



**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL
OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE
21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMLERİ
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR
ÖRNEKLEMİ)**

Zeliha ŞAHİN
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN
Haziran, 2025
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL
OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE 21. YÜZYIL
ÖĞRENME DENEYİMLERİ ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR
ÖRNEKLEMİ)

Hazırlayan
Zeliha ŞAHİN

Danışman
Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

AFYONKARAHİSAR 2025

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri İle 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimleri Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

20/06/2025

İmza

Zeliha ŞAHİN

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Zeliha ŞAHİN
	Numarası	2200682008
	Anabilim Dalı	Temel Eğitim
	Programı	Sınıf Eğitimi
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri İle 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimleri Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)	
Tez Savunma Sınav Tarihi	20.06.2025	
Tez Savunma Sınav Saati	14.30	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE 21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMLERİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Zeliha ŞAHİN

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Haziran 2025

Danışman: Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desenedir. Araştırmanın örnekleme 2023-2024 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ve merkez köylerde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 711 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okullar basit seçkisiz örneklem seçme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmaya 376 kadın, 335 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada Şahin, Asal Özkan, Turan (2022) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ile Chai vd. (2015) tarafından geliştirilen ve Yaşar (2021) tarafından uyarlanan “Öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimleri Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, MANOVA ve Korelasyon Analizi gibi çıkarımsal istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları ile kullanım amacı ve gizlilik ve güvenlik boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları ile teknik bilgi boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde hatta orta düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur. Bilgisayarı olan öğrencilerin teknik bilgisi, 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları ve alt boyutlarından teknoloji ile anlamlı öğrenme, eleştirel düşünme ve bilgi üretme özyeterliği algıları bilgisayarı olmayan öğrencilerden daha yüksektir. İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile öz yönelimli öğrenme, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, otantik problem çözme, bilgi üretme özyeterliği algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dijital okuryazarlık becerileri, öğrenme deneyimi algıları, ilkokul öğrencileri

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS DIGITAL LITERACY SKILLS AND THEIR PERCEPTION OF 21ST CENTURY LEARNING EXPERIENCES (AFYONKARAHİSAR SAMPLE)

Zeliha ŞAHİN

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

June, 2025

Advisor: Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

The aim of this study is to examine the relationship between primary school students' digital literacy skills and their perceptions of 21st century learning experience. The research has a correlational design from quantitative research methods. The sample of the research consists of 711 primary school students studying in primary schools in Afyonkarahisar centre and central villages in the 2023-2024 academic year. The schools where the research will be conducted were determined by simple random sampling. 376 female and 335 male students participated in the study. In the study, 'Digital Literacy Scale for Primary School Students' developed by Şahin, Asal Özkan, Turan (2022) and 'Students' Perception of 21st Century Learning Experiences Scale' developed by Chai et al. (2015) and adapted by Yaşar (2021) were used. Inferential statistics such as t-test, MANOVA and Correlation Analysis were used to analyse the data. According to the findings obtained from the research; it was seen that the digital literacy skill levels and 21st century learning experience perception levels of primary school students were above the middle level. There was a positive relationship between primary school students' digital literacy skills and their perceptions of 21st century learning experience at a low level, even close to medium level. A positive low-level relationship was found between primary school students' perceptions of 21st century learning experience and purpose of use and privacy and security dimension. There was a positive relationship between the 21st century learning experience perceptions of primary school students and the technical knowledge dimension at a low level, even close to medium level. The technical knowledge, 21st century learning experience perceptions and sub-dimensions of meaningful learning with technology, critical thinking and knowledge generation self-efficacy perceptions of students with computers are better than students without computers. A positive, low-level relationship was found between primary school students' digital literacy skills and their perceptions of self-directed learning, collaborative learning, critical thinking, authentic problem solving, and knowledge generation self-efficacy.

Keywords: Digital literacy skills, learning experience perceptions, primary school students

ÖN SÖZ

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimime başladığımdan beri akademik anlamda verimli bir süreç yaşadım. Eğitimim boyunca bilgisi ve deneyimi ile yanımda hissettiğim değerli danışman hocam Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN' a şükranlarımı sunarım.

Tez uygulama süreci de dâhil olmak üzere yüksek lisans sürecimin her aşamasında yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Beni hayatımın her anında destekleyen, zorluklarla mücadele etmemi ve bugünlere gelmemi sağlayan annem Selma KIZILAY'a, başaracağıma olan inancıyla arkamda dağ gibi duran babam Emin KIZILAY'a, kötü anlarımdaki en büyük destekçim canım kardeşim Kader KIZILAY'a sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşim Özgür ŞAHİN'e sonsuz teşekkürler. En değerlim, canım oğlum geçirdiğim yoğun zamanlar dolayısıyla sana vaktin ayıramadığım ve en güzel zamanlarında yanında olamadığım için beni anlayacağını ümit ediyorum. Değerli zamanlarından alarak bu yolda yürümeme göstereceği hoşgöründen dolayı oğlum Ayberk ŞAHİN'e sonsuz teşekkürler.

En önemlisi de izinden gitmekten onur duyduğum Başöğretmenimiz Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zeliha ŞAHİN
2025, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. OKURYAZARLIK KAVRAMI	7
1.1. 21. YÜZYIL BECERİLERİ	7
1.2. OKURYAZARLIK BECERİLERİ	8
1.3. DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİSİ	10
2. 21. YÜZYILDA ÖĞRENME	12
2.1. 21. YÜZYIL ÖĞRENEN ÖZELLİKLERİ	13
2.2. ÖĞRENME DENEYİMİ VE 21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMLERİ	13
2.3. ÖĞRENME SÜREÇLERİNE YÖNELİK ÖĞRENME DENEYİMLERİ	15
2.3.1. Öz-yönelimli Öğrenme	15
2.3.2. İşbirlikli Öğrenme	15
2.3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileriyle Anlamlı Öğrenme	16
2.4. DÜŞÜNME SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRENME DENEYİMLERİ	16
2.4.1. Eleştirel Düşünme	16
2.4.2. Yaratıcı Düşünme	16
2.4.3. Otantik Problem Çözme	17
2.5. BİLGİ ÜRETME ÖZYETERLİĞİ	17
3. KONUyla İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
3.1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMALAR	18
3.1.1. Dijital Okuryazarlık Becerisi ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Olan Araştırmalar	18
3.1.2. Dijital Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	20
3.2. ÖĞRENCİLERİN 21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMİ ALGILARINA (ÖZ YÖNELİMLİ ÖĞRENME, TEKNOLOJİ İLE ANLAMLİ ÖĞRENME, İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME, YARATICI DÜŞÜNME, ELEŞTİREL DÜŞÜNME, OTANTİK PROBLEM ÇÖZME VE BİLGİ ÜRETME ÖZYETERLİĞİ) YÖNELİK ARAŞTIRMALAR	24
3.2.1. İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algılarına (Öz Yönelimli Öğrenme, Teknoloji İle Anlamlı Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme, Otantik Problem Çözme Ve Bilgi Üretme Özyeterliği) Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	24

3.2.2. İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algılarına Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	26
---	----

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	28
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	28
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	30
3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	30
3.2. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ (İÖYDOÖ).....	31
3.3. ÖĞRENCİLERİN 21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMLERİ ALGISI ÖLÇEĞİ.....	31
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI	32
4. VERİLERİN ANALİZİ	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİ DÜZEYİ NEDİR?	35
2.İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİ DÜZEYLERİ ÜZERİNDE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN ETKİSİ VAR MIDIR?	35
3. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMİ ALGI DÜZEYİ NEDİR?	46
4. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME DENEYİMİ ALGI DÜZEYLERİ ÜZERİNDE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN ETKİSİ VAR MIDIR?	47
5. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE 21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMİ ALGILARI ARASINDA BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?	62
SONUÇ. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	64
KAYNAKÇA.....	75
EKLER	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Örneklem Grubunun Bağımsız Değişkenler Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımları	28
Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeği Madde Aralıkları	33
Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği Madde Aralıkları	33
Tablo 4. İlkokul Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeyleri	35
Tablo 5. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Bağımsız Gruplar t-Testi ile Karşılaştırılması.....	36
Tablo 6. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması	36
Tablo 7. İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması.....	38
Tablo 8. İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması.....	39
Tablo 9. İlkokul Öğrencilerinin Anne Mesleklerine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması.....	40
Tablo 10. İlkokul Öğrencilerinin Baba Mesleklerine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması.....	41
Tablo 11. İlkokul Öğrencilerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Bağımsız Gruplar t-Testi ile Karşılaştırılması.....	43
Tablo 12. İlkokul Öğrencilerinin Kullandıkları Teknolojik Araç-Gereçlere Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması	44
Tablo 13. İlkokul Öğrencilerinin Ekran Başında Geçirdikleri Sürelere Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması	45
Tablo 14. İlkokul Öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algı Düzeyleri	47
Tablo 15. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Deneyimi Algılarının Bağımsız Gruplar t-Testi ile Karşılaştırılması	47
Tablo 16. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması	48
Tablo 17. İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması.....	50
Tablo 18. İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması.....	52
Tablo 19. İlkokul Öğrencilerinin Anne Mesleklerine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması	54
Tablo 20. İlkokul Öğrencilerinin Baba Mesleklerine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması	56
Tablo 21. İlkokul Öğrencilerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması	57
Tablo 22. İlkokul Öğrencilerinin Kullanılan Teknolojik Araç-Gereçlere Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması	58
Tablo 23. İlkokul Öğrencilerinin Ekran Başında Geçirilen Süreye Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması	60
Tablo 24. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Arasındaki İlişki KORELASYON.....	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. MEB Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okuryazarlık Becerileri (2024)	8
Şekil 2. Dijital Okuryazarlığın Öğeleri	11



SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

% : Yüzde

Akt. : Aktaran

BİT: Bilgi İletişim Teknolojileri

f: Frekans

İÖYDOÖ: İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Soru/ örnek sayısı

P: Probability (iki grup arasındaki farkın şans eseri oluşma olasılığı)

r: Korelasyon katsayısı

S: Standart sapma

sd: Serbestlik derecesi

sh: Standart hata

SPSS: Statistical Packages for the Social Sciences

t: Puan farkı

TÜSİAD: Türk Sanayicileri ve İş adamları Derneği

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

İnsanlar geçmişten bugüne hem kendisini ve etrafını tanımlamak hem de yaşam şartlarını daha iyi bir hale getirmek için etrafından en iyi şekilde faydalanmayı amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak da işleri kolaylaştırmak, yeni anlayışlar ortaya koymak ve gelişmeleri iştirak etmek için çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmaların neticesinde, bilim ve teknolojiye sürekli devam eden değişime bağlı artan küreselleşmeyle uluslararası ilişkilerin büyük bir öneme sahip olması yaşam biçimimizi, çalışma şartlarımızı ve öğrenmelerimizi dönüştürmektedir. Bu bağlamda gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlayabilecek nitelikli bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda toplumlar nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için kendi kültürlerini ve devlet politikalarını göz önünde bulundurarak örgün öğretim programlarına katılımını sağlamak amaçlanmaktadır. Kalkınmış ya da kalkınmakta olan bir toplumdaki bireylerin toplumun daha etkin üyesi olmaları, ülkelerinin kalkınmasında önemli bir sorumluluğu üstlenebilmeleri için gerekli yeterliklerle donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu durum, öğrenenlerin bilgi yüklü zihinlere sahip olmalarının yanı sıra eleştirel ve yaratıcı düşünme, güncel iletişim teknolojilerini etkili olarak kullanabilme, işbirlikli öğrenme gibi becerilerinin de olması gerektiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, bireylerin yaşadıkları ve yaşayacakları yaşama uyum sağlamalarının ve gelecekte üstlenecekleri rol ve sorumluluklarına hazırlamalarının amaçlandığı eğitim yalnızca öğrenenlere bilgi aktarımı şeklinde tanımlanamaz (Yaşar, 2014).

Bilgi toplumunun gerektirdiği yeterliliklere artan ilgiye dayalı olarak European Commission (2002) ve OECD (2004) gibi insan kaynaklarının küresel rekabete uygun donanımda olmasını amaçlayan kuruluşlar, tüm dünya ülkelerindeki okulların ve eğitim programlarının geliştirilmesinden sorumlu olan kuruluşlara gerekli koşullara göre eğitim programlarını güncellemelerini önermiştir. Nitekim bu bilinci benimseyen ve 21. yüzyıl öğrenenlerini geleceğe en uygun biçimde hazırlamayı amaçlayan Türkiye’de, tüm dünya ülkeleri gibi örgün öğretim kurumlarında uygulamaya konan öğretim programlarının sürekli olarak çağdaş yaklaşımlar ve ülkenin temel felsefesi göz önünde bulundurularak güncellendiği görülmektedir (Yaşar, 2021). 21. yüzyıl eğitim politikaları öğrencileri değişen dünya şartlarıyla başa çıkmalarını sağlayacak yaratıcı ve girişimci bir potansiyele sahip bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dijital okuryazarlık becerisi de 21. yüzyılda bireylerin sahip olması beklenen becerilerden biridir.

Dijital okuryazarlığa ilişkin alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Churchill, Lim & Oakley (2008)'e göre dijital okuryazarlık geleneksel okuryazarlığın bir alternatifi değil günümüzde çağa uyum sağlamak, yeni bilgiler öğrenmek ve üretmek için gerekli olan geleneksel okuryazarlığın devamıdır. Gilster (1997)'a göre dijital okuryazarlık, bilgisayarların bilgiyi sunduğu farklı formatları değerlendirme, önceki bilgilerle yeni bilgileri birbiriyle ilişkilendirebilme ve bu bilgilerden faydalanarak problem çözme yeteneğidir. Goodfellow (2011) ve Martin & Grudziecki (2006)'ye göre ise dijital okuryazarlık; dijital teknolojilere yönelik farkındalık, tutum ve bu teknolojileri kullanabilme becerisidir. Dijital okuryazarlık; eğitim, kamu, özel sektörler ve kişisel hayatımız da dâhil pek çok alanda bilgi iletişim teknolojilerini amaca uygun ve güvenli olarak etkin bir şekilde kullanabilme becerisidir. Aynı zamanda dijital yetkinlikler bütünüdür (Bayrakçı ve Narmanlıoğlu, 2021).

Dijital okuryazarlık becerisine sahip bir birey; dijital platformları etkili ve verimli bir şekilde kullanabilen, dijital ortamda karşılaşacağı tehditleri bilen ve bunlara karşı güvenlik önlemleri alabilen, dijital ortamları kullanarak bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma ve üretme becerisine sahip bireydir (Sağıroğlu vd., 2020). Eshet Alkalai (2004)'nin belirttiği gibi dijital okuryazarlık becerisi dijital çağda hayatta kalabilmek açısından önem taşır. Çünkü dijital okuryazarlık, bireylerin sosyal yaşamlarında etkin bir şekilde rol almalarını sağlayan bilgi, beceri, tutum ve anlayışı kazandırır. Bu beceriler, farklı formatlarda yer alan bilgiye ulaşma, bu bilgiyi kullanma, teknolojiyi etkin kullanarak iletişim kurma ve dijital teknolojiyi en etkili şekilde nasıl ve ne zaman kullanabileceğini anlama becerileridir (Hague & Payton, 2010). Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, dijital ortamlarda gizlilik ve güvenlik tercihlerini ayarlayabilme, zararlı yazılımlardan ve tehditlerden korunma, sanal ortamlarda istismar ve zorbalık gibi olumsuz durumlarla karşılaşmamak için dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak gereklidir (Bingöl, 2022). Dijital ortamlardaki bilgi yığnında doğru ve güvenilir bilgiye erişebilmek de ayrı bir beceri gerektirir. Bireylerin çevrimiçi ortamlarda doğru bilgiye erişebilmeleri, dijital teknolojileri etkili bir biçimde kullanabilmeleri ve dijital araçları güvenli olarak kullanabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve bilinç düzeyi de dijital okuryazarlık olarak ifade edilir (Şahin vd., 2022).

Sonraki eğitim basamaklarının temeli olan ilkokulda edinilen bilgi, beceri, olumlu tutum ve değerlerin sonraki eğitim yaşamlarını etkilemesi açısından önemli olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte, eğitim basamakları incelendiğinde topluma olan yararı

açısından en yüksek fayda sağlayan basamağın da ilkokul basamağı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ilkokul sürecinde öğrenenler çeşitli okuryazarlıklar, düşünme, akıl yürütme ve problem çözme gibi öğrenmeye yönelik temel becerilerinin yanında, toplumsal yaşam için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanarak, kendisini sosyal ve kültürel açıdan geliştirmektedir.

Bu bilgilere dayanarak dijital okuryazarlık becerisinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde de oldukça önemli olduğu ve öğrencilerin ilkokul dönemlerinde dijital okuryazarlık becerilerini kazanmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dijitalleşme hayatımızın her alanında büyük yer edindiği gibi eğitimde de oldukça fazla yer edinmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin hem doğru bilgiye erişebilmek için hem de olası tehditlere karşı kendilerini koruyabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerini edinmiş olmaları gereklidir. Dijital okuryazarlık becerisine sahip öğrenciler öğrenme yaşantılarında dijital araç-gereçleri daha etkili kullanabilirler. Araştırma yaparken daha özgüvenli çalışmalar yapabilirler. Öğrenme deneyimleri dijital okuryazarlık becerileriyle çeşitlenmiş olur. Bu bağlamda, Türkiye’de de uygulamaya konulan eğitim programları, bireylerin ve toplumun günümüzdeki ve gelecekteki gereksinimleri ile dünyadaki diğer standartlar da göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Türkiye’deki öğretim programları da günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişmelere göre değerlendirilerek yenilenerek 21. yy. becerilerini de kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Uygulanan öğretim programlarında öğretim sürecinde dijital yeniliklerin (dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, veri okuryazarlığı gibi) de yer alması bu durumun kanıtıdır (MEB, 2024 Maarif Modeli).

Problem Durumu

21. yüzyılda iletişim ve bilgi teknolojileri gün geçtikçe gelişerek hayatımıza yenilikler katmakta ve kalıcı hâle gelmektedir. Teknolojinin yaşamımızdaki yerini sağlamlaştırması onu en etkili nasıl kullanabileceğimiz ve ondan en doğru şekilde nasıl yararlanabileceğimiz ile ilgili bilgi birikiminin artırılması gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu gereksinimi giderebilmek için bireylerin, bazı okuryazarlık becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği dijital çağda gerekli olan bu beceriler dijital okuryazarlık kavramını önemli hale getirmiştir.

Yapay zekânın da hayatımıza girmesiyle birlikte öğrenmede dijital araç-gereçlerin kullanımının önem kazandığı söylenebilir. Doğru ve işimize yarayacak bilgilere ulaşabilmenin ve bu bilgileri düzenleyebilmenin öğrenmemizde önemli yeri olduğundan

söz edilebilir. Bu bağlamda da dünyadaki çoğu ülkede, dijital okuryazar bireyler yetiştirmek eğitim-öğretim planlamaları arasındadır. Türkiye’de de dijital okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik Yükseköğretim Kurulu (YÖK) gerekli adımları atmaya başlamıştır.

Bu çalışmanın amacı da ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleriyle öğrenme deneyimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

Problem Cümlesi

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algı düzeyleri nedir ve bunlar arasında bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

Belirlenen ana problem etrafında alt problemlere yanıt bulmak amaçlanmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ne düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde;
 - a. Cinsiyet değişkeninin,
 - b. Sınıf düzeyi değişkeninin,
 - c. Anne eğitim düzeyi değişkeninin,
 - d. Baba eğitim düzeyi değişkeninin,
 - e. Anne mesleği değişkeninin,
 - f. Baba mesleği değişkeninin,
 - g. Kullandıkları teknolojik araç-gereçler değişkeninin,
 - h. Bilgisayarının olup olmama değişkeninin,
 - i. Ekran başında geçirilen süre değişkeninin etkisi var mıdır?
3. İlkokul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algıları ne düzeydedir?
4. İlkokul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algıları üzerinde;
 - a. Cinsiyet değişkeninin,
 - b. Sınıf düzeyi değişkeninin,
 - c. Anne eğitim düzeyi değişkeninin,

- d. Baba eğitim düzeyi değişkeninin,
- e. Anne mesleği değişkeninin,
- f. Baba mesleği değişkeninin,
- g. Kullandıkları teknolojik araç-gereçler değişkeninin,
- h. Bilgisayarının olup olmama değişkeninin,
- i. Ekran başında geçirilen süre değişkeninin etkisi var mıdır?

5. İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimleri algı düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Ayrıca çeşitli değişkenler yönünden de (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne/baba eğitim düzeyi, anne/baba mesleği, bilgisayarı olup olmama durumu, kullanılan teknolojik araç-gereçler, ekran başında geçirilen süre) ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ve öğrenme deneyimleri algılarının araştırılması da araştırmanın amaçlarındandır.

Araştırmanın Önemi

Yaşadığımız yüzyılda teknolojinin de hızlı gelişimiyle birlikte bilgiye ulaşmak çok daha hızlı ve kolaydır. Bireyler bulundukları yerde, günün her anında istediği bilgiye kolayca ulaşabilir. Bu bağlamda öğrenme üzerinde teknolojinin büyük bir yer edindiği söylenilebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de dijital okuryazarlık becerisi öğrencilere kazandırılması gereken beceriler olarak yer almıştır. Dijital okuryazarlık becerisi iyi olan bireyler öğrenmelerinde dijital araçları daha sık kullanabilirler. Merak ettikleri konularla ilgili doğru bilgilere daha kolay erişebilirler. Okullarda dijital araç-gereçlerin kullanımını artırmanın ve öğrencilerin çalışmalarını dijital araçlarla yapmasının öğrencileri öğrenmeye motive ettiği, öğrenme deneyimleri üzerinde olumlu algı geliştirmelerinde etkili olduğu söylenilebilir. Öğrenmenin yaşamın her anında gerçekleştiği günümüzde dijital okuryazarlığın öğrenme deneyimlerinde yeri büyüktür. Ancak dijital okuryazarlık becerileri ile öğrenme deneyimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Varsayımlar

Araştırma için dağıtılan ölçek sorularının öğrenciler tarafından gerçeği yansıtacak şekilde, içten duygularla, gönüllü olarak yanıtlandığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar’da eğitim-öğretim gören ilkokul öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Veri toplama araçları olarak; “Kişisel Bilgi formu”, “İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeği” ve “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği” ile toplanan verilerle sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. OKURYAZARLIK KAVRAMI

Eğitim sürecinin bireyin yaşamı boyunca davranışlarında meydana gelen değişikliklerin tümü olduğu söylenebilir. Okuma-yazma da bu sürecin önemli faktörlerinden birisidir. Buna bağlı olarak gelişen ve çeşitlenen okuryazarlık becerilerinden söz edilebilir. Bireylerin problemleri tanımlayarak yeni bilgiler elde etmesi, elde ettiği bu bilgileri bilimsel olarak sunarak bu bilgiler arasında sebep sonuç ilişkisini kurabilecek bir beceriye sahip olması okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır (Tuna ve Ulu, 2016). Okuryazarlık kavramı gün geçtikçe önem kazanan ve öğrenme-öğretme sürecinde de ön plana çıkan bir kavramdır.

Okuryazarlık kavramı genellikle genç ve yetişkinler için kullanılmaktadır. TDK (2022)' ye göre okuryazarlık “okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse” olarak tanımlanır ve sıfat olarak kullanılır. Aslında okuryazarlık bir dildeki işaretleri okuma, yazma ve anlama yeterliliğidir. Eski yıllarda okuryazar yalnızca adını okuyup yazabilene, imzasını atabilene deniliyordu. Fakat zamanla bu söylem değişmiştir. Okuryazarlığın daha karmaşık bir kavram olduğu kabul edilerek temel, orta ve üst düzey okuryazarlık becerileri gündeme gelmiştir. Bireylerin işlevsel okuryazarlığın yanında bunları günlük yaşamda kullanmalarının gerekliliği de ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görev ve rollerine hazırlanmasının da yolu olarak görülmüştür. Okuryazarlık bazı dönemlerde beş yıllık zorunlu eğitim sonunda kazanılan bilgiler olarak ele alınmıştır. Bazı dönemlerde ise yetişkinleri bilinçlendirmek için uygulanmıştır. Okuma yazmanın temel hak olarak kabul edilmesiyle birlikte herkesin okuryazar olması gerekliliği ortaya atılmıştır. Beraberinde bireylerin gelişimine destek olmak, yaşam standartlarını yükseltmeleri, bilinçli kararlar verebilmeleri ve öğrenmeyi sürdürebilmeleri için gereksinim duydukları temel öğrenim şeklinde tanımlanarak aslında üst düzey okuryazarlıktan söz edilmiştir (Güneş, 2019).

1.1. 21. YÜZYIL BECERİLERİ

21. yüzyıl öğrenenlerinin ileride iş hayatında ve sosyal hayatta etkin birer birey olmaları amacıyla kazanmaları gerektiğini öngördüğü becerilerdir (Johnson, 2009). Yaşadığımız yüzyılda dünyanın birçok yerinde eğitim ile ilgili tartışılan ve bununla ilgili araştırmalar yapılan konulardan birisi de bireylerin sahip olması gereken becerilerdir. Bu

bağlamda kurum ve kuruluşlardan çoğu sahip olunması gereken 21. yüzyıl becerileri üzerine araştırmalar yaparak bu becerilerin belirlenmesinde rol almışlardır (Kotluk ve Kocakaya, 2015). Okuryazarlık becerileri de bu beceriler arasındaki becerilerdendir.

1.2. OKURYAZARLIK BECERİLERİ

Okuryazarlık becerilerine öğretim programlarında büyük önem verilmektedir. Ülkemizde 2024 yılında çıkarılan ve uygulamaya koyulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir. MEB'in Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan 9 okuryazarlık becerisi Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Okuryazarlık Becerileri



Kaynak: MEB Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024.

Şekil 1 incelendiğinde son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler ve gereksinimler neticesinde Milli Eğitim Bakanlığının 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de yer alan OB1. Bilgi Okuryazarlığı, OB2. Dijital Okuryazarlık, OB3. Finansal Okuryazarlık, OB4. Görsel Okuryazarlık, OB5. Kültür Okuryazarlığı, OB6. Vatandaşlık Okuryazarlığı, OB7. Veri Okuryazarlığı, OB8.

Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, OB9. Sanat Okuryazarlığı programda yer alan okuryazarlık türleridir.

Bu okuryazarlık türlerine aşağıda kısaca değinilmiştir.

- Bilgi Okuryazarlığı: Bireyin bilgiye gereksinimi olduğunu hissetmesi, bilgi gereksinimini tamamlayabilmesi, gereksinim duyduğu bilgiye ulaşması, elde ettiği bilgiyi değerlendirmesi ve etkili bir şekilde kullanabilmesi becerisidir (Mengüloğlu, Sarıkaya, 2024).

- Dijital Okuryazarlık; dijital araç gereçlerin insan hayatına girmesiyle birlikte dijital okuryazarlık kavramı da gündeme gelmeye başlamıştır ancak tam manasıyla ilk tanımı Gilster yapmıştır. Gilster, 1997’ nin tanımına göre dijital okuryazarlık, “bilgisayar ve internet aracılığı ile çok çeşitli kaynaklardan farklı şekillerde de sunulan bilgiyi anlama ve kullanma becerisi’ dir (Karaoğlu, 2022, s. 45’te aktarıldığı gibi). Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu (2010)’ya göre dijital okuryazarlık bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme aşamalarında sayısal metinleri okuma, yazma ve sayısal teknolojileri kullanma becerisidir. Goodfellow (2011) ve Martin & Grudziecki (2006)’ya göre ise dijital okuryazarlık; dijital teknolojilere yönelik farkındalık, tutum ve bu teknolojileri kullanabilme becerisidir.

- Finansal Okuryazarlık: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’ ya göre finansal okuryazarlık; “bireylerin ve toplumun finansal refahını artırmak üzere, finansal bilgileri bilerek ilgili kavramları, riskleri ve becerileri anlama ve bu bilgi ve anlayışı farklı finansal bağlamlarda etkili kararlar almaya yönelik kullanma yeterliliği” olarak tanımlamaktadır.

- Görsel Okuryazarlık: İletişim sürecinde görsel mesajlardan anlam çıkarabilme ve bilinçli görsel mesajlar oluşturabilme becerisine görsel okuryazarlık denilebilir (Tüzel, 2010).

- Kültür Okuryazarlığı: Bir kültüre ilişkin kodları tanıyarak bunlara iştirak edebilme becerisidir (Fişekçioğlu, 2020).

- Vatandaşlık Okuryazarlığı: Bireylerin vatandaşlık ile ilgili bilgileri ve bu bilgiyi harekete geçirebilme becerisiyle devlet ve birey arasında kurulan ilişkilere karşı duyduğu ilgi, kendisine yasal olarak tanınmış hak ve özgürlükleri kullanıp koruyabilme yetisi vatandaşlık okuryazarlığını ifade etmektedir (Karadağ ve Kapusızoğlu, 2022).

- Sanat Okuryazarlığı: Sanat okuryazarlığı sanatın birebir parçası olmayı veya uluslararası sanatlar arasında seçmeci bağlantı kurmayı kolaylaştırmaktadır. Sanat alanında gereksinim duyulan bilgiye erişebilme ve ilgili olduğu etkinliklere yönlendirebilme sanat okuryazarlığının bir diğer kazanımlarıdır (Yücetoker, 2014).

1.3. DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİSİ

Yaşadığımız çağda iletişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişme hayatlarımızı da değiştirmektedir. Teknoloji hemen hemen her bireyin hayatına girmiş ve yerini giderek sağlamlaştırmıştır. Ancak teknolojiyi nasıl etkili, verimli hatta güvenli kullanabileceğimiz ile ilgili de daha fazla bilgi sahibi olunması gerekliliği doğmuştur. Bunun için bireylere bazı okuryazarlık becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda dijital okuryazarlık becerisinin bu çağda en gerekli becerilerin başında olduğu ve dijital okuryazarlık kavramının günlük yaşamda da epey önemli bir duruma geldiği söylenebilir. Bu bağlamda dijital okuryazar bireyler her türden teknolojik aracı kullanarak doğru ve gerekli bilgiye ulaşabilir, bilgi üretebilir ve bu bilgileri dijital platformlarda paylaşabilirler.

Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu (2010)'ya göre dijital okuryazarlık bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme aşamalarında sayısal metinleri okuma, yazma ve sayısal teknolojileri kullanma becerisidir.

Goodfellow (2011) ve Martin & Grudziecki (2006)'ya göre ise dijital okuryazarlık; dijital teknolojilere yönelik farkındalık, tutum ve bu teknolojileri kullanabilme becerisidir.

Dijital araç gereçlerin insan hayatına girmesiyle birlikte dijital okuryazarlık kavramı da gündeme gelmeye başlamıştır ancak tam manasıyla ilk tanımı Gilster yapmıştır. Gilster (1997)' in tanımına göre dijital okuryazarlık, “bilgisayar ve internet aracılığı ile çok çeşitli kaynaklardan farklı şekillerde de sunulan bilgiyi anlama ve kullanma becerisi’ dir (Karaoğlu, 2022: 45’te aktarıldığı gibi).

Acar (2015)'e göre dijital okuryazarlık; bireyin bilgi-iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanabilmesi ve bu teknolojileri kullanarak kendi gelişimine katkı sunarak karşılaştığı sorunlara çözüm üretip topluma fayda sağlayarak üretimi desteklerken kullandığı teknolojik araçların etiğe uygun yasal çerçevede güvenli kullanımıyla alakalı yeterliliklerin tümüdür.

Duran ve Özen (2018)'e göre de dijital okuryazarlık; bilgiye erişmede ve bilgi üretmede teknolojik araçları kullanabilme yeterliliğidir.

Hague & Payton (2010)'a göre dijital okuryazarlık; yaşamımızda önemli bir yeri olan dijital teknolojileri eleştirel, yaratıcı, seçici ve güvenli kullanma olanağı sağlayan becerilerdir. Hague & Payton (2010) dijital okuryazarlığı birbiriyle ilişkili sekiz ayrı öge şeklinde ayırarak ele almıştır. Şekil 2'de dijital okuryazarlıkla ilgili Hague & Payton (2010)' un ele aldığı sekiz öge gösterilmiştir.

Şekil 2. Dijital Okuryazarlığın Öğeleri



Kaynak: Hague ve Payton, 2010.

Ng (2012) dijital okuryazarlığı sosyal-duygusal, bilişsel ve teknik olmak üzere üç ayrı alt boyutta ele almıştır. Sosyal-duygusal boyutta interneti kullanırken güveni özen göstermek ve dijital platformlarda karşı karşıya gelinebilecek sorunlarla baş etmeyi öğrenmek yer almaktadır. Teknik boyutta bilgi ve iletişim teknolojilerini doğru kullanmak yer almaktadır. Bilişsel boyutta ise elde edilen bilgiyi eleştirel şekilde değerlendirerek kullanmak yer almaktadır.

Hobbs (2010) dijital okuryazarlığı ve medya okuryazarlığını yeterlilik ve süreç kapsamında ulaşma, çözümleme/değerlendirme, içerik yaratma, yansıtma/ifade etme ve harekete geçme şeklinde beş unsurlu bir yapı olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda

öğrencilerin her an bilgiye erişebildiği günümüzde teknolojik araç-gereçleri doğru kullanıp dijital platformlardan istedikleri an istedikleri alanda bilgi edinmeleri açısından dijital okuryazarlık becerisine sahip olmalarının önemli olduğundan bahsedilebilir.

2. 21. YÜZYILDA ÖĞRENME

Öğrenme konusu oldukça kapsamlıdır. Öğrenme deneyimi ve öğrenme deneyimi algılarından bahsedebilmek için öncelikle kısaca öğrenmenin tanımına değinilmiştir.

- Bacanlı (2001)'ya göre öğrenme, bir uyarıcıya karşı verilen tepkinin pekiştirilmesidir.

- Aktolga (2020)'ya göre öğrenmek, bilgiyi üretme sürecidir. Yeni enformasyonların var olan eski bilgiler çerçevesinde bir yere yerleştirilerek işlenmesi böylece bilgilerin üretilmesidir.

Dijital dönüşüm, teknolojik araçların kullanımının yanı sıra öğretim yöntem-tekniklerinin yeniden yapılandırılmasını, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesini de kapsayan bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Eğitimdeki bu dönüşüm; bilgiye erişimi kolaylaştırırken öğrenme süreçlerini de bireyselleştirmektedir(Yıldız ve Zengin, 2025). 21. yüzyılda teknolojinin de hızlı gelişimi eğitim dünyasında da değişimlere yol açmaktadır. 21. yüzyılda öğrenme denildiğinde; öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri, iş birlikli öğrenme, bilgi iletişim teknolojilerinin de eğitimde kullanılması gibi faktörler öne çıkmaktadır. 21. yüzyılda öğretmen öğrenmede rehber olarak görüldüğünden öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması gerektiği düşünülebilir. Eğitimde yapay zekâdan da yararlanıldığından bahsedilebilir. Yapay zekâ ile öğrencilerin öğrenme durumlarına, bireysel özelliklerine ve tercihlerine göre bir öğrenme desteği sağlanabilmektedir (Hwang, 2014).

21. yüzyılda bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık becerisi ve çeşitli okuryazarlık becerilerine sahip olması, işbirliği içinde çalışabilmesi, iletişim kurabilmesi, teknolojiyi ve yenilikleri takip edebilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Gitgide önem kazanan bu beceriler gerek okul içi gerekse okul dışı ortamlarda yaşayacakları öğrenme deneyimleriyle kazandırılmalıdır. Bu bağlamda öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerinin önünde geldiği söylenebilir. Bu beceriler ilkokuldan yükseköğretime kadar bütün eğitim kademelerinde öğrenilebilmekle birlikte (Anagün vd., 2016), hem bütün eğitim kademelerinin temeli hem de bireylerin gelişiminde büyük önem arz eden ilkokul

kademesinin daha önemli bir yeri vardır. Bu sebeple bu becerilerin kazandırılması için bu yüzyılın öğrenenlerinin uygun öğrenme deneyimleri yaşamaları gerekliliği ortadadır.

2.1. 21. YÜZYIL ÖĞRENEN ÖZELLİKLERİ

21. yüzyılda öğrenenlerin bilgiye erişerek eleştirel düşünme becerisi ile doğru bilgiyi ayırt edebilmesi, eriştiği bilgiyi kullanabilmesi, bilgi üretebilmesi, bilgiyi yorumlayabilmesi; değişmeye ve gelişime açık olması, düşünmesi, sorgulaması, girişimci ve yenilikçi olması, işbirliği yaparak çalışabilmesi, problem çözme becerisine sahip olması, öğrenmede aktif olması beklenen özelliklerindendir(Korucu ve Biçer, 2017). Önceden bilgi gelişimi yavaştı. Ancak günümüzde bilgi gittikçe büyüyor. Son yıllarda teknolojiadaki gelişmelerle birlikte bilgi ve bilgiye ulaşmada da çeşitli gelişmeler yaşanmaktadır. Siemens (2005)'e göre yaşanan bu gelişmeler öğrenmeye yönelik eğilimlere de yön vermiştir.

Bireylerin eğitim alırken karşılarına çıkan yeni eğilimler;

- Öğrenme yaşam boyunca devam eder ve sürekli. İş ile öğrenme iç içe geçmiş bir yapıdadır ve ikisi birbirinden ayrı düşünülemez.
- İnfomal öğrenmeler (kişisel deneyimler, kişisel bağlantılar ve iş yaparken gibi) öğrenme deneyimlerimizin önemli bir bölümünü oluşturur. Öğrenmeler değişik biçimlerde meydana gelmektedir.
- Teknoloji zihnimizi şekillendirmektedir. Kullandığımız araçlar ise düşünce yapımızı belirleyerek şekillendirir.
- Çok sayıda birey eğitim sürecinde farklı ve uzak yerlere göç etmektedir.
- Bilgiyle ne yapılacağı, nasıl yapılacağı ve edinilen bilginin nerede kullanılacağı bilgisıyla desteklenmektedir. Başka bir deyişle edinilen bilginin aktarımı gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır.

2.2. ÖĞRENME DENEYİMİ VE 21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMLERİ

Öğrenme deneyimi, öğrencilerin okulda kasıtlı olarak karşı karşıya kaldıkları formal öğrenme çalışmalarıdır (Chai vd., 2015). 21. yüzyıl öğrenimi öğrencilerin değişen dünya koşullarına uyum sağlayarak girişimci ve yaratıcı bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Günümüze kadar 21. yüzyılda nasıl bir eğitim modelinin uygulanması gerektiği ile ilgili kesin bir görüşte birleşilememiştir (Voogt vd., 2013). Ancak araştırmacılar uygulanması gereken eğitim modellerinde öğretimin mutlaka 21. yüzyıl

becerileriyle ilişkilendirilmesi gerektiği ile ilgili görüş birliği içindedirler (Thang & Koh, 2017). Yaratıcı düşünme eleştirel düşünme ve otantik problem çözme 21. Yüzyıl öğrenme deneyimleri içinde anahtar düşünme süreçleri olarak ileri sürmektelerdir (Chai vd., 2015).

Koh vd., (2017)'a göre 21. yüzyıl öğrenmeleri, öğrencilerin 21. yüzyıl yeterliliklerini geliştirmelerine yarayan deneyimlerdir. Chai vd., (2015)' e göre 21. yüzyıl öğrenmelerinin yapısıyla anlamlı öğrenmenin birbirleriyle birleştirilmesi sonucunda alanyazında öğrencilere yönelik yaygın olarak altı faktör olduğu görülmektedir. Bunlar öz-yönelimli öğrenme, işbirlikli öğrenme, teknoloji destekli anlamlı öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve otantik problem çözme olarak tanımlanmıştır. Bu faktörler öğrenme sürecine yönelik ve üst düzey düşünme süreci olmak üzere ikiye ayrılarak sınıflandırılabilir. Ayrıca Scardamalia vd., (2012)' ya göre söz konusu bu faktörler, öğrenenlerin bilgi üretme yeteneğine değindiğinden bilgi üretme yeterliliği de bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda amaç, öğrenme süreçleri ve üst düzey düşünme becerileri işe koşularak öğrencilerin bilgi üretme yeterliklerinin sağlanması ya da artırılmasıdır (Chai vd., 2015). Bu amaç doğrultusunda öğretim bir takım öğretim yöntemlerine ve yaklaşımlara göre sürdürülmektedir.

Formal eğitimde öğretmenlerin bir konuyla ilgili öğretme sürecinde yaptıkları tüm öğretim etkinliklerine öğrencilere aktardıkları öğrenme deneyimleri denilebilir. Toplumlar için çağın gereklerine uyumlu, gerekli yeterliklerde bireyler yetiştirmek büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bireysel başarı için de çok önemlidir. Bu bağlamda okullaşma da önem kazanmaktadır (Chai vd., 2015). Öğrencilerin edinmesi gereken becerilerin kazandırılması için okullarda uygun öğrenme deneyimleri sunulmalıdır. Bu araştırmada Chai vd. (2015) tarafından benimsenen 21. yüzyılda ilköğretim öğrencilerinde olması beklenen alt boyutlarla sınıflandırılmış öğrenme deneyimlerine yönelik ölçek kullanılmıştır. Ölçekte yer alan öğrenme deneyimleri; öğrenme süreçlerine yönelik öğrenme deneyimleri, düşünme süreçlerine yönelik öğrenme deneyimleri ve bilgi üretme özyeterliliğine yönelik öğrenme deneyimleri olmak üzere 3 alt boyuta ayrılmıştır (Chai vd., 2015). Öğrenme sürecine yönelik öğrenme deneyimi algıları; öz yönelimli öğrenme deneyimi algıları, teknoloji ile anlamlı öğrenme deneyimi algıları ve işbirlikli öğrenme deneyimi algıları olmak üzere kendi içinde de 3 alt boyuta ayrılmıştır. Düşünme süreçlerine yönelik öğrenme deneyimi algıları; eleştirel düşünme deneyimi algısı, yaratıcı düşünme deneyimi algısı, otantik problem çözme deneyimi algısı olmak üzere kendi

içinde 3 alt boyuta ayrılmıştır. Öğrenme ve düşünme süreçlerine yönelik öğrenme deneyimi algıları ile bunlara ek olarak ölçeğin bir diğer boyutu olan bilgi üretme özyeterliği deneyimi algıları kısaca aşağıda açıklanmıştır.

2.3. ÖĞRENME SÜREÇLERİNE YÖNELİK ÖĞRENME DENEYİMLERİ

Chai vd. (2015)'ye göre 21. yüzyılda öğrenme sürecine yönelik olarak öğrencilerin Öz-yönelimli Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme ve Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme deneyimlerine sahip olması gerektiği söylenebilir. Okullardaki öğrenme ortamlarının da öğrenmeyi öğrenmeyi ve iş birliğini teşvik edici olması gereklidir.

2.3.1. Öz-yönelimli Öğrenme

Öz- yönelimli öğrenme; öğrencilerin kendi hedeflerini belirleyerek o hedefe ulaşmak için kendi öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemeleri ve hedeflerine ulaşamadıklarında da öğrenmek için seçtikleri yöntemlerinde değişiklik yapabilmeleri, kendi öğrenmelerinin mesuliyetini alabilmeleridir. Bunun aynı zamanda hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturduğundan da söz edilebilir (Chai vd., 2015). Garrison (1992) de öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerektiğini, öğrenmek için amaçlarını belirlemelerinin gerektiğini, öğrenmek için plan yapmalarının gerektiğini ve kendi gelişimleriyle ve öz farkındalıklarını kendilerinin izlemesi gerektiğini savunmaktadır. Bu tür deneyimler 21. yüzyıl öğrenme yeterliklerinin kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Öz-yönelimli öğrenme, bireyin kendi yapısını ve özelliklerini bilmesinin gerektiği bir öğrenme çeşitidir. Kişi kendi eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek sahip olduğu becerilerini ve bunları ne yaparak geliştirebileceğini bilir (Şahin ve Yıldırım, 2010).

2.3.2. İşbirlikli Öğrenme

21. yüzyılda okullarda olması gereken diğer bir öğrenme süreci de işbirlikli öğrenmedir. Bireylerin toplumdan bağımsız olarak düşünölemeyeceği bilinen bir gerçektir. Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi gerektiği düşünöldüğünde toplum içerisinde işbirliği içinde yaşayabilmesi ve birlikte öğrendiği kişilerle kendi öğrenmesini karşılaştırarak değereledebilmesi işbirlikli öğrenme açısından eğitimin temel amaçlarındandır denilebilir.

Chai vd. (2015)'ye göre ise işbirlikli öğrenme; bireylerin toplum temelli öğrenmeyle bütünleşmesi, iletişim ve işbirliğini artırmaktadır.

2.3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileriyle Anlamalı Öğrenme

21. yüzyılda bireylerin gerek yaşam şekilleri gerekse düşünme şekilleri teknolojiye fazlasıyla etkilenmektedir. Bu bağlamda toplumda 21. yüzyıl öğrenenlerine dijital nesil ya da Z kuşağı denilmektedir.

Collins & Halderson (2010)'a göre bilgi iletişim teknolojisinin gelişimi, günümüzde öğrencilerin öz-yönelimli ve işbirlikli öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bilgiye erişimin hızlanması ve çevrim içi uygulamalarla işbirliğinin uzaktan da sağlanabilmesi uluslararası araştırmaları ve uzaktaki uzmanlarla çalışabilmeyi sağlamıştır (Howland vd., 2012). Ayrıca yapay zekâ kavramının da hayatımıza girerek birçok konuda hızlıca araştırma ve çalışma yapabilme kolaylığını sağladığından ve öğrenmeyi desteklediğinden söz edilebilir. Yapay zekâ öğrenmeyi desteklediği gibi öğretim ve değerlendirmede hatta öğretmenin görevi, yönetim, idari işler gibi konularda da kullanılmaktadır (Arslan, 2020).

2.4. DÜŞÜNME SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRENME DENEYİMLERİ

Düşünme sürecine yönelik olarak 21. yüzyılda öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve otantik problem çözme deneyimlerine sahip olması gerektiği söylenebilir (Chai vd., 2015).

2.4.1. Eleştirel Düşünme

Alanyazında eleştirel düşünme ile ilgili tanımlamalara bakıldığında kültürel farklılıklara, araştırmacıların düşünme biçimlerine, eğilimlerine ve birtakım alışkanlıklarına bağlı olarak çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Daşdemir vd. (2025)' e göre eleştirel düşünme; yaşadığımız yüzyılda bireylerin bir konuda ikna edilmeye çalışıldığında veya bilgi yığınının içinde doğru bilgiyi ayırt edebilmelerinde bir savunma şeklidir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin eğitimde önemi büyüktür. Okullarda eleştirel düşünmeyi destekleyen bir eğitim ortamı sağlanırsa eleştirel düşünen bireyler yetiştirilebileceği ve eleştirel düşünmenin farklı öğretme stratejileri yoluyla öğretiler olduğu söylenebilir.

2.4.2. Yaratıcı Düşünme

Bulunduğumuz yüzyılda teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşım ne kadar kolaylaşsa da sorunların artması ya da yeni sorunların çıkmasıyla yalnızca bilgiye erişmek yetersiz gelmektedir. Dolayısıyla karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak için yaratıcı

düşünme becerisi gerekmektedir. Yaratıcı düşünme için henüz bilinmeyen bilgileri bulma veya alışılmışın dışında olma ya da ilk kez karşı karşıya gelinen sorunlara alışılmışın dışında bakış açılarıyla çözüm üretebilmektir de diyebiliriz. Sternberg & Lubart (1996)'a göre ise faydalı yenilikler yaratmaktır. Bu tanımlar dışında farklı tanımlamalarla da karşılaşmıştır. Ancak ne kadar farklı tanımlar yapılsa da ortak görüşün sorunları görebilme ve özgün çözümler üretebilme üzerine olduğu söylenebilir.

2.4.3. Otantik Problem Çözme

Problemün çözümünde karşılaşılan engellerin ortadan kaldırılması durumu problem çözmedir (Cüceloğlu, 2009). Problem çözme için genel olarak bireyin problemle başa çıkma şekli denilebilir. Problem çözme becerisi bireylerin sürekli probleme maruz kalmaları, çözümler üretmeleri ve problemle başa çıkabilmeleri dolayısıyla geliştirilebilir bir beceridir.

Otantik problem çözme ise problem çözme sürecinden farklı olarak gerçek yaşam problemlerinin çözümüne odaklıdır. Jonassen (2000)'a göre otantik problem çözme, birden çok çözümü olan karmaşık problemleri çözerken eleştirel düşünmeyle yaratıcı düşünmenin de etkin olduğu yapılandırılmamış problemlerin çözümüdür. Gerçek dünya problemlerini çözmek için düşünme becerilerinin kullanılması iş hayatına da hazır olmalarını sağlayabilir. Sonuç olarak eğitimin temel amacı da doğal ve toplumsal yaşama uyum sağlayan ve mutlu bireyler yetiştirmektir (MEB). Bireylerin hayatları boyunca giderek karmaşılaşan problemlerle karşılaşacakları düşünüldüğünde problem çözme becerisini kazandırmadan eğitimin amacının yerine getirildiği söylenilemez (Yaşar, 2021).

2.5. BİLGİ ÜRETME ÖZYETERLİĞİ

21. yüzyıl yeterlikleri öğrencilerin çok fazla bilgiye sahip olmalarından ziyade bildiklerini nasıl ve nerede kullanmaları gerektiğini iyi yönetebilmeleridir (Silva, 2009). Başka bir söylemle 21. yüzyıl eğitiminin en önemli amacı problemlerin çözümüne dair yeni teknolojik ürünler dizayn eden Bereiter & Scardamalia (2006) yahut bireylerin yaşanmışlıklarına dair güzel izahlar yaparak Cross (2006) bilgi üreten bireyler yetiştirmektir.

21. yüzyıl becerileri öğrenme süreci (Özyönelimli Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme ve Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme) ve Düşünme Süreci (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Otantik Problem Çözme) olarak sınıflandırılmıştır. Ancak Bilgi Üretme

Yeterliliği öğrenme sürecine ve düşünme sürecine yönelik becerilerden ayrı düşünülemez. Öğrencilerin edindikleri bilgilerle yeni bilgiler üretebilme konusunda kendilerine olan güvenleri bilgi özyeterliliklerinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yani öğrencilerin önceki bilgilerinden yararlanarak özgün yeni bilgiler üretebilme kapasiteleri olarak da düşünülebilir.

3. KONUSYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMALAR

3.1.1. Dijital Okuryazarlık Becerisi ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Olan Araştırmalar

Bahadırtürk (2025) yapmış olduğu araştırmada ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmıştır. Araştırmayı Konya'nın Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki dokuz okulun 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 812 öğrenci ile yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlığın gizlilik ve güvenlik bilgisi boyutunda anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminde ise tüm alt boyutlarında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin gizlilik ve güvenlik bilgisi düzeylerinin 3. sınıf öğrencilerine göre yüksek olduğu, teknolojik araç-gerece sahip olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinden daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Yiğit (2024) yapmış oldukları araştırmada 21. yüzyıl becerileri kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaya çalışmışlardır. Araştırma Bolu Merkez ilçede bulunan devlet ilkokullarında öğrenim gören 399 öğrenciyle uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, dijital okuryazarlık becerilerinin ve ölçeğe ilişkin kullanım amacı, teknik bilgi, gizlilik ve güvenlik bilgisi alt boyutlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, dijital okuryazarlık becerisine ilişkin algıları 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Eleştirel düşünme eğilimleri ile dijital okuryazarlık becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit

edilmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisine ilişkin algılarının pozitif ve anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Bitir ve Duran (2024) yapmış oldukları araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yazı yazma becerileri arasındaki ilişki saptanmaya çalışmışlardır. Araştırma Aydın ilinde bir ilkokulda öğrenim gören 115 dördüncü sınıf öğrencisine ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri olan 5 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda düşük düzeyde dijital okuryazar öğrencilerin yazı yazma kurallarına uygun yazılar yazdıkları; yüksek düzeyde dijital okuryazar öğrencilerin ise yazı yazma kurallarına uygun yazılar yazmadıkları tespit edilmiştir. Bununla ilgili öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve öğretmenler genel olarak araştırma bulgularını destekler görüşler belirtmişlerdir.

Bayzan vd. (2023) yapmış oldukları araştırmada 8-16 yaş aralığındaki çocukların internet erişimini ve kullanımını, dijital becerilerini, karşılaştıkları internet risklerini ve bu risklere yönelik uyguladıkları başa çıkma ve arabuluculuk stratejilerini ortaya koymaktadırlar. Çalışma 81 ilden çalışmaya katılan 10.475 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma sonucunda çocukların çoğunun internet erişimi için akıllı telefon ve tablet kullandığı görülmüştür. Buna bağlı olarak çoğunluğunun internette fazla zaman geçirmelerinin akademik başarılarını düşürdüğü tespit edilmiştir. Çocukların çoğunluğunun internette pozitif içerik üretme gibi yaratıcı becerilerde istenilen seviyede olmadığı, içerik üretmektense içerik tüketmekte oldukları; internette dijital mahremiyetlerini koruma, gizliliklerini sağlama ile ilgili yeterli becerilerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Bahşi (2023) yaptığı araştırmada Malatya’da öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ve dijital okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. 21. yüzyıl beceri düzeylerinin çok yüksek olmadığı, dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin ise yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyete değişkenine göre ise dijital okuryazarlık becerilerinin kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklı olduğunu saptamıştır.

Şahin vd. (2022) yapmış oldukları araştırmayla ilkokul öğrencilerine yönelik bir dijital okuryazarlık ölçeği geliştirmişlerdir. Araştırma Kayseri il merkezinde öğrenim gören ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 2 farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda üçlü Likert şeklinde [Katılıyorum (3),

Kısmen Katılıyorum (2), Katılmıyorum (1)], üç alt boyut (Kullanım Amacı, Teknik Bilgi, Gizlilik ve Güvenlik Bilgisi) ve 16 maddeden oluşan ilköğrencilerine yönelik geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydemir vd. (2019) yapmış oldukları araştırma kapsamında Dijital Okuryazarlık Becerileri Rubriği (DOBR)'ni kültürel değişken göz önünde bulundurarak öğrencilerin dijital çağda sahip oldukları ve kullanacakları becerileri ölçmeye yönelik olarak hazırlamışlardır. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan bir ilköğrenim dördüncü sınıfında okuyan 31 öğrenciyle yürütülmüştür. Bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma, eleştirel değerlendirme, sentezleme ve doğrulama becerilerini içeren dijital okuryazarlık becerileri rubriği dört ana bölüm ve her bölümün içinde yer alan sorular ile birlikte toplamda 12 sorudan oluşmuştur. DOBR'nin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam ve yapı geçerliğine bakıldığında soruların kapsam geçerlik indeksinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu, her bölümde yer alan sorular ve ilgili bölümlere ilişkin toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3.1.2. Dijital Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Tezer vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada ilköğrenim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile başarı algıları arasındaki ilişki saptanmıştır. Araştırma Kuzey Kıbrıs'taki ilköğrenim gören 6733 öğrenciden uygun örnekleme yöntemi ile belirlene 400 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin 4. sınıf öğrencilerine nazaran daha yüksek olduğu ancak öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileriyle başarı algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ding vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada dijital okuryazarlık ile K-12 öğrencilerinin akademik performansı arasındaki ilişki saptanmıştır. Araştırmaya katılan 8.916 öğrencinin dijital okuryazarlıkları ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla ulusal çapta büyük ölçekli bir anket araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital okuryazarlığın akademik başarının önemli bir öngörücüsü olduğunu; problem çözme yeteneğinin dijital okuryazarlık ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli bir aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Fakhrudin (2023) yaptığı çalışmada Palembang şehrindeki ilköğrenim öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumlarını ve koşullarını inceleyerek analiz etmiştir.

Araştırma; verilerin Miles ve Huberman model veri analizi teknikleri kullanılarak saha gözlemleri, öğrenci anketleri ve görüşmeler yoluyla toplandığı nitel bir araştırma türüdür. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının eleştirel düşünme boyutunda %83'e, e-güvenlik boyutunda %58'e, dijital kültürel bileşende %58'e, işbirliği ve yaratıcılık bileşeninde %55'e, bilgi bulma bileşeninde %73,3'e, iletişim bileşeninde %63,3'e, işlevsel ve beceri bileşeninde %76'ya ulaştığı görülmüştür. Gözlemlere dayanarak, dijital okuryazarlığın öğrenmede geliştirilmesinin internet erişimi, bilgisayar, projeksiyon cihazı ve çeşitli dijital öğretim araçları ile diğer olanaklar ve altyapının sağlanmasıyla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Gadrdan vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada ilkökul öğrencileri için dijital okuryazarlığın boyutları belirlenmiştir. Araştırma hem nitel hem de nicel veriler toplanarak yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda 2013-2014 döneminde bu konuda yayınlanmış tüm kitap, makale, yüksek lisans tezi, doktora tezleri arasından ölçüt örnekleme ile seçilen 36 dokümandan yararlanılmıştır. Nicel kısımda, eğitim bilimi ve eğitim teknolojisi uzmanları ile ilkökul öğretmenlerinden oluşan istatistik topluluğundan örneklem olarak 17 uzman seçilmiştir. Öğrencilerin dijital okuryazarlığının boyutlarını belirlemek için açık kodlama, merkezi kodlama ve seçici kodlama olmak üzere üç aşamadan oluşan teorik kodlama süreci kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu, ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlığı için operasyonel, eleştirel, kültürel ve geçişsel olmak üzere dört boyutun dikkate alınabileceğini ve bu boyutların her birinin yaş özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun bileşenlere sahip olduğunu göstermiştir.

Masyhura (2022)'nın yaptığı araştırma dijital okuryazarlığın ilkökullarda nasıl uygulandığını analiz etmektedir. Araştırmanın sonucunda dijital okuryazarlığın ilkökullarda hala memnun edici düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenme süreci hala öğretmen merkezlidir. Okul ortamında dijital okuryazarlıkla ilgili atılım hala eksiktir. Bu nedenle dijital okuryazarlığın uygulaması dijital okuryazarlığı yalnızca anlamakla sınırlıdır. Öğrencilerin anlamada zorluk çekmesi, materyal ve sınırlı internet kotası da karşılaşılan engeller arasında yer almaktadır. İlkokullarda dijital okuryazarlığın uygulamasını en üst düzeye çıkarmak için eğitimlere, kılavuzlara ve dijital okuryazarlık altyapısı gibi programlara gereksinim vardır.

Suwarto vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada dijital teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim kurumları da dijital okuryazarlık müfredatları geliştirmektedir. Dijital okuryazarlık henüz zorunlu bir ders olarak ulusal müfredatta yer

almadığından, özel okullar kendi inisiyatifleriyle dijital okuryazarlık programları oluşturmuştur. Endonezya'nın Yogyakarta kentindeki seçilmiş özel ilkokullarda yapılan bu çalışmada okul müdürleriyle, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) öğretmenleriyle, kütüphanecilerle ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak dijital okuryazarlık uygulamalarının BİT öğrenimi, bilgi ve medya okuryazarlığı yaklaşımı, eğitimcilerin rolü ve öğrenme noktaları temelinde nasıl yürütüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda dijital okuryazarlık yaklaşımının BİT öğrenimi ve medya okuryazarlığı yaklaşımıyla uygulandığı, bilgi okuryazarlığı yaklaşımının zayıflatıldığını; müdürler, sınıf öğretmenleri ve BİT öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkta en önemli faktörler olduğu, kütüphanecilerin ise ikinci planda kaldığını göstermektedir.

Churchill (2020) tarafından yapılan araştırmada mobil teknoloji araçlarıyla (iPad'ler ve ilgili uygulamalar) dijital hikâye anlatımı yoluyla dijital okuryazarlık becerilerinin gelişimi araştırılmıştır. Araştırma ilkokul öğrencilerinin araştırma yapmasını, veri toplayıp analiz etmesini ve bulgularını dijital bir hikâye formatında sunmasını kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda, mobil teknolojilerle dijital hikâye anlatımının; öğrencilerin her daim bilgiye erişmelerini, varsayımlarını test etmelerini ve düşüncelerini yansıtmalarını, fikirlerini ve sorunlara yönelik çözümlerini paylaşmalarını ve akranlarıyla öğretmenlerinden geri bildirim almalarını sağlayarak dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Bahri vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri okullar, sınıflar, öğrenciler, kentsel ve kırsal alanlar ve cinsiyetler arasında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma, Endonezya'nın Jeneponto Bölgesi'ndeki 450 öğrenci ve 100 öğretmenin katılımıyla yürütülen, nitel ve nicel araştırmayı birleştiren eşzamanlı üçgenleme araştırmasıdır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinde farklı sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinde farklı cinsiyetler arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kentsel alanlardaki öğrenci ve öğretmenlerin daha önce sahip olunan dijital okuryazarlık becerisini geliştirme beklentisi, kırsal alanlardaki öğrencilerin ise okullarda öğrenmede teknoloji tedarik etme umudu olduğu belirlenmiştir.

Hsu vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada artırılmış gerçeklik yoluyla ilköğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlığının geliştirilmesi incelenmiştir. Araştırma Kuzey Tayvan'da 20 haftalık bir okul sonrası programında etkileşimli artırılmış gerçeklik (AR) ile etkinlikler yapan 32 ilkokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda

artırılmış gerçekliğin dijital okuryazarlık uygulamalarının beş alanında (bilgi yönetimi; işbirliği; iletişim ve paylaşım; yaratma ve değerlendirme ve problem çözme) orta düzeyde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Etik ve sorumluluk alanında ise bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uršej (2019) tarafından yapılan araştırmada dijital okuryazarlığın önemi ve ilkokul çocukları arasında dijital okuryazarlığı geliştirmede okulun ve öğretmenlerin rolü ele alınmıştır. Araştırma Slovenya'daki 3 ilkokulun 7-9 yaş arası öğrenci-öğretmen ve velileriyle görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda sınıflarda bilgisayar kullanımının öğretmenin becerisine bağlı olduğu ve bunun da öğrencilerin dijital beceri geliştirmeleri üzerinde etkili olduğu, ailelerin sosyoekonomik durumlarının BİT kullanımıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları eğitim müfredatı içerisinde dijital okuryazarlığa yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Vélez & Zuazua (2017) tarafından yapılan araştırmada internet ve cep telefonu kullanım alışkanlıkları tanımlanarak bu alışkanlıkların hangileri olduğu analiz edilmiştir. Araştırma 3. , 4. , 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda kullanım alanları farklı olsa da her yaş grubunda internet kullanımının benzer olduğu, 3. ve 4. sınıf öğrencilerin interneti daha çok eğlence ve oyun amaçlı kullandıkları daha büyük yaştaki öğrencilerin ise çevrimiçi iletişim ve sosyalleşme amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilere kıyasla siber zorbalıktan daha fazla etkilendikleri de görülmüştür. Daha erken yaşlardan itibaren internetin güvenli kullanımı ile ilgili özel dijital okuryazarlık eğitimlerinin verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Shopova (2014) tarafından yapılan araştırmada eğitim ve öğretimde yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı, dijital okuryazarlığın kilit rolü ve öğrencilerin Avrupa Yükseköğretim Alanına entegrasyonunda artan bir role sahip olacak yeni teknolojiyi kullanma becerilerine odaklanmaktadır. Çalışma öğrencilerin okuryazarlık düzeylerinin ve dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğrenme sürecinin etkinliğinin ve verimliliğinin artırılması, değişen işgücü piyasasına uyum sağlamaları yönünden de önemlidir.

3.2. ÖĞRENCİLERİN 21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMİ ALGILARINA (ÖZ YÖNELİMLİ ÖĞRENME, TEKNOLOJİ İLE ANLAMLI ÖĞRENME, İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME, YARATICI DÜŞÜNME, ELEŞTİREL DÜŞÜNME, OTANTİK PROBLEM ÇÖZME VE BİLGİ ÜRETME ÖZYETERLİĞİ) YÖNELİK ARAŞTIRMALAR

3.2.1. İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algılarına (Öz Yönelimli Öğrenme, Teknoloji İle Anlamalı Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme, Otantik Problem Çözme Ve Bilgi Üretme Özyeterliği) Yönelik Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yaşar vd. (2023) tarafından yapılan araştırma ilkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme uygulamalarına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla bir il merkezindeki devlet okullarında öğrenim gören 622 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin düşünme becerilerine ilişkin algılarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, otantik problem çözme ve bilgi yaratma etkinliği alt boyutlarında ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğrencilere düşünme becerilerini öğretmeyle ilgili zengin öğrenme uygulamaları sağlamanın olumlu öğrenme çıktıları yarattığını ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin zengin öğrenme uygulamalarına sahip öğrencilerle benzer algılara sahip olduğunu göstermiştir.

Yaşar vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme uygulamalarına ilişkin algılarına yönelik bir ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Araştırma Türkiye’de Orta Anadolu’da yer alan bir şehirdeki 5 devlet okulunda öğrenim gören 310 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmanın amacı Chai vd. (2015) tarafından oluşturulan öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme uygulamalarına ilişkin algıları ölçeğini Türk kültürüne uyarlamaktır. 32 maddeden oluşan orijinal ölçek düşünme süreçleri, öğrenme süreçleri ve bilgi yaratma etkinliği olmak üzere üç ana boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda ölçeğin gelecekte Türkiye’de yapılacak olan çalışmalar için uygun özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir.

Yaşar (2021) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerine yönelik algılarını ortaya koymak ve sınıf öğretmenlerinin bu deneyimleri kazandırmaya yönelik yaptıkları çalışmaları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde, Nevşehir il merkezinde bulunan Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 7 devlet okuluna kayıtlı 622 4. sınıf

öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenmeye yönelik algılarının; öz-yönelimli öğrenme ve işbirlikli öğrenme alt boyutlarında; düşünmeye yönelik algılarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve otantik problem çözme alt boyutlarında ve bilgi üretme özyeterliği boyutlarında ortalamanın üzerinde bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerine yönelik algıları cinsiyete, anne eğitim durumuna göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılrken, baba eğitim durumunun, okul öncesi eğitim almanın, bilgisayar sahibi olmanın bazı alt boyutlara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kılınç (2021) tarafından yapılan çalışmada farklı çevrimiçi öğrenme modellerinde çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ve teknoloji ile öz-yönelimli öğrenmenin başarı, performans ve algılanan öğrenme üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2. sınıfta öğrenim görmekte olan ve Açık ve Uzaktan Öğrenme (EBB 001) fakülte ortak dersine kayıtlı 73 öğrenci ile yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın sonundan kullanılan çevrimiçi öğrenme yöntemine göre başarı, performans ve algılanan öğrenme arasındaki farklılıklar incelenmiş ve kullanılan çevrimiçi öğrenme yöntemi (eşzamanlı ve eşzamansız) ile başarı arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eşzamansız çevrimiçi öğrenme yönteminde öğrencilerin başarı puanlarının daha yüksek olduğu; kullanılan çevrimiçi öğrenme yöntemine (eşzamanlı ve eşzamansız) göre performans puanları incelendiğinde anlamlı farklılık olduğu ve öğrencilerin performans puanlarının eşzamansız çevrimiçi öğrenme yönteminde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada kullanılan çevrimiçi öğrenme yöntemine (hibrit ve eşzamansız) göre öğrencilerin algılanan öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özyurt ve Badur (2020) tarafından yapılan çalışmada ilkököl öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin metaforik algıları ile kendi öğrenme süreçlerinde teknolojiyi nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desende yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin teknolojiyi kendi öğrenme süreçlerinde çoğunlukla araştırma, ödev yapma, eğitici videolar izleme gibi akademik çalışmalar yapmak için kullandıkları belirlenmiştir.

Tekkol ve Demirel (2018) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu

ölçeği geliştirme amacıyla birçok araştırma yapılarak ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Ölçek için gerekli ölçütler ortaya koyularak öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip bireylerin özelliklerini açıklayan 72 maddelik havuz oluşturularak uzman görüşlerinin ardından 53 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 753 üniversite öğrencisine uygulanarak, veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve yapılan analiz sonucunda ölçeğin 21 madde ve dört boyuttan (güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol ve özgüven) oluştuğu ortaya konmuştur. Ayrıca, açımlayıcı faktör analizinin uygulandığı öğrencilerin dışında yer alan ve Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinin ortak olan bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 2600 öğrenciye ölçek uygulaması yapılarak ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin, geçerli bir ölçme aracı olduğu ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmede güvenilir puanlar vereceği söylenmiştir.

Uysal (2015) tarafından yapılan araştırmada Sakarya çevrimiçi öğrenme ve karma öğrenme öğrencilerinin, teknoloji ile öz-yönelimli öğrenmeleri ile sorgulama topluluğu oluşumları arasındaki ilişkinin, incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Sakarya Üniversitesinde uygun örnekleme yoluyla seçilen 2013-2014 Bahar döneminde çevrimiçi öğrenme ve karma öğrenme programlarında kayıtlı 587 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bulunuşluk tek başına bilişsel bulunuşluğun %34’ünü açıklarken, teknoloji ile öz-yönelimli öğrenmenin dolaylı etkisi ile birlikte toplam %92’sini; teknoloji ile öz-yönelimli öğrenme ise sosyal bulunuşluğun %63’ünü açıklamıştır. Ayrıca sosyal bulunuşluluk öğretimsel bulunuşluğun %28’ini açıklarken teknoloji ile öz-yönelimli öğrenmenin etkisiyle %76’sını açıklamıştır.

3.2.2. İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algılarına Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Koh vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenimi için teknolojik pedagojik içerik bilgisini geliştirmek maksadıyla bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) mesleki gelişim sürecinin kavramsallaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Singapur’daki bir ilkokuldan yedi ders tasarım ekibine ayrılmış 37 öğretmenle bir yıl sürmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenimi ile ders tasarım uygulamalarına yönelik teknolojik pedagojik içerik bilgisine olan güvenleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Chai vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sınıflarındaki 21. yüzyıl öğrenme uygulamalarına ilişkin algılarını ve öğrenciler arasında ortaya çıkan bilgi yaratma öz yeterliliğini değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma okul müfredatında yaygın BİT kullanımına odaklanan Singapur'daki bir okulun dört yüz seksen iki ilkokul öğrencisiyle yürütölmüştür. Anketin geçerliliği, hem keşfedici hem de doğrulayıcı faktör analizleri yoluyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçları yeterli derecede güvenilirliğe ve geçerliliğe sahiptir. Araştırma sonucunda ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve otantik problem çözme algılarını araştıran alt ölçeklerin, öğrenme süreçleri hakkındaki algılarına kıyasla bilgi yaratma yeterliliklerinin daha baskın yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Collins & Halderson (2010) tarafından yapılan araştırmada dijital teknolojinin öğrenme ve eğitim uygulamalarına eklenmesinden kaynaklanan beklentileri ve zorlukları özetlemek amaçlanmıştır. Araştırmada bir kitaptan (Teknoloji Çağında Eğitimi Yeniden Düşünmek) yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda geleneksel okul modelleriyle dijital medya arasındaki olumsuzluklardan bahsedilirken bu teknolojilerin yeni bir eğitim modeli ortaya çıkarma durumundan da bahsedilmiştir. Yeni teknolojinin köklü değişiklikler getirdiği ama aynı zamanda da önemli zorluklar da getirdiği ileri sürölmüştür.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimleri algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyonel araştırma deseninde nicel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Kısacası bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algı düzeyleri ve aralarında ilişki olup olmadığı ve çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir araştırmadır.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı merkez ve kasabalardaki 7 ilkokulda öğrenim gören ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 720 öğrenci katılmıştır. Ancak 9 öğrencinin anket formu verileri eksik doldurmaları ve birden çok seçeneği işaretlemeleri sebebiyle örneklemden çıkarılarak 711 öğrenci evreni temsil eden örnekleme (N=711) oluşmuştur. Araştırmaya katılan 711 öğrencinin 376'sı (%52,9) kadın, 335'i (%47,1) erkektir. Öğrencilere ait demografik bilgiler ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Bağımsız Değişkenler Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kadın	376	52.9
	Erkek	335	47.1
Sınıf Düzeyi	1	51	7.2
	2	167	23.5
	3	256	36
	4	237	33.3

Tablo 1. (Devam) Örneklem Grubunun Bağımsız Değişkenler Açısından Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		F	%
Bilgisayarı Var Mı?	Var	351	49.4
	Yok	360	50.6
Kullanılan Teknolojik Araçlar	Bilgisayar	23	3.2
	Tablet	106	14.9
	Akıllı Telefon	240	33.8
	Diğer	305	42.9
	Hiç biri	37	5.2
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	117	16.5
	Ortaokul	131	18.4
	Lise	176	24.8
	Ön lisans	81	11.4
	Lisans	181	25.5
	Lisansüstü	25	3.5
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	72	10.1
	Ortaokul	113	15.9
	Lise	192	27.0
	Ön lisans	79	11.1
	Lisans	206	29.0
	Lisansüstü	49	6.9
Anne Mesleği	Memur	152	21.4
	Özel Sektör	67	9.4
	Çalışmayan	435	61.2
	Diğer	57	8.0
Baba Mesleği	Memur	218	30.7
	Özel Sektör	228	32.1
	Çalışmayan	5	0.7
	Diğer	260	36.6
Ekran Başında Geçirilen Süre	1 saat	368	51.8
	1-2 saat	235	33.1
	2 saatten fazla	108	15.2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 711 öğrencinin 376'sı (%52,9) kadın, 335'i (%47,1) erkektir. 51'i (%7,2) 1. sınıf, 167'si (%23,5) 2. sınıf, 256'sı (%36) 3. sınıf, 237'si (%33,3) ise 4. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine bakıldığında

117'sinin (%16.5) ilkokul, 131' inin (%18.4) ortaokul, 176'sının (%24.8) lise, 81'inin (%11.4) ön lisans, 181' inin (%25.5) lisans, 25'inin (%3.5) ise lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise 72'sinin (%10.1) ilkokul, 113' ünün (%15.9) ortaokul, 192'sinin (%27.0) lise, 79'unun (%11.1) ön lisans, 206' sının (%29.0) lisans, 49'unun (%6.9) ise lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Annelerinin mesleklerine bakıldığında 152'sinin (%21.4) memur, 67' sinin (%9.4) özel sektör çalışanı, 435' inin (%61.2) ev hanımı, 57' sinin (%8.0) diğer meslek gruplarında olduğu görülmektedir. Babalarının mesleklerine bakıldığında ise 218'inin (%30.7) memur, 228' inin (%32.1) özel sektör çalışanı, 5'inin (%.7), 260'ının (%36.6) ise diğer meslek gruplarında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayarının olup olmadığına bakıldığında öğrencilerden 351' inin (%49.4) bilgisayarının olduğu, 360'ının (%50.6) ise bilgisayarının olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin en çok kullandıkları teknolojik araç-gereçlere bakıldığında; 23'ünün (%3.2) bilgisayar, 106' sının (%14.9) tablet bilgisayar, 240'ının (%33.8) akıllı telefon, 305' inin (%42.9) diğer teknolojik araç gereçleri kullandığı, 37' sinin (%5.2) ise hiçbir teknolojik araç gereci kullanmadığı görülmektedir. Bir günde ekran başında geçirdikleri süreye bakıldığında 368' inin (%51.8) 1 saat, 235'inin (%33.1) 1-2 saat, 108'inin (%15.2) ise ekran başında 2 saatten fazla vakit geçirdiği görülmektedir.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, izinleri alınan Şahin vd. (2022) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Chai vd. (2015) tarafından geliştirilen, Yaşar (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimleri Algısı Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Araştırmaya katılan öğrenciler hakkında bilgi toplamak için Kişisel Bilgi formu hazırlanarak diğer ölçeklerle birlikte veriler elde edilmiştir. Bu formda öğrencinin cinsiyeti, anne ve babasının eğitim durumu ve mesleği, kullandığı teknolojik araç/gereçler, bilgisayarının olup olmama durumu ve ekran başında geçirdikleri süre ile ilgili maddeler yer almaktadır.

3.2. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ (İÖYDOÖ)

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerini belirlemek için Şahin vd. (2022) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği" adlı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracı toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınacak en düşük puan 16 iken en yüksek puan 48' dir. Ölçme aracının seçenekleri 'katılıyorum=3, kararsızım=2, katılmıyorum=1' şeklindedir. Maddelerin tamamı olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Kullanım Amacı, Teknik Bilgi ile Güvenlik ve Gizlilik olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan ölçek hem toplam puan hem de üç alt boyut için ayrı puan vermektedir. Ölçeği oluşturan kişi tarafından ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan analizde Cronbach Alfa katsayısı 0.842 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada ise 711 öğrenciden toplanan verilerin güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0.694 olduğu saptanmıştır. Kalaycı (2006)'nın Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının değerlendirmesi ölçütlerine bakıldığında; $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ arasında ise ölçeğin güvenilir olmadığı, $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ arasında ise düşük güvenilirlikte olduğu, $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ arasında ise oldukça güvenilir olduğu, $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ arasında ise yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Cronbach Alfa katsayısı 0.69 olan Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeği'nin de oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3. ÖĞRENCİLERİN 21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMLERİ ALGISI ÖLÇEĞİ

İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algılarını belirlemek için Yaşar (2021) tarafından uyarlanan "Öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimleri Algısı Ölçeği" adlı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracında 32 madde bulunmaktadır. Ölçme aracının seçenekleri "her zaman==5, sık sık=4, bazen=3, nadiren=2, hiçbir zaman=1" şeklindedir. Bu ölçekten alınacak en düşük puan 32 iken en yüksek puan 160' tır. Maddelerin tamamı olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Öz Yönelimli Öğrenme, Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Otantik Problem Çözme ve Bilgi Üretme Özyeterliği olmak üzere 7 alt boyuttan oluşan ölçek hem toplam puan hem de yedi alt boyut için ayrı puan vermektedir. Ölçeği oluşturan kişi tarafından Cronbach Alfa kat sayısı 0.92 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada ise 711 öğrenciden toplanan verilerin güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0.894 olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, Cronbach Alfa katsayısı 0.89 olan 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği'nin de yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI

Araştırmada verilerin toplanmasını engelleyecek teknik hataları en aza indirmek üzere pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma, gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen bir okulda tüm ilkokul kademelerindeki 60 öğrenciye uygulanmıştır. 2024 yılı bahar döneminde Şubat-Mart ayları arasındaki süre içinde çalışmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamada karşılaşılan demografik bilgilerdeki seçeneklerin zor anlaşılması, yazı puntosunun yaşlarına uygun olmaması sebebiyle okuması zayıf öğrencilerin zorlanması gibi problemler ele alınarak araştırmanın uygulama kısmında aynı sorunların yaşanmaması için gerekli önlemler alınmıştır.

Veriler İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği, 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimleri Algısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Mart-Haziran ayları arasında seçkisiz yöntemle belirlenen okullardaki 711 öğrenciye ölçekler uygulanarak toplanmıştır.

Çalışmanın uygulama izinleri için Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan çalışmada kullanılacak ölçeklerin etik ilkelere uygunluğu açısından onay alınmış olup Ek 4'te verilmiştir. Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gereken izinler alınmıştır, izin resmi yazısı Ek 5'te verilmiştir. Ölçekleri geliştiren araştırmacıdan gereken izinler alınmış Ek 6'da ölçeklerin kullanım izinlerine yer verilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilere araştırmanın konusu, amacı, veri toplama aracının içeriği ve toplanacak verilerin kullanımı ile ilgili bir yönergeler sunulmuştur. Çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş ve kişilerin gizlilik ilkesine uyulmuştur.

4. VERİLERİN ANALİZİ

Kişisel bilgi formu, İlkokul Öğrencilerinin Okuryazarlık Becerileri Ölçeği ve İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği ile toplanan verilerin analizi SPSS25 paket program kullanılarak yapılmıştır. Yapılan tüm analizler için anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ kabul edilmiştir. Araştırmada İlkokul Öğrencilerinin Okuryazarlık Becerileri Ölçeği ile 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeklerinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları bulunarak ölçeklerin güvenilirlikleri belirlenmiştir.

711 öğrencinin katılımıyla yürüttüğümüz araştırmada İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0.694 olduğu saptanmıştır. Kalaycı (2006)'nın Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı değerlendirme ölçütlerine bakıldığında; $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ arasında ise oldukça güvenilir

olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmamda kullandığım İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeği'nin de oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeği Madde Aralıkları

Madde Değer Aralıkları	Yorumlanma
1.00 – 1.66	Katılmıyorum
1.67 – 2.33	Kararsızım
2.34 – 3.00	Katılıyorum

Tablo 2 incelendiğinde İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeği'ne verilen öğrenci yanıtlarının puan aralıklarını belirleyebilmek maksadıyla ölçekte yer almakta olan maddeler; 1.00-1.66 “Katılmıyorum”, 1.67-2.33 “Kararsızım” ve 2.34-3.00 “Katılıyorum” aralıkları esas alınarak yorumlanmıştır.

İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının ise 0.894 olduğu saptanmıştır. Kalaycı (2006)'nın Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı değerlendirme ölçütlerine bakıldığında; $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ arasında ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmamda kullandığım İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği'nin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği Madde Aralıkları

Madde Değer Aralıkları	Yorumlanma
1.00 – 1.80	Hiçbir zaman
1.81 – 2.60	Nadiren
2.61 – 3.40	Bazen
3.41 – 4.20	Sık sık
4.21 – 5.00	Her zaman

Tablo 3 incelendiğinde İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği'nde yer almakta olan maddeler; 1.00-1.80 “Hiçbir zaman”, 1.81-2.60 “Nadiren”, 2.61-3.40 “Bazen”, 3.41-4.20 “Sık sık”, 4.21-5.00 “Her zaman” aralıkları esas alınarak yorumlanmıştır.

Araştırmada örneklem sayısının fazla olduğu durumlarda dağılımın normal olup olmamasına bakılmaksızın parametrik testler yapılır(Büyüköztürk, 2004). Bu araştırmada da örneklem sayısı 711 olduğundan parametrik testlerden yararlanılmıştır. Değişken sayısının 2'den fazla olduğu ve ölçekteki bağımsız değişkenlerin (alt boyut) de fazla

olduğu araştırmalarda analizler MANOVA testiyle yapılır(Büyüköztürk, 2004). Bu araştırmanın analizinde de değişken sayısının 2'den fazla olması ve ölçeklerin alt boyutlarının olması sebebiyle MANOVA testinden yararlanılmıştır. Cinsiyet, bilgisayar sahibi olma gibi iki seçenekli değişkenlerin analizleri t-testi ile sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyleri, anne-baba meslekleri, kullanılan teknolojik araç-gereçler ve ekran başında geçirilen süreye yönelik ikiden fazla seçenekli değişkenlerin analizleri ise ölçeklerin alt boyutlarının da olması sebebiyle MANOVA testiyle yapılmıştır.

İlkokul Öğrencilerinin Okuryazarlık Becerileri Ölçeği ile 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği puanları arasında ilişki için basit korelasyon analizi Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon değerinin (r) ilişkinin düzeyini açıklamasında; 0.00 - 0.30 arasındaki değerler “düşük” düzeyde ilişkiye, 0.30-0.70 arasındaki değerler “orta” düzeyde ilişkiye, 0.70-1.00 arasındaki değerler “yüksek” düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2004).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, kişisel bilgi formu, İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri Ölçeği ve 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği'nden elde edilen verilere ilişkin olarak yapılmış olan istatistiksel analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİ DÜZEYİ NEDİR?

“İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Beceri düzeyi nedir?” alt problemine ilişkin olarak yapılan betimleyici analizler sonucunda elde edilen veriler, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeyleri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S
Dijital Okuryazarlık Becerisi	711	2.06	0.358
Kullanım Amacı boyutu	711	2.06	0.385
Teknik Bilgi boyutu	711	1.99	0.536
Gizlilik ve Güvenlik boyutu	711	2.15	0.539

Tablo 4'e göre, ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin “Kararsızım” ($X=2.06$) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin alt boyutlardaki düzeyleri incelendiğinde; Kullanım Amacı boyutunda “Kararsızım” ($X=2.06$), Teknik Bilgi boyutunda “Kararsızım” ($X=1.99$), Gizlilik ve Güvenlik boyutunda “Kararsızım” ($X=2.15$) düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

2. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİ DÜZEYLERİ ÜZERİNDE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN ETKİSİ VAR MIDIR?

a. Cinsiyet Değişkeninin, Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine Etkisi Var Mıdır?

“Cinsiyet değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak yapılmış olan bağımsız örneklem t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Bağımsız Gruplar t-Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t-testi			Anlamlılık Değeri
					t	sd	p	
Dijital Okuryazarlık Becerileri	Kadın	376	2.05	0.355	-0.605	709	0.545	Anlamlı Fark Yok
	Erkek	335	2.07	0.362				
Kullanım Amacı Alt Boyutu	Kadın	376	2.06	0.379	-.056	709	0.956	Anlamlı Fark Yok
	Erkek	335	2.06	0.391				
Teknik Bilgi Alt Boyutu	Kadın	376	1.97	0.534	- 1.286	709	0.199	Anlamlı Fark Yok
	Erkek	335	2.02	0.537				
Gizlilik Ve Güvenlik Alt Boyutu	Kadın	376	2.15	0.544	0.058	709	0.954	Anlamlı Fark Yok
	Erkek	335	2.15	0.534				

Tablo 5 incelendiğinde cinsiyetlere göre öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ve alt boyutları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle cinsiyetin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde herhangi bir etkisi yoktur yani kadın ve erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri benzer düzeydedir denilebilir.

b. Sınıf Düzeylerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine Etkisi Var Mıdır?

“Sınıf Düzeyleri Değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Kullanım Amacı, Teknik Bilgi ve Gizlilik-Güvenlik alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırıldığı MANOVA ve Post Hoc testi sonuçları Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Kullanım Amacı Boyutu	1	51	2.17	0.45	3-707	0.259	1.751	0.155	Anlamlı Fark Yok
	2	167	2.05	0.35					
	3	256	2.05	0.39					
	4	237	2.04	0.37					

Tablo 6. (Devam) İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Teknik Bilgi Boyutu	1	51	1.96	0.67	3-707	1.765	6.272	0.000*	(4 – 2) (4 – 3)
	2	167	1.88	0.53					
	3	256	1.97	0.50					
	4	237	2.11	0.51					
Gizlilik ve Güvenlik Boyutu	1	51	2.07	0.68	3-707	1.241	4.328	0.005*	(4 – 2)
	2	167	2.05	0.49					
	3	256	2.16	0.55					
	4	237	2.23	0.51					
(İÖYDOÖ) Toplam	1	51	2.08	0.51	3-707	0.403	3.161	0.024*	(4 – 2)
	2	167	2.00	0.32					
	3	256	2.06	0.34					
	4	237	2.11	0.35					

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, Teknik Bilgi, Gizlilik-Güvenlik ve alt boyutların toplamını Kapsayan İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine (Kullanım Amacı+Teknik Bilgi+Gizlilik ve Güvenlik) ait puanlarının, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılıkların Teknik Bilgi alt boyutunda, 4. sınıflarla 2. sınıflar arasında ve 4. sınıflarla 3. sınıflar arasında 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Gizlilik ve Güvenlik alt boyutunda ise, 4. sınıflarla 2. sınıflar arasında 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Kullanım Amacı alt boyutunda ilkökul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Son olarak alt boyutların toplamını kapsayan İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine (Kullanım Amacı+Teknik Bilgi+Gizlilik ve Güvenlik) ait puanlarda, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Bu anlamlı farkın 4. sınıflarla 2. sınıflar arasında 4. sınıf öğrencileri lehine, olduğu görülmüştür.

c. Anne Eğitim Düzeylerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi Var Mıdır?

“Anne Eğitim Düzeyleri, Değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Kullanım Amacı, Teknik Bilgi ve Gizlilik-Güvenlik alt boyutlarından aldıkları puanları karşılaştırıldığı MANOVA testi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	p	Anlamlılık Değeri
Kullanım amacı boyutu	İlkokul	117	2.01	0.37	5-705	0.107	0.721	0.608	Anlamlı Fark Yok
	Ortaokul	131	2.08	0.36					
	Lise	176	2.05	0.41					
	Önlisans	81	2.09	0.36					
	Lisans	181	2.08	0.38					
	Lisansüstü	25	2.01	0.41					
Teknik bilgi boyutu	İlkokul	117	2.04	0.50	5-705	0.386	1.344	0.244	Anlamlı Fark Yok
	Ortaokul	131	1.97	0.52					
	Lise	176	2.03	0.53					
	Önlisans	81	1.93	0.55					
	Lisans	181	1.95	0.54					
	Lisansüstü	25	2.17	0.58					
Gizlilik ve güvenlik boyutu	İlkokul	117	2.12	0.55	5-705	0.368	1.269	0.275	Anlamlı Fark Yok
	Ortaokul	131	2.13	0.49					
	Lise	176	2.14	0.54					
	Önlisans	81	2.14	0.52					
	Lisans	181	2.17	0.54					
	Lisansüstü	25	2.41	0.59					
(İÖYDOÖ) Toplam	İlkokul	117	2.05	0.35	5-705	0.055	0.425	0.832	Anlamlı Fark Yok
	Ortaokul	131	2.06	0.33					
	Lise	176	2.06	0.36					
	Önlisans	81	2.05	0.36					
	Lisans	181	2.06	0.36					
	Lisansüstü	25	2.16	0.38					

Tablo 7 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinden elde edilen dijital okuryazarlık becerileri (İÖYDOÖ) ve alt boyutlarının puanlarının, anne eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle farklı eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının dijital okuryazarlık beceri düzeyleri benzerdir denilebilir.

d. Baba Eğitim Düzeylerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi Var mıdır?

“Baba Eğitim Düzeyleri, Değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Kullanım Amacı, Teknik Bilgi ve Gizlilik-Güvenlik alt boyutlarından aldıkları puanları karşılaştırıldığı MANOVA testi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Kullanım amacı boyutu	İlkokul	72	2.06	0.33	5-705	0.82	0.522	0.737	Anlamlı Fark Yok
	Ortaokul	113	2.08	0.39					
	Lise	192	2.02	0.38					
	Önlisans	79	2.06	0.39					
	Lisans	206	2.08	0.39					
	Lisansüstü	49	2.04	0.37					
Teknik bilgi boyutu	İlkokul	72	2.01	0.48	5-705	0.101	0.349	0.883	Anlamlı Fark Yok
	Ortaokul	113	2.03	0.57					
	Lise	192	1.98	0.51					
	Önlisans	79	2.00	0.58					
	Lisans	206	1.99	0.51					
	Lisansüstü	49	1.92	0.61					
Gizlilik ve güvenlik boyutu	İlkokul	72	2.03	0.50	5-705	0.436	1.505	0.186	Anlamlı Fark Yok
	Ortaokul	113	2.11	0.55					
	Lise	192	2.15	0.51					
	Önlisans	79	2.14	0.54					
	Lisans	206	2.20	0.54					
	Lisansüstü	49	2.23	0.58					

Tablo 8. (Devam) İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
(İÖYDOÖ) Toplam	İlkokul	72	2.03	0.31	5-705	0.052	0.399	0.850	Anlamlı Fark Yok
	Ortaokul	113	2.07	0.38					
	Lise	192	2.04	0.33					
	Önlisans	79	2.06	0.40					
	Lisans	206	2.09	0.34					
	Lisansüstü	49	2.05	0.40					

Tablo 8 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinden elde edilen dijital okuryazarlık becerileri (İÖYDOÖ) ve alt boyutlarının puanlarında, baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle farklı eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının dijital okuryazarlık beceri düzeyleri benzerdir denilebilir.

e. Anne Mesleklerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi Var Mıdır?

“Anne Meslekleri Değişkeninin, İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Kullanım Amacı, Teknik Bilgi ve Gizlilik-Güvenlik alt boyutlarından aldıkları puanları karşılaştırıldığı MANOVA testi sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. İlkokul Öğrencilerinin Anne Mesleklerine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Anne Meslekleri	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	p	Anlamlılık Değeri
Kullanım amacı boyutu	Memur	152	2.06	0.38	3-707	0.041	0.277	0.842	Anlamlı Fark Yok
	Özel Sektör	67	2.04	0.41					
	Çalışmayan	435	2.06	0.37					
	Diğer	57	2.02	0.40					
Teknik bilgi boyutu	Memur	152	1.98	0.53	3-707	0.187	0.651	0.583	Anlamlı Fark Yok
	Özel Sektör	67	1.94	0.54					
	Çalışmayan	435	2.01	0.53					
	Diğer	57	1.95	0.55					

Tablo 9. (Devam) İlkokul Öğrencilerinin Anne Mesleklerine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Anne Meslekleri	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	p	Anlamlılık Değeri
Gizlilik ve güvenlik boyutu	Memur	152	2.18	0.55	3-707	0.117	0.401	0.752	Anlamlı Fark Yok
	Özel Sektör	67	2.14	0.54					
	Çalışmayan	435	2.15	0.53					
	Diğer	57	2.09	0.57					
(İÖYDOÖ) Toplam	Memur	152	2.07	0.36	3-707	0.71	0.553	0.647	Anlamlı Fark Yok
	Özel Sektör	67	2.03	0.36					
	Çalışmayan	435	2.07	0.35					
	Diğer	57	2.02	0.46					

Tablo 9 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinden elde edilen dijital okuryazarlık becerileri (İÖYDOÖ) ve alt boyutlarının puanlarında, anne mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle farklı mesleklere sahip annelerin çocuklarının dijital okuryazarlık beceri düzeyleri benzerdir denilebilir.

f. Baba Mesleklerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi Var Mıdır?

“Baba Meslekleri Değişkeninin, İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Kullanım Amacı, Teknik Bilgi ve Gizlilik-Güvenlik alt boyutlarından aldıkları puanları karşılaştırıldığı MANOVA testi sonuçları Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. İlkokul Öğrencilerinin Baba Mesleklerine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Baba Meslekleri	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	p	Anlamlılık Değeri
Kullanım amacı boyutu	Memur	218	2.08	0.38	3-707	0.085	0.572	0.633	Anlamlı Fark Yok
	Özel Sektör	228	2.05	0.39					
	Çalışmayan	5	1.88	0.25					
	Diğer	260	2.05	0.37					
Teknik bilgi boyutu	Memur	218	2.02	0.56	3-707	0.154	0.536	0.658	Anlamlı Fark Yok
	Özel Sektör	228	1.97	0.51					
	Çalışmayan	5	2.16	0.51					
	Diğer	260	1.99	0.53					

Tablo 10. (Devam). İlkokul Öğrencilerinin Baba Mesleklerine Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Baba Meslekleri	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	p	Anlamlılık Değeri
Gizlilik ve güvenlik boyutu	Memur	218	2.25	0.50	3-707	1.146	3.992	0.008*	(Memur-Özel Sektör)
	Özel Sektör	228	2.07	0.55					
	Çalışmayan	5	2.05	0.44					
	Diğer	260	2.14	0.55					
(İÖYDOÖ) Toplam	Memur	218	2.10	0.36	3-707	0.194	1.512	0.210	Anlamlı Fark Yok
	Özel Sektör	228	2.03	0.36					
	Çalışmayan	5	2.01	0.29					
	Diğer	260	2.05	0.34					

*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde Gizlilik-Güvenlik alt boyutuna ait puanların, öğrencilerin baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Bu anlamlı farklılıkların babası memur olan öğrencilerle özel sektörde çalışan öğrenciler arasında ve babasının mesleği memur olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle babası memur olan öğrencilerin dijital araç-gereçleri kullanırken dikkat edilmesi gereken gizlilik ve güvenlik bilgisi ile ilgili farkındalıkları babsı özel sektörde çalışan öğrencilerden daha iyidir denilebilir. Diğer meslekler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başka bir deyişle babası diğer meslek gruplarında çalışan öğrencilerin gizlilik ve güvenlik bilgileri benzer düzeydedir denilebilir.

İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile kullanım amacı ve teknik bilgi boyutlarında ise baba meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. . Başka bir deyişle farklı mesleklere sahip babaların çocuklarının dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile kullanım amacı, teknik bilgi alt boyutlarındaki beceri düzeyleri benzerdir denilebilir.

g. Bilgisayara sahip olma değişkeninin dijital okuryazarlık becerilerine etkisi var mıdır?

“Bilgisayara Sahip Olma Değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Kullanım Amacı, Teknik Bilgi ve Gizlilik-Güvenlik alt boyutlarından aldıkları puanları karşılaştırıldığı t-Testi sonuçları Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11. İlkokul Öğrencilerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Bağımsız Gruplar t-Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Bilgisayar Sahibi Olma Durumu	n	$\bar{X}$	S	t-testi			
					T	sd	P	Anlamlılık Değeri
Kullanım amacı	Var	351	2.07	0.38	0.917	709	0.359	Anlamlı Fark Yok
	Yok	360	2.04	0.38				
Teknik Bilgi	Var	351	2.04	0.53	2.243	709	0.025*	(Var-Yok)
	Yok	360	1.95	0.53				
Gizlilik ve Güvenlik	Var	351	2.16	0.53	0.532	709	0.595	Anlamlı Fark Yok
	Yok	360	2.14	0.54				
Dijital okuryazarlık	Var	351	2.08	0.36	1.679	709	0.094	Anlamlı Fark Yok
	Yok	360	2.04	0.35				

*p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde, Teknik Bilgi alt boyutuna ait puanlarının, bilgisayar sahibi olup olmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın, bilgisayarı olan ve olmayan öğrenciler arasında ve bilgisayar sahibi olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle bilgisayarı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin bilgisayarı olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlarda ve boyutların toplamı olan Dijital Okuryazarlık Ölçeğinde ise aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

h. Kullanılan Teknolojik Araç-Gereçler Değişkeninin Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi Var Mıdır?

“Kullanılan Teknolojik Araç-Gereçler Değişkeninin, İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Kullanım Amacı, Teknik Bilgi ve Gizlilik-Güvenlik alt boyutlarından aldıkları puanları karşılaştırıldığı MANOVA testi sonuçları Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12. İlkokul Öğrencilerinin Kullandıkları Teknolojik Araç-Gereçlere Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Teknolojik Araç-Gereçler	n	$\bar{X}$	S	Sd	χ^2	F	p	Anlamlılık Değeri
Kullanım amacı boyutu	Bilgisayar	23	1.92	0.33	4-706	0.408	2.773	0.026*	(hepsi-hiçbiri)
	Tablet	106	2.05	0.36					
	Akıllı Telefon	240	2.05	0.37					
	Hepsi	305	2.09	0.39					
	Hiçbiri	37	1.91	0.40					
Teknik bilgi boyutu	Bilgisayar	23	1.90	0.64	4-706	0.717	2.514	0.040*	(hepsi-hiçbiri)
	Tablet	106	2.01	0.53					
	Akıllı Telefon	240	1.97	0.50					
	Hepsi	305	2.04	0.54					
	Hiçbiri	37	1.77	0.51					
Gizlilik ve güvenlik boyutu	Tablet	23	2.08	0.49	4-706	0.429	1.479	0.207	Anlamlı Fark Yok
	Akıllı Telefon	106	2.16	0.54					
	Hepsi	240	2.15	0.55					
	Hiçbiri	305	2.18	0.52					
	Tablet	37	1.96	0.54					
(İÖYDOÖ) Toplam	Tablet	23	1.95	0.33	4-706	0.486	3.837	0.004*	[(tablet-hiçbiri), (akıllı telefon-hiçbiri), (hepsi-hiçbiri)]
	Akıllı Telefon	106	2.07	0.33					
	Hepsi	240	2.05	0.34					
	Hiçbiri	305	2.10	0.36					
	Tablet	37	1.88	0.35					

*p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde, Kullanım Amacı Boyutu, Teknik Bilgi Boyutu ve alt boyutların toplamını Kapsayan İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine (Kullanım Amacı+Teknik Bilgi+Gizlilik ve Güvenlik) ait puanlarının, öğrencilerin kullandıkları teknolojik araç-gereçlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılıkların Kullanım Alanı alt boyutunda, hepsini kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayanlar arasında ve hepsini kullanan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Kullanılan diğer teknolojik araç-gereçler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Teknik Bilgi alt boyutunda ise, hepsini kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayanlar arasında ve hepsini kullanan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Kullanılan diğer teknolojik araç-gereçler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Gizlilik ve Güvenlik alt boyutunda ilkökul öğrencilerinin kullandıkları teknolojik araç-gereçlere göre aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Son olarak alt boyutların toplamını kapsayan İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine (Kullanım Amacı+Teknik Bilgi+Gizlilik ve Güvenlik) ait puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu anlamlı farkın ise tablet kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında tablet kullanan öğrenciler lehine, akıllı telefon kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında akıllı telefon kullanan öğrenciler lehine, hepsini kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında hepsini kullanan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

i. Ekran Başında Geçirilen Süre Değişkeninin Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisi Var Mıdır?

“Ekran Başında Geçirilen Süre Değişkeninin, İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Kullanım Amacı, Teknik Bilgi ve Gizlilik-Güvenlik alt boyutlarından aldıkları puanları karşılaştırıldığı MANOVA testi sonuçları Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13. İlkokul Öğrencilerinin Ekran Başında Geçirdikleri Sürelere Göre Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Ekran Süresi	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	p	Anlamlılık Değeri
Kullanım amacı boyutu	1 saat	368	2.01	0.37	2-708	0.852	5.819	0.003*	[(2 saatten fazla-1 saat), (1-2 saat-1 saat)]
	1-2 saat	235	2.09	0.39					
	2 saatten fazla	108	2.14	0.37					
Teknik bilgi boyutu	1 saat	368	1.94	0.53	2-708	1.527	5.374	0.005*	(2 saatten fazla- 1 saat)
	1-2 saat	235	2.03	0.54					
	2 saatten fazla	108	2.12	0.50					
Gizlilik ve güvenlik boyutu	1 saat	368	2.11	0.52	2-708	1.852	6.470	0.002*	[(2 saatten fazla-1-2 saat), (2 saatten fazla-1 saat)]
	1-2 saat	235	2.15	0.55					
	2 saatten fazla	108	2.32	0.51					
(İÖYDOÖ) Toplam	1 saat	368	2.01	0.34	2-708	1.208	9.620	0.000*	[(2 saatten fazla-1 saat), (1-2 saat-1 saat)]
	1-2 saat	235	2.09	0.37					
	2 saatten fazla	108	2.18	0.34					

*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde, Kullanım Alanı Boyutu, Teknik Bilgi Boyutu, Gizlilik ve Güvenlik Boyutu olmak üzere tüm alt boyutlarına ve alt boyutların toplamını Kapsayan İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine (Kullanım Amacı+Teknik Bilgi+Gizlilik ve Güvenlik) ait puanlarının, öğrencilerin ekran başında geçirdikleri sürelerle göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Bu anlamlı farklılıkların Kullanım Alanı alt boyutunda, günde ekran başında 2 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerle 1 saat zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında geçirdiği süre 2 saatten fazla olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ekran başında 1-2 saat zaman geçiren öğrencilerle 1 saat zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında geçirdiği süre 1-2 saat olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Teknik Bilgi alt boyutunda, günde ekran başında 2 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerle 1 saat zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında geçirdiği süre 2 saatten fazla olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ekran başında geçirilen süre ile ilgili diğer süreler arasında ise anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Gizlilik ve Güvenlik alt boyutunda ise günde ekran başında 2 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerle 1-2 saat zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında geçirdiği süre 2 saatten fazla olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ekran başında 2 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerle 1 saat zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında geçirdiği süre 2 saatten fazla olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Son olarak alt boyutların toplamını kapsayan İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerilerine (Kullanım Amacı+Teknik Bilgi+Gizlilik ve Güvenlik) ait puanlarda anlamlı fark görülmüştür. Bu anlamlı farkın ise günde ekran başında 2 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerle 1 saat zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında geçirdiği süre 2 saatten fazla olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ekran başında 1-2 saat zaman geçiren öğrencilerle 1 saat zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında geçirdiği süre 1-2 saat olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

3. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN 21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMİ ALGI DÜZEYİ NEDİR?

“İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algı düzeyleri nedir alt problemine ilişkin olarak yapılan betimleyici analizler sonucunda elde edilen veriler, Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. İlkokul Öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algı Düzeyleri

Değişkenler		n	$\bar{X}$	S
Öğrenme Deneyimi Algıları Düzeyi		711	3.27	0.606
Öğrenme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Öz Yönelimli Öğrenme	711	3.69	0.863
	Teknoloji ile Anlamli Öğrenme	711	2.43	1.00
	İşbirlikli Öğrenme	711	3.21	0.918
Düşünme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Eleştirel Düşünme	711	3.49	0.959
	Yaratıcı Düşünme	711	3.05	0.445
	Otantik Problem Çözme	711	3.48	0.788
Bilgi Üretme Özyeterliği		711	3.57	0.887

Tablo 14 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin “Bazen” ($\bar{X}=3.27$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin algılarının öğrenme sürecine yönelik alt boyutlardan ‘Özyönelimli Öğrenme’ boyutunda “Sık sık” ($\bar{X}=3.69$), ‘Teknoloji ile Anlamli Öğrenme’ boyutunda “Nadiren” ($\bar{X}=2.43$), ‘İşbirlikli Öğrenme’ boyutunda ise “Bazen” ($\bar{X}=3.21$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Düşünme sürecine yönelik alt boyutlardan ‘Eleştirel Düşünme’ boyutunda “Sık sık” ($\bar{X}=3.49$), ‘Yaratıcı Düşünme’ boyutunda “Bazen” ($\bar{X}=3.05$), ‘Otantik Problem Çözme’ boyutunda “Sık sık” ($\bar{X}=3.48$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Bilgi Üretme Özyeterliği boyutunda ise “Sık sık” ($\bar{X}=3.57$) düzeyinde olduğu görülmüştür.

4. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME DENEYİMİ ALGI DÜZEYLERİ ÜZERİNDE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN ETKİSİ VAR MIDIR?

a. Cinsiyet değişkeninin, ilkökul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerine etkisi var mıdır?

“Cinsiyet değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Deneyimi Algı Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak elde edilen verilerin bağımsız örneklem t testi analizi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Deneyimi Algılarının Bağımsız Gruplar t-Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t-testi			Anlamlılık Değeri
						t	sd	p	
Öğrenme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Özyönelimli Öğrenme	Kadın	376	3.71	0.847	0.918	709	0.359	Anlamlı Fark Yok
		Erkek	335	3.65	0.882				
	Teknoloji ile Anlamli Öğrenme	Kadın	376	2.38	0.973	-1.374	709	0.170	Anlamlı Fark Yok
		Erkek	335	2.49	1.039				
	İşbirlikli Öğrenme	Kadın	376	3.27	0.849	1.853	709	0.064	Anlamlı Fark Yok
		Erkek	335	3.15	0.987				

Tablo 15. (Devam) İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Deneyimi Algılarının Bağımsız Gruplar t-Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t-testi			Anlamlılık Değeri
Düşünme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Eleştirel Düşünme	Kadın	376	3.49	0.945	-0.046	709	0.964	Anlamlı Fark Yok
		Erkek	335	3.49	0.977				
	Yaratıcı Düşünme	Kadın	376	3.04	0.454	-0.869	709	0.385	Anlamlı Fark Yok
		Erkek	335	3.07	0.435				
	Ötantik Problem Çözme	Kadın	376	3.51	0.763	0.871	709	0.384	Anlamlı Fark Yok
		Erkek	335	3.45	0.815				
Bilgi Üretme Özyeterliği		Kadın	376	3.60	0.878	0.977	709	0.329	Anlamlı Fark Yok
		Erkek	335	3.53	0.898				
Öğrenme Deneyimi Algıları		Kadın	376	3.28	0.580	0.600	709	0.548	Anlamlı Fark Yok
		Erkek	335	3.25	0.634				

Tablo 15 incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinden elde edilen öğrenme deneyimi algıları ölçeği ve alt boyutlarının puanlarında, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Başka bir deyişle kadın ve erkek öğrencilerin öğrenme deneyimi algıları benzer düzeydedir denilebilir.

b. Sınıf düzeylerinin ilkökul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerine etkisi var mıdır?

“Sınıf Düzeyleri Değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Deneyimi Algı Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği ile alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırıldığı MANOVA ve Post Hoc testi sonuçları Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16. İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	p	Anlamlılık Değeri
Öğrenme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Özyönelimli Öğrenme	1	51	3.52	0.87	3-707	3.608	4.914	0.002*	(4 - 2)
		2	167	3.51	0.81					
		3	256	3.71	0.88					
		4	237	3.82	0.84					
	Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme	1	51	2.05	1.08	3-707	5.578	5.625	0.001*	[(3-1), (4-1), (4-2)]
		2	167	2.28	0.97					
		3	256	2.48	0.99					
		4	237	2.57	0.99					
	İşbirlikli Öğrenme	1	51	2.85	0.89	3-707	3.952	4.754	0.003*	[(4-1), (3-1)]
		2	167	3.10	0.84					
		3	256	3.30	0.99					
		4	237	3.28	0.86					

Tablo 16. (Devam) İlkokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	p	Anlamlılık Değeri
Düşünme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Eleştirel Düşünme	1	51	3.28	1.05	3-707	3.583	3.937	0.008*	(4 – 2)
		2	167	3.31	1.05					
		3	256	3.55	0.95					
		4	237	3.59	0.84					
	Yaratıcı Düşünme	1	51	3.14	0.37	3-707	1.104	5.674	0.001*	[(3 - 2), (3 – 4)]
		2	167	3.00	0.42					
		3	256	3.13	0.46					
		4	237	2.99	0.43					
	Otantaik Problem Çözme	1	51	3.38	0.87	3-707	0.915	1.475	0.220	Anlamlı Fark Yok
		2	167	3.39	0.75					
		3	256	3.51	0.82					
		4	237	3.54	0.74					
Bilgi Üretme Özyeterliği	1	51	3.71	0.85	3-707	1.026	1.303	0.272	Anlamlı Fark Yok	
	2	167	3.46	0.94						
	3	256	3.59	0.91						
	4	237	3.59	0.82						
Öğrenme Deneyimi Algıları (TOPLAM)	1	51	3.12	0.61	3-707	1.740	4.812	0.003*	[(4 – 2), (3 – 2)]	
	2	167	3.14	0.56						
	3	256	3.31	0.65						
	4	237	3.33	0.56						

*p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde; özyönelimli öğrenme, teknoloji ile anlamlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve alt boyutların toplamı olan ilkökul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algılarına ait puanlarında, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Bu anlamlı farklılıkların Özyönelimli Öğrenme alt boyutunda, 4. sınıf öğrencileriyle 2. sınıf öğrencileri arasında ve 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme alt boyutunda, 3. sınıf öğrencileriyle 1. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. 4. sınıf öğrencileriyle 1. sınıf öğrencileri arasında ve 4. sınıf öğrencileriyle 2. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İşbirlikli Öğrenme alt boyutunda, 3. sınıf öğrencileriyle 1. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. 4. sınıf öğrencileriyle 1. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Eleştirel Düşünme alt boyutunda, 4. sınıf öğrencileriyle 2. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yaratıcı Düşünme alt boyutunda, 3. sınıf öğrencileriyle 2. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. 3. sınıf öğrencileriyle 4. sınıf öğrencileri arasında yine 3. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Son olarak alt boyutların toplamını kapsayan İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algılarında, 4. sınıf öğrencileriyle 2. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. 3. sınıf öğrencileriyle 2. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Diğer sınıf düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

c. Anne eğitim düzeylerinin ilkökul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerine etkisi var mıdır?

“Anne Eğitim Düzeyleri Değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Deneyimi Algı Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği ile alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırıldığı MANOVA testi sonuçları Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17. İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Öğrenme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	İlkokul	117	3.83	0.77	5-705	0.693	0.928	0.462	Anlamlı Fark Yok
	Ortaokul	131	3.66	0.94					
	Lise	176	3.62	0.87					
	Önlisans	81	3.70	0.77					
	Lisans	181	3.66	0.86					
	Lisansüstü	25	3.72	1.01					

Tablo 17. (Devam) İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
	Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme	İlkokul	117	2.50	1.01	5-705	0.547	0.539	0.747	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	131	2.36	1.00					
		Lise	176	2.44	0.99					
		Önlisans	81	2.40	0.98					
		Lisans	181	2.42	1.00					
		Lisansüstü	25	2.68	1.20					
	İşbirlikli Öğrenme	İlkokul	117	3.31	0.93	5-705	1.275	1.516	0.183	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	131	3.23	0.90					
		Lise	176	3.22	0.90					
		Önlisans	81	3.00	0.94					
		Lisans	181	3.20	0.90					
		Lisansüstü	25	3.45	0.94					
Düşünme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Eleştirel Düşünme	İlkokul	117	3.59	0.96	5-705	0.864	0.938	0.456	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	131	3.36	0.93					
		Lise	176	3.45	0.94					
		Önlisans	81	3.52	0.87					
		Lisans	181	3.52	1.00					
		Lisansüstü	25	3.60	1.05					
	Yaratıcı Düşünme	İlkokul	117	3.01	0.41	5-705	0.174	0.875	0.497	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	131	3.00	0.41					
		Lise	176	3.07	0.49					
		Önlisans	81	3.06	0.41					
		Lisans	181	3.09	0.45					
		Lisansüstü	25	3.02	0.36					
	Otantik Problem Çözme	İlkokul	117	3.54	0.80	5-705	0.945	1.527	0.179	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	131	3.45	0.76					
		Lise	176	3.45	0.76					
		Önlisans	81	3.32	0.74					
		Lisans	181	3.54	0.81					
		Lisansüstü	25	3.71	0.87					
Bilgi Üretme Özyeterliği	İlkokul	117	3.58	0.91	5-705	0.790	1.002	0.415	Anlamlı Fark Yok	
	Ortaokul	131	3.52	0.93						
	Lise	176	3.49	0.89						
	Önlisans	81	3.56	0.92						
	Lisans	181	3.64	0.82						
	Lisansüstü	25	3.81	0.75						

Tablo 17. (Devam) İlkokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Öğrenme Deneyimi Algıları (TOPLAM)	İlkokul	117	3.33	0.60	5-705	0.367	1.000	0.417	Anlamlı Fark Yok
	Ortaokul	131	3.22	0.62					
	Lise	176	3.24	0.60					
	Önlisans	81	3.21	0.52					
	Lisans	181	3.29	0.61					
	Lisansüstü	25	3.43	0.70					

Tablo 17 incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinden elde edilen öğrenme deneyimi algıları ölçeği ve alt boyutlarının puanlarında, anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Başka bir deyişle farklı eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarının öğrenme deneyimi algıları benzer düzeydedir denilebilir.

d. Baba eğitim düzeylerinin ilkökul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerine etkisi var mıdır?

“Baba Eğitim Düzeyleri Değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Deneyimi Algı Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği ile alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırıldığı MANOVA testi sonuçları Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18. İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Öğrenme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Özyönelimli Öğrenme	İlkokul	72	3.80	0.86	5-705	0.685	0.917	0.469	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	113	3.63	0.89					
		Lise	192	3.74	0.89					
		Önlisans	79	3.65	0.80					
		Lisans	206	3.67	0.84					
		Lisansüstü	49	3.51	0.81					
	Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme	İlkokul	72	2.44	1.01	5-705	0.291	0.286	0.921	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	113	2.46	1.07					
		Lise	192	2.38	0.93					
		Önlisans	79	2.51	1.04					
		Lisans	206	2.46	1.00					
		Lisansüstü	49	2.36	1.04					

Tablo 18. (Devam) İlkokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
	İşbirlikli Öğrenme	İlkokul	72	3.36	0.96	5-705	1.905	2.276	0.045	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	113	3.20	0.87					
		Lise	192	3.30	0.93					
		Önlisans	79	3.03	0.94					
		Lisans	206	3.12	0.90					
		Lisansüstü	49	3.42	0.84					
Düşünme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Eleştirel Düşünme	İlkokul	72	3.51	1.06	5-705	0.290	0.313	0.905	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	113	3.41	0.95					
		Lise	192	3.51	0.93					
		Önlisans	79	3.51	0.92					
		Lisans	206	3.47	0.96					
		Lisansüstü	49	3.58	0.98					
	Yaratıcı Düşünme	İlkokul	72	3.00	0.41	5-705	0.373	1.890	0.094	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	113	2.98	0.44					
		Lise	192	3.03	0.45					
		Önlisans	79	3.12	0.45					
		Lisans	206	3.11	0.43					
		Lisansüstü	49	3.02	0.42					
	Otantik Problem Çözme	İlkokul	72	3.45	0.83	5-705	0.429	0.689	0.632	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	113	3.53	0.80					
		Lise	192	3.47	0.76					
		Önlisans	79	3.39	0.71					
		Lisans	206	3.48	0.80					
		Lisansüstü	49	3.62	0.78					
Bilgi Üretme Özyeterliği		İlkokul	72	3.53	0.98	5-705	0.405	0.512	0.767	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	113	3.60	0.93					
		Lise	192	3.51	0.89					
		Önlisans	79	3.53	0.86					
		Lisans	206	3.61	0.84					
		Lisansüstü	49	3.68	0.83					
Öğrenme Deneyimi Algıları (TOPLAM)		İlkokul	72	3.29	0.65	5-705	0.044	0.118	0.988	Anlamlı Fark Yok
		Ortaokul	113	3.26	0.60					
		Lise	192	3.27	0.60					
		Önlisans	79	3.23	0.61					
		Lisans	206	3.27	0.59					
		Lisansüstü	49	3.31	0.60					

Tablo 18 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinden elde edilen öğrenme deneyimi algıları ölçeği ve alt boyutlarının puanlarında, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel

olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. . Başka bir deyişle farklı eğitim düzeyindeki babaların çocuklarının öğrenme deneyimi algıları benzer düzeydedir denilebilir.

e. Anne mesleklerinin ilkökul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerine etkisi var mıdır?

“Anne Meslekleri Değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Deneyimi Algı Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği ile alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırıldığı MANOVA ve Post Hoc testi sonuçları Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19. İlkokul Öğrencilerinin Anne Mesleklerine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Anne Meslekleri	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Öğrenme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Özyönelimli Öğrenme	Memur	152	3.68	0.88	3-707	0.286	0.382	0.766	Anlamlı Fark Yok
		Özel Sektör	67	3.66	0.85					
		Çalışmayan	435	3.70	0.85					
		Diğer	57	3.58	0.91					
	Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme	Memur	152	2.38	0.98	3-707	0.320	0.315	0.814	Anlamlı Fark Yok
		Özel Sektör	67	2.38	0.92					
		Çalışmayan	435	2.46	1.01					
		Diğer	57	2.46	1.11					
	İşbirlikli Öğrenme	Memur	152	3.18	0.89	3-707	0.678	0.802	0.493	Anlamlı Fark Yok
		Özel Sektör	67	3.08	1.03					
		Çalışmayan	435	3.23	0.90					
		Diğer	57	3.32	0.91					
Düşünme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Eleştirel Düşünme	Memur	152	3.47	0.99	3-707	0.942	1.023	0.382	Anlamlı Fark Yok
		Özel Sektör	67	3.60	0.84					
		Çalışmayan	435	3.45	0.96					
		Diğer	57	3.65	0.97					
	Yaratıcı Düşünme	Memur	152	3.13	0.43	3-707	0.678	3.451	0.016*	(memur-çalışmayan)
		Özel Sektör	67	3.02	0.48					
		Çalışmayan	435	3.02	0.43					
		Diğer	57	3.15	0.47					
	Otantik Problem Çözme	Memur	152	3.51	0.80	3-707	0.597	0.960	0.411	Anlamlı Fark Yok
		Özel Sektör	67	3.42	0.79					
		Çalışmayan	435	3.46	0.77					
		Diğer	57	3.63	0.79					

Tablo 19. (Devam) İlkokul Öğrencilerinin Anne Mesleklerine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Anne Meslekleri	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Bilgi Üretme Özyeterliği	Memur	152	3.63	0.85	3-707	0.975	1.239	0.295	Anlamlı Fark Yok
	Özel Sektör	67	3.53	0.86					
	Çalışmayan	435	3.74	0.90					
	Diğer	57	3.57	0.83					
Öğrenme Deneyimi Algıları (TOPLAM)	Memur	152	3.28	0.62	3-707	0.173	0.470	0.470	Anlamlı Fark Yok
	Özel Sektör	67	3.23	0.55					
	Çalışmayan	435	3.26	0.60					
	Diğer	57	3.35	0.62					

*p<0.05

Tablo 19 incelendiğinde; ilkokul öğrencilerinden elde edilen öğrenme deneyimi algıları ölçeği ve alt boyutlarından (Özyönelimli Öğrenme, Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Eleştirel Düşünme, Otantik Problem Çözme, Bilgi Üretme Özyeterliği) puanlarında, anne mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

Yaratıcı Düşünme alt boyutuna ait puanlarda ise öğrencilerin anne mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın, annesi memur olan öğrencilerle annesi çalışmayan öğrenciler arasında annesi memur olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Diğer meslekler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

f. Baba mesleklerinin ilkokul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerine etkisi var mıdır?

“Baba Meslekleri Değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Deneyimi Algı Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği ile alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırıldığı MANOVA ve Post Hoc testi sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20. İlkokul Öğrencilerinin Baba Mesleklerine Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Baba Meslekleri	n	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Öğrenme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Özyönelimli Öğrenme	Memur	218	3.74	0.83	3-707	2.528	3.422	0.017*	(memur-çalışmayan)
		Özel Sektör	228	3.76	0.87					
		Çalışmayan	5	2.84	1.10					
		Diğer	260	3.59	0.86					
	Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme	Memur	218	2.43	1.01	3-707	0.658	0.650	0.650	Anlamlı Fark Yok
		Özel Sektör	228	2.49	1.01					
		Çalışmayan	5	2.04	0.99					
		Diğer	260	2.39	0.99					
	İşbirlikli Öğrenme	Memur	218	3.22	0.89	3-707	0.205	0.242	0.867	Anlamlı Fark Yok
		Özel Sektör	228	3.18	0.92					
		Çalışmayan	5	3.04	1.21					
		Diğer	260	3.24	0.93					
Düşünme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Eleştirel Düşünme	Memur	218	3.53	0.95	3-707	1.877	2.046	0.106	Anlamlı Fark Yok
		Özel Sektör	228	3.49	0.97					
		Çalışmayan	5	2.46	0.96					
		Diğer	260	3.47	0.94					
	Yaratıcı Düşünme	Memur	218	3.07	0.42	3-707	0.255	1.289	0.277	(memur-çalışmayan)
		Özel Sektör	228	3.01	0.44					
		Çalışmayan	5	2.95	0.77					
		Diğer	260	3.08	0.45					
	Otantik Problem Çözme	Memur	218	3.51	0.75	3-707	0.357	0.574	0.632	Anlamlı Fark Yok
		Özel Sektör	228	3.44	0.77					
		Çalışmayan	5	3.20	0.92					
		Diğer	260	3.50	0.82					
Bilgi Üretme Özyeterliği	Memur	152	3.66	0.84	3-707	1.001	1.271	0.283	Anlamlı Fark Yok	
	Özel Sektör	67	3.54	0.90						
	Çalışmayan	435	3.20	0.82						
	Diğer	57	3.53	0.90						
Öğrenme Deneyimi Algıları (TOPLAM)	Memur	152	3.30	0.60	3-707	0.421	1.148	0.329	Anlamlı Fark Yok	
	Özel Sektör	67	3.27	0.59						
	Çalışmayan	435	2.83	0.77						
	Diğer	57	3.25	0.61						

Tablo 20 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinden elde edilen öğrenme deneyimi algıları ölçeği ve işbirlikli öğrenme, teknoloji ile anlamli öğrenme, eleştirel düşünme, otantik problem çözme ve bilgi üretme özyeterliği alt boyutlarının puanlarında, baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamli bir fark görülmemiştir.

Öz-yönelimli öğrenme alt boyutuna ait puanlarında, öğrencilerin baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamli bir fark görülmüştür. Bu anlamli farklılığın, babası memur olan öğrencilerle babası çalışmayan öğrenciler arasında babası memur olan

öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Diğer meslekler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yaratıcı düşünme alt boyutuna ait puanların, öğrencilerin baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın, babası memur olan öğrencilerle babası çalışmayan öğrenciler arasında babası memur olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Diğer meslekler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

g. Bilgisayar sahibi olma değişkeninin ilkökul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerine etkisi var mıdır?

“Bilgisayar Sahibi Olma Değişkeninin İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Deneyimi Algı Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeği ile alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırıldığı MANOVA ve Post Hoc testi sonuçları Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21. İlkokul Öğrencilerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumuna Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler	Bilgisayar Sahibi Olma Durumu	n	X	S	t-testi			
					T	sd	p	Anlamlılık Değeri
Öz yönelimli öğrenme	Var	351	3.69	0.878	0.243	709	0.808	Anlamlı Fark Yok
	Yok	360	3.68	0.850				
Teknoloji ile anlamlı öğrenme	Var	351	2.62	1.017	5.083	709	0.000*	(var - yok)
	Yok	360	2.25	0.959				
İş birlikli öğrenme	Var	351	3.23	0.895	0.496	709	0.620	Anlamlı Fark Yok
	Yok	360	3.20	0.941				
Eleştirel düşünme	Var	351	3.57	0.952	2.303	709	0.022*	(var - yok)
	Yok	360	3.41	0.961				
Yaratıcı düşünme	Var	351	3.05	0.433	-0.210	709	0.834	Anlamlı Fark Yok
	Yok	360	3.05	0.456				
Otantik problem çözme	Var	351	3.54	0.756	1.838	709	0.066	Anlamlı Fark Yok
	Yok	360	3.43	0.815				
Bilgi üretme özyeterliği	Var	351	3.67	0.866	2.929	709	0.004*	(var - yok)
	Yok	360	3.47	0.898				
Öğrenme deneyimi algıları	Var	351	3.33	0.594	2.842	709	0.005*	(var - yok)
	Yok	360	3.20	0.611				

*p<0.05

Tablo 21 incelendiğinde, Teknoloji ile Anlamli Öğrenme, Eleştirel Düşünme ve Bilgi Üretme Özyeterliğı alt boyutlarıyla alt boyutların toplamı olan Öğrenme Deneyimi Algılarına ait puanlarında, bilgisayar sahibi olup olmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamli bir fark görülmüştür. Bu anlamli farkın, bilgisayar sahibi olan öğrencilerle olmayan öğrenciler arasında ve bilgisayar sahibi olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark görülmemiştir.

h. Kullanılan teknolojik araç-gereçlerin ilkokul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerine etkisi var mıdır?

“Kullanılan Teknolojik Araç-Gereçlerin İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Deneyimi Algı Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Ölçeğı ile alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırıldığı MANOVA ve Post Hoc testi sonuçları Tablo 22’de görülmektedir.

Tablo 22. İlkokul Öğrencilerinin Kullanılan Teknolojik Araç-Gereçlere Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Kullanılan Teknolojik Araç-Gereçler	n	$\bar{X}$	S	Sd	χ^2	F	P	Anamlılık Değeri
Öğrenme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Özyönelimli Öğrenme	Bilgisayar	23	3.80	0.92	4-706	0.475	0.635	0.638	Anlamlı Fark Yok
		Tablet	106	3.78	0.84					
		Akıllı Telefon	240	3.65	0.86					
		Hepsi	305	3.67	0.86					
		Hiçbiri	37	3.76	0.95					
	Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme	Bilgisayar	23	2.55	1.14	4-706	5.497	5.578	0.000*	(Hepsi – Akıllı Telefon)
		Tablet	106	2.43	1.00					
		Akıllı Telefon	240	2.23	0.92					
		Hepsi	305	2.61	1.02					
		Hiçbiri	37	2.18	0.95					
	İşbirlikli Öğrenme	Bilgisayar	23	3.06	0.98	4-706	0.929	1.100	0.355	Anlamlı Fark Yok
		Tablet	106	3.29	0.91					
		Akıllı Telefon	240	3.15	0.94					
		Hepsi	305	3.23	0.89					
		Hiçbiri	37	3.41	0.91					

Tablo 22. (Devam) İlkokul Öğrencilerinin Kullanılan Teknolojik Araç-Gereçlere Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Kullanılan Teknolojik Araç-Gereçler	n	$\bar{X}$	S	Sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Düşünme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Eleştirel Düşünme	Bilgisayar	23	3.44	1.09	4-706	0.357	0.386	0.819	Anlamlı Fark Yok
		Tablet	106	3.53	0.95					
		Akıllı Telefon	240	3.43	0.98					
		Hepsi	305	3.52	0.92					
		Hiçbiri	37	3.48	1.00					
	Yaratıcı Düşünme	Bilgisayar	23	3.15	0.35	4-706	0.610	3.109	0.015	[(Bilgisayar-Hiçbiri)-(Tablet-Hiçbiri)-(Akıllı Telefon-Hiçbiri) - (Hepsi-Hiçbiri)]
		Tablet	106	3.10	0.45					
		Akıllı Telefon	240	3.05	0.46					
		Hepsi	305	3.06	0.41					
		Hiçbiri	37	2.82	0.48					
	Otantik Problem Çözme	Bilgisayar	23	3.49	0.78	4-706	0.270	0.433	0.785	Anlamlı Fark Yok
		Tablet	106	3.54	0.81					
		Akıllı Telefon	240	3.44	0.83					
		Hepsi	305	3.50	0.73					
		Hiçbiri	37	3.40	0.85					
Bilgi Üretme Özyeterliği		Bilgisayar	23	3.60	0.83	4-706	1.215	1.547	0.187	Anlamlı Fark Yok
		Tablet	106	3.63	0.82					
		Akıllı Telefon	240	3.47	0.93					
		Hepsi	305	3.64	0.85					
		Hiçbiri	37	3.44	0.99					
Öğrenme Deneyimi Algıları (TOPLAM)		Bilgisayar	23	3.30	0.68	4-706	0.610	1.668	0.156	Anlamlı Fark Yok
		Tablet	106	3.27	0.56					
		Akıllı Telefon	240	2.83	0.61					
		Hepsi	305	3.25	0.59					
		Hiçbiri	37		0.66					

*p<0.05

Tablo 22 incelendiğinde, Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme ve Yaratıcı Düşünme alt boyutlarına ait puanlarında, kullanılan teknolojik araç gereçlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın, Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme alt boyutunda teknolojik araç-gereçlerin hepsini kullanan öğrencilerle yalnızca akıllı telefon kullanan öğrenciler arasında ve teknolojik araç-gereçlerin hepsini kullanan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Diğer teknolojik araç-gereçler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yaratıcı Düşünme alt boyutunda ise anlamlı farklılığın; teknolojik araç-gereçlerden yalnızca bilgisayar kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında bilgisayar kullanan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Teknolojik araç-gereçlerden yalnızca tablet kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında ve tablet kullanan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Teknolojik araç-gereçlerden yalnızca akıllı telefon kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında ve akıllı telefon kullanan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Teknolojik araç-gereçlerden hepsini kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında ve hepsini kullanan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Diğer teknolojik araç-gereçler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Diğer alt boyutlarda ve bu alt boyutların toplamı olan öğrenme deneyimi algılarında aldıkları puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

i. Ekran başında geçirilen sürenin ilkökul öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerine etkisi var mıdır?

“Ekran Başında Geçirilen Sürenin İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Deneyimi Algı Düzeylerine etkisi var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak ilkökul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları ölçeği ile alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırıldığı MANOVA ve Post Hoc testi sonuçları Tablo 23’te görülmektedir.

Tablo 23. İlkokul Öğrencilerinin Ekran Başında Geçirilen Süreye Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Ekran Süresi	N	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Öğrenme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Özyönelimli Öğrenme	1 saat	368	3.77	0.85	2-708	5.004	6.815	0.001*	[(1 saat-2 saatten fazla) – (1-2 saat-2 saatten fazla)]
		1 – 2 saat	235	3.68	0.78					
		2 saatten fazla	108	3.42	1.01					
	Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme	1 saat	368	2.40	0.99	2-708	0.331	0.327	0.721	Anlamlı Fark Yok
		1 – 2 saat	235	2.47	0.95					
		2 saatten fazla	108	2.45	1.12					
	İşbirlikli Öğrenme	1 saat	368	3.29	0.90	2-708	3.624	4.333	0.013*	(1 saat – 2 saatten fazla)
		1 – 2 saat	235	3.20	0.91					
		2 saatten fazla	108	2.99	0.95					

Tablo 23. (Devam) İlkokul Öğrencilerinin Ekran Başında Geçirilen Süreye Göre Öğrenme Deneyimi Algıları ve Alt Boyutlarının Manova Testi ile Karşılaştırılması

Değişkenler		Ekran Süresi	N	$\bar{X}$	S	sd	χ^2	F	P	Anlamlılık Değeri
Düşünme Sürecine Yönelik Alt Boyutlar	Eleştirel Düşünme	1 saat	368	3.53	0.97	2-708	3.263	3.567	0.029*	[(1 saat – 2 saatten fazla) – (1-2 saat – 2 saatten fazla)]
		1 – 2 saat	235	3.53	0.91					
		2 saatten fazla	108	3.26	0.96					
	Yaratıcı Düşünme	1 saat	368	3.08	0.46	2-708	0.303	1.531	0.217	Anlamlı Fark Yok
		1 – 2 saat	235	3.04	0.44					
		2 saatten fazla	108	2.99	0.39					
	Otantik Problem Çözme	1 saat	368	3.56	0.75	2-708	2.612	4.242	0.015*	(1 saat – 2 saatten fazla)
		1 – 2 saat	235	3.43	0.82					
		2 saatten fazla	108	3.33	0.79					
Bilgi Üretme Özyeterliği	1 saat	368	3.59	0.91	2-708	0.547	0.694	0.500	Anlamlı Fark Yok	
	1 – 2 saat	235	3.58	0.84						
	2 saatten fazla	108	3.48	0.89						
Öğrenme Deneyimi Algıları (TOPLAM)	1 saat	368	3.31	0.60	2-708	1.363	3.740	0.024*	(1 saat – 2 saatten fazla)	
	1 – 2 saat	235	3.27	0.57						
	2 saatten fazla	108	3.13	0.63						

*p<0.05

Tablo 23 incelendiğinde, Özyönelimli Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Eleştirel Düşünme, Otantik Problem Çözme alt boyutlarına ait puanların ve alt boyutların toplamı olan Öğrenme Deneyimi Algılarında aldıkları puanlarında ekran başında geçirilen süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın; Özyönelimli Öğrenme alt boyutunda günde ekran başında 1 saat zaman geçiren öğrencilerle 2 saatten fazla zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında 1 saat zaman geçiren öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Günde ekran başında 1-2 saat zaman geçiren öğrencilerle 2 saatten fazla zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında 1-2 saat zaman geçiren öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

İşbirlikli Öğrenme alt boyutunda günde ekran başında 1 saat zaman geçiren öğrencilerle 2 saatten fazla zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında 1 saat zaman geçiren öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Eleştirel Düşünme alt boyutunda günde ekran başında 1 saat zaman geçiren öğrencilerle 2 saatten fazla zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında 1 saat zaman

geçiren öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Ekran başında 1-2 saat zaman geçiren öğrencilerle 2 saatten fazla zaman geçiren öğrenciler arasında ise ekran başında 1-2 saat zaman geçiren öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Otantik Problem Çözme alt boyutunda günde ekran başında 1 saat zaman geçiren öğrencilerle 2 saatten fazla zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında 1 saat zaman geçiren öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Son olarak alt boyutların toplamı olan Öğrenme Deneyimi Algılarından aldıkları puanlarda günde ekran başında 1 saat zaman geçiren öğrencilerle 2 saatten fazla zaman geçiren öğrenciler arasında ekran başında 1 saat zaman geçiren öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme, Yaratıcı Düşünme ve Bilgi Üretme Özyeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

5. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE 21. YÜZYIL ÖĞRENME DENEYİMİ ALGILARI ARASINDA BİR İLİŞKİ VAR MIDIR?

“İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Arasında Bir İlişki Var Mıdır? ” problemine ilişkin ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ölçeği ve 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları ölçekleri Pearson Korelasyon testi ile incelenerek Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algıları Arasındaki İlişki KORELASYON

Değişkenler		Dijital toplam	Algı toplam
Dijital Okuryazarlık Becerisi	Pearson correlation	1	0.290**
	Sig (2-tailed)		0.000
	N	711	711
Öğrenme Deneyimleri Algısı	Pearson correlation	0.290**	1
	Sig (2-tailed)	0.000	
	N	711	711

*P<0.05

Tablo 24 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon testi yapıldığı, yapılan analizler sonucunda dijital okuryazarlık becerisi ile öğrenme

deneyimleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r= 0.290$, $p<0.05$). Başka bir deyişle dijital okuryazarlık becerisi arttıkça öğrenme deneyimi algıları artmaktadır.



SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri, 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algı düzeyleri incelenmiştir. Dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ve 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Aynı zamanda ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları arasındaki ilişki ile ilgili olarak ilkokul düzeyinde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bulguların tartışılmasında ilgili değişkenlerle benzerlik gösteren çalışmalara değinilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin “Kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından kullanım amacı boyutu puanının “Kararsızım”, teknik bilgi boyutu puanının “Kararsızım”, gizlilik ve güvenlik boyutu puanının da “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile kullanım amacı, teknik bilgi ve gizlilik-güvenlik bilgisi alt boyutlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin orta düzeyde olması öğrencilerin dijital araç-gereçleri ve teknolojiyi temel düzeyden fazla kullanabildiklerini ancak ileri düzey kadar kullanamadıklarını ifade etmektedir. Yani öğrencilerin kullanım amacı, teknik bilgi, gizlilik ve güvenlik bilgisi gibi becerilere sahip olduklarını ancak bu becerilerinin henüz olması gereken seviyede olmadıklarını ifade etmektedir.

Yılmaz ve Yiğit (2024) tarafından yapılan çalışmada da 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, dijital okuryazarlık becerilerinin ve ölçeğe ilişkin kullanım amacı, teknik bilgi, gizlilik ve güvenlik bilgisi alt boyutlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış olması da bu sonucu destekler niteliktedir. Masyhura (2022)’nin dijital okuryazarlığın ilkokullarda nasıl uygulandığının analiz edildiği araştırmada dijital okuryazarlığın ilkokullarda hala memnun edici düzeyde olmadığı tespit edilmiş olması da bu sonucu desteklemektedir. Ancak Bahşi (2023)’nin yaptığı çalışmada ise öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda, aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır:

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri (İÖYDOÖ) düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında; istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Yani erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile kız öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri benzerdir denilebilir. Bahadırtürk (2025) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeni açısından dijital okuryazarlık becerileri ile kullanım amacı, gizlilik ve güvenlik boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığının tespit edilmesi, bu sonucu destekler niteliktedir. Bahri vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinde farklı cinsiyetler arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından Teknik Bilgi boyutu puan ortalaması üzerinde sınıf düzeyi değişkeni açısından 4.sınıf-2.sınıf ve 4.sınıf-3.sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Gizlilik-güvenlik bilgisi boyutu puan ortalaması üzerinde sınıf düzeyi değişkeni açısından 4.sınıf-2.sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bahadırtürk (2025) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin gizlilik ve güvenlik alt boyutunun puan ortalaması üzerinde sınıf düzeyi değişkeni açısından 4. sınıf öğrencilerinin lehine fark bulunması bu sonucu destekler niteliktedir. Kullanım amacı boyutu puan ortalaması üzerinde sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bahadırtürk (2025) tarafından yapılan çalışmada, kullanım amacı boyutunun puan ortalaması üzerinde sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı fark oluşturmadığının tespit edilmesi, bu sonucu destekler niteliktedir. Dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Yiğit (2024) tarafından 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisine ilişkin algıları 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık göstermesi, bu sonucu destekler niteliktedir. Tezer vd. (2024) tarafından yapılan Kuzey Kıbrıs'ta yapılan araştırmada ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin 4. sınıf öğrencilerine nazaran daha yüksek olduğunun saptanması da bu sonucu desteklemektedir. Bahri vd. (2020) tarafından Endonezya'nın Jeneponto Bölgesi'nde yapılan araştırmada da öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinde farklı sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunun saptanmasının da bu sonucu desteklediği söylenebilir. Bu bağlamda sınıf düzeyi arttıkça

dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile alt boyutlarından teknik bilgi düzeyleri ve gizlilik ve güvenlik bilgisi düzeylerinin de arttığından söz edilebilir. Ancak kullanım amacı düzeylerinin ise sınıf düzeyine göre değişiklik göstermediği yani tüm sınıf düzeylerinde dijital araç-gereçlerin benzer amaçlarla kullanıldığı söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bahadırtürk (2025) tarafından yapılan çalışmada, dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığının tespit edilmesi, bu sonucu destekler niteliktedir. Bu bağlamda eğitim düzeyleri birbirinden farklı anne-babaların çocuklarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin anne meslekleri değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda farklı mesleklerden annelerin çocuklarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin baba meslekleri değişkeni açısından ise yalnızca gizlilik ve güvenlik bilgisi boyutunun puan ortalaması üzerinde babası memur olan öğrencilerle özel sektörde çalışan öğrenciler arasında babası memur olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerden babası memur olarak çalışan öğrencilerin babalarının kamuda çalışması sebebiyle gizlilik ve güvenlik bilgisi konusunda daha bilinçli olmaları sebebiyle babası özel sektörde çalışanlardan daha iyi olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin bilgisayar sahibi olma değişkeni açısından teknik bilgi boyutu puan ortalaması üzerinde bilgisayar sahibi olma değişkeni açısından bilgisayarı olan öğrencilerle olmayan öğrenciler arasında bilgisayarı olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bilgisayarı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin dijital araç-gereçlerle daha fazla meşgul olmaları sebebiyle bilgisayarı olmayan öğrencilerden daha iyi olduğu söylenebilir. Bahadırtürk (2025) tarafından yapılan çalışmada, dijital okuryazarlık ölçeğinin toplam puanı ile kullanım amacı, teknik bilgi ve gizlilik ve güvenlik bilgisi alt boyut puan ortalamasının teknolojik araca sahip olma değişkeni açısından teknolojik araca sahip olan öğrenciler lehine fark bulunması, bu sonucu destekler niteliktedir.

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği toplam puanının kullanılan teknolojik araç-gereçler değişkeni açısından tablet kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında tablet kullanan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Akıllı telefon kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında akıllı telefon kullanan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Teknolojik araç-gereçlerin hepsini kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında hepsini kullanan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Kullanım amacı ve teknik bilgi boyutunun kullanılan teknolojik araç-gereçler değişkeni açısından hepsini kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında hepsini kullanan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Gizlilik ve güvenlik boyutunun kullanılan teknolojik araç-gereçler değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerden kullandıkları teknolojik araç-gereç çeşidi fazla olanların dijital okuryazarlık becerilerinin ve alt boyutlarından kullanım amacı ve teknik bilgi düzeylerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin gizlilik ve güvenlik bilgi düzeylerinin kullandıkları teknolojik araç-gereç çeşidine göre farklılık göstermeği yani gizlilik ve güvenlik bilgilerinin benzer olduğu söylenebilir. Bahadırtürk (2025) tarafından yapılan çalışmada, evinde tableti öğrencilerin dijital okuryazarlık ölçeğinin toplam puanının evinde teknolojik aracı olmayan öğrencilerden istatistiki olarak anlamlı fark bulunması, bu sonucu destekler niteliktedir. Teknik bilgi boyutunda da evinde telefonu-tableti olan öğrencilerin olmayan öğrencilerden anlamlı olarak farklılık bulunması yine bu sonucu destekler niteliktedir. Churchill (2020) tarafından mobil teknoloji araçlarıyla (iPad'ler ve ilgili uygulamalar) dijital hikâye anlatımı yoluyla dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminin araştırıldığı çalışmada mobil teknoloji kullanımının öğrencilerin dijital okuryazarlık becerine katkıda bulunduğunun saptanması da bu sonucu destekler niteliktedir. Fakhruddin (2023)' ün Palembang şehrindeki ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık durumlarını ve koşullarını inceleyerek analiz ettiği araştırmada dijital okuryazarlığın geliştirilmesinin internet erişimi, bilgisayar, projeksiyon cihazı ve çeşitli dijital öğretim araçları ile diğer olanaklar ve altyapının sağlanmasıyla gerçekleştirildiğinin saptanması da bu sonuçları desteklemektedir.

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ölçeği toplam puanının ve kullanım amacı boyutu puanının ekran başında geçirilen süre değişkeni açısından incelendiğinde ekran başında geçirdikleri süre 2 saatten fazla olan öğrencilerle ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrenciler arasında 2 saatten fazla zaman geçiren öğrenciler lehine

anlamli fark olduğu görülmüştür. Ekran başında geçirdikleri süre 1-2 saat olan öğrencilerle -1 saat ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrenciler arasında 1-2 saat zaman geçiren öğrenciler lehine anlamli fark olduğu görülmüştür. Teknik bilgi boyutu puanının ekran başında geçirilen süre değişkeni açısından incelendiğinde ekran başında geçirdikleri süre 2 saatten fazla olan öğrencilerle ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrenciler arasında 2 saatten fazla zaman geçiren öğrenciler lehine anlamli fark olduğu görülmüştür. Gizlilik ve güvenlik boyutu puanı incelendiğindeyse ekran başında geçirdikleri süre 2 saatten fazla olan öğrencilerle ekran başında geçirdikleri süre 1-2 saat olan öğrenciler arasında 2 saatten fazla zaman geçiren öğrenciler lehine anlamli fark olduğu görülmüştür. Ekran başında geçirdikleri süre 2 saatten fazla olan öğrencilerle ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrenciler arasında 2 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerin lehine anlamli fark olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ekran başında geçirdiği süre fazla öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Ancak Bahadırtürk (2025) tarafından yapılan çalışmada ise dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin ekran başında geçirilen süre değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamli fark oluşturmadiğı saptanmıştır.

İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin “Bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin öğrenme deneyimi algı düzeyleri orta düzeydedir denilebilir. Başka bir deyişle öğrenme deneyimi algılarının temel düzeyin üstünde olduğu söylenebilir ancak çok iyi olduğu söylenemez. Öğrenme sürecine yönelik alt boyutlardan özyönelimli öğrenme boyutu puanının “Sık sık” düzeyinde olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle öz yönelimli öğrenme deneyimi algı düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu, öğrencilerin özyönelimli öğrenme algılarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Teknoloji ile anlamli öğrenme boyutu puanının “Nadiren” düzeyinde olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle öğrencilerin teknoloji ile anlamli öğrenme deneyimi algı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu yani teknoloji ile anlamli öğrenme konusundaki deneyimlerine yönelik algılarının yetersiz olduğu söylenebilir. İşbirlikli öğrenme boyutu puanının “Bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin işbirlikli öğrenme deneyimi algı düzeyleri orta düzeydedir denilebilir. Başka bir deyişle işbirlikli öğrenme deneyimi algılarının temel düzeyin üstünde olduğu söylenebilir ancak çok iyi olduğu söylenemez. Düşünme sürecine yönelik alt boyutlardan eleştirel düşünme boyutu puanının “Sık sık ” düzeyinde olduğu görülmüştür. . Başka bir deyişle eleştirel düşünme deneyimi algı düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu,

öğrencilerin eleştirel düşünme deneyimi algılarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşünme boyutu puanının “Bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin yaratıcı düşünme deneyimi algı düzeyleri orta düzeydedir denilebilir. Başka bir deyişle yaratıcı düşünme deneyimi algılarının temel düzeyin üstünde olduğu söylenebilir ancak çok iyi olduğu söylenemez. Otantik problem çözme boyutu puanının “Sık sık” düzeyinde olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle otantik problem çözme deneyimi algı düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu, öğrencilerin otantik problem çözme deneyimi algılarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bilgi üretme özyeterliği boyutu puanının ise “Sık sık” düzeyinde olduğu görülmüştür. Yine aynı şekilde bilgi üretme özyeterliği deneyimi algı düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu, öğrencilerin bilgi üretme özyeterliklerinin iyi düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Yaşar (2021)’in yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin BİT ile anlamlı öğrenme boyutunda anlamlı fark göstermediği ancak diğer boyutlarda anlamlı olarak fark olduğunun saptanmasının bu sonuçları desteklediği söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda, aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır:

İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında; istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Yani erkek öğrencilerin öğrenme deneyimi algı düzeyleri ile kız öğrencilerin öğrenme deneyimi algı düzeyleri benzerdir denilebilir. Yaşar (2021) tarafından yapılan çalışmada, tüm boyutlar için öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme deneyimlerine yönelik algılarını cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğinin tespit edilmesi, bu sonucu destekler niteliktedir.

İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin sınıf düzeyini değişkeni açısından özyönelimli öğrenme boyutu puanının 4. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında ve 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Teknoloji ile anlamlı öğrenme boyutu puanının 3. sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme boyutu puanının 3. sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine olduğu, 4. sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Eleştirel Düşünme alt boyutunda, 4. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında ve 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark

görülmüştür. Yaratıcı Düşünme alt boyutunda, 3. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine olduğu, 3. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında ise yine 3. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Son olarak alt boyutların toplamını kapsayan İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimi Algılarında, 4. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında ve 4. sınıf öğrencileri lehine olduğu 3. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Genel anlamda üst sınıfların 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları ile alt boyutlarından özyönelimli öğrenme, teknoloji ile anlamlı öğrenme, işbirlikli öğrenme ve eleştirel düşünme algı düzeylerinin alt sınıflara göre daha iyi olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşünme algı düzeyi puanlarına bakıldığında ise 3. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme algı düzeylerinin hem 2. Sınıflardan hem de 4. Sınıflardan daha iyi olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme deneyimi algılarının sınıf düzeyi değişkeninin haricinde başka faktörlerin de etkisiyle hem daha küçük sınıflardan hem de daha büyük sınıflardan daha iyi olduğu söylenebilir. Diğer sınıf düzeyleri arasında ve diğer boyutlarının puanlarının sınıf düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Başka bir deyişle diğer sınıfların öğrenme deneyimi algı düzeyleri birbirleriyle benzerdir de denilebilir.

İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitim düzeyleri birbirinden farklı anne-babaların çocuklarının öğrenme deneyimi algı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin ve alt boyutlarından (Özyönelimli Öğrenme, Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Eleştirel Düşünme, Otantik Problem Çözme, Bilgi Üretme Özyeterliği) puanlarında, anne meslekleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmüştür. Bu bağlamda farklı mesleklerden annelerin çocuklarının öğrenme deneyimi algı düzeylerinin ve alt boyutlarından (Özyönelimli Öğrenme, Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Eleştirel Düşünme, Otantik Problem Çözme, Bilgi Üretme Özyeterliği) düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Yaratıcı Düşünme alt boyutuna ait puanların anne meslekleri değişkeni açısından annesi memur olan öğrencilerle annesi çalışmayan öğrenciler arasında annesi memur olan öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle annesi memur olan öğrencilerin yaratıcı düşünme deneyimi algılarının annesi çalışmayan öğrencilerden daha iyi olduğu

söylenabilir. Diğer meslekler arasında ise arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Başka bir deyişle diğer mesleklerde çalışan annelerin çocuklarının yaratıcı düşünme deneyimi algı düzeyleri benzerdir denilebilir. İlkokul öğrencilerinin öz-yönelimli öğrenme deneyimi algı düzeyleri ile yaratıcı düşünme deneyimi algı düzeyleri de yine babası memur olan öğrencilerle babası çalışmayan öğrenciler arasında babası memur olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle babası memur olan öğrencilerin özyönelimli öğrenme deneyimi algı düzeyleri ile yaratıcı düşünme algı düzeylerinin babası çalışmayan öğrencilerden daha iyi olduğu söylenabilir. Diğer meslekler arasında ise arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Başka bir deyişle diğer mesleklerde çalışan babaların çocuklarının özyönelimli öğrenme deneyimi algı düzeyleri ile yaratıcı düşünme deneyi algı düzeyleri benzerdir denilebilir. İlkokul öğrencilerinin öz-yönelimli öğrenme ve yaratıcı düşünme alt boyutları dışındaki puanlar üzerinde baba meslekleri değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle farklı mesleklerde çalışan babaların çocuklarının öğrenme deneyimi algı düzeyleri ve diğer alt boyutlarının algı düzeyleri benzerdir denilebilir.

İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin bilgisayar sahibi olma değişkeni açısından teknoloji ile anlamlı öğrenme, eleştirel düşünme ve bilgi üretme özyeterliliği alt boyutlarıyla alt boyutların toplamı olan öğrenme deneyimi algılarına ait puanlarının bilgisayarı olan öğrencilerle olmayan öğrenciler arasında bilgisayarı olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle bilgisayarı olan öğrencilerin öğrenme deneyimi algı düzeyleri ile alt boyutlarından teknoloji ile anlamlı öğrenme algı düzeyleri, eleştirel düşünme algı düzeyleri ve bilgi üretme özyeterliliği algı düzeyleri bilgisayarı olmayan öğrencilerden daha iyidir denilebilir. Diğer alt boyutlarda ise aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle diğer boyutlarda bilgisayarı olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin algı düzeyleri birbirine benzerdir denilebilir. Yaşar (2021) tarafından yapılan çalışmada, Öğrencilerin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin alt boyutlarından BİT ile anlamlı öğrenme ve otantik problem çözme boyutlarında bilgisayar sahibi olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar gösterdiğinin tespit edilmesi, bu sonucu destekler niteliktedir.

İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin kullanılan teknolojik araç-gereçler değişkeni açısından teknoloji ile anlamlı öğrenme boyutunda hepsini kullanan öğrencilerle yalnızca akıllı telefon kullanan

öğrenciler arasında ve teknolojik araç-gereçlerin hepsini kullanan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Diğer teknolojik araç-gereçler arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle daha fazla teknolojik araç-gereç kullanan öğrencilerin teknoloji ile anlamlı öğrenme düzeylerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşünme deneyimi algı düzeylerinin kullanılan teknolojik araç-gereç çeşidi açısından incelendiğinde bilgisayar kullanan öğrenciler ile hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında bilgisayar kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Tablet kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında tablet kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Akıllı telefon kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında akıllı telefon kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Teknolojik araç-gereçlerin hepsini kullanan öğrencilerle hiçbirini kullanmayan öğrenciler arasında hepsini kullanan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle teknolojik araç-gereçlerden en az birini kullanan öğrencilerin yaratıcı düşünme deneyimi algı düzeylerinin hiçbirini kullanmayan öğrencilerden daha iyi olduğu yorumu yapılabilir. Diğer teknolojik araç-gereçler arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer boyutlarda ve alt boyutların toplamı olan öğrenme deneyimi algılarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle diğer boyutlarda öğrencilerin öğrenme deneyimi algı düzeyleri birbirleriyle benzerdir denilebilir.

İlkokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin ekran başında geçirilen süre değişkeni açısından incelendiğinde ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrencilerle ekran başında geçirdikleri süre 2 saatten fazla olan öğrenciler arasında ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özyönelimli öğrenme deneyimi algı düzeylerinin ekran başında geçirilen süre değişkeni açısından incelendiğinde ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrencilerle 2 saatten fazla olan öğrenciler arasında ekran başında 1 saat zaman geçiren öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ekran başında geçirdikleri süre 1-2 saat olan öğrencilerle ekran başında geçirdikleri süre 2 saatten fazla olan öğrenciler arasında ve ekran başında 1-2 saat zaman geçiren öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme boyutuna ait puanların ekran başında geçirilen süre değişkeni açısından incelendiğinde ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrencilerle 2 saatten fazla olan öğrenciler arasında ekran

başında 1 saat zaman geçiren öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme boyutuna ait puanların ekran başında geçirilen süre değişkeni açısından incelendiğinde ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrencilerle 2 saatten fazla olan öğrenciler arasında ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ekran başında geçirdikleri süre 1-2 saat olan öğrencilerle 2 saatten fazla olan öğrenciler arasında ise ekran başında geçirdikleri süre 1-2 saat olan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Otantik Problem Çözme boyutuna ait puanların ekran başında geçirilen süre değişkeni açısından incelendiğinde ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrencilerle 2 saatten fazla olan öğrenciler arasında ekran başında geçirdikleri süre 1 saat olan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle genel anlamda ekran başında daha az zaman geçiren öğrencilerin öğrenme deneyimi algı düzeylerinin ve alt boyutlarından özyönelimli öğrenme, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme ve otantik problem çözme deneyimi algı düzeylerinin ekran başında geçirdikleri süre daha fazla olan öğrencilerden daha iyi olduğu söylenebilir. Teknoloji ile Anlamlı Öğrenme, Yaratıcı Düşünme ve Bilgi Üretme Özyeterliği alt boyutlarından aldıkları puanlarda ise ekran başında geçirdikleri süre değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle teknoloji ile anlamlı öğrenme, yaratıcı düşünme ve bilgi üretme özyeterliği deneyimi algı düzeylerinin ekran başındaki geçirdikleri süre fark etmeksizin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimi arasındaki ilişki incelendiğinde; ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde hatta orta düzeye daha yakın anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu bağlamda dijital okuryazarlık becerisi arttıkça öğrenme deneyimi algılarının da arttığı ve ikisi birbirini pozitif anlamda etkilediği söylenebilir. Dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile öğrenme deneyimi algıları arasındaki ilişkinin daha yüksek düzeyde çıkması beklenirken daha düşük düzeyde bir ilişki çıkmış olması araştırmaya katılan öğrencilerin günümüzde ebeveynlerin ekran bağımlılığı ile ilgili çocuklarına verdikleri telkinlerin etkisiyle dijital araç-gereç kullanımını olumsuz olarak görmelerinden ve bunu araştırmaya yansıtmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öneriler

- İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleriyle 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları bu çalışmada olmayan farklı değişkenler kullanılarak incelenebilir.
- Dijital okuryazarlık becerileri ve 21. yüzyıl öğrenme deneyimi algıları ile ilgili öğretmen, öğrenci ve veli işbirlikli araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Bu yüzden ilkokul öğrencilerinin görüşlerini almaya, gözlem yapmaya da yer vererek nitel yöntemle dayalı veya nitel yönden de desteklenen çalışmalar yapılabilir. Böylece dijital okuryazarlık becerileri ile öğrenme deneyimi algıları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde çıkma sebepleriyle ilgili öğrenci görüşlerinden ve gözlemden yararlanarak daha iyi çıkarımlarda bulunulabilir.
- Öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu yüzden öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini artırmaya yönelik yapılabileceklerle yönelik bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve Babaların İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencisi Çocukları ile Kendilerinin Dijital Okuryazarlıklarına İlişkin Görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B., ve Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin Sayısal Yetkinlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748–768.
- Aktolga, M. (2020). *Öğrenmek Nedir, Neden Öğreniyoruz, Nasıl Öğreniyoruz!...*, <https://www.aktolga.de/t6.pdf>.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160–175.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71–88.
- Aydemir, Z., Sakız, G., ve Doğan, M. C. (2019). İlkokul Düzeyinde Dijital Okuryazarlık Becerileri Rubriğinin Geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 617–638.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Bahadırtürk, D. (2025). *İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bahri, A., Jamaluddin, A. B., & Saparuddin, S. (2022). Students' and Teachers' Digital Literacy Skill: A Comparative Study Between Schools, Classes, and Genders in Urban and Rural Areas. *International Journal of Science of Research*, 11(2).
- Bahşi, N. (2023). Investigation Of The Relationship Between 21st Century Skills and Digital Literacy Levels Of Fifth Grade Students and Their Critical Thinking Tendencies In Terms Of Various Variables. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, 8(21).
- Bayrakçı, S., ve Narmanlıoğlu, H. (2021). Digital Literacy as Whole of Digital Competences: Scale Development Study. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 1–30.
- Bayzan, Ş., Yıldırım, Ö., Karakuş, T., Kurşun, E., Turgut, Y. E., ve Aslan, A. (2023). Türkiye'deki Çocukların İnternet Kullanım Alışkanlıkları ve Dijital Okuryazarlık Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1331–1364.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2006). *Education For The Knowledge Age*. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 695–713). New York: Routledge.
- Bingöl, H. (2022). *Uzaktan Eğitim Sürecinin Dijital Okuryazarlık Düzeyi ile Bilişsel Motivasyonlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bitir, T., ve Duran, E. (2024). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 12(2), 115–134.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (4. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi.
- Chai, C. S., Deng, F., Tsai, P. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2015). Çok Boyutlu Öğrencilerin Yirmi Birinci Yüzyıl Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. *Asya Pasifik Eğitim İncelemesi*, 16, 389–398.

- Churchill, N., Ping, L. C., Oakley, G., & Churchill, D. (2008). Dijital Hikâye Anlatımı ve Dijital Okuryazarlık Öğrenimi. *Eğitim ve Teknolojide Okumalar: ICICTE Bildirileri*, 418–430.
- Churchill, N. (2020). Development Of Students' Digital Literacy Skills Through Digital Storytelling With Mobile Devices. *Educational Media International*, 57(3), 271–284.
- Collins, A., & Halverson, R. (2010). The Second Educational Revolution: Rethinking Education In The Age Of Technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 18–27.
- Cross, N. (2006). *Designerly Ways Of Knowing*. London: Springer.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Creativity*. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 313–335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve Davranışı* (18. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Çakmak, N. (2024). *Dijital Okuryazarlık*. Karaoğlu, G. (Ed.). Efe Akademik. ISBN: 978-625-8217-07-0.
- Daşdemir, A., Ertep, A. D. K., ve Özsoy, V. (2025). Görsel Sanatlar Eğitiminde Görsel Kültürün Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Katkısı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (74), 379–397.
- Ding, S., Zhang, Y., Huang, H., Chen, D., & Gao, Z. (2024, July). The Relationship Between Digital Literacy and K-12 Students' Academic Performance: Mediation Effects Of Problem-Solving Ability. In 2024 International Symposium on Educational Technology (ISET) (pp. 132–136). IEEE.
- Duran, E., ve Özen, N. (2018). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31–46.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills In The Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Gadrdan, F., Sabzeh, B., & Oskoui, Y. (2023). Dimensions Of Digital Literacy For Primary School Students. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 17(4), 767–782.
- Fakhrudin, A. (2023). İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Analizi. *KnE Sosyal Bilimler*, 13–22.
- Fişekçioğlu, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenler İçin Halkbilimi Kaynaklarının Önemi: Kültürlerarası Aracılık Yeterlilikleri Kapsamında Öğretmen Kavramı. In M. D. Mustafa Aça (Ed.), *Çağdaş Yaklaşımlar Odağında Toplum ve Kültür Araştırmaları* (pp. 350–364). İstanbul: Paradigma Akademi.
- Garrison, D. R. (1992). Critical Thinking And Self-Directed Learning In Adult Education: An Analysis Of Responsibility and Control Issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136–148.
- Gilster, P. (1997, February). Digital Literacy.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, Literacies and The Digital In Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131–144.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık Yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224–246.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital Literacy Across The Curriculum* (Vol. 4, No. 1, pp. 1–63). Bristol: Futurelab.
- Hobbs, R. (2010). *Dijital ve Medya Okuryazarlığı: Bir Eylem Planı*. Aspen Institute.
- Howland, J. L., Jonassen, D. H., & Marra, R. M. (2012). *Meaningful Learning With Technology* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Hsu, H. P., Wenting, Z., & Hughes, J. E. (2019). Developing Elementary Students' Digital Literacy Through Augmented Reality Creation: Insights From A Longitudinal

- Analysis Of Questionnaires, Interviews, And Projects. *Journal of Educational Computing Research*, 57(6), 1400–1435.
- Hwang, G. J. (2014). Definition, Framework, And Research Issues Of Smart Learning Environments: Context-Aware Ubiquitous Learning Perspective. *Smart Learning Environments*, 1(1), 4.
- Johnson, P. (2009). The 21st Century Skills Movement. *Educational Leadership*, 67(1), 11.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward A Design Theory Of Problem Solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. Baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karadağ, A., ve Kapusizoğlu, M. (2022). Vatandaşlık Okuryazarlığı Ölçeği: Geliştirme, Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 37–71.
- Kılınç, Ş. (2021). *Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ve Teknoloji İle Öz-Yönelimli Öğrenmenin Başarı, Performans Ve Algılanan Öğrenmeye Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lim, W. Y. (2017). TPACK-21CL İçin Öğretmen Mesleki Gelişimi: Öğretmen BT Entegrasyonu ve Öğrenci Çıktıları Üzerindeki Etkiler. *Eğitim Bilişim Araştırmaları Dergisi*, 55(2), 172–196.
- Korucu, A. T., ve Biçer, H. (2017). Eğitimde Kullanılan Teknoloji Destekli İşbirlikli Ortamlar. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 1–8.
- Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Dijital Hikâye Anlatımı: Lise Öğrencilerinin Bakış Açısından. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354–363.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Dijital Okuryazarlığın Geliştirilmesi İçin Kavramlar ve Araçlar. *Bilgi ve Bilgisayar Bilimlerinde Öğretim ve Öğrenmede Yenilik*, 5(4), 249–267.
- Masyhura, N. (2022). Implementation Of Digital Literacy In Elementary Schools. *International Journal of Elementary Education* 5(4), 639.
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.
- Mengüloğlu, G., ve Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde Okuryazarlık Becerileri. *Asya Studies*, 8(30), 41–66.
- Ng, W. (2012). Dijital Yerlilere Dijital Okuryazarlığı Öğretebilir Miyiz? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1081.
- Özyurt, M., ve Badur, M. (2020). İlkokul Öğrencilerinin “Teknoloji” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları ve Öğrenme Süreçlerinde Teknoloji Kullanımları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1161–1177.
- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H., Küçükali, M., ve Kılıç, A. (2020). Dijital Okuryazarlık ve Ötesi, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B., & Quellmalz, E. (2012). *Assessment And Teaching Of 21st Century Skills*. Netherlands: Springer.
- Shopova, T. (2014). Öğrencilerin Dijital Okuryazarlığı ve Üniversitede Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilimde Verimlilik ve Sorumluluk Dergisi*, 7(2), 26–32.
- Silva, E. (2009). 21. Yüzyıl Öğrenimi İçin Becerilerin Ölçülmesi. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory For The Digital Age*. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Yaratıcılığa Yatırım Yapmak. *Amerikan Psikolog*, 51(7), 677–688.

- Suwarto, D. H., Setiawan, B., & Machmiyah, S. (2022). Yogyakarta İlkokullarında Dijital Okuryazarlık Uygulamalarının Geliştirilmesi. *Elektronik E-Öğrenme Dergisi*, 20(2), 101–111.
- Şahin, A., Asal Özkan, R., ve Turan, B. N. (2022). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 619–630.
- Şahin, S., ve Yıldırım, S. (2010). Öğrenme Tercihleri ve Ders Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 153–168.
- Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2018). Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(2), 85–100.
- Tezer, M., Malatyali, K. A., Sönmez, C. N., Abiş, C. K., Işıktaş, S., ve Marangoz, S. B. (2024). Exploring Digital Literacy Impact: Unveiling the Dynamics of Student Success in Primary School Environments, *Futurity Education*, 4(1), 110–125.
- Thang, F. K., & Koh, J. H. L. (2017). Alt Ortaöğretim Entegre Bilim Modülü Aracılığıyla Yirmi Birinci Yüzyıl Öğreniminin Derinleştirilmesi ve Aktarılması. *Öğrenme: Araştırma ve Uygulama*, 3(2), 148–162.
- Tuna, G., ve Ulu, M. O. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: İşletme Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(12), 128–141.
- Tüzel, A. G. M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 691–705.
- Uršej, K. (2019). Digital Literacy In The First Three Years Of Primary School: Case Study In Slovenia. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 8(1), 61–77.
- Uysal, M. (2015). *Çevrimiçi Öğrenme Ve Karma Öğrenme Öğrencilerinin Teknoloji İle Öz-Yönelimli Öğrenmeleri ve Sorgulama Topluluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Yapısal Eşitlik Modeli*, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Vélez, A. P., & Zuazua, I. I. (2017). Digital Literacy And Cyberconvivencia In Primary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 110–117.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges To Learning And Schooling In The Digital Networked World Of The 21st Century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 403–413.
- Yaşar, Ş. (2014). Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Sosyal-Kültürel Etmenler. *IJOIS*, 3(6).
- Yaşar, Ş. (2021). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimlerine Yönelik Algılarının İncelenmesi* (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yaşar, S., Boyacı, Ş. D., ve Anagün, Ş. S. (2022). İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Algılarına Yönelik Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Uluslararası Avrasya Eğitim ve Kültür Dergisi*, 7(18), 2043–2078.
- Yaşar, S., Boyacı, Ş. D., ve Anagün, S. (2023). İlkokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Algıları. *Anadolu Eğitim Dergisi*, 8(2), 53–68.
- Yıldız, S., ve Zengin, F. K. (2025). Akıllı Öğrenme Ortamları: Geleceğin Eğitimi İçin Yenilikçi Yaklaşımlar. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.15481005>
- Yılmaz, B., ve Yiğit, E. Ö. (2024). 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ile Dijital Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 903–922.

Yüctoker, İ. (2014). Sanat Okuryazarlığı Ölçeğinin Hazırlanması ve Geliştirilmesi.
Sanat Eğitimi Dergisi, 2(1), 112–126.



EKLER

Ek 1: Araştırmada Kullanılan Ölçek Örnekleri

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet: K() E()

Sınıf Düzeyi:

Anne Eğitim Düzeyi: İlkokul() Ortaokul() Lise() Ön
lisans()

Lisans() Lisans üstü()

Baba Eğitim Düzeyi: İlkokul() Ortaokul() Lise() Ön
lisans()

Lisans() Lisans üstü()

Annenin Mesleği:

Babanın Mesleği:

Bilgisayarın var mı: Var() Yok()

Teknolojik Araç-Gereçlerden En Çok Kullandıklarınızı İşaretleyiniz.

Bilgisayar()

Tablet Bilgisayar()

Akıllı Telefon()

Diğer()

Hiçbiri()

Ekran Başında Geçirilen Süre:

Ek 1 (Devam): Araştırmada Kullanılan Ölçek Örnekleri**İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeği**

		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1	Dijital cihazları oyun oynamak için kullanırım.	1	2	3
2	İnternet sitesine dosya, müzik, fotoğraf vb. yükleyebilirim.	1	2	3
3	Dijital cihazlarda virüs tarama programı kullanmanın gerekliliğini bilirim.	1	2	3
4	Dijital cihazları ödev yaparken kullanırım.	1	2	3
5	Dijital cihazlara yeni programlar yükleyebilirim.	1	2	3
6	Dijital cihazları kitap okumak için kullanırım.	1	2	3
7	İnternet sitesinden dosya, müzik, fotoğraf vb. indirebilirim.	1	2	3
8	Dijital cihazları çevrimiçi/uzaktan eğitimlere katılmak için kullanırım.	1	2	3
9	Dijital cihazlarıma güvenlik amacıyla şifre koyarım.	1	2	3
10	Dijital cihazları sosyal medya ağlarına girmek için kullanırım.	1	2	3
11	Dijital cihazlarımdan şifresini kimseyle paylaşmam.	1	2	3
12	Dijital cihazlardan kablosuz ağa (wifi) bağlanabilirim.	1	2	3
13	Dijital cihazları video vb. izlemek için kullanırım.	1	2	3
14	Teknolojik cihazların yazılım ve donanım aygıtlarını bilirim.	1	2	3
15	Sosyal medya paylaşımlarını kimlerin görebileceğini kendim ayarlayabilirim.	1	2	3
16	Dijital cihazları e-okul, EBA vb. uygulamalara girmek için kullanırım.	1	2	3

Ek 1(Devam): Araştırmada Kullanılan Ölçek Örnekleri**Öğrencilerin 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimleri Algısı Ölçeği**

		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Nasıl ders çalışacağım konusunda planlar yaparım.	5	4	3	2	1
2	Kendime ders çalışmak için amaçlar belirlerim.	5	4	3	2	1
3	Çalışmalarımı geliştirmek için farklı çalışma yolları üzerinde düşünürüm.	5	4	3	2	1
4	Gelişimime uygun olarak yeni çalışma yollarını kendime göre düzenlerim.	5	4	3	2	1
5	Ders çalışırken öğrendiklerimi kontrol etmeye dikkat ederim.	5	4	3	2	1
6	Öğrendiklerimi düzenlemek için bilgisayar kullanırım.	5	4	3	2	1
7	Öğrendiklerimle ilgili düşüncelerimi not almak için bilgisayar kullanırım.	5	4	3	2	1
8	Yardımcı kaynaklardan öğrendiğim bilgileri düzenlemek için bilgisayar kullanırım.	5	4	3	2	1
9	Öğrendiklerimi sunmak için bilgisayar programları (Word, Power Point vb.) kullanırım.	5	4	3	2	1
10	Öğrendiklerimi desteklemek için internette yararlı bilgiler bulurum.	5	4	3	2	1
11	Yeni şeyler öğrenmek için arkadaşlarımla birlikte çalışırım.	5	4	3	2	1
12	Arkadaşlarımla öğrendiğimiz konularla ilgili sahip olduğumuz farklı bakış açılarımızı tartışırız.	5	4	3	2	1
13	Ödevlerimi yapmak için arkadaşlarımla birlikte çalışırım.	5	4	3	2	1
14	Öğrendiklerimi arkadaşlarımla paylaşıyorum.	5	4	3	2	1
15	Yaptığım çalışmalarla ilgili sınıf arkadaşlarımdan görüşler alırım.	5	4	3	2	1
16	Öğrendiklerimi farklı yollarla da öğrenip öğrenemeyeceğimi düşünürüm.	5	4	3	2	1
17	Hangi görüşün daha anlamlı olduğunu anlamak için diğer görüşleri de değerlendiririm.	5	4	3	2	1
18	Fikirlerimle ilgili gerekçeler sunabilirim.	5	4	3	2	1
19	Çalıştığım konuda birçok yeni fikir üretebilirim.	5	4	3	2	1

Ek 1(Devam): Araştırmada Kullanılan Ölçek Örnekleri

20	Bir problem için farklı çözüm yolları üretebilirim.	5	4	3	2	1
21	Bir işi yaparken farklı yollar öneririm.	5	4	3	2	1
22	Yararlı olabilecek fikirler üretebilirim.	5	4	3	2	1
23	Yaşadığım sorunların nedenlerini araştırırım.	5	4	3	2	1
24	Başka insanların yaşamlarında karşılaştıkları sorunları öğrenirim.	5	4	3	2	1
25	Yaşamımda karşılaşılabileceğim pek çok sorunla (su kıtlığı, çevresel sorunlar vb.) başa çıkabilirim.	5	4	3	2	1
26	Karşılaştığım sorunları çözmek için uğraşırım.	5	4	3	2	1
27	Yaşamımda karşılaştığım sorunları çözmek için bilgilerimi kullanırım.	5	4	3	2	1
28	Öğrendiğim sorunlarla ilgili şeyler hakkında açıklamalar üretebilirim.	5	4	3	2	1
29	Yeni fikirleri birleştirerek farklı fikirler üretebilirim.	5	4	3	2	1
30	Tek başıma yararlı bilgiler üretebilirim.	5	4	3	2	1
31	Öğrendiklerime ilişkin yeni fikirler geliştirebilirim.	5	4	3	2	1
32	Yararlı olabilecek yeni şeyler tasarlayabilirim.	5	4	3	2	1

Ek 2: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.03.2024-259339

T.C. AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:03	KARAR TARİHİ: 20.03.2024
KARAR 2024/103	
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanı Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FIDAN tarafından yürütülen (Diğer Araştırmacılar: Zeliha ŞAHİN), "İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri İle 21. Yüzyıl Öğrenme Deneyimleri Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yapılan başvuruda yer alan veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.	
ASLI GİBİDİR	
Prof. Dr. Mustafa GÜLER Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı	

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5381&eD=BSVLK19VBK&eS=259339> adresinden yapılabilir.

Ek 3: Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2024-268516



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-81478198-605-268516
Konu : Araştırma İzni - Zeliha ŞAHİN

10.05.2024

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 19.04.2024 tarihli ve E-31709271-302.08.01-264361 sayılı yazı.
b) 07.05.2024 tarihli ve E-49809702-605.01-101802262 sayılı yazı.

Enstitünüz Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zeliha ŞAHİN'in, "*İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile 21. Yüzyıl Öğrenme Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tez çalışmasına ilişkin Afyonkarahisar Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi (b) sayılı yazısı ilişikte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Murat PEKER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) Sayılı Yazı (50 Sayfa)

Ek 3 (Devam): Araştırma İzni



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-49809702-605.01-101525883
Konu : Zeliha ŞAHİN'in Araştırma İzni

03/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 24/04/2024 tarihli ve E-81478198-605-264778 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zeliha ŞAHİN'in "İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ile 21. Yüzyıl Öğrenme Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezli çalışmasında kullanılmak üzere 2023-2024 eğitim-öğretim dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda ilgi (a) genelgenin hükümleri doğrultusunda uygulama çalışması yapması, çalışmalarını tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim etmesi şartıyla, araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Miraç SÜNNETCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
<...>
Mehmet KEKLİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
- İlgi Yazı ve Ekleri (48 Sayfa)