düzenleme	Dijital Göçmen (DG)	100	15,5
	Dijital Melez (DM)	486	75,2
	Dijital Yerli (DY)	60	9,3
	TOPLAM	646	100
Veli ve Öğrenciyle İletişim Kurma	Dijital Göçmen (DG)	417	64,6
	Dijital Melez (DM)	215	33,3
	Dijital Yerli (DY)	14	2,2
	TOPLAM	646	100
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Dijital Göçmen (DG)	126	19,5
	Dijital Melez (DM)	439	68
	Dijital Yerli (DY)	81	12,5
	TOPLAM	646	100

Tablo 4.2’de verilen bilgiler incelendiğinde, çalışmaya katılan 646 sınıf öğretmeninden öğrenme ortamlarını düzenleme sürecinde 100’ünün (%15,5) dijital göçmen, 60’ının (%9,3) dijital yerli olduğu tespit edilirken 486 öğretmenin (%75,2) bu süreçte mektup, dergi, çalışma yaprağı ve kitap gibi basılı kaynakların yanında bilgisayar, internet, sosyal ağlar, çevrimiçi dergi ve paket yazılımlar gibi teknolojik kaynaklardan da yararlandıkları söylenebilir. Veli ve öğrenciyle iletişim kurma sürecinde 646 sınıf öğretmeninden 417’sinin (%64,6) dijital göçmen, 215’inin (%33,3) dijital melez olduğu tespit edilirken sadece 14’ünün (%2,2) dijital yerli olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Elde edilen bu verilerden öğretmenlerin veli ve öğrencilerle daha çok yüz yüze, yazılı notlar aracılığıyla ya da telefon ile iletişim kurmayı tercih ettikleri söylenebilir. Çalışmaya katılan 646 sınıf öğretmeninden 126’sının (%19,5) kişisel ve mesleki gelişim sürecinde dijital göçmen olduğu, 81’inin (%12,5) ise dijital yerli olduğu görülmektedir. Kişisel ve mesleki gelişim sürecinde dijital melez olan 439 öğretmenin (%68) sadece kitap, makale gibi basılı kaynakları, kütüphaneye giderek kaynak tarama, yüz yüze seminerlere katılma, kâğıt kalem kullanma gibi geleneksel yöntemleri değil aynı zamanda bilgisayar ve akıllı

telefonlardan internet aracılığıyla araştırmalar yaptıkları, forum siteleri ve sanal kütüphaneleri de kullandıkları anlaşılmaktadır.

#### 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Cinsiyete, Yaşa, Mesleki Kıdeme ve Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Dijital kültür bağlamında sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin cinsiyete, yaşa, mesleki kıdem ve öğrenim durumuna göre karşılaştırılması amacıyla ki-kare ( $X^2$ ) testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablolastırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.3'te sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin cinsiyet değişkenine göre ki-kare test sonucu verilmiştir.

Tablo 4.3

#### *Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Test Sonucu*

		Öğrenme Ortamlarını			Veli ve Öğrenciyle			Kişisel ve Mesleki		
		Düzenleme			İletişim Kurma			Gelişim		
		Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Dijital	N	65	35	100	300	117	417	86	40	126
Göçmen	%	<u>14,3</u>	<u>18,4</u>	15,5	<u>65,8</u>	<u>61,6</u>	64,6	<u>18,9</u>	<u>21,1</u>	19,5
(DG)										
Dijital	N	361	125	486	149	66	215	326	113	439
Melez	%	<u>79,2</u>	<u>65,8</u>	75,2	<u>32,7</u>	<u>34,7</u>	33,3	<u>71,5</u>	<u>59,5</u>	68
(DM)										
Dijital	N	30	30	60	7	7	14	44	37	81
Yerli	%	<u>6,6</u>	<u>15,8</u>	9,3	<u>1,5</u>	<u>3,7</u>	2,2	<u>9,6</u>	<u>19,5</u>	12,5
(DY)										
Toplam	N	456	190	646	456	190	646	456	190	646
(T)	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		$X^2=16,944$ ; sd=2; p=0,00			$X^2=3,398$ ; sd=2; p=,183			$X^2=13,505$ ; sd=2; p=,001		

Tablo 4.3 incelendiğinde *Öğrenme Ortamlarını Düzenleme* alt boyutu açısından dijital göçmen kadın öğretmenlerin oranı %14,3, dijital yerlilerin oranı %6,6 iken %79,2 oranında dijital melez kadın öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Dijital göçmen erkek öğretmenlerin oranı %18,4, dijital yerli erkek öğretmenlerin oranı %15,8 ve dijital melezlerin oranının ise %65,8 olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler sonucunda, öğrenme ortamlarını düzenlemede kadın ve erkek öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dijital melezlik özelliği gösterdiği anlaşılmıştır. Öğrenme ortamlarını

düzenleme alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $X^2=16,944$ ,  $p<0,05$ ).

*Veli ve Öğrenciyle İletişim Kurma* alt boyutu açısından dijital göçmen kadın öğretmenlerin oranı %65,8, dijital melezlerin oranı %32,7 ve dijital yerli kadın öğretmenlerin oranı ise %1,5'lik bir orana sahiptir. Erkek öğretmenlerin çoğunluğu veli ve öğrenciyle iletişim kurma alt boyutunda (%61,6) dijital göçmenlik özelliği gösterirken, %34,7'si dijital melezlik, %3,7'si ise dijital yerlilik özelliğine sahiptir. Her iki cinsiyeti bu alt boyut açısından değerlendirmek gerekirse, kadın ve erkek öğretmenlerin dijital göçmenlik özelliklerinin daha ağır bastığı sonucuna ulaşılmaktadır. Veli ve öğrenciyle iletişim kurma alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $X^2=3,398$ ,  $p>0,05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin cinsiyetlerine göre dağılımı *Kişisel ve Mesleki* alt boyutuna göre incelendiğinde, dijital göçmen kadın öğretmenlerin oranı %18,9, dijital yerli kadın öğretmenlerin oranı %9,6'dır. Büyük çoğunluğa sahip dijital melez kadın öğretmenlerinin oranı ise %71,5'dir. Dijital göçmen erkek öğretmenler (%21,1) ile dijital yerli erkek öğretmenlerin (%19,5) yakın oranlara sahip olduğu görülürken kişisel ve mesleki gelişimlerinde dijital melezlik özelliği gösteren öğretmenlerin %59,5'lik bir orana sahip olduğu analiz sonuçlarında elde edilmiştir. İki cinsiyetin kişisel ve mesleki alt boyut kapsamında incelenmesi sonucunda kadın öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, erkek öğretmenlerin ise yarıdan fazlasının dijital melezlik özelliği gösterdiği söylenebilir. Ayrıca kişisel ve mesleki alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ( $X^2=13,505$ ,  $p<0,05$ ).

Tablo 4.4'te sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin yaş değişkenine göre ki-kare test sonucu verilmiştir.

Tablo 4.4

*Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Yaş Değişkenine Göre Ki-Kare Test Sonucu*

		Öğrenme Ortamlarını			Veli ve Öğrenciyle İletişim			Kişisel ve Mesleki		
		Düzenleme			Kurma			Gelişim		
		20-39	+40	T	20-39	+40	T	20-39	+40	T
DG	N	31	69	100	149	268	417	30	96	126
	%	14	16,2	15,5	67,4	63,1	64,6	13,6	22,6	19,5
DM	N	167	319	486	68	147	215	162	277	439
	%	75,6	75,1	75,2	30,8	34,6	33,3	73,7	65,2	68
DY	N	23	37	60	4	10	14	29	52	81
	%	10,4	8,7	9,3	1,8	2,4	2,2	13,1	12,2	12,5
T	N	221	425	646	221	425	646	221	425	646
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100
		X <sup>2</sup> =,916; sd=2; p=,633			X <sup>2</sup> =1,264; sd=2; p=,532			X <sup>2</sup> =7,560; sd=2; p=,023		

Not. +40 = 40 yaş ve üstünü içermektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde, *Öğrenme Ortamlarını Düzenleme* alt boyutu açısından 20-39 yaş aralığındaki dijital göçmen öğretmenlerin oranı %14 iken, 41 ve üstü yaş aralığındaki dijital göçmen öğretmenlerin oranı %16,2'dir. 20-39 aralığındaki dijital melezlerin oranının %75,6, 41 ve üstü yaş aralığındaki dijital melezlerin ise %75,1 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital yerli özelliklerine sahip öğretmenlerin oranı, 20-39 yaş aralığında %10,4, 40 ve üstü yaş aralığında ise %8,7'dir. Elde edilen bu verilerden, öğrenme ortamlarını düzenlerken her iki yaş değişkenine dâhil öğretmenlerin dijital melezlik özelliği gösterdikleri sonucuna varılmaktadır. Öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu elde edilmiştir (X<sup>2</sup>=,916, p>0,05).

*Veli ve Öğrenciyle İletişim Kurma* alt boyutunda 20-39 yaş aralığındaki dijital göçmen öğretmenlerin %67,4, dijital melez öğretmenlerin %30,8 ve dijital yerli öğretmenlerin %1,8'lik bir orana, 40 ve üstü yaş aralığındaki dijital göçmen özelliğine sahip öğretmenlerin %63,1, dijital melezlik özelliği gösteren öğretmenlerin %34,6 ve dijital yerli öğretmenlerin %2,4'lük bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan, öğretmenlerin veli ve öğrenciyle iletişim kurmada dijital ortamdaki ziyade yüz yüze iletişimin daha yoğun olduğu dijital göçmenlik özelliklerinin ağır bastığı sonucuna ulaşılmaktadır. Veli ve öğrenciyle iletişim kurma alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu elde edilmiştir (X<sup>2</sup>=1,264, p>0,05).

Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin yaşlarına göre dağılımı *Kişisel ve Mesleki Gelişim* alt boyutu açısından incelendiğinde, her iki yaş değişkeni içerisinde bulunan öğretmenlerin hem dijital hem geleneksel özellikleri içinde barındıran dijital melezlik özelliği gösterdikleri söylenebilir. Dijital melez özelliği gösteren 20-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı %73,7 iken 40 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı ise %65,2'dir. 20-39 yaş aralığındaki dijital göçmenler %13,6 oranındayken 40 yaş ve üstü dijital göçmenlerin oranı %22,6'dır. Dijital yerli özelliği gösterenlerde 20-39 yaş aralığına bakıldığında bu oranın %13,1, 40 ve üstü yaşlarda bu oranın %12,2 olduğu görülmektedir. Kişisel ve mesleki gelişim alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $X^2=7,560$ ,  $p<0,05$ ).

Tablo 4.5'te sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin mesleki kıdem değişkenine göre ki-kare test sonucu verilmiştir.

Tablo 4.5

*Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ki-Kare Test Sonucu*

		Öğrenme Ortamlarını				Veli ve Öğrenciyle İletişim				Kişisel ve Mesleki						
		Düzenleme				Kurma				Gelişim						
		0-10	11-20	+21	T	0-10	11-20	+21	T	0-10	11-20	+21	T			
DG	N	6	46	48	100	39	189	189	417	7	44	75	126			
	%	10	17,2	15,1	15,5	65	70,5	59,4	64,6	11,7	16,4	23,6	19,5			
DM	N	48	197	241	486	21	73	121	215	44	190	205	439			
	%	80	73,5	75,8	75,2	35	27,2	38,1	33,3	73,3	70,9	64,5	68			
DY	N	6	25	29	60	0	6	8	14	9	34	38	81			
	%	10	9,3	9,1	9,3	0	2,2	2,5	2,2	15	12,7	11,9	12,5			
T	N	60	268	318	646	60	268	318	646	60	268	318	646			
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	11,9	100			
					$X^2=2,029$ ; $sd=4$ ; $p=,732$				$X^2=9,424$ ; $sd=4$ ; $p=,051$				$X^2=7,462$ ; $sd=4$ ; $p=,113$			

Not. +21 = 21 mesleki kıdem yılı ve üstünü içermektedir.

Tablo 4.5 incelendiğinde *Öğrenme Ortamlarını Düzenleme* alt boyutu açısından 0-10 mesleki kıdem yılına sahip dijital göçmen ve dijital yerli öğretmenlerin oranı %10 iken, dijital melezlik özelliği gösteren öğretmenlerin oranının %80 olduğu görülmektedir. 11-20 mesleki kıdem yılına sahip dijital göçmen öğretmenler %17,2, dijital melezler %73,5 ve dijital yerliler %9,3'lük bir orana sahiptir. 21 ve üstü mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerden dijital göçmenlik özelliği gösterenler %15,1, dijital melezlik özelliği



gösterenler %75,8 ve dijital yerlilik özelliği gösterenler %9,1'dir. Öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $X^2=2,029$ ,  $p>0,05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin mesleki kıdeme göre dağılımı *Veli ve Öğrenciyle İletişim Kurma* alt boyutu açısından incelendiğinde, 0-10 mesleki kıdem yılına sahip öğretmenler %65'lik, 11-20 mesleki kıdem yılına sahip öğretmenler %70,5'lik ve 21 ve üstü mesleki kıdem yılına sahip öğretmenler %59,4'lük bir oranla dijital göçmen özelliği göstermektedir. Dijital melez özelliği gösteren öğretmenlerden %35'i 0-10 mesleki kıdem yılına, %27,2'si 11-20 mesleki kıdem yılına, %38,1 ise 21 ve üstü mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. 0-10 mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin veli ve öğrenciyle iletişim kurmada dijital ortamdan yararlanmadıkları böylece dijital yerlilik özelliği göstermedikleri (%0) görülmektedir. 11-20 mesleki kıdem yılına sahip dijital yerli öğretmenlerin oranı %2,2 iken 21 ve üstü mesleki kıdem yılına sahip dijital yerli öğretmenlerin oranı ise %2,5'dir. Veli ve öğrenciyle iletişim kurma alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $X^2=2,02$ ,  $p>0,05$ ).

*Kişisel ve Mesleki Gelişim* alt boyutuna bakıldığında, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim süreçlerinde hem dijital hem de geleneksel yaklaşımları içerisinde barındıran dijital melezlik özelliği gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dijital melez öğretmenlerden 0-10 mesleki kıdem yılına sahip olanlar %73,3, 11-20 mesleki kıdem yılına sahip olanlar %70,9, 21 ve üstü mesleki kıdem yılına sahip olanlar ise %64,5'lik bir orandadır. Dijital göçmen özelliği gösteren öğretmenler; 0-10 mesleki kıdem yılında %11,7, 11-20 mesleki kıdem yılında %16,4, 21 ve üstü mesleki kıdem yılında %23,6'lık bir orana sahipken dijital yerli özelliği gösteren öğretmenler; 0-10 mesleki kıdem yılında %15, 11-20 mesleki kıdem yılında %12,7, 21 ve üstü mesleki kıdem yılında ise %11,9'luk bir orana sahiptir. Kişisel ve mesleki gelişim alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $X^2=7,462$ ,  $p>0,05$ ).

Tablo 4.6'da sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin öğrenim durumu değişkenine göre ki-kare test sonucu verilmiştir.

Tablo 4.6

*Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Profillerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Test Sonucu*

		Öğrenme Ortamlarını				Veli ve Öğrenciyle				Kişisel ve Mesleki			
		Düzenleme				İletişim				Gelişim			
		ÖL	L	LÜ	T	ÖL	L	LÜ	T	ÖL	L	LÜ	T
DG	N	12	81	7	100	34	342	41	417	17	100	9	126
	%	<u>20,7</u>	<u>15,4</u>	<u>11,5</u>	15,5	<u>58,6</u>	<u>64,9</u>	<u>67,2</u>	64,6	<u>29,3</u>	<u>19</u>	<u>14,8</u>	19,5
DM	N	43	394	49	486	21	174	20	215	34	357	48	439
	%	<u>74,1</u>	<u>74,8</u>	<u>80,3</u>	75,2	<u>36,2</u>	<u>33</u>	<u>32,8</u>	33,3	<u>58,6</u>	<u>67,7</u>	<u>78,7</u>	68
DY	N	3	52	5	60	3	11	0	14	7	70	4	81
	%	<u>5,2</u>	<u>9,9</u>	<u>8,2</u>	9,3	<u>5,2</u>	<u>2,1</u>	<u>0</u>	2,2	<u>12,1</u>	<u>13,3</u>	<u>6,6</u>	12,5
T	N	58	527	61	646	58	527	61	646	58	527	61	646
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
$X^2=3,214$ ; sd=4; p=,526					$X^2=4,312$ ; sd=4; p=,343				$X^2=7,405$ ; sd=4; p=,115				

Not. ÖL = ön lisans, L =lisans, LÜ = lisansüstü.

Tablo 4.6 incelendiğinde, *Öğrenme Ortamlarını Düzenleme* alt boyutu açısından ön lisans mezunu dijital göçmen öğretmenlerin oranı %20,7, dijital mezlelerin oranı %74,1 ve dijital yerlilerin oranının %5,2 olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin oranına bakıldığında bu oran dijital göçmenler için %15,4, dijital mezleler için %74,8, dijital yerliler içinse %9,9'dur. Lisansüstü öğrenim durumuna sahip dijital göçmenlik özelliği gösteren öğretmenlerin oranına %11,5, dijital mezle öğretmenlerin oranına %80,3 ve dijital yerli öğretmenlerin oranına %8,2 olarak ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden öğrenme ortamını düzenlemede öğretmenlerin büyük bir oranının dijital mezle özelliği gösterdiği söylenebilir. Öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $X^2=3,214$ ,  $p>0,05$ ).

Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin öğrenim durumuna göre dağılımı *Veli ve Öğrenciyle İletişim Kurma* alt boyutu açısından incelendiğinde, ön lisans mezunu dijital göçmen öğretmenlerin %58,6'lık, dijital mezle öğretmenlerin %36,2'lik ve dijital yerli öğretmenlerin %5,2'lik bir orana sahip olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin oranlarına bakıldığında, %64,9'unun dijital göçmen, %33'ünün dijital mezle, %2,1'inin de dijital yerli özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerden hiçbirinin (%0) dijital yerlilik özelliği göstermediği, %32,8'inin dijital mezlelik, büyük bir çoğunluğunun (%67,2) ise

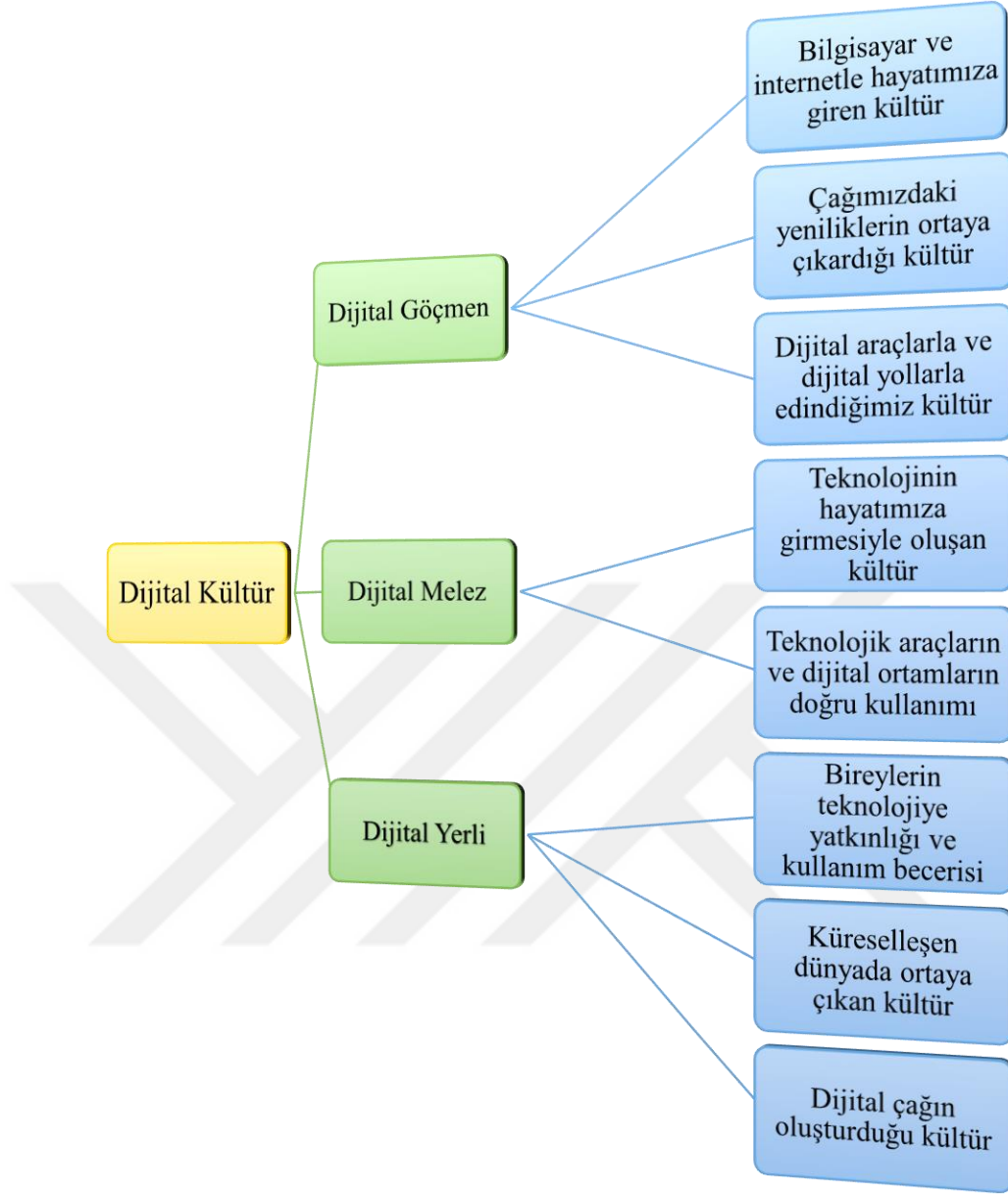
dijital göçmenlik özelliği gösterdiği de elde edilen sonuçlar arasındadır. Veli ve öğrenciyle iletişim kurma alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $X^2=4,312$ ,  $p>0,05$ ).

*Kişisel ve Mesleki Gelişim* alt boyutu açısından, dijital göçmen özelliği gösteren öğretmenlerin %29,3'ü ön lisans, %19'u lisans ve %14,8'i lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir. Dijital yerli özelliği gösteren öğretmenlerin %12,1'i ön lisans, %13,3'ü lisans, %6,6'sı ise lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir. Dijital melez özelliği gösteren öğretmenlere bakıldığında; %58,6'sının ön lisans, %67,7'sinin lisans ve %78,7'sinin de lisansüstü öğrenim durumuna sahip olduğu görülmektedir. Buradan sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişim süreçlerinde sadece geleneksel yöntemleri değil aynı zamanda dijital yöntemleri de kullanmayı gerektiren dijital melezlik özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel ve mesleki gelişim alt boyutu açısından sınıf öğretmenlerinin dijital profilleri ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $X^2=7,405$ ,  $p>0,05$ ).

### **4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Kavramına Dair Algılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür kavramına dair algıları katılımcıların dijital profillerine göre ayrılarak farklı profillere sahip öğretmenlerin farklı görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Dijital göçmen, dijital melez ve dijital yerli sınıf öğretmenlerinin dijital kültür kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde üç profilde bulunan her bir öğretmenin dijital kültürle ilgili basit de olsa temel bilgilere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tanımlarında benzer ifadelerin kullanıldığı tespit edilmesine rağmen özellikle dijital yerli öğretmenlerin diğer profillerdeki öğretmenlere kıyasla daha nitelikli bir tanımlama yaptıkları söylenebilir.



Şekil 4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Tanımları

Ö2, Ö3, Ö8, Ö10 ve Ö11 kodlu beş dijital göçmen öğretmenin dijital kültürün tanımını ile ilgili yanıtları incelendiğinde her ne kadar dijital kültüre uzak olsalar da temel anlamıyla dijital kültürün tanımını yaptıkları söylenebilir. İki dijital göçmen öğretmen en basit şekliyle dijital kültürü, “bilgisayar ve internetle hayatımıza giren kültür” olarak tanımlamışlardır. Bu öğretmenlerden biri olan Ö8 bu tanımla ilgili görüşünü “*Dijital kültür, bilgisayar ve internetin hayatımıza girmesiyle ortaya çıkan kültürdür.*” biçiminde belirtmiştir. Dijital kültürü sadece bilgisayar ve internet olarak sınırlamayan Ö3 daha genel ifadeler kullanarak bu konu hakkındaki görüşünü “*Dijital kültür, çağımızdaki yeniliklerin ortaya çıkardığı kültürdür.*” biçiminde açıklamıştır. Ö10 ise dijital kültürü

ortaya çıkan bir kültür değil bizim edindiğimiz bir kültür olarak tanımlamasıyla ölçek sonuçları ışığında dijital göçmen öğretmen çıkmasına rağmen dijital kültürün tanımını en doğru şekilde ifade eden öğretmenlerden biri olmuştur. Ö10 dijital kültürün tanımını *“Dijital kültür, dijital araçlarla ve dijital yollarla edindiğimiz kültürdür.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ö4, Ö5 ve Ö7 kodlu üç dijital melez öğretmenin dijital kültürün tanımı ile ilgili verdikleri yanıtlara bakıldığında iki öğretmenin dijital göçmen öğretmenlerle benzer ifadeleri kullanarak dijital kültürü en basit şekilde tanımladıkları söylenebilir. Örneğin Ö5 dijital kültürü *“Telefon, tablet ve akıllı tahtaların kısacası teknolojinin hayatımıza girmesidir.”* şeklinde ifade ederek eksik tanımlama yaptığı görülmektedir. Ö4 ise dijital kültürü araçların ve dijital ortamların doğru kullanılması yönünden ele almıştır. Ö4 bu konu hakkındaki görüşünü *“Dijital kültür bence internetin, teknolojik araçların ve dijital ortamların doğru şekilde kullanılmasıdır.”* biçiminde ifade etmiştir.

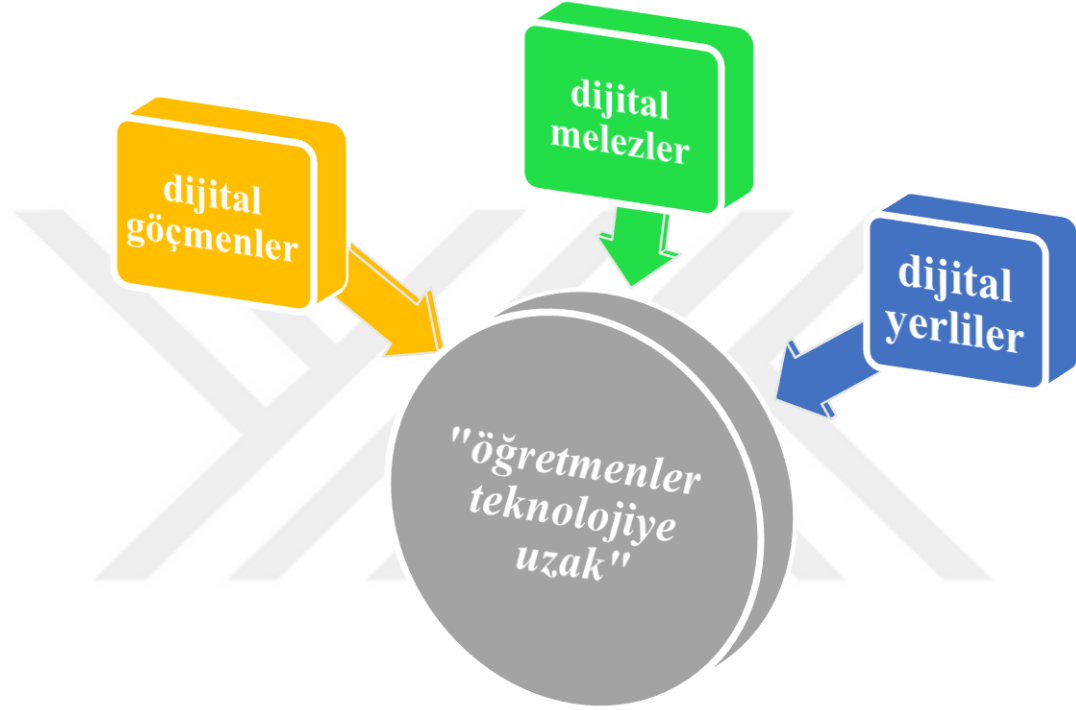
Ö1, Ö6 ve Ö9 kodlu üç dijital yerli öğretmenin farklı bakış açılarından dijital kültürün tanımını yapmışlardır. Ö1 *“Dijital kültür, bireylerin teknolojik araçlara yatkınlığı ve dijital araçları kullanım becerisidir.”* ifadesiyle dijital kültürü bireylerin yatkınlığı ve becerisi yönünden ele almıştır. Ö6 *“21. yüzyılın küreselleşen dünyasında internet ve teknolojinin ortaya çıkardığı kültürdür.”* biçiminde belirttiği tanımda *“21. yüzyıl”* ve *“küreselleşen dünya”* ifadelerini kullanması dijital kültüre ve dijital kültürün bileşenlerine hâkim olduğunu göstermektedir. Dijital kültürün en doğru tanımlarından birini yapan Ö9 dijital kültürü, dijital çağın oluşturduğu bir kültür olduğunu belirterek bu konu hakkındaki düşüncelerini *“Dijital kültür, z kuşağının içine doğduğu ve bizimde içerisinde bulunduğumuz, dijital çağın oluşturduğu bir kültürdür.”* şeklinde ifade etmiştir.

#### **4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Ortamı Oluşturma Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarda dijital kültür ortamı oluşturma durumlarına yönelik görüşleri katılımcıların dijital profillerine göre ayrılarak farklı profillere sahip öğretmenlerin farklı görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.4.1. Sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterlik durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Dijital göçmen, dijital melez ve dijital yerli öğretmenlere sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterlilik durumlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda üç profilde bulunan öğretmenlerin hemfikir olduğu görüş, sınıf öğretmenlerinin teknolojiye ve dijital araçlara olan uzaklığıdır.



Şekil 4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültüre Yönelik Yeterlikleri

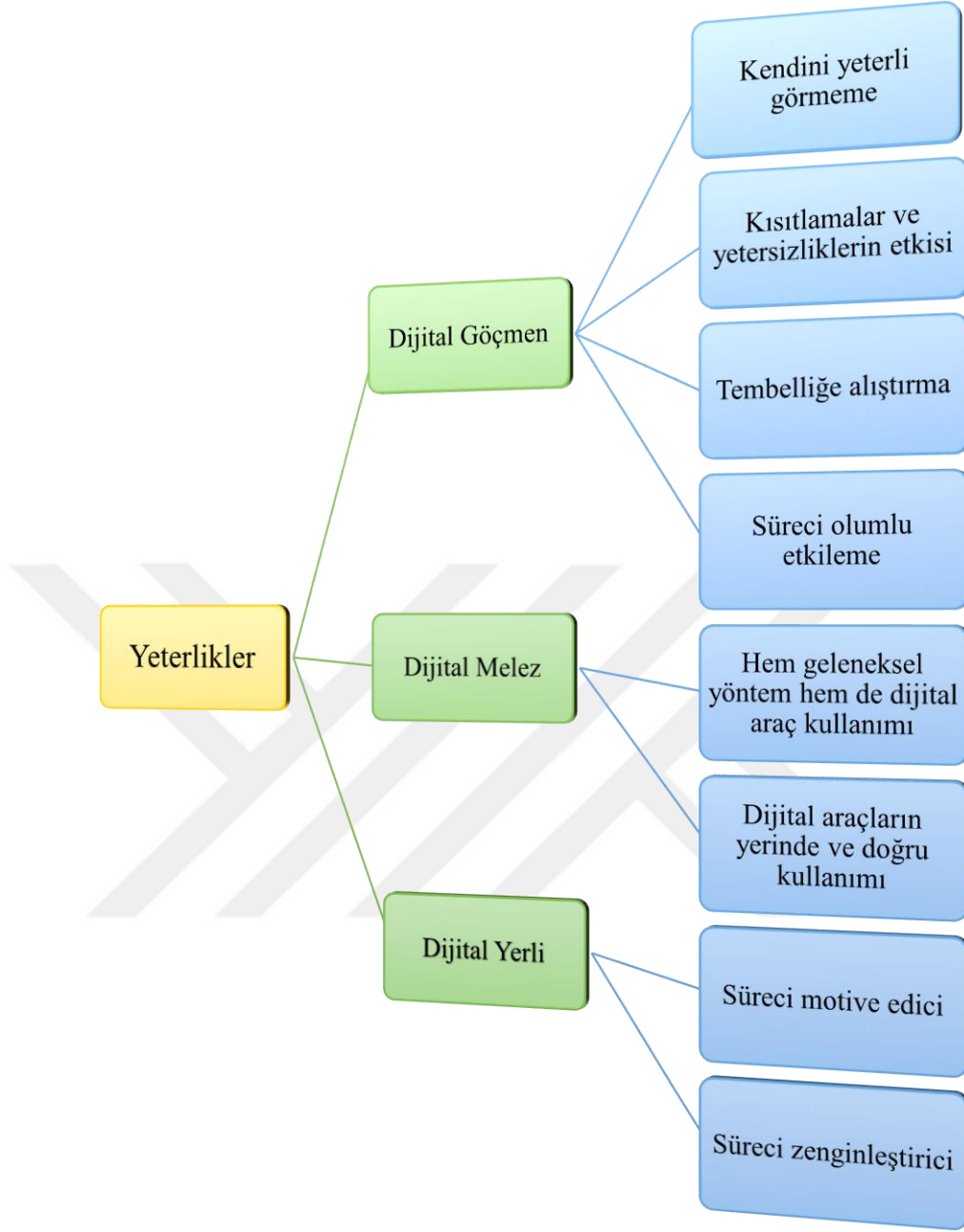
Dijital göçmen öğretmenler dijital araçları ve teknolojiyi genç öğretmenlerin etkili kullandığını ancak belli bir yaş üstü öğretmenlerin bu konuda isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Ö3 bu konuya ait düşüncelerini “Genç öğretmenler meraklı araştırıyorlar ancak belli bir yaş üstü öğretmenler kendilerini yenilemeye kapalıdır.” biçiminde ifade ederken Ö10 ise “Genç öğretmenler kendilerini geliştirmek için hevesli ancak bunu belli bir yaş üstü öğretmenler için söylemek zor.” biçiminde ifade etmiştir. Bir diğer dijital göçmen öğretmen Ö11 “Öğretmenlerin teknolojiyi ve dijital araçları etkin kullanımlarının az olduğunu düşünüyorum. Genç öğretmenler verimli bir şekilde kullanıyor ve bu konuda kendilerini geliştiriyorlar ancak belli bir yaş üstü eğitimcilerimizin çok etkili kullandığını düşünmüyorum.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Dijital melez öğretmenler bazı öğretmenlerin teknoloji ve dijital araçlarda ortaya çıkan yenilikleri takip edip bunları kullanmaya çalıştıklarını; ancak bazı öğretmenlerin yeniliklere direnç göstererek öğrenmeyi reddettiklerini ifade etmişlerdir. Ö7 bu konuya ilişkin düşüncelerini *“Hiç bilgisayar açmadan ders işleyen öğretmenden etkin bir şekilde Web 2.0 araçlarından yararlanarak derslerini zenginleştiren öğretmene kadar geniş bir yelpaze var.”* sözleriyle belirtmiştir. Ö4 *“Biz genç öğretmenler bu konulara meraklıyız ve takip ediyoruz ancak emekliliği gelmiş belli bir yaş üstü öğretmenlerimiz ne yazık ki gelişmeleri takip ederek yeniliklere ayak uydurmaya hevesli değiller.”* sözleriyle genç öğretmenlerin dijital kültürü ve onun getirdiği yenilikleri takip ederken emekliliği yaklaşmakta olan öğretmenlerin bu konulara hiç ilgilerinin olmadığını belirtmiştir.

Dijital yerli öğretmenler belli bir yaş üstü öğretmenlerin dijital kültüre bakış açılarını ve yeterliklerini diğer öğretmenlere benzer şekilde ifade etmişlerdir. Ö1 bu konuyla ilgili düşüncelerini *“Öğretmenlerin %90'ının teknolojiye uzak olduğunu düşünüyorum. Özellikle belli bir yaş üstü öğretmenler gerçekten uzak. Bunun, çoğunun ilk göreve başladığı zamanlarda teknoloji ve dijital araçlar olmadığından kaynaklandığını düşünüyorum.”* biçiminde ifade etmiştir. Ö6 ise dijital yeterliklerinin 15 yıl ve üstü mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerden itibaren düştüğünü belirterek bunu hakkındaki görüşlerini şöyle açıklamıştır: *“Mesleki kıdem yılı 15 yıl ve üstü olan öğretmenlerin dijital kültürle ilgili yeterliklerinin yüksek olduğunu düşünmüyorum. Bence dijital araçlara uzak oldukları gibi eğitimin getirdiği yeniliklere de uzaklar. Yenilikleri öğrenmek onlara bir yük gibi geliyor.”*

#### **4.4.2. Sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecine etkisiyle ilgili görüşleri**

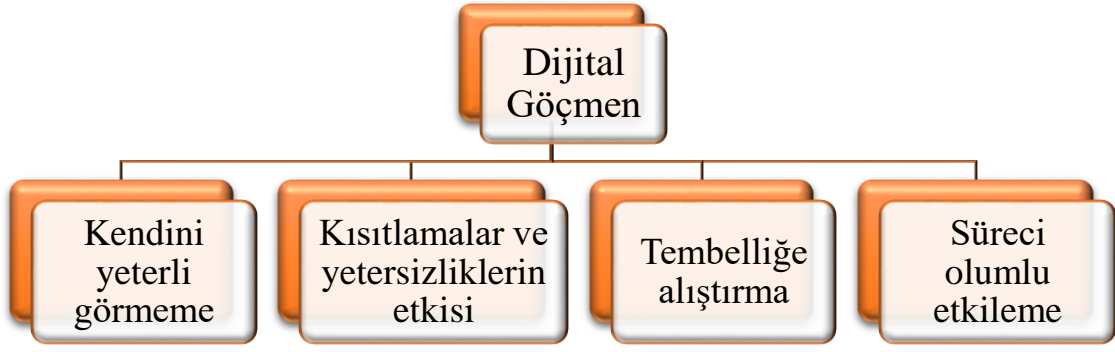
Sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecine etkisiyle ilgili görüşleri katılımcıların dijital profillerine göre ayrılarak farklı profillere sahip öğretmenlerin farklı görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliklerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi

Dijital göçmen öğretmenlerin dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecine etkisiyle ilgili görüşlerinden *kendini yeterli görmeme*, *kısıtlamalar ve yetersizliklerin etkisi*, *tembelliğe alıştırma* ve *süreci olumlu etkileme* temaları oluşturulmuştur. Söz konusu tema haritası Şekil 4.4'te görülmektedir.





Şekil 4.4 Dijital Göçmenlerin Yeterliklerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi

Öğretmenlerin dijital kültüre olan uzaklıklarının en büyük nedenlerinden biri kendilerini bu konuda yeterli görmemeleri ve bu konuda eğitimler almaya da isteksiz olmalarıdır. Ö2 bu konuya ilişkin görüşlerini “*Ben geleneksel eğitimden yanayım ve teknolojiyi kullanmayı sevmiyorum. Açıkçası kendimi teknoloji konusunda da yeterli görmüyorum ancak öğrencilerime de yetemediğimi düşünmüyorum.*” diyerek belirtmiştir. Ayrıca Ö2 teknolojiye ilişkin olumsuz bakış açısını “*Biz teknolojiyi kullandığımızda çocukların ilgisi hep oyuna kayıyor. Teknolojinin ülkemizde etkili kullanıldığını ve kullanılabileceğini düşünmüyorum.*” biçimde ifade etmiştir.

Dijital göçmen öğretmenlerden bazıları ise aslında dijital araçları ve teknolojiyi kullanmak istediğini; ancak kısıtlamalar ve yetersizliklerden dolayı gerçekleştiremediğini belirtmektedir. Ö3 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

Ben aslında dijital araçlardan yararlanmak istiyorum; ancak MEB’in kısıtlamaları ve okul kaynaklarının yetersizliklerinden dolayı yapamıyorum. İşleyeceğim bir konuyla ilgili öğrencilerin dikkatini çekebileceğine inandığım bir videoyu örneğin Youtube’den açıp öğrencilerime izletemiyorum. Çünkü Youtube MEB’in yasakladığı sitelerden. Evet, önceden indirip öğrencilere izletme gibi bir şansımız var çoğu zamanda bunu yapıyoruz; ancak bazen konu doğaçlama geliyor ve istediğim an istediğim şekilde dijital araçlardan yararlanamıyorum. Eskişehir’de çoğu okulun akıllı tahtası yok.

Ö3’ün bu sözleri dijital bölünmenin sadece yaşa bağlı olmadığını; aynı zamanda yaşanan çevre ve maddi imkânlarla göre değiştiğinin de en büyük kanıtıdır. Ö8 sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecine etkisine

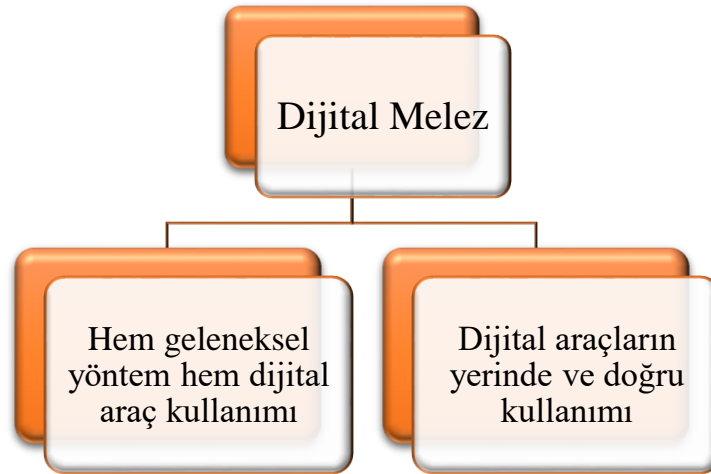
ilişkin görüşlerini başka bir bakış açısıyla ifade etmiştir. Ö8 dijital kültürün eğitime yansımalarını yararlı bulmasına rağmen bu durumun öğretmenleri tembelliğe ittiğini ve araştırmacılığın azaldığını şu sözlerle ifade etmiştir: *”Teknoloji günlük hayatımızı kolaylaştırdığı gibi eğitimdeki işlerimizi de kolaylaştırıyor. Ancak dijital araçlar sayesinde ortaya çıkan bu kolay erişim imkânları öğrencileri de bizi de kolaycılığa alıştırtıyor. Bu durumda araştırmacılığı ve sorgulayıcılığı öldürüyor. Biz öğretmenleri tembelliğe itiyor ve yaratıcılığımızı öldürüyor.”*

Sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecine olumlu etkilerinin olduğunu düşünen dijital göçmen öğretmenler de vardır. Ö10 bu konu hakkındaki görüşlerini *“Öğretmenlerin dijital kültüre yönelik yeterliklerinin yüksek olması, dijital araçları yeterli oranda kullanması öğrenme öğretme sürecini olumlu etkiler. Çünkü öğrenciler dijital kültürün içine doğan bir nesil. Bu yüzden öğrenme öğretme süreci de bu paralelde şekillenmelidir.”* biçiminde ifade etmiştir. Ö10 bu durumun önemini de verdiği şu örnekle izah etmektedir:

Çocukların televizyonda ya da Youtube gibi dijital ortamlarda izledikleri çizgi film karakterlerine, oyun karakterlerine hâkim olmak ve bu araçları en az öğrenciler kadar kullanabiliyor olmak önemlidir. Öğretmenler derslerdeki örnekleri bunlardan yararlanarak vermelidir ki öğrenciler için daha dikkat çekici daha akılda kalıcı olsun.

Dijital melez öğretmenlerin dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecine etkisine ilişkin görüşlerinden *hem geleneksel yöntem hem dijital araç kullanımı* ve *dijital araçların yerinde ve doğru kullanımı* temaları oluşturulmuştur. Söz konusu tema haritası Şekil 4.5’te görülmektedir.

--



Şekil 4.5 *Dijital Melezlerin Yeterliklerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi*

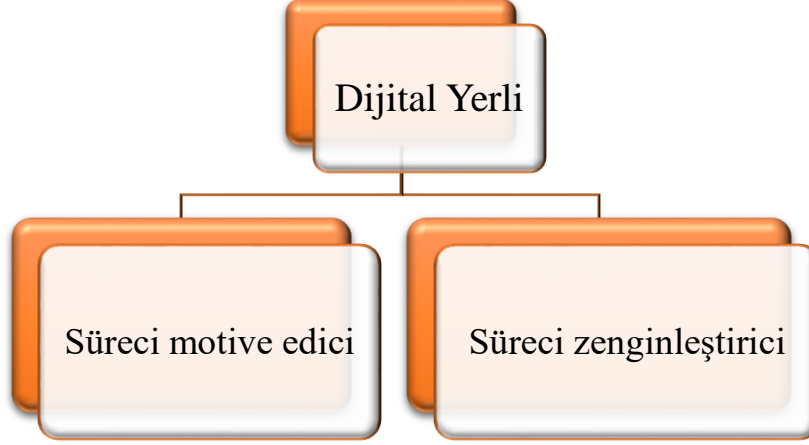
Ölçek sonuçları doğrultusunda dijital melez çıkan öğretmenlerin yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde dijital melezlik özellikleri daha açık bir şekilde görülmektedir. Dijital melez öğretmenlerin hem geleneksel yöntemleri kullanmaya devam ettikleri hem de dijital kültürün ortaya çıkardığı teknoloji ve dijital araçları da kullanmaya çalıştıkları dijital kültüre yönelik yeterliliklerinin öğrenme öğretme sürecine etkisine ilişkin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Ö4'ün bu konuya ilişkin görüşleri ve verdiği örnekler de bu durumu kanıtlar niteliktedir:

Ben sadece dijital araçları kullanmıyorum aynı zamanda geleneksel yöntemlerden de yararlanıp dersi anlatıyorum. Çocukların anlama durumlarına dersin akışına ve dersin konusuna göre kullandığım yöntemler değişiyor. Örneğin; geçen sene aldığım farklı eğitimlerde öğrendiğim Kahoot uygulamasından ya da Plickers gibi sitelerden de yararlanıyorum. Öncelikle dersi anlatıyorum sonra kalıcılığı arttırması adına da bu tür site ve uygulamaları kullanıyorum.

Ö7 ise durumun öğretmene ve onun bu konudaki yeterliliklerine bağlı olarak değiştiğini belirtmiştir. Bu konuya dair görüşlerini *“Teknolojiyi benimseyip derslere iyi bir biçimde entegre eden öğretmenlerde var; ancak hızla gelişen dünyaya adapte olamayan öğretmenler de var.”* sözleriyle ifade etmiştir. Teknolojinin yerinde ve doğru kullanımının önemini vurgulayarak düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Dijital araçları yerinde ve doğru kullanan kişinin hem kendi hem de çocuklar için verimli kullanan kişi olduğuna inanıyorum. Ne dersi tümüyle dijital araçlarla işliyoruz ne de bunları bir kenara bırakıyoruz. Önceleri tahtada not tutardık, öğrencilerin yazmalarını beklerdik ancak şimdi teknolojinin hayatımıza girmesiyle çocuklarında aktif olarak sürece katıldığı bir eğitim oluştu.

Dijital yerli öğretmenlerin dijital kültüre yönelik yeterliliklerinin öğrenme öğretme sürecine etkisine ilişkin görüşlerinden *süreci motive edici* ve *süreci zenginleştirici* temaları oluşturulmuştur. Söz konusu tema haritası Şekil 4.6'da görülmektedir.



Şekil 4.6 *Dijital Yerlilerin Yeterliliklerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi*

Öğretmenlerin dijital kültüre yönelik yeterliliklerinin öğrenme öğretme sürecini olumlu etkilediğini düşünen dijital yerli öğretmenler, bunun dersin veriminden öğrenciyle olan ilişkiye kadar çok yönlü etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme öğretme sürecini, öğretmeni ve öğrenciye motive edici etkisinin olduğunu belirten Ö1 bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocuklar artık teknolojik araçları kullanarak yapılan ödevlere meraklılar. Mesela geçen gün çocuklara dijital öyküleme ödevi verdim ve eksiksiz tüm sınıf yaptı. Çocuklar gerçekten çok ilgililer ve sürekli böyle ödevler vermemi istiyorlar. Bu durum onların üzerinde olumlu etki yarattığı kadar öğretim sürecimiz üzerinde ve hatta benim üzerimde de olumlu etkiler yaratıyor. Daha çok araştırarak yeni şeyleri öğrenip öğrencilere aktarmaya çalışıyorum. Edmodo’yu duyup araştırmıştım mesela ve öğrendikten sonra orada şimdi bir sanal sınıf oluşturdu. Öğrencilerle sürekli iletişim halindeyim orada ve oradan da ilgili olan çocuklara farklı farklı ödevler veriyorum.

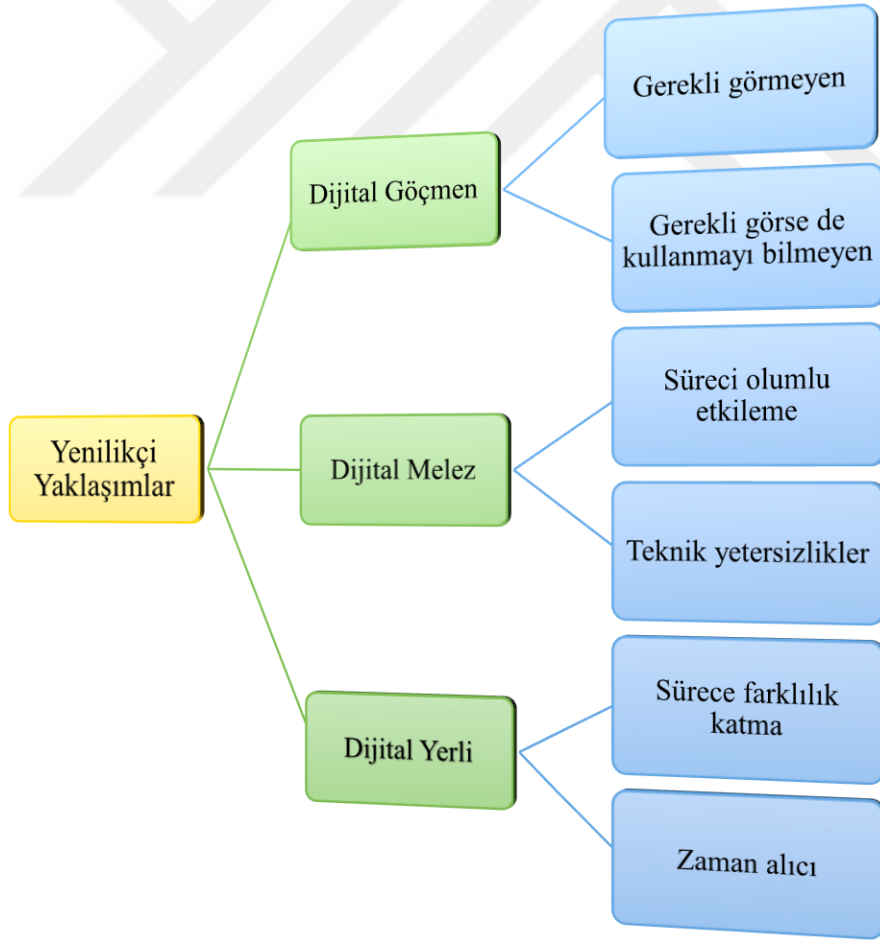
Ö6 öğretmenlerin dijital kültüre yönelik yeterliliklerinin hem öğretme öğrenme sürecini hem de öğrencilerin öğrenmesini ne derece zenginleştirdiğini verdiği örnekle açıklamıştır:

Örneğin geçen günlerde ben çarpma işlemi anlatacağım günden önce öğrencilerin ilgilerini çekebileceğini düşündüğüm bir video buldum, onu izledim ve aynı oradaki gibi öğrencilere derste çarpma işlemi anlattım. Anlamayan öğrencilerin olduğunu gördükten sonra birkaç kez daha anlattım ancak hala anlamayan 10-12 öğrencinin olduğunu gördüm.

Ardından bir önceki gün izlediğim videoyu açıp öğrencilere izlettim. Anlamayan öğrencilerimin yarısından fazlasının izledikleri video sonrası kolayca anladığını gördüm. Aslında hiçbir fark yok, o ekranda anlatıyorum ben sınıfta anlatıyorum. Ancak videoda sayılar renkli renkli yazılmış, arka planda çiçek, kuş resimleri var. Bu tarz ilgi çekici unsurlar etkiliyor öğrenciyi.

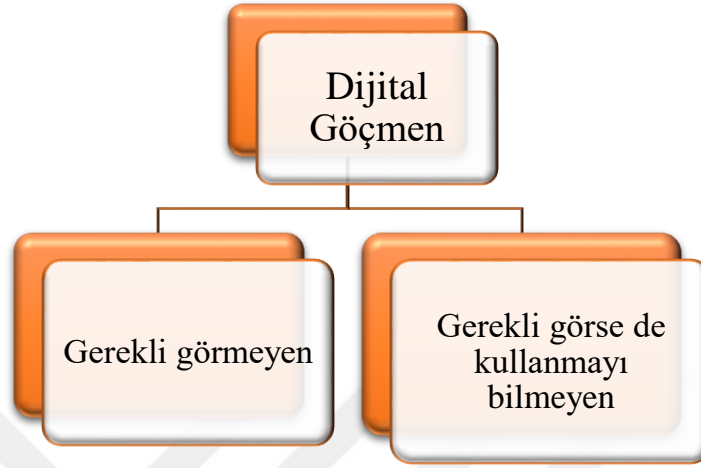
#### 4.4.3. Sınıf öğretmenlerinin dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecini etkileme durumuna ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecini etkileme durumuyla ilgili görüşleri katılımcıların dijital profillerine göre ayrılarak farklı profillere sahip öğretmenlerin farklı görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 4.7 Yenilikçi Yaklaşımların Sınıf Öğretmenleri İçin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi

Dijital göçmen öğretmenlerin dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecini etkilemesine ilişkin görüşlerinden *gerekli görmeyen* ve *gerekli görse de kullanmayı bilmeyen* temaları oluşturulmuştur. Söz konusu tema haritası Şekil 4.8’de görülmektedir.



Şekil 4.8 *Yenilikçi Yaklaşımların Dijital Göçmenler İçin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi*

Dijital göçmen öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımları öğrenme öğretme sürecinde kullanmadıkları ve bu yaklaşımların kullanılmasının ilkökul seviyesinde gerekli olmadığı görüşünü savundukları söylenebilir. Bu konu ile ilgili görüşlerini Ö2 “*Kodlama eğitimi gibi yenilikçi yaklaşımları duyuyorum; ancak ilkökul öğrencilerinin bu tarz eğitimleri alabileceklerini düşünmüyorum.*” biçiminde belirtmiştir. Ayrıca Ö2 “*Bizim akıllı tahtamız yok dolayısıyla dijital teknolojileri kullandıracak bir ortamımız da yok; ancak akıllı tahtamız olsa bile fazla kullanmazdım diye düşünüyorum.*” diyerek bu araçların öğrenme öğretme sürecinde ortaya çıkaracağı olumlu etkileri görmezden geldiği de açıkça söylenebilir. Dijital araçları ve teknolojiyi sadece görsellerden yararlanmak ve video izletmek amacıyla derse dâhil ettiklerini söyleyen dijital göçmen öğretmenlerden Ö2 bu konu hakkındaki görüşünü şu sözlerle ifade etmektedir: “*Zorunluluktan ve çağ bunu gerektirdiği için bilgisayar ve projeksiyondan yararlanarak öğrencilerin anlamadığı konu olduğunda görseller ve videolar aracılığıyla öğrenmelerini sağlıyorum.*” Yenilikçi yaklaşımların ilkökul düzeyindeki öğrenciler için gerekli olmadığını düşünen bir diğer dijital göçmen öğretmen olan Ö3 ise bu konu hakkındaki görüşlerini “*Dijital araçlarla ilgili yenilikçi uygulamaların ilkökul 1, 2 ve 3. sınıflarda uygulanabileceğini uygulansa bile faydalı*

*olabileceğini düşünmüyorum.*” biçiminde belirtmiştir. Ö8 konuya dair düşüncelerini benzer şekilde *“İleri düzey teknoloji kullanımlarına gerek olmadığını düşünüyorum.”* diyerek ifade etmiştir.

Ö11 diğer dijital göçmen öğretmenlerin aksine eğitimde web araçlarının ve yenilikçi yaklaşımların kullanılmasından yana olmasına rağmen bu konuyla ilgili bilgisinin olmadığını şu biçimde belirtmiştir: *“Dijital kültürdeki yenilikleri eğitimde bir yere kadar kullanıyoruz açıkçası. Ben eğitimde web araçlarının ve yenilikçi yaklaşımların kullanılmasını gerektiğini düşünüyorum. Ama maalesef bunları bende kullanmıyorum çünkü bilgi sahibi değilim.”*

Dijital melez öğretmenlerin dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecini etkilemesine ilişkin görüşlerinden *süreci olumlu etkileme* ve *teknik yetersizlikler* temaları oluşturulmuştur. Söz konusu tema haritası Şekil 4.9’da görülmektedir.



Şekil 4.9 Yenilikçi Yaklaşımların Dijital Melezler İçin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi

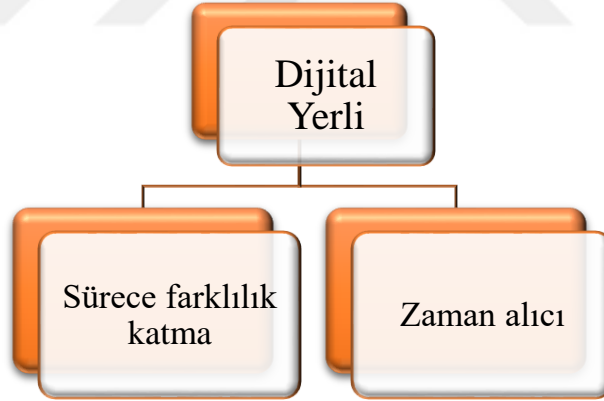
Dijital melez öğretmenler, yenilikçi yaklaşımların etkili olduğunu ve çocuklara olumlu etkilerinin olduğunu belirtmekle beraber bazı teknik yetersizliklerden dolayı Web 2.0 araçları, kodlama ve STEM gibi yenilikçi yaklaşımları kullanmak yerine genelde benzer eğitim sitelerini ve platformlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö5 bu konuya dair görüşlerini *“Evet akıllı tahtalar var ama her çocuğun yararlanabileceği şekilde elinde tabletin olduğu ortamları sağlayamıyoruz ki yenilikçi yaklaşımlardan verimli bir şekilde yararlanalım.”* biçiminde belirtmiştir. Ö7 bu konuya ilişkin düşüncelerini *“Akıllı tahtamız olmadığı için web araçlarını çokta ekin kullandığımızı söyleyemeyeceğim. Projeksiyon, bilgisayar ve internet aracılığıyla elimizden geldiğince dersi*

*çeşitlendiriyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Ö7 bu yetersizliklerin üstesinden gelmek amacıyla kullandığı yöntemi şu şekilde açıklamıştır:

Öğrencilerle sınıf içinde yapılan çalışmaların evde devamını getirmeleri için ya da bilgi edinmelerini istediğim bir konuyla ilgili linki EBA üzerinden paylaşıyorum. Farklı eğitim platformlarında da aynı şekilde öğrencilerle paylaşımlar yaparak eğitimi evde de devam ettiriyoruz. Bu eğitim platformlarında öğrencin kaç kitap okudu, ne yapıyor, hangi etkinliklere ne cevap verdi kolayca takip edebiliyorsun.

Ö4 ise yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecine kattığı olumlu etkilerden bahsederken kendi yaptığı uygulamadan da verdiği örnek şu şekildedir: *“Ben Kahoot uygulamasıyla sorular hazırlayıp öğrencilere oyunla öğretim yaptırıyorum ve her seferinde çok hoşlarına gidiyor. Teknoloji kullanıldığında öğrencilerin derse katılımı daha çok oluyor ve daha fazla zevk alarak ders işliyoruz.”*

Dijital yerli öğretmenlerin dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecini etkilemesine ilişkin görüşlerinden *sürece farklılık katma* ve *zaman alıcı* temaları oluşturulmuştur. Söz konusu tema haritası Şekil 4.10’da görülmektedir.



Şekil 4.10 Yenilikçi Yaklaşımların Dijital Yerliler İçin Öğrenme Öğretme Sürecine Etkisi

Dijital yerli öğretmenler eski tip geleneksel yöntemlerin artık çocuklara hitap etmediğini, dijital kültürdeki yenilikçi yaklaşımların ve dijital aktivitelerin öğrenciler için ilgi çekici olduğunu ve öğrenme öğretme sürecinde farklılık yarattığını belirtmektedirler. Konuyla ilgili Ö1 *“Dijital araçlar kullanıldığında bu durum öğrenme öğretme sürecine ve sınıfa farklılık katıyor. En basit EBA’yı bile derse entegre ettiğimize öğrencilerin dersi ilgisi ve katılımı artıyor, ders daha eğlenceli geçiyor.”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir.



Ancak Ö1 okullarda akıllı tahtaların olmamasından dolayı derslerde dijital kültür ortamını istediği biçimde oluşturamadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Bizim en büyük problemimiz akıllı tahtaların olmaması. Eskişehir’de ki okulların sadece %20’sinde akıllı tahta var. İmkanımız olsa çok yararlı Web 2.0 araçları var aslında. Bunlardan ilkokul öğrencilerin seviyesine uygun olanlar kullanılarak öğrencilerle telefon ve tabletlerden farklı etkinlikler yapılabilir. En basitinden akıllı tahtalar aracılığıyla kolayca deney bile yapabiliyorsunuz. Etkili kullanıldıklarında akıllı tahtalar öğrenme öğretme sürecini gerçekten zenginleştiriyor. Ancak maalesef okullarında akıllı tahta olan öğretmen arkadaşlarımla konuştuğumda bunları sadece video izletmek, görsellerden yararlanmak için kullandıklarını duyuyorum.

Ö9 dijital araçların çocukların ilgisini ve dikkatini çektiği gibi öğrenmeyi kolaylaştırarak kalıcı bir öğrenme sağladığını verdiği örnekle ifade etmiştir:

Bundan 20 sene önce öğretmenin öğrencilere hücre konusunu anlattığı dersi hatırlayalım. Alıp sınıfa getirecek ve hücreyi öğrencilere gösterecek basılı bir materyal her zaman olmuyordu. Bu yüzden öğretmenler genellikle kitaba bakıp renkli tebeşirlerle hücre resmini dakikalarca uğraşarak tahtaya çiziyordu. Yine de tam olarak gerçeği yansıtan bir sonuç ortaya çıkmıyordu. Bugün biz bunun yerine bilgisayarı açıp üç boyutlu hücre şeklini, hücrenin çalışmasını ve mantığını öğrencilere rahatlıkla gösterebiliyoruz. Bu yadsınamaz bir ilerlemedir eğitimde.

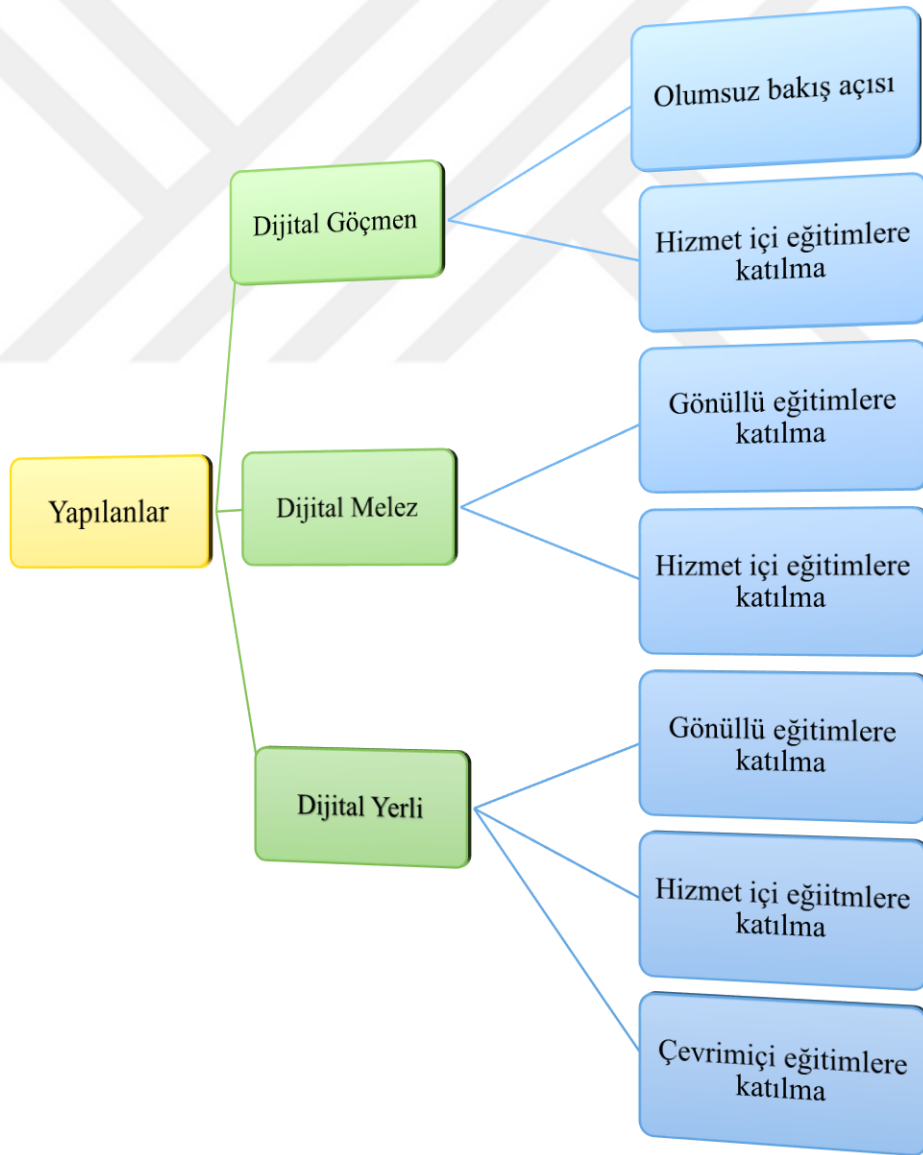
Dijital yerli öğretmenlerden Ö6 farklı web araçlarından ve farklı uygulamalardan yararlandığını ancak her ders için ayrı ayrı bunları hazırlamanın çok zaman aldığını ve uğraştırıcı bir iş olduğunu bu yüzden de daha çok hazır ve kullanımı kolay uygulamaları tercih ettiği şu şekilde ifade etmiştir:

Web 2.0 araçları gerçekten çok yararlı ancak aynı zamanda çok uğraştırıcı. Her ders için yapmak yerine yeni bir konu için ya da öğrencilerin anlamada zorlanacağını tahmin ettiğim bir konu için bu tür bir hazırlık yapıyorum. Açıkça söylemek gerekirse biz hazırladığımızda çok fazla profesyonelce olduğunu düşünmüyorum. Bunları işin uzmanlarının yapması öğrenci içinde bizim içinde daha yararlı. Mesela popüler eğitim platformlarında bulunan etkinlikleri farklı alan uzmanları hazırlıyor ve gerçekten etkili oluyor. Bu eğitim platformlarında dersi

zenginleştirebileceğiniz her ders ve her kazanımla ilgili bir konu anlatımı, oyun, test ve kazanım değerlendirme aktiviteleri bulunmaktadır.

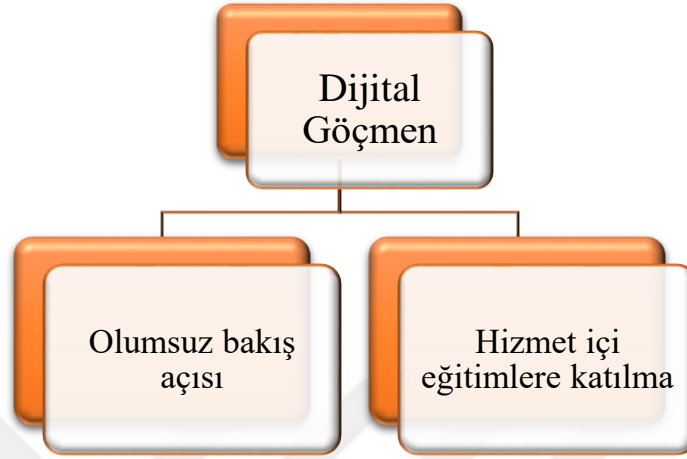
#### 4.4.4. Günümüz çocuklarının dijital kültür içerisindeki öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek adına sınıf öğretmenlerinin yaptıkları ve yapılması gerekenler hakkındaki görüşleri

Günümüz çocuklarının dijital kültür içerisindeki öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek adına sınıf öğretmenlerinin neler yaptıkları ve neler yapılması gerektiğiyle ilgili görüşleri katılımcıların dijital profillerine göre ayrılarak farklı profillere sahip öğretmenlerin farklı görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 4.11 Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür İçerisinde Yaptıkları

Dijital göçmen öğretmenlerin günümüz çocukların dijital kültür içerisindeki öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek adına sınıf öğretmenlerinin yaptıkları ve yapılması gerekenler hakkındaki görüşlerinden *olumsuz bakış açısı* ve *hizmet içi eğitimlere katılma* temaları oluşturulmuştur. Söz konusu tema haritası Şekil 4.12’de görülmektedir.



Şekil 4.12 *Dijital Göçmenlerin Dijital Kültür İçerisinde Yaptıkları*

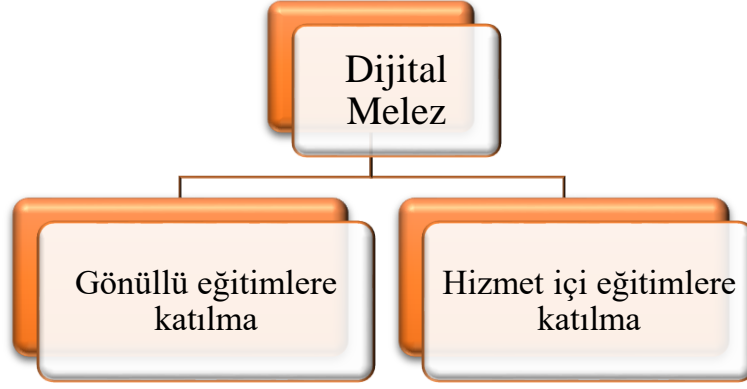
Dijital göçmen öğretmenlerden Ö2 çocuklarla ve çocuk gelişimi ile ilgili kitaplar okuduğunu, atık toplama, yardımlaşma gibi projeleri takip ettiğini ancak teknoloji ve dijital kültür açısından kendini geliştirmek adına bir çaba göstermediğini ve buna gerek duymadığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Ben sadece teknolojiyi görsellerden yararlanmak amacıyla kullanıyorum ve bu yüzden de herhangi bir eğitime gerek duymuyorum. Teknoloji açısından kendimi geliştirmem gerektiğini düşünmüyorum.”*

Diğer dijital göçmen öğretmenlerin kendilerini geliştirmek adına yaptıkları ile ilgili soruya alınan yanıtlara bakıldığında; MEB’in düzenlediği seminer ve hizmet içi eğitimlere katıldıklarını bunun dışında teknoloji adına fazladan bir çaba göstermediklerini söylemek mümkündür. Ö3 bu konuyla ilgili görüşlerini *“Ben mümkün oldukça hizmet içi eğitimlere gidiyorum. Yeni nesil çocuklar basit yazılımlar oluşturabilecek yetenekler kazanmalı. Bunun için bizde seminer dönemlerinde eğitimler alabiliriz ya da öğretmenler bu tarz dijital araçların öğretildiği kurslara yönlendirilebilir diye düşünüyorum.”* diyerek ifade etmiştir. Ö3 web araçları ve dijital araçlarla ilgili kurs ve seminerlerin kendileri için yararlı olacağına inanmasına rağmen bununla ilgili kişisel bir çaba sarf etmemektedir. Ancak bu araçları öğrenmeye hevesinin olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Bu yıl satranç eğitimine gittiğim yerde kodlama eğitimi derslerinin de olduğunu öğrendim. Ona da katılmayı düşünüyorum yakın bir zamanda.”*

Hizmet içi eğitimleri yararlı bulmasa da katılan bir diğer dijital göçmen öğretmen Ö8 ise bu konuyla ilgili düşüncelerini “*Her ne kadar yararlı olduğuna inanmasam da hizmet içi eğitimlere katılıyorum. Bilgi edinmek için ya da dersle ilgili hazırlıklar yaparken tek bir kaynağa bağlı kalmadan araştırıyorum.*” biçiminde belirtmiştir. Öğretmenlerin teknoloji ve onun yararlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünen Ö8 bu konuyla ilgili “*Öğretmenlere öncelikle teknolojinin yararları ve teknolojinin etkin kullanımı ile ilgili eğitimler verilmeli.*” önerisinde bulunmuştur. Diğer taraftan Ö10 ise hizmet içi eğitimleri yararlı bulan ve daha fazla hizmet içi eğitimin düzenlenmesi gerektiğini ifade eden bir dijital göçmen öğretmendir. Bu konu hakkındaki düşüncelerini “*Kendimi geliştirmek adına seminerlere, konferanslara ve hizmet içi eğitimlere katılıyorum. Bunların bilgilenmek ve kişisel ya da mesleki gelişim adına oldukça yararlı olduğunu düşünüyorum. MEB tarafından daha fazla seminer ve hizmet içi eğitim düzenlenmesi gerekli.*” biçiminde belirtmiştir. Ö11’de dijital araçlarla ilgili eğitimlerin hizmet içi eğitimlerde verilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerden. Ö11 sınıf içerisinde teknolojiyi sadece görsellerden yararlanmak için kullandığını, dijital araçlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı için bunlarla ilgili eğitimlerin MEB tarafından verilmesinin gerekliliğini belirtmektedir. Ö11 konuyla ilgili düşünce ve önerilerini şu biçimde ifade etmiştir:

Bir gece öncesinde derslerle ilgili kullanabileceğim video ve görseller için internet üzerinde araştırmalar yapıyorum ve bunları sınıfa uygun hale getiriyorum. Bunun dışında dijital araçları kullanarak herhangi bir hazırlık yaptığımı ya da öğrenme öğretme süreci içerisinde kullandığımı söyleyemem. Bunlarla ilgili yeterli bilgiye sahip değilim ve açıkça söylemek gerekirse kendimi geliştirmek adına araştırmalar yapmıyorum. Ancak öğretmenlerin kesinlikle dijital araçlarla ilgili eğitimler alması gerektiğine inanıyorum. MEB bu tarz eğitimlerle ilgili konferanslar düzenlemeli ya da seminer dönemlerinde farklı dijital araçların kullanımı ile ilgili eğitimler olmalı diye düşünüyorum.

Dijital göçmen öğretmenlerin günümüz çocukların dijital kültür içerisindeki öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek adına sınıf öğretmenlerinin yaptıkları ve yapılması gerekenler hakkındaki görüşlerinden *gönüllü eğitimlere katılma* ve *hizmet içi eğitimlere katılma* temaları oluşturulmuştur. Söz konusu tema haritası Şekil 4.13’de görülmektedir



Şekil 4.13 Dijital Melezlerin Dijital Kültür İçerisinde Yaptıkları

Dijital melezlerden bazıları hizmeti çİ eğitim ve seminerleri kendini geliştirmek adına yeterli bulmayarak bunlar haricinde gönüllü olarak farklı eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili Ö4 “*Teknolojik gelişmeleri yakından takip ediyorum, hizmet içi eğitimlere katılıyorum. Bunların dışına gönüllü olarak farklı eğitimlere katılıp bilgilerimi yeniliyorum. Şu sıralar kodlama öğrenmeye çalışıyorum ve öğrenince çocuklara da öğretmeye çalışacağım.*” biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir. Ayrıca konuya yönelik Ö4 fikir ve önerilerini şu biçimde belirtmiştir:

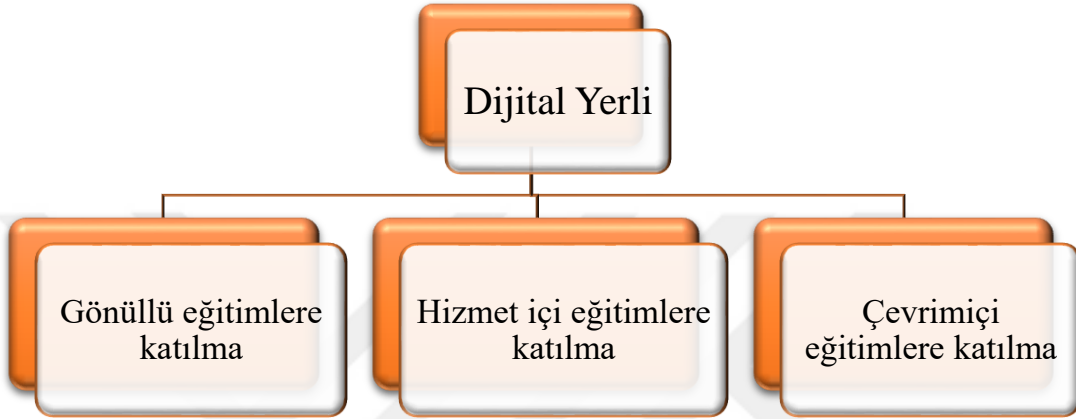
Öğretmenler teknolojiyi eğitime nasıl entegre edeceklerini bilmedikleri için kullanmıyorlar. Bunlarla ilgili zorunlu eğitimler olması lazım yoksa ilgisi olmayan hiç kimse kendi isteği ile öğrenmek istemiyor. Örneğin seminer dönemlerinde bu tarz eğitimlerin verilmesinin öğretmenlerin teknolojik anlamda mesleki gelişimlerine yararlı olacağını düşünüyorum.

Hizmet içi eğitimler haricinde gönüllü olarak farklı eğitimlere katılan bir diğer dijital melez öğretmen Ö5 konuya dair görüşlerini “*Ben hizmet içi eğitimlere ve gönüllü olarak kurslara her zaman katılıyorum. Web 2.0 araçları ile ilgili eğitimlere gittim, EĞİTEK uzaktan eğitimi aldım ve yakın zamanda siber suçlarla ilgili bir seminere katıldım.*” biçiminde ifade etmiştir.

Ö7 hizmet içi eğitimleri çok yararlı bulmasa da katılıp bunun haricinde birkaç kez teknolojiyle ilgili gönüllü eğitimlerden yararlanmaya çalışsa da yaşadığı bazı sıkıntılardan dolayı yarım bıraktığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili düşünceleri şu biçimde dile getirmektedir: “*Hizmet içi eğitimlere çok yararlı bulmasam da katılıyorum. Bunun haricinde MEB bünyesinde verilen Web Tasarımı ve Flash ActionScript kurslarına*

*gittim. Başta hevesliydim ancak bu dijital dünyaya sonradan yetiştiğim için sıkıntılar yaşadım, algılamakta zorlandım ve en sonunda yarıda bıraktım.”*

Dijital yerli öğretmenlerin günümüz çocukların dijital kültür içerisindeki öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek adına sınıf öğretmenlerinin yaptıkları ve yapılması gerekenler hakkındaki görüşlerinden *gönüllü eğitimlere katılma, hizmet içi eğitimlere katılma* ve *çevrimiçi eğitimlere katılma* temaları oluşturulmuştur. Söz konusu tema haritası Şekil 4.14’de görülmektedir



Şekil 4.14 *Dijital Yerlilerin Dijital Kültür İçerisinde Yaptıkları*

Web 2.0 araçlarıyla ilgili gönüllü olarak farklı kurslara katılan aynı zamanda Eskişehir’de diğer öğretmenlere Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitimler veren Ö1 düşüncelerini şu biçimde ifade etmiştir:

Ben kişisel gelişimim için MEB’in düzenlediği eğitimde Web araçları ve teknolojiyle ilgili tüm kurslara katılıyorum. Kurs açıldıkça diğer öğretmenlere bende eğitimler veriyorum. Şuan STEM eğitimiyle ilgili uzaktan eğitim alıyorum. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde bulunan Web Tasarımı ve Kodlama bölümünü de geçen sene bitirdim. Bunların bana yararlarını eğitim hayatımda görüyorum. Öğretmenlerin özellikle sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerini çok önemli olduğuna inanıyorum. Öğretmenlerin sadece teknolojiyle ilgili değil eğitimle, çocukla ilgili tüm eğitimlere katılmaları gerektiğini düşünüyorum.

Hizmet içi eğitim ve seminerlerden yararlanmanın yeterli olacağına inanan dijital yerli öğretmen Ö6 bu konuya dair düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

Ben şuan doktora öğrencisiyim. Yüksek lisans eğitimimde eğitim teknolojileri ilgili aldığım derslerin yararını çok gördüm. Hizmet içi

eğitimlere ve seminerlere gidiyorum. Eğitimler bazen çok etkili ve bilgilendirici oluyor ancak bazen alana yetkin olmayan kişiler geldiğinde yeterli verimi alabildiğimi söyleyemem. Hizmet içi eğitimler verimli hale getirilerek alanında gerçekten uzman ve donanımlı kişiler tarafından eğitimler verilmeli diye düşünüyorum.

Ö9 evrimii eğitimlerden yararlanan ve sadece Türkçe değil İngilizce web sitelerinden ve kaynaklardan yararlanarak dijital kültürdeki gelişmeleri takip ederek kendini teknoloji ve dijital araçlar konusunda yetiştirmeye çalışan bir dijital yerli öğretmendir. Ö9 bu konuyla ilgili görüş ve önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ben sürekli okumalar yapıyorum, seminerlere gidiyorum, eğitimler alıyorum, hizmet içi eğitimlere gidiyorum, internetten evrimii eğitimler alıyorum. Kendimde eğitmenim ve kurslar açıldıkça Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitimler veriyorum. şu sıralar İngilizce kaynaklardan daha verimli yararlanabilmek adına İngilizcemi geliştirmeye çalışıyorum. Neden dersiniz, yeryüzündeki bilginin %99,9'u internete depolanmış durumda ancak bu içeriğin kısıtlı bir bölümü Türkçe. Bir web aracıyla ilgili İngilizce sayfalar dolusu doküman bulabiliyorken Türkçe iki üç satır bir izah bulamıyorsunuz. Öğretmenlerin web araçları ve yenilikçi eğitim yaklaşımları ile ilgili Türkçe ve yapabilirlerse eviri araçlarından yararlanarak yabancı kaynaklardan yararlanmaları gerektiğini düşünüyorum. Kendilerini ancak böyle güncelleyebilirler. Ayrıca Youtube, Facebook ve Twitter'ı yararlı ve etkili şekilde kullanırsanız çok verimli bilgiler elde edilebileceğini de söyleyebilirim.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçların alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile tartışılmasına, uygulamaya ve yapılacak araştırmalara dönük önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç

Dijitalleşen çağda sınıf öğretmenlerinin dijital kültür algılarına göre dijital profillerini (dijital yerli, dijital göçmen, dijital melez) belirlemek ve dijital kültür ortamı oluşturma konusundaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte yer aldığı karma yöntemin açımlayıcı sıralı deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda veriler ölçek yoluyla elde edilirken, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna 2018-2019 eğitim öğretim yılında Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde görev yapan 646 sınıf öğretmeni, nitel boyutuna ise 11 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şad ve Donmuş (2017, s. 11-22) tarafından geliştirilen “Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği”, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve ki-kare kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri betimsel analiz ile çözümlenmiş ve elde edilen bulgular araştırma sorularına bağlı kalınarak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarının sunumunda araştırma soruları temel alınmıştır.

#### 5.1.1. Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin dağılımına ilişkin sonuçlar

- Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun genel çerçevede hem dijital ortamı benimseyip hem de geleneksel yöntemlerden kopamayan dijital melez özelliği gösterdikleri belirlenmiştir.
- Sınıf öğretmenleri öğrenme ortamlarını düzenleme sürecinde hem basılı hem de dijital materyaller kullanarak dijital melez özelliği gösterirken veli ve öğrenciyle iletişim kurmada dijital göçmen özelliği göstermektedir. Bir başka deyişle,



öğretmenler veli ve öğrencilerle yüz yüze, yazılı notlar ya da telefon aracılığıyla iletişimde bulunmaktadır. Kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlama sürecinde ise dijital melez özelliği gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.2. Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme ve öğrenim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar**

- Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğin öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Öğrenme ortamlarını düzenleme sürecinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha fazla dijital yerli özelliği gösterdiği tespit edilirken hem kadın hem de erkek sınıf öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenme ortamlarını düzenlemede dijital melez özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğin veli ve öğrenciyle iletişim kurma alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, veli ve öğrenciyle iletişim kurma sürecinde dijital profillerinin belirlenmesinde etkili olmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu süreçte dijital göçmen özelliği gösterdiği ortaya çıkmıştır.
- Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğin kişisel ve mesleki gelişim alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Kişisel ve mesleki gelişimlerinde erkek öğretmenlerden dijital yerli özelliği gösterenlerin kadın öğretmenlere oranla daha fazla olduğu belirlenirken hem kadın hem de erkek sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun bu alt boyutta da dijital melez özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğin öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin yaşları, öğrenme ortamlarını düzenleme sürecinde dijital profillerinin belirlenmesinde etkili olmamıştır. Sınıf öğretmenleri bu süreçte dijital melez özelliği göstermektedir.

- Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğin veli ve öğrenciyle iletişim kurma alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin yaşları, veli ve öğrenciyle iletişim kurma sürecinde dijital profillerinin belirlenmesinde etkili olmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin veli ve öğrenciyle iletişim kurma sürecinde dijital göçmen özelliği gösterdiği tespit edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğin kişisel ve mesleki gelişim alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Kişisel ve mesleki gelişim sürecinde 40 yaş ve üstü öğretmenlerin 20-39 yaş aralığında bulunan öğretmenlere oranla daha fazla dijital göçmen özelliği gösterdiği tespit edilirken hem 20-39 yaş aralığındaki hem de 40 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu süreçte dijital melez özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğin öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi, öğrenme ortamlarını düzenleme sürecinde dijital profillerinin belirlenmesinde etkili olmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun bu süreçte dijital melez özelliği gösterdiği tespit edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin mesleki kıdeme göre dağılımı veli ve öğrenciyle iletişim kurma alt boyutu açısından incelendiğinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Veli ve öğrenciyle iletişim kurma sürecinde sınıf öğretmenlerinin dijital göçmen özelliği gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğin kişisel ve mesleki gelişim alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi, kişisel ve mesleki gelişim sürecinde dijital profillerinin belirlenmesinde etkili olmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu süreçte dijital melez özelliği gösterdikleri tespit edilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin öğrenim durumuna göre dağılımı öğrenme ortamlarını düzenleme alt boyutu açısından incelendiğinde öğretmenlerin bu süreçte dijital melez özelliği gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç ışığında, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenlerken basılı materyalleri kullandıkları kadar dijital materyallerden de yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçeğin veli ve öğrenciyle iletişim kurma alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu, veli ve öğrenciyle iletişim kurma sürecinde dijital profillerinin belirlenmesinde etkili olmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu süreçte dijital göçmen özelliği gösterdiği ortaya çıkmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin dijital profillerinin öğrenim durumuna göre dağılımı kişisel ve mesleki alt boyutu açısından incelendiğinde öğretmenlerin bu süreçte dijital melez özelliği gösterdikleri belirlenmiştir.

### **5.1.3. Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür kavramına ilişkin görüşleriyle ilgili sonuçlar**

- Dijital göçmen, dijital melez ve dijital yerli sınıf öğretmenlerinin dijital kültür kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde tüm dijital profillerde bulunan öğretmenlerin dijital kültürle ilgili basit de olsa temel bilgiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.
- Dijital göçmen öğretmenlerin genellikle dijital kültürü “bilgisayar” ve “internet” kelimeleri ile sınırlandırdıkları tespit edilirken ölçek sonuçları ışığında dijital göçmen özelliği gösteren öğretmenlerden sadece birinin dijital kültür tanımını doğru yaptığı belirlenmiştir.

- Dijital kültürün tanımı ile ilgili dijital melez özelliği gösteren öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde dijital göçmen öğretmenlerle benzer ifadeler kullanarak basit bir tanımlama yaptıkları tespit edilmiştir.
- Dijital yerli öğretmenlerin dijital kültürle ilgili yaptıkları tanımlar incelendiğinde öğretmenlerin dijital kültüre ve dijital kültürün bileşenlerine hâkim oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.4. Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür ortamı oluşturma durumlarına ilişkin sonuçlar**

- Sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterlik durumlarına ilişkin her üç profilde bulunan öğretmenlerin görüşü; sınıf öğretmenlerinin teknolojiye uzak oldukları yönündedir. Ayrıca öğretmenler; genç sınıf öğretmenlerinin derslerde teknoloji ve dijital araç kullanımı bakımından daha aktif olmaya çalıştıkları ama belli bir yaş üstünde bulunan öğretmenlerin ve özellikle emeklilik yaşı gelmiş öğretmenlerin eğitimde dijital araçların kullanılması konusunda isteksiz oldukları ve bu konuda kendilerini geliştirmedikleri biçiminde görüş belirtmişlerdir.
- Sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecini olumlu etkilediğini düşünen dijital göçmen öğretmenler kadar teknolojinin öğretmenleri ve öğrenciyi tembelleğe alıştırdığını bu yüzden fazla kullanmak istemediğini söyleyen ve dijital araçlar konusunda kendini yeterli görmediğini ancak geleneksel yöntemleri kullandığı için bu durumun kendisini etkilemediğini söyleyen öğretmenler de vardır. Ölçek sonuçları ışığında dijital göçmen çıkan öğretmenlerden biri ise dijital araçlara ilgisinin olduğunu ve bunları kullanmak istediğini ancak okul kaynaklarının yetersizliği ve MEB'in internet üzerindeki kısıtlamalarından dolayı kullanamadığını belirtmiştir.
- Dijital melez öğretmenler, dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecine olumlu etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca dijital araçların yerinde ve doğru kullanılması gerektiğini söyleyerek öğrenme öğretme sürecinde hem

dijital araçlardan yararlandıkları hem de geleneksel yöntemleri kullanmaya devam ettikleri biçiminde görüş bildirmişlerdir.

- Sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecini olumlu etkilediğini düşünen dijital yerli öğretmenler, dijital araçların ve teknolojinin öğrenme öğretme sürecini zenginleştirdiğini ve öğrencileri motive ettiğini dile getirmişlerdir.
- Dijital göçmen özelliği gösteren öğretmenler, dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecinde kullanılmasını gerekli görmedikleri gibi öğrenme öğretme sürecinde dijital araçlardan sadece görsellerden yararlanmak ve video izletmek amacıyla yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yenilikçi uygulamaların ilkökul düzeyinde faydalı bir şekilde uygulanabileceğini düşünmediklerini ifade etmişlerdir.
- Dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecini olumlu etkilediğini belirten dijital melez öğretmenlerin çoğu akıllı tahtaların olmadığını ancak bu yetersizliklere rağmen projeksiyon, bilgisayar ve internet aracılığıyla dersi çeşitlendirmek için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir.
- Dijital yerli öğretmenler yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecini olumlu etkileyerek bu sürece farklılık kattığını ve bu sayede derslerin öğrenciler için ilgi çekici hale geldiğini belirtmişlerdir.
- Dijital göçmen özelliği gösteren öğretmenler günümüz çocuklarının dijital kültür içerisindeki öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek adına sadece hizmet içi eğitimlere katılmayı yeterli bulmaktadırlar.
- Dijital melez öğretmenler günümüz çocuklarının dijital kültür içerisindeki öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek adına hizmet içi eğitimlere ve seminerlere katılmanın yanı sıra gönüllü olarak farklı Web 2.0 ve dijital araçlarla ilgili kurslara katılmanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

- Dijital yerli öğretmenler günümüz çocuklarının dijital kültür içerisindeki öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek adına hizmet içi eğitimlere, seminerlere ve dijital araçlarla ilgili verilen eğitimlere katıldıklarını belirterek kendi okullarında ve Eskişehir’de açılan kurslarda da gönüllü olarak eğitimler verdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca dijital yerli öğretmenler gelişimlerini sadece basılı materyallerle ya da yüz yüze eğitimlerle sınırlı tutmayarak çevrimiçi eğitimler aldıklarını ve çevrimiçi okumalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

## 5.2. Tartışma

Araştırma sonucunda, dijital kültür bağlamında sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun genel çerçevede hem dijital ortamı benimseyip hem de geleneksel yöntemlerden kopamayan dijital melez özelliği gösterdikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, dijital kültür içerisindeki bireylerin dijital yerli ve dijital göçmen olarak keskin bir biçimde ayırlamayacağını savunup “dijital melez” tanımını öneren Yıldız-Kakırman’ın (2012, s. 832) çalışmasını desteklemektedir. 1980 yılı ve sonrasında doğan nesli dijital yerli ve 1980 öncesinde doğan nesli ise dijital göçmen olarak adlandıran Prensky’nin (2001, s. 3) aksine araştırma bulgularından 1980 öncesinde doğan dijital yerli ve 1980 sonrasında doğan dijital göçmen öğretmenlerin var olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda dijital kültür içerisindeki bireylerin sadece yaş değişkeni dikkate alınarak dijital profillerinin belirlenemeyeceği söylenebilir. Çalışma bulguları, öğretmen ve öğrencileri kesin bir biçimde dijital yerli ve dijital göçmen olarak bölen Prensky (2001, s. 4), Naish (2008, s. 10), Underwood (2007, s. 219) ve Palfrey ve Gasser’in (2008, s. 8) çalışmalarıyla çeliştiği gibi öğretmenleri farklı profiller açısından ele alarak yapılan diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Baran-Görgün vd.’nin (2017, s. 8) yaşlıların dijital teknolojileri kullanım düzeylerini içeren araştırmaları sonucunda dijital göçmen olan yaşlı bireylerin dahi dijital teknolojileri kullanım oranlarının yüksek olması, görev yapmakta olan öğretmenler için dijital teknolojiye tamamen uzak bir profil çizmenin doğru olmadığını göstermektedir. Şad ve Donmuş (2017, s. 19) yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlik mesleği bağlamında dijital yerli ve dijital göçmen profillerinin yaştan bağımsız bir özellik olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında iddia edilen öğrenci ve öğretmenler arasındaki dijital bölünmenin fazla olduğu düşüncesinin aksine dijital yerli öğrenciler ve dijital göçmen öğretmenlerle ilgili dijital bölünmenin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Waycott vd. (2010, s. 1208), Salajan vd. (2010, s. 1402) ve Tešić

(2016, s. 155) yaptıkları araştırmalar sonucunda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bu bölünmenin alanyazında bahsedildiği kadar geniş olmadığını ortaya koymuşlardır.

Dijital göçmen ve dijital yerli öğretmenleri teknolojik yeterlilikleri açısından değerlendiren Guo vd. (2008, s. 251) yaptıkları araştırma sonucunda dijital yerli ve dijital göçmen öğretmenler arasında teknolojik yeterlilik durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar dijital göçmen, dijital melez ve dijital yerli öğretmenler arasında beklenildiği kadar bir uçurumun olmadığı; ancak dijital profillerinden beklenen dijital yeterlilikleri öğrenme sürecinde kısmen sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını düzenleme sürecinde hem geleneksel yöntemlerden yararlanıp hem de dijital materyaller kullanarak dijital melez özelliği gösterdikleri görülmüştür. Araştırmanın ortaya koyduğu bu bulgu ile Varış'ın (2008, s. 60) araştırmasında, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde geleneksel yöntemlerle birlikte dijital araçlardan da yararlandıkları bulgusu örtüşmektedir. Martin (2011, s. 95) mesleğe yeni başlamış dijital yerli ve dijital göçmen sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretim uygulamalarında teknoloji kullanım farklılıklarını araştırdığı çalışmasında iki grup arasında farklılıklardan çok benzerliklerin olduğu tespiti, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde aslında her iki profilden izler taşıyan dijital melez özelliği gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Şad ve Donmuş (2017, s. 18) benzer şekilde yaptıkları araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarının düzenlenmesi boyutlarında dijital melez özelliği gösterdiklerini belirtilmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin veli ve öğrenciyle iletişim kurma sürecinde veli ve öğrencilerle daha çok yüz yüze, yazılı notlar aracılığıyla ya da telefon ile iletişim kurmayı tercih ederek dijital göçmen özelliği gösterdikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgu Şad ve Donmuş (2017, s. 18) tarafından yapılan öğretmen ve öğretmen adaylarının veli ve öğrenciyle iletişim kurma sürecinde dijital göçmen özelliği gösterdikleri bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Işık (2007, s. 64) öğretmen ve velilerin en çok tercih ettiği iletişim yöntemlerinin yüz yüze görüşmeler, veli toplantıları ve telefon görüşmeleri olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin veli ile iletişim kurma sürecinde dijital göçmen özelliği gösterdiği bulgusunu desteklemektedir. Benzer bir çalışmayla Yıldırım ve Dönmez (2008, s. 113) okul-aile işbirliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşmelerini inceledikleri çalışmalarında öğretmen ve veli iletişiminde en çok tercih edilen yöntem ve tekniğin bireysel görüşmeler olduğunu belirtmişlerdir. Coşkun (2010, s. 76) ise yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin yüz yüze görüşmeyi önemsediklerini ve velilerle

iletişimi daha çok yüz yüze kurduklarını ortaya çıkarmıştır. İncelenen bu çalışmalar araştırmancının nicel boyutundaki sonuçları desteklemektedir. Bunun nedeninin bireylerin kişiler arası iletişimde yüz yüze ya da telefonla olan iletişimin daha sağlıklı yürütülebileceğine inanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak Aydın (2010, s. 247), öğretmen-veli iletişimde yüz yüze görüşme tekniğinin hem duygusal hem de düşünsel açıdan tarafların birbirlerini anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ancak Thompson'ın (2008, s. 216) çalışmasında ortaya koyduğu öğretmenlerin velilerle e-mail aracılığıyla iletişim kurmayı tercih ettikleri bulgusu, araştırma bulgusuyla çelişmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlama sürecinde hem basılı hem de dijital materyallerden yararlanarak dijital melez özelliği gösterdikleri görülmüştür. Elde edilen bu sonuç Şad ve Donmuş'un (2017, s. 18) çalışma bulgusuyla benzerlik gösterirken Varış'ın (2008, s. 60) araştırmasındaki öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim amacıyla dijital araçlardan daha çok yararlandıkları sonucuyla çelişmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital kültüre yönelik yeterlik durumlarına ilişkin her üç profilde bulunan öğretmenlerin görüşü; sınıf öğretmenlerinin teknolojiye uzak olduğu yönündedir. Yılmaz'ın (2007, s. 165) yaptığı araştırma sonucu sınıf öğretmenlerinin dijital araçlardan yararlanma konusunda çok ciddi eksikliklerinin olduğu bulgusu bu görüşü desteklemektedir. Benzer bulgular Kocasaraç (2003, s. 83) ile McNaught vd. (2009, s. 663) araştırmalarında da bulunmaktadır. Kocasaraç (2003, s. 83) araştırmasında öğretmenlerin dijital araçlarla öğretime ilişkin kendilerini yetersiz gördükleri biçiminde bir bulgu elde ederken; McNaught, Lam ve Ho (2009, s. 663) ise öğretmenlerin teknoloji becerilerinin düşük seviyede olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazında bu durumun öğretmenlerin teknoloji ile ilgili deneyim eksikliklerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Demir ve Bozkurt, 2011, s. 857; Seferoğlu, Akbıyık ve Bulut, 2008, s. 274).

Dijital araçların ve teknolojinin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki olumlu etkilerini bilmeyen öğretmenlerin bu araçları öğrenme öğretme sürecine dâhil etmemeleri mümkündür (Mwalongo, 2011, s. 45). Ancak bu çalışmada dijital göçmen öğretmenlerden bazıları, dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecine olumlu etkileri olduğunu bilmelerine rağmen kullanmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu Demir ve Bozkurt'un (2011, s. 858) yaptıkları araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Demir ve Bozkurt (2011, s. 858)'un yaptıkları araştırma sonucu elde ettikleri bulgulardan biri, öğretmenlerin teknoloji kullanımının



öğrenme öğretme sürecini olumlu etkilediğini düşündüklerini; ancak sınıf içerisinde kullanmayı tercih etmedikleridir. Bu durum öğretmenlerin dijital göçmen özelliği gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Dijital göçmen öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde geleneksel yöntemleri daha çok tercih ettikleri sonucu benzer şekilde Adıgüzel'in (2010, s. 15) araştırmasıyla örtüşmektedir. Adıgüzel (2010, s. 15) yaptığı araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ders kitapları, kara tahta gibi geleneksel özellikleri taşıyan öğretim araç gereçlerini kullanmayı tercih ederken dijital araçları bu sürece çok fazla dâhil etmediklerini tespit etmiştir. Dijital göçmen öğretmenlerden bazıları dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecinde kullanılmasının gerekli olmadığını belirtirken bazıları ise gerekli olsa bile bunları kullanmayı bilmediklerini belirtmiştir. Dijital göçmen öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları öğrenme öğretme sürecinde gerekli görmemeleri ve bu süreçte geleneksel yöntemleri kullanmaya devam etmelerinin nedeni, yeniliğe uzak olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Oysa bu konuyla ilgili birçok çalışma öğrenme öğretme sürecinde geleneksel yöntemleri sıkıcı bulurken yenilikçi yaklaşımların gerekliliğinden bahsetmektedir (Ardıç ve Altun, 2017, s. 22; Günüş, 2011, s. 5; McMahon ve Pospisil, 2005, s. 430; Naish, 2008, s. 10; Veen, 2007, s. 6). Arslan'ın (2016, s. 154) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin birçoğunun yenilikçi yaklaşımların öğrenme öğretme sürecinde kullanılması konusunda kendilerini yetersiz gördükleri bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Cüre ve Özdener (2008, s. 47), Ozan (2009, s. 61) ve Gömleksiz (2004, s. 76) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin basit düzeydeki teknolojileri çok nadir kullandıklarını ve dijital araçları kullanmaya olumlu bakmalarına rağmen etkili bir şekilde kullanamadıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında bu öğretmenlerin dijital göçmen özelliği gösterdikleri söylenebilir. Ancak Kaçan (2004, s. 63) sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ilişkin istek düzeylerini incelediği araştırmasında sınıf öğretmenlerinin tamamına yakının eğitimdeki yeni gelişmelere istekli olduğu bulgusuyla çelişmektedir.

Dijital melez öğretmenler dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecine olumlu etkiler yarattığını belirtse de sadece dijital araçlardan yararlanmanın doğru olmadığını hem geleneksel yöntemlerden yararlanıp hem de dijital araçları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle araştırmanın bu bulgusu Çakıroğlu, Çebi ve Akkan (2009, s. 12) ile Aktepe'nin (2011, s. 91) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Çakıroğlu, Çebi ve Akkan'ın (2009, s. 12) araştırma bulgularından elde ettikleri sonuçlar, öğretmenlerin dijital araçların öğrenme öğretme sürecinde kullanılmasının yararlı

olduğunu düşünmekle beraber eğitimde yerinde ve doğru kullanımın öneminden bahsettikleri şeklindedir. Aktepe'nin (2011, s. 91) araştırma sonucundan elde ettiği bulgu ise sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi eğitim etkinliklerinde kısmen kullansalar da teknolojinin öğrencilerin başarısında olumlu etkisinin olduğunu belirtmeleridir. Bu durum öğretmenlerin dijital melez özellikleri gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Dijital melez öğretmenler dijital göçmenlerin aksine eğitimde yenilikçi yaklaşımların ve dijital araçların kullanılmasından yana olduklarını belirtmelerine rağmen bu araçların kullanımıyla ilgili herhangi bir bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Dijital araçların ve teknolojinin kullanımı öğrenme öğretme sürecinde zor kavramların öğretilmesine yardımcı olması, zaman kazandırması, öğrencileri etkin kılması ve öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırması açısından yardımcı olmaktadır (Mwalongo, 2011, s. 46). Dijital yerli öğretmenler de dijital kültüre yönelik yeterliklerinin öğrenme öğretme sürecine olumlu etkilerinin olduğunu, bu sayede öğrenme öğretme sürecinin zenginleştiğini ve öğrenciler için de motive edici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımların da bu süreci olumlu etkileyerek çocukların ilgisini ve dikkatini çektiği gibi öğrenmeyi de kolaylaştırarak kalıcı bir öğrenme sağladığını ifade etmişlerdir. Benzer bulgulara sahip birçok araştırma bulunmaktadır. Arslan'ın (2016, s. 131) araştırmasında öğretmenler dijital araçların öğrenmede kalıcılığı sağladığını ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Mwalongo (2011, s. 45) yaptığı çalışmada birçok öğretmenin dijital araçların kullanımının öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Giurgiulescu ve Pop (2016, s. 428) ise araştırmalarında ilk ve orta kademedeki öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıflarında dijital araçları kullandıklarını tespit ederek bu durumun öğrencileri pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Dijital yerli öğretmenlerin eğitimde teknolojinin zararlarından çok yararları olduğunu vurgulaması Uyduran'ın (2018, s. 91) çalışmasında var olan sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımının avantajlarının dezavantajlarından çok olduğunu savundukları bulgusuyla örtüşmektedir. Dijital yerli öğretmenler kendilerini geliştirmek adına sadece hizmet içi eğitimlere ve dijital araçlarla ya da yenilikçi eğitim uygulamaları ile ilgili gönüllü eğitimlere katılmakla kalmayıp çevrimiçi eğitimler, çevrimiçi dersler olarak ve internet üzerinden gelişmeleri takip edip okumalar yaparak kendilerini geliştirmektedirler. Elde edilen bu bulgu Yılmaz-Karaoğlu ve Eyüboğlu-Binay (2018, s. 13) tarafından yapılan araştırmanın kişisel gelişimlerine önem veren öğretmenlerin dijital yerli olma eğiliminde oldukları ve teknoloji kullanımına önem veren bireyler oldukları bulgusu ile

örtüşmektedir. Vannatta ve Fordham (2004, s. 261) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise kişisel ve mesleki gelişiminde değişime açık ve günlük yaşamında da dijital araçların kullanımına ilişkin vakit harcayan öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde diğer öğretmenlere oranla dijital araçlardan daha fazla yararlandıkları bulgusu öğretmenlerin dijital yerli özelliği gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

### **5.3. Öneriler**

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler “uygulamaya yönelik öneriler” ve “yapılacak araştırmalara yönelik öneriler” olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

#### **5.3.1. Uygulama yönelik öneriler**

- Sınıf öğretmenleri dijital kültür içerisinde bulunan araçları öğrenme öğretme sürecine dâhil etmelerinin yararları ile ilgili bilgilendirilmelidir.
- Dijital kültürde ortaya çıkan yenilikçi yaklaşımlar ve dijital araçların kullanımı ile ilgili öğretmenlere eğitimler düzenlenmelidir.
- Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür içerisinde bulunan araçları öğrenme öğretme sürecine nasıl entegre edebilecekleri bilgisini veren seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Kendini kişisel ve mesleki açıdan geliştirmek için kendi bütçelerinden yararlanarak çevrimiçi eğitim alan öğretmenler desteklenmeli ve diğer öğretmenler de bu tür eğitimler almaları için teşvik edilmelidir.

#### **5.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler**

- Öğretmenler arasındaki kuşak farklılıklarını anlamak açısından ve öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde dijital bölünmeye dayalı karşılaştıkları durumları belirlemek için gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Dijital bölünmenin getirdiği kuşak farklılıklarını kişisel ve mesleki gelişim, veli ve öğrencilerle iletişim ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi üzerindeki etkisini belirlemek için deneysel bir desen modellenebilir, bu kapsamda geniş çaplı bir araştırma planlanabilir.

- Sınıf öğretmenlerinin dijital profilleriyle diğer branşlardaki öğretmenlerin dijital profilleri arasındaki farklılıkları ele alan araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Akçayır, M. DüNDAR, H. ve Akçayır, G. (2016). What makes you a digital native? Is it enough to be born after 1980? *Computers in Human Behaviour*, 60, 435- 440. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.089>.
- Aktepe, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilgisayarı kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 75-92.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Ananiadou, K., & M. Claro, (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers (41)*. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.
- Ardıç, E. ve Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 12-30.
- Arslan, S. (2016). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişimin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baki, Y. ve Türk, A. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(11), 37-58. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11769>.
- Baran Görgün, A., Kurt Koçak, Ş. ve Tekeli Serdar, E. (2017). Yaşlıların dijital teknolojileri kullanım düzeyleri üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 1(45), 1-24.
- Berg, L. B. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bilgiç, H. G., Duman, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrimiçi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-7.

- Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V., & Martin, C. (2003). *Literacy in the digital age: EnGauge 21st century skills for 21st century learners report*. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) and the Metiri Group. <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Capogna, S. (2016). Schools 2.0: Experiences and expertise. Digital teachers wanted. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(2), 54-67. doi: 10.14658/pupj-ijse-2016-2-4.
- Castells, M. (2002). *The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business, and society*. Oxford: Oxford University.
- Cheng, C. Y. (2002, Ekim). *New paradigm of bordless education: Challenges, strategies, and implications for effective education through localization and internationalization*. The International Conference on Learning & Teaching'da sunulan açılış konuşması, Thailand.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Combes, B. (2006). Techno savvy or techno oriented: Who are the net generation? In *Proceedings of the Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice 2006 (A-LIEP 2006), Singapore, 3-6 April 2006* (pp. 401-408). [https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/106426/57.Barbara\\_Combes\\_pp401-408\\_.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/106426/57.Barbara_Combes_pp401-408_.pdf?sequence=2&isAllowed=y) adresinden erişilmiştir.
- Compaine, M. B. (2001). *The digital divide: Facing a crisis or creating a myth?* Cambridge: MIT Press.
- Coşkun, S. (2010). *İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma yolları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Crane, T., Wilson, J., Maurizio, A., Bealkowski, S., Bruett, K., & Couch, J. (2003). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. [www.21stcenturyskills.org](http://www.21stcenturyskills.org) adresinden erişilmiştir.
- Creeber, G., & Martin, R. (2009). *Digital cultures: Understanding new media*. Oxford: Open University.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. California: Sage.

- Creswell, J. W., Clark, P. V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. A. Tashakkori, & C. Teddlie (Ed), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* içinde (s. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, W. J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Çev.). Ankara: Pegem.
- Creswell, W. J., & Clark, P. L. V. (2011). *Desining and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- Cüre, F. ve Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 41-53.
- Çakıroğlu, Ü., Çebi, A. ve Akkan, Y. (2009, Mayıs). *Bilgisayar oyunlarının eğitim amaçlı kullanımına yönelik öğretmen görüşleri*. 9th International Educational Technology Conference (IETC 2009), Ankara.
- Çukurbaşı, B. ve İşman, A. (2014). Öğretmen adaylarının dijital yerli özelliklerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 28-54. doi: 10.14686/BUEFAD.201416206.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. J. Bellanca, & R. Brandt (Ed), *21st century skills: Rethinking how students learn* içinde (s. 51-76). Bloomington, Ind: Solution Tree Press.
- Demir, S. ve Bozkurt, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonundaki öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 850-860.
- Deuze, M. (2006). Participation, remediation, bricolage: Considering principal components of a digital culture. *The Information Society*, 22(2), 63-75. doi: 10.1080/01972240600567170.
- Dingli, A., & Seychell, D. (2015). *The new digital natives: Cutting the chord*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Erişti, B. (2010). Eğitimde dönüşümler. H. F. Odabaşı (Ed), *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler* içinde (s. 1-18). Ankara: Nobel.
- Fatimah, S. A., & Santiana. (2017). Teaching in 21st century: Students-Teachers' percaptions of technology use in the classroom. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching*, 2(2), 125-135. <http://dx.doi.org/10.24903/sj.v2i2.132>.

- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gardner, K. M. (2011). Mixed-methods studies. J. R. Fraenkel, N. E. Wallen, & H. H. Hyun (Ed), *How to design and evaluate research in education* içinde (s. 556-586). Boston: McGraw-Hill.
- Gere, C. (2008). *Digital culture*. London: Reaktion Books.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage.
- Giurgiulescu, M., & Pop, M. M. (2016). Implementation of digital technology in the context of tutorial primary education [Special Issue]. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology (RJEAP)*, 8, 425-429.
- Gömleksiz, N. M. (2004). Use of education technology in English classes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*, 3(2), 71-77.
- Greene, C. J., Caracelli, J. V., & Graham, F. W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Griffin, P., & Care, E. (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approaches*. New York: Springer.
- Gu, X., Zhu, Y., & Guo, X. (2013). Meeting the “digital natives”: Understanding the acceptance of technology in classrooms. *Educational Technology & Society*, 16(1), 392-402.
- Guo, X. R., Dobson, T., & Petrina, S. (2008). Digital natives, digital immigrants: An analysis of age and ICT competency in teacher education. *J. Educational Computing Research*, 38(3), 235-254. doi: 10.2190/EC.38.3.a.
- Günther, J. (2007). *Digital natives & digital immigrants*. Hamburg: Studienverlag.
- Günüş, S. (2011, Eylül). Dijital yerlilerde çalışan bellek ve çoklu görev. Z. Genç (Başkan), *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium* içinde. Fırat University, Elazığ.
- Güzel, E. (2016). Dijital kültür ve çevrimiçi sosyal ağlarda rekabetin aktörü: “Dijital habitus”. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 7(23), 41-54. doi: 10.5824/1309-1581.2016.2.004.x.
- Hargittai, E. (2003). The digital divide and what to do about it. D. C. Jones (Ed), *The new economy handbook* içinde (s. 822-841). San Diego: Academic Press.



- Hoyt, W. M. (2014). Modeling digital work and learning: Preservice teachers' digital proficiencies and teacher education. Z. Yang, H. H. Yang, D. Wu, & S. Liu (Ed), *Transforming K-12 classrooms with digital technology* içinde (s. 277-290). United States: IGI Global.
- International Society for Technology in Education. (2008). *ISTE standarts for teacher*. [https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14\\_ISTE\\_Standards-T\\_PDF.pdf](https://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf) adresinden erişilmiştir.
- International Society for Technology in Education. (2016). *ISTE standarts for students*. [https://id.iste.org/docs/Standards-Resources/iste-standards\\_students-2016\\_one-sheet\\_final.pdf](https://id.iste.org/docs/Standards-Resources/iste-standards_students-2016_one-sheet_final.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Internet World Stats. (2018). *Internet stats and Facebook usage in Europe*. <https://www.internetworldstats.com/stats4.htm> adresinden erişilmiştir.
- Işık, H. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- İnci, A. M., Akpınar, Ü. ve Kandır, A. (2017). Dijital kültür ve eğitim. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 493-522.
- İslamoğlu, H. A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Los Angeles: Sage.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, S. (1998). *Cybersociety 2.0: Revisiting computer-mediated community and technology (new media cultures)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jukes, I., McCain, T., & Crockett, L. (2010). *Understanding the digital generation: Teaching and learning in the new digital landscape*. Canada: Corwin Press.
- Kabakçı, I. (2010). Meslekli gelişimde dönüşümler. H. F. Odabaşı (Ed), *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler* içinde (s. 141-160). Ankara: Nobel.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66.
- Karagözoğlu-Ashyüksek, M. (2015). Türkiye'de Bilgi ve Belge Yönetimi bölümlerinde hazırlanan lisansüstü tezlerde dijitalleşme ve dijital kültür etkisi: 1993-2013. *İsmet Binark Armağanı* içinde (s. 189-204). İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı.

- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kelly, S. F., McCain, T. & Jukes, I. (2009). *Teaching the digital generation: No more cookie-cutter high schools*. California: Corwin Press.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Bennett, S., Judd, T., Gray, K., & Chang, R. (2008). Immigrants and natives: Investigating differences between staff and students' use of technology. *Hello! Where are you in the landscape of educational technology*, 484-492. <http://www.ascilite.org/conferences/melbourne08/procs/kennedy.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kivunja, C. (2014). Theoretical perspectives of how digital natives learn. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 94-109. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n1p94>.
- Kocasaraç, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*, 2(3), 77-85.
- Kurt, A. A., Günüç, S. ve Ersoy, M. (2013). Dijitalleşmede son durum: Dijital yerli, dijital göçmen ve dijital göçebe. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 1-22.
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-97. <https://doi.org/10.1080/10402454.2009.10784615>.
- Levy, P. (2001). *Cyberculture* (R. Bononno, Çev.). London: University of Minnesota Press.
- Mahoney-O'Neil, M. (2010). *Inside the gap: Innovative uses of technology and student teachers* (Unpublished Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/119173/>.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Martin, M. E. (2011). *Digital natives and digital immigrants: Teaching with technology* (Unpublished Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:1188/fulltext.pdf>.
- McCrinkle, M. (2006). *New generations at work: Attracting, recruiting, retaining and training generation Y* [e-kitap sürümü]. [http://www.libraries.vic.gov.au/downloads/Public\\_Libraries\\_Unit/newgenerationsatwork.pdf](http://www.libraries.vic.gov.au/downloads/Public_Libraries_Unit/newgenerationsatwork.pdf) adresinden erişilmiştir.
- McMahon, M., & Pospisil, R. (2005). Laptops for a digital lifestyle: Millennial students and wireless mobile technologies. *Proceedings of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, 2, 421-431.

- McNaught, C., Lam, P., & Ho, A. (2009). *The digital divide between university students and teachers in Hong Kong*. The ASCILITE 26th Annual Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education'da sunulan bildiri, Auckland, New Zealand. <http://www.ascilite.org/conferences/auckland09/procs/mcnaught.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, B. S. (2015). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve etik. (E. Din, ev.), *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (ev. Ed). Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). *ğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). *Sınıf ğretmeni özel alan yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Mdrlğ.
- Monereo, C. (2004). The virtual construction of the mind: The role of educational psychology. *Interactive Educational Multimedia: IEM*, 9, 32-47.
- Mwalongo, A. (2011). Teachers' perceptions about ICT for teaching, professional development, administration and personal use. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 7(3), 36-49.
- Naish, R. (2008). The digital ages of man. *E-learning Age, ABI/FORM Global*, 10-11.
- Norris, P. (2001). *Digital divide: Civic engagement, information poverty, and the internet worldwide*. Cambridge: Cambridge University.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or it: First steps toward understanding the net generation. D. G. Oblinger, & J. L. Oblinger (Ed), *Educating the net generation* içinde (s. 2.1- 2.20). Washington, DC: Educause.
- Okur, A. ve Demirdven, H. G. (2017). Ortağretim ğrencilerinin bilgiye ulaşma tercihlerine yönelik grşleri (Sakarya Cemil Meri Sosyal Bilimler Lisesi rneği). *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 484-497. doi: 10.19126/suje.309338.
- O'Neal, J. L., Gibson, P., & Cotten, R. S. (2017). Elementary school teachers' beliefs about the role of technology in 21st-century teaching and learning. *Computers in the Schools*, 34(3), 192-206. doi: 10.1080/07380569.2017.1347443.
- Ozan, C. (2009). *İlköğretim sınıf ğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilikleri (Erzurum ili rneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Özgiden, H. (2013). *Dijital kültür sürecinde elektronik ticaretin dönüşümü: Sosyal ticaret uygulamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Pedro, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. Paris: OECD-CERI.
- Pick, J. B., & Sarkar, A. (2015). *The global digital divides: Explaining change*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi:10.1108/10748120110424816.
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it*. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Emerging\\_Online\\_Life\\_of\\_the\\_Digital\\_Native-03.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership: Learning in the Digital Age*, 63(4), 8-13. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec05/vol63/num04/toc.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. California: Corwin Press.
- Rabinovitz, L., & Geil, A. (2004). *Memory bytes: History, technology, and digital culture*. Durham, NC: Duke University.
- Rathsack, C. (2012). *A profile of early 21st century teachers of Northwest Ohio: The relationship between teachers' technology integration and leadership practice* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?accnum=bgsu1332162529>.
- Salajan, D. F., Schönwetter, J. D., & Cleghorn, M. B. (2010). Student and faculty inter-generational digital divide: Fact or fiction? *Computer & Education*, 55(2010), 1393-1403. doi:10.1016/j.compedu.2010.06.017.
- Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. ve Bulut, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisayarların öğrenme öğretme sürecinde kullanımı ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2008), 273-283.
- Smaldino, E. S., Lowther, L. D., Mims, C., & Russell, D. J. (2015a). Dijital cihazlarla öğrencilerin derse katılımını sağlama. (Z. Yurtseven Avcı ve M. Seçkin Kapucu,

- Çev.), *Öğretim teknolojileri ve öğrenme araçları*. A. Arı (Çev. Ed). Konya: Eğitim.
- Smaldino, E. S., Lowther, L. D., Mims, C., & Russell, D. J. (2015b). 21. yüzyılın öğrenmesini keşfetme. (B. Duman, Çev.), *Öğretim teknolojileri ve öğrenme araçları*. A. Arı (Çev. Ed). Konya: Eğitim.
- Small, G., & Vorgan, G. (2011). Your brain is evolving right now. M. Bauerlein (Ed), *The digital divide: Arguments for and against Facebook, Google, texting, and the age of social networking* içinde (s. 76-96). New York: Penguin.
- Şad, N. S. ve Donmuş, V. (2017). Öğretmenlik mesleği bağlamında dijital yerlilik, dijital göçmenlik ve dijital melezlik. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 11-22.
- Şahin, Ç. (2010). Verilerin analizi. R. Y. Kıncal (Ed), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 181-217). Ankara: Nobel.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the Net generation*. New York: McGraw Hill.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the Net generation is changing your world*. New York: McGraw Hill.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 1-5. doi: 10.1177/2345678906293042.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Taş, E. U., Arıcı, Ö., Ozarkan, B. H. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. London: Sage.
- Telekomünikasyon Kurumu. (2002). *Sayısal uçurumun önlenmesi: Stratejik plan*. <https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/slug/sayisal-ucurumun-onlenmesi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tešić, Z. (2016). *Never mind the gap! Digital differences among students and teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://create.canterbury.ac.uk/14702/1/Tešić.pdf>.
- The Ontario Public Service. (2016). *21st century competencies: Towards defining 21st century competencies for Ontario* (Winter 2016 ed.). <http://www.edugains.ca/res>

- ources21CL/About21stCentury/21CL\_21stCenturyCompetencies.pdf adresinden erişilmiştir.
- The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *Understanding the digital divide*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/38/57/1888451.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Thompson, B. (2008). Characteristics of parent-teacher e-mail communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223. <https://doi.org/10.1080/03634520701852050>.
- Thompson, M. P. (2012). *The popular profile of the digital learner: Technology use patterns and approaches to learning* (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://d.lib.msu.edu/islandora/object/etd:216/datastream/OBJ/download/The\\_Popular\\_Profile\\_of\\_the\\_Digital\\_Learner\\_\\_\\_Technology\\_Use\\_Patterns\\_and\\_Approaches\\_to\\_Learning.pdf](https://d.lib.msu.edu/islandora/object/etd:216/datastream/OBJ/download/The_Popular_Profile_of_the_Digital_Learner___Technology_Use_Patterns_and_Approaches_to_Learning.pdf).
- Thompson, P. (2015). How digital native learners describe themselves. *Education and Information Technologies*, 20(3), 467-484. doi:10.1007/s10639-013-9295-3.
- Toledo, A. C. (2007). Digital culture: Immigrants and tourists responding to the natives' drumbeat. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 19(1), 84-92.
- Trigger, L. K. (2014). *(Im)mobilizing community college youths' digital culture: Theorizing the implications of everyday digital practices, perceptions, and differences among Frederick Community College youths* (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/15312/Trigger\\_umd\\_0117E\\_15122.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/15312/Trigger_umd_0117E_15122.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the internet*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2013). *06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya*. file:///C:/Users/pc/Downloads/06-15\_Ya%C5%9F\_Grubu\_%C3%87ocuklarda\_Bil\_22.08.2013.pdf adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2018a). *Hanelerde yıllara göre internet erişimi*. [http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1028) adresinden erişilmiştir.

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2018b). *Son üç ay içinde bireylerin yaş grubuna ve cinsiyetine göre bilgisayar ve internet kullanım oranları*. [http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1028) adresinden erişilmiştir.
- Türkoğlu, T. (2010). *Dijital kültür: Bilgiçler toplumu için nafile bir el kitabı*. İstanbul: Beyaz.
- Underwood, M. D. J. (2007). Rethinking the digital divide: Impacts on student-tutor relationships. *European Journal of Education*, 42(2), 213-222.
- Uyduran, M. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Van-Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. California: Sage.
- Van-Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievement and shortcomings. *Poetics*, 34(2006), 221-235. doi:10.1016/j.poetic.2006.05.004.
- Van-Dijk, J. (2012). *The network society*. London: Sage.
- Vannatta, A. R., & Fordham, N. (2004). Teacher dispositions as predictors of classroom technology use. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 253-271.
- Varış, Z. (2008). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeyleri ve bunları kullanma durumlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Veen, W. (2007). Homo zappiens and the need for new education systems. In *CERI- New Millennium Learners-Meetings and Conferences, Italy-OECD seminar on Digital Natives and Education, Florence, Italy*. <http://www.oecd.org/education/ceri/38360892.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Vural, B. (2004). *Eğitim öğretimde teknoloji ve materyal kullanım*. İstanbul: Hayat.
- Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B., & Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education*, 54(2010), 1202-1211. doi:10.1016/j.compedu.2009.11.006.
- We Are Social. (2018). *Digital in 2018 in Western Asia*. <https://www.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018-in-western-asia-part-1-northwest-86865983> adresinden erişilmiştir.
- Withrow, B. F. (2004). *Literacy in the digital age: Reading, writing, viewing, and computing*. Maryland: The Rowman & Littlefield.

- Yang, J., Huang, R., & Kinshuk. (2016). The learning preferences of digital learners in K-12 schools in China. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(4), 1047-1064. doi: 10.12973/eurasia.2016.1254a.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. M. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yıldız-Kakırman, A. (2012). Dijital yerliler gerçekten yerli mi yoksa dijital melez mi? *International Journal of Social Science*, 5(7), 819-833.
- Yılmaz Karaoğlan, G. F. ve Eyüboğlu Binay A. F. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yong S. T., & Gates, P. (2014). Born digital: Are they really digital natives? *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 4(2), 102-105. <https://doi.org/10.7763/IJEEEE.2014.V4.311>.
- Zur, O., & Zur, A. (2011). On digital immigrants and digital natives: How the digital divide affects families, educational institutions, and the workplace. *Zur Institute*. [https://www.zurinstitute.com/digital\\_divide.html](https://www.zurinstitute.com/digital_divide.html) adresinden erişilmiştir.



## EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Okul Listesi	103
EK 2	Kişisel Bilgi Formu	106
EK 3	Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği	107
EK 4	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	112
EK 5	Ölçek Kullanım İzni	113
EK 6	Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Formu	114
EK7	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlük İzin Formu	115

## **EK-1**

### **Okul Listesi**

1. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Erdal Abacı İlkokulu
2. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Meserret İnel İlkokulu
3. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Süleyman Havva Kamışlı İlkokulu
4. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Şehit Yalçın Baykuş İlkokulu
5. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Şehit Onur İlkhan İlkokulu
6. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Ahmet Hamdi Bayraktar İlkokulu
7. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - 1.Hava İkmal Bakım Merkezi İlkokulu
8. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Kurtuluş İlkokulu
9. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Türkmentokat İlkokulu
10. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI – Sevinç Behiç Akaydın İlkokulu
11. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Adalet İlkokulu
12. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Şeker İlkokulu
13. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Porsuk İlkokulu
14. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI – Kireç Sedat Buhuma İlkokulu
15. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Yıldırım Beyazıt İlkokulu
16. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Şehit Yusuf Tuna Güzey İlkokulu
17. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Cengiz Topel İlkokulu
18. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Eti Maden İşletmeleri İlkokulu
19. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - İlhan Ünügür İlkokulu
20. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI – Hacı Feride Koruyucu İlkokulu
21. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Vali Sami Sönmez İlkokulu
22. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Kılıçarslan İlkokulu
23. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Halil Yasin İlkokulu
24. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Sücaaddin Veli İlkokulu
25. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu
26. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - İsmet İnönü İlkokulu
27. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Şehit Mehmet Taş İlkokulu
28. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Vali Münir Raif Güney İlkokulu
29. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Aziz Bolel İlkokulu
30. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Ağapınar İlkokulu
31. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - 23 Nisan İlkokulu
32. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Vali Ali Fuat Güven İlkokulu

33. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Metin Sönmez İlkokulu
34. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - 24 Kasım İlkokulu
35. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Zübeyde Hanım İlkokulu
36. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Yunusemre İlkokulu
37. ESKİŞEHİR – ODUNPAZARI – Osmangazi İlkokulu
38. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Milli Zafer İlkokulu
39. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Mehmet Ali Yasin İlkokulu
40. ESKİŞEHİR - ODUNPAZARI - Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu
41. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Ertuğrulgazi İlkokulu
42. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Pilot Binbaşı Ali Tekin İlkokulu
43. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - TOKİ Şehit Emre Bolat İlkokulu
44. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - 100.Yıl İlkokulu
45. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI – Tepebaşı Sekiören İlkokulu
46. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Suzan Gürcanlı İlkokulu
47. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI – Sabriye-Şerafettin Göktuna İlkokulu
48. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Yarbay Mehmet Yaşar Gülle İlkokulu
49. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Reşat Benli İlkokulu
50. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Muttalip Atatürk İlkokulu
51. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - 75.Yıl Özel İdare İlkokulu
52. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Ülkü İlkokulu
53. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Çukurhisar İlkokulu
54. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Mualla Zeyrek İlkokulu
55. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Yavuz Selim İlkokulu
56. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Kozkayı İlkokulu
57. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Kızılcäören İlkokulu
58. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Şehit Mustafa Türker İlkokulu
59. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Ticaret Borsası İlkokulu
60. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Korgeneral Lütfü Akdemir İlkokulu
61. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Tepebaşı Sekiören İlkokulu
62. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Gündüzler İlkokulu
63. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Dumlupınar İlkokulu
64. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Çamlıca Ticaret Odası İlkokulu
65. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Ali Rıza Efendi İlkokulu
66. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI – Ahmet Yesevi İşitme Engelliler İlkokulu

67. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Hürriyet İlkokulu
68. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Cevat Ünügür İlkokulu
69. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Ahmet Olcay İlkokulu
70. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Cahit Kural İlkokulu
71. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Gazi İlkokulu
72. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Şehit P. Asb. Çavuş Soner Özúbek İlkokulu
73. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Avukat Őahap Demirer İlkokulu
74. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Avukat Mail Büyükerman İlkokulu
75. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - İstiklal İlkokulu
76. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Şehit Piyade Üsteğmen Gökhan Yavuz İlkokulu
77. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Mustafa Kemal İlkokulu
78. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Milli İrade İlkokulu
79. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Ziya Gökalp İlkokulu
80. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Tunalı İlkokulu
81. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - TEİ. Alparslan İlkokulu
82. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Satılmışoğlu Őükrü Sever İlkokulu
83. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Mithat PaŐa İlkokulu
84. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - İsmet PaŐa İlkokulu
85. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Cumhuriyet İlkokulu
86. ESKİŞEHİR - TEPEBAŞI - Barbaros İlkokulu

**EK-2**  
**Kişisel Bilgi Formu**

**DİJİTAL YERLİ, DİJİTAL GÖÇMEN VE DİJİTAL MELEZ ÖĞRETMEN  
ÖLÇEĞİ**

Değerli öğretmenim,

Bu ölçek; sınıf öğretmenlerinin dijital kültür algılarına göre dijital profillerini (dijital yerli, dijital göçmen, dijital melez) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak, hiçbir kişi ya da kuruma teslim edilmeyecektir. Çalışmanın sağlıklı sonuçlandırılması açısından vereceğiniz yanıtlar önem taşımaktadır. Vakit ayırıp araştırmama katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.

Danışman: **Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN**  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Nur Özge MENŞAN**  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. **Cinsiyet :**    ( ) Kadın        ( ) Erkek
  
2. **Yaş :**        ( ) 20-39        ( ) 40 ve üzeri
  
3. **Mesleki Kıdem :**    ( ) 0-10 yıl        ( ) 11-20 yıl    ( ) 21 ve üzeri
  
4. **Öğrenim :**    ( ) Ön Lisans    ( ) Lisans        ( ) Lisansüstü

### EK-3

## Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği

Aşağıda belirtilen durumlardan hangisini ne düzeyde TERCİH ettiğinizi işaretleyiniz. Her madde için TEK BİR İŞARETLEME yapmanız gerekmektedir. Uçlardaki puanlar (3) sadece söz konusu seçeneği tercih ettiğinizi ifade ederken, orta nokta (0) tercih konusunda bir önceliğinizin olmadığını ve her iki seçeneği de tercih ettiğiniz anlamına gelmektedir.

### 1. Okuma

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	2	1	0	1	2	3
Basılı (kitap, dergi, makale, ansiklopedi vb.) kaynaklardan okurum.				Dijital (notebook, bilgisayar, akıllı telefon, sosyal ağlar vb.) kaynaklardan okurum.		

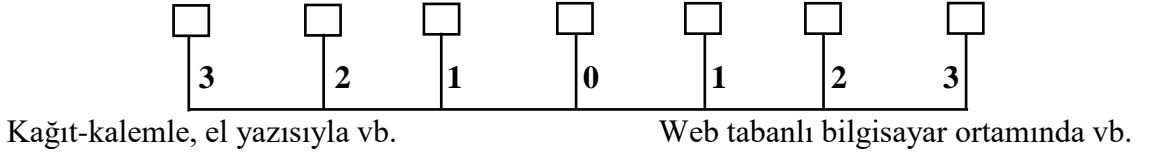
### 2. Yazma

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	2	1	0	1	2	3
Kağıt kalem kullanarak yazarım.				Dijital (notebook, bilgisayar, akıllı telefon vb.) ortamlarda yazarım.		

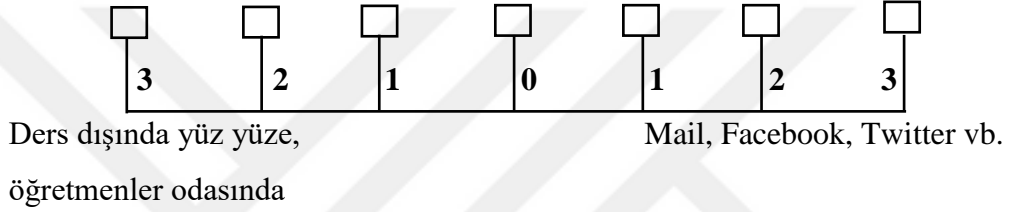
### 3. Kütüphanelere

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	2	1	0	1	2	3
Bizzat gidip kaynak taramayı tercih ederim.				Uzaktan (internet aracılığıyla) erişimi tercih ederim.		

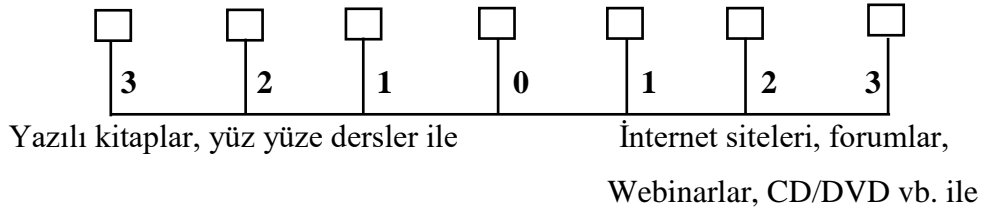
4. **Öğrencilerin performans ödevi, proje vb. takibi**



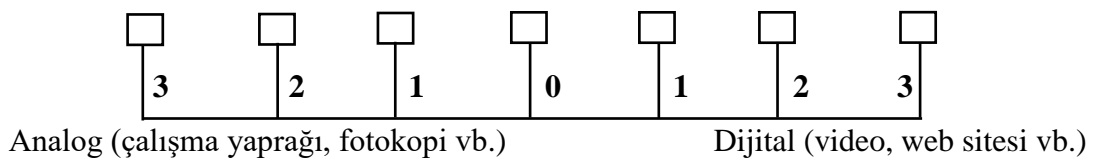
5. **Öğrenciyle sınıf dışı etkileşim**



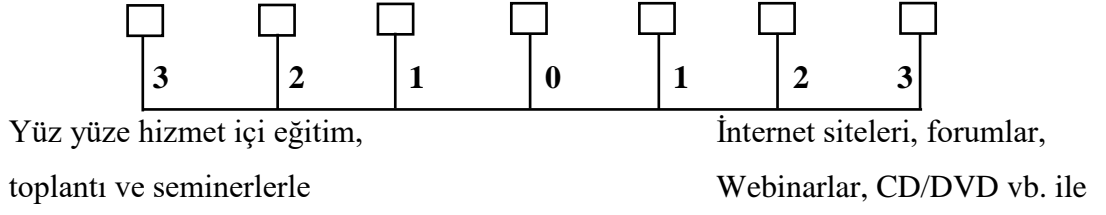
6. **Kişisel gelişimi sağlama**



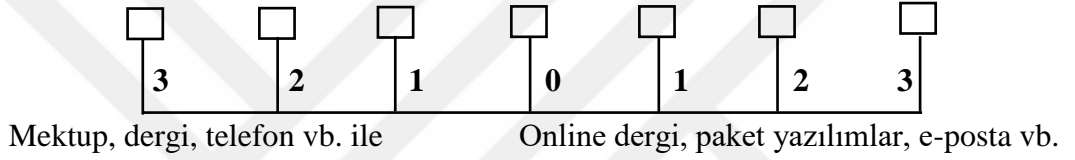
7. **Öğrencilere materyal, kaynak ve etkinlik hazırlama**



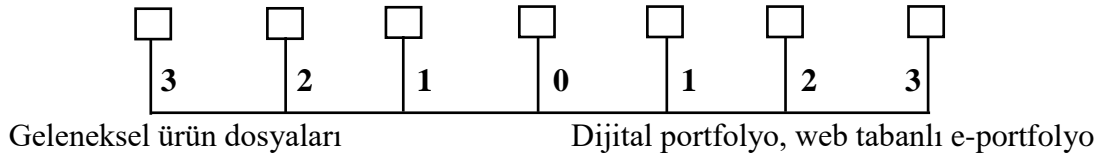
**8. Mesleki bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmek**



**9. Bilgi paylaşımı**

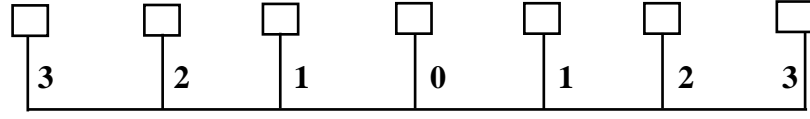


**10. Öğrencilere kişisel gelişim dosyaları (portfolyo) hazırlatma**





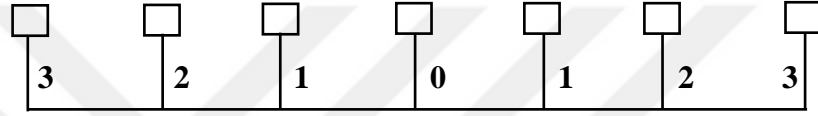
**11. Öğrenme ortamları hazırlama**



Tahta, çalışma yaprağı, fotokopi  
resim vb. kullanarak

Web tabanlı, bilgisayar ortamında  
hazırlanmış, sanal vb. kullanarak

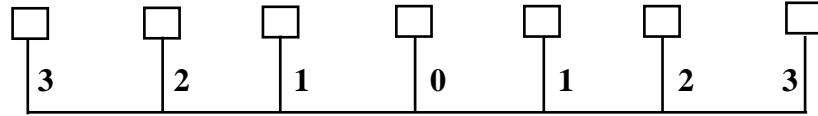
**12. Öğrencinin kişisel gelişimiyle ilgili bilgileri ailesiyle paylaşma**



Yüz yüze, veli toplantısı,  
telefon, yazılı notlar

E-mail, Facebook, Twitter

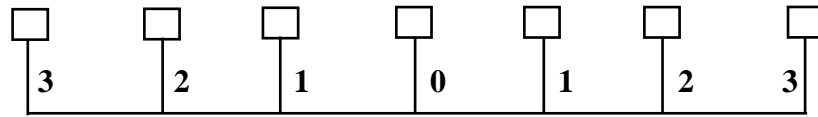
**13. Kaynak kullanımı**



Basılı kaynaklar

Teknolojik kaynaklar

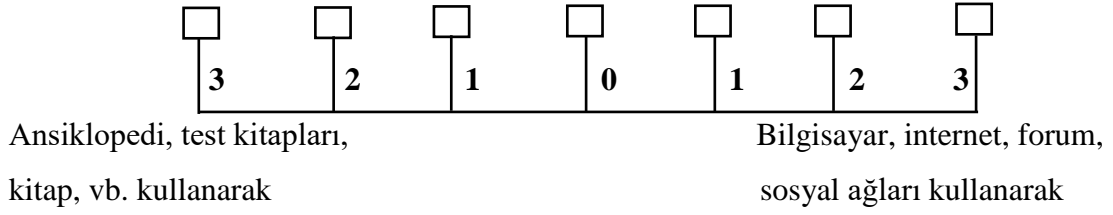
**14. Ders dışı etkinliklerini düzenlemede gerekli yazışma ve görüşmeleri yapma**



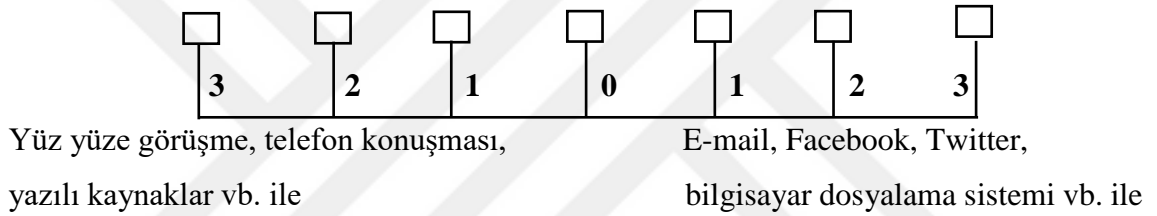
Mektup, dilekçe, dosyalama  
sistemi vb. ile

Bilgisayar, internet, mail kullanarak

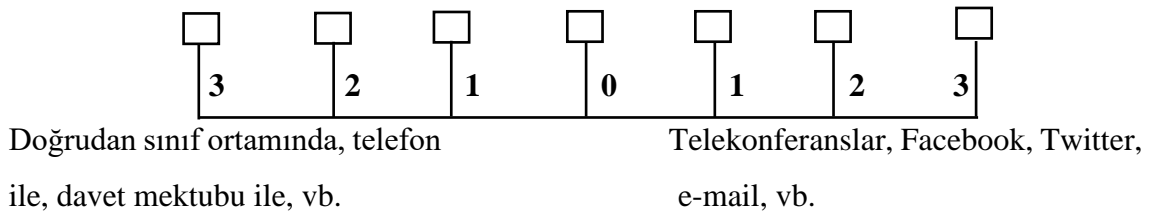
15. Ölçme aracı geliştirme



16. Değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yöneticileri ve diğer eğitimcilerle paylaşma



17. Aileleri okul ve sınıf etkinliklerine katma



## EK-4

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Dijital kültür sizce nedir?
2. Sizce öğretmenlerin dijital kültüre yönelik yeterlikleri öğrenme öğretme sürecini nasıl etkiler? (Öğretmenin sınıfta teknolojiyi kullanıp kullanmaması ile öğrenme öğretme süreci ilişkisini nasıl açıklarsınız?)
3. Dijital kültürdeki gelişmeler öğretimde yenilikçi yaklaşımların uygulanmasını nasıl etkilemektedir?
4. Günümüz çocuklarının öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek için mesleki gelişiminiz adına neler yapıyorsunuz ya da neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

## EK-5

### Ölçek Kullanım İzni

#### Dijital Yerli, Dijital Göçmen Ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeği Kullanımı

Gelen Kutusu x



**Nur Özge Menşan** <ozgemensan@gmail.com>

9 Haz 2018 14:43



Alıcı: nihat.sad

İyi günler hocam. Ben Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisiyim. "Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Algısı" adlı tez çalışmamda amacım, sınıf öğretmenlerinin dijital kültür algılarına göre dijital profillerinin belirlenmesi ve bunun yaşa, cinsiyete ve okul türüne göre anlamlı farklılıklarının incelenmesidir. Aynı zamanda Sınıf öğretmenlerinin eğitim ortamlarını dijital kültür ortamına dönüştürmek için neler yaptıkları ile ilgili yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştireceğim.

Bu maili atma amacım, sizin ve Vildan Donmuş hocanın geliştirmiş olduğu "Dijital Yerli, Dijital Göçmen ve Dijital Melez Öğretmen Ölçeğini" izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden çok teşekkürler..

İyi çalışmalar..



**SÜLEYMAN NİHAT ŞAD** <nihat.sad@inonu.edu.tr>

9 Haz 2018 19:48



Alıcı: ben

Ölçeği kullanabilirsiniz... İyi çalışmalar.

## EK-6

### Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Formu



T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/20493579  
Konu : Araştırma Projesi

30.10.2018

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 15/10/2018 tarih ve E.107933 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nur Özge MENŞAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Kültür Algısı" başlıklı anket çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okulda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
.../10/2018

Necmi ÖZEN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:  
Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR  
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr  
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT  
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425  
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fc2c-0978-3713-9b01-fee0 kodu ile teyit edilebilir.

## EK-7

### Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlük İzin Formu



T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 81922757-302.08.01-E.118736  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Nur Özge  
MENŞAN)

09/11/2018

#### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : ESKİŞEHİR İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNÜN 31/10/2018 tarihli ve 206882683 sayılı yazısı.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nur Özge MENŞAN' nın anket ve uygulama yapmasının uygun görüldüğü hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet ÇABUK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek: 3 sayfa yazı

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Nur Özge MENŞAN  
Doğum Yeri : ESKİŞEHİR  
Doğum Tarihi : 08/06/1992

### Eğitim Durumu

Lise H. Ahmet Kanatlı Anadolu Lisesi- EA 2010  
Lisans Anadolu Üniversitesi- Sınıf Öğretmenliği 2015  
Yüksek Lisans Eskişehir Osmangazi Üniversitesi- Sınıf Eğitimi 2019

### Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Orta), Konuşma (İyi)

### Akademik Çalışmalar

#### Yayımlar

Demiral, H., Menşan, N. (2017). Sekizinci sınıf Türkçe dersinin PISA okuma becerilerine göre değerlendirilmesi. *26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (20-23 Nisan 2017, Antalya)*.

Demiral, H., Menşan, N. (2017). Sekizinci sınıf Türkçe dersinin PISA okuma becerilerine göre değerlendirilmesi. *Pegem Atıf İndeksi, 0, 567-580. doi:10.14527/2453*.

Menşan, Ö. N., Öncül B. (2018). 2005, 2015 ve 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarındaki 4. sınıf kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (11-14 Nisan 2018, Ankara)*.

### Seminer ve Çalıştaylar

*26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi* Sözlü Bildiri Katılım Belgesi (Nisan 2017, Antalya)

*7. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Çalıştayı* Katılım Belgesi (Nisan 2017, Eskişehir).

17. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* Sözlü Bildiri Katılım Belgesi (Nisan, 2018, Ankara).

### **Sertifikalar**

*BEET Language Centre* General English (B1 on the CEFR) (August 2014, England).

*Psikologlar Psikiyatristler Derneği* Çocuk Psikolojisi ve Gelişimi Sertifikası (Mart, 2015).

*Anadolu Üniversitesi Çocuk Üniversitesi* “Çocuk Mimarlar” Katılım Belgesi (Eğitmen) (Ekim 2017, Eskişehir).

*Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Çocuk Hakları Birimi* “Çocuk Mimarlar Atölyesi” Katılım Belgesi (Eğitmen) (Mayıs, 2018, Eskişehir).

*Eskişehir Büyükşehir Belediyesi Sanat Meslek Eğitim Kursları (ESMEK)* “2018 Yaz Okulu” Eğitimlik Teşekkür Belgesi (Temmuz, 2018, Eskişehir).

### **İletişim**

**E-posta adresi:** ozgemensan@gmail.com