



T.C.
ANKARA MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ

MÜZİK EĞİTİMİNDE DİJİTAL OKURYAZARLIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülce YILMAZ

Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru TEMİZ

Temmuz 2022



T.C.
ANKARA MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
MÜZİK VE GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ

MÜZİK EĞİTİMİNDE DİJİTAL OKURYAZARLIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülce YILMAZ
2002031

Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru TEMİZ

Temmuz 2022

TEZ ONAYI

MGÜ Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü'nün 2002031 numaralı Yüksek Lisans Gülce YILMAZ, ilgili yönetmeliklerce belirlenmiş gerekli tüm şartları yerine getirmek suretiyle, "Müzik Eğitiminde Dijital Okuryazarlık" başlıklı tezini hazırlamış ve aşağıda imzaları bulunan jüri önünde, başarıyla sunmuştur.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ebru TEMİZ
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar
Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Ö. Bilgehan SONSEL
Gazi Üniversitesi

Dr. Öğretim Ü. F. Deniz KATITAŞ
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar
Üniversitesi

Teslim Tarihi : 18 Temmuz 2022
Savunma Tarihi : 5 Temmuz 2022



ETİK BEYAN

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzunda belirtilen hususlar doğrultusunda hazırladığım bu tez çalışmasının akademik ve etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiş olduğunu; tezde yer verdiğim tüm bilgi, belge, bulgu, yorum ve sonuçları bilimsel etik ilkelere bağlı kalarak oluşturduğumu; yararlandığım eserlerin tümüne etik kurallar dhilinde atıfta bulunup kaynakçada yer verdiğimi ve Enstitüye teslim ettiğim çalışmanın bütünüyle özgün nitelikte olduğunu bildirir; tez çalışmamla ilgili olarak burada dile getirdiğim kişisel bildirimin aksi yönünde ortaya çıkabilecek ve etik kuralların ihlal edilmiş olduğuna işaret eden bir tespit durumunda, akademik kariyer bağlamında aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını peşinen kabullendiğimi beyan ederim.

23.06.2022

Glce YILMAZ



ÖNSÖZ

Bu araştırma, müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın yeri ve önemi, müzik eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri ve dijital okuryazarlığın müzik eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin görüşlerini incelemektedir.

Yüksek lisans ve tez sürecim boyunca bilgisi, tecrübesi ve tüm hoşgörüsü ile beni destekleyip yönlendiren, kapısı daima öğrencilerine açık olan, mesleğe bakış açısını her zaman örnek alacağım tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ebru TEMİZ'e, lisans eğitimimde viyola öğretmenim olan, öğrencisi olmaktan hep gurur duyacağım Sayın Prof. F. Ayfer TANRIVERDİ'ye, araştırma konusunun mimarlarından, lisans sürecimden itibaren bana yol gösteren, bilgi ve birikimlerini paylaşan, desteğini her zaman hissettiğim sevgili hocam Doç. Dr. Bilgehan SONSEL'e, araştırmamın veri toplama sürecine değerli görüşleriyle katkıda bulunan akademisyenlere, bana inandığım yolda yürümem için fırsatlar sunan, bana güvenip beni her zaman motive eden, hayattaki en büyük destekçilerim, annem Şermin YILMAZ'a, babam Fethi YILMAZ'a ve ablam Ece YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz 2022

Gülce YILMAZ



İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI	iii
ETİK BEYAN.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
ÖZET.....	xix
SUMMARY	xxi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Okuryazarlık	11
2.2. Dijital Okuryazarlık.....	13
2.3. Dijital Okuryazarlık ve Eğitim İlişkisi.....	16
2.4. Dijital Okuryazarlık ve Müzik Eğitimi	18
2.5. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar	20
3. YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Çalışma Grubu	29
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Nicel veri toplama araçları	37
3.3.2. Nitel veri toplama araçları	38
3.4. Verilerin Çözümlemesi	39
4. BULGULAR	41
4.1. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	41

4.2. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular	42
4.2.1. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.	42
4.2.2. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre incelenmesi	43
4.2.3. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi	45
4.2.4. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesi	46
4.2.5. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin akademik unvan değişkenine göre incelenmesi	47
4.2.6. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre incelenmesi	48
4.2.7. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük dijital araç kullanım süresi değişkenine göre incelenmesi	49
4.2.8. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin en sık kullanılan dijital araç değişkenine göre incelenmesi	50
4.3. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlığın Müzik Eğitimindeki Yeri ve Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	51
4.3.1. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık kavramı ve alandaki kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	52
4.3.2. Akademisyenlerin müzik eğitimi alanında dijital okuryazar olmanın gerekliliğine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	55
4.3.3. Akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine; eğitim-öğretim, eğitimci ve öğrenci açısından katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	56
4.3.3.1. Akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine; eğitim-öğretim açısından katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	57
4.3.3.2. Akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine; eğitimci açısından katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	59
4.3.3.3. Akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine; öğrenci açısından katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	61
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	65
5.1. Sonuçlar.....	65
5.1.1. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlar	65
5.1.2. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar	66
5.1.3. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar	66
5.1.4. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar	67

5.1.5. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar	67
5.1.6. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin akademik unvan değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar	68
5.1.7. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar.....	68
5.1.8. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin günlük dijital araç kullanım süresi değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar.....	69
5.1.9. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin en sık kullanılan dijital araç değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar.....	69
5.1.10. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlığın müzik eğitimindeki yeri ve önemine yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin sonuçlar.....	69
5.2. Öneriler	70
KAYNAKÇA	73
EKLER.....	79
Ek 1- Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği.....	79
Ek 2- Ölçek Kullanım İzni	87
Ek 3- Çalışma Grubunu Oluşturan Üniversiteler.....	88
Ek 4- Üniversite İzin Talebi.....	90
Ek 5- Etik Onay Belgesi	91



KISALTMALAR

DODÖ	: Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
B1	: Farkındalık
B2	: Bağlamsal Kullanım
B3	: Güvenli Katılım
B4	: Dijital Kimlik Yönetimi
B5	: Temel Araç ve Ortam Bilgisi



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1 Çalışmaya Katılan Akademisyenlerin Üniversiteye Göre Dağılımları	30
Tablo 3.2 Akademisyenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	32
Tablo 3.3 Akademisyenlerin Hizmet Yıllarına İlişkin Betimsel İstatistikler	32
Tablo 3.4 Akademisyenlerin Yaş Gruplarına İlişkin Betimsel İstatistikler	33
Tablo 3.5 Akademisyenlerin Öğrenim Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	33
Tablo 3.6 Akademisyenlerin Akademik Unvanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	34
Tablo 3.7 Akademisyenlerin Günlük İnternet Kullanım Süresine İlişkin İlgili Betimsel İstatistikler	35
Tablo 3.8 Akademisyenlerin Günlük Dijital Araç Kullanım Süresiyle İlgili Betimsel İstatistikler	35
Tablo 3.9 Akademisyenlerin En Sık Kullandıkları Dijital Araçla İlgili Betimsel İstatistikler	36
Tablo 3.10 Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlar İçin Belirlenen Puan Aralıkları	38
Tablo 3.4.1 Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi Sonuçları	39
Tablo 3.4.2 Levene Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	40
Tablo 4.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri	41
Tablo 4.2.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	42
Tablo 4.2.1.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinde Cinsiyet Değişkeninin Temel Araç ve Ortam Bilgisi Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	43
Tablo 4.2.2 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	43
Tablo 4.2.2.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinde Hizmet Yılı Değişkeninin Dijital Kimlik Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	44
Tablo 4.2.3 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	45
Tablo 4.2.3.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinde Yaş Değişkeninin Bağlamsal Kullanım Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	46
Tablo 4.2.4 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	47

Tablo 4.2.5 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Akademik Unvan Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.2.6 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	48
Tablo. 4.2.6.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeninde Bağlamsal Kullanım Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.2.7 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Dijital Araç Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.2.8 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin En Sık Kullanılan Dijital Araç Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.3.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Kavramı ve Alandaki Kullanımına Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar	52
Tablo 4.3.2 Akademisyenlerin Müzik Eğitimi Alanında Dijital Okuryazar Olmanın Ne Derece Gerekli Olduğuna İlişkin Görüşleri	55
Tablo 4.3.3.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazar Olmanın Müzik Eğitimi Sürecine; Eğitim-Öğretim Açısından Katkılarına Yönelik Görüşleri	57
Tablo 4.3.3.2 Akademisyenlerin Dijital Okuryazar Olmanın Müzik Eğitimi Sürecine; Eğitimci Açısından Katkılarına Yönelik Görüşleri.....	59
Tablo 4.3.3.3 Akademisyenlerin Dijital Okuryazar Olmanın Müzik Eğitimi Sürecine; Öğrenci Açısından Katkılarına Yönelik Görüşleri	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması	2
Şekil 2. Dijital Okuryazarlık Becerileri	14
Şekil 3. Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri.....	15





MÜZİK EĞİTİMİNDE DİJİTAL OKURYAZARLIK

ÖZET

Günümüzde teknolojik gelişmelerin ışığında tecrübe ettiğimiz dijital yaşam yalnızca kullanılan araç-gereci değil okuryazarlık kavramını da geliştirmiş ve çeşitli türlerini ortaya çıkarmıştır. Bu türler arasında günümüz teknolojisiyle birlikte popülerlik kazanan dijital okuryazarlık, teknoloji aracılığıyla doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, kullanma, anlama, sorun çözme becerilerini ifade ettiğinden birçok araştırmaya konu olmaya başlamıştır. Bu araştırmalar farklı alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da araştırılmaya başlanmıştır. Eğitim alanında farklı branşlardaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin araştırıldığı çalışmaların olduğu fakat müzik eğitimi alanındaki akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin araştırılmadığı göze çarpmaktadır. Bu araştırmada, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterliklerinin incelenmesi, müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın yeri ve öneminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 36 farklı üniversitenin Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan 150 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem tercih edilmiş olup nicel veriler Acar (2015) tarafından geliştirilen Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği ile, nitel veriler ise, yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 26.0 paket programı aracılığıyla gerekli istatistiksel analizler gerçekleştirilerek yorumlanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi, akademik unvan, günlük internet kullanım süresi, günlük dijital araç kullanım süresi ve en sık kullanılan dijital araç değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, müzik eğitimi alanındaki akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerini “tam yeterli” düzeyde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin bütünü için elde edilen değerler açısından; cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği ancak ölçek boyutları açısından analiz edildiğinde temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği, hizmet yılı değişkenine göre farklılık göstermediği ancak dijital kimlik yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılığın bulunduğu, yaş değişkenine göre farklılık göstermediği ancak bağlamsal kullanım alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu, günlük internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak bağlamsal kullanım alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği, en sık kullanılan dijital araç değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği, öğrenim düzeyi, akademik unvan ve günlük dijital araç kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Akademisyenlerin müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın yeri ve önemi konusunda; müzik eğitimi alanında dijital okuryazar olmanın çok gerekli olduğu, akademisyenlerin dijital okuryazarlığın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip olmalarının gerektiği, dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine eğitim-öğretim, eğitimci ve öğrenci açısından; nitelikli ders planlama, farklı öğretim imkanları sunma, aktif öğrenme, doğru bilgiye ulaşım imkanı, bilgide derinlik ve kalıcılık sağladığı, derste uygun materyaller kullanma, online platformlardan ders ve

toplantılar oluşturabilme, dijital materyaller kullanarak zevkli ve kalıcı hale getirme, uzaktan tez yönetme konularında önemli olduğu, akademik yayınları takip etme, veri tabanları ve dijital kütüphanelere ulaşma konusunda katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, müzik eğitimi, akademisyen, müzik eğitiminde dijital okuryazarlık.



DIGITAL LITERACY IN MUSIC EDUCATION

SUMMARY

Today, the digital life we experience in the light of technological innovations has developed not only the tools and equipment utilized, but also the concept of literacy, and various types of literacy have emerged. Among these types, digital literacy, which has gained popularity with today's technology, has started to be the subject of many researches since it expresses the skills of accessing, using, understanding and problem-solving accurate and reliable information through technology. These researches have started to be investigated in the field of education as well as in different fields. It is noticeable that there are studies investigating the digital literacy levels of teachers in different branches in the field of education, but the digital literacy levels of academicians in the field of music education have not been investigated. The purpose of this research is to examine the digital literacy competencies of academicians working in the field of music education and to determine the place and importance of digital literacy in music education. The main problem of this research for the main purpose was determined as; "“What are the views of academicians working in the field of music education on digital literacy proficiency levels and the place and importance of digital literacy in music education?”. In line with the main problem; what are the digital literacy competency levels of academicians, is there a difference between the digital literacy competency levels of academicians in terms of gender, years of service, age, education level, academic title, daily internet usage time, daily digital tool usage time, most frequently used digital tool variables, and what are the opinions of academicians about the place and importance of digital literacy in music education.

The group of the study consisted of 150 academicians working in the Department of Music Education in the Faculty of Education of 36 different universities in the 2021-2022 academic year. Mixed method was preferred in the study and quantitative data were collected with the Digital Literacy Assessment Scale developed by Acar (2015) and qualitative data were collected with a structured interview form. The Digital Literacy Assessment Scale consists of 40 items and 5 sub-dimensions in 5-point Likert type. These dimensions are Awareness, Contextual Use, Safe Participation, Digital Identity Management and Basic Knowledge of Tools and Media. The obtained data were transferred to the computer and SPSS 26.0 package program was used for statistical analysis of quantitative data. Arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage values were used to calculate descriptive statistics. Kolmogorow- Smirnov normality test was used to determine whether the data were suitable for normal distribution, and Levene's statistic was used for homogeneity of variances. It was determined that the quantitative data of the research were not suitable for normal distribution. Therefore, nonparametric tests were preferred in analyzing the research data.

Qualitative data were analyzed with content analysis technique. Following the content analysis, concepts and themes explaining the data were reached. The themes were created to explain the data at a general level and to group the codes under certain categories. Within the scope of the research, the digital literacy competencies of

academicians working in music education were examined according to gender, years of service, age, education level, academic title, daily internet usage time, daily digital tool usage time and the most frequently used digital tool variables. According to the research findings, it was determined that academicians in the field of music education evaluated their digital literacy competence levels at a "completely sufficient" level. The digital literacy levels of academicians for the whole scale; It was found that the digital literacy levels of academicians did not differ according to the gender variable, but when analyzed in terms of scale dimensions, there was a significant difference in the basic tool and media knowledge sub-dimension, it did not differ according to the years of service variable, but there was a significant difference in the digital identity management sub-dimension, it did not differ according to the age variable, but there was a significant difference in the contextual use sub-dimension, It was found that there was no significant difference according to the variable of daily internet usage time, but there was a significant difference in the contextual use sub-dimension, there was no significant difference according to the most frequently used digital tool variable, but there was a significant difference in the basic tool and media knowledge sub-dimension, and there was no significant difference according to the variables of education level, academic title and daily digital tool usage time.

According to the results of the study, the digital literacy levels of academicians working in the field of music education are completely sufficient according to the sum of the scores obtained from the whole The Digital Literacy Assessment Scale. The digital literacy levels of male academicians working in the field of music education were found to be higher than female academicians. In the digital identity management sub-dimension of the scale, academics who have been working for 16-20 years have the highest digital literacy level, while academics who have been working for 20 years or more have the lowest digital literacy level; in the contextual use sub-dimension of the scale, academics with the highest digital literacy level are in the 30-39 age range, while the digital literacy levels of academics in the 50-59 and 60 and over age groups are lower than other groups; In the contextual use sub-dimension of the scale, it is seen that academics who use the internet for 6 hours or more daily have the highest digital literacy level, while academics who use the internet for 1 hour daily have low digital literacy levels. Regarding the place and importance of digital literacy in music education, it was found that being digitally literate in the field of music education is very essential, academicians should have the knowledge and equipment required by digital literacy, being digitally literate can contribute to the music education process in terms of education and training, educators and students; it is important in terms of planning qualified lectures, offering different teaching opportunities, active learning, access to accurate information, providing depth and permanence in knowledge, using appropriate materials in the lesson, creating lectures and meetings from online platforms, making them enjoyable and permanent by using digital materials, managing thesis remotely, following academic publications, accessing databases and digital libraries.

Key Words: Digital literacy, music education, academician, digital literacy in music education.

1. GİRİŞ

Bu araştırma, müzik eğitiminde dijital okuryazarlık kavramını, müzik eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri ve dijital okuryazarlığın müzik eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin görüşleri yolu ile araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

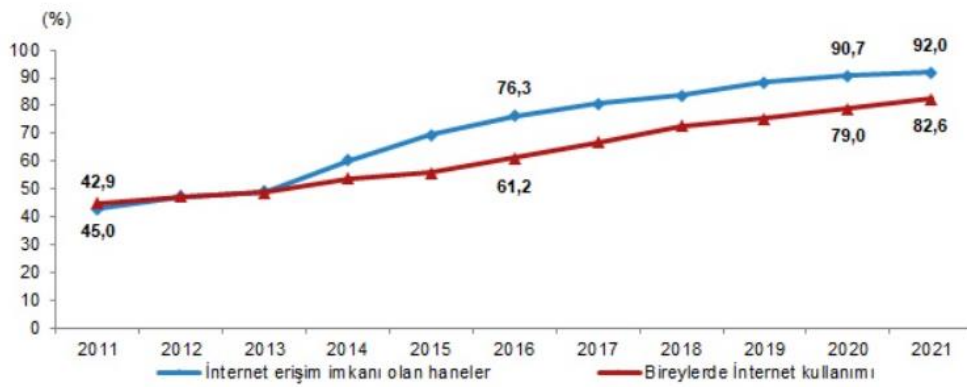
Hayatımızın ayrılmaz bir parçası olan teknoloji ve dijitalleşme sürekli olarak gelişen olgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerin yaşam boyu ihtiyaçları, beklenti ve gereklilikleri devam ettiği sürece teknoloji ve dijitalleşme de insan yaşamına uygun olarak değişmeye ve gelişmeye devam edecektir. Dijitalleşme terimi, e-öğrenme, e-kitap, e-haber, e-alışveriş vb. gibi kavramların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. “Dijitalleşme, teknolojik unsurlara dayanan herkes tarafından erişilebilen teknolojik gelişmelerle kültürel, davranışsal ve yaşam döngüsü değişiklikleri ortaya çıkarmaktadır. Bu gelişmelerin sonucunda da bilgi toplumu terimi ortaya çıkmış ve dijitalleşme hız kazanmıştır” (Jari’den aktaran Beybur, 2021, s. 5). Teknoloji ve dijitalleşmenin hız kazandığı bilgi çağında hayatın her alanında teknoloji ile iç içe yaşayan bireylerin, yeni bilgi üretme ve bilgiye ulaşma yollarını, ulaşılan bilgiyi ulusal ve uluslararası platformlarda geliştirebilmeleri, paylaşabilmeleri ve bu işlemler sırasında teknolojiyi doğru, etkin ve hızlı kullanabilmeleri için bu ortamlara uyum sağlamaları beklenmektedir. “Bilgi teknolojilerini rahatlıkla ve verimli bir şekilde kullanabilen, yaratıcı, girişimci, üreten, yenilikçi, bireysel sorumluluk sahibi, sürekli kendini yenileyen insanlar bilgi çağının başarılı bireyleri olacaklardır. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi eğitimcilerin ve eğitim sisteminin sorumluluğudur” (Atalay’dan aktaran Bölükoğlu, 2002 s. 248).

Tarım Devrimi ve Sanayi Devrimi’nden sonra, insanlığı etkileyen en önemli değişimlerden biri olarak görülen bu teknolojik/dijital gelişimin oluşturduğu bu döneme çeşitli adlar verilmektedir. Bunlar; Bilgi Toplumu/Çağı, Enformasyon Toplumu/Çağı (Information Society/Age), İnternet Toplumu/Çağı (Internet Society/Age), Bilişim Çağı (Computing Age), Elektronik Çağ (Electronic Age), Siber Toplum/Çağ (Cyber Society/Age), Dijital Çağ (Digital Age), Sanayi-ötesi Çağ (Post-Industrial Age), Post-Modern Çağ (Post-Modern Age), Yeni Çağ

(New age) gibi çeşitli tanımlamalarla adlandırılan iletişim-bilişim devridir (Çetin ve Özigen, 2013, s. 173).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte televizyon, bilgisayar, akıllı telefon, tablet, akıllı saat ve günümüz şartlarına uyum sağlamaya yönelik teknolojik cihazlar üretilmektedir. Bu teknolojik cihazların internetle bağlantısı sağlandığı takdirde kişilerin bilgiye erişimi oldukça kolaylaşmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre,

İnternet erişim imkanı olan haneler ve bireylerde İnternet kullanımı, 2011-2021



Şekil 1. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması (TÜİK, 2021).

Ülkemizde internet erişim imkânı olan haneler sırasıyla 2011 yılında %45,0; 2016 yılında %76,3; 2020 yılında %90,7 ve 2021 yılında %92,0 olduğu görülmektedir. Bireylerdeki internet kullanım oranına sırasıyla bakıldığında, 2011 yılında %42,9; 2016 yılında %61,2; 2020 yılında %79,0; 2021 yılında ise bu oranın 82,6 olduğu görülmektedir. Son 10 yıldaki hane ve bireysel internet kullanım oranındaki bu hızlı yükseliş teknolojik cihazların hayatımıza ne denli hızlı adapte olduğunu açıkça göstermektedir. Aynı zamanda internet erişim imkânı olan haneler ve bireylerde internet kullanımının eş zamanlı olarak artış göstermesi, bireylerin internet ihtiyaçlarının yalnızca ev içi kullanımla sınırlı kalmadığını, internet bağlantısını sürekli olarak sağlayabilecek bir cihazın gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

İçinde var olduğumuz bu bilgi toplumunda eğitimin gereksinimlerini en iyi karşılayabilecek teknolojilerden biri de bilgisayarlardır. Bilgisayar teknolojisi eğitimde kullanılmaya başladığından itibaren eğitimin her alanında ihtiyacı karşılamakta ve karşılamaya devam etmektedir. Bilgisayarların eğitim alanında kullanılmasının birçok katkısı vardır. Öğrenmeyi

aktif tutması, öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi, güdülenmeyi sağlaması, her yaş gurubuna [grubuna] hitap edebilmesi gibi katkıları bulunmaktadır (İşman'dan aktaran Baran, 2021 s. 1).

Aynı şekilde, ülkemizde 16-74 yaş grubundaki bireylerin son 10 yıllık bilgisayar ve interneti kullanımı oranlarına bakıldığında, 2010 yılında sırasıyla %43,2 ve %41,6; 2015 yılında %54,8 ve %55,9; 2020 yılında internet kullanım oranı %79,0'a yükselmiştir (TÜİK, 2010-2015-2020). Son 10 yıldaki istatistiki veriler ile de görülen bu hızlı artış, teknolojinin hayatımızın ne kadar içerisinde bulunduğunu gözler önüne sermektedir. İçinde bulunduğumuz bu bilgi çağında; eğitim, finans, otomotiv, sağlık ve sosyal hizmetler, ticaret (satış ve pazarlama), turizm, ulaşım ve diğer sektörlerde de her geçen gün teknoloji ve dijitalleşmenin hızla geliştiğine şahit oluyoruz. Bu hızla gelişen sistemde çağa uyum sağlayabilmek, yeni fikirler üretebilmek ve fikirleri geniş kitlelerle paylaşabilmek için teknolojiyi yakından takip etmemiz gerekmektedir. Hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da teknoloji ve dijitalleşme süregelmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), 11 Mart 2020'de koronavirüs salgınına pandemi olarak ilan etmesiyle birlikte birçok alan duraksama dönemine girmiştir. Bunların içinden en çok etkilenen alanlardan birisi de şüphesiz ki eğitim alanıdır. Yaşanan pandemi döneminde salgının hızlı bulaş riski ve tehlikeli bir şekilde yayılması nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından alınan ortak kararlarla yüz yüze eğitim- öğretim dönemine ara verilmiş, acil uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir.

“...acil uzaktan eğitim kavramının İngilizce karşılığı olan “emergency remote education” kavramı ile uzaktan eğitim kavramının İngilizce karşılığı olan “distance education” kavramlarıdır. Her ne kadar uzaklık kavramı Türkçe’de aynı kelime ile ifade edilse de “remote” kavramı fiziksel uzaklığa vurgu yaparken “distance” kavramı fiziksel, etkileşimsel ve psikolojik uzaklığa vurgu yapmaktadır” (Bozkurt, 2020, s. 117).

Acil uzaktan eğitim sürecini, uzaktan eğitimden ayıran noktaları Bozkurt (2020) aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Birinci ayırım, acil uzaktan eğitimin bir zorunluluk olması buna karşın uzaktan eğitimin bir seçenek olmasıdır.
- İkinci önemli ayırım, acil uzaktan eğitimin mevcut ihtiyaca yönelik geçici çözümler üretmeye çalışması uzaktan eğitimin ise yaşam boyu öğrenme çerçevesinde süregelen ve kalıcı çözümler üretmeye çalışmasıdır.
- Üçüncü önemli ayırım, acil uzaktan eğitimin kriz zamanında eldeki olanaklarla eğitimi ayakta tutma çabası olmasına karşın uzaktan eğitimin alana özgü kuramsal ve

uygulamaya yönelik birikimleri belirli bir amaç doğrultusunda, planlı ve sistematik etkinliklerle eğitimi sürdürülebilir hale getirme çabasıdır (Bozkurt, 2020, s. 117).

Bu ani değişimle birlikte teknoloji ve dijitalleşme, eğitim alanındaki gelişmelere daha da hız kazandırmıştır. Günümüzde nasıl ki her meslek grubu neredeyse tüm işlerini internet aracılığıyla pratik bir şekilde yapabiliyorsa bu durum öğretmenlik mesleği için de geçerlidir. Derslerinde anlatımını slayt gösterisi, animasyonlar, videolar, ses oynatıcıları, çevrimiçi test ve etkinliklerle destekleyen öğretmenlerin sunduğu eğitimin kalıcılığı ve etkililiği derslerin kalitesini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmenler, her gün gelişen teknolojiyi yakından takip eden öğrencilerine uyum sağlayabilmeleri için onlarında teknoloji ve teknolojinin getirilerini yakından takip etmeleri gerekmektedir. Kendilerini bu sürekli değişim içerisinde doğru bir şekilde yetiştiren öğretmenlerimizin teknolojiyi sınıflarına taşımaları, verdikleri eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Öğretmenlerin bu bilgi bir diğer adıyla bilişim çağında, öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, bilgi üreten ve geliştiren, problem çözme becerileri olan, ulusal ve uluslararası alanlarda araştırmalar yapan ve çok yönlü düşünebilen bireyler yetiştirmesi açısından teknolojiyi etkin ve etkili bir şekilde kullanması büyük önem taşımaktadır. “Bu bağlamda, çağın sürekli değişen ve gelişen koşullarına mesleğinin gerekleri içinde ayak uydurmak her meslek gurubu [grubu] için önemliken, öğretmenler için bir zorunluluk olmuştur” (Bölükoğlu, 2002, s. 251). Bu zorunluluğun nedeni, öğrenmeye her zaman katkı sağlayan ve gelecek nesiller yetiştiren öğretmenlerin, öğrenciler için bir rol model olmasıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin dijital hayata doğru, güvenilir ve etkin bir şekilde katılmaları için her zaman bilim ve teknoloji yoluna ışık tutmalılardır. Bu her gün gelişen teknolojiye doğru ve güvenli bir şekilde uyum sağlamaya çalışmak terim anlamıyla dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmak demektir. “Dijital okuryazarlık; hem bireyin bilgi iletişim teknolojilerini etkin olarak öğrenmesini kapsarken hem de bu teknolojilerle kişisel gelişimine katkı sunacak, hayatın herhangi bir bağlamında problemini çözecek, toplumsal katılım ve üretimini destekleyecek şekilde teknolojilerin güvenli, yasal ve ahlaki kullanımıyla ilgili yeterliklerini ifade eder” (Özerbaş ve Kuralbaveya, 2018, s. 16).

Ülkemizde yüksek düzeyde eğitim-öğretim imkânı sağlayan üniversitelerde de dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmak büyük önem taşımaktadır. Üniversitelerin eğitim-öğretim kalitesinin artırılmasında teknolojik gelişmelerin yakından takip

edilmesi ve dijital okuryazarlık becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi rol oynamaktadır. Bu yeni teknolojilerin üniversite ortamına uyum sağlamasını sağlayan en önemli etkenlerden birisi de akademisyenlerdir. “Akademisyen, üniversite ve benzeri yükseköğrenim kurumlarında öğretimi gerçekleştiren, araştırma yapan ve özgün araştırmalarıyla alanına katkıda bulunan kişilere verilen genel mesleki unvandır” (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Akademisyen>). Akademisyenler, akademik araştırmalarını ulusal ve uluslararası yönlerden geliştirebilmek için teknolojiyi ve teknolojik cihazları etkin kullanmaları gerekmektedir. Sonuç olarak, üniversitelerde eğitim kalitesinin artırılmasında akademisyenlerin teknolojiyi yakından takip etmeleri ve uygulaması dolayısıyla dijital okuryazar olmaları gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır. Ülkemizde akademisyenlerin interneti ve teknolojiyi kullanımına yönelik araştırmalar yer almaktadır.

Yaylı, Öztürk ve Alabay (2003) tarafından hazırlanan “Türkiye’deki Akademisyenlerin İnterneti Kullanım Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma” adlı araştırmada, ülkemizdeki akademisyenlerin internet kullanım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada uygulanan anket sonuçlarına göre, akademisyenlerin interneti hemen her gün genellikle akademik araştırmalar için kullanıldığı fakat internet üzerinden eğitim araçlarının (kitap, dergi, makale, ders notu vb.) istenilen düzeyde sunulmadığı tespit edilmiştir.

Menzi, Önal ve Çalışkan (2012) tarafından hazırlanan “Mobil Teknolojilerin Eğitim Amaçlı Kullanımına Yönelik Akademisyen Görüşlerinin Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde İncelenmesi” adlı çalışmada, akademisyenlerin teknolojiyi kabul modeli temelinde mobil teknolojilere tutum ve niyetleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, akademisyenlerin bir kısmı (%33) mobil teknolojileri kullandıklarını, tamamı ise gelecekte kullanmayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca akademisyenler, bu teknolojileri gerek akademik gelişimleri açısından gerekse öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde oldukça faydalı buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Hava (2019) tarafından hazırlanan “Öğretim Üyelerinin Öğrenme Ortamlarında Yeni Teknolojileri Kullanma Düzeyinin Belirlenmesi” adlı araştırmasında ülkemizde farklı üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin öğrenme ortamlarında yeni teknolojileri kullanım düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretim üyelerinin büyük bir kısmının uyarlanabilir sistemler, bağlam duyarlı ortamlar, elektronik gelişim dosyaları ve RSS beslemeleri hakkında bilgi sahibi

olmadıkları, yarısından fazlasının öğrenme ortamlarında sanal gerçeklik, giyilebilir teknolojiler, dijital ve çok kullanıcıli oyunlar ve arttırılmış gerçeklik teknolojilerini hiç kullanmadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra az sayıda öğretim üyesinin kaynakça düzenleme ve yönetim araçlarını, dijital ve çok kullanıcıli oyunları ve sanal gerçeklik teknolojilerini yalnızca bir kez; blog, e-kitapları, tablet bilgisayar ve açık öğrenme kaynaklarını nadiren; anlık mesajlaşma servislerini, e-kitapları ve sosyal medya araçlarını ise ihtiyaç duyduklarını anda kullandıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmaların genel bulgularından da anlaşılacağı üzere, Türkiye’deki akademisyenlerin büyük bir kısmının internet ve teknolojiyi kullanma düzeylerinin beklenen seviyede olmadığı ortaya çıkmıştır. Ülkemizde öğretmen yetiştirmek amacıyla üniversitelerin bünyesinde kurulan eğitim fakülteleri bulunmaktadır. Bu eğitim fakültelerinde çeşitli branş öğretmenlik bölümleri bulunmaktadır. Bu öğretmenlik bölümlerinden bir tanesi de Müzik Öğretmenliği bölümüdür. Eğitim-öğretim süreci boyunca meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi derslerini başarıyla tamamlayan öğretmen adayları 4 yılın sonunda mezun olmaya hak kazanırlar. 2020-2021 Eğitim- Öğretim dönemi pandemi ilan edilmesiyle birlikte diğer öğretmenlik bölümleri gibi müzik öğretmenliği bölümleri de dersleri uzaktan eğitim şeklinde görmüşlerdir. Fakat müzik öğretmenliği bölümünün alan dersleri; batı müziği teori ve uygulaması, Türk halk müziği teori ve uygulaması, piyano eğitimi, ses eğitimi, bireysel çalgı eğitimi, çoksesli koro, Türk halk müziği korusu, armoni ve eşikleme ve orkestra oda müziği gibi öğretmen ve öğrencinin yakın temas halinde etkileşimli yapılması gereken derslerdir. Bu acil uzaktan eğitim sürecine geçilmesiyle, teknik ve alt yapı sorunları ve hazırlıksızlık nedeniyle başlarda müzik eğitimi alanındaki akademisyenler ve öğrenciler için alan eğitimi derslerinin işleniş şekli sağlıklı olmamıştır. Sarıkaya (2021) tarafından hazırlanan “Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Görüşleri” başlıklı makalenin sonucunda da müzik eğitimi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitime karşı olumsuz görüş ifade ettikleri görülmüştür. “Bunun sebebi, müzik eğitimi özelinde eğitimcilerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamaları ile yeni tanışmış olmaları ve bu durumla ilgili yeterli bilgi, deneyim ve altyapının olmaması şeklinde açıklanabilir” (Sarıkaya, 2021, s. 97).

Her geçen gün teknolojiyle gelişen eğitim sistemimiz pandemiyle birlikte uzaktan eğitim boyutuyla da gelişim göstermektedir. Pandemi süreci bittiğinde de artık eski

geleneksel düzenin olduğu gibi devam etmeyeceği üniversitelerin tercihen hem yüz yüze hem de online eğitimle süreçlere devam edeceği ön görülmektedir. Bu nedenle yükseköğretimde çalışan akademisyenlerin dijital okuryazarlık beceri ve yeterliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın bağlamında, müzik eğitimi alanındaki akademisyenlerin dersleri olabildiğince etkin ve faydalı yapabilmeleri için teknolojik aletleri iyi kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada, müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın yeri ve önemi müzik eğitimi alanındaki akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri ve dijital okuryazarlığın müzik eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin görüşlerinden yola çıkarak araştırılmıştır. Bu araştırmanın ana problemi; “Müzik eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri ve dijital okuryazarlığın müzik eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Ana problem doğrultusunda;

1. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri nedir?
2. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri arasında; cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi, akademik unvan, günlük internet kullanım süresi, günlük dijital araç kullanım süresi, en sık kullanılan dijital araç değişkenleri açısından fark var mıdır?
3. Akademisyenlerin dijital okuryazarlığın müzik eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin görüşleri nelerdir?, sorularına cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın yeri ve öneminin, müzik eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri ve dijital okuryazarlığın müzik eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin görüşleri yolu ile belirlenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda öncelikli olarak müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın diğer aşamasında ise akademisyenlerin dijital okuryazarlığın müzik eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin görüşleri incelenerek dijital okuryazarlığın alandaki kullanımına yönelik tespitler yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

“Dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin hayatlarıyla bağlantı kuran, onları eleştiren, bağımsız öğrenenler olmaları için teşvik eden, iş birliğine dayalı ve yaratıcı öğrenme deneyimleri sağlayan bir sınıf ortamı oluşturulmasıyla mümkündür” (MEB, Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu, 2020, s. 39). “Öğretmenler kendilerini uzman ve öğreten olarak değil, kolaylaştırıcı ve birlikte öğrenen olarak konumlandırmalıdır. Gençlerin yanında güvenilir rehberler ve yaşam boyu öğrenenler rolünü üstlenmelidirler” (MEB, Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu, 2020, s. 40). Mevcut literatür incelendiğinde, dijital okuryazarlık ile ilgili farklı branşlardaki öğretmen, öğretmen adayları ve velilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenlere göre araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Fakat müzik eğitimi alanındaki akademisyenlerin dijital okuryazarlık durumlarının belirlenmesine ve müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın yeri ve önemine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. İlgili literatürde yer alan araştırmalar, evren ve örneklemi bakımından incelendiğinde akademisyenlere yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle, müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın yeri ve öneminin belirlenmesi amacıyla hazırlanan bu araştırmanın, müzik eğitimi alanında yapılacak ilk araştırma olacağı ve alanda mevcut olan boşluğun doldurulması yanı sıra sonraki çalışmalara zemin hazırlayacağı ön görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan akademisyenlerin asgari düzeyde dijital okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olduğu,
- Dijital okuryazarlık kavramının müzik eğitimi alanında bilinen ve kullanılan bir kavram olduğu,
- Araştırmaya katılan 36 Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda görev yapan akademisyenlerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtların objektif olduğu temel sayıtlarından yola çıkılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Araştırma verilerinin toplanması açısından 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile,
- Türkiye’de 36 farklı üniversitenin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim kadrosunda görev yapan 413 akademisyenden, ölçme araçlarına yanıt veren 150 kişilik çalışma grubu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuryazarlık: Okuryazar olma durumu.

Dijital Okuryazarlık: Dijital okuryazarlık kavramını geliştiren Paul Gilster’a göre dijital okuryazarlık; dijital cihazlar aracılığıyla bilgiyi bulma, anlama, analiz etme, üretme ve paylaşabilme becerisidir. Dijital okuryazar olmak bilişsel otorite, güvenlik, gizlilik, yaratıcılık, etik sorumluluk ve dijital medyanın kullanımını gerektirmektedir.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma ile ilgili olarak kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bu çerçevede sırasıyla “Okuryazarlık”, “Dijital Okuryazarlık”, “Dijital Okuryazarlık ve Eğitim İlişkisi”, “Dijital Okuryazarlık ve Müzik Eğitimi” konuları ele alınmıştır.

2.1. Okuryazarlık

Okuryazarlık, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğe (TDK, 1998) göre “okuryazar olma durumu” olarak ifade edilmektedir. Okuryazarlık, “ingilizce literacy kelimesinin Türkçe karşılığıdır” (Korkmaz, 2020, s. 14). Kuruluş amacı eğitim, bilim ve kültür alanında uluslararası iş birliği sağlamak olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)’nün tanımına göre okuryazarlık, “değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneğidir. Toplumun geniş bir kitlesine hitap edebilmek, bilgisini ve gücünü geliştirerek hedeflerine ulaşması için bireye olanak veren olgudur” (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Okuryazarlık>). şeklinde yer almaktadır. Okuryazarlık kavramı, gelişen teknolojiyle birlikte ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanmıştır (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019).

“Klasik anlamda okuryazarlığın tanımını şöyle yapmak mümkündür; yaşam boyu öğrenme bilincini oluşturma, bu bilinci geliştirme, daha etkin öğrenme için bireylerin yeni beceriler kazanmalarını sağlamaktır” (OECD’den aktaran Aldemir, 2007, s. 272). “Okuryazarlık, güç yapılarını aktif olarak sorgulayan ve iş, topluluk, kişisel yaşam ve öğrenmenin daha adil ve tatmin edici yönlerini tasarlayan sosyal tasarımcılar olarak öğrenenleri güçlendirmeye hizmet edebilir ve etmelidir” (Coiro’dan aktaran Kimie, 2020).

Geniş anlamıyla okuryazarlık becerisi, yaşama tutunma yanında, eğitimde başarı için de kritik öneme sahiptir. Nitekim bu beceri, günümüzde bireylerin eğitim ve öğretim ortamlarında başarılı olabilmeleri için sahip olması gereken beceriler arasında sayılmaktadır. Eğitim bağlamında okuryazarlık; bireyin farklı problemleri tanınması, yeni bilgiler edinmesi bilimsel gerçekleri açıklayabilmesi ve neden sonuç ilişkisini kurabilecek beceriye sahip olması şeklinde ifade edilebilir (Tuna & Ulu’dan aktaran Erdamar, 2020, s. 16).

Aynı hususta Yılmaz tarafından da ifade edildiği gibi “Yaşam boyu süren, dinamik, okumanın yanısıra [yanı sıra] kazanılan ve beceriyi yaşama etkin olarak geçirmeyi de içeren bir kavramdır” (1989, s. 48).

“Genel anlamda okuryazarlık “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneği” olarak tanımlanmaktadır” (Kellner, Kress’den, aktaran Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010, s. 284).

Tanımda vurgulanan “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simge olma” özelliği, ileride değinileceği üzere okuryazarlığı motorize eden, yenileyen ve çağın ihtiyaçlarına cevap verir hale getiren özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira toplumun beklentileri ve değerleri her çağda farklı bir özellik göstermekte; çağın özelliklerine göre toplumsal kabul ve anlamlar değişmektedir. Dolayısıyla okuryazarlık bu manada çağın gerektirdiği bir beceri olarak kavramlaşmaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel 2010 s.. 284).

“Teknolojik gelişmelerle birlikte okuryazarlık kavramının medya okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık vb. türleri vurgulanmaktadır. Okuryazar bir birey, kazandığı bilgiyi sosyal ve toplumsal çevresinde doğru bir şekilde kullanarak yaşamını yönlendirebilmektedir” (Kane’den aktaran Boyacı, 2019, s. 2). “Özetle, okuryazarlık becerisinin, bireyin yaşamında olumlu yöndeteknoloji, gözle görülür bir değişim yaratması gerekmektedir. Bir değişim bireyin insan ilişkilerinden olayları, olguları yanı gerçekleri kavrayıp değerlendirmesine kadar uzanabilir” (Yılmaz, 1989, s. 48).

Frankel ve arkadaşları (2016, s. 8-13.) “Okumak nedir? Okuryazarlık nedir?” adlı çalışmalarında okuryazarlıkla ilgili ilkeleri şu şekilde belirlemişlerdir;

- Okuryazarlık sosyal ve kültürel ortamlarda; yapıcı, bütünleştirici ve eleştirel bir süreç olarak yer almaktadır.
- Okumada hız, doğruluk ve kelimeleri hızlı tespit edebilme sağlanabildiğinde, okuyucunun dikkatini toplaması ve konuyu kavramasında kolaylık sağlanabilir.
- Okuryazarlık, strateji ve disiplin becerilerini gerektirir.
- Okuryazarlık, etkileşim ve motivasyon becerilerini gerektirir.
- Okuryazarlık, sürekli gelişen bir beceridir.

Yukarıdaki tanımlarda da ifade edildiği üzere okuryazarlık, her çağın ihtiyaçları ve gerekleri doğrultusunda değişen ve gelişen bir kavramdır. Bu kavram, günümüzdeki gelişmelerle birlikte çeşitli türlere ayrılmıştır. Okuryazarlık kavramının çerçevesinde gelişen türlerin yaşam boyu gelişerek artacağını söylemek mümkündür.

2.2. Dijital Okuryazarlık

“Kavram olarak dijital okuryazarlık ilk kez Paul Gilster tarafından 1997’de kullanılmış, aynı isimli kitabı yayınlanmıştır” (Korkmaz, 2020, s. 17). “Dijital okuryazarlık kavramını popüler hale getiren Paul Gilster, dijital okuryazarlığı, bilgisayarlar yoluyla sunulan bilgiyi geniş kaynaklardan, farklı biçimlerde bilgiyi kullanma ve anlama yeteneği olarak tanımlamaktadır” (Gilster’den aktaran Acar, 2015, s. 7).

Eshet-Alkalai’ye göre (2004), “dijital okuryazarlık” terimi beş tür okuryazarlığı içinde barındırmaktadır: 1-Görsel okuryazarlık (görsellerden öğrenme görsel düşünme becerisi), 2-Çoğaltma okuryazarlığı (metin, ses, video, resim gibi materyalleri kullanarak yaratıcı çoğaltma becerisi), 3- Çoklu okuryazarlık (doğrusal olmayan bilgi ortamının yaratılmasında hipermetin kullanımı ve görüntülenen bilgiler arasında serbestçe gezinme yeteneği) 4- Bilgi okuryazarlığı (eleştirel düşünme, bilgiyi etkin şekilde arama ve değerlendirme becerisi), 5- Sosyo-duygusal okuryazarlık (online sosyalleşmenin duygusal ve sosyal yönlerini yönetebilme becerisi-tuzaklardan, sahtekarlıktan kaçınma vs.) (Eshet-Alkalai’dan, aktaran Onursoy, 2018, s. 993-994).

Okuryazarlığın bir türü olarak, teknolojik gelişmelerle birlikte oldukça popüler olan dijital okuryazarlığın tanımları oldukça fazladır. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de son dönemlerde dijital okuryazarlığı anlamaya ve teşvik etmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi, “Öğrencilerinize etkili dijital okuryazarlar olabilmeleri için nasıl destek olabilirsiniz?” sorusundan yola çıkan ve Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından kapsamlı bir literatür çalışmasıyla hazırlanan “Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu” ‘dur (MEB, 2020).

Bu kılavuzun tanımına göre Dijital okuryazarlık; dijital hayata katılmak, dijital bir toplumda yaşamak, öğrenmek ve çalışmak için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutum setidir (MEB, Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu, 2020, s.3). Hazırlanan kılavuzun içerisinde “Dijital Okuryazarlık”, “Dijital Okuryazarlığın Temel Kavramları”, “Uygulamada Dijital Okuryazarlık”, “Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri”, “Sınıfta Dijital Okuryazarlığı Teşvik Etmek”, “Dikkate Alınması Gereken Hususlar”, “Neler Yapabilirsiniz” başlıklı bölümler detaylı bir şekilde yer

almaktadır. Bu kılavuzda Dijital Okuryazarlık Becerileri 4 başlık halinde toplanmıştır. Bunlar, İşlem Becerileri, Düşünme Becerileri, İş Birliği Becerileri ve Farkındalık Becerileridir (Şekil 2).

DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ⁵



Şekil 2. Dijital Okuryazarlık Becerileri.

(Techataweewan, W., & Prasertsin, U.’dan aktaran Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu, 2020, s. 14).



Şekil 3. Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri.

(Payton, S., ve Hague, C.'dan aktaran Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu, 2020, s. 19).

Payton ve Hague (2010)'a göre, Dijital Okuryazarlığın 9 bileşeni bulunmaktadır. Bunlar, Kültürel ve sosyal farkındalık, Fonksiyonel beceriler, Yaratıcı düşünme, Bilgi iletişim teknolojileri, Eleştirel düşünme ve değerlendirme, İş birliği, Bilgiyi bulma ve seçme yeteneği, Etkili iletişim ve E- güvenlik şeklindedir (Şekil 3).

Dijital okuryazarlığı geliştirmek, tüm bileşenlerde ve belirli bir sıra olmadan beceri, bilgi ve anlayış geliştirmekle ilgilidir. Bileşenler arasında bir hiyerarşi ve sıralama yoktur. Bir başka deyişle gençlerin dijital teknolojileri kullanarak özgün ürün ve içerikler tasarlamaya, eleştirel düşünmeye ya da iletişim kurmaya başlamadan önce olağanüstü fonksiyonel beceriler geliştirmeleri gerekmemektedir (Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu, 2020, s. 20).

2.3. Dijital Okuryazarlık ve Eğitim İlişkisi

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), 11 Mart 2020’de koronavirüs salgınını pandemi olarak ilan etmesi nedeniyle birçok alan duraksama dönemine girmiştir. “Pandemi, bir kıta hatta tüm dünya yüzeyi gibi geniş bir alanda yayılan ve etkisini gösteren salgın hastalıklara verilen genel addır” (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Pandemi>). Bu süreçten en çok etkilenen alanlardan birisi de şüphesiz ki eğitim alanıdır. Yaşanan pandemi döneminde salgının hızlı bulaş riski ve tehlikeli bir şekilde yayılması nedeniyle MEB ve YÖK tarafından alınan ortak kararlarla yüz yüze eğitim- öğretim dönemine ara verilmiş, acil uzaktan dijital eğitim sürecine geçilmiştir. Bu ani değişimle birlikte teknoloji ve dijitalleşme, eğitim alanındaki gelişmelere daha da hız kazandırmıştır. “Birçok alanda etkisi olmakla birlikte Covid-19 pandemisinin en önemli etkilerinden biri dijitalleşmeyi arttırmasıdır” (Tahiroğlu ve Bozkurt, 2021, s. 153). “Dijital teknolojilerin eğitim sürecine olumlu ve olumsuz etkileri mevcuttur. Dijital teknolojilerin işbirlikli [iş birlikli] çalışma ve sosyalleşmeyi geliştirici katkısı önem taşımaktadır (Baker, Barile ve Durso, Özbay ve Özdemir’den aktaran Onursoy, 2018 s.998)”. “Dijital teknolojilerin eğitim sürecine eklenmesi, özellikle internet sayesinde eğitimde neredeyse bütün konular hakkında yazılmış hazır materyale zahmetsizce ulaşmanın mümkün olmasını sağlamaktadır. Diğer taraftan insanların yaratıcılıklarından uzaklaştırması ve tembelliğe itmesi gibi birtakım olumsuz önyargıları da ortaya çıkarmaktadır (Evering and Moorman’dan aktaran Onursoy, 2018, s. 998)”.

Pandemiyle birlikte akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi dijital araç kullanımında da artış meydana gelmiştir. Durak vd. (2020) tarafından Covid-19 pandemisi döneminde Türkiye’deki tüm üniversitelerin uzaktan eğitim sürecinde üniversitelerin en çok kullandıkları canlı ders yazılımları araştırılmıştır. Araştırma bulgularında; Big Blue Button, Perculus, Microsoft Teams, Zoom, Adobe Connect, Blackboard Collaborate, Google Meet ve Cisco Webex uygulamaları olup, üniversiteler tarafından en çok kullanılan canlı ders yazılımlarının Big Blue Button ve Perculus olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimle birlikte daha da önem kazanan dijital okuryazarlık aynı hususta Özerbaş ve Kuralbayeva tarafından da ifade edildiği gibi “hem bireyin bilgi iletişim teknolojilerini etkin olarak öğrenmesini kapsarken hem de bu teknolojilerle kişisel gelişimine katkı sunacak, hayatın herhangi bir bağlamında problemini çözecek,

toplumsal katılım ve üretimini destekleyecek şekilde teknolojilerin güvenli, yasal ve ahlaki kullanımıyla ilgili yeterliklerini ifade eder (2018, s. 16).

Öğretmenlerin de bu bilişim çağında, öğrencilerinin yaratıcı, eleştirel, bilgi üreten ve geliştiren, problem çözme becerileri olan, ulusal ve uluslararası alanlarda araştırmalar yapan ve çok yönlü düşünebilen bireyler yetiştirmesi açısından teknolojiyi etkin ve etkili bir şekilde kullanması büyük önem taşımaktadır. “Günümüzde pek çok öğretmen, özellikle 21. yy okulda öğrenmede, dijital okuryazarlık konusundaki bilgilerini bilmekte zorluk çekmektedir” (Singh Kuldeep ve Norazurah Binti Abdul Jalil, 2021, s. 367).

Fakat çağın değişen ve gelişen koşullarına ayak uydurması gerekli olan öğretmenler için, “Dijital okuryazarlığa daha geniş bir bakış açısıyla teknolojiyi sınıfta uygulamak, geleneksel okuryazarlığın ötesinde öğrenme deneyimini büyük ölçüde geliştirir. Bu etkileşimli görsel medya, içeriği anlamayı, düşünmeyi ve yorumlamayı derinleştirerek öğrencilerinizi yapılandırılmış okuryazarlık sınırlarının ötesine yükseltir”

(<https://www.educationcorner.com/importance-digital-literacy-k-12.html>).

Becton Loveless (2022)’e göre dijital okuryazarlığın öğrenmeyi daha etkili hale getirmenin 5 yolu bulunmaktadır. Bunlar:

- 1.Öğrenmeyi her yere götürün.
- 2.Akranlarla etkileşim kurun.
- 3.Öğretmenlerle sürekli bağlantı kurun.
- 4.Kendi hızlarında çalışın.
- 5.Davranış sorunlarını azaltın olarak ifade edilmektedir.

“Dijital okuryazarlık, öğrenmeyi sınıfın duvarlarının ötesine genişletmenin bir yoludur ve bir ömür boyu öğrenmeyi ve bilgiyi paylaşmayı teşvik eder” (<https://www.educationcorner.com/importance-digital-literacy-k-12.html>).

Sonuç olarak, geleneksel eğitim, içinde bulunduğumuz teknoloji çağında öğrencilerin yeteneklerini ve yaratıcılığını kısıtlamaktadır. Öğrencilere eğitim sürecinde teknolojik araçlar sunulduğunda, bu eğitim yalnızca okul, sınıf ve ders saatiyle sınırlı kalmaz öğrenciler sınırsız bir eğitim dünyasına adım atmış olurlar. Her geçen gün değişen dünyaya uzak kalmayan, kendilerini geliştiren, dijital ortamda güvenli bilgi edinen bireyler olabilmeleri için dijital okuryazar olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir.

2.4. Dijital Okuryazarlık ve Müzik Eğitimi

Eğitim ve teknoloji ilişkisi her dönem birbirini destekleyici nitelikte olmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim, eğitimin gelişmesiyle birlikte de teknoloji gelişmeye devam edebilecektir. Bu iki kavram arasındaki döngü, içinde bulunulan döneme göre birlikte şekillenerek gelişmeye ve değişmeye devam edecektir. Günümüzde teknolojiyi ve teknolojik araçları, okul öncesinden lisansüstüne kadar eğitimin her basamağında etkin olarak kullanılmaktadır. Teknolojinin hızına yetişmemizi sağlayan teknolojik araçların hızla bir üst modeli çıkmakta ve içeriği her geçen gün geliştirilmektedir. Bu teknolojik gelişmeler eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitimini alanını da doğrudan etkilemektedir. “Müzik eğitimi, "bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli bir müziksel davranışlar kazandırma" "bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma" veya " bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme" süreci olarak tanımlanır (Uçan, 1994, s. 30)”. Müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin sağlıklı, düzenli, etkili, verimli ve daha verimli olması beklenir (Uçan, 2005, s. 8).

Beşer (2010) yüksek lisans çalışmasında, müzik eğitiminde kullanılan araçları şu şekilde sıralamaktadır:

- Metronom
- Akort Cihazı (Tuner)
- Akıllı Tahta / İnteraktif Müzik Tahtası
- Bilgisayar
- Midi Klavye
- Elektronik Org
- Dijital Org
- Synthesizer
- Sampler

Teknolojiyi müzik eğitimi sürecine dahil etmekle birlikte öğrenme, yaratma ve geliştirme ortamı yalnızca sınıf ortamında kalmaz öğrenciler her fırsatta kendilerini

geliştirmeye devam edebilirler. “Dijital okuryazarlığın artması, müzik eğitimi sürecinin yeniden yapılanmasını da beraberinde getirmiştir” (Avcı, 2020, s. 127).

Avcı (2020)’e göre müzik eğitiminde teknolojiye yer verilmesinin öğrencilerin dijital okuryazarlık sürecine getirdiği faydalar şöyledir:

- 1.Çeşitli dijital öğrenme ortamları aracılığıyla müzik dersi tasarımlarının geliştirilmesi sağlanır.
- 2.Müzik eğitiminde öğrenme ve öğretme süreçlerinin stratejik bir vizyon oluşturulmasını destekleyen araçlar ve kaynaklar geliştirilir.
- 3.Öğrenciler çevrimiçi müzik eğitimi veren kaynaklara erişmeye teşvik ve motive edilir.
- 4.Öğrencileri müzik eğitimi süreçlerinde bütünü görebilmeleri için analitik düşünmeye teşvik etmek üzere çeşitli bilgi ve teknik kaynakları kullanarak alternatif ve zorlu yollarla öğrenme fırsatı sunulur ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunur.
- 5.Öğrencilere müziğe dair içerikleri sıralayıcılar aracılığıyla araştırmalarına olanak sağlanır.
- 6.Müzik eğitimi içeriklerini, öğrencilerin müzikal kalıplara atıfta bulunarak karşılaştırmalarına olanak sunulur.
- 7.Öğrencilerin besteleme yeteneklerine katkı sağlanır.
- 8.Online ya da offline olarak sunulan uzaktan müzik eğitimleri ile öğrencilerin müzikteki performanslarını düzeltmelerine ve onları etkin bir şekilde sunmalarına yardımcı olunur.

Teknolojinin müzik eğitiminde ve müzik derslerinde etkin kullanımı hem öğretmen hem öğrenci açısından önem taşımaktadır. Bir müzik eğitimcisinin derslerinde teknolojiyi doğru, etkin kullanabilmesi gerekmektedir. “Teknolojinin müzik eğitiminde kullanılmasının amacı öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi kaldırmak veya klasik eğitim sistemini yıkmak değil, sunmuş olduğu avantajları destekleyici kaynak olarak kullanmaktır (Tecimer, 2006, s. 1)”.

Kimie (2020)'e göre müzik eğitimcileri, (dijital) dünyayı oluşturmak, gerçekleştirmek, etkileşimde bulunmak ve bağlantı kurmak için öğrencileri meşgul etmek ve aktif vatandaşlıklarına bağlamak için itici güç bulmalıdırlar. Sonuç olarak, öğretmenler tarafından teknolojinin müzik eğitimi sürecinde aktif bir şekilde dahil edilmesi, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını destekler nitelikte olacaktır.

2.5. Dijital Okuryazarlık ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, dijital okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eğitimle ilişkisi ile ilgi yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

Kıyıcı (2008) tarafından hazırlanan “ ğretmen Adaylarının Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı doktora tezinde, Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, On Dokuz Mayıs  niversitesi ve Selçuk  niversitesi'nde öğrenim gören  ğretmen adaylarının sayısal okuryazarlıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Tekil ve ilişkisel tarama modellerinin kullanıldığı bu araştırmanın sonucunda, erkek  ğretmen adaylarının kadın  ğretmen adaylarına göre sayısal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, kaldıkları yerde bilgisayar ve internet bağlantısına sahip  ğretmen adaylarının olmayanlara göre daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Hatlevik (2009) tarafından hazırlanan “How To Indentify and Understand Digital Literacy Among 9th Grade Norwegian Students: Examining the Influences From School and Home On Students' Digital Literacy” adlı makale, 9.Sınıf  ğrencilerinin dijital okuryazarlıklarının okul içinde ve okul dışında bilgisayara harcadıkları zaman ile, okulların öncelikleri ile, ailenin eğitim durumu ile nasıl bir ilişkisi olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin dijital okuryazarlıkları ailenin eğitim durumu, okulda bilgisayarla geçirilen süre ve evde internetle geçirilen süreyle pozitif yönde ilişki göstermiştir. Genel olarak, bulgular birey ve okul düzeyindeki sistematik faktörlerin dijital okuryazarlık üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Timur, Timur ve Akkoyunlu (2014) tarafından hazırlanan “ ğretmen Adaylarının Sayısal Yetkinlik Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı makalede,  ğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Akkoyunlu, Yılmaz, Soylu ve  ağlar (2010) tarafından geliştirilen sayısal yetkinlik

ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyi farkındalık boyutunda yüksek iken, motivasyon teknik erişim ve yetkinlik boyutlarında orta düzeyde olduğu, erkek öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri kız öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarından yüksek ortaya çıkmıştır.

Acar (2015) tarafından hazırlanan “Anne ve Babaların İlkokul Ortaokul ve Lise Öğrencisi Çocukları ile Kendilerinin Dijital Okuryazarlıklarına İlişkin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki çocukların anne ve babaların kendilerinin ve çocuklarının dijital okuryazarlıklarına ilişkin değerlendirmeyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından, anne ve babaların kendilerine ve çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık değerlendirmelerini saptamak amacıyla iki bölüm 40 maddeden oluşan Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın genel bulgularına göre, anne ve babaların kendilerini dijital okuryazarlık bakımından “çok yeterli”, çocuklarını ise “orta yeterlikte” değerlendirdiklerini göstermektedir.

Arık ve Bektaş (2016) tarafından hazırlanan “Level of Public Education Center Students’ Digital Literacy: An Example of Duzce” adlı makale, halk eğitim merkezi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyini gözlemlemeyi ve okuryazarlık alanında yeni öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırma, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, bilgisayara sahip olma ve internet kullanım süresi gibi çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, halk eğitim merkezi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinde bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Öçal (2017) tarafından hazırlanan “İlkokul Öğretmenleri ve Velilerinin Kendileri ile Velilerin Çocuklarına İlişkin Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algıları” başlıklı yüksek lisans tezi, ilkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada, Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ilkokul öğretmenlerinin kendilerini dijital okuryazarlık bakımından “çok yeterli” hissettikleri, velilerin dijital okuryazarlık bakımından kendilerini aynı şekilde “çok yeterli” fakat çocuklarını “orta yeterli” düzeyde hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Santos ve Serpa (2017) tarafından hazırlanan “The Importance of Promoting Digital Literacy in Higher Education” adlı makale, yükseköğretimdeki eğitim faaliyetlerini merkeze alarak dijital okuryazarlığın etkilerini ve bunun sonucunda gelişen önerileri analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonucunda, yükseköğretimde dijital okuryazarlığı teşvik etmenin önemli olduğunu ve öğrencilerin dijital okuryazarlık yetkinliklerinin geliştirilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından hazırlanan “Turkish Adaptation of Digital Literacy Scale and Investigating Pre-service Science Teachers’ Digital Literacy” başlıklı makalede, Ng tarafından geliştirilmiş dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkiye’ye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, dijital okuryazarlık uyarlama çalışmasının geçerli ve güvenilir olduğu bununla birlikte fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin genel olarak iyi olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Arık (2018) tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, 10. Sınıfta öğrenim gören lise öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde olup, veri toplama aracı Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre 10. Sınıfta öğrenim gören lise öğrencilerinin, mobil internet bağlantısına sahip olma, üniversiteye hazırlandıkları puan türü, internette aktif olunan süre değişkenine göre hiçbir boyutta farklılık göstermemekle birlikte, cinsiyetlerine göre tüm boyutlarda ve bilgisayara sahip olma durumu değişkenine göre teknik boyuta göre farklılık göstermiştir. Bilgisayar başında geçen süre değişkenine göre ise sayısal okuryazarlık düzeyleri teknik boyut, bilişsel boyut ve sosyal boyutta göre farklılık göstermiştir.

Onursoy (2018) tarafından hazırlanan “Üniversite Gençliğinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı makalede, ağ temelli bireyler olarak üniversiteli gençlerin toplumsal kazanımları bağlamında dijital medya okuryazarlığı düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, yüz yüze anket kullanılmıştır. Araştırmanın

bulgularına göre, teknolojiyi kullanımla, dijital okuryazarlık düzeyleri paralellik taşımakla birlikte, okuryazarlık düzeyinin daha geride olduğu ortaya çıkmıştır.

Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) tarafından hazırlanan “Türkiye ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı makalede, Türkiye ve Kazakistan ülkelerindeki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarına ilişkin düzeylerini ortaya koymak ve belirli değişkenlere göre (ülke, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmenlik branşı) karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Acar ve Şimşek (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yaşadıkları ülke değişkeni kendilerine ilişkin dijital okuryazarlık görüşleri üzerinde etkili bir değişkendir. Cinsiyete değişkenine göre karşılaştırıldığında, ölçeğin bütün boyutlarında erkek öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında, ölçeğin bağlamsal kullanım hariç diğer bütün boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırıldığında, ölçeğin bütün boyutlarında matematik ve sınıf öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür.

Boyacı (2019) tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Düzce Üniversitesi Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri birlikte ele alınarak aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların toplamı ortalamadan yüksek olup öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve alt boyutlarına ilişkin puanların yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaman (2019) tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (SBÖA) dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmada, Ng tarafından 2012 yılında geliştirilen ve Hamutoğlu, Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi

Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile; cinsiyet, yaş, aile gelir durumu, mezun olunan lise türü ve dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma değişkenleri arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmış olup, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olma, sosyal ağları kullanma, internette günlük geçirilen süre, düzenli takip ettikleri teknoloji haber siteleri bulunma, düzenli takip ettikleri teknoloji dergileri bulunma, sürekli bir internet bağlantısına sahip olma, dijital okuryazarlıkla ilgili sempozyum, kongre, seminer vb. etkinliklere katılma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Sarıkaya (2019) tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı makalede, Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda adaylar, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, cinsiyet, teknoloji kullanım düzeyleri, günlük internet kullanım süresi ve sosyal medya hesabı olma değişkenlerine göre incelenmişlerdir. Araştırmada, tarama modeli kullanılmış olup veri aracı olarak Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından uyarlaması yapılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumları sınıf düzeyine ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, günlük internet kullanma durumları, teknoloji kullanım düzeyleri ve sosyal medya hesabı olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Özoğlu (2019) tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dijital Okuryazarlıkları İle İlişkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Eskişehir’de bulunan Anadolu Üniversitesi’nde Eğitim Fakültelerinde öğrenimine devam eden 1. Sınıf öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiye bakılması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama tipinin kullanıldığı bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve dijital okuryazarlıklarının “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2019) tarafından hazırlanan “İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilkokullar ve ortaokullarda görev yapan

öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak, Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından uyarlanan Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Wardhani, Hesti ve Dwityas (2019) tarafından hazırlanan “Digital Literacy: A Survey Level Digital Literacy Competence among University Students in Jakarta” adlı makalede, Mercu Buana Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık yeterlilikleri üzerindeki ebeveyn rollerinin etkisinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ebeveynlerinin rolünün dijital okuryazarlık yetkinlikleri üzerinde bir etkisi olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Avcı (2020) tarafından hazırlanan “Dijital Okuryazarlıkta Müzik Eğitimi” başlıklı makalede, müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın ve dijital ortamların nerede olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, 2019 yılına kadar dijital okuryazarlık alanında yazılmış ve basılmış olan ulusal ve uluslararası akademik metinlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, müzik eğitiminde dijital ortamların neler olduğuna ilişkin bilgiler; nota yazmayı destekleyen internet siteleri, notasyon ve kompozisyon yapmak için kullanılan yazılımlar, müzik eseri üretimi (besteleme ve kaydetme) için kullanılan bilgisayar yazılımları başlıkları altında verilmiştir. Bunun yanı sıra müzik eğitimi destekleyen ve müzik eğitimi veren internet siteleri; eserlerin notalarının ve kayıtlarının paylaşımına izin veren internet siteleri, müzik tarihini, türlerini, bestecileri ve terminolojisini içeren internet siteleri, nota yazma düzenini öğreten internet siteleri, müzik kitaplarının olduğu internet siteleri, çalgıların anlatıldığı internet siteleri, etnik çalgıların anlatıldığı internet siteleri ve yabancı kaynaklı müzik eğitimi veren internet siteleri olmak üzere 8 başlık altında toplanmıştır.

Bayrakçı (2020) tarafından hazırlanan “Dijital Yetkinlikler Bütünü Olarak Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme Çalışması” başlıklı doktora tezinde, üniversite öğrencilerinin ve mezunlarının dijital okuryazarlık düzeylerini ortaya çıkartacak bir ölçek geliştirmek sonrasında geliştirilen ölçekle söz konusu örneklem dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel bulgularına göre, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin ana uygulama ile doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçek modelinin yapısal geçerliliğine dair tüm değerlerin kabul

edilebilir düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Böylece DOYÖ güvenilirlik geçerliliği test edilmiş ve onaylanmıştır.

Cebeci (2020) tarafından hazırlanan “An Investigation of Pre-service Efl Teachers’ Digital literacy Skills and The Integration of These Skills Intoteaching Contexts With a Specials Focus To The Use Of Digitaltools and Their Benefits” başlıklı doktora tezinde, İngilizceyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini ve bu becerilerin öğretim ortamına entegrasyonunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, fenomenolojik araştırma tasarımı ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, İngilizce öğretmen adaylarının tanımlarında dijital okuryazarlığın bazı temel unsurlarından yoksun oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Korkmaz (2020) tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada nicel veriler Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile, nitel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırmanın genel bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin bu çalışmada kullanılan ölçek sorularına verdikleri cevaplara göre kendi okuryazarlık düzeylerini çok yeterli seviyede gördükleri ortaya çıkmıştır.

Öztürk (2020) tarafından hazırlanan “Dijital Okuryazarlık Hakkında Lise Öğrencilerinin Kendilerine ve Anne-Babalarına Yönelik Görüşleri Kırıkkale İli Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinde, dijital okuryazarlık hakkında lise öğrencilerinin kendilerine ve anne-babalarına yönelik görüşlerini belirlemek ve bu görüşleri belirli değişkenlere göre karşılaştırmalı incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, lise öğrencilerinin kendilerini dijital okuryazarlık bakımından “Çok Yeterli” düzeyde olarak değerlendirdiklerini, lise öğrencilerinin anne babalarını “Orta Yeterli” düzeyde dijital okuryazar olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Rodniam (2020) tarafından hazırlanan “Digital LiteracyAssessment of Undergraduate Students From Physical Education Program of Thailand National Sports University”

başlıklı makalede, Tayland Ulusal Spor Üniversitesi (TNSU) Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini değerlendirmek ve öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile karşılaştırmak amaçlanmıştır. Rastgele örneklem yöntemi kullanılan bu araştırmada, beden eğitimi bölümü lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek olduğu, kız öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerin 1.sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek dijital okuryazarlık düzeyine sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pertiwi ve Musthafa (2021) tarafından hazırlanan “University Students’ Digital Literacy Competence: A Case Study with Learning Management System” başlıklı makalede, Schoology adlı öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla mühendislik öğrencileri için genel bir ders olan Eleştirel Okuma dersinde dijital okuryazarlığın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Schoology’nin öğrencilerin iletişim becerilerini ve dijital okuryazarlık yeterliliklerini, bilgi ve veri okuryazarlığı alanında geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kara (2021) tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve Geçer ve Ira (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Web Ortamında Bilgi Arama ve Yorumlama Stratejileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın genel bulgularına göre, dijital okuryazarlık ölçeği ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Kayaaslan, Güzeloğlu, Onat ve Sonsel (2022) tarafından hazırlanan “Emergency Remote Teaching During the COVID-19 Pandemic: The Case of Music Teachers in Turkey and England” başlıklı makalede, acil uzaktan eğitim sırasında Türkiye ve İngiltere’deki ilk ve orta dereceli devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin süreç hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşme formu ve açık uçlu sorular aracılığıyla veri toplanan araştırmada, her iki ülkede de bir

dersin ortalama süresi neredeyse eşit olmakta, dersler genellikle aynı platform ve cihazlardan okutulmakta olmasına rağmen Türkiye’deki öğretmenlerin süreç içerisinde internet altyapısı ile ilgili daha fazla sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin covid-19 süreçlerine ilişkin görüşleri genellikle olumsuz olurken süreç sonrasında dijital okuryazarlık konusunda kendilerini geliştirdikleri saptanmıştır.

Ömür ve Sonsel (2021) tarafından hazırlanan “COVID-19 and Digital Literacy: Assesing Pre-service Music Teachers’ Views on Piano Lessons Provided in Emergency Remote Teaching” adlı makalede, Covid-19 karantinası sırasında, acil uzaktan eğitim sürecinde verilen piyano derslerine ilişkin hizmet öncesi müzik öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Anket yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, hizmet öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun piyano derslerini bilgisayarlar aracılığıyla takip ettiği, hizmet öncesi öğretmenlerin yarısından çoğunun evde piyano ya da klavye çalma imkânına sahip oldukları fakat bu avantajların yanı sıra hizmet öncesi öğretmenler, ses ve görüntü senkronizasyonu ve derslerin altyapılarının yetersiz olması nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hizmet öncesi öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yetersizliği de bu araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Özparlak (2022) tarafından hazırlanan “Digital Literacy and Wiews of the COVID-19 Pandemic of Students Who Prepared Aptude Tests during the Pandemic” başlıklı makalede, Covid-19 sürecinde üniversitelerin müzik yetenek sınavlarına hazırlanan öğrencilerin görüşlerinin ve dijital okuryazarlık durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Anket modelinin kullanıldığı bu araştırmada, öğrencilerin dijital okuryazarlık konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma kullanılan yöntem çerçevesinde; araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın yeri, önemini ve müzik eğitimi alanındaki akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik durumlarını inceleyen bu çalışmada hem nicel hem de nitel tekniklerin kullanılması sebebiyle karma yöntem tercih edilmiştir. “Karma yöntem deseni, nitel ve nicel verilerin toplanılarak her iki desenin birlikte kullanıldığı bir desendir” (Gay, Mills ve Airasian, 2012, Fraenkel, Wallen ve Hyun’dan aktaran Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019 s. 562). “Tek bir çalışmada iki desenin tercih edildiği (Creswell ve Plano Clark, 2011) bu desende amaç, nitel ve nicel desenlerin avantajlarını kullanarak bir olgunun daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamaktır” (Mills ve Gay’dan aktaran Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019, s. 562). “Karma araştırmaların eğitimde, sosyal ve davranış bilimlerinde kullanılması giderek şiddetle savunulmaktadır. Karma araştırmaların bu alanlardaki araştırmaların kalitesini yükselteceğine giderek güçlü bir inanç gösterilmektedir” (Balcı, 2020 s. 45).

Bu araştırma için öncelikle dijital okuryazarlık ölçeği kullanılarak nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise dijital okuryazarlığın müzik eğitimindeki yeri ve öneminin çalışma grubunun görüşleri doğrultusunda belirlenmesi amacıyla görüşme soruları ile nitel veriler elde edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 36 üniversitenin Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda görev yapmakta olan 413 (EK 3) kadrolu akademisyenden ölçme aracına cevap veren 150 akademisyen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 1’de verilmiştir. Araştırma kapsamında akademisyenlerin demografik özellikleri frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak belirtilmiştir.

Tablo 3.1 Çalışmaya Katılan Akademisyenlerin Üniversiteye Göre Dağılımları

Üniversite Adı	<i>f</i>
Aksaray Üniversitesi	4
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	4
Amasya Üniversitesi	2
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	7
Artvin Çoruh Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi	3
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	6
Balıkesir Üniversitesi	5
Bartın Üniversitesi	2
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	7
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2
Bursa Uludağ Üniversitesi	8
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	4
Dokuz Eylül Üniversitesi	4
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1
Gazi Üniversitesi	16
Giresun Üniversitesi	3
Harran Üniversitesi	4
İnönü Üniversitesi	5
Kafkas Üniversitesi	2
Kastamonu Üniversitesi	5

Tablo 3.1 (devam)

Marmara Üniversitesi	5
Mersin Üniversitesi	2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	6
Necmettin Erbakan Üniversitesi	6
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	3
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	5
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1
Pamukkale Üniversitesi	5
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	7
Süleyman Demirel Üniversitesi	1
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3
Trabzon Üniversitesi	7
Trakya Üniversitesi	1
Turgut Özal Üniversitesi	1
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2
Toplam	150

Tablo 3.2 Akademisyenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	74	49,3
Erkek	76	50,7
Toplam	150	100,0

Araştırmanın çalışma grubunu 150 akademisyen oluşturmuştur. Tablo 3.2’de de görüldüğü üzere, akademisyenlerin %49,3’ü kadın (f=74) ve %50,7’si (f=76) erkektir.

Tablo 3.3 Akademisyenlerin Hizmet Yıllarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Hizmet Yılı	<i>f</i>	%
1-5 Yıl	10	6,7
6-10 Yıl	16	10,7
11-15 Yıl	22	14,7
16-20 Yıl	31	20,7
20 Yıl ve Üzeri	71	47,2
Toplam	150	100,0

Çalışmaya katılan akademisyenlerin hizmet yılları incelendiğinde, 1-5 yıl aralığında 10 akademisyenin (%6,7), 6-10 yıl aralığında 16 akademisyenin (%10,7), 11-15 yıl aralığında 22 akademisyenin (14,7), 16-20 yıl aralığında 31 akademisyenin (%20,7), 20 yıl ve üzerinde hizmet veren 71 akademisyenin (%47,2) çalışma grubunu oluşturduğu tespit edilmiştir. 20 yıl ve üzerinde hizmet veren 71 akademisyenin, çalışma grubunun yaklaşık yarısını oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.4 Akademisyenlerin Yaş Gruplarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş Grupları	<i>f</i>	%
20-29 Yaş	6	4,0
30-39 Yaş	40	26,7
40-49 Yaş	68	45,3
50-59 Yaş	28	18,7
60 ve Üzeri	8	5,3
Toplam	150	100,0

Çalışmaya katılan akademisyenlerin yaş grupları incelendiğinde, 20-29 aralığında 6 akademisyenin (%4,0), 30-39 yaş aralığında 40 akademisyenin (%26,7), 40-49 yaş aralığında 68 akademisyenin (%45,3), 50-59 yaş aralığında 28 akademisyenin (%18,7), 60 ve üzeri yaş aralığında olan 8 akademisyen (5,3) olduğu tespit edilmiştir. Yaş gruplarına bakıldığında, en fazla katılımın 40-49 yaş aralığında olan akademisyenlerden olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5 Akademisyenlerin Öğrenim Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrenim Durumu	<i>f</i>	%
Lisans	1	,6
Yüksek Lisans	13	8,7
Doktora	123	82,0
Sanatta Yeterlik	13	8,7
Toplam	150	100,0

Akademisyenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında, 1 akademisyenin lisans (%6), 13 akademisyenin yüksek lisans (%8,7), 123 akademisyenin doktora (%82,0) ve 13 akademisyenin de sanatta yeterlik (%8,7) seviyesinde eğitim aldığı tespit edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan akademisyenlerin en fazla doktora derecesine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6 Akademisyenlerin Akademik Unvanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Akademik Unvan	<i>f</i>	%
Profesör	32	21,3
Doçent	41	27,3
Dr. Öğretim Üyesi	46	30,7
Öğretim Görevlisi	15	10,0
Araştırma Görevlisi	15	10,0
Diğer	1	,7
Toplam	150	100,0

Çalışma grubunu oluşturan akademisyenlerin akademik unvanlarına bakıldığında, 32 akademisyenlerin Profesör (%21,3), 41 akademisyenin Doçent (%27,3), 46 akademisyenin Dr. Öğretim üyesi (%30,7), 15 akademisyenin Öğretim görevlisi (%10,0), 15 akademisyenin araştırma görevlisi (%10,0) ve 1 akademisyenin diğer (,7) unvana sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin, en fazla Dr. Öğretim üyesi ve doçent unvanlarına sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 3.7 Akademisyenlerin Günlük İnternet Kullanım Süresine İlişkin İlgili
Betimsel İstatistikler

Günlük İnternet Kullanım Süresi	<i>f</i>	%
1 Saat	4	%2,7
2-3 Saat	53	%35,3
4-5 Saat	58	%38,7
6 Saat ve Üzeri	35	%23,3
Toplam	150	%100,0

Akademisyenlerin günlük internet kullanım sürelerine bakıldığında, 4 akademisyenin 1 Saat (%2,7), 53 akademisyenin 2-3 Saat (%35,3), 58 akademisyenin 4-5 Saat (%38,7), ve 35 akademisyenin 6 Saat ve üzeri (%23,3) kullanım süresi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin günlük en fazla 4-5 saat aralığında internet kullandığı görülmüştür.

Tablo 3.8 Akademisyenlerin Günlük Dijital Araç Kullanım Süresiyle İlgili Betimsel
İstatistikler

Günlük Dijital Araç Kullanım Süresi	<i>f</i>	%
1 Saat	6	4,0
2-3 Saat	45	30,0
4-5 Saat	60	40,0
6 Saat ve Üzeri	39	26,0
Toplam	150	100,0

Akademisyenlerin günlük dijital araç kullanım sürelerine bakıldığında, 6 akademisyenin 1 Saat (%4,0), 45 akademisyenin 2-3 Saat (%30,0), 60 akademisyenin 4-5 Saat (%40,0), ve 39 akademisyenin 6 Saat ve üzeri kullanım süresi olduğu tespit

edilmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin günlük en fazla 4-5 saat aralığında dijital araç kullandığı saptanmıştır.

Tablo 3.9 Akademisyenlerin En Sık Kullandıkları Dijital Araçla İlgili Betimsel İstatistikler

En Sık Kullandıkları Dijital Araç	<i>f</i>	%
Telefon	76	50,7
Tablet	5	3,3
Bilgisayar	64	42,7
Yazıcı	3	2,0
Ses Cihazı	2	1,3
Toplam	150	100,0

Akademisyenlerin en sık kullandıkları dijital araç incelendiğinde, 76 akademisyenin telefon (%50,7), 5 akademisyenin tablet (%3,3), 64 akademisyenin bilgisayar (%42,7), 3 akademisyenin yazıcı (%2,0) ve 2 akademisyenin de ses cihazı (%1,3) kullandığı tespit edilmiştir. Tablo incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan akademisyenlerin en sık kullandıkları dijital araçların telefon ve bilgisayar olduğu ortaya çıkmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, nicel ve nitel verilerin toplanması 2 farklı ölçme aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik durumlarını belirlemek amacıyla nicel veriler, Acar (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği” (EK 1) ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak; müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın yeri ve önemine ilişkin nitel verilerin elde edilmesi için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

Acar (2015) tarafından geliştirilen ölçek araştırmacı tarafından gerekli izin alınarak kullanılmıştır (EK 2). Acar (2015) tarafından 5'li likert tipi şeklinde geliştirilen Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeği 40 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, Farkındalık, Bağlamsal Kullanım, Güvenli Katılım, Dijital Kimlik Yönetimi ve Temel Araç ve Ortam Bilgisi alt boyutlarıdır.

Ölçekte puanlama, Tam Yeterli (5 puan), Çok Yeterli (4 puan), Orta Yeterli (3 puan), Az Yeterli (2 puan) ve Yeterli Değil (1 puan) şeklindedir. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeğinin alt boyutlarından Farkındalık boyutundan en yüksek 85, en düşük 17 puan; Bağlamsal Kullanım boyutundan en yüksek,45, en düşük 9; Güvenli Katılım boyutundan en yüksek 30, en düşük 6; Dijital Kimlik Yönetimi boyutundan en yüksek 20, en düşük 4; Temel Araç ve Ortam Bilgisi boyutundan en yüksek 25, en düşük 5 puan alınabilmektedir. Ölçeğin bütününden alınabilecek en yüksek puan 205, en düşük puan 41 olarak belirlenmiştir.

Ölçekte, 15.,16.,17.,18.,19.,20.,21.,22.,23.,24.,25.,26.,27.,28.,29.,33.,34. maddeler Farkındalık alt boyutunu; 2.,7.,8.,9.,10.,11.,12.,13.,14. maddeler Bağlamsal Kullanım alt boyutunu; 30.,31.,32.,35.,36.,37. maddeler Güvenli Katılım alt boyutunu; 38.,39.,40. maddeler Dijital Kimlik alt boyutunu ve 1.,3.,4.,5.,6., maddeler Temel Araç ve Ortam Bilgisi alt boyutlarını ölçmektedir.

Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeğini geliştiren Acar (2015) tarafından ölçeğin güvenirliğini ortaya koymak amacıyla ölçeğin alt boyutlarına ve ölçeğin bütününe ait Cronbach α değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach α değerlerine bakıldığında, 17 maddeden oluşan farkındalık alt ölçeği için .968, 9 maddeden oluşan bağlamsal kullanım alt ölçeği için .958, 6 maddeden oluşan güvenli katılım alt ölçeği için .928, 4 maddeden oluşan dijital kimlik yönetimi alt ölçeği için .908, 5 maddeden oluşan temel araç ve ortam bilgisi alt ölçeği için .899 olarak ve 40 maddeden oluşan ölçeğin bütünü için .980 olarak bulunmuştur. Hem ölçeğin bütünü hem de alt ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir (Acar, 2015 s. 29).

Bu araştırma için yapılan güvenirlik hesaplamalarında Cronbach Alpha değeri ölçeğin bütünü için ,962 olarak hesaplanmıştır. Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği ve alt boyutları için belirlenen puan aralıkları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10 Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlar İçin Belirlenen Puan Aralıkları

ÖLÇEK/ DÜZEY	Farkındalık	Bağlamsal Kullanım	Güvenli Katılım	Dijital Kimlik Yönetimi	Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Ölçeğin Bütünü
Tam Yeterli	73-85	41-45	26-30	17-20	21-25	173-205
Çok Yeterli	59-72	33-40	21-25	14-16	17-20	140-172
Orta Yeterli	45-58	25-32	16-20	11-13	13-16	107-139
Az Yeterli	31-44	17-24	11-15	9-10	9-12	74-106
Yeterli Değil	17-30	9-16	6-10	4-7	5-8	41-73

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere; ölçeğin farkındalık alt boyutu için belirlenen puan aralıklarından, 73-85 aralığı tam yeterli, 59-72 aralığı çok yeterli, 45-58 aralığı orta yeterli, 31-44 aralığı az yeterli, 17-30 aralığı yeterli değil olarak kabul edilmektedir. Bağlamsal kullanım alt boyutu için belirlenen puan aralıklarından, 41-45 aralığı tam yeterli, 33-40 aralığı çok yeterli, 25-32 aralığı orta yeterli, 17-24 aralığı az yeterli, 9-16 aralığı yeterli değil olarak kabul edilmektedir. Güvenli katılım alt boyutu için belirlenen puan aralıklarından, 26-30 tam yeterli, 21-25 çok yeterli, 16-20 orta yeterli, 11-15 az yeterli, 6-10 yeterli değil olarak kabul edilmektedir. Temel araç ve ortam bilgisi alt boyutu için belirlenen puan aralıklarından, 21-25 tam yeterli, 17-20 çok yeterli, 13-16 orta yeterli, 9-12 az yeterli, 5-8 yeterli değil olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin bütünü için belirlenen puan aralıklarından 173-205 aralığı tam yeterli, 140-172 aralığı çok yeterli, 107-139 aralığı orta yeterli, 74-106 aralığı az yeterli, 41-73 aralığı yeterli değil olarak kabul edilmektedir.

3.3.2. Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın nitel verileri; çalışma grubunun dijital okuryazarlığın müzik eğitimindeki yeri ve önemi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 3 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma konusunun dijital okuryazarlık olması sebebi ile görüşme, Google docs üzerinden hazırlanmış, çalışma grubu ile mail ve telefon üzerinden aktif iletişim sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler bilgisayara aktararak nicel verilerin istatistik analizleri için SPSS 26.0 paket programından yararlanılmıştır. Betimsel istatistiklerin hesaplanmasında aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Kolmogorov- Smirnov normallik testinden yararlanılmış (Tablo 3.4.1), varyansların homojenliği için ise Levene istatistiği (Tablo 3.4.2) yapılmıştır. Araştırma nicel verilerinin normal dağılıma uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma verilerinin analiz edilmesinde non parametrik testler tercih edilmiştir.

Tablo 3.4.1 Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi Sonuçları

Değerler	DODÖ
N	150
$\bar{X}$	179,44
SS	19,204
K-Smirnov Z	1,741
p	,005

Tablo 3.4.1'e göre p değerinin ,005 olması araştırma verilerinin normal dağılıma uygun olmadığını göstermektedir ($p \leq 0,05$).

Tablo 3.4.2 Levene Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Levene	df1	df2	p
2,933	4	145	,023

Tablo 3.4.2'ye göre p değerinin ,023 olması varyansların homojen olmadığını göstermektedir ($p < 0,05$).

Bu doğrultuda değişkenler arası farkların belirlenmesinde; birbirinden bağımsız 2 grubun bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi ve 2'den fazla grubun değişkene ilişkin ölçümlerinin karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma grubunun görüşleri doğrultusunda öncelikle temalar belirlenmiş, temalara yönelik kodlanan veriler tablolastırılmıştır. “İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi-sayısallaştırması süreci olarak tanımlanabilir” (Balcı, 2020, s. 225). “İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar” (Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F, 2020, s. 259). “İçerik analizi özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir” (Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F, 2020, s. 259).

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Araştırma bulguları, araştırma amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlerin sırasına göre verilmektedir.

4.1. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri ve dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmektedir.

Tablo 4.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri

DODÖ Alt Boyutları	N	$\bar{X}$	Düzyey
Farkındalık	150	75,95	Tam Yeterli
Bağlamsal Kullanım	150	41,63	Tam Yeterli
Güvenli Katılım	150	26,29	Tam Yeterli
Dijital Kimlik Yönetimi	150	13,07	Orta Yeterli
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	150	23,13	Tam Yeterli
Toplam	150	180,42	Tam Yeterli

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerine ilişkin istatistiklerin yer aldığı Tablo 4.1’in de incelendiğinde; akademisyenlerin ölçeğin bütününden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 180.42 (tam yeterli) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalaması ise; farkındalık alt boyutu için 75,95 bağlamsal kullanım alt boyutu için 41.63, güvenli katılım alt boyutu için 26.29, dijital kimlik yönetimi alt boyutu için 13.07 ve temel araç ve ortam bilgisi alt boyutu için 23.13 olarak belirlenmiştir. Belirlenen sonuçlara göre akademisyenlerin ölçeğin her boyutu için tam yeterli düzeyde dijital okuryazarlık yeterliğine sahip oldukları ifade edilebilir.

4.2. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin; cinsiyet, hizmet yılı, yaş, öğrenim düzeyi, akademik unvan, günlük internet kullanım süresi, günlük dijital araç kullanım süresi ve en sık kullanılan araç değişkenine ilişkin bulgular sırasıyla; Tablo 4.2.1, Tablo 4.2.1.1, Tablo 4.2.2, Tablo 4.2.2.1, Tablo 4.2.3, Tablo 4.2.3.1, Tablo 4.2.4, Tablo 4.2.5, Tablo 4.2.6, Tablo 4.2.6.1, Tablo 4.2.7 ve Tablo 4.2.8’de verilmektedir.

4.2.1. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2.1.’de verilmektedir.

Tablo 4.2.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

DODÖ	p
B1	,941
B2	,268
B3	,573
B4	,852
B5	,000
Toplam	,196

Tablo 4.2.1 incelendiğinde akademisyenlerin dijital okur yazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği ($p>05$) görülmektedir. Ölçek boyutları açısından istatistiksel olarak analiz edilip incelendiğinde ise; B5 (Temel Araç ve Ortam Bilgisi) boyutunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<05$). Bu anlamlılığın hangi cinsiyete yönelik olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı çıkan B5 temel araç ve ortam bilgisi boyutuna Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney testi sonuçları Tablo 4.2.1.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinde Cinsiyet Değişkeninin Temel Araç ve Ortam Bilgisi Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	74	61,77	4571,00	1796,000	,000
Erkek	76	88,87	6754,00		

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin, cinsiyet değişkeninin ölçeğin temel araç ve ortam bilgisi boyutuna göre belirlemeye yönelik Mann-Whitney testi sonucuna göre, kadın ve erkek akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur: $U=1796,000$, $p<.05$.

Mann-Whitney testi sonucuna göre, erkek akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın akademisyenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.2. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre incelenmesi

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre incelenmesine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.2.'de verilmektedir.

Tablo 4.2.2 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

DODÖ	N	X ²	p
B1	150	9,079	,059
B2	150	9,157	,057
B3	150	4,315	,365
B4	150	12,277	,015
B5	150	3,654	,4554
Toplam	150	7,349	,119

Tablo 4.2.2. incelendiğinde, Dijital kimlik yönetimi alt boyutunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$) DODÖ'nün tamamı hizmet yılı değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise hizmet yılı değişkeninin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Bu anlamlılığın hangi hizmet yılı grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı çıkan B4 dijital kimlik ve yönetimi boyutuna Kruskal- Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal- Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.2.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinde Hizmet Yılı Değişkeninin Dijital Kimlik Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1-5 yıl	10	85,50	4	12,277	,015
6-10 yıl	16	70,69			
11-15 yıl	22	65,55			
16-20 yıl	31	97,32			
20 yıl ve üzeri	71	38,73			

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinde hizmet yılı değişkeni dijital kimlik yönetimi boyutu açısından incelendiğinde, değişkenin en fazla 16-20 yıl hizmet yılına sahip akademisyenler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bulguyu, sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl görev yapan akademisyenlerin izlediği ve tabloya göre hizmet yılı değişkeninin en az 20 yıl ve üzeri görev yapan akademisyenlerin dijital kimlik yönetimi boyutunda etkili olduğu görülmektedir X^2 (sd=4, n=150)= 12,277, $p<.05$.

4.2.3. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.3.'de verilmektedir.

Tablo 4.2.3 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

DODÖ	N	X²	p
B1	150	2,090	,719
B2	150	10,069	,039
B3	150	266	,992
B4	150	1,509	,825
B5	150	3,499	,478
Toplam	150	1,312	,859

Tablo 4.2.3. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine yaş değişkeninin etkisi test edilmiş, DODÖ'nün tamamı için elde edilen değerler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$) DODÖ boyutları açısından farklılıklar değerlendirildiğinde ise akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine yaş değişkeninin B2 yani bağlamsal kullanım boyutunda etkisinin olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Bu anlamlılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı çıkan B2 bağlamsal kullanım boyutuna Kruskal- Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal- Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinde Yaş Değişkeninin Bağlamsal Kullanım Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
20-29 yaş	6	81,25	4	10,069	,039
30-39 yaş	40	88,85			
40-49 yaş	68	76,01			
50-59 yaş	28	58,82			
60 yaş ve üzeri	8	58,44			

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin hangi yaş grupları arasında anlamlı olduğunu belirlemeye yönelik hazırlanan Tablo 4.2.3.1 incelendiğinde, akademisyenlerin yaş grupları, ölçeğin bağlamsal kullanım boyutuna göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir, $X^2 (sd=4, n=150)= 10,069, p<.05$. Akademisyenlerin yaş gruplarının ortalamaları dikkate alındığında, yaş değişkeninin bağlamsal kullanım boyutunda en fazla 30-39 yaş aralığında etkili olduğu görülmektedir. Bu bulguyu, sırasıyla 20-29 yaş aralığı ve 40-49 yaş aralığının izlediği, 50-59 ve 60 yaş ve üzeri yaş grubunda olan akademisyenlerin bağlamsal kullanım boyutunda yaş değişkeninin etkisinin diğer gruplara oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

4.2.4. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.4.'de verilmektedir.

Tablo 4.2.4 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

DODÖ	N	X ²	p
B1	150	,454	,929
B2	150	4,211	,240
B3	150	,510	,917
B4	150	1,436	,697
B5	150	,819	,845
Toplam	150	,571	,903

Tablo 4.2.4. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine öğrenim düzeyi değişkeninin etkisinin olmadığı görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları değerlendirildiğinde de öğrenim düzeyleri değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

4.2.5. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin akademik unvan değişkenine göre incelenmesi

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin akademik unvan değişkenine göre incelenmesine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.5.'de verilmektedir.

Tablo 4.2.5 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Akademik Unvan Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

DODÖ	N	X ²	p
B1	150	,199	,978
B2	150	4,746	,191
B3	150	,707	,871
B4	150	1,106	,776
B5	150	3,141	,370
Toplam	150	,433	,933

Tablo 4.2.5. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine akademik unvan değişkeninin etkisinin olmadığı görülmüştür. Dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları değerlendirildiğinde de akademik unvan değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

4.2.6. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre incelenmesi

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre incelenmesine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.6.'de verilmektedir.

Tablo 4.2.6 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

DODÖ	N	X ²	p
B1	150	1,422	,700
B2	150	9,553	,023
B3	150	1,976	,577
B4	150	1,107	,775
B5	150	7,088	,069
Toplam	150	3,182	,364

Tablo 4.2.6. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine günlük internet kullanım süresi değişkeninin etkisinin olmadığı görülmüştür. DOYÖ alt boyutlarında ise, B2 yani bağlamsal kullanım alt boyutunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile günlük internet kullanım süreleri arasında anlamlı bir fark vardır ($p<.05$).

Bu anlamlılığın hangi günlük internet kullanım süresi grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla, anlamlı çıkan B2 bağlamsal kullanım boyutuna Kruskal- Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal- Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.6.1'de gösterilmiştir.

Tablo. 4.2.6.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeninde Bağlamsal Kullanım Boyutuna Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Günlük İnternet Kullanım Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1 saat	4	20,00	3	9,553	,023
2-3 saat	53	72,91			
4-5 saat	58	75,34			
6 saat ve üzeri	35	84,04			

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinde bağlamsal kullanım boyutunda günlük internet kullanım süresi değişkeninin hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemeye yönelik hazırlanan Tablo 4.2.6.1 incelendiğinde, günlük internet kullanım süresi değişkeninin, ölçeğin bağlamsal kullanım boyutunda en fazla 6 saat ve üzerinde günlük internet kullananlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir $X^2 (sd=3, n=150)=9,553, p<.05$.

Bu durumda tabloya bakılarak, günlük internet kullanım süresi arttıkça günlük internet kullanım süresi değişkeninin etkisinin arttığı ifade edilebilir.

4.2.7. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük dijital araç kullanım süresi değişkenine göre incelenmesi

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin günlük dijital araç kullanım süresi değişkenine göre incelenmesine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.7.'de verilmektedir.

Tablo 4.2.7 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Günlük Dijital Araç Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

DODÖ	N	X²	p
B1	150	2,394	,495
B2	150	6,608	,085
B3	150	,930	,818
B4	150	2,635	,451
B5	150	5,367	,500
Toplam	150	1,781	,619

Tablo 4.2.7 incelendiğinde, dijital okuryazarlık ölçeğinin tamamı ve alt boyutları açısından akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine günlük dijital araç kullanım süreleri değişkeninin etkisinin olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

4.2.8. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin en sık kullanılan dijital araç değişkenine göre incelenmesi

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin en sık kullanılan dijital araç değişkenine göre incelenmesine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4.2.8.'de verilmektedir.

Tablo 4.2.8 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin En Sık Kullanılan Dijital Araç Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

DODÖ	N	X ²	p
B1	150	1,832	,400
B2	150	1,402	,496
B3	150	,997	,607
B4	150	2,314	,314
B5	150	6,672	,036
Toplam	150	2,476	,290

Tablo 4.2.8. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine en sık kullanılan dijital araç değişkeninin etkisinin olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). DODÖ alt boyutları incelendiğinde ise, B5 yani temel araç ve ortam bilgisi boyutunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında en sık kullandıkları dijital araç değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır ($p<.05$). Ancak B5 boyutu incelendiğinde anlamlı bir sonucuna ulaşılamamıştır ($p>.05$).

4.3. Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlığın Müzik Eğitimindeki Yeri ve Öneme Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin dijital okuryazarlığın müzik eğitimi alanındaki yeri ve öneme ilişkin görüşleri 3 ana başlık altında değerlendirilmiş olup; akademisyenlerin dijital okuryazarlık kavramı ve alandaki kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.3.1’de, akademisyenlerin müzik eğitimi alanında dijital okuryazar olmanın gerekliliğine ilişkin bulgular Tablo 4.3.2’de, akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine eğitim- öğretim açısından katkılarına ilişkin bulgular Tablo 4.3.3.1.’de, akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine eğitimci açısından katkılarına ilişkin bulgular Tablo 4.3.3.2.’de, akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine öğrenciler açısından katkılarına ilişkin bulgular Tablo 4.3.3.3.’de verilmektedir.

4.3.1. Akademisyenlerin dijital okuryazarlık kavramı ve alandaki kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Akademisyenlerin dijital okuryazarlık kavramı ve alandaki kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.3.1’de verilmektedir.

Tablo 4.3.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazarlık Kavramı ve Alandaki Kullanımına Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar

Temalar	<i>f</i>	%
Müzik eğitiminde, dijital okuryazarlığın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip olma gerekliliği vardır.	97	46,9
Müzik eğitimi alanında; güncel projeleri duyurma ve takip etme, kitap, bilimsel çalışma ve notalara kolay erişim nedeniyle katkı sağlamaktadır.	39	18,8
Müzik eğitiminde kullanılabilecek, eğitim- öğretim sürecini verimli ve etkili kılacak tüm dijital teknolojiler (yazılım, program, uygulama) aracılığıyla alana katkı sağlanmaktadır.	25	12,1
Müzik eğitiminde dijital ekipman kullanım bilgisine sahip olma, müzik yazılım programlarının çeşitli platformlarında içerik oluşturma ve oluşturulan içerikleri yorumlama bilgisine sahip olmak büyük önem taşımaktadır.	23	11,1
Müzik eğitimi alanında “uzaktan eğitim, ölçme değerlendirme, tez araştırması yapma/yaptırma” açısından katkı sağlamaktadır.	14	6,8
Müzik eğitimi alanında işitsel görsel performansları izleme ve performansa katılma açısından gereklidir.	6	2,9
Dijital okuryazarlığın müzik eğitimi alanı için işlevselliği düşüktür.	3	1,4
Toplam	207	100

Tablo 4.3.1. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazarlık kavramı ve alandaki kullanımına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Akademisyenlerin görüşleri toplam 7 tema çerçevesinde toplanmaktadır. Tabloda yer alan temalar incelendiğinde akademisyenlerin dijital okuryazarlığın müzik eğitimi alanında kullanımına ilişkin görüşleri, alanda dijital okuryazarlığın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip olma gerekliliği ($f=97$), alanda; güncel projeleri duyurma ve takip etme, kitap, bilimsel

Çalışma ve notalara kolay erişim nedeniyle katkısı (f=39), alanda kullanılabilecek, eğitim- ğretim sürecini verimli ve etkili kılacak tüm dijital teknolojiler (yazılım, program, uygulama) aracılığıyla alana katkısı (f=25), müzik eğitiminde dijital ekipman kullanım bilgisine sahip olma, müzik yazılım programlarının çeşitli platformlarında içerik oluşturma ve oluşturulan içerikleri yorumlama bilgisine sahip olmak büyük önem taşıması (f=23), alanda “uzaktan eğitim, lme değerlendirme, tez araştırması yapma/yaptırma” açısından katkısı (f=14), alanda işitsel görsel performansları izleme ve performansa katılma açısından gerekliliği (f=6), ve dijital okuryazarlığın müzik eğitimi alanı için işlevselliğinin düşük olması (f=3) olarak yer almaktadır. Çalışma grubunun yarısından fazlası, müzik eğitimi alanında dijital okuryazarlığın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip olma gerekliliği üzerinde fikirlerini belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan akademisyenlerden dijital okuryazarlık kavramı ve alandaki kullanımına yönelik görüşlerini açıklayan A1, A4, “*Teknolojinin etrafımızı sardığı bu dönemde eğitimciler olarak şimdiki ve gelecekteki nesillerle iletişim kurabilme, bilgiyi paylaşabilme ve aynı dili konuşabilme gibi özelliklerin öğrenme ıktıları ve daha bilinçli dijital okuryazarlar yetiştirebilme (bireysel hak ve özgürlüklerini bilerek dijital dünyayı kullanma, potansiyel tehditleri farkında olma, doğru bilgiye ulaşma konusunda bilinçli ve seçici olma vb.) zerinde oldukça büyük bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Araştırmacılar olarak da yine doğru bilgiye ulaşabilme, etik ilkelerin bilincinde olarak bilgiyi kullanma ve paylaşmanın yanında bilgiyi üreterek alana sağlayacak katkılarının niteliği ve sağlamlığı açısından fazlasıyla önemli ve etkili görüyorum.*” ifadeleri ile müzik eğitimi sürecinde akademisyenlerin dijital okuryazarlıkta etkin bir rol oynadıklarını vurgulamıştır.

Akademisyenlerden A27 ve A30 “*Pandemi süreciyle birlikte müzik eğitiminin dijital ortamlardaki konumu da gelişerek devam etmektedir. Böyle bir ortamda dijital okuryazarlıktan yararlanmamak gerçeklikten kopmak anlamına gelir. Dijital okuryazarlık; eğitmenler, öğrenciler ve kendi kendine öğrenme çalışması yapan kişiler için kaynaklara kolay ulaşma imkânı ve güncel gelişmeleri takip etme imkânı verebilir.*” ifadelerinde bulunarak dijital okuryazarlığın müzik eğitiminde kaynaklara ulaşım ve güncel gelişmeleri takip etme imkânı bakımından etkin bir rol oynadığını belirtmiştir.

A34, A49 “*Dijital okuryazarlık çevrim içi olsun olmasın dijital ekipmanlar ile yaptığımız her şeyi kapsar. Bu sebeple müzik eğitimi alanında dijital ekipman kullanım*

bilgisine sahip olmanın yanında uygun içerik oluşturma ve oluşturulan içerikleri yorumlama bilgisine de sahip olunmalıdır. Dijital araçların doğru ve bilinçli şekilde kullanıldığında müzik eğitiminin her alanında katkı sağlayacağını düşünüyorum. Alanımızdaki dijital okuryazarlığı ulusal ve uluslararası olarak ikiye ayırmak gerekmektedir. Çünkü uluslararası dijital ortamlarda birçok uygun içerik oluşturulurken maalesef ülkemizde bu durum aksi yöndedir. Ülkemizde dijital okuryazarlığı sadece okur olarak kullandığımız için oluşturulan içeriğe ulaşip yorum yapıyoruz. Ekipman kullanımı, içerik üretimi, içerikleri ünitelendirme konularında çok eksiklerimiz var.” ifadelerinde müzik eğitiminde dijital ekipman kullanım bilgisinin ve içerik üretmenin önemini vurgularken ülkemizde bu durumun yetersizliğini belirtmiştir.

Çalışma grubunda yer alan A74, “Müzik ve teknoloji iç içedir. Bilgisayar için tasarlanmış müzik yazılım programları buna örnek olarak gösterilebilir. Bunlardan nota yazım programları öğrencilerin yaratıcılıklarını desteleyerek onların düzenleme yapabilmelerine imkân sağlamaktadır. Ayrıca günümüz teknolojisi bireylere en iyi kayıtları çeşitli sayıda farklı sanatçılardan dinleme ve hatta çevrimiçi konsere katılma olanağı sunmaktadır. YouTube, dijital indirmeler, müzik uygulamaları, MP3, iPad toplulukları, Spotify, Tik Tok, GarageBand ve diğer birçok yeniliğin ortaya çıkmasıyla birlikte öğrencilerin müzik deneyimlerinin de değiştiğini söylemek mümkündür.” ifadelerinde müzik eğitiminde, müzik yazılım programlarının öğrenciler açısından katkıları örneklenmiştir.

Akademisyenlerden A72 “Uluslararası ilişkin gelişiminde önemli faktör olmasına rağmen “İngilizce” bilmek sorunu ve yaklaşım bilmemek müzik eğitimi alanına ve mesleki ürünlerine yönelik hedef belirleyememe nedeniyle sınırlıdır.” ifadelerinde bulunmuştur.

4.3.2. Akademisyenlerin müzik eğitimi alanında dijital okuryazar olmanın gerekliliğine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Akademisyenlerin müzik eğitimi alanında dijital okuryazar olmanın gerekliliğine ilişkin bulgular Tablo 4.3.2’de verilmektedir.

Tablo 4.3.2 Akademisyenlerin Müzik Eğitimi Alanında Dijital Okuryazar Olmanın Ne Derece Gerekli Olduğuna İlişkin Görüşleri

Temalar	<i>f</i>	%
Çok Gerekli	98	65,3
Gerekli	44	29,3
Gereksiz	1	,7
Cevapsız	7	4,7
Toplam	150	100

Tablo 4.3.2 incelendiğinde, akademisyenlerin müzik eğitimi alanında dijital okuryazar olmayı %65,3 çok gerekli, %29,3 gerekli, %,7 gereksiz görmüşlerdir. Çalışma grubunun %4,7’si ise soruyu cevapsız bırakmışlardır. Çalışma grubunun yarısından fazlası dijital okuryazar olmayı çok gerekli görmektedir. Çalışmaya katılan akademisyenlerden müzik eğitimi alanında dijital okuryazar olmanın gerekliliğini açıklayan A6, “Alan ile ilgili aktif kalabilme durumu geliştirmektedir ancak sadece dijital okuryazarlık sınırlılığında kalmak, müzik alanı ve tarihini göz önüne aldığımızda yeterli değildir. Basılı kaynakların da etkisini sürdürmek ve geçmişe dönük olarak elde edilen hazineyle de bağ kurmak gereklidir.” ifadesinde bulunarak müzik alanında dijital okuryazarlığı tek olarak değil basılı kaynaklar ile harmanlayarak daha etkili hale getirilmesinin önemini vurgulamıştır.

Konuya ilişkin görüşlerini belirten A7, “Pandemi ile eğitimcilerin hazırlıksız olarak yüzleştikleri uzaktan eğitim sürecinde ‘dijital okuryazarlıkta yetkinlik’ büyük ölçüde uygulamaya dayalı bir alan olan müzik eğitiminde daha da önem kazanmıştır. Bununla birlikte teknolojinin müzik derslerinde kullanımı da çağın bir gereğidir. Müzik eğitimcisinin alanıyla ilgili ve/veya yararlanabileceği kaynaklardan haberdar olması, uygulamalarda kullanabilmesi ve bilgi üretimi/paylaşımı için dijital okuryazarlıkta

yetkin olması gerekmektedir.” ifadesinde bulunarak müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın eğitimciler açısından gerekliliğini açıklamıştır.

A22 numaralı katılımcı, “Herkesin sahip olması gereken (online alışveriş, vergi ödeme, randevu alma vs.) becerilerin dışında eğitimcilerin edinmesi gereken beceriler vardır. Online kaynaklara ulaşma, Google classroom, Microsoft teams gibi ortamlarda ödevler verip toplayabilme, gerektiğinde online toplantı düzenleyebilme, video içerik oluşturabilme vs. bunlara ek olarak müzik eğitimcisinin müzik ve notalara ulaşabilmesi gerekir. Ayrıca nota yazım programlarını ve kayıt programlarını az da olsa kullanabilmeliler.” ifadelerini kullanarak eğitimcilerin dijital okuryazarlığın gerektirdiği becerilere sahip olunmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Akademisyenlerden A147, “Müzik eğitimi dijital ortamlarda da gün ve gün gelişmektedir. Örneğin önceden müzik eğitimi ile ilgili kitapları basılı bir şekilde satın almak gerekmekteydi. Günümüzde ise bu kitapların birçoğu yurt içi veya yurt dışı kaynaklı sitelerden e kitap (PDF) formatında satın alınabilmektedir. Bunun haricinde önceden eşlikli bir etüt veya eseri seslendirirken metronom yardımı ile çalışmaktaydık. Günümüzde ise farklı birçok sitede bu eşliklerin midi formatlarına ulaşarak doğal olarak metronom yardımı almaktayken aynı zamanda eşlikle beraber daha keyifli çalışabilmekteyiz. Bu durumu en basite indirgersek gam çalışırken bile Finale veya Muscore gibi nota yazım programları yardımı ile çalıştığımız gamın üçlü veya beşlilerini programda yazarak ve böylece programdan aldığımız referans sesler üzerine çalarak çalışmayı daha zevki, etkili halde yapabilmekteyiz.” olarak ifade edilerek, dijital okuryazarlığın günümüz müzik eğitiminde sağladığı katkılara örnekler sunulmuş ve konuya ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

Buna göre; akademisyenlerin müzik eğitiminde dijital okuryazar olmasının çok gerekli (f= 98) olduğu görülmektedir.

4.3.3. Akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine; eğitim- öğretim, eğitimci ve öğrenci açısından katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine eğitim- öğretim açısından katkılarına ilişkin bulgular Tablo 4.3.3.1.’de verilmektedir.

4.3.3.1 Akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine; eğitim- öğretim açısından katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 4.3.3.1 Akademisyenlerin Dijital Okuryazar Olmanın Müzik Eğitimi Sürecine; Eğitim- Öğretim Açısından Katkılarına Yönelik Görüşleri

Temalar	<i>f</i>	%
Alandaki ulusal ve uluslararası akademik yayınları- etkinlikleri takip etme, nitelikli dersler planlayabilme	57	23,2
Çeşitli ve farklı öğretim imkânları sunma	41	16,7
Eğitim- öğretim sürecini hızlandırma, bilgide derinlik ve kalıcılık sağlama	37	15,0
Eğitimci ve öğrencinin doğru bilgiye ulaşımını sağlama ve eğitim- öğretimin niteliğini arttırma	34	13,8
Aktif öğrenmeyi sağlama	33	13,4
Akademik anlamda uluslararası kimlik kazanma	18	7,3
Geleneksel eğitim anlayışının teknolojiyle harmanlandığında ilgi ve motivasyonu arttırması	11	4,5
Cevapsız	15	6,1
Toplam	246	100

Tablo 4.3.3.1. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine eğitim-öğretim açısından katkılarına ilişkin görüşler yer almaktadır. Akademisyenlerin görüşleri toplam 7 tema çerçevesinde toplanmaktadır. Tabloda yer alan temalar incelendiğinde akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine eğitim-öğretim açısından katkılarına ilişkin görüşleri; alandaki ulusal ve uluslararası akademik yayınları- etkinlikleri takip etme ve nitelikli dersler planlayabilme ($f=57$), çeşitli ve farklı öğretim imkânları sunma ($f=41$), eğitim- öğretim sürecini hızlandırma, bilgide derinlik ve kalıcılık sağlama ($f=37$), eğitimci ve öğrencinin doğru bilgiye ulaşımını sağlama ve eğitim- öğretimin niteliğini arttırma ($f=34$), aktif öğrenmeyi sağlama ($f=33$), akademik anlamda uluslararası kimlik kazanma ($f=18$), geleneksel eğitim anlayışının teknolojiyle harmanlandığında ilgi ve motivasyonu arttırması ($f=11$) olarak yer almaktadır. Çalışma grubunun yarısından fazlası, dijital okuryazarlığın müzik eğitimi sürecine eğitim-öğretim bakımından,

alandaki ulusal ve uluslararası akademik yayınları- etkinlikleri takip etme ve nitelikli dersler planlayabilmeye olan katkısı üzerinde görüş belirtmişlerdir.

Konuya ilişkin görüşlerini belirten A14, “*Müzik eğitimi etkinliklerinde, öğrenme yaşantılarının oluşturulmasında, dijital okuryazarlık becerisi oldukça rasyonel faydalar sağlar. Müzik eğitiminde kurulan iletişimde mesajın sağlıklı ve etkili bir biçimde iletebilmesinde, motivasyon, bilgi aktarımı, sunum gibi etkileşimlerde zamandan ve emekten tasarruf sağlar.*” ifadelerinde dijital okuryazarlığın eğitim-öğretim sürecinde, zaman ve emek üzerindeki etkisine yönelik görüşünü belirtmiştir.

Akademisyenlerden A24, “*Dijital okuryazar eğitim-öğretim açısından sosyal medyada oluşan müziklerle ilgili yeni fikirleri oluşumları takip etmek ve içerik üretmek, oradaki gelişmeleri kendi öğretim malzemesi haline getirebilmek.*” ifadelerinde bulunmuştur.

Akademisyenlerden A32, “*Güncel yayınları takip etme, yeni proje ve çalışmalardan haberdar olma, dijital yayınlar üretme, pdf kitaplardan faydalanma ve notalara dijital olarak ulaşabilme bakımından müzik eğitimi sürecine eğitimci ve öğrenci açısından olumlu katkıları bulunmaktadır. Öğrencilerin bilgiye kolay erişim sağlayabilmesi avantaj olarak görülse de yanlış bilgilerin pekişmemesi amacıyla öğrenciler eğitimci tarafından doğru kaynaklara yönlendirilmelidir.*” ifadelerinde bulunarak, dijital okuryazarlığın eğitimci ve öğrenci açısından alanda yapılan yayınları takip etme ve kolay erişim bakımından olumlu katkılarının olması yanı sıra öğrencinin bilgiye ulaşım sırasında eğitimcinin doğru kaynaklara yönlendirmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Çeşitli ve farklı öğretim imkânları sunma görüşünü destekleyen akademisyenlerden A67, “*Eğitim öğretim sürecine, çeşitli öğretim yolları, yenilikler ve farklılıklar imkânı sunması*” olarak ifade etmektedir.

Konuya ilişkin görüşlerini örneklerle açıklayan A75, “*Bu katkılar ve önem, özellikle pandemi döneminde dikkate değer ölçüde artmıştır. İlk ve ortaöğretimler için EBA, Vitamin, Morpa Kampüs; Üniversiteler için UZEM, Dijital Kitaplar, bir üniversitelerin kendi dijital kütüphaneleri ve birçok yurtiçi-yurtdışı veri tabanlarına erişim imkânı sunmaları öğretim ve öğrenme süreçlerinde bilginin hızlı akışı ve çok geniş kitlelere aynı anda paylaşma olanağı tanıyor. Apple Store ve Google Play ile her alanda içerik oluşturma, geliştirme ve sunan imkânı bulunuyor. Kahoot gibi bilgiyi*

oyunlaştırarak öğreten dijital platformlar da çok yararlı bana göre.. Aynı zamanda birçok müzik sitesi var; bunlarla müzik nota yazımı, programa girdiğiniz tona göre programın kendisi ezgileri oluşturabilme, müziği düzenleme, müziği kaydetme gibi çeşitli yöntemler için kullanılabilir.” ifadelerinde bulunmuştur.

4.3.3.2. Akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine; eğitimci açısından katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine eğitimci açısından katkılarına ilişkin bulgular Tablo 4.3.3.2.’de verilmektedir.

Tablo 4.3.3.2 Akademisyenlerin Dijital Okuryazar Olmanın Müzik Eğitimi Sürecine; Eğitimci Açısından Katkılarına Yönelik Görüşleri

Temalar	f	%
Derste uygun materyaller kullanma, ses dosyası, video paylaşabilme	57	28,5
Derslerde bilgiyi hızlı ve geniş kitlelerle aynı anda paylaşma olanağı	44	22,0
Eğitsel yaratıcılık ve özgün eğitim olanağı sunma	42	21,0
Online platformlardan (zoom, google meet vb.) ders ve toplantılar oluşturabilme	18	9,0
Online ödev kontrolü ve geri bildirim sağlayabilme	15	7,5
Araştırmalarda uzaktan tez yönetme ve veri toplama imkânı sağlama	8	4,0
Cevapsız	16	8,0
Toplam	200	100

Tablo 4.3.3.2. incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine eğitimci açısından katkılarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Akademisyenlerin görüşleri 6 tema çerçevesinde toplanmaktadır. Tabloda yer alan temalar incelendiğinde, akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine eğitimci açısından katkıları, derste uygun materyaller kullanma, ses dosyası, video paylaşabilme (f=57), derslerde bilgiyi hızlı ve geniş kitlelerle aynı anda paylaşma olanağı (f=44), eğitsel yaratıcılık ve özgün eğitim olanağı sunma (f=42),

online platformlardan (zoom, google meet vb.) ders ve toplantılar oluşturabilme (f=18), online ödev kontrolü ve geri bildirim sağlayabilme (f=15), ve araştırmalarda uzaktan tez yönetme ve veri toplama imkânı sağlama (f=8) olarak yer almaktadır.

Konuya ilişkin görüşlerini belirten A4, “Sağlıklı bir dijital okuryazar olmanın eğitimciler açısından ses dosyası, video vb. kaynakları paylaşabilme, online ödev kontrolü yapabilme, online geribildirim verebilme, online dersler veya toplantılar oluşturabilme ve sağlıklı bir şekilde yürütebilme (Özellikle "Mikrofonum nerede? Çalışmıyor galiba. Aa tamam tuşuna basmayı unutmuşum." gibi söylemlerin getirdiği ciddi zaman kayıplarını önleyebilme, online platformdaki katılımcı kontrollerini sağlayabilme vb.)” ifadelerinde bulunarak, müzik eğitiminde dijital okuryazarlığın eğitimciler açısından, derste uygun materyalleri doğru kullanabilme, online platformlardan ders yürütebilme, online ödev kontrolü ve geri bildirim sağlayabilme, derslerde zamanı etkili kullanabilme gibi katkıları olduğu görüşünü belirtmiştir.

Online platformlardan (zoom, google meet vb.) ders ve toplantılar oluşturabilme ve araştırmalarda uzaktan tez yönetme ve veri toplama imkânı sağlama temalarına ilişkin A20, “Eğitim-öğretim sürecinde dersin işlenişinden, araştırma ödevleri ve değerlendirme aşamasına kadar her boyutta dijital okuryazarlık zorunludur. Pek çoğumuz 2 yıldan fazla süredir derslerimizi sanal ortamlarda gerçekleştiriyor, sınavlarımızı uzaktan eğitim yoluyla yapıyoruz. Hem ders sorumlusunun hem de öğrencinin teams, zoom vb. yazılımları kullanması, bu dijital ortamların paylaşımlarında hangi açılardan etik ilkelere uymaları gerektiğini bilmesi aklıma gelen ilk durum oldu şu an. Bir lisansüstü tezi öğrencisiyle yapılan araştırma çalışmasının kaynaklara erişim, alıntılama vb. açısından dijital okuryazarlığın en yaygın türü olduğu düşüncesindeyim.” ifadelerinde bulunmuştur.

Akademisyenlerden A24, “Dijital okuryazar bir eğitimci açısından müzik eğitime günümüz koşullarında işlevsel bir katkısı olur. Hatta dijital okuryazarlık eğitimcinin müzik eğitimi donanımını dahi geliştirir.” olarak ifade etmiştir.

Eğitsel yaratıcılık ve özgün eğitim olanağı sunma temasına ilişkin A67, “Eğitimciye, eğitsel yaratıcılık geliştirme, öğrencilere daha yaratıcı ve özgün eğitim sunabilme, eğitim materyallerine (nota, video vs.) daha rahat ulaşabilme olanağı sağlayarak,” ifadelerinde bulunmuştur.

Online ödev kontrolü ve geri bildirim sağlayabilme temasına ilişkin A102, “...Öğrencinin ödev kontrolü ve her öğrenciye geri dönüşüm fırsatı vereceği için kulak eğitimi, solfej dersinde dijital okuryazarlık kolaylık sağlayacaktır. Öğrenci konuyu öğrenmek için daha çok çaba sarf etmesi, kendi kendine çalışması ve kontrol etmesi gerekeceğinden dijital ortam daha dikkatli ve verimli çalışma sağlayabilir.” ifadelerinde bulunmuştur

4.3.3.3. Akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine; öğrenci açısından katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Akademisyenlerin dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine öğrenci açısından katkılarına ilişkin bulgular Tablo 4.3.3.3.'de verilmektedir.

Tablo 4.3.3.3 Akademisyenlerin Dijital Okuryazar Olmanın Müzik Eğitimi Sürecine; Öğrenci Açısından Katkılarına Yönelik Görüşleri

Temalar	f	%
Ulusal ve uluslararası alana yönelik veri tabanları, dijital kütüphaneler, metot, kitap, belgesel, video vb. materyallere kolay erişim imkânı	69	28,8
Online ödev hazırlama, gönderme, doğru kaynaklar aracılığıyla bilgiye ulaşma imkânı	41	17,1
Müziğe bakış açısının genişlemesi ve yaratıcılığın artması	28	11,7
Müzik programlarının (nota yazım, solfej, ritim, ses çalışmaları, akort, metronom eşlik vb.) doğru ve etkin şekilde kullanımı ile derslere hazırlık yapma	26	10,8
Kendi alanındaki (çalgı, ses) sanatçıları takip etme, eğitim videolarını izleme- dinleme imkânına sahip olma	20	8,3
Dijital kaynakların, basılı kaynaklara göre erişiminin daha kolay ve mali açıdan uygun olması	17	7,0
Online masterclass, seminer ve konferanslara az maliyet ile katılım kolaylığı	13	5,4
Araştırma yaparken intihal, kopya ve etik dışı davranışlardan kaçınma dolandırıcılık, siber zorbalık, siber tacizi fark etme	10	4,2
Cevapsız	16	6,7
Toplam	240	100

Tablo 4.3.3.3. incelendiğinde, akademisyenlerin müzik eğitimi sürecinde dijital okuryazar olmanın öğrenci açısından katkılarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Akademisyenlerin görüşleri 8 tema çerçevesinde toplanmaktadır. Tabloda yer alan temalar incelendiğinde, müzik eğitimi sürecinde dijital okuryazarlığın öğrenciler açısından katkıları, ulusal ve uluslararası alana yönelik veri tabanları, dijital kütüphaneler, metot, kitap, belgesel, video vb. materyallere kolay erişim imkânı ($f=69$), online ödev hazırlama, gönderme, doğru kaynaklar aracılığıyla bilgiye ulaşma imkânı ($f=41$), müziğe bakış açısının genişlemesi ve yaratıcılığın artması ($f=28$), müzik programlarının (nota yazım, solfej, ritim, ses çalışmaları, akort, metronom eşlik vb.) doğru ve etkin şekilde kullanımı ile derslere hazırlık yapma ($f=26$), kendi alanındaki (çalgı, ses) sanatçıları takip etme, eğitim videolarını izleme- dinleme imkânına sahip olma ($f=20$), dijital kaynakların, basılı kaynaklara göre erişiminin daha kolay ve mali açıdan uygun olması ($f=17$), online masterclass, seminer ve konferanslara az maliyet ile katılım kolaylığı ($f=13$) ve araştırma yaparken intihal, kopya ve etik dışı davranışlardan kaçınma dolandırıcılık, siber zorbalık, siber tacizi fark etme ($f=10$) olarak yer almaktadır.

Araştırma yaparken intihal, kopya ve etik dışı davranışlardan kaçınma dolandırıcılık, siber zorbalık, siber tacizi fark etme ve online ödev hazırlama, gönderme, doğru kaynaklar aracılığıyla bilgiye ulaşma imkânı temalarına ilişkin A4 “... *Sağlıklı bir okuryazar olmanın öğrenciler açısından video çekebilme, online ödev gönderebilme, online ödev veya sınavlarda intihal, kopya vb. etik dışı davranışlardan kaçınma, doğru kaynaklar aracılığıyla bilgiye ulaşabilme, bilinçli bir kullanıcı olarak dolandırıcılık, siber zorbalık, siber taciz vb. durumları fark edebilmeleri açısından ciddi katkıları olabileceğini düşünüyorum.*” ifadelerinde bulunmuştur.

Akademisyenlerden A5, “*Öğrenciyi görsel, işitsel ve kinestetik şekilde duyularına hitap etmesinden dolayı dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine olumlu katkıları vardır.*” ifadelerinde bulunmuştur.

Akademisyenlerden A24 “*Dijital okuryazar bir öğrenci için şu anki müzik eğitimi materyalleri çok ulaşılabilir durumda. Dijital ortamlardan notalara, ses kayıtlarına ve kitaplara erişmek çok kolay. Bu imkanları kullanabilen müzik öğrencisi aynı anda*

birçok üniversitede okuyor demektir.” ifadelerinde bulunarak alandaki materyallere ulaşımın kolaylığının katkısını vurgulamıştır.

A114, “Nota erişimi başta olmak üzere, Nota yazım programları, akort uygulamaları, çeşitli müzik yapım programları, solfej, ritim ve ses çalışmaları gibi birçok alanda kullanımı eğitim öğretim, eğitimci ve öğrenci açısından son derece yararlı ve gereklidir.”

Müziğe bakış açısının genişlemesi ve yaratıcılığın artması temasına ilişkin A68, “, Öğrencinin müziğe bakış açısının genişlemesine, yaratıcılığının artmasına, oluşan ilgi ve merakla müzik eğitiminin önemini anlamasına katkı sağlayabilir.” ifadelerinde bulunmuştur.





5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler yer almaktadır. Araştırma sonuçları, bulgular bölümünde kurgulanan sıra ile verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlar

Araştırma bulgularına göre en genel sonuç, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğine verdikleri cevaplar bakımından kendilerini dijital okuryazarlık konusunda “tam yeterli” seviyede değerlendirmektedirler. Bir başka deyişle, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğinin bütününden elde edilen puana göre, dijital okuryazarlık düzeyleri çok yeterlidir. Korkmaz (2020) yüksek lisans çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyini incelemiş benzer sonuca ulaşarak sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini çok yeterli bulmuştur. Öcal (2017) yüksek lisans çalışmasında, ilkökul öğretmenlerinin, velilerin ve velilerin çocuklarının dijital okuryazarlık yeterlik algıları incelenmiş benzer sonuca ulaşarak ilkökul öğretmenleri ve velilerin kendilerini çok yeterli düzeyde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) makale çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlikleri incelenmiş ve benzer sonuca ulaşarak fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin genel anlamda iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) makale çalışmasında, Türkiye ve Kazakistan’daki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiş, araştırmanın sonucuna göre sınıf ve matematik öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer branşlardaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özoğlu (2019) yüksek lisans çalışmasında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilik düzeylerini incelemiş, benzer sonuca ulaşarak öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Arslan (2019) yüksek lisans çalışmasında, ilkökullar ve ortaokullarda görev

yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini incelemiş benzer sonuca ulaşarak öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur.

5.1.2. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar

Dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğinin bütününden elde edilen değerlere göre, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Ölçek boyutları açısından analizleri yapıp incelendiğinde ise, temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlılığın hangi cinsiyet grubuna yönelik olduğunu anlamak için yapılan analizler sonucunda, erkek akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyi, ölçeğin temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunda kadın akademisyenlere göre daha anlamlı çıkmıştır. Farklı bir deyişle, ölçeğin temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunda erkek akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri kadın akademisyenlere göre daha yüksektir. Kıyıcı (2008), Timur, Timur ve Akkoyunlu (2014), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Korkmaz (2020) çalışmalarında, benzer sonuca ulaşarak erkeklerin kadınlara göre dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar

Dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğinin bütününden elde edilen değerlere göre, müzik eğitiminde görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hizmet yılları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Ölçek boyutları açısından analizleri yapıp incelendiğinde ise, dijital kimlik yönetimi alt boyutunda akademisyenlerin dijital okuyazarlık düzeyleri ile hizmet yılı arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlılığın hangi hizmet yılları grubuna yönelik olduğunu anlamak için yapılan analizler sonucunda, hizmet yılı değişkeninin en fazla 16-20 yıl hizmet yılına sahip akademisyenler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bulguyu, sırasıyla 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl görev yapan akademisyenlerin izlediği ve tabloya göre hizmet yılı değişkeninin en az 20 yıl ve üzeri görev yapan akademisyenlerin dijital kimlik yönetimi boyutunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öçal (2017), Arslan (2019) ve Korkmaz (2020) benzer sonuçlara ulaşarak

öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arslan (2019) bu durumu, genç öğretmenlerin eğitimde dijital teknolojilerin kullanıma önem vermesi ve kıdemli öğretmenlere göre eğitim programlarında okuryazarlık ve teknoloji ile ilgili daha fazla ders almış olabilecekleri varsayımına dayandırmıştır. Aynı şekilde Öçal (2007) bu durumu, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin görev yaptıkları yıllarda dijitalleşme oranının, kullanılan dijital araç gereçlerin, bilgi iletişim teknolojilerine ulaşımın günümüze göre düşük, yetersiz ve sınırlı olmasının, günümüzde kendilerini dijital okuryazarlık bakımından yetersiz hissetmelerine neden olabileceğini ifade etmiştir.

5.1.4. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar

Dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğinin bütününden elde edilen sonuçlara göre, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Ölçek boyutları açısından analizleri yapıp incelendiğinde ise, ölçeğin bağlamsal kullanım alt boyunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bir başka deyişle, akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine yaş değişkeninin bağlamsal kullanım alt boyutunda etkisinin olduğu görülmektedir. Bu anlamlılığın hangi yaş grubuna yönelik olduğunu anlamak için yapılan analizler sonucunda, yaş değişkeninin bağlamsal kullanım boyutunda en fazla 30-39 yaş aralığında etkili olduğu ve bu bulguyu sırasıyla, 20-29 yaş aralığı ve 40-49 yaş aralığının izlediği, 50-59 ve 60 yaş ve üzeri yaş grubunda olan akademisyenlerin bağlamsal kullanım boyutunda yaş değişkeninin etkisinin diğer gruplara oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Öçal (2017), Boyacı (2019) ve Korkmaz (2020) benzer sonuçlara ulaşarak öğretmenlerin yaşları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.5. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar

Dijital okuryazarlık ölçeğinin bütününden elde edilen değerlere göre, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenim düzeyleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bir başka

deyişle, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin öğrenim düzeyleri, dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğinin hiçbir boyutunda etkili değildir. Arslan (2019) çalışmasında, benzer sonuca ulaşarak öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun eğitim durumu fark etmeksizin dijital araçlara olan ilgi ve tutum, bilgisayar ve interneti kullanma sıklığıyla ilgili olduğunu belirtmiştir.

5.1.6. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin akademik unvan değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar

Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin, dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları ile akademik unvanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bir başka deyişle, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin akademik unvanları, dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğinin hiçbir boyutunda etkili değildir.

5.1.7. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar

Dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğinin bütününden elde edilen sonuçlara göre, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile günlük internet kullanım süreleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Ölçek boyutları açısından analizleri yapıp incelendiğinde ise, ölçeğin bağlamsal kullanım alt boyunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile günlük internet kullanım süreleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu anlamlılığın hangi günlük internet kullanım süresi grubuna yönelik olduğunu anlamak için yapılan analizler sonucunda, günlük internet kullanım süresi değişkeninin, ölçeğin bağlamsal kullanım boyutunda en fazla 6 saat ve üzerinde günlük internet kullananlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu bulguyu sırasıyla, 4-5 saat ve 2-3 saat günlük internet kullanan akademisyenlerin takip ettiği ve günlük internet kullanım süresi değişkeninin en az 1 saat günlük internet kullanan akademisyenlerin bağlamsal kullanım boyutunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda tabloya bakılarak, günlük internet kullanım süresi arttıkça günlük internet kullanım süresi değişkeninin etkisinin arttığı ifade edilebilir. Öçal (2017), Özerbaş ve

Kuralbayeva (2018), Boyacı (2019) ve Arslan (2019) çalışmalarında benzer sonuca ulaşarak öğretmenlerin günlük internet kullanım süreleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır.

5.1.8. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin günlük dijital araç kullanım süresi değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar

Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin, dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları ile günlük dijital araç kullanım süreleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bir başka deyişle, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin günlük dijital araç kullanım süreleri, dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğinin hiçbir boyutunda etkili değildir.

5.1.9. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeylerinin en sık kullanılan dijital araç değişkenine göre incelenmesine ilişkin sonuçlar

Dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğinin bütününden elde edilen değerlere göre, müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile en sık kullandıkları dijital araç değişkeni arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Ölçek boyutları açısından analizleri yapıp incelendiğinde ise, temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunda akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile en sık kullandıkları dijital araç arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bir başka deyişle, akademisyenlerin en sık kullandıkları dijital araç dijital okuryazarlık ile ölçeğin temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunda etkilidir.

5.1.10. Müzik eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin dijital okuryazarlığın müzik eğitimindeki yeri ve önemine yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin sonuçlar

Çalışmanın nitel verilerinin analiz sonucu incelendiğinde; akademisyenler, müzik eğitimi alanında dijital okuryazar olmayı çok gerekli olarak görmektedirler.

Dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine eğitim-öğretim, eğitimci ve öğrenci açısından sırasıyla; alandaki ulusal ve uluslararası akademik yayınları etkinlikleri takip etme, nitelikli dersler planlayabilme, çeşitli ve farklı öğretim imkânları sunma, ilgi ve motivasyonu arttırma, aktif öğrenmeyi sağlama, eğitimci ve öğrencinin doğru bilgiye

ulaşımını sağlama ve eğitim- öğretim niteliğini arttırma, akademik anlamda uluslararası kimlik kazanma, eğitim- öğretim sürecini hızlandırma, bilgide derinlik ve kalıcılık sağlama; derste uygun materyaller kullanma, ses dosyası, video paylaşabilme, online platformlardan (zoom, google meet vb.) ders ve toplantılar oluşturabilme, online ödev kontrolü ve geri bildirim sağlayabilme, derslerde bilgiyi hızlı ve geniş kitlelerle aynı anda paylaşma olanağı sağlama, eğitsel yaratıcılık ve özgün eğitim olanağı sunma, araştırmalarda uzaktan tez yönetme ve veri toplama imkânı sağlama; ulusal ve uluslararası alana yönelik veri tabanları, dijital kütüphaneler, metot, kitap, belgesel, video vb. materyallere kolay erişim imkânı, online ödev hazırlama, gönderme, doğru kaynaklar aracılığıyla bilgiye ulaşma imkânı, araştırma yaparken intihal, kopya ve etik dışı davranışlardan kaçınma dolandırıcılık, siber zorbalık, siber tacizi fark etme, müzik programlarının (nota yazım, solfej, ritim, ses çalışmaları, akort, metronom eşlik vb.) doğru ve etkin şekilde kullanımı ile derslere hazırlık yapma, online masterclass, seminer ve konferanslara az maliyet ile katılım kolaylığı, kendi alanındaki (çalęı, ses) sanatçıları takip etme, eğitim videolarını izleme- dinleme imkânına sahip olma, dijital kaynakların, basılı kaynaklara göre erişiminin daha kolay ve mali açıdan uygun olması, müziğe bakış açısının genişlemesi ve yaratıcılığın artması konusunda katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak;

- Akademisyenleri dijital okuryazarlık konusunda bilgilendirici, geliştirici hizmet içi eğitimlerin yapılması,
- Akademisyen kadınların dijital okuryazarlığa yönelik ilgi ve düzeylerini geliştirici farkındalık çalışmalarının yapılması,
- Akademisyenler dışında öğrencilerin de çalışma grubu olarak yer aldığı dijital okuryazarlığı inceleyen araştırmaların yapılması,

- Eğitim fakültelerinde farklı alanlarda çalışan akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini karşılaştıran araştırmalar yapılması,
- Dijital okuryazarlık kavramının müzik eğitimi süreci içerisinde, ders içeriği hazırlama ve uygulama aşamasında kullanımına yönelik çalışmalar yapılması
- Farklı eğitim seviyelerinde, müzik eğitimi ve dijital okuryazarlığı konu alan yeni araştırmalar yapılarak literatürün çeşitlendirilmesi, önerilmektedir.





KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). Anne ve babaların ilkököl ortaokul ve lise öğrenci çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/32000/TEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aldemir, A. (2003). Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: Bilgi okuryazarlığı. A. Yıldızeli, C. Duran, & H. K. Bahşıoğlu (Dü.), *Adile Günden Anısına Armağan ÜNAK: Bilgiye Erişimde Yeni Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu*. içinde. Ankara.
- Alkan, V., Şimşek, S., & Erbil, B. A. (2019). Karma yöntem deseni: Öyküleyici alanyazın incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/707908>
- Arık, K. (2018). Lise öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arik, K., & Bektaş, M. (2016). Level of public education center students' digital literacy: an example of Düzce. *Icicle Conferences*, (s. 635-641). Erişim: https://www.academia.edu/44803433/Level_of_Public_Education_Center_Students_Digital_Literacy_An_Example_of_D%C3%BCce?from=cover_page
- Arslan, S. (2019). İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Avcı, A. (2020). Dijital okuryazarlıkta müzik eğitimi. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8(20), 111-131. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/914491>
- Balcı, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baran, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 pandemisi ile gelişen uzaktan öğretim süreciyle ilgili hazırbulunuşlukları görüşleri ve tecrübeleri (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bayrakçı, S. (2020). Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması (Doktora Tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Beşer, U. (2020). Müzik eğitiminde teknoloji kullanımının müzik eğitimcileri açısından değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Beybur, M. (2021). Bankacılık sektöründeki dijital yeniliklerin banka müşterilerinin dijitalleşmeyi benimseme durumları üzerindeki etkisi (Doktora tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Boyacı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği) (Yüksek lisans tezi). Erişim:

<https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/74532/EFT0394.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6(3), 112-142. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818>
- Bölükoğlu, H. İ. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim-iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-259. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77413>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, Ü. (2020). An investigation of pre-service EFL teachers' digital literacy skills and the integration of these skills into teaching contexts with a special focus to the use of digital tools and their benefits (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çetin, M., & Özigen, H. (2013). Dijital kültür sürecinde dijital yerliler ve dijital göçmenlerin twitter kullanım davranışları üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(1), 172-189. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/83877>
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Dergisi*, 7(16), 797-813. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/678093>
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1187187>
- Erdamar, F. S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi (Doktora tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Frankel, K. K., Becker, B. L., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From "What Is Reading?" To What Is Literacy? *Journal Of Education*, 196(3), 7-17. Erişim: https://www.jstor.org/stable/pdf/26612624.pdf?casa_token=9gIJNUbb5dYAAAAA:-VbAD_EzVNS87Wtf-5qgPvxU2aTLa-baIGuh2o9av9MHXkmHQ-tBTmc2gChPkk5wkvcESfRsIIPG46Jto0RgiuNKL8htdbtuqKR9ZKzgyIUyGROpfw
- Hatlevik, O. E. (2009). How to identify and understand digital literacy among 9th grade Norwegian students: Examining the influences from school and home on students digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4(03-04), 159-174. Erişim: <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1891-943X-2009-03-04-04>

- Hava, K. (2019). Öğretim üyelerinin öğrenme ortamlarında yeni teknolojileri kullanma düzeyinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 161-181. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/907026>
- Kara, S. (2021). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kayaarslan, B., Taş Güzeloğlu, G. B., Onat, Y. A., & Sonsel, O. B. (2022). Emergency Remote Teaching During the COVID-19 Pandemic: The Case of Music Teachers in Turkey and England. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(2), 57-64. Erişim: <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/viewFile/7231/4936>
- Kimie. (2020, Aralık 2). *Music Digital Literacies*. What exactly is digital literacy?: Erişim: <https://musicdigitalliteracies.co/what-exactly-is-digital-literacy/>
- Kıyıcı, M. (2008). Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Doktora tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkmaz, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*(28), 283-298. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157039>
- Loveless, B. (2022). *The importance of digital literacy in K-12*. Erişim: <https://www.educationcorner.com/importance-digital-literacy-k-12.html>
- Menzi, N., Önal, N., & Çalışkan, E. (2012). Mobil teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımına yönelik akademisyen görüşlerinin teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *13*(1), 40-55. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57007>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu: Erişim: <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=8>
- Omur, O., & Sonsel, O. B. (2021). COVID-19 and digital literacy: assessing pre-service Music teachers' views on piano lessons provided in emergency remote teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 117-126. Erişim: <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/viewFile/6792/4701>
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/558781>
- Öçal, F. N. (2017). İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/464425>
- Özoğlu, C. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özparlak, Ç. S. (2022). Digital literacy and views of the COVID-19 pandemic of students who prepared for musical aptitude tests during the pandemic. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 26-35. Erişim: <http://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/7066>
- Öztürk, Y. (2020). Dijital okuryazarlık hakkında lise öğrencilerinin kendilerine ve anne-babalarına yönelik görüşleri Kırıkkale ili örneği (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pertiwi, U., & Musthafa, B. (2021). University Students' Digital Literacy Competence: A Case Study with Learning Management System. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 546, 620-625. Erişim: https://www.researchgate.net/publication/351432790_University_Students'_Digital_Literacy_Competence_A_Case_Study_with_Learning_Management_System
- Rodniam, N. (2020). Digital Literacy Assessment of Undergraduate Students From Physical Education Program of Thailand National Sports University. 132-138. Erişim: https://www.elearningconf.org/wpcontent/uploads/2020/07/01_202007L017_F067.pdf
- Santos, A. I., & Serpa, S. (2017). The importance of promoting digital literacy in higher education. *International Journal of Social Science Studies*, 5(6), 90-93. Erişim: <https://core.ac.uk/reader/295180230>
- Sarıkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 92-100. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1430462>
- Sarkaya, B. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107. Erişim: <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/evaluation-of-digital-literacy-status-of-prospective-turkish-teachers-in-terms-of-various-variables.pdf>
- Singh, K., & Jalil, N. A. (2019). Relationship of digital literacy and teacher's perception of 21ST century learning: A study of smk bako kuching, sarawak. *In International Conference on Education in the Digital Ecosystem*, 367-387. Erişim: https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=+Singh%2C+K.+ve+Jalil.+N.%2C+B.%2C+A.+%282019%29.+Relationship+of++digital+li+teracy+and+teacher%E2%80%99s+perception+of+21ST+century+learning%3A+A+study+of+smk+bako+kuching%2C+sarawak.++DEStech+Trans

- Tahiroğlu, A. F., & Bozkurt, C. (2021). Dijitalleşme ve Covid-19 pandemisi arasındaki ilişki: uygulamalı bir analiz. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 145-154. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2004208>
- TDK. (1998). *Türk Dik Kurumu Sözlükleri*. Erişim: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tecimer, B. (2006). İnternet ve yaşam boyu müzik eğitimi. *Müzed Kış*(15), 8-9. Erişim: https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/B-Tecimer_12.pdf
- Timur, B., Timur, S., & Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinliklerinin belirlenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 41-59. Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23267/248345>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2010). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması: Erişim: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-BilisimTeknolojileri\(BT\)KullanimArastirmasi20118572#:~:text=16%2D74%20ya%C5%9F%20grubundaki%20bireylerde,ve%20%41%2C6%20idi](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-BilisimTeknolojileri(BT)KullanimArastirmasi20118572#:~:text=16%2D74%20ya%C5%9F%20grubundaki%20bireylerde,ve%20%41%2C6%20idi)
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2015). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması: Erişim: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2015-18660](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2015-18660)
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması: Erişim: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-\(ICT\)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-(ICT)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2020-33679)
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması: Erişim: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-\(ICT\)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-(ICT)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2021-37437)
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/332115>
- Vikipedi Özgür Ansiklopedi. (2021, Ekim 14). Erişim: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Okuryazarl%C4%B1k>
- Vikipedi Özgür Ansiklopedi. (2021, Kasım 6). Erişim: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Pandemi>
- Vikipedi Özgür Ansiklopedi. (2021, Kasım 19). Erişim: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Akademisyen>
- Wardhani, D., Hesti, S., & Dwityas, N. (2019). Digital Literacy: A Survey Level Digital Literacy Competence among University Students in Jakarta.

International Journal of English, Literature and Social Science, 4, 1131-1138.

Erişim:

https://www.researchgate.net/publication/335196953_Digital_Literacy_A_Survey_Level_Digital_Literacy_Competence_among_University_Students_in_Jakarta

Yaman, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği) (Yüksek lisans tezi). Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 1

Yaylı, A., Öztürk, Y., & Alabay, M. N. (2003). Türkiye'deki akademisyenlerin interneti kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*(2), 259-277. Erişim: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TXpBd01qST0>

Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 6(1), 48-53. Erişim: <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/1251>



KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

SORULAR

1. Cinsiyetiniz nedir?

- a. () Kadın b. () Erkek

2. Hizmet yılınız nedir?

- a. () 1-5 Yıl b. () 6-10 Yıl c. () 11-15 Yıl d. () 16-20 Yıl e. () 20 ve üzeri

3. Yaşınız nedir?

- a. () 20-29 b. () 30-39 c. () 40-49 d. () 50-59 e. () 60 ve üzeri

4. Öğrenim düzeyiniz nedir?

- a. () Lisans b. () Yüksek Lisans c. () Doktora d. () Sanatta Yeterlilik

5. Akademik unvanınız nedir?

- a. () Profesör
b. () Doçent
c. () Dr. Öğretim Üyesi
d. () Öğretim Görevlisi
d. () Okutman
e. () Araştırma Görevlisi
f. () Uzman

6. Görev yaptığınız üniversite ismi nedir?

.....

7. Günlük internet kullanma süreniz nedir?

- a. () 1 Saat b. () 2-3 Saat c. () 4-5 Saat d. () 6 Saat ve üzeri

8. Günlük dijital araç kullanım süreniz nedir?

- a. () 1 Saat b. () 2-3 Saat c. () 4-5 Saat d. () 6 Saat ve üzeri

9. En sık kullandığınız dijital araç nedir?

- a. () Telefon
b. () Tablet
c. () Bilgisayar
d. () Akıllı tahta
e. () Tepegöz
f. () Projeksiyon cihazı
g. () Fotokopi makinesi
h. () Yazıcı
ı. () Ses cihazı
i. () Diğer

BÖLÜM II

DİJİTAL OKURYAZARLIK YETERLİĞİ

Dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeğinde yer alan seçeneklerden **“Tam Yeterli”** için 5, **“Çok Yeterli”** için 4, **“Orta Yeterli”** için 3, **“Az Yeterli”** için 2, **“Hiç Yeterli Değil”** için 1 rakamının altına (X) işareti koyunuz.

	SORULAR	SEÇENEKLER				
		1	2	3	4	5
1.	Kullandığı dijital araçlarda karşılaştığı basit sorunları giderebilme					
2.	USB, DVD, harici disk gibi ortamların birinden diğerine dosya aktarabilme					
3.	Dijital teknolojilerde donanım ve yazılımın ne işe yaradığını bilme					
4.	İnternete bağlanabilmek için ne tür donanım ve yazılımlara ihtiyaç olduğunu bilme					
5.	Kendi ihtiyacına ve koşullarına uygun dijital araçları seçebilme					
6.	Kendi beklentilerine ve koşullarına uygun internet servis sağlayıcı seçebilme					
7.	Çevrimiçi ortamda okul, hastane, bankacılık hizmetleri ve otel rezervasyonu gibi çevrimiçi işlemler gerçekleştirebilme					
8.	İnternet bağlantılı araçları kullanarak elektronik posta gönderebilme ve gelen elektronik postayı açabilme					
9.	Göndereceği elektronik postaya dosya ekleme ve gelen elektronik posta ekindeki dosyayı açabilme					
10.	En az bir kelime işlem (Word, Wordpad gibi) yazılımını kullanabilme					

11.	En az bir tablolama (Excel gibi) yazılımını kullanabilme					
12.	En az bir sunu hazırlama (Powerpoint gibi) yazılımını kullanabilme					
13.	İhtiyaç duyduğu, ses, yazı ya da resim türü içeriği internetten bilgisayara indirebilme ve kopyalayabilme					
14.	Bilgisayarda kayıtlı bir belgenin yazıcıdan çıktısını alabilme					
15.	Arama motorlarında ve veri tabanlarında arama yaparken arama seçeneklerini kullanabilme					
16.	Çevrimiçi bilgi kaynaklarının yanı sıra kitap, dergi, gazete gibi basılı kaynaklardan da yararlanmaya özen gösterme					
17.	Dijital ortamlardaki bilgilerin kendi amacı açısından kullanışlılığını değerlendirebilme					
18.	Dijital ortamdaki bilgileri kullanırken eleştirel ve temkinli davranabilme					
19.	Sosyal ağlar, paylaşım siteleri ve çevrimiçi topluluklarda karşılaşılabilen riskleri bilme					
20.	İletişim, sosyalleşme ve iş birliği için çevrimiçi ortamları, diğer insanlarla yüz yüze iletişimini azaltmayacak şekilde kullanma					
21.	Dünyada gerçekleşen toplumsal gelişmeler konusunda, dijital medyanın basılı medyaya göre daha güncel bilgiler sağladığını bilme					
22.	Dijital ortamlarda karşılaştığı ve asıl amacı reklam ya da etki yaratma olan mesaj ya da içerikleri fark edebilme					
23.	Dijital ortamlarda sunulan mesajı ya da içeriği, sunan kişi ya da kuruluşların sunuş tarzından etkilenmeden anlamlandırabilme					
24.	Dijital ortamlarından gelebilecek olası zararlardan korunabilmeleri için bireylere en azından temel düzeyde bir eğitim verilmesini önemseme					

25.	Dijital ortamlardan yararlanmayı demokratik yaşamın ve aktif yurttaşlığın göstergesi olarak görme					
26.	Dijital ortamların, bireyin dünya görüşünün, değerlerinin ve alışkanlıklarının biçimlenmesindeki önemini bilme					
27.	Dijital ortamların, bireyin yaşam boyu öğrenmesine önemli katkılar sağlayabileceğinin farkında olma					
28.	Dijital ortamlar aracılığı ile bilgi paylaşımında bulunurken etik ve sorumlu davranma					
29.	Dijital ortamlardaki içerikleri kullanırken, içerik sahiplerinin fikri ve yasal haklarına uygun davranma					
30.	Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisine aktif olarak katılabilme					
31.	Sosyal ağlar, forumlar, topluluklar ve paylaşım siteleri gibi dijital ortamlardan en az birisinde bilgi, belge, dosya paylaşabilme					
32.	Dijital ortamlarda gerçekleştirilen faaliyetler için geçerli yasal ve sosyal kurallara uygun davranma					
33.	Dijital ortamlarda, geçerli yasal ve sosyal kurallara uygun davranmamanın olası sonuçları hakkında fikir sahibi olma					
34.	Herhangi bir internet tarayıcısının gizlilik ve güvenlik ayalarını, kendi uygun göreceği şekilde yapabilme					
35.	Dijital araçları kullanırken, kullanıcı şifresi oluşturma, virüs koruma yazılımı kullanma gibi güvenlik önlemlerini alabilme					
36.	Dijital ortamları kullanırken çevrimiçi saldırı, virüs bulaşması ve kimlik bilgilerinin çalınması gibi durumları fark edebilme					
37.	Gezindiği dijital ortamlarda, sonradan başkaları tarafından belirlenip, kendisi aleyhine kullanılabilecek özel bilgiler bırakmama					

38.	Dijital ortamlarda başkaları ile paylaşmasında sakınca olan ve olmayan kişisel bilgileri ayırt edebilme					
39.	Dijital ortamlarda çevrimiçi saldırı, kimlik hırsızlığı gibi eylemlerin yaratacağı bireysel, yasal ve sosyal sonuçları bilme					
40.	Kullandığı web sitelerinin gizlilik politikalarının, kullanıcı olarak kendisi açısından önemini değerlendirebilme					



Dijital Okuryazarlık ve Müzik Eğitimi

Dijital okuryazarlık kavramını geliştiren Paul Gilster’a göre dijital okuryazarlık; dijital cihazlar aracılığıyla bilgiyi bulma, anlama, analiz etme, üretme ve paylaşabilme becerisidir. Dijital okuryazar olmak bilişsel otorite, güvenlik, gizlilik, yaratıcılık, etik sorumluluk ve dijital medyanın kullanımını gerektirmektedir. (<https://l24.im/yJW>).

Bu bölümde, araştırma verilerinin desteklenmesi ve yorumlanmasında katkısı olacağı düşünülerek hazırlanan 3 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Sorulara vereceğiniz cevapların objektif görüşlerinizi yansıtması müzik eğitimi ve dijital okuryazarlık alanına katkı sunacaktır.

Soru 1: Dijital okuryazarlık kavramı ve alanınızdaki kullanımına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Soru 2: Müzik eğitimi alanında dijital okuryazar olmak sizce ne derece gereklidir? Açıklayınız.

Soru 3: Dijital okuryazar olmanın müzik eğitimi sürecine; eğitim-ğretim, eğitimci ve ğrenci açısından katkıları nelerdir?

Glce YILMAZ

Yüksek Lisans ğrencisi

Ek 3- Çalışma Grubunu Oluşturan Üniversiteler

	Üniversite Adı	Akademisyen Sayısı
1	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	7
2	Aksaray Üniversitesi	6
3	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	3
4	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	12
5	Artvin Çoruh Üniversitesi	1
6	Atatürk Üniversitesi	8
7	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	15
8	Balıkesir Üniversitesi	11
9	Bartın Üniversitesi	3
10	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	18
11	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	15
12	Bursa Uludağ Üniversitesi	25
13	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	12
14	Dokuz Eylül Üniversitesi	20
15	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	7
16	Gazi Üniversitesi	44
17	Giresun Üniversitesi	3
18	Harran Üniversitesi	9
19	İnönü Üniversitesi	12

Ek-3 (devam):

20	Kafkas Üniversitesi	2
21	Kastamonu Üniversitesi	7
22	Marmara Üniversitesi	20
23	Mersin Üniversitesi	3
24	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	14
25	Necmettin Erbakan Üniversitesi	22
26	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	3
27	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	9
28	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	16
29	Pamukkale Üniversitesi	18
30	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	19
31	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	6
32	Trabzon Üniversitesi	20
33	Trakya Üniversitesi	9
34	T.C Amasya Üniversitesi	4
35	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	10
Toplam		413