

# Çağdaş Eğitim Sisteminde

## ÖĞRETMEN DİJİTAL OKURYAZARLIĞI VE

### MESLEKİ ÖZ-YETERLİĞİ

---

Prof. Dr. Mustafa USLU

Doç. Dr. Semih ÇAYAK

Gökhan DEMİRDAĞ

ARTİKEL AKADEMİ: 419

---

*Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğretmen Dijital Okuryazarlığı ve Mesleki Öz-Yeterliliği*

Prof. Dr. Mustafa USLU // Marmara Üniversitesi  
Orcid No: 0000-0001-9559-7249

Doç. Dr. Semih ÇAYAK // Marmara Üniversitesi  
Orcid No: 0000-0003-4360-4288

Gökhan DEMİRDAĞ // Marmara Üniversitesi  
Orcid No: 0009-0004-9327-5173

ISBN 978-625-5674-59-3

Birinci Basım: Nisan - 2026

---

Kapak uygulama: Artikel Akademi

Ofset Hazırlık: Artikel Akademi

Baskı ve Cilt: Uzunist Dijital Matbaa Anonim Şirketi  
Akçaburgaz Mah.1584.Sk.No:21 / Esenyurt - İSTANBUL

Matbaa Sertifika No: 68922  
Artikel Akademi bir Karadeniz Kitap Ltd. Şti. markasıdır.

©Karadeniz Kitap - 2026

Akademik etik kurallara bağlı kalınarak yapılacak olan alıntılar ve tanıtım maksadıyla yapılacak olan kısa alıntılar dışında, yazılı izni alınmadan, tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla, basımı, yayımı, kopyalanması, çoğaltımı veya dağıtımı yapılamaz.

KARADENİZ KİTAP LTD. ŞTİ.  
Koşuyolu Mah. Mehmet Akfan Sok. No:67/3 Kadıköy-İstanbul  
Tel: 0530 076 94 90

Yayıncı Sertifika No: 19708  
mail: info@artikelakademi.com  
www.artikelakademi.com

# Çağdaş Eğitim Sisteminde

## ÖĞRETMEN DİJİTAL OKURYAZARLIĞI VE

### MESLEKİ ÖZ-YETERLİĞİ

---

**Prof. Dr. Mustafa USLU**

**Doç. Dr. Semih ÇAYAK**

**Gökhan DEMİRDAĞ**



## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	7
<b>GİRİŞ</b> .....	9
Dijital Okuryazarlığın Boyutları.....	15
Dijital Okuryazarlık Modelleri .....	20
Dijital Okuryazarlığın Etkileri.....	26
Mesleki Özyeterlik İnançları .....	31
Özyeterlik ve Özyeterliğin Kaynakları.....	31
Özyeterliğin İşlevleri .....	43
Öğretmen Özyeterlik Algısı.....	47
Öğretmen Özyeterliğini Etkileyen Faktörler .....	50
İlgili Araştırmalar .....	51
Eğitimde Dijital Okuryazarlık İle İlgili Araştırmalar .....	51
Öğretmenlerin Mesleki Özyeterlikleri İle İlgili Araştırmalar .....	54

<b>MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ ÖZYETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA</b> .....	67
Problem Durumu .....	68
Araştırmanın Amacı.....	69
Araştırmanın Önemi .....	69
Varsayımlar .....	61
Sınırlılıklar.....	61
Kavramlar ve Tanımlar .....	61
Yöntem .....	61
Araştırmanın Modeli.....	62
Evren ve Örneklem .....	62
Veri Toplama Araçları.....	64
Kişisel Bilgi Formu .....	65

Dijital Okuryazarlık Ölçeği .....	65
Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği.....	65
Verilerin Toplanması.....	65
Verilerin Analizi.....	66
Normallik Sınamasına Yönelik Bulgular.....	66
Verilerin Çözümlemesi .....	66
<b>BULGULAR.....</b>	<b>67</b>
Müzik Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlığına İlişkin Bulgular .....	67
Dijital Okuryazarlık Ölçeğine Yönelik Madde Ortalamaları .....	68
Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	71
Müzik Öğretmenlerinin Özyeterlilik İnancına İlişkin Bulgular .....	87
Müzik Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıkları ile Öğretmen Özyeterlilik İnancı Arasındaki İlişkiler .....	92
Dijital Okuryazarlığın Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik İnançları Üzerindeki Etkisi.....	93
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>95</b>
Sonuç ve Tartışma.....	95
Dijital Okuryazarlık Ölçeğine Yönelik Tartışma.....	95
Müzik Öğretmenleri Mesleki Özyeterlilik İnancı Ölçeğine Yönelik Tartışma .....	96
Demografik Değişkenler Açısından Dijital Okuryazarlık ve Müzik Öğretmenleri Mesleki Özyeterlik İnancı İçin Tartışma.....	98
Dijital Okuryazarlık ve Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlik İnancı İlişkisi.....	101
Öneriler .....	102
Uygulayıcıya Yönelik Öneriler.....	102
Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	102
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>103</b>

## ÖNSÖZ

Dijital çağın eğitim alanına yansımaları yalnızca araçsal bir dönüşümün çok ötesine geçmekte; öğretmenlik mesleğinin epistemolojik temellerini, pedagojik pratiklerini ve mesleki kimlik algısını bütünüyle yeniden biçimlendirmektedir. Bu dönüşümün merkezinde ise dijital okuryazarlık kavramı yer almaktadır. Artık bir ayrıcalık ya da ek yetkinlik olarak değil, 21. yüzyılın mesleki varoluş koşulu olarak tanımlanması gereken dijital okuryazarlık; öğretmenlerin hem sınıf içi hem de çevrim içi öğrenme ortamlarını kurgulamasını, yönetmesini ve dönüştürmesini doğrudan belirleyen temel bir etken hâline gelmiştir.

Dijital yetkinliği ileri düzeyde gelişmiş bir öğretmen; teknolojiyi edilgen bir aktarım aracına indirgemeksizin, onu öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini besleyen, yaratıcı üretim süreçlerine zemin hazırlayan ve özerk öğrenme deneyimlerini güçlendiren bir pedagojik katalizöre dönüştürebilmektedir. Söz konusu yetkinliğin, öğretmenin mesleki öz-yeterlik inancıyla ne denli derin ve çok boyutlu bir etkileşim içinde olduğu sorusu ise hem kuramsal hem de uygulamalı düzlemlerde yanıt bekleyen bir araştırma alanı olarak güncelliğini ve önemini korumaktadır.

Bu ilişkiyi anlamlandırmak; yalnızca akademik bir merak nesnesine karşılık vermekle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarının müfredatının yeniden tasarlanmasına, hizmet içi eğitim süreçlerinin kanıta dayalı biçimde planlanmasına ve öğretmenlik mesleğinin sürdürülebilir biçimde profesyonelleşmesine doğrudan hizmet etmektedir. Dijital okuryazarlık ile mesleki öz-yeterlik arasındaki ilişki dinamiğinin derinlemesine kavranması; eğitim politikacılarına, program geliştirmecilere ve saha uygulayıcılarına somut ve işlevsel bir yol haritası sunmaktadır.

Bu temel gereksinim ve sorunsaldan hareketle şekillenen çalışma; öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi hem güçlü bir kuramsal çerçeveye hem de sistematik ampirik verilere yaslanarak irdelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma; yalnızca mevcut durumu betimlemekle yetinmeyip, elde edilen bulguları eğitim pratiğine dönüş-

türmeye olanak tanıyan yorumlar ve öneriler üretmeyi de önüne hedef olarak koymaktadır.

Bu eserin; araştırmacılara kuramsal bir referans çerçevesi sunması, eğitim uygulayıcılarına ise sahada karşılık bulan pratik bir rehber işlevi görmesi en içten dileğimizdir. Alanın gelişimine mütevazı bir katkı olarak sunulan bu çalışmanın, öğretmen niteliğine ilişkin akademik tartışmayı derinleştireceği ve genişleteceği umudunu taşımaktayız.

Prof. Dr. Mustafa USLU

Doç. Dr. Semih ÇAYAK

Gökhan DEMİRDAĞ

## GİRİŞ

Bireyler yaşamlarını sürdürebilmek, kendilerini geliştirebilmek ve çevreleri ile daha etkili iletişim kurabilmek için sürekli olarak bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Okuma, bu ihtiyacın karşılanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim okuma, bireylerin bilgiye ulaşmalarını sağlamakta ve ulaşılan bilgiler ışığında yeni düşünceler üretmelerine ve bu düşünceleri uygulamaya geçirmelerine destek olmaktadır. Okuryazarlık kavramı ise yalnızca okuma ve yazma becerilerini kapsamakla kalmayıp zamanla değişen ve gelişen toplum yapısına, teknolojik ilerlemelere ve güncel ihtiyaçlara göre sürekli değişen dinamik bir olgu haline gelmiştir (Alpian, Sumantri, Yufiarti ve Anggraeni, 2022, s. 63; Gibbs ve Miller, 2014, s.609 ).

Teknolojinin hızla ilerlemesi, medya araçlarının hayatın her alanında etkin bir şekilde kullanılmaya başlanması ve dijital platformların günlük yaşamda merkezi bir konum kazanması birçok geleneksel kavramın dönüşüme uğramasına yol açmıştır. Bu değişim, eğitimden iletişime, iş dünyasından sosyal ilişkilere kadar geniş bir yelpazede etkisini göstermiştir. Okuma ve yazma faaliyetleri de bu dönüşümden nasibini almış; eskiden yalnızca kâğıt üzerinde gerçekleştirilen okuma ve yazma eylemleri günümüzde dijital ortamlar, çoklu medya araçları ve etkileşimli platformlar aracılığıyla farklı bir boyut kazanmıştır. Artık bireylerin teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanarak bilgiye ulaşabilmeleri, bilgiyi analiz edebilmeleri ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri beklenmektedir. Bu durum, klasik okuryazarlık anlayışının ötesine geçilerek bireylerin çağın gereklerine uygun yeni okuryazarlık türlerini benimsemelerini ve geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Böylece okuryazarlık kavramı, teknolojik gelişmeler ve değişen toplum ihtiyaçları doğrultusunda yeniden tanımlanmış ve kapsamı genişlemiştir (Brown, Haun ve Peterson, 2014, s. 267; Yao ve Wang, 2024, s.4).

Dijitalleşmenin etkisiyle birlikte dijital okuryazarlık kavramı, geleneksel okuma yazma becerilerinden çok daha fazla önem kazanmış ve bireylerin yaşamlarının her alanında temel bir gereklilik haline gelmiştir. Sadece basılı

materyalleri okuyup yazabilmek artık yeterli sayılmamakta; bireylerin dijital ortamda etkin bir şekilde varlık gösterebilmeleri beklenmektedir. Dijital okuryazarlık, bireyin dijital teknolojiye dayalı araçları ve platformları kullanmadaki bilgi birikimi, ilgisi, tutumu, yetkinliği ve bu araçları doğru, güvenli ve etkili bir şekilde kullanabilme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Falloon, 2020, s. 2449).

Dijital yetkinlikler; bireyin ihtiyaç duyduğu bilgilere dijital kaynaklar aracılığıyla ulaşabilmesini, erişilen verileri düzenleyip etkili bir biçimde yönetebilmesini, elde edilen bilgileri eleştirel bir şekilde analiz edebilmesini ve farklı verileri bir araya getirerek yeni bilgiler üretebilmesini kapsamaktadır. Aynı zamanda bireyin dijital araçlar yoluyla başkalarıyla etkili iletişim kurması, iş birliği yapması ve toplumla etkileşim içerisinde olması da dijital okuryazarlığın temel unsurlarındandır. Dijital okuryazarlık becerilerine sahip bireyler, yalnızca bilgi tüketicisi olmakla kalmaz; aynı zamanda bilgiyi üretir, paylaşır ve toplum içinde aktif katılımcılar haline gelir. Bu nedenle çağın mevcut koşulları göz önüne alındığında dijital okuryazarlık, bireylerin eğitim hayatlarında, iş dünyasında ve sosyal yaşantılarında başarıyı yakalayabilmeleri için vazgeçilmez bir beceri seti olarak karşımıza çıkmaktadır (Frankel, Becker, Rowe ve Pearson, 2016, s. 7; Paetsch, Franz ve Wolter, 2023, s.8).

Dijital okuryazarlık kavramı, alan yazında ilk kez 1997 yılında Paul Gilster tarafından kullanılmış ve tanımlanmıştır. Gilster (1997), bu kavramı yalnızca dijital teknolojileri kullanabilme becerisi olarak değil, bunun yanında dijital ortamda karşılaşılan bilgileri anlamlandırma, yorumlama ve bu bilgileri işleyerek daha kapsamlı bilgi yapıları oluşturabilme yetisi olarak da açıklamıştır. Gilster (1997)'ye göre dijital okuryazarlık, bireyin bilgiyi doğrudan algılamasının yanı sıra, bilgiyi bilgisayarların ve dijital araçların aktarımına uygun farklı biçimlerde değerlendirebilmesi, analiz edebilmesi ve mevcut bilgi birikimi ile bütünleştirerek yeni anlamlar ve çıkarımlar oluşturabilmesi becerilerini de kapsamaktadır. Gilster (1997)'nin bu yaklaşımı, dijital okuryazarlığın basit bir teknik beceri olmanın ötesinde eleştirel düşünme, yaratıcı bilgi üretimi ve dijital ortamda bilinçli hareket edebilme gibi çok boyutlu yetkinlikleri kapsadığını ortaya koymuştur. Böylece, dijital okuryazarlık bireylerin bilgi çağında etkili ve aktif bir şekilde yer alabilmeleri için temel bir gereklilik olarak kabul edilmiştir (Maunula ve Lähdesmäki, 2022, s. 323; Alpian vd., 2022, s.64 ).

Martin (2006), dijital okuryazarlık kavramını oldukça kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır. Ona göre dijital okuryazarlık; bireylerin dijital kaynakları tanımlama, bu kaynaklara erişim sağlama, onları etkili bir biçimde yönetme, çeşitli bilgiler arasında bağlantılar kurarak birleştirme, bu bilgileri eleştirel bir

yaklaşım ile değerlendirme ve çözümleme yetkinliklerinin yanı sıra bu süreçlerin sonunda yeni bilgi kaynakları üretebilme becerilerini içerir. Ayrıca, dijital okuryazarlık yalnızca teknik bir bilgi ve beceri meselesi olarak değil bireylerin belirli sosyal ve kültürel bağlamlar içerisinde bilgi sahibi olmalarını, bu bilgileri kullanarak medya içerikler üretmelerini ve başkalarıyla etkili iletişim kurarak yapıcı toplumsal katkılarda bulunmalarını da kapsayan geniş bir yeterlilik alanı olarak tanımlanmaktadır (Milenkova ve Lendzhova, 2021, s. 40).

Dijital okuryazarlık kavramı kısaca, “dijital çağda etkin bir şekilde var olabilme ve hayatta kalabilme becerisi” şeklinde özetlenebilir. Dijital okuryazarlık sahibi bireyler, hızla değişen teknoloji dünyasına kolaylıkla adapte olabilmekte, yeni ortaya çıkan dijital araçları ve uygulamaları etkin bir şekilde kullanabilmekte ve bu sayede dijital ortamlarda güvenli, bilinçli ve üretken bir şekilde varlık gösterebilmektedir. Günümüzde, özellikle internetin yaygınlaşması ile birlikte bilgiye ulaşan, bilgiyi işleyen ve başkalarına aktaran bireylerin bu dijital becerilerini geliştirmeleri kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Dijital okuryazarlık, modern çağın hem bireysel hem de toplumsal düzeyde gelişimi için kritik öneme sahip bir yetkinlik alanı olarak değerlendirilmektedir (Payant ve Bell, 2022, s. 67).

Yapılan çeşitli tanımlamalar ve açıklamalar incelendiğinde dijital okuryazarlık kavramının birçok farklı okuryazarlık türünü içerisinde barındıran kapsamlı ve çok boyutlu bir yapı olduğu görülmektedir. Bu çoklu yapının bileşenleri incelendiğinde, dijital okuryazarlığın yalnızca teknolojik araçları kullanma becerisi ile sınırlı kalmadığı, bireyin birçok alandaki bilgi ve becerilerini etkin bir şekilde kullanmasını da içerdiği görülmektedir. Bu kapsamda dijital okuryazarlığı oluşturan temel unsurlar aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir (Alpian, Sumantri, Yufiarti ve Anggraeni, 2023, s. 47):

**Görsel Okuryazarlık:** Bireylerin çevrelerinden aldıkları görsel verileri (resimler, semboller, grafikler, işaretler vb.) algılayarak anlamlandırabilmeleri, bu bilgileri diğer duyuları ile ilişkilendirebilmeleri ve bu doğrultuda geliştirebilmeleri anlamına gelmektedir. Görsel okuryazarlık, bireyin görsel öğrenme süreçlerini destekleyen, sembolik ve grafiksel içerikleri anlama, çözümleme ve etkili bir şekilde kullanma yeteneğini ifade etmektedir. Aynı zamanda bireyin öğrendiği bilgilere görsel araçlar yoluyla ifade edebilmesi ve aktarabilmesi de bu yetkinliğin bir parçasıdır.

**Bilgi Okuryazarlığı:** Bilgi okuryazarlığı; bireyin hangi bilgiyi, ne zaman ve neden ihtiyaç duyduğunu bilmesi, bu bilgiye nasıl ulaşabileceğini anlaması ve elde ettiği bilgiyi doğru, etik ve güvenilir bir şekilde kullanabilme

becerisidir. Bilgiyi doğru analiz ederek yeni bilgiler üretme yeteneği de bu okuryazarlığın temel boyutlarından biridir. Bilgi okuryazarlığı olan bireyler, karşılaştıkları bilgi kirliliği ortamında doğru kaynakları ayırt edebilme ve bilgiyi eleştirel bir süzgeçten geçirme becerisine sahiptirler.

**Medya Okuryazarlığı:** Medya okuryazarlığı; bireylerin yazılı, görsel ve işitsel medya araçlarından gelen mesajları algılayabilmeleri, bu mesajları yorumlayıp çözümleyebilmeleri ve eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirme yapabilmeleri becerisidir. Medya içeriklerini sadece tüketmekle kalmayıp onların arkasında yatan niyetleri, toplumsal etkileri ve olası manipülasyonları da anlayabilmek medya okuryazarlığı temelini oluşturmaktadır.

**Teknoloji Okuryazarlığı:** Teknoloji okuryazarlığı; bireylerin dijital araçları ve teknolojik sistemleri etkili bir şekilde kullanabilmesi, teknolojik gelişmeleri takip edebilmesi, analiz edebilmesi ve bu gelişmeleri değerlendirerek yeni çözüm önerileri üretebilmesi becerisi olarak tanımlanır. Sadece teknolojiyi kullanmak değil, teknolojinin sunduğu olanakları etkin bir şekilde yönetmek ve üretken bir şekilde değerlendirmek de bu kavramın içerisinde yer alır.

**Finansal Okuryazarlık:** Bireylerin, kişisel finanslarını etkili bir şekilde yönetebilmelerini sağlayan bilgi, tutum ve beceriler bütünüdür. Finansal okuryazarlık; bireylerin bütçe yapma, tasarruf etme, yatırım yapma ve mali kararlar alırken mantıklı ve bilinçli hareket edebilme kapasitesini ifade eder. Aynı zamanda, bireylerin ekonomik refahlarını sürdürülebilir şekilde arttırabilmeleri için gerekli olan finansal bilince sahip olmalarını da içerir.

**Sağlık Okuryazarlığı:** Sağlık okuryazarlığı; bireylerin sağlıkla ilgili bilgilere erişim sağlayabilmeleri, bu bilgilere doğru bir şekilde değerlendirebilmeleri ve günlük yaşamlarında uygulayabilmeleri becerisidir. Sağlık bilgilerini anlayarak etkili kararlar almak, hastalıkların önlenmesinde ve sağlığın korunmasında bireylere önemli avantajlar sağlar. Bu okuryazarlık türü, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sağlık bilincinin güçlendirilmesine katkı sunar.

Dijital okuryazarlık, bireylerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını sağlayan bir beceri grubu olmanın ötesinde, zihinsel işlevlerin etkili biçimde kullanılması zorunlu kılmakta ve bireyleri mantıklı, rasyonel düşünmeye teşvik etmektedir. Dijital okuryazarlık, internet ve medya kullanımını doğru biçimde

gerçekleştirebilme yeteneği ile birlikte, bireylere eleştirel düşünme, açık görüşlülük, tarafsız bir bakış açısı geliştirme ve kültürel farkındalık oluşturma gibi çok boyutlu kazanımlar da sağlamaktadır. Bu bağlamda dijital okuryazarlık, bireylerin çağdaş dünyada bilinçli bireyler olarak yer alabilmeleri için önemli görevler üstlenmektedir. Dijital okuryazarlığın sahip olduğu bu geniş kapsam onun sekiz temel özelliği üzerinden daha net bir şekilde anlaşılabilir (Falloon, 2020, s. 2451; Promsri, 2019, s. 1069):

- 1) İnternet ve Medya Bilgiye Erişimde Vazgeçilmez Araçlardır:** Günümüz dünyasında bilgiye hızlı ve etkili bir şekilde ulaşmanın en temel yolları internet ve medya platformları üzerinden gerçekleştirilmektedir. Dijital okuryazar bireyler bu araçları etkin bir biçimde kullanarak doğru bilgiye ulaşabilir, bilgiyi eleştirel süzgeçten geçirebilir ve bilgiye erişim süreçlerini yönetebilirler.
- 2) Dijital Okuryazarlık Bilinci İnsanlar İçin Hayati Bir Gerekliliktir:** Teknolojinin her alanda etkili olduğu çağımızda bireylerin dijital dünyada güvenli ve etkili bir şekilde var olabilmeleri için dijital okuryazarlık bilincine sahip olmaları zorunludur. Bu bilinç, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal yaşantılarında daha bilinçli, sorumlu ve aktif kişiler olmalarına katkı sunar.
- 3) Dijital Okuryazarlık Bir Rehberlik Fonksiyonu Görmektedir:** Dijital okuryazarlık, bireylere bilgi kirliliği içerisinde doğru bilgiye ulaşma yollarını göstermek, yanıltıcı içeriklere karşı bilinçli bir tavır geliştirmek ve dijital dünyada karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilmek için yol gösterici bir görev üstlenmektedir.
- 4) Dijital Okuryazarlık Eleştirel Medya Okuryazarlığına Dayanmaktadır:** Dijital okuryazarlığın temelinde medya içeriklerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yetisi yatmaktadır. Bireylerin medya mesajlarını sorgulayıcı bir gözle analiz edebilmeleri, dijital dünyada manipülasyon ve yanlış bilgilendirme gibi risklere karşı daha dirençli olmalarını sağlamaktadır.
- 5) Dijital Okuryazarlık Çok Boyutlu Bir Yapıya Sahiptir:** Dijital okuryazarlık yalnızca bir teknoloji kullanım becerisi değildir. Aynı zamanda bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, yorumlama, içerik üretme, iletişim kurma ve sosyal etkileşim gibi birçok beceri alanını kapsayan çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, farklı disiplinlerde kazanılan beceriler dijital okuryazarlığın bütünsel gelişimine katkı sunmaktadır.
- 6) Dijital Okuryazarlığın Gelişimi İçin Yeni Stratejiler Geliştirilmelidir:**

Teknolojik gelişmelerin sürekli değişmesi nedeniyle bireylerin dijital becerilerini güncel tutabilmeleri için yeni öğretim yöntemleri, eğitim içerikleri ve stratejiler geliştirilmesi zorunludur. Bu stratejiler, bireylerin dijital ortamda karşılaştıkları yeni durumlara uyum sağlamalarına yardımcı olmalıdır.

- 7) Dijital Okuryazarlık Disiplinler Arası Beceriler Dizisidir:** Dijital okuryazarlık, farklı bilgi alanlarını kapsayan ve bu alanlardaki bilgi ve becerileri bütünleştiren disiplinler arası bir yeterlilik alanıdır. Teknoloji, medya, iletişim, eleştirel düşünme, sosyoloji ve eğitim gibi pek çok farklı disiplin katkısıyla şekillenen dijital okuryazarlık, bireyin çok yönlü gelişimini destekler.
- 8) Dijital Okuryazarlık Eğitim Ve Öğretim Süreçlerinde Yol Gösterici Bir Rol Oynamaktadır:** Öğretim süreçlerinde dijital okuryazarlık becerilerine sahip bireyler, hem öğrenen hem de öğreten rollerinde daha aktif, üretken ve etkili olmaktadır. Dijital okuryazarlık, öğrenme süreçlerini destekleyerek bireylerin bilgiyi sadece tüketen değil, aynı zamanda üreten bireyler haline gelmelerine yardımcı olmaktadır.

Dijital okuryazarlık becerilerine sahip olan kişiler, internet tabanlı medya platformlarında farklı özellikler taşıyan kaynaklara erişebilme, bu kaynaklara çeşitli mecralarda paylaşabilme ve elektronik dergi gibi dijital yayın ortamlarında içeriklerine yayımlayabilme gibi birçok önemli faaliyeti etkin bir şekilde gerçekleştirebilirler. Bu bireyler ayrıca dijital dünyada yeni ve özgün içerikler üretme ve dijital araçlar üzerinden iş birliği gerçekleştirme, düşüncelerini çeşitli platformlarda açık bir şekilde ifade etme, kişisel şifreler ve dijital kimlikler (avatarlar) oluşturma, zamanı etkili kullanma ve zaman yönetimi uygulamaları kullanma gibi pek çok yetkinlik ve farkındalığa sahiptirler (Gouseti vd., 2023, s.11; Saleha, Baharun ve Utami Trimelia, 2022, s. 2).

Dijital okuryazarlık alanında yetkinlik kazanan bireyler hem toplumsal yaşamlarında hem de gündelik dijital etkileşimlerinde bireysel haklarının ve yasal yükümlülüklerinin dijital ortamda da geçerli olduğunun bilincinde hareket ederler. Kendi kişisel verilerini ve diğer bireylerin özel bilgilerini koruma konusunda hassasiyet gösterirler. Ayrıca, dijital ortamda karşılaştıkları bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulama, teyit etme alışkanlığı geliştirirler. Bu bireyler, sanal ortamda yaşanabilecek siber zorbalık, taciz gibi olumsuz durumların etik ve hukuki sorumluluklarının bilincindedirler. Zihinsel ve ahlaki gelişim açısından etkili olan dijital oyunları ve diğer içerikleri analiz

ederek doğru bir şekilde değerlendirme yeteneği gösterirler ve zararlı içerikleri ayırt edebilirler. Çevrimiçi platformlarda gerçekleştirilen tüm eylemlerin kalıcı dijital izler bıraktığının farkında olarak dikkatli davranırlar (Biasutti vd., 2020, s.9; Tinmaz vd., 2022, s. 21).

Telif hakkı ve patent ihlalleri gibi hukuki sorumluluk gerektiren konularda bilinçli hareket ederler. Yasalar çerçevesinde doğru adımlar atarlar. Yazılım türleri ve bunların kullanım amaçları hakkında bilgi sahibidirler. Bilgisayar sistemlerinin işleyişi ile ilgili telif konularında beceri kazanabilir, internet sitelerinin yapıları hakkında derinlemesine bilgi edinir ve bu sitelerin güvenilirliğini değerlendirerek güvenli kullanım sağlarlar (Tohara, Shuhidan, Bahry ve Nordin, 2021, s. 3345).

Dijital platformlarda özgün video içerikleri üretebilir ve bunları çeşitli sosyal medya veya video paylaşım platformlarında paylaşabilirler. Programlama dillerini öğrenmeye açık olup, temel düzeyde veya ileri seviyede yazılım bilgisi edinebilirler. Ayrıca, tanımadıkları veya güvenilirliğinden emin olmadıkları uygulamaların kişisel verilere erişimini sınırlandırmak gibi gizli konuları alabilirler. Sosyal medya hesaplarındaki gizlilik ve güvenlik ayarlarını etkin bir şekilde yönetebilirler. Web tasarım araçlarını kullanarak kendi internet sitelerini oluşturabilir, blok ve forum platformlarında aktif bir şekilde içerik üretebilir, topluluklarla etkileşime geçebilirler. Dijital teknolojileri ile ilgili marka kimliği veya kişisel imaj oluşturmak için bir araç olarak değerlendirebilirler. Bunun yanı sıra kendi ilgi alanlarına yönelik yazılım ve programlama uygulamalarında uzmanlaşarak bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilirler (Walton, 2016, s. 2; Angraini ve Handayani, 2022, s.6).

## **DİJİTAL OKURYAZARLIĞIN BOYUTLARI**

Dijital okuryazarlık kavramı içerisinde yer alan temel bileşenler bir bütün olarak ele alındığında bireylere çok çeşitli yetenekler ve beceriler kazandırmaktadır. Böylece bireylerin hızla değişen ve sürekli gelişen modern dünyaya daha kolay uyum sağlamalarına olanak tanımaktadır. Dijital çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere ulaşma, bunları doğru ve etkili biçimde kullanabilme sürecinde dijital okuryazarlığın tüm bileşenleri birbirini tamamlayıcı bir yapı sergilemektedir. Bireyler, bu bileşenleri bir arada kullanarak hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında daha üretken, daha bilinçli ve daha etkin bireyler haline gelmektedir (Wangid, Chandra ve Hendra, 2021, s. 94). Bu bağlamda Covello tarafından ortaya konulan dijital okuryazarlık modeli, birden

fazla önemli alt disiplinden meydana gelmektedir. Covello'nun tanımına göre dijital okuryazarlık; bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, iletişim okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı gibi farklı alanları kapsayan çok yönlü bir yapıdır. Her bir alt boyut, bireylerin dijital dünyayı daha derinlikli anlamalarını, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini ve bu alanlarda gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını desteklemektedir (Allen ve Berggren, 2016, s. 14). Örneğin, enformasyon okuryazarlığı, bireyin bilgiye nasıl ulaşacağı, bilgiyi nasıl analiz edip değerlendireceği ve bu bilgiyi nasıl etkili şekilde kullanacağı konusunda yetkinlik kazanmasını sağlarken; bilgisayar okuryazarlığı, temel bilgisayar sistemleri, yazılımlar ve donanımlar hakkında bilgi sahibi olmayı, bu sistemlere etkin biçimde kullanmayı kapsar.

Medya okuryazarlığı, çeşitli medya kanallarından edinilen bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirerek doğru ve yanlış içerikleri ayırt etme becerisi kazandırır. İletişim okuryazarlığı ise dijital ortamda etkili ve uygun iletişim kurabilme yetisini geliştirir. Görsel okuryazarlık, bireylerin görsel verileri ve içerikleri anlama, analiz etme ve bu tür içerikler yoluyla etkili iletişim kurma becerilerini geliştirirken; teknoloji okuryazarlığı, yeni teknolojik araç ve uygulamalara hızlı uyum sağlama, bunları işlevsel ve verimli bir şekilde kullanma kabiliyetini içerir (Promsri, 2019, s. 108). Tüm bu alt disiplinler bir araya geldiğinde dijital okuryazarlık, bireyin yalnızca kullanıcı olarak değil, aynı zamanda üretici, değerlendirici ve bilinçli bir dijital vatandaş olarak gelişimini destekleyen kapsamlı bir yetkinlik seti sunar. Dolayısıyla dijital okuryazarlığın çok boyutlu yapısı, günümüz bireylerinin bilgi toplumunda daha etkili roller üstlenmesine imkân tanımakta ve çağın gereklerine uygun biçimde kendilerini sürekli geliştirebilmelerine imkân sağlamaktadır (Bulger ve Davison, 2018, s. 1).

Eshet-Alkalai ve Hamburger (2004) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda dijital okuryazarlık kavramı çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmış ve farklı beceri alanlarıyla zenginleştirilmiştir. Araştırmacılar, dijital okuryazarlığın yalnızca teknik bilgi veya basit kullanıcı yeterliliklerinden ibaret olmadığını, bireyin dijital ortamlarda etkili, yaratıcı ve bilinçli bir şekilde varlık gösterebilmesi için çeşitli temel yetenek alanlarında gelişim göstermesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda araştırmacılar, dijital okuryazarlık boyutunu; fotoğraf ve görsel içeriklere ilişkin beceriler (foto-görsel beceriler), dijital ortamlarda yeni içerikler üretme ve oluşturma yetenekleri (üretim becerileri), doğru bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme ve kullanma kabiliyeti (bilgi edinme becerileri), uzmanlık gerektiren alanlara yönelik dijital bilgi ve yetenekler (branş becerileri) ve bireylerin dijital ortamlardaki sosyal ilişkilerinde

duygusal zekalarını etkili kullanabilme yeterliliği (sosyo-duygusal beceriler) olmak üzere beş temel kategoriye ayırmışlardır. Bu beceri alanları, bireylerin dijital dünyada hem bireysel hem de profesyonel düzeyde daha bilinçli ve etkili bir şekilde hareket etmelerini mümkün kılmaktadır (Castellví, Díez-Bedmar ve Santisteban, 2020, s. 134).

Hague ve Payton (2010) dijital okuryazarlık kavramına yeni bir bakış açısı kazandırarak bu yetkinliğin farklı bileşenlerden oluştuğunu ileri sürmüşler ve yaptıkları çalışmada dijital okuryazarlığın yedi ana bileşene dayandığını ifade etmişlerdir. İlk bileşen olarak *e-güvenlik* kavramına yer verilmiş; bireylerin çevrimiçi ortamlarda kişisel bilgilerini koruma, güvenli internet kullanımı ve siber tehditlere karşı bilinçli davranabilme becerilerinin önemi vurgulanmıştır. İkinci bileşen *etkili iletişimdir*; bu, bireylerin dijital platformlarda düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini açık, doğru ve anlaşılır bir biçimde aktarabilme yeteneklerini kapsar. Üçüncü olarak *yaratıcılık* öne çıkmaktadır. Dijital araçları kullanarak özgün ve yenilikçi içerikler üretebilme becerisi vurgulanmaktadır. Dördüncü bileşen *işlevsel beceriler* olup, bireylerin dijital teknolojileri temel düzeyde kullanabilme ve karşılaştıkları teknik problemleri çözebilme yeteneklerini içermektedir. Beşinci bileşen *iş birliği*, bireylerin dijital ortamlarda takım çalışmasına uyum sağlaması ve ortak projelerde etkili katkıda bulunabilmesi yeteneğini ifade eder. Altıncı olarak *kültürel ve sosyal anlayıştan* söz edilmektedir. Farklı kültürel arka planlardan gelen bireylerle dijital ortamda empati kurabilme ve toplumsal duyarlılık gösterebilme becerileri ön plana çıkarılmaktadır. Son bileşen olarak ise *bilginin bulunması ve seçilmesi becerisi* belirtilmiştir. Bireylerin dijital dünyada var olan bilgi yığınları arasında doğru, güvenilir ve işlevsel bilgilere ulaşabilme ve bu bilgileri seçebilme kapasiteleri üzerinde durulmuştur (Chan, Churchill ve Chiu, 2017, s. 1).

Martin ve Grudziecki (2006), dijital okuryazarlık kavramını daha anlaşılır ve yapılandırılmış bir biçimde sunabilmek amacıyla bu beceriyi farklı düzeylerde sınıflandırmış ve her düzeyde dijital okuryazarlığın gelişimsel boyutlarını ele almışlardır. Bu model, üç ana düzeyden oluşan kapsamlı bir yapıya dayanmaktadır. İlk düzey, dijital yeterlilik olarak tanımlanır ve bireylerin dijital becerilerini kullanmaya başlamadan önce, dijital dünyada karşılaştıkları olguları ve durumları fark etme, tanıma, eleştirme ve değerlendirme süreçlerini kapsar (Cihak, Wright, Smith, McMahon ve Kraiss, 2015, s. 155).

**İlk düzey, “Dijital Yeterlilik”** olarak tanımlanır. Bireylerin dijital becerilerini kullanmaya başlamadan önce, dijital dünyada karşılaştıkları olguları ve durumları fark etme, tanıma, eleştirme ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Bu düzeydeki bireyler, dijital dünyada karşılaştıkları bilgi ve

içerikleri bilinçli bir şekilde algırlarlar. Bu süreç, bireylerin dijital dünyada daha etkili bir şekilde hareket etmelerini sağlayacak temel farkındalık seviyesinin gelişmesidir. Burada bireyi, karşılaştığı bir dijital durum ya da eylemi ilk kez fark eder, kaynağını ve doğruluğunu sorgular, içeriğin olumlu ve olumsuz yönlerini analiz eder ve sonunda bu bilgiyi eleştirel bir bakış açısı değerlendirir. Bu aşama, dijital okuryazarlığa dair temel bilinçliliğin ve farkındalığın gelişmesini sağlar (Herman, Maknun, Barliana ve Mardiana, 2018, s. 519).

**İkinci düzey ise “Dijital Kullanım”** olarak adlandırılmaktadır. Bu aşama, dijital okuryazarlık becerilerinin pratikte uygulanmaya başlandığı dönemi ifade eder. Bu düzeydeki bireyler, dijital teknolojiyi sadece pasif bir araç olarak kullanmazlar, aynı zamanda çeşitli sorunları çözmek amacıyla bu teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma yeteneğine sahip olurlar. Dijital yeterlilikte edinilen beceriler, burada gündelik hayatta karşılaşılan sorunların çözümüne odaklanır. Bu seviyedeki bireyler, dijital araçları ve kaynakları daha etkili ve verimli bir biçimde kullanarak problem çözme süreçlerini yönetir ve dijital teknolojilerin sağladığı olanakları en iyi şekilde değerlendirir. Dijital okuryazarlığın bu düzeyinde, teknolojik araçları ve dijital ortamların sunduğu imkanlar, bireylerin yaşam kalitelerini ve iş verimliliklerini arttırmada önemli bir rol oynamaktadır (Hsu, Wenting ve Hughes, 2019, s. 1400).

**Son olarak, “Dijital Dönüşüm Düzeyi”**, dijital okuryazarlığın en ileri aşaması olarak kabul edilmektedir. Bu düzeyde bireyler, dijital dünyada sadece var olan teknolojileri kullanmakla kalmamakta, aynı zamanda yenilikçi ve yaratıcı bir bakış açısıyla da bu teknolojilere bağlı olarak yeni süreçler, fikirler ve çözümler geliştirebilmektedirler. Dijital dönüşüm, dijital teknolojilerin sağladığı olanaklarla daha derin, kapsamlı ve sürdürülebilir değişim süreçlerini kapsamaktadır. Bu düzeydeki bireyler, dijital teknolojileri sadece günlük yaşamda değil; iş dünyasında, toplumsal değişim süreçlerinde ve kültürel alanda yaratıcı dönüşümden yararlanmak amacıyla da kullanmaktadır. Bu aşama, dijital teknolojilerin uzmanlık gerektiren ve değişim odaklı kullanımı ile dijital dünyanın potansiyelinden en yüksek düzeyde faydalanılmasını hedefler. Dijital dönüşüm, bir anlamda toplumsal, kültürel ve işlevsel alanlarda köklü değişiklikler yaratmak için dijital teknolojilerin stratejik olarak nasıl kullanılacağını anlamayı içerir (Leaning, 2019, s. 4).

Martin ve Grudziecki (2006)’nın bu üç düzeyli yapısı dijital okuryazarlığın sadece temel bilgi ve becerilerini kapsamadığını, aynı zamanda bireylerin dijital teknolojileri ne şekilde kullanabileceklerini, bu teknolojileri toplumda daha geniş bir dönüşüm yaratmak için nasıl yönlendirebileceklerini gösteren kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Dijital okuryazarlık bu düzeylerdeki

gelişimle birlikte bireylerin dijital dünyada etkili, yaratıcı ve bilinçli bir şekilde varlık göstermelerini mümkün kılmaktadır (List, 2019, s. 146).

Ng (2012) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık boyutu, üç ana bileşenden oluşan kapsamlı bir yapıyı ifade etmektedir. Bu bileşenler; *bilişsel*, *duygusal* ve *teknik* olmak üzere üç temel alanda dijital okuryazarlığın farklı yönlerini açıklamaktadır. Bu yaklaşım, dijital dünyada bilinçli ve sorumlu bir şekilde var olabilmek için gereken beceri ve farkındalıkları geniş bir çerçevede ele almaktadır (Lund, Furberg, Bakken ve Engelen, 2014, s. 280).

İlk olarak, **bilişsel bileşen** dijital dünyada doğru bilgiye ulaşmak, bu bilgiyi etkili bir şekilde değerlendirmek, bilgi üretmek ve etik kurallara uygun şekilde kullanmak gibi konuları kapsamaktadır. Bu düzeyde, dijital okuryazarlığa sahip bireyler, çevrimiçi ortamda arama optimizasyonu gibi araçları bilinçli bir şekilde kullanarak doğru bilgiye ulaşma yeteneğine sahip olmaktadır. Ayrıca, buldukları bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip, amaca uygun şekilde kullanmak da bu bileşenin önemli bir parçasıdır. Dijital dünyada bilgi edinirken, bilgilerin doğruluğunu teyit etmek ve etik kurallara uymak oldukça önemlidir. Bu aşamada bireyler, dijital ortamda bilgi üretme ve yayma konusunda etik ve yasal sorumluluklarını bilerek hareket ederler. Aynı zamanda dijital materyalleri yalnızca alıntı yaparak kullanmak yerine, bu materyalleri etik kurallara uygun şekilde, yeni bilgi üretme amacıyla kullanmayı öğrenirler (Maxwell ve Maxwell, 2014, s. 96; Lund vd., 2014, s.281).

**Sosyo-duygusal bileşen**, dijital dünyada kişilerin eğlence, gizlilik, sosyalleşme gibi sosyal ve duygusal yönlerini kapsamaktadır. Bu düzeyde, dijital okuryazarlığa sahip olan kişiler çevrimiçi ortamda sosyalleşme ve iletişim kurma süreçlerine aktif bir şekilde katılabilirler. Aynı zamanda, dijital dünyada gizliliklerini koruma konusunda bilinçlidirler ve çevrimiçi platformlarda kişisel bilgilerini güvenli bir şekilde paylaşma ve koruma becerisine sahiptirler. Sosyal-duygusal bileşen, dijital mecralarda bireylerin psikolojik ve sosyal sağlığını da gözeterek, çevrimiçi dünyada sağlıklı ve güvenli ilişkiler kurma becerisini kazandırır (Leaning, 2019, s. 6; Moon ve Bai, 2020, s. 458).

Son olarak, **teknik bileşen**, dijital okuryazarlığın işlevsel ve teknik yönlerini içerir. Bu bileşen, bireylerin günlük faaliyetlerinde ve öğrenme süreçlerinde dijital iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğini ifade eder. Teknolojik araçları kullanma becerisi dijital okuryazarlığın en temel unsurlarından biridir ve bu becerilerin gelişmesi dijital dünyada daha verimli bir şekilde hareket etmeyi sağlar. Bu aşamada bireyler dijital araçları sadece temel düzeyde kullanmakla kalmaz, aynı zamanda bu araçların nasıl daha

etkili ve verimli kullanılabileceğini de öğrenirler. Örneğin, dijital ortamda video konferans yapmak, çevrimiçi projelerde işbirliği yapmak veya dijital platformlarda eğitim süreçlerine katılmak gibi çeşitli işlevsel beceriler bu bileşenin içinde yer almaktadır. Ayrıca, teknik bileşen dijital teknolojilerin güvenli ve doğru bir şekilde kullanılması için gerekli olan teknik bilgi ve becerileri de içermektedir (Shopova, 2014, s. 26; Lund vd., 2014, s.282).

Ng'nin bu üçlü modelinin amacı, bireylerin dijital dünyada sadece teknik becerilere sahip olmalarını sağlamak değil, aynı zamanda dijital ortamlarda sorumlu ve bilinçli bir şekilde hareket etmelerini teşvik etmektir. Bu model, dijital okuryazarlığı çok boyutlu bir yaklaşım olarak ele alır ve bireylerin dijital dünyada her yönüyle etkileşim kurabilmesi için gerekli olan bilişsel, duygusal ve teknik becerileri dengeli bir şekilde geliştirmelerini hedefler.

## **DİJİTAL OKURYAZARLIK MODELLERİ**

Calvani, Fini ve Ranieri (2009), dijital okuryazarlık konusundaki yaklaşımlarını üç temel yapı üzerine inşa etmişlerdir. Bu modelde *teknolojik*, *bilişsel* ve *etik* olmak üzere üç ana bileşen yer almaktadır. Her biri dijital okuryazarlık çerçevesinde farklı beceri ve yetkinlikleri kapsayan bu boyutlar, bireylerin dijital dünyada etkin bir şekilde yer alabilmesi için gereklidir (Techataweewan ve Prasertsin, 2018, s. 215).

İlk boyut, teknolojik boyut olarak tanımlanır ve bu boyut, bireylerin dijital dünyadaki yeni teknolojik gelişmeleri fark etme ve bu gelişmeleri etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğini içerir. Teknolojik boyutu, bireylerin dijital araçları kullanma becerilerinin yanı sıra, bu araçların sürekli gelişen yapısını takip etme yeteneğinde kapsamaktadır. Dijital okuryazarlığa sahip bireyler yeni teknolojilere adapte olabilmeye ve teknolojik yenilikleri hayatlarına entegre etme konusunda daha başarılı olurlar. Bu beceri aynı zamanda dijital araçların fonksiyonlarını anlamak ve bu araçları verimli bir şekilde kullanabilmek için gerekli olan pratik bilgi ve yetenekleri de içermektedir (Techataweewan ve Prasertsin, 2018, s. 216; Tejedor, Cervi, Pérez-Escoda ve Jumbo, 2020, s. 48).

İkinci boyut, bilişsel boyut olarak tanımlanmaktadır. Burada, bilgiye doğru kaynaklardan erişim sağlamak, elde edilen bilgileri değerlendirmek ve bu bilgileri anlamlı bir şekilde kullanabilmek yer alır. Bilişsel boyut, bireylerin dijital ortamda edindikleri bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla incelemelerini sağlar. Burada önemli olan, sadece bilgiye ulaşmak değil, aynı zamanda bu bilginin güvenilirliğini, doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulama becerisidir.

Bilişsel boyutta bireyler, dijital platformlarda bulunan bilgiye dair çeşitli analizler yapabilmeli ve bu bilgileri farklı açılardan değerlendirebilmelidir. Bu, dijital okuryazarlık becerilerinin temel taşlarından biri olup, bireylerin çevrimiçi ortamda karşılaştıkları bilgileri doğru bir şekilde filtreleyip, ihtiyaçlarını en uygun olanı seçmelerine olanak tanır (Tejedor vd., 2020, s.50;Tohara, 2021, s. 3345).

Son olarak etik boyut, dijital okuryazarlığın önemli bir parçasıdır ve burada dijital bilgi ve iletişim teknolojilerinin etik bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanır. Etik boyut, dijital dünyada bireylerin sorumlu ve bilinçli bir şekilde hareket etmelerini sağlar. Dijital ortamlarda bilgi paylaşımı, gizlilik, kişisel verilerin korunması gibi konularda etik sorumlulukları yerine getirmek, dijital okuryazarlığa sahip kişilerin temel sorumluluklarıdır. Bu boyut, dijital ve teknolojilerin kullanımında sadece teknik ve bilişsel becerilerin yeterli olmadığını, aynı zamanda etik ve ahlaki kurallara uymanın da büyük bir önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Etik boyut, dijital okuryazarlığı sadece bir beceri seti olarak değil, aynı zamanda bir sorumluluk anlayışı olarak da ele alır. Bireylerin dijital ortamlarda başkalarının haklarını gözetmesi, dijital zararlardan kaçınması ve çevrimiçi etik kurallara uygun hareket etmesi gerekmektedir (Shopova, 2014, s. 28; Ukwoma, Iwundu ve Iwundu, 2016, s. 702).

Dijital okuryazarlık sadece teknolojiyi kullanabilme değil, aynı zamanda dijital dünyadaki bilgiyi doğru şekilde değerlendirebilme ve etik kurallar çerçevesinde hareket edebilme yeteneğini de içerir. Bu boyutların her biri dijital dünyada bireylerin daha bilinçli, sorumlu ve verimli bir şekilde yer almalarını sağlamak için gerekli olan temel beceri ve yetkinlikleri temsil etmektedir. Dijital okuryazarlığa sahip bireyler, dijital dünyanın sunduğu fırsatları daha etkili bir şekilde kullanırken, aynı zamanda bu dünyanın getirdiği zorluklara karşı da daha hazırlıklı olurlar. Bu da onların dijital gelişmeye ve toplumsal yaşama daha bilinçli bir şekilde katkı sağlamalarına olanak tanır.

Chetty vd. (2017), geliştirdikleri model çerçevesinde dijital okuryazarlığı beş farklı türde ele almış ve her bir türü detaylı bir şekilde analiz etmişlerdir. Ancak yaptıkları değerlendirmelerde bu türlerin her birinin teknik, bilişsel ve etik boyutlarının durumunu yetersiz bulmuşlardır. Chetty vd. (2017)'ye göre var olan dijital okuryazarlık anlayışı özellikle farklı toplumlar ve kültürel bağlamlar açısından değerlendirildiğinde çeşitli eksiklikler barındırmaktadır. Bu nedenle dijital okuryazarlık kavramının daha geniş bir perspektifle ele alınması gerektiğini savunmuşlardır. Mevcut modellerin bireylerin dijital becerilerini geliştirme, bilgiyi eleştirel bir şekilde analiz etme ve etik sorumluluklarını üstlenme kapasiteleri açısından sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar,

dijital eşitsizliği açıklarken yalnızca bireysel beceri eksikliklerine değil, aynı zamanda toplumsal ve yapısal faktörlere de dikkat çekmişlerdir. Onların bakış açısına göre, dijital eşitsizlik sadece bireylerin yeterli dijital bilgiye sahip olmamaları ile ilgili değildir.

Ülkelerin ekonomik yapıları, altyapı düzeyleri ve genel yaşam standartları da dijital eşitsizliğin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Özellikle, G20 ülkeleri içerisinde yer alan gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler karşılaştırıldığında, gelir seviyesinin düşük veya orta düzeyde olduğu toplumlarda dijital erişim imkanlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılık hem teknik donanım hem de internet erişimi gibi temel altyapı eksikliklerinden kaynaklanmaktadır (Alpian, Sumantri, Yufiarti ve Anggraeni, 2022, s. 64).

Alpian vd. (2022) çalışmalarında, dijital uçurumun yalnızca bireyler arasında değil, ülkeler arasında da ciddi boyutlara ulaştığını vurgulamışlardır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde dijital teknolojiye erişimdeki eksikliklerin hem eğitim fırsatlarını hem de ekonomik gelişmeyi ve sosyal katılımı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Yetersiz altyapı koşulları, internet hızının düşük olması, teknolojiye yatırım eksikliği ve dijital eğitim programlarının sınırlı olması gibi faktörler, bireylerin dijital dünyada aktif bir şekilde yer alabilmelerinin önünde önemli engeller oluşturmaktadır (Brown, Haun ve Peterson, 2014, s. 268). Bu bağlamda Chetty vd. (2017) çalışmasında, dijital okuryazarlığın geliştirilmesi için yalnızca bireysel düzeyde eğitim programlarını düzenlenmesinin yeterli olmadığını, bunun yanı sıra altyapı yatırımlarının artırılması, dijital teknolojilere erişimin kolaylaştırılması ve toplumsal eşitsizliklerin giderilmesine yönelik bütüncül politikaların geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Böylelikle dijital okuryazarlık sadece bireysel becerilerin bir toplamı olmaktan çıkıp daha geniş çapta sosyal adaletin ve ekonomik kalkınmanın bir unsuru haline gelebilecektir (Falloon, 2020, s. 2450).

Amerikan medya okuryazarlığının önde gelen temsilcilerinden biri olarak kabul edilen Renee Hobbs (1994), dijital okuryazarlık kavramını diğer birçok araştırmacıdan farklı olarak “Dijital Medya Okuryazarlığı” adı altında tek bir bütünsel yapı içerisinde ele almıştır. Hobb (1994) yaklaşımına göre dijital medya okuryazarlığı kişilerin dijital ortamlarda bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, içerik üretme ve bu içerikleri etik ve sorumlu bir şekilde kullanarak toplum içinde aktif roller üstlenmesini kapsayan çok yönlü bir yetkinlik setidir. Bu modele göre süreç ve yeterlilik temelli olmak üzere beş temel yetenek türü öne çıkarılmıştır. Her bir yetenek alanı bireylerin dijital dünyada daha bilinçli bir iletken ve etkili bireyler haline gelmelerini desteklemeye yöneliktir (Brown vd., 2014, s. 269; Frankel, Becker, Rowe ve Pearson, 2016, s. 8).

**Erişim:** Dijital medya okuryazarlığının ilk bileşeni olan erişim, bireylerin doğru ve güvenilir bilgilere ulaşabilme yetkinliğini kapsamaktadır. Bu noktada sadece bilgiye ulaşmak yeterli görülmemekte, aynı zamanda bireylerin amacına uygun bilgiyi bulabilmesi için çeşitli teknolojik araçları (arama motorları, veri tabanları, dijital kütüphaneler gibi) etkin ve verimli bir şekilde kullanabilmesi beklenmektedir. Erişim yetkinliği, bireylerin dijital kaynaklar arasında ayırım yaparak, ihtiyaç duydukları bilgiye en hızlı ve doğru yoldan ulaşabilmelerini mümkün kılar (Maunula ve Lähdesmäki, 2022, s. 324).

**Analiz ve Değerlendirme:** İkinci aşama olan analiz ve değerlendirme, dijital ortamlarda karşılaşılan iletişim ve mesajların olumlu ve olumsuz etkilerini eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeyi ifade etmektedir. Bu yetenek, bireylerin dijital içeriklerin arkasındaki niyetleri, verilen mesajların doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamalarına olanak tanır. Ayrıca bireylerin, medyada sunulan bilgileri sadece yüzeysel olarak değil, daha derinlemesine ve çok yönlü bir şekilde ele alarak değerlendirmelerini sağlar (Milenkova ve Lendzhova, 2021, s. 41).

**İçerik Oluşturma:** Üçüncü yetenek olan içerik oluşturma, bireylerin dijital ortamda, amaca ve hedef kitleye uygun yenilikçi, özgün ve etkili içerikler tasarlayıp üretebilme becerilerini ifade etmektedir. İçerik oluşturma süreci yalnızca bilgi sunmayı değil, bunun yanında yaratıcı fikirler geliştirmeyi, teknolojik araçları kullanarak bu fikirleri görsel, yazılı veya işitsel ürünlere dönüştürmeyi de içermektedir. Bu aşama bireylerin dijital ortamda aktif üreticiler haline gelmelerini teşvik eder (Payant ve Bell, 2022, s. 68).

**Yansıtma veya İfade Etme:** Dördüncü bileşen olan yansıtma veya ifade etme, dijital medya araçlarının bireylerin düşünce dünyalarını ve davranış kalıplarını nasıl etkilediğini kavrayarak bu etkileri günlük yaşantılarını ve toplumsal etkileşimlerine nasıl yansıttıklarını kapsamaktadır. Bu yetenek bireyin medya içerikleri karşısında kendi değerlerini, tutumlarını ve bakış açılarını gözden geçirmesini ve gerektiğinde bunları ifade edebilmesini sağlamaktadır (Alpian, Sumantri, Yufiarti ve Anggraeni, 2023, s. 48).

**Harekete veya Eyleme Geçiş:** Son aşama olan harekete geçiş, bireylerin dijital ortamda edindikleri bilgi ve becerileri sadece kişisel gelişimleri için kullanmakla kalmayıp aynı zamanda sosyal katılım ve toplumsal değişim içinde kullanmalarını ifade etmektedir. Burada bireylerin gruplar içerisinde, profesyonel yaşamlarında, kişisel ilişkilerinde veya

aile ortamlarında bilgiyi paylaşarak, ortak sorunlara çözüm üretmek için yerel veya küresel düzeyde çeşitli topluluklara aktif katılım göstermeleri hedeflenmektedir (Milenkova ve Lendzhova, 2021, s. 42).

Renee Hobbs'un geliştirdiği bu bütüncü model dijital medya okuyucu yazarlığını yalnızca tek tek bir yeterlilik alanı olarak görmemekte; bunun yanında bireylerin dijital teknolojileri eleştirel, yaratıcı ve etik bir şekilde kullanmalarını sağlayan çok yönlü bir yaşam becerisi olarak ele almaktadır (Promsri, 2019, s. 1070).

Jisc tarafından 2014 yılında geliştirilen bir diğer model dijital okuryazarlığın her zaman belirli bir bağlam içinde şekillendiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre, dijital bilgi ve verilerin yer aldığı dijital ortamlar bilginin erişilmesini, kullanılmasını ve yeniden bulunmasını hem daha kolay hem de daha verimli hale getirmektedir. Model, dijital okuryazarlığın gelişimini ve tam anlamıyla hayata geçirilmesini destekleyen yedi temel bileşen üzerine kuruludur. Bu unsurlar, bireylerin dijital dünyadaki etkinliğini arttırmak ve dijital kaynaklardan en iyi şekilde yararlanabilmek için gerekli olan beceri alanlarını temsil etmektedir. Söz konusu yedi unsur şu şekilde sıralanabilir (Saleha, Baharun ve Utami Trimelia, 2022, s. 2):

**Medya Okuryazarlığı:** Farklı dijital medya türlerini anlama, analiz etme, değerlendirme ve etkili şekilde kullanabilme yeteneğini ifade eder.

**Bilgi Okuryazarlığı:** Gerekli bilgilere erişme, bilgiyi etkin bir şekilde arama, doğru bilgiyi seçme, değerlendirme ve uygun şekilde kullanma becerisini kapsamaktadır.

**Dijital Burs:** Akademik veya profesyonel bağlamlarda dijital araçları kullanarak bilgi üretme, paylaşma ve katkıda bulunma yetkinliğini tanımlar.

**Öğrenme Yeteneği:** Dijital teknolojiler aracılığıyla öğrenmeyi yönetebilme, yeni bilgi ve beceriler kazanma ve sürekli gelişim sağlama kapasitesine işaret eder.

**İletişim ve İşbirliği:** Çevrimiçi platformlar üzerinden etkili iletişim kurabilme ve farklı dijital araçlar aracılığıyla ekip çalışması ve ortak projeler gerçekleştirebilme becerisini içerir.

**Kariyer ve Kimlik Yönetimi:** Dijital ortamlarda bireysel kariyer gelişimini destekleme, çevrimiçi kimliği oluşturma ve sürdürme, aynı zamanda profesyonel itibarın yönetilmesi ile ilgili yetkinlikleri kapsar.

**Bilgi İşlem Teknolojisi (BIT) Okuryazarlığı:** Bilginin dijital ortamda nasıl

işlendiğini, kodlandığını ve yapılandırıldığını anlayabilmek; temel dijital teknolojiler ve kavramlar hakkında bilgi sahibi olma becerisidir.

Krumsvik ve Almas (2007) çalışmasında geliştirilen model, özellikle eğitim dünyasına ve üretim süreçlerine odaklanarak dijital okuryazarlığın eğitimdeki rolüne dikkat çekmektedir. Bu modelin temel amacı eğitimden sorumlu olan kişilerin (yani öğretmenler, akademisyenler ve diğer eğitim profesyonellerinin) dijital teknolojiler konusundaki bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerini ortaya koymaktır. Model yatay ve dikey eksenler olmak üzere iki eksen üzerine yapılandırılmış bir sistem sunmaktadır: (Tinmaz vd., 2022, s. 21).

Modelin yatay eksen, bireylerin dijital okuryazarlık bağlamında sahip oldukları yetenek ve becerilere odaklanmaktadır. Burada esas alınan, kişilerin dijital araçları kullanabilme, dijital içerikleri üretebilme ve teknolojik sistemlere etkin bir şekilde adapte olabilmeye kapasiteleridir. Buna karşın, dikey eksen ise bireylerin dijital okuryazarlıkla ilgili bilinç düzeyleri, yani bu konudaki farkındalıkları ön plana çıkarılmaktadır. Dikey eksen bireylerin teknolojik değişimlere karşı gösterdikleri duyarlılık, dijital ortamları bilinçli kullanma düzeyleri ve dijital dünyadaki etik sorumluluk anlayışları değerlendirilmektedir. Bu modelde yatay ve dikey eksenler arasında kesin ve keskin bir ayrım yapılmamış, bunun yerine eksenler birbirini tamamlayan ve üst üste binen katmanlar üzerinden açıklanmıştır. Model, üç ana katmandan oluşmaktadır (Tohara, Shuhidan, Bahry ve Nordin, 2021, s. 3346):

**İlk Katman:** Eten temel düzeyi temsil eden bu aşamada bireylerin bilgi teknolojilerini kullanabilme becerileri ele alınmaktadır. Bilgisayar kullanımı, temel yazılım bilgisi ve internet üzerinde basit işlemleri gerçekleştirebilme gibi yetkinlikler bu katmanda değerlendirilmektedir.

**İkinci Katman:** Bu aşamada, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) öğretim amaçlı kullanımı ön plana çıkar. Yani bireylerin eğitim süreçlerinde dijital araçlara etkin bir şekilde kullanabilmeleri, dijital içeriklerle desteklenen öğretim materyalleri hazırlayabilmeleri gibi daha gelişmiş yetkinlikler değerlendirilmektedir.

**Üçüncü Katman:** Modelin en üst katmanında, öğrenme stratejilerini dijital ortamlarla nasıl bütünleştirilebileceği incelenmektedir. Burada bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme, dijital kaynakları etkin kullanarak bilgiye ulaşma ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde durulmaktadır

Krumsvik ve Almas, bu üç temel katmanın ötesinde “yapı” adını verdikleri özel bir kavrama da dikkat çekmişlerdir. Bu kavram, dijital ortamlarda etik davranış kurallarını ve ahlaki değerleri temsil etmektedir. Yani bireylerin yalnızca teknoloji etkin kullanmaları değil, aynı zamanda dijital ortamlarda sorumluluk sahibi, etik ilkelere bağlı ve toplumsal değerlere saygılı bireyler olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu model, dijital okuryazarlığın yalnızca teknik bir yeterlilik meselesi olmadığını, bununla birlikte bilinç, etik ve pedagojik anlayış gibi daha derin boyutları da kapsayan bir yapıyı içerdiğini göstermesi bakımından oldukça önemli bir yaklaşımı temsil etmektedir (Walton, 2016, s. 2).

## **DİJİTAL OKURYAZARLIĞIN ETKİLERİ**

Elektronik cihazların ve dijital teknolojilerin her geçen gün daha ileri bir seviyeye taşındığı ve insan hayatı üzerindeki etkilerini sürekli arttırdığı açık ve tartışmasız bir gerçektir. Bu teknolojik ilerlemeler yaşam biçimimizi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde çeşitli açılardan etkilemekte, günlük alışkanlıklarımızı dönüştürmekte ve hayatımıza yeni bir yön vermektedir. Özellikle son yıllarda teknolojinin hızlı değişimi ve yeniliklerin art arda hayatımıza dahil olması bireylerin bu değişime ayak uydurmasını adeta zorunlu hale getirmiştir. İçinde bulunduğumuz çağda insanlar bu dijital dönüşüm süreci ile birlikte artık “bilgi toplumu”, “ağ toplumu” veya “teknoloji toplumu” gibi kavramlarla tanımlanmaya başlanmıştır (Wangid, Chandra ve Hendra, 2021, s. 95; Anggraini ve Handayani, 2022, s.7).

İnternetin yaygınlaşması ve dijital teknolojilerin hayatın her alanına nüfuz etmesi, bireylerin sosyalleşme biçimlerini de köklü bir şekilde değiştirmiştir. Artık insanlar, sadece fiziksel ortamlarda değil, çeşitli dijital platformlar ve çevrimiçi grup çalışma alanları aracılığıyla da etkin bir şekilde iletişim kurmakta ve sosyal ilişkiler geliştirmektedir. Geleneksel medya araçlarının sunduğu sınırlı ve tek yönlü içeriklere kıyasla internet tabanlı medya araçları bireylere çok daha geniş bir içerik yelpazesi sunmakta, farklı hizmetler arasında seçim yapabilme özgürlüğü sağlamaktadır (Leaning, 2019, s.3). Bu sayede kullanıcılar kendi tercihlerine uygun içeriklere erişebilmekte hem de çeşitli dijital hizmetler arasında daha fazla etkileşim kurabilmektedirler.

Bilgi ve iletişim teknolojileri sürekli gelişim göstermesi beraberinde daha akıllı, daha fonksiyonel ve kullanıcı odaklı teknolojik cihazların ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Akıllı telefonlar, tabletler, diz üstü bilgisayarlar,

giyilebilir teknolojiler ve nesnelerin interneti gibi yeni nesil cihazlar dünya genelinde özellikle dijital yerliler olarak adlandırılan çocuklar ve gençler arasında yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Bu genç kuşaklar doğdukları andan itibaren dijital teknolojilerle iç içe büyümekte, dolayısıyla bu araçları kullanma konusunda daha doğal, hızlı ve etkin bir beceri sergilemektedirler (Falloon, 2020, s.2460; Tohara vd., 2021, s. 3348).

Teknolojinin sunduğu bu yeni olanaklar kişilerin bilgiye ulaşma, öğrenme, iletişim kurma ve sosyalleşme biçimlerini yeniden tanımlarken; aynı zamanda hayatın her alanında dijital bir dönüşüm sürecinin yaşanmasına da öncülük etmektedir. Bu nedenle, teknolojik gelişmelerin yalnızca cihazların teknik özelliklerini arttırmakla kalmayıp bireylerin yaşam kültürünü, değerlerini ve toplumsal ilişkilerini de yeniden şekillendirdiği söylenebilir (Allen ve Berggren, 2016, s. 15).

İnsanlık tarihinin gelişim süreci içerisinde dijitalleşme, şüphesiz ki büyük bir dönüm noktası ve kalkınma hamlesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijitalleşme, yalnızca insanların kölelikten, yoksulluktan ve zorlu yaşam koşullarından kurtulmalarına aracılık eden bir faktör olmakla kalmamış; aynı zamanda küresel ölçekte bir değişim, yenilikçilik ve yaratıcı düşüncenin kapılarını da aramıştır. Dijital devrim, toplumsal yaşamdan ekonomik modellere kadar pek çok alanda etkili olmuş, bireylerin düşünme, üretme ve iletişim kurma biçimlerinde köklü değişiklikler meydana getirmiştir (Bulger ve Davison, 2018, s. 2; ).

İnternetin ve bilgi iletişim teknolojilerin gelişimi, bilgiye erişimi her zamankinden daha kolay ve hızlı bir hale getirmiştir. Eskiden fiziksel çaba ve uzun zaman gerektiren bilgi edinme süreçleri günümüzde birkaç tıklama ile saniyeler içinde gerçekleştirilebilmektedir. Dijital araçların kullanımında görülen hızlı artış basılı materyallere olan geleneksel ilginin zamanla azalmasına neden olmuştur. Kitap, dergi ve gazeteler gibi basılı unsurların yerini giderek dijital içerikler almıştır. Bu durum, bireylerin sosyal yaşantılarında da önemli değişimler meydana getirmiştir. Artık insanlar genellikle fiziksel anlamda yalnız olabilirken, dijital platformlar üzerinden oluşturdukları geniş çevrimiçi sosyal ağlar sayesinde sanal dünyada oldukça etkin ve bağlantılı bir topluluk yapısına sahip olabilmektedirler (Castellví, Díez-Bedmar ve Santisteban, 2020, s. 135; Falloon, 2020, s.2462 ).

Teknolojinin hayatımızın her alanına bu kadar derinlemesine işlemesiyle birlikte günümüzde teknolojiyi doğru, verimli ve etkili bir şekilde kullanabilme becerisi temel bir ihtiyaç haline gelmiştir. Dijital yeterlilik sadece bir ayrıcalık olmaktan çıkmış, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları pek çok

durumda başarıyla hareket edebilmeleri için zorunlu bir beceri olarak kabul edilmeye başlanmıştır.

Yeni teknolojiler denildiğinde akla ilk gelen örnekler arasında kablosuz internet ağları (Wi-Fi) ve mobil cihazlar (akıllı telefonlar, tabletler, dizüstü bilgisayarlar gibi) yer almaktadır. Özellikle internet teknolojisinin hızla gelişmesiyle birlikte, hayatımıza her türlü bilgiye ulaşabileceğimiz, iletişim kurabileceğimiz ve farklı ihtiyaçlarımızı karşılayabileceğimiz çok sayıda web sitesi ve çevrimiçi platform girmiştir. Artık insanlar alışveriş yapmaktan bankacılık işlemlerine, eğitim almaktan sağlık hizmetlerine kadar pek çok hizmeti dijital kanallar üzerinden kolaylıkla gerçekleştirebilmektedirler (Chan, Churchill ve Chiu, 2017, s. 2). Özellikle, son yıllarda bireysel internet kullanımının çeşitli yaşam alanlarına yayılması dikkat çekici bir şekilde artış göstermiştir. Eğitim alanında çevrimiçi dersler ve uzaktan öğrenme uygulamaları; sağlık alanında online randevu sistemleri ve sağlık danışmanlık hizmetleri; çalışma hayatında ise uzaktan çalışma (home-office) ve çevrimiçi toplantılar gibi yeni uygulamalar, internetin günlük yaşantımızdaki vazgeçilmezliğini açıkça ortaya koymaktadır (Cihak vd., 2015, s. 156). Aynı şekilde, sosyal medya platformlarının kullanımındaki artış bireylerin internet üzerinden farklı amaçlar doğrultusunda aktif olmasını sağlamıştır. İnsanlar, çeşitli sosyal ağlar aracılığıyla belirli ilgi gruplarına katılmakta, gündemdeki haberleri takip etmekte, kendi düşüncelerini paylaşmakta, toplumsal olaylara yönelik görüş bildirmekte ve çok çeşitli dijital topluluklarda aktif roller üstlenmektedir. İnternetin sunduğu bu geniş etkileşim alanı, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha aktif, daha görünür ve daha katılımcı olmalarına zemin hazırlamaktadır (Herman, Maknun, Barliana ve Mardiana, 2018, s. 520).

Günümüzde elektronik cihazlar, sistemler ve altyapılar, toplumun hemen her kesimini ve insan faaliyetlerini neredeyse tamamını derinden etkileyen güçlü unsurlar haline gelmiştir. Artık kişilerin günlük yaşam pratiklerinden iş süreçlerine, eğitimden sağlık hizmetlerine kadar pek çok alanda elektronik teknolojilerin etkisi belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri, geleneksel yöntemlere dönüştürmekte ve mevcut uygulamaları çok daha hızlı, kolay, verimli ve erişilebilir hale getirerek insan hayatına büyük kolaylıklar sunmaktadır (Leaning, 2019, s. 9).

Dünya genelinde yaşanan bu hızlı teknolojik gelişmeler elektronik ortamlarla uyumlu, bu ortamlarda rahatlıkla hareket edebilen ve teknolojik sistemleri etkin bir şekilde kullanabilen bireylerin ciddi bir avantaja sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim alanında daha başarılı olabilmek, iş dünyasında daha

geniş istihdam olanaklarına kavuşabilmek ve sosyal yaşantıda daha aktif ve üretken bir rol üstlenebilmek gibi fırsatlar, büyük ölçüde dijital yeterlilik ve elektronik okuryazarlık seviyesine bağlı hale gelmiştir. Bu kapsamda, söz konusu teknolojik ilerlemeleri daha net bir şekilde anlamak, hangi alanlarda ve nasıl etkiler oluşturduğunu açık bir biçimde ortaya koymak büyük önem arz etmektedir. Elektronik gelişmelerin tüm yönlerini açıklığa kavuşturmak ve bu gelişmelerin kişiler ve kurumlar üzerindeki etkilerini somut örneklerle desteklemek, dijital dünyada daha etkin bir şekilde hareket edebilmek için gereklidir (Hsu, Wenting ve Hughes, 2019, s. 1401; Ebersole, 2019, s.129).

Teknoloji sağlayıcıların ve kullanıcıların -yani tüketicilerin-, mevcut ve gelecekteki davranışlarını doğru şekilde yönlendirebilmeleri için kapsamlı ve işlevsel bir çerçeve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çerçeve, teknolojinin sunduğu olanakları nasıl değerlendireceklerini, hangi alanlarda nasıl sorumluluklar üstleneceklerini ve olası risklere karşı nasıl önlemler alabileceklerini belirlemeye yardımcı olacak bir yol haritası işlevi görecektir. Ayrıca, toplum genelinde dijital okuryazarlık seviyesinin artırılması, teknolojinin sonunda imkanlardan herkesin eşit derecede yararlanabilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır (Mohammadyari ve Singh, 2015, s.16; Leaning, 2019, s. 5).

Dijital okuryazarlık üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda yalnızca bireysel yeterliliklere değil, aynı zamanda bu olgunun ekonomik boyutlarına da dikkat çekildiği görülmektedir. Teknolojik ürünlerin, özellikle de yeni nesil dijital cihazların ve yazılım uygulamalarını yüksek maliyetlere sahip olmasına rağmen genç bireylerin bu ekonomik engelleri aşacak güçlü bir motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Gençler, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmekte, yeniliklere hızla adapte olabilmekte ve gerektiğinde maddi fedakârlık yaparak yeni teknolojilere erişim sağlayabilmektedirler (List, 2019, s. 147; Yao ve Wang, 2024, s.5).

Gençlerin eğitim süreçleri boyunca edindikleri teknolojik bilgi ve dijital becerileri mezuniyet sonrasında iş yaşamlarına da taşıdıkları görülmektedir. Eğitim hayatında kazandıkları dijital yetkinlikleri iş dünyasına entegre ederken mevcut işgücünde yer alan yaşlı ve orta yaşlı bireylerin ise bu dijital kabiliyetlerden genellikle yoksun oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, iş yerlerinde ve kurumsal yapılarda dijital dönüşüm süreçlerinde belirli direnç noktalarının oluşmasına neden olmuştur. Özellikle yaşça büyük çalışanların yeni teknolojilere karşı daha çekimser ve temkinli yaklaştıkları, işletmelerin dijital yeniliklere geçiş süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları gözlemlenmiştir (Lund, Furberg, Bakken ve Engeliën, 2014, s. 281; Paetsch,

Franz ve Wolter, 2023, s.9).

Önceki nesil teknolojileri kıyasla çok daha hızlı, verimli ve esnek yapıda olan yeni Web tabanlı teknolojilerin gelişmesi ile birlikte yazılım geliştirme şirketleri küresel ekonomi içinde oldukça kritik ve stratejik bir konuma yükselmiştir. Dijital çözümler sunan bu şirketler sadece teknoloji sektöründe değil; finans, eğitim, sağlık ve kamu hizmetleri gibi farklı alanlarda da büyük etkiler yaratmıştır (Maxwell ve Maxwell, 2014, s. 97).

Dijital okuryazarlığın, yalnızca bireysel ya da işletme düzeyinde değil aynı zamanda daha geniş ekonomik ve siyasi düzlemlerde de ciddi sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Dijitalleşmenin ekonomik ve politik sahada oluşturduğu yankıların yanı sıra sosyal hayat üzerindeki etkileri de giderek büyüyen bir önem kazanmıştır. Toplumsal ilişkilerin dijital platformlar aracılığıyla şekillenmesi, bilgiye erişim alışkanlıklarının değişmesi ve bireylerin kimlik oluşturma süreçlerinin dijital ortama taşınması gibi gelişmeler, dijital okuryazarlığın sosyal yaşam üzerinde göz ardı edilemeyecek kadar güçlü bir etki alanı oluşturduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Moon ve Bai, 2020, s. 459; Paetsch vd., 2023, s.11).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hayatımızda hızla yaygınlaşması günlük yaşamın her alanında önemli değişimlere yol açmıştır. Bu teknolojilerin sunduğu olanaklar sayesinde yaşama daha pratik ve etkili kılan yeni hizmetler, platformlar ve dijital uygulamalar geliştirilmiş; bireylerin zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın bilgiye, hizmetleri ve birbirlerine erişmeleri kolaylaşmıştır. Ancak, bu teknolojik ilerlemeler yalnızca avantajlar getirmekle kalmamış, bunun yanında bireylerin özgürlük alanlarını tehdit eden, haberleşme güvenliği ve kişisel mahremiyet gibi temel haklar üzerinde ciddi riskler ve tehditler de oluşturmuştur. Küresel ölçekte bilgi akışının hızlanması, kötü niyetli aktörlerin manipülasyon, veri ihlali, sahte bilgi yayılımı gibi faaliyetlerde bulunmalarını kolaylaştırmıştır (Shopova, 2014, s. 27; Ebersole, 2019, s.131).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinden kaynaklanan potansiyel tehditlerin bertaraf edilmesi ve teknolojinin sağladığı fırsatlardan toplumun her kesiminin eşit biçimde yararlanabilmesi için uluslararası düzeyde, ulusal politikalarda ve yerel yönetimlerde kapsamlı çalışmalar yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Böylece yapılacak hukuki düzenlemelerle, oluşturulacak etik ilkelerle ve toplumsal bilinçlendirme kampanyaları aracılığı ile dijital ortamlardaki güvenlik açıklarının minimize edilmesi hedeflenmelidir (Tejedor, Cervi, Pérez-Escoda ve Jumbo, 2020, s. 49).

Kişilerin dijital dünyada daha güvenli ve bilinçli bir şekilde varlık

gösterebilmeleri için çevrimiçi ortamlarda etkili iletişim kurmaları, dijital kaynakları doğru biçimde bulup paylaşabilmeleri, diğer kullanıcılarla bağlantılar oluşturabilmeleri ve çevrimiçi topluluklar ya da dijital ağlarla anlamlı etkileşimlerde bulunabilmeleri gerekmektedir. Tüm bu yetkinlikler bireylerin dijital okuryazarlık seviyelerinin artırılması ile mümkün hale gelecektir. Dolayısıyla dijital okuryazarlık günümüzde yalnızca bir avantaj değil, adeta dijital çağın temel bir gerekliliği olarak da karşımıza çıkmaktadır (Techataweewan ve Prasertsin, 2018, s. 216). Özellikle, dijital platformlarda ortaya çıkan risklerin ve tehditlerin önemli bir kısmının doğruluğu teyit edilmemiş, yanıltıcı ve manipülatif bilgilerin üretilmesi ve hızla yayılması sonucu olduğu düşünülmektedir. Yanlış bilgi akışı bireylerin yanlış kararlar almasına, güvenlik açıklarına maruz kalmasına ve toplumsal düzeyde bilgi kirliliği yaşanmasına sebebiyet vermektedir. Bu durum, bireylerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerinin kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Yani, dijital okuryazarlık yalnızca bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda toplumun genel güvenliği ve bilgi ekosisteminin sağlığı açısından kritik bir öneme sahiptir (Tohara, 2021, s. 3346).

## MESLEKİ ÖZYETERLİK İNANÇLARI

Mesleki özyeterlik inançları, bireylerin mesleki bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde kullanabileceklerine dair güvenlerini ifade eder. Öğretmenler açısından bu inanç, hem alan bilgisi hem de pedagojik becerileri öğrencilerin öğrenme sürecine yansıtma kapasitesini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla, güçlü bir mesleki özyeterlik inancı, öğretmenlerin derslerde daha yaratıcı, verimli ve etkili olmalarını destekleyen temel bir unsurdur.

## ÖZYETERLİK VE ÖZYETERLİĞİN KAYNAKLARI

Özyeterlik kavramı, bireyin belirli bir performans düzeyine ulaşabilmesi için gerekli görevleri başarıyla yerine getirme konusundaki kişisel algısını ve inancını ifade etmektedir. Başka bir deyişle, bir bireyin kendi beceri ve yeteneklerine duyduğu güven ile ilgili özel değerlendirmelerinin bütünüdür. Kişilerin karşılaştıkları görevlerde veya zorluklarda başarı gösterip gösteremeyeceklerine dair sahip oldukları içsel kanaat literatürde “özyeterlik inancı” olarak adlandırılmaktadır. Bu çerçevede, özyeterlik düzeyi, bireyin fiilen gerçekleştirdiği eylemler ile gerçekleştirmeyi arzuladığı eylemler

arasındaki oransal ilişkiye dayanmaktadır. Yani bireyin yapmak istedikleri ile gerçekten başarabildikleri arasındaki dengeyi yansıtan bir kavramdır (Gülsün, Malinen, Yada ve Savolainen, 2023, s. 2).

Yapılan alan yazın incelemelerinde özyeterlik kavramın farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Genel anlamıyla özyeterlik, bireyin belirli bir işi yapabileceğine, bir hedefe ulaşabileceğine veya bir problemi çözebileceğine dair sahip olduğu bireysel güç algısıdır. Bazı tanımlamalarda ise özyeterlik, bireyin gerekli görevleri yerine getirme, bu süreçleri planlama, düzenleme ve uygulama yetisine olan güveni olarak ele alınmıştır. Özellikle belirli bir alanda ya da belirli bir hedef doğrultusunda başarı elde edebilmek için gerekli olan davranışların, eylemlerin ve stratejilerin yönetilmesi sürecine ilişkin kişisel inanç özyeterliğin temelini oluşturmaktadır (Gordon, Blundell, Mills ve Bourke, 2023, s. 8019).

Özyeterlik; bireylerin karşılıklarına çıkan görev ve sorumlulukları üstlenirken kendilerine duydukları güvenin, kendi kapasitelerini algılayış biçimlerinin ve kendi başarı potansiyellerine ilişkin değerlendirmelerinin bir yansımasıdır. Bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimler, başa çıkma stratejileri ve çevresel geri bildirimler de özyeterlik algısının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Bu yüzden, özyeterlik sadece bireysel bir özellik değil, aynı zamanda öğrenme, motivasyon, hedef belirleme ve başarıya ulaşma süreçlerinde belirleyici rol oynayan dinamik bir kavramdır (Marschall, 2022, s. 725; Paetsch vd., 2023, s.13).

Bandura'ya (1994) göre, bireyin özyeterlik düzeyini ve bu düzeyin gelişimini etkileyen bir dizi faktör bulunmaktadır. Bu faktörler bireyin hayatının erken dönemlerinden başlayarak çeşitli çevresel, sosyal ve kişisel deneyimlerine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. İlk olarak, *aile yapısı ve ebeveynlerin bireye verdiği destek* onun özsaygısını ve özgüvenini büyük ölçüde şekillendirir. Aile bireylerinin tutumları, çocukların kendilerine olan inançlarını ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Aile içindeki etkileşimler bireyin özgüveninin inşa edilmesinde temel rol oynayan bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Li, 2023, s. 5).

İkinci olarak, *bireyin arkadaş çevresi* de özyeterlik gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Arkadaşlar kişinin sosyal becerilerini geliştirmesi ve duygusal destek almasına olanak tanır. Ayrıca, arkadaş çevresinde deneyimlenen olumlu etkileşimler bireyin kendine olan güvenini artırarak daha büyük başarılar elde etme konusundaki motivasyonunu pekiştirebilir (Bing, Sadjadi, Afzali ve Fathi, 2022, s. 3).

Üçüncü olarak, *kişilik algısı* bireyin özyeterlik inancını önemli ölçüde etkileyen bir başka faktördür. Kişi, kendisini nasıl gördüğü, güçlü ve zayıf yönlerini nasıl algıladığı, başarısızlıklarla başa çıkma ve başarıya ulaşma konusundaki tutumlarını belirler. Bu açıdan kişinin kendi potansiyeline dair sahip olduğu algılar onun karşılaştığı zorluklarla başa çıkma kabiliyetini de etkileyebilmektedir (Fathi ve Derakhshan, 2019, s. 117).

Dördüncü olarak, *kişisel deneyimler* de özyeterlik gelişimi için kritik bir rol oynamaktadır. Birey, geçmişteki başarıları veya başarısızlıkları sayesinde belirli bir görevi yerine getirebilme konusunda yeteneklerini değerlendirir. Başarı deneyimleri, kişinin özgüvenini artırırken mevzuyu başarısızlıklar da bu algıyı zayıflatabilir. Ancak, her iki durum da kişisel gelişim için bir öğrenme fırsatı yaratmaktadır (Liu, Chu ve Wang, 2021, s. 12).

Son olarak, *okul ortamı* öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve özgüven gelişimlerini etkileyen önemli bir faktördür. Eğitim süreci boyunca öğretmenlerin ve okulun sağladığı rehberlik ve destek öğrencilerin başarısızlıkla başa çıkabilme ve özgüvenlerini geliştirme yetenekli pekiştirebilir. Ayrıca, okulda edinilen sosyal etkileşimler ve akademik başarılar da bireyin genel özyeterlik algısını şekillendiren unsurlardandır (Corry ve Stella, 2018, s. 15).

Özyeterlik konusundaki yapılan araştırmalar özyeterlik algısının insanların gerçekleştirdiği faaliyetlerde gösterdikleri çaba düzeyi, motivasyon seviyeleri, kişisel hedeflerine ulaşmaya yönelik kararlılıkları, zorluklarla başa çıkma becerileri ve genel performansları ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Hatlevik ve Christophersen, 2013, s.245).

Özyeterlik algısının güçlü olması, bireyin karşılaştığı olumsuz durumlara karşı daha dirençli olmasını sağlar. Örneğin; olumsuz geri bildirimler, zorluklar ve başarısızlıklar söz konusu olduğunda özyeterliği yüksek olan bireyler bu durumlarla başa çıkmak için daha fazla çaba gösterir ve bu engelleri aşmak için yeni stratejiler geliştirirler. Bu durum bireylerin sadece duygusal dayanıklılıklarını değil, aynı zamanda organizasyonlara ve iş süreçlerine olan bağlılıklarını da artırır. Özyeterlik, bireylerin aynı zamanda daha yüksek performans sergilemelerini sağlayarak genel başarı seviyelerini arttırmalarına yardımcı olur (Williams, Christensen, McElroy ve Rutledge, 2023, s. 228).

Bir kişinin özyeterlik düzeyini değerlendirmek için en kolay yöntemlerden biri, o kişinin başarısızlıkla karşılaştığında nasıl bir tepki verdiğini gözlemektir. Çünkü özyeterlik, bireyin başarısız olmasına rağmen bu başarısızlıkla nasıl başa çıktığını ve ne kadar süreyle bu eylemleri sürdürebileceğini gösterir. Özyeterliği yüksek olan bireyler karşılaştıkları başarısızlıklar sonrasında dahi

pes etmezler. Hedeflerine ulaşma konusunda kararlı bir şekilde ilerlerler ve engellerini aşmak için alternatif yollar ararlar. Bunun aksine, özyeterlilik düzeyi düşük olan bireyler başarısızlıkla karşılaştıklarında daha kolay vazgeçebilirler. Hatta hiçbir şey yapmadan durumu kabullenebilirler. Bu bireyler zorluklar karşısında motivasyonlarını kaybedebilir ve genellikle sorunları çözmeye yönelik yeni stratejiler geliştirme konusunda isteksiz olabilirler (Abbitt, 2021, s. 134; Paetsch, Franz ve Wolter, 2023, s.10 ).

Bireylerin bir iş ya da görevle ilgili olarak başarılı olabilmeleri için yalnızca teknik bilgi ve beceriye sahip olmaları yeterli değildir. Bunun yanında bu yetkinliklerini fark etmeleri ve kendine güvenmeleri de büyük önem taşımaktadır. Yani, bir kişi belirli bir alanda gereken bilgi ve becerilere sahip olabilir ancak eğer bu kişi, kendisini bu görevleri yerine getirebileceği konusunda şüpheye düşüyorsa ya da olumsuz bir özyeterlilik algısına sahipse karşılaştığı engeller karşısında harekete geçmekte zorlanabilir (Williams vd., 2023, s.230). Örneğin, kişi belirli bir sorunu nasıl çözebileceğini biliyor olsa da düşük bir özgüven ve olumsuz bir benlik algısı nedeniyle çözüm üretmeye yönelik adım atmayabilir. Bu durum, kişinin potansiyelini gerçekleştirmesini engelleyebilir ve genellikle zorluklarla karşılaşıldığında motivasyon kaybı yaşamasına neden olabilir.

Özyeterlilik, bireyin sadece bir görevi yerine getirebilme becerisi ile ilgili değil aynı zamanda bu görevi başarılı bir şekilde tamamlayabileceğine dair inanç ve güvenle de ilgilidir. Kişinin kendine güvenmemesi veya başarabileceği konusunda şüpheleri olması, onun potansiyelini etkili bir şekilde kullanmasını engeller. Örneğin, aynı beceriye sahip iki bireyden biri kendine güvenirken diğeri güven eksikliği yaşıyorsa daha fazla çaba harcayan ve engellerle karşılaştığında pes etmeyen birey başarılı olma yolunda daha büyük adımlar atar. Bunun tam tersi olarak özyeterlilik algısı düşük olan birey karşılaştığı zorluklar karşısında kolayca pes edebilir, hatta ne yapması gerektiğini bilse bile harekete geçemeyebilir. Bu durum kişinin gelişimini engelleyebilir ve başarıya ulaşma olasılığını azaltabilir (Al-Awidi ve Alghazo, 2012, s. 923; Skaalvik ve Skaalvik, 2014, s.70).

Özyeterlilik algısı bireylerin yaşamlarındaki çeşitli durumlar ve karşılaştıkları zorluklar karşısında nasıl bir tutum sergileyeceklerini belirleyen temel faktörlerden biridir. Bu algı, aynı zamanda insanların davranışlarını ve düşünce süreçlerini ve seçimlerini şekillendiren önemli bir etken olarak karşımıza çıkar (Shen, 2009, s.133). İnsanların yaşamlarındaki önemli olayları, kendilerine özgü inançlar doğrultusunda kontrol etmeleri, genellikle bu inançların gücüne bağlıdır. Bu inançlar daha çok davranışları etkileyen düşüncelerden önde gelir.

Özyeterlik inancı bireylerin ne şekilde düşüneceklerini, kendilerini nasıl motive edeceklerini ve hangi eylemleri gerçekleştireceklerini belirleyerek önemli bir rol üstlenir.

Özyeterlik algısı aynı zamanda kişisel beklentilerle de bağlantılıdır. Bu beklentilerden en önemlileri özyeterlilik ve sonuç beklentisidir. Ancak, bu iki kavram birbirinden oldukça farklıdır. Özyeterlik inancı bireyin belirli bir görevi yerine getirebilme kapasitesine olan güveniyle ilgilidir. Bu açıdan başarılı bir sonuç elde etme beklentisi ile değil daha çok bir davranışı gerçekleştirebilmek için gerekli olan beceriye sahip olup olmadığıyla ilişkilidir. Bu durum öğrenme sürecine dair inançları şekillendirir. Çünkü, bireyler bir görevle ilgili olarak bu görevde başarılı olup olamayacaklarına dair fikirlerini genellikle geçmiş deneyimlerinden ve sahip oldukları becerilerinden almaktadır (Bull, Spector, Persichitte ve Meiers, 2017, s. 11; Li, 2023, s.9).

Özyeterlilik, bireylerin yaşantıları boyunca kazandıkları deneyimler aracılığıyla gelişir ve kişisel gelişimlerini etkiler. İnsan davranışları üzerinde de önemli bir etkisi vardır. Özyeterlik inancı, bireylerin motivasyonel süreçlerini, seçim yapma mekanizmalarını, duygusal hallerini ve bilişsel işleyişini doğrudan etkiler (Gibbs ve Miller, 2014, s.612). Güçlü bir özyeterlik algısına sahip olan bireyler karşılaştıkları engelleri aşmak için büyük bir çaba harcarlar ve hedeflerine ulaşmak için gereken azmi gösterirler. Bu kişiler olumsuz durumlarla karşılaştıklarında bu zorlukları bir engel olarak görmek yerine bir fırsat olarak kabul ederler ve bu durumlardan kaçmak yerine ısrarcı ve sabırlı bir şekilde çözüm yolları aramaya devam ederler (Gouseti vd., 2023, s.7).

Özyeterlik algısı yüksek olan bireyler başarısızlık durumunda dahi motivasyonlarını kaybetmezler ve daha fazla çaba göstererek karşılaştıkları sorunları çözmeye çalışırlar. Bu tür bireyler zorluklarla karşılaştıklarına pes etmek yerine bu durumlara kendi öğrenme süreçlerinin bir parçası olarak görürler. Sonuç olarak özyeterlik algısı sadece bireyin başarısı değil, aynı zamanda onun yaşamındaki genel tutumunu, öğrenme süreçlerini ve kişisel gelişimini doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur (Ebersole, 2019, s. 124).

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin şekillendirilmesi büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin özyeterlik algılarının anlaşılması ve incelenmesi oldukça önemli bir araştırma konusudur. Öğretmenin kendine olan güveni öğretim sürecindeki başarıyı doğrudan etkileyen bir faktördür. Özellikle, öğretmenlerin özyeterlik algılarının güçlü olması öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha verimli sonuçlar elde etmelerine olanak sağlar. Bu durum, öğretmenin mesleki gelişim sürecinin sürekli bir şekilde devam etmesi

gerektiğinin altını çizer. Eğitim alanındaki her öğretmenin hem kişisel hem de mesleki olarak kendini geliştirme çabasında olması bu çabaların öğretmenin özyeterlilik algısına doğrudan yansdığı gerçeğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin karşılaştığı günlük zorluklar ve sınıf içindeki çeşitli sorunlar karşısında geliştirdikleri stratejiler büyük ölçüde onların özyeterlilik algılarına dayanır. Bu algı, öğretmenin hangi problemle karşılaşarsa karşılaşsın uygun çözümler üretebilme yeteneğine olan güvenini belirler. Özyeterliliği yüksek olan öğretmenler sınıf içindeki olumsuz durumlarla başa çıkma konusunda daha başarılı olurlar ve bu süreçte daha az strese girerler. Öğretmenlerin kendi işlerinde yeterli olduğunu hissetmeleri başarılarının temel taşlarından birini oluşturur. Öğretmenin işine duyduğu güven yalnızca kişisel gelişimi değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkileyen bir unsurdur (Bay, 2020, s. 335).

Öğretmenin özyeterlilik algısının güçlü olması aynı zamanda öğrencilerine güven aşılmasına da yardımcı olur. Öğrencilerin kendilerine olan inançları, öğretmenlerinin de onlara güvenmesini ve onların potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarını sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin hem kendi gelişimlerine hem de öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunan bir yaklaşım benimsemeleri hem bireysel başarılarını hem de sınıf başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Özyeterlilik algısı, bir bireyin yaşamı boyunca elde ettiği çeşitli deneyimler, gözlemler ve etkileşimlerle şekillenen ve gelişen bir kavramdır. Lee (2005) tarafından yapılan bir çalışmada bireyin özyeterlilik algısının güçlenmesinde gözlemlenen durumlar ve yaşanan deneyimlerin önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Özyeterlilik temelde geliştirilebilir bir yetenek olarak kabul edildiğinde kişinin doğrudan yaşadığı deneyimler, çevresel etkileşimler, sosyal ilişkiler, sözel ikna iletileri, fiziksel ve psikolojik durumları, özyeterlilik algısının gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu etkenlerin her biri, bireyin kendine olan güvenini ve başarıya ulaşma inancını şekillendirir (Beauchamp, Barling ve Morton, 2011, s. 127).

Bireyin özyeterlilik algısını etkileyen birçok faktör genelde çevresel ve duygusal bağlamda yer alır. Olumlu ve olumsuz yaşam deneyimleri bireyin özyeterlilik algısının gelişiminde önemli bir role sahiptir. Özellikle bireyin yaşadığı duygusal ve fiziksel durumlar özyeterliliğinin ne kadar güçlü olacağını etkileyebilir. Olumlu deneyimler ve duygular bireyi daha güçlü bir şekilde motive eder ve özyeterlilik inancını pekiştirir. Bu durum bireyin karşılaştığı

zorluklar karşısında daha dirençli olmasına ve yeni başarılar elde etmesine olanak tanır. Aksine, olumsuz duygusal deneyimler ve yaşantılar bireyin özgüvenini zayıflatabilir ve bu da özyeterlik algısını olumsuz yönde etkileyebilir. Birey, olumsuz duygularla karşılaştığında bu durum onun başarısızlık korkusunu arttırabilir ve gelecekteki çabalarını olumsuz yönde etkileyebilir (Antoniou, Geralexis ve Charitaki, 2017, s. 1642).

Bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yetenekler de özyeterlik algısının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu özellikler kişinin belirli bir görevi yerine getirme veya bir problemi çözme konusunda ne kadar yeterli olduğunu hissetmesine olanak tanır. Kişinin sahip olduğu beceriler yaptığı işin başarısına dair bir algı oluşturur ve bu algı da onun özyeterlik inancını doğrudan etkiler.

Bandura (1994)'ya göre özyeterliğin kaynakları aşağıdaki gibidir (Ryan ve Mathews, 2022, s. 249):

*Doğrudan deneyimler*, bireylerin özyeterlilik algısını geliştirmesinde en etkili yollarından biridir. Kişisel deneyimler, bir bireyin özyeterlilik inancını şekillendiren ve pekiştiren en temel kaynaklardan birini oluşturmaktadır. İnsanlar, çeşitli durumlarla karşılaştıklarında ve bunları deneyimlediklerinde, kendi davranışlarının ne kadar etkili olduğunu ve bu davranışların sonuçlarını anlamaya çalışırlar. Bu süreç, bireyin kendini daha iyi tanımasına ve kendi yeterliliği konusunda daha net bir görüş geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Bir kişinin bir görevde başarılı olması ve bu başarısının olumlu sonuçlarla ifade edilmesi, özyeterlilik inancını güçlendiren önemli bir faktördür (Mudasiru, 2005, s.23). Başarı, kişinin kendi becerilerine olan güvenini arttırarak, gelecekte karşılaşılabileceği zorluklar için daha hazırlıklı ve cesur olmasını sağlar. Ancak, başarısızlıklar da bu süreçte önemli bir yer tutar. Başarıyla sonuçlanmayan deneyimler özyeterlilik inancını olumsuz yönde etkileyebilir. Bir birey başarısız olduğunda bu durumu olumsuz bir deneyim olarak değerlendirirse özyeterlilik algısı zayıflayabilir (Gouseti vd., 2023, s.9). Bununla birlikte başarılı olmak kadar başarısızlıkların da önemli olduğu unutulmamalıdır. Engeller ve zorluklarla karşılaşan kişiler başlangıçta moral bozukluğu yaşayabilirler. Ancak zamanla bu zorluklarla başa çıkma yeteneklerini geliştirdikçe kendilerini toparlar (Li, 2023, s.4). Bu süreçte, kişi başarısızlıklarını öğrenme fırsatları olarak görür ve her yeni engelle karşılaştığında daha dirençli ve kararlı hale gelir. Böylece başarısızlıklar da bir anlamda özyeterlilik duygusunun gelişmesine katkı sağlayabilir. Engelleri aşma süreci bireyin gücünü ve azmini arttırarak daha sağlam bir özyeterlilik duygusu oluşturan önemli bir deneyim alanı haline gelir. Sonuç olarak doğrudan deneyimler bireyin gelişen özyeterlilik algısının temel taşlarını atar ve kişi her deneyimle birlikte kendine olan güvenini daha da

pekiştirir (Bihade, 2012, s. 1).

Dolaylı deneyimler bireylerin özyeterlik inançlarının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür deneyimler kişinin kendi doğrudan yaşadığı olaylardan değil, başkalarının davranışlarından ve başarılarından öğrenilen derslerden kaynaklanır. Özellikle sosyal modeller, yani çevremizdeki diğer insanların deneyimleri ve başarıları, bireylerin özyeterlik algılarını şekillendirmede büyük bir etkiye sahiptir (Biasutti vd., 2020, s.7). Kişilerin, özellikle de deneyim eksikliği yaşadıkları alanlarda başkalarının deneyimlerinden yararlanarak kendi beceri ve yetenekleri hakkında fikir edinmeleri doğaldır. Bir birey çevresinde çaba sarf eden ve başarılı olan insanları gözlemledikçe bu insanların başarısını kendi başarısıyla ilişkilendirir (Bihade, 2012, s. 3). Başkalarının başarısı bir nevi bireye “ben de bunu başarabilirim” mesajı verir. Çevredeki bireylerin, ne kadar farklı özellikleri ve yeteneklere sahip olurlarsa olsunlar, başarıya ulaşmalarını görmek, kişiye kendi potansiyelini keşfetme fırsatı sunar. Örneğin; bir kişi, farklı bir sosyal veya kültürel geçmişe sahip birinin belirli bir alanda başarılı olduğunu gözlemlediğinde bu durum o kişinin de benzer başarıyı elde etme konusunda kendine güven duymasına olanak sağlar (Beauchamp vd., 2011, s.128). Bu gözlemler bireyin kendi kapasitesine olan inancını pekiştirebilir ve ona belirli bir çaba ile başarıya ulaşabileceği mesajını iletebilir. Özellikle, sosyal çevredeki insanların başarılarına tanık olmak, Bireylerin kendilerine bu başarıya ulaşabilecek kişiler olarak görmelerini teşvik eder. Bu şekilde sosyal modellerin etkisiyle bireylerin özyeterlik inançları gelişir ve zamanla kendilerine güvenerek hedeflerine ulaşmak için gereken adımları atarlar. Dolaylı deneyimler, bireylerin kendi potansiyellerini keşfetmeleri ve bu potansiyel doğrultusunda hareket etmeleri için önemli bir kaynak sunar (Guo, Dynia, Pelatti ve Justice, 2014, s. 12).

Sözel ikna, bireyin özyeterlik algısının şekillenmesinde büyük önem taşımaktadır. Olumlu ve destekleyici ifadeler, bireyin kendine olan güvenini artırarak, başarıya ulaşma konusunda cesaretlendirici bir etki yaratır. Pozitif bir şekilde yapılan telkinler, bireye moral verir ve onları daha büyük bir gayretle hareket etmeye teşvik eder. Bu tür sözel ikna teknikleri, özyeterlik inancını pekiştirerek bireyin potansiyeline olan inancını güçlendirir. Bireye, “bunu başarabilirsin” gibi cesaretlendirici ifadeler kullanmak, Onun bu hedefe ulaşabileceği konusunda olumlu bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olabilir (Bay, 2020, s.338). Diğer taraftan, olumsuz telkinler veya negatif ifadeler de aynı şekilde birey üzerinde büyük bir etki yaratabilir. “Bunu yapamazsın” gibi ifadeler, bireyi zayıf ve yetersiz hissettirebilir. Bu da özyeterlik algısını olumsuz yönde etkileyebilir (Beauchamp vd., 2011, s.129). Bu tür ifadeler, kişinin

cesaretini kırar ve onun güvensizlik duygularını pekiştirir. Bu tür olumsuz söylemler, kişiyi kendi becerilerini sorgulamaya sevk eder ve uzun vadede düşük bir özyeterlik algısına neden olabilir. Özellikle olumlu sözel iknanın etkisi, ilk başta oldukça güçlü olabilir ve bireyde kısa vadede bir motivasyon artışı yaratabilir. Bununla birlikte bu olumlu ikna, özellikle de kişi başarısızlıklar yaşadığında veya yapılan çalışmaları sonuçları tatmin edici olmadığında sadece geçici bir etki bırakabilir. Eğer bir kişi, ona verilen olumlu telkinlere rağmen beklenen başarıyı elde edemezse, bu kez özyeterlik algısındaki artışın azalma eğiliminde olduğunu görmek mümkündür. Yani, sürekli ve tutarlı bir başarı ile desteklenmeyen pozitif telkinlerin etkisi zamanla azalabilir. Bu nedenle, olumlu sözel iknanın yalnızca motivasyonel bir araç olmanın ötesine geçip, bireyin sürdürülebilir başarılar elde etmesine olanak sağlayacak şekilde desteklenmesi gerektiği söylenebilir (Ruble, Usher ve McGrew, 2011, s. 67).

Fizyolojik ve psikolojik durumlar, bireylerin özyeterlik algılarını önemli ölçüde etkileyen temel faktörlerdir. İnsanlar, kendilerini ne kadar yetenekli hissettiklerini değerlendirirken, çoğu zaman bedensel ve duygusal hallerini dikkate alırlar. Bir kişinin ruh hali, stresle başa çıkma becerisi, fiziksel sağlığı ve genel iyilik hali, onun özyeterlik duygusunu şekillendirir. Örneğin, stresli bir durumda olan bir kişi, potansiyelini tam olarak ortaya koymakta zorlanabilir. Bu durum, özyeterlik algısının zayıflamasına yol açabilir. Ruhsal olarak iyi hissetmek, özgüvenin artmasına yardımcı olur ve bireyi başarıya giden yolda motive eder (Bay, 2020, s.339). Bireylerin bedensel durumları da bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Sağlık sorunları veya fiziksel zorluklarla mücadele eden bir kişinin, özyeterlik algısının düşmesi mümkündür. Fiziksel açıdan güçlü ve sağlıklı bireyler, kendilerini daha yetenekli hissederek daha fazla çaba gösterirler. Öte yandan, fiziksel olarak zayıf hisseden veya sağlığı bozulmuş bir kişi, bir hedefe ulaşma konusunda daha fazla engelle karşılaştığını düşünebilir, bu da başarı ihtimalini düşürür. Fizyolojik ve duygusal durumların, özyeterlik algısı üzerindeki etkisi daha karmaşık bir hale gelir (Abbitt, 2021, s.140). Yüksek özyeterlik inancına sahip bireyler, fiziksel ve duygusal engellerle karşılaştıklarında bu engelleri aşmak için daha fazla çaba harcayabilirler. Bu kişilerin stres ve olumsuz duygularla başa çıkma becerileri gelişmiş olduğundan, herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında daha dayanıklı hale gelirler. Böylece, özyeterlik algıları daha güçlü olur ve bu da onların daha yüksek başarılar elde etmelerini sağlar (Dibapile, 2012, s. 79).

Düşük özyeterlik algısına sahip bireylerde, fizyolojik ve psikolojik zorluklar başarıyı daha fazla etkileyebilir. Bu kişiler, zorluklarla karşılaştıklarında moral bozukluğu yaşayabilir ve stresle başa çıkma yetenekleri sınırlı olabilir.

Özyeterlik algılarındaki zayıflık, bu kişilerin olumsuz duygulara kapılmalarına ve hedeflerine ulaşma konusunda daha az motivasyon göstermelerine neden olabilir (Abbitt, 2021, s.141). Sonuç olarak, bireylerin yaşadıkları deneyimler, bu kaynakların en önemli belirleyicisi olarak öne çıkar. Deneyimlerin olumlu ya da olumsuz olması, kişilerin fizyolojik ve psikolojik durumlarını belirlerken, özyeterlik algılarının gücünü de doğrudan etkiler.

Bireylerin yaşamları boyunca kazandıkları deneyimler özyeterlik algıları üzerinde en güçlü etkiye sahip kaynaklardan biridir. Bu deneyimler, bireyin yetenekleri hakkında daha somut ve içsel bir anlayış geliştirmesine olanak tanır. İnsanların yaşadığı deneyimler, gözlemler yoluyla elde edilen deneyimlerden çok daha güçlüdür ve bireylerin kendi performansları hakkında daha doğru değerlendirmelerde bulunmalarını sağlar. Albert Bandura'nın teorisine göre, insanların özyeterlik algıları büyük ölçüde ustalık deneyimlerine dayanır. Pek çok araştırma, ustalık deneyimlerinin, bireylerin başarıya ulaşmalarında ve kendilerine olan güvenlerini arttırmada en etkili faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, bireylerin belirli bir alanda başarılı olabilmeleri için gereken bilgi ve becerileri kazandıkça, bu deneyimlerin özyeterlik algılarını güçlendirdiğini göstermektedir (Elstad ve Christophersen, 2017, s. 3).

Genel olarak, fizyolojik uyarılma ile ustalık deneyimlerinin özyeterlik inançları için güçlü kaynaklar olarak birlikte ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Ancak, dolaylı deneyimler ve sözlü ikna, her zaman birlikte yer almamaktadır. Bu da “kendine yönelen kaynak” olgusunu ortaya koyar. Yani insanlar çoğu zaman dışarıdan gelen yorum ve görüşlerden ziyade, kendi kişisel deneyimlerine ve içsel yargılarına güvenmektedirler. Bu bulgular cinsiyetler arası farklılıkları da gözler önüne sermektedir. Karışık cinsiyetli örneklem gruplarında ve erkekler arasında bireylerin çoğunlukla kendi deneyimlerine dayalı yargılara daha fazla güvendikleri görülmektedir. Bununla birlikte kadınların kendilerine yönelik kaynaklardan daha fazla, başkalarına yönelik kaynaklara başvurdukları ve bu durumun kadınların özyeterlik algılarında dolaylı deneyimler ve sözlü iktidarın etkili olduğunu gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, kültürel farklılıklar da önemli bir rol oynamaktadır (Xiyun vd., 2022, s.12). Batı kültürlerinde bireylerin kendi içsel deneyimlerine ve doğrudan gözlemlerine dayalı kaynaklar daha çok tercih edilirken, doğu kültürlerinde hem bireysel kaynaklar hem de başkalarından gelen telkinler ve toplumsal normlar önemli bir yer tutmaktadır. Kültürler arası araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir. Batı toplumlarında kendine yönelik kaynaklar öne çıkarken, doğu toplumlarında bireyler hem kendi deneyimlerini hem de çevrelerinden aldıkları geri bildirimlere dayalı olarak değerlendirmelerde bulunmaktadırlar. Bu

farklılıklar, nicel temelli araştırmalarla da desteklenmiştir. Nicel araştırmalar, genellikle özyeterlik algılarının şekillenmesinde önemli rol oynayan temel kaynağı tanımlar (Kent ve Giles, 2017, s. 9). Ancak, bu araştırmalar bazen, farklı kaynakların etkilerini anlamak adına yetersiz kalabilirler. Nitel araştırmalar ise, bu kaynakları daha kapsamlı şekilde inceleyebilir ve bireylerin özyeterlik algılarında etkili olan daha farklı ve çok yönlü kaynakları tespit edebilir. Bu nedenle, nitel araştırmalar, bireylerin özyeterlik inançlarını anlamak için daha geniş bir perspektif sunmaktadır. Ayrıca, özyeterlik algılarının kültürel, toplumsal ve bireysel farklılıklarla nasıl şekillendiğine dair daha derinlemesine bilgiler elde edilmesine yardımcı olabilir (Ogodo, Simon, Morris ve Akubo, 2021, s. 13).

Eğitimcilerin, öğrencilerinin gelişimlerini ve öğrenme süreçlerini en iyi şekilde desteklemek için kendilerini ve yetkinliklerini nasıl değerlendirdikleri, doğrudan eğitim başarısını etkilemektedir. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerle kurdukları ilişkinin kalitesini arttırırken, onların eğitim sürecine olan katkılarını daha anlamlı hale getirebilir. Bu nedenle, eğitimcilerin özyeterlik algılarının arttırılması özellikle engelli öğrencilerle çalışırken kritik bir öneme sahiptir (Zakariya ve Wardat, 2024, s. 791).

Düşük özyeterlik algısı ve yüksek tükenmişlik seviyeleri gösteren bir ortamda, eğitimcilerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmeleri için gerekli olan motivasyon ve başarı duygusunu kazanmalarına yardımcı olacak faktörlerin tanımlanması gerekmektedir. Engelli öğrenciler, öğrenme süreçlerinde çeşitli zorluklar ve engellerle karşılaştıkları için öğretmenlerin bu öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurma ve onlara uygun eğitim tekniklerini geliştirme yetenekleri büyük önem taşımaktadır (Ogodo vd., 2021, s. 14). Ancak, öğretmenlerin bu zorluklar karşısında kendilerine güvenmeleri ve bu güveni öğrencilerine aktarabilmeleri, öğrencilerin başarılarını doğrudan etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin, karşılaştıkları engeller ve zorluklarla başa çıkabilme yetenekleri, özyeterlilik inançlarının güçlü olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, eğitimcilerin bu inancı geliştirebilmeleri için eğitim süreçlerinde onlara yeterli destek sağlanması gerekir. Zorlukların üstesinden gelebilme yeteneği özellikle engelli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde olumlu değişiklikler yaratacak ve eğitimcilerin kendi kariyerlerinde daha dirençli, motivasyonu yüksek ve başarılı olmalarını sağlayacaktır (Antoniou, Geralexis ve Charitaki, 2017, s. 1645). Özyeterlik algısını geliştiren bir öğretmen yalnızca öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik etmekle kalmamakta, aynı zamanda karşılaştığı

stresli durumlar ve zorlu koşullar karşısında da daha verimli ve sağlam bir şekilde yol alabilmektedir (Woodcock, Sharma, Subban ve Hitches, 2022, s. 103802).

Kaygı, genellikle bireylerin özyeterlik algılarını zayıflatan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaygılı durumlar bir kişinin kendi becerilerine olan güvenini sarsarak daha düşük bir özyeterlilik duygusuna yol açabilir. Ancak, bu durum aynı zamanda bir fırsat da sunmaktadır. Belirli kaygı ve korkuları aşmak özyeterlik gelişimi ile mümkün olabilir. Bireylerin korkuları ve kaygıları, sadece bu duygularla başa çıkmak için geliştirdikleri özyeterlik duygusu aracılığıyla yönetilebilir. Bu çerçevede, öğretmenlerinin öğrencilere yönelik destekleyici yaklaşımları büyük önem arz etmektedir (Li, 2023, s.12). Çünkü öğretmenler öğrencilerin gerçek yeteneklerini değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi inançlarına göre özyeterlik algılarını da göz önünde bulundurarak onların başarısını arttırabilirler.

Öğrencilerin özgüvenlerini inşa etmeleri ve kendi korkularıyla baş etmeleri, öğretmenlerin rehberliği ile şekillenir. Öğretmenler, öğrencilerinin yanlış bir kendilik algısı geliştirmelerini engelleyebilir ve bu yanlış algıların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilirler. Öğrencilere, kendi hedeflerini belirleme ve ilerlemelerini takip etme fırsatı sunulması, onların kendi başarılarına dair farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır. Bu tür öğretimsel müdahaleler, öğrencilerin özyeterlik algılarını güçlendirmektedir. Öğrencilerin performanslarını, motivasyonlarını ve gelecekteki başarılarına dair yeterli değerlendirmelerini geliştirmek, onların gelecekteki başarısına olan inançlarını arttırabilmektedir (Xiyun, Fathi, Shirbagi ve Mohammaddockht, 2022, s. 904151).

Bandura (1986), eğitim uygulamalarının sadece mevcut beceri kazandırmalarına değil, aynı zamanda öğrencilerin geleceğe nasıl yaklaştıklarına ve kendi yetenekleri hakkında geliştirdikleri inançlara da odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, öğretim sürecinin öğrencilerin sadece bilgi ve beceri edinimlerini sağlamaktan çok, onların özyeterlik algılarını güçlendirmeleri için de kritik bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler, özyeterlik algılarının gelişmesi sayesinde gelecekteki engelleri daha güçlü bir şekilde aşabilir ve başarılı olma konusunda daha fazla cesaret bulabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerinin kaygılarını yönetmelerinin ve kendi potansiyellerinin farkına varmaları için gerekli destekleri sunmalarının önemi büyüktür (Pressley ve Rangel, 2023, s. 3284).

Bandura (1997), özyeterlilik inançlarının yalnızca bireylerin kişisel

deneyimlerinden değil, aynı zamanda duygusal ve fizyolojik durumlarından da etkilendiğini belirtmiştir. Özellikle, anksiyete, stres, yorgunluk gibi duygusal zorluklar, bireylerin kendi yeterlilik algılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Öğrenciler, çeşitli koşullar altında performanslarını değerlendirirken fizyolojik tepkilerini, yani bedensel uyarılmalarını, kişisel yeterliliklerinin bir göstergesi olarak yorumlamayı öğrenirler. Bu da onların başarılarına ya da başarısızlıklarını daha fazla duygusal bir açıdan değerlendirmelerine yol açabilir. Okul gibi çevresel faktörler, bireylerin kaygı ve stres düzeylerini artırarak beklentilerini ve bu beklentiler doğrultusunda hissettikleri duygusal tepkileri değiştirebilir. Öğrencilerde güçlü duygusal tepkiler genellikle beklenen başarının veya başarısızlığın sinyallerini verebilir (Lazarides, Watt ve Richardson, 2020, s. 101346).

Kaygının etkisi özellikle özyeterlik algısını zayıflatma konusunda önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek kaygı düzeyine sahip olan bireyler bu kaygıların etkisiyle kendi yeterliliklerine dair olumsuz bir algı geliştirebilirler. Bunun sonucunda, performanslarına dair güven duyguları zayıflar ve başarısızlık korkusu daha da belirginleşir. Ancak genel anlamda, öğrencilerin duygusal ve fiziksel iyilik hallerini arttırmak ve olumsuz duygusal durumları azaltmak, onların özyeterlik algılarını güçlendirebilir. Bu nedenle, öğrencilerin kaygılarını yönetmelerine yardımcı olmak ve sağlıklı bir ruh hali geliştirmelerini sağlamak, onların başarılarına dair inançlarını güçlendirmelerini önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

## ÖZYETERLİĞİN İŞLEVLERİ

Özyeterlik algısı, insanların karşılaştıkları engeller karşısında sergiledikleri kararlılığı ve çaba düzeyine etkileyen önemli bir faktördür. Başka bir deyişle özyeterlik, bireylerin belirledikleri hedefler için ne kadar gayret sarf ettiklerini, zorluklarla karşılaştıklarında ne kadar direndiklerini ve ne kadar mücadele ettiklerini gösterir. Bu durum insanların davranışlarını anlamada ve bu davranışları yorumlamada büyük bir rol oynar ( Antoniou vd., 2017, s. 1646). Özyeterlik algısı, bireylerin hedeflerine ulaşma yolundaki motivasyonlarını doğrudan etkiler ve bireylerin yaşadığı deneyimlerin yorumlanmasında belirleyici bir etkidir. Bu bağlamda, özellikle eğitim alanında özyeterlik algısının önemini vurgulamak gereklidir. Çünkü öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını etkileyen temel faktörlerden biri bireylerin kendilerine duydukları güven ve bu güvenin nasıl şekillendiğidir (Gülsün, Malinen, Yada ve Savolainen,

2023, s. 3).

Özellikle öğretmenler için güçlü bir özyeterlik algısına sahip olmak, gerekli çabayı göstererek karşılaştıkları zorlukları aşmalarını sağlar ve bu da onların kendi hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Bu çabaların eğitim ortamına yansımaları ise öğrencilerin başarılarını doğrudan etkileyebilir. Öğretmenler, kendilerine güven duyduklarında karşılarına çıkan engelleri aşmak için daha kararlı ve motivasyonlu olurlar. Ayrıca, bu güvenli ortamda öğretmenlerin öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik etmeleri mümkün olur ve öğrencilerin özyeterlik algıları da zaman içinde gelişebilir.

Özyeterlik algısının zihinsel süreçlerde önemli bir güdüleyici etkiye sahip olduğu da gözlemlenmiştir. Bandura (1986) özyeterlik algısının insanların davranışlarını ve davranış değişikliklerini şekillendiren en önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. İnsanlar fiziksel olarak güçlü ve yetenekli olsalar bile belirli bir konuda yetersizlik hissi duyduklarında harekete geçme konusunda güçlükler yaşayabilirler. Örneğin, bir birey potansiyeline sahip olsa bile, kendisini yetersiz hissediyorsa bu, onun hedeflerine ulaşmasını engelleyebilir. Bu durum kişinin yalnızca dışsal faktörlerden değil, içsel algılarından da etkilendiğini ortaya koyar.

Kendini ifade edememek bireyin potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştirememesine yol açar. Bu nedenle özyeterlik algısının pozitif olması bireylerin harekete geçme isteklerini artırır ve karşılaştıkları zorluklar karşısında daha ısrarcı ve dayanıklı olmalarını sağlar. Olumlu bir özyeterlik algısına sahip olan bireyler engelleri aşmak için daha fazla çaba harcar ve hedeflerine ulaşmak için daha uzun süre mücadele ederler. Bu da onların başarıya ulaşmalarında önemli bir faktör haline gelir (Gordon, Blundell, Mills ve Bourke, 2023, s. 8020).

Schunk (2000)'a göre, özyeterliliğin bireyler üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler aşağıda belirtilmiştir (Marschall, 2022, s. 726):

**Bilişsel Etki:** Bilişsel süreç, bireyin çevresinden gelen çeşitli uyaranları algılayıp anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Biliş, aynı zamanda bir bireyin kendisine, davranışlarını ve çevresindeki insanlara ve olaylara dair sahip olduğu bilgi birikimidir. Bireylerin, çevrelerini nasıl algıladıkları ve bu algılara dayalı olarak nasıl düşünceler geliştirdikleri, onların günlük yaşamlarını gerçekleştirecekleri eylemleri doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, bireylerin özyeterlik algıları, onların düşünsel süreçlerini şekillendirir ve hangi stratejilerle hareket edeceklerini belirler (Xiyun vd., 2022, s. 14). Özyeterliliği yüksek olan

bireyler daha önceki deneyimlerinden edindikleri başarı senaryolarını hayal ederek bu senaryoları gelecekteki performanslarına entegre ederler. Bu süreç, onların başarıya olan inançlarını pekiştirir ve performanslarını daha olumlu bir şekilde etkiler. Diğer taraftan, özyeterlik algılarından şüphe duyan bireyler, olumsuz deneyimlerine dikkate alarak başarısızlık senaryoları oluştururlar. Bu tür düşünceler, bireylerin performanslarını düşüren olumsuz bir etki yaratır. Çünkü, onları başlangıçtan itibaren başarısızlığa daha yakın bir konumda hissettirir. Kısacası, bilişsel süreçler, bireylerin hem dış çevreyle hem de içsel dünyalarıyla etkileşime girerken, nasıl bir performans sergileyecekleri ve ne tür davranışlar sergileyeceklerini belirler (Bing, Sadjadi, Afzali ve Fathi, 2022, s. 2).

**Güdüleme Etkisi:** Güdüleme, bireyin harekete geçme isteği ve bu hareketi sürdürme gücü olarak tanımlanabilir. Birey, dışsal ve içsel faktörlerin etkisiyle harekete geçer ve bu süreç, bir organizmanın eylemde bulunma isteğini ve azmini belirler. Güdüleme, motivasyon, istek ve yönelme gibi çeşitli anlamları içerir ve bir kişinin belirli hedeflere ulaşma yolunda gösterdiği çabayı arttıran önemli bir güçtür. Özyeterlik, sadece bireylerin kendi davranışlarını düzenleme yeteneklerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda onları motivasyon düzeylerini de belirler. Kendi özyeterlik algısı yüksek olan bir birey başarmaya olan inancı sayesinde içsel motivasyonunu artırır ve bu motivasyon onun eylemlerine yön verir (Williams, Christensen, McElroy ve Rutledge, 2023, s.233). Bireyler, kendilerine ulaşılabilir hedefler koyarak bu hedeflere ulaşmak için gereken çabayı gösterirler. Özyeterlik inancı, bu hedeflere ulaşmada gösterilen çaba ile paralel olarak artar. Çünkü bireyler kendi yeterliliklerine inandıkça bu hedefler için daha fazla gayret sarf ederler. Bireylerin içsel güdülenme süreçleri onların yalnızca hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmakla kalmaz, bunun yanında karşılaştıkları engelleri aşma konusunda da onlara cesaret verir. Bu motivasyon ve çaba birleşimi, özyeterlik algısı güçlü bireylerin zorluklarla başa çıkma kapasitesini ve başarıya ulaşmalarını sağlar (Fathi ve Derakhshan, 2019, s. 118).

**Stres ve Kaygıya Etkisi:** Bireylerin zorluklarla başa çıkma kapasitesi hem içsel motivasyonlarını hem de psikolojik sağlıklarını, özellikle stres ve depresyon belirtilerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Özyeterlik algısı, kişinin karşılaştığı olumsuz durumları nasıl ele alacağı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Kendine güveni olan bir birey, karşılaştığı engelleri aşabileceğine inanarak, bu engelleri yönetebilir ve dolayısıyla kaygı ve stres düzeyini azaltabilir. Ayrıca, özyeterlik inancı

düşük olan bir kişi, başarısızlık korkusu taşır ve bu durum, kaygı ve endişe seviyelerinin artmasına neden olabilir (Pressley ve Rangel, 2023, s.3286).

Birey, çevresindeki dünyayı tehditkâr olarak algılar ve bu algılar, stresin artmasına yol açar. Ayrıca, kendine güvenmeyen bireyler, olumsuz düşüncelerle başa çıkmakta zorlanır ve stresli durumlarla daha fazla mücadele etmek zorunda kalırlar. Özellikle kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bir durumda özyeterlik algısının zayıf olması depresyon gibi daha ciddi psikolojik sorunların gelişimine zemin hazırlayabilir. Yetersiz motivasyon da depresyonun öncüsü olabilir. Çünkü, bir birey hedeflerine ulaşamayacağını düşündüğünde, özyeterlik algısının eksikliği nedeniyle cesaretsizleşebilir (Marschall, 2022, s.730). Sosyal özyeterlik eksikliği de büyük bir rol oynar. Kendini sosyal açıdan yetersiz hisseden kişiler daha az etkileşimde bulunur ve bu durum kaygıyı artırır. Ayrıca, stresin biyolojik etkileri de göz ardı edilmemelidir. Bağışıklık sistemi, bir stres kaynağını algıladığında tepki gösterir ve stresli kişiler, bağışıklık sistemindeki zayıflamalardan ötürü daha sık hastalanabilirler. Bu durum, uzun vadede fiziksel sağlık üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Sonuç olarak, düşük özyeterlik duygusu, sadece psikolojik sağlığı değil, aynı zamanda fiziksel sağlığı da olumsuz etkileyebilir. Bu tür zayıf özyeterlik algıları, stresin ilerlemesi ile birlikte depresyon gibi daha ciddi sağlık sorunlarına neden olabilir (Corry ve Stella, 2018, s. 16).

**Seçim Sürecine Etkisi:** Özyeterlik duygusu, insanların hayatlarında verdikleri tüm kararlar ve seçimler üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bir kişi, kendisine güvenerek ve kendi yeteneklerine inanarak verdiği kararların sonucunda başarılı olabilir. Bu güven duygusu seçim süreçlerinde daha cesur ve kararlı olmalarını sağlar. Kariyer seçimleri ve iş hayatında özyeterlilik duygusunun etkisi büyüktür. Kendine güvenmeyen ve özyeterlik algısı düşük olan kişiler zorluklarla karşılaştıklarında daha kolay pes edebilirler ve bu da onların başarısızlık yaşamasına neden olabilir. Ancak, özyeterlik duygusu yüksek olan bireyler zorluklarla karşılaştıklarında daha dayanıklı olur ve problem çözme süreçlerinde daha başarılı olurlar (Kent ve Giles, 2017, s.11). Bu nedenle, özyeterlik, bireylerin başarı düzeylerini doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkar. Aynı şekilde, akademik başarıda da özyeterlik önemli bir rol oynamaktadır. Özyeterlik sadece bir öğrencinin mevcut başarı düzeyini değil, aynı zamanda öğrenme sürecine olan inançlarını ve bu süreçte kendi kendini yönetme yeteneklerini de etkiler. Özyeterlik duygusu, öğrenme süreçlerini hızlandırabilir ve bireylerin becerilerini

daha kısa sürede kazanmalarını sağlayabilir. Kısacası, özyeterlik algısı güçlü olan kişiler sadece karar alma süreçlerinde değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinde de daha başarılıdırlar (Williams, Christensen, McElroy ve Rutledge, 2023, s. 229).

## ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ALGISI

Bandura (1984) özyeterlik kavramını, bireylerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebileceklerine dair sahip oldukları düşünceler olarak tanımlamaktadır. Bu düşünceler, bireylerin herhangi bir duruma karşı duydukları psikolojik duruşu etkiler ve bir olay karşısında ne kadar başarılı olabileceklerine olan inançlarını, bu durumla nasıl başa çıkacaklarını ve çözüm bulma kapasitesini belirler. Bireylerin, karşılaştıkları zorluklar ve engeller karşısında kendilerine güvenmeleri, onları güçlü kılar ve bu da başarıya ulaşma olasılıklarını artırır. Bu bağlamda, özyeterlik algısı bireylerin sadece fiziksel ya da entelektüel yeterliliklerini değil, aynı zamanda duygusal ve psikolojik dayanıklılıklarını da etkiler (Abbitt, 2021, s. 135).

Zimmerman (2000) yaptığı önemli bir araştırmada özyeterlik kavramı ile özsaygı, öz farkındalık gibi diğer psikolojik kavramlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Zimmerman'a göre özyeterlik bireylerin öğrenme motivasyonu üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Yüksek özyeterlik algısına sahip bireyler, belirli bir hedefe ulaşma konusunda daha istekli ve kararlıdır. Bu kişiler, karşılaştıkları zorlukları aşma konusunda daha dirençli ve ısrarcı olurlar. Bu, özellikle öğrenme süreçlerinde kendini gösterir. Çünkü öğrenme sadece bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda kişisel bir çaba ve kararlılık gerektirir. Özyeterliği yüksek olan bireyler, kendilerine güvenerek ve başarılarını kendilerinin şekillendirebileceğine inanarak daha verimli bir şekilde öğrenme süreçlerine katılırlar. Bu nedenle, özyeterlik algısı yalnızca başarıyı değil, aynı zamanda kişinin kendi potansiyelini gerçekleştirmesini sağlayan içsel bir motivasyon kaynağıdır (Al-Awidi ve Alghazo, 2012, s. 924).

Özyeterlik; öğretmenin, öğrencilerin potansiyellerine ulaşabilme konusunda duyduğu inanç ve bu inancı pekiştirmek için sarf ettiği çaba olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin özyeterlik algıları, sadece öğretme becerilerini değil, aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişimlerini de doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu algı, öğretmenin öğrencilerine dair inançlarının yanı sıra öğrenme sürecinde gösterdiği çaba ve stratejilerin biçimlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Beauchamp vd., 2011, s. 129). Özellikle öğretmenler, öğrencilerin öğrenme

kapasitesine dair yüksek bir özyeterlik algısına sahipse, onları daha etkili bir şekilde güdüleyebilir ve başarılı olabileceklerine olan inançları sayesinde öğrencilerinin başarısını yönlendirebilirler.

Özyeterlik algısı yüksek öğretmenler, eğitim ortamında yalnızca öğrencilerine bilgi aktarmakla kalmaz, bunun yanında onların öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımlarını sağlamak için uygun stratejiler de geliştirirler. Bu öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine katkı sağlamak adına yenilikçi yöntemler kullanmaya ve öğrenme ortamını her zaman geliştirici bir hale getirmeye daha meyillidirler. Bu tür öğretmenler, genellikle daha motive edici, etkileşimli ve çözüm odaklı öğretim süreçlerine yönelirler (Bay, 2020, s. 339). Aynı zamanda, öğretmenlerin sahip oldukları yüksek özyeterlik algıları hem öğretim metodolojilerini hem de öğretmenlik mesleklerine yönelik duygusal ve bilişsel tutumlarını şekillendirir. Bu tutumlar, öğretmenin öğrencileriyle kurduğu ilişkiyi, sınıf içindeki davranışlarını ve genel olarak iş yaşamındaki tutumunu doğrudan etkiler (Bull, Spector, Persichitte ve Meiers, 2017, s. 12).

Öğretmenlerin özyeterlik algıları, sınıfta nasıl bir öğrenme ortamı oluşturacaklarına dair aldıkları kararları da etkilemektedir. Bu algı, öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre nasıl bir yaklaşım benimseyeceğini, öğrenme sürecinde ne tür araçlar ve kaynaklar kullanacağına dair stratejik seçimlerini belirler (Ebersole, 2019, s. 126). Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler daha özgüvenli bir şekilde derslerini tasarlar ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını daha verimli bir şekilde yönlendirebilirler. Bu ise, öğrencilerin bilgi edinmelerinin yanında onların eğitim süreçlerine aktif katılımını teşvik eder ve sonuçta daha verimli bir öğrenme deneyimi yaratır (Bull vd., 2017, s. 14).

Bireylerin sahip oldukları mesleklerde başarılı olabilmeleri büyük ölçüde bu mesleklerle ilgili bilgi ve beceri seviyelerine bağlıdır. Bir meslek edinme sürecinde, kişiler genellikle teorik bilgi ile birlikte pratik uygulamalara da yoğun bir şekilde katılırlar. Bu süreç kişilerin mevcut yeteneklerini geliştirirken eksik yönlerini fark etmelerini ve bu eksiklikleri gidermek için çeşitli stratejiler kullanmalarını sağlar. Böylece meslek, bireye yalnızca teori değil, aynı zamanda uygulama noktasında da beceri kazandırır (Kent ve Giles, 2017, s.17). Ancak, öğretmenlik gibi belirli mesleklerde bu süreç, biraz daha farklılık arz etmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri yalnızca kendileri için geliştirmeleri yeterli değildir. Bununla birlikte bu bilgi ve becerileri öğrencilere etkili bir şekilde aktarabilmeleri de büyük önem arz etmektedir. Bir öğretmen, belirli bir konuda çok iyi bilgi ve beceriye sahip olsa da bu bilgi ve becerileri öğrencilere anlaşılır ve verimli bir şekilde aktarabiliyor mu? Bu

sorunun cevabı, öğretmenin mesleki başarısını doğrudan etkileyen bir faktördür (Ebersole, 2019, s. 125).

Öğretmenin, sahip olduğu bilgi ve becerileri öğrencilere aktarma biçimi, öğrencilerin öğrenme sürecini büyük ölçüde şekillendirir. Eğer, öğretmen kendini mesleki olarak yeterli hissetmiyor veya öğrencilere hitap edebilme yeteneği eksik ise, öğretmenin eğitimdeki etkisi sınırlı olabilir. Dolayısıyla, öğretmenin bilgi sahiplenmesinin yanında bu bilgiyi öğrencilere uygun bir dilde veya anlayışta sunabilmesi de gerekmektedir. Öğretmenin mesleki özyeterlik algısı, bu süreçte kilit bir rol oynamaktadır. Yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenler, hem öğrencilerinin ihtiyaçlarını uygun öğrenme ortamları oluşturma konusunda daha başarılı olurlar hem de karşılaştıkları mesleki zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilirler.

Mesleki özyeterlilik, statik bir kavram değildir. Aksine, zaman içinde gelişime ve değişime açık bir süreçtir. Bir öğretmenin sahip olduğu mesleki bilgi ve beceriler arttıkça, bu gelişim süreci öğretmenin özgüvenini ve öğretim yeteneklerini de güçlendirir. Öğretmenler, çeşitli deneyimler kazanarak farklı öğretim yöntemlerini deneyimleyerek, Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirebilirler. Bu süreç, öğretmenin kendisini daha yetkin hissetmesine ve öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik edebilmesine imkân tanımaktadır (Bay, 2020, s. 338). Ayrıca, başarılar elde etmek ve bu başarıları deneyimlemek, öğretmenin mesleki özyeterlik algısını pekiştiren önemli bir faktördür. Bir öğretmen, her başarılı öğretim süreci ve her öğrenci başarısı ile kendi yeterliliğine dair daha fazla güven kazanır. Bu güven, öğretmenin daha istekli ve kararlı bir şekilde derslerine devam etmesini sağlar. Öğretmenin başarısızlıkla karşılaştığı durumlarda bu durumu bir öğrenme fırsatı olarak görmesi, onun mesleki gelişimine katkı sağlar ve bu gelişim süreci, öğretmenin mesleki özyeterliliğini arttırarak onu daha başarılı bir eğitimci haline getirir.

Öğretmenlerin, mesleklerine dair sahip oldukları özyeterlik algılarının farkında olmaları, onların profesyonel gelişimleri için de önem taşımaktadır. Bu farkındalık, öğretmenlerin kendi yeteneklerini ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarma yolunda büyük bir adımdır. Sadece mesleki bilgi birikimlerinin değil, aynı zamanda kişisel yeterlilik algılarının da güçlendirilmesi onların mesleklerinde daha verimli ve başarılı olmalarını sağlayacaktır (Beauchamp, Barling ve Morton, 2011, s. 128).

Özyeterlik algısının şekillenmesi bireyin çevresel etmenlerine dayalı bir süreçtir. Bu algının temelleri kişinin aile yaşamında, çevresinde ve ardından

zamanının büyük kısmını geçirdiği okul gibi ortamlarla başlar. Öğretmenler de bu çevresel faktörlerin etkisi altında kendi özyeterlik algılarını oluştururlar. Ailede, okulda ve çevrede alınan eğitimler ve yaşanan deneyimler, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini ve profesyonel yeterliliklerini doğrudan etkiler. Bu nedenle öğretmenlerin özyeterlik algılarının güçlü olması onların mesleklerinde başarılı olmaları için belirleyici bir faktördür (Bay, 2020, s. 333).

Yüksek özyeterlik algısına sahip olan öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını ve taleplerini daha hassas bir şekilde anlayarak, onlara en uygun öğretim yöntemlerini sunma konusunda daha çok başarı gösterirler. Bu öğretmenler, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına göre özelleştirilmiş ve çeşitli öğretim teknikleri kullanarak etkili öğrenme ortamları yaratma konusunda yetkin hale gelirler. Böylece, öğrencilerin daha sağlıklı bir öğrenme süreci geçirmeleri sağlanır. Yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenler, öğrencilerinin gelişimini desteklemek için farklılaştırılmış yaklaşımlar ve pozitif öğrenme atmosferleri oluşturarak onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilirler (Antoniou, Geralexis ve Charitaki, 2017, s. 1643).

## **ÖĞRETMEN ÖZYETERLİĞİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

Öğretmenlerin özyeterlik algıları, birçok akademik çalışmada, öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan etkili olan ve öğretmenlerin kendi yeterliliklerine olan inançları olarak tanımlanmıştır. Öğretmen özyeterliliği, yalnızca öğretmenin kendisini nasıl hissettiğini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda öğrenci başarısını da önemli ölçüde arttıran bir faktör olarak karşımıza çıkar. Özyeterlilik, öğretmenin görevini ne kadar etkili yerine getireceği konusunda belirleyici bir unsurdur. Öğretmenlerin kendilerine olan güveni arttıkça öğrencilerine sundukları eğitimin kalitesi de yükselir ve bu da öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlar (Bihade, 2012, s. 2).

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının incelendiği başka bir çalışmada, öğretmenlerin özyeterlik algılarının, okul atmosferi, aile ortamı, öğretmenin sınıftaki rolü ve öğrencilerin davranışları ile doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca kendilerine olan güvenlerini değil, çevrelerindeki faktörlerin de özyeterlik algılarında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenin sınıf içindeki tutumu, sınıf yönetimi becerileri ve öğrencilerle kurduğu ilişki, özyeterlik algısını şekillendiren önemli unsurlar arasında yer alır. Ayrıca, öğretmenin aile ortamı ve okul atmosferi ile ilgili yaşadığı deneyimler de bu algıyı güçlendirebilir ya da zayıflatabilir (Guo,

Dynia, Pelatti ve Justice, 2014, s. 13).

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının güçlü olması isteniyorsa, onların eğitim süreçlerinde düzenli olarak gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, daha önceki başarılı deneyimlerini bilerek kendilerine olan güvenlerini pekiştirirler. Başarılarını fark etmek, öğretmenlerin özyeterlik inançlarını güçlendirir ve bu da daha kaliteli bir eğitim sunmalarını sağlar. Yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenler, öğrencilere daha fazla motivasyon sunar, zorluklarla başa çıkma konusunda daha kararlı olur ve sınıfta daha etkili bir öğrenme ortamı yaratırlar (Ruble, Usher ve McGrew, 2011, s. 68).

Sonuç olarak, öğretmen özyeterliği, yalnızca öğretmenin bireysel gelişimi için değil, aynı zamanda öğrencilerin başarıları için de kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenler, kendilerine duydukları güveni ve özyeterlilik inançlarını arttırarak daha nitelikle eğitim sunabilir ve öğrencilerin başarısını destekleyebilirler.

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### EĞİTİMDE DİJİTAL OKURYAZARLIK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Allen ve Berggren (2016) tarafından dijital teknolojilerin İngilizce derslerine entegrasyonunun öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine geliştirmelerine büyük katkı sağladığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin, dijital dünyaya eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşmaya başladıkları ve metinleri çeşitli dijital kaynaklardan tarayarak çözümleme yapmaya başladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, dijital teknolojilerin eğitimde sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin analitik düşünme becerilerini de güçlendirdiğini ve onların dijital araçları etkin bir şekilde kullanmalarına olanak sağladığını göstermektedir.

Cote ve Milliner (2018), öğretmenlerin sınıf içindeki ve sınıf dışındaki eğitim öğretim faaliyetlerinde dijital teknolojileri kullanma konusunda oldukça kendilerine güven duyduklarını ortaya koymuştur. Bu öğretmenler, dijital araçları eğitim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanabilme becerilerine sahip olduklarına düşünmekte ve teknolojinin eğitimdeki rolünü güçlü bir şekilde benimsemektedirler. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler, dijital okuryazarlıklarını daha da geliştirebilmek ve daha ileri düzeyi beceriler kazanabilmek adına eğitim almayı arzuladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusunda daha fazla bilgi ve deneyim

edinme istekliliğini ve dijital becerilerini artırma yönündeki motivasyonlarını göstermektedir.

Porat ve arkadaşları (2018), öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, bu yüksek skorların teorik düzeyde kalmasının yanı sıra, pratikte öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini yeterince etkin kullanamadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, dijital okuryazarlık becerilerinin sadece teorik bilgi ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bu bilgilerin günlük yaşamda ve çeşitli dijital ortamda pratik bir şekilde kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için sadece bilgi sahibi olmaları yeterli olmayıp, bu bilgilerin uygulamaya dökülmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Ocak ve Karakuş'un (2019) gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların dijital okuryazarlık özyeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ailenin cinsiyet ve öğrenim seviyesi gibi demografik değişkenlere bağlı olarak dijital okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinde farklılaşma bazı faktörlere bağlı olarak gözlemlenmiştir. Özellikle katılımcıların bilgisayar kullanma imkanları, mezun oldukları okul türü ve öğrenim gördükleri bölüm gibi etmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının gelişmesinde, eğitim aldıkları ortam ve bireysel bilgisayar kullanımının önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Boyacı (2019) tarafından yapılan çalışmada, dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf gibi faktörlere bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, katılımcıların günlük internet kullanım süreleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum, dijital okuryazarlık becerilerinin yalnızca internet kullanım sıklığına değil, aynı zamanda bireysel eğitim geçmişine ve bölüm özelliklerine de bağlı olarak şekillendiğini düşündürmektedir.

Arslan'ın (2019) çalışmasında ise öğretmenler ile yapılan incelemenin sonucunda, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin; branşlarına, internette geçirdikleri süreye ve kişisel bilgisayar kullanım durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, cinsiyet ve eğitim durumu gibi demografik faktörlere bakıldığında, bu değişkenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, dijital okuryazarlık

becerilerinin öğretmenlerin branşları ve teknolojiyi ne ölçüde aktif kullandıkları ile daha doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tejedor ve arkadaşlarının (2020) araştırması dijital okuryazarlığı; dijital öğrenme ve kaynaklar, öğretim ve öğretmenin rehberliği, öğretmenin mesleki katılımı ve işbirliği olarak üç ana başlıkta incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki katılımı ve işbirliği konusunda ülkeler arasında farklılıklar bulunurken, İspanyol ve İtalyan öğrenciler öğretmenlerinin iyi koordine olmadığını belirtmişlerdir. Dijital öğrenme ve kaynaklar bağlamında ise İspanya’da öğretmenler görsel ve işitsel araçları en az kullanırken, basılı metinleri en çok kullanan ülke olmuştur. Son olarak, öğretim ve öğretmenin rehberliği boyutunda, çevrimiçi derslerin yüz yüze derslere benzer olduğu tespit edilmiştir. İspanyol öğrenciler, öğretmenlerinin uzaktan öğretim için gerekli becerilere sahip olmadığını düşünmektedirler.

Korkmaz’ın (2020) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusunda kendilerine çeşitli yeterlilik alanlarında yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını geliştirmede önemli adımlar attıklarını ve teknolojiye dair becerilerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki kıdemleri, yaşları, cinsiyetleri, öğrenim düzeyleri, sürekli internet bağlantısına sahip olma durumları, kişisel bilgisayar kullanımı, eğitim öğretim süreçlerinde teknolojileri ve dijital araçları nasıl kullandıkları gibi çeşitli faktörler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu veriler, öğretmenlerin dijital becerilerinin, profesyonel yaşamlarındaki deneyimlere ve kullandıkları dijital araçlara bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Göldağ’ın (2021) araştırmasında, öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu, ancak dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede kaldığı gözlemlenmiştir. Dikkat çeken bir bulgu ise, erkek öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalığı ve dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır. Bu durum, dijital güvenlik ve okuryazarlık konularındaki farkların cinsiyet temelli bir farklılık gösterebileceğini işaret etmektedir.

Kara’nın (2021) çalışmasında, dijital okuryazarlık düzeyleri ve web ortamında bilgi arama ile yorumlama stratejileri üzerine yapılan analizlerde, sınıf düzeyi, cinsiyet, akademik not ortalaması, anne ve baba eğitim düzeyi, sosyal medyada geçirilen süre, sürekli internet bağlantısına sahip olma durumu ve günlük internet kullanım süresi gibi faktörler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, dijital okuryazarlık becerilerinin kişisel özellikler

ve çevresel faktörlerden bağımsız olarak benzer bir düzeyde olduğunu düşündürmektedir.

Özer'in (2021) araştırmasında, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarını medya ve teknoloji, yaşam ve kariyer, öğrenme ve yenileme ile bilgi alt boyutlarında yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin tutum, teknik, sosyal ve bilişsel alt boyutlarda yüksek çıktığını ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenlerin bu becerilerle ilgili algılarının, eğitim durumunu, cinsiyet ve kıdem gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin genellikle yüksek olmasına rağmen, demografik faktörlerin bu beceriler üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

## **ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖZYETERLİKLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Koç (2015) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik algılarını yaş değişkeni açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, 30 yaş ve üstü öğretmenlerin özyeterlik algıları, 19-29 yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, mesleki deneyim süresi ve yaş faktörünün özyeterlik algısında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Koç'un çalışması, deneyim kazandıkça öğretmenlerin kendi mesleki becerilerine olan güvenlerinin arttığını ve bunun da sınıf içi uygulamaları olumlu yansıdığını ortaya koymuştur.

Tondeur, Scherer, Siddiq ve Baran (2017) çalışmalarında öğretmenlerin dijital yeterliklerini değerlendirmek amacıyla "Teachers' Digital Competence Scale" (TDC-S) adlı bir ölçme aracının geliştirilmesi ve geçerlilik-güvenirlilik analizlerini kapsamaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin dijital becerilerini kapsamlı bir şekilde ölçebilecek bir araç sunmayı hedeflemiştir. Çalışma, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşan geniş bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, TDC-S ölçeğinin öğretmenlerin dijital yeterliklerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin mesleki özyeterlikleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Dijital okuryazarlığı yüksek olan öğretmenlerin öğretim teknolojilerini daha etkili kullandıkları saptanmıştır.

Kozikoğlu ve Bekler (2018) yürüttükleri çalışmalarında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin genel yeterliliklerini cinsiyet değişkeni

açısından değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik genel yeterlilik düzeylerinde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Yani, cinsiyet faktörünün, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim becerileri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, farklılaştırılmış öğretimin bireysel mesleki gelişim ve öğretim süreçleri ile daha çok ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tuzkan (2019) yılında gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin özyeterlik düzeylerini cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin özyeterlik algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmada özellikle kadın öğretmenlerin kendilerini mesleki görevlerini yerine getirme, sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonunu sağlama ve öğretim yöntemlerinde etkili olma konularında daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu durum, toplumsal rollerin öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri ve kadın öğretmenlerin özverili tutumları ile ilişkili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Bayram (2019) araştırmasında öğretmenlerin uygulama özyeterliklerini cinsiyet açısından incelemiş ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre uygulamada kendilerini daha yetkin hissettiklerini ortaya koymuştur. Uygulama özyeterliliği; öğretim yöntemlerini etkin şekilde kullanabilme, ders süreçlerini etkili bir biçimde yönetebilme ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlama gibi unsurları kapsamaktadır. Bayram'ın (2019) çalışması, kadın öğretmenlerin pratik uygulamalar sırasında dağ özgüvenli ve yeterli olduklarını göstermesi açısından önemli bulgular sunmuştur.

Orakcı, Yüreğilli Göksu & Karagöz (2023) çalışmasında öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretimlerinde kendilerini özyeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları hakkındaki görüşlerinin ve öğretmenlik uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunların çözümünde özyeterlik inançlarını nasıl geliştirdiklerinin belirlenmesi, öğretmenlik mesleğinde özyeterliliğin önemi konusunda farkındalık yaratmakla kalmayacak, aynı zamanda daha fazla araştırmaya ve nitelikli öğretmen eğitimine katkıda bulunacağı için çalışma büyük önem taşımaktadır.

Erdoğan ve Üredi'nin (2023) yılında gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin genel özyeterlik algıları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algı puanlarının aritmetik ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin öğretim planlama, sınıf yönetimi, öğrenci başarısını artırma

ve pedagojik süreçleri etkili bir biçimde yürütme konularında kendilerine güven duyduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu yüksek özyeterlik algısının eğitim kalitesine olumlu katkı sağladığı vurgulanmıştır.

# MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ ÖZYETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

## PROBLEM DURUMU

Dijitalleşmenin tüm alanlara nüfuz ettiği 21. yüzyılda, öğretmenlik mesleği yalnızca pedagojik ve alan bilgisiyle sınırlı kalmayıp dijital yeterliklerle desteklenmesi gereken çok boyutlu bir yapıya dönüşmüştür. Eğitimde dijital teknolojilerin yaygınlaşması, öğretmenlerin bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme, üretme ve teknolojiyi pedagojik süreçlere entegre etme becerilerini zorunlu hâle getirmiştir (Ng, 2012, s.1067). Özellikle, COVID-19 salgını sonrası hız kazanan çevrim içi ve hibrit eğitim modelleri, dijital okuryazarlık kavramının öğretmen yeterlikleri içindeki yerini daha da pekiştirmiştir. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

Dijital okuryazarlık, yalnızca dijital araçları kullanabilme becerisi değil aynı zamanda bu araçları eleştirel düşünme, problem çözme, üretkenlik, iş birliği ve etik sorumluluk ilkeleri çerçevesinde etkin şekilde kullanabilme yetkinliğini ifade etmektedir (Mohammadyari ve Singh, 2015, s.13). Müzik eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde; dijital notasyon programları, sanal enstrümanlar, ses düzenleme yazılımları ve çevrimiçi müzik kütüphaneleri gibi araçlar hem öğretim sürecini zenginleştirmekte hem de öğrenci katılımını artırmaktadır. Bu araçların etkili biçimde kullanılabilmesi öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ve bu teknolojileri kullanma konusundaki öz yeterlikleri ile doğrudan bağlıdır (Hatlevik ve Christophersen, 2013, s.242).

Özyeterlik kavramı, bireylerin belirli bir görev veya durumu başarılı bir şekilde yerine getirebilme konusundaki inançlarını ifade etmektedir (Bandura, 1997, s.58). Bu doğrultuda, müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek, öğretmenlerin

dijital dönüşüme adaptasyon süreçlerini anlamak açısından bilimsel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, sanat eğitimi alanında görev yapan müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularının öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasına, hizmet içi eğitim stratejilerinin geliştirilmesine ve dijital pedagojik dönüşümün daha nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sunması hedeflenmektedir. Böylece eğitimde dijital okuryazarlık ile mesleki özyeterlik arasında kurulacak bağ, sürdürülebilir ve yenilikçi öğretmen profiline ulaşma sürecinde temel bir adım niteliği taşıyacaktır.

## **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Müzik öğretmenlerinin dijital becerilerinin artması hem eğitim sürecinin verimliliği hem de öğrenci başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. Dijital çağda teknoloji, müzik eğitiminin birçok alanında aktif bir şekilde kullanılmakta; nota yazım programları, dijital ses kayıt ve düzenleme yazılımları, çevrim içi müzik kütüphaneleri ve interaktif öğrenme platformları öğretmenlerin kullanımına sunulmaktadır. Bu araçların etkin ve yaratıcı bir biçimde kullanılması öğretmenlerin dijital becerilerine doğrudan bağlıdır. Dijital becerileri gelişmiş müzik öğretmenleri derslerini daha etkili planlayabilir, öğrenci ilgisini artırabilir ve farklı öğrenme stillerine uygun içerikler sunabilir. Bu tarz yeteneklerin artmasının doğal sonucu olarak öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algıları da yükselecek, motivasyonları olumlu yönde etkilenecektir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, İstanbul ilinde görev yapan müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki özyeterlilik arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?
- 2- Müzik öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik inanç düzeyleri nedir?
- 3- Müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları eğitim kademelerine ve eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 4- Müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki özyeterlilik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

## ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dijitalleşme, eğitim sektöründe öğrenme ve öğretme süreçlerini daha etkili, erişilebilir ve bireyselleştirilmiş hale getirdiği için büyük önem taşımaktadır (Anggraini ve Handayani, 2022, s.4). Teknolojik araçlar sayesinde öğrenciler zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilgiye ulaşabilir, kendi hızlarında öğrenebilir ve interaktif içeriklerle daha derinlemesine kavrayış geliştirebilirler. Öğretmenler ise dijital platformlar aracılığıyla ders materyallerini çeşitlendirebilir, öğrenci gelişimini daha yakından takip edebilir ve veriye dayalı kararlar alabilirler (Yao ve Wang, 2024, s.2). Ayrıca dijitalleşme, uzaktan eğitim gibi alternatif öğrenme modellerini mümkün kılarak kriz zamanlarında da eğitimin sürdürülebilirliğini sağlar. Eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen bu dönüşüm, aynı zamanda öğrencilerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasını ve küresel dünyaya uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (Siddiq, Scherer ve Tondeur, 2016, s.5).

Müzik eğitiminde dijitalleşmeye uyum sağlamak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde öğrenme ve öğretme süreçlerini sürdürebilmeleri açısından büyük önem taşır. Günümüzde dijital teknolojiler, nota yazımından ses kayıtlarına, dijital enstrümanlardan çevrim içi müzik platformlarına kadar geniş bir yelpazede müzik eğitimini desteklemektedir (Paetsch, Franz ve Wolter, 2023, s.6). Bu araçlar öğrencilerin müziksel becerilerini geliştirmelerine, yaratıcı çalışmalar yapmalarına ve farklı müzik türleriyle tanışmalarına olanak tanırken, öğretmenlerin de daha etkili ve çeşitli öğretim yöntemleri uygulamalarını sağlar. Dijitalleşmeye uyum, özellikle farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edebilmek ve bireyselleştirilmiş eğitim sunabilmek adına kritik bir role sahiptir (Moreira-Fonten, García-Señorán, Conde-Rodríguez ve Gonzales, 2019, s.64). Diğer yandan dijitalleşmeye uyum müzik eğitiminin sürdürülebilirliği ve erişilebilirliği açısından da önemlidir. Özellikle, uzaktan veya hibrit eğitim modellerinde dijital araçlara hâkimiyet, müzik derslerinin etkinliğini ve verimliliğini artırmaktadır. Öğrenciler dijital ortamlarda kendi kayıtlarını alabilir, geri bildirim alabilir ve performanslarını geliştirebilirken, öğretmenler öğrenci gelişimini sistematik şekilde takip edebilir (König, Heine, Jager-Biela ve Rothland, 2022, s.3). Dijitalleşmeye uyum sağlayamayan bir müzik eğitimi sistemi çağın gerisinde kalarak öğrencilerin dijital beceriler geliştirmesini engelleyebilir. Bu nedenle müzik öğretmenlerinin dijital yeterliliklerini artırmaları ve eğitim ortamlarını dijital çağa uygun hale getirmeleri modern müzik eğitiminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

Müzik öğretmenlerinde mesleki özyeterlilik kavramı öğretmenin kendi

bilgi, beceri ve deneyimlerine olan güvenini yansıttığı için eğitim sürecinin kalitesinde belirleyici bir rol oynar (McPherson ve McCormick, 2006, s.327). Mesleki özyeterliliği yüksek olan öğretmenler karşılaştıkları sorunlara daha yaratıcı çözümler üretebilir, öğrenci başarısını artıracak yöntemler geliştirebilir ve mesleki gelişime daha açık olurlar. Bu durum, öğretmenin hem sınıf içi etkileşimini güçlendirir hem de öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurmasına olanak tanır (Biasutti ve Concina, 2017, s.2). Ayrıca, müzik eğitimi gibi duyuşsal ve uygulamalı yönü güçlü bir alanda, öğretmenin kendine güveni; sahne performansları, enstrüman öğretimi ve yaratıcı süreçlerde liderlik yapabilmesi açısından da büyük önem taşır. Dolayısıyla mesleki özyeterlilik yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda öğrenci motivasyonunu ve müzik eğitiminin niteliğini de doğrudan etkileyen temel bir faktördür (Klassen ve Tze, 2014, s.61).

Müzik öğretmenleri dijitalleşmeye uyum sağladığında, “çağa uyum sağlama” olumlu psikolojisi altında mesleki özyeterlilik düzeylerinde belirgin bir artış olacağı düşünülmektedir (Biasutti vd., 2020, s.5). Dijital araçları etkin biçimde kullanabilen öğretmenler ders içeriklerini zenginleştirerek öğrencilerin ilgisini daha kolay çekebilir, etkileşimli öğrenme ortamları oluşturabilir ve ders planlarını daha esnek hale getirebilirler. Bu yetkinlikler öğretmenlerin kendi mesleki becerilerine olan güvenini artırır ve “başarabiliyorum” algısını güçlendirir (Shen, 2009, s.131; Gibbs ve Miller, 2014, s.610). Örneğin; bir öğretmen, dijital nota yazım programlarını kullanarak kendi materyallerini oluşturabildiğinde ya da çevrim içi müzik analiz araçlarıyla öğrenci performanslarını değerlendirebildiğinde, kendini hem teknolojik açıdan donanımlı hem de pedagojik açıdan etkili hisseder. Bu da doğrudan mesleki özyeterliliğin artmasına katkı sağlamaktadır.

Dijital yetenek ve mesleki özyeterlilik kavramları arasındaki ilişki karşılıklı bir etkileşim içindedir; dijitalleşmeye uyum sağlamak, öğretmenin mesleki özyeterliliğini artırırken, yüksek özyeterlilik düzeyi de öğretmenin yeni teknolojilere daha açık ve istekli olmasını sağlayacaktır (Gouseti vd., 2023, s.6). Mesleki özyeterliliği yüksek olan öğretmenler karşılaştıkları teknolojik zorluklara çözüm odaklı yaklaşarak, dijital araçları öğrenme süreçlerine entegre etme konusunda daha cesur davranacaktır. Böylece öğretmen sürekli gelişim gösteren, yeniliklere açık ve değişime ayak uydurabilen bir profil kazanır. Bu durum, sadece bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda öğrencilerin daha kaliteli ve çağdaş bir müzik eğitimi alması açısından da önemli bir avantaj sağlayacaktır.

## VARSAYIMLAR

Araştırmanın varsayımları şöyledir;

1. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin ölçme aracındaki sorulara verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşünceleri olduğu,
2. Örnekleme alınan kişiler evreni yeterince temsil ettiği ve
3. Araştırma sırasında kullanılan nicel analiz yöntemleri, veri yapısına uygun olarak belirlenmiş olup sonuçların güvenle yorumlanabilir olduğu varsayılmaktadır.

## SINIRLILIKLAR

Bu araştırma belirli ölçütler ve koşullar çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup, aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde değerlendirilmelidir:

1. 2024-2025 eğitim-öğretim yılındaki katılımcı öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın veri toplama araçları olan “Kişisel Bilgi Formu”, “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmada veri analizleri, yararlanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

## KAVRAMLAR VE TANIMLAR

Bu araştırmada kullanılan temel kavramlar, çalışmanın kuramsal çerçevesiyle uyumlu olacak şekilde aşağıda tanımlanmıştır:

**Dijital Okuryazarlık:** Dijital ortamda bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme, üretme, paylaşma ve etik kullanma becerilerinin bütünüdür. Dijital okuryazarlık, yalnızca teknolojik araçları kullanmakla sınırlı olmayıp; eleştirel düşünme, medya farkındalığı, problem çözme, iş birliği ve iletişim gibi üst düzey bilişsel becerileri de içerir (Martin, 2006; Ng, 2012).

**Mesleki Özyeterlik İnancı:** Bireyin, mesleki görevlerini başarıyla yerine getirebileceğine yönelik inanç ve güven duygusudur (Bandura, 1997).

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modelinin tanımlanmasının ardından çalışma evreni ve örnekleme ilişkin ayrıntılar verilmiştir. Devamında veri toplama araçları, araştırmanın yürütülme süreci ve elde edilen verilerin analizine dair açıklamalara yer verilmiştir.

## **ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden “ilişkisel tarama modeli” kullanılarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte gerçekleşmiş ya da halen devam eden durumları betimlemeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Bu modellerden biri olan ilişkisel tarama modeli ise, “iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim ilişkisini ve/veya bu ilişkinin derecesini belirlemeye odaklanan” bir yaklaşımdır. İlişkisel tarama modelinde araştırmada ele alınan değişkenlerin karşılıklı olarak nasıl değiştiği incelenir. Eğer aralarında bir değişim söz konusuysa, bu değişimin niteliği ve yönü tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2013).

## **EVREN VE ÖRNEKLEM**

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel öğretim kurumlarında ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan toplam 7821 müzik öğretmeni oluşturmaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri Raporu, 2023-24). Araştırmanın örnekleme, 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilindeki Avcılar, Beylikdüzü, Bakırköy, Kadıköy, Üsküdar ilçelerinde ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan müzik öğretmenleridir.

Çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde kullanılan basit seçkisiz örnekleme tekniği, evrendeki her bireyin eşit seçilme olasılığına sahip olmasını ve seçimlerin birbirinden bağımsız gerçekleşmesini sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle, her öğretmenin araştırmaya katılma ihtimali eşittir ve bir bireyin seçilmesi, diğerlerinin seçilme şansını etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Evrendeki öğretmen sayısı dikkate alınarak, olası kodlama hataları veya eksik doldurulmuş formlar gibi durumların ortaya çıkabileceği öngörülmüş ve bu nedenle 350 anket uygulanmasına karar verilmiştir. Uygulanan 350 anketten 35’inin eksik doldurulduğu, 55’i ise hatalı olduğu için analize dahil edilmemiştir. Toplam 260 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Anketler çevrim içi formlar aracılığıyla yapılmıştır. Baltar ve Brunet (2012)’ye göre; çevrim içi ortamda form ve anket kullanımı araştırmacılara hızlı erişim, düşük maliyet ve kolay veri toplama avantajı sunmaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>%<i>gec</i></b>	<b>%<i>yıg</i></b>
Kadın	98	37,7	37,7	37,7
Erkek	162	62,3	62,3	100,0
Toplam	260	100,0	100,0	
<b>Yaş</b>				
29 ve daha küçük	35	13,5	13,5	13,5
30-39	153	58,8	58,8	72,3
40-49	45	17,3	17,3	89,6
50 ve üstü	27	10,4	10,4	100,0
Toplam	260	100,0	100,0	
<b>Meslekteki Toplam Hizmet Süresi</b>				
0-5 yıl	53	20,4	20,4	20,4
6-10 yıl	81	31,2	31,2	51,5
11-15 yıl	72	27,7	27,7	79,2
16-20 yıl	18	6,9	6,9	86,2
21 yıl ve üzeri	36	13,8	13,8	100,0
Toplam	<b>260</b>	100,0	100,0	
<b>Çalışılan Eğitim Kademesi</b>				
Ortaokul	99	38,1	38,1	38,1
Lise	161	61,9	61,9	100,0
Toplam	260	100,0	100,0	
<b>Eğitim Düzeyi</b>				
Lisans	197	75,8	75,8	75,8
Yüksek Lisans	54	20,8	20,8	96,5
Doktora	9	3,5	3,5	100,0
Toplam	260	100,0	100,0	
<b>Haftalık Girilen Ders Saati</b>				
15 ve daha az	45	17,3	17,3	17,3
15-20	117	45,0	45,0	62,3
21-29	80	30,8	30,8	93,1

30 ve daha fazla	18	6,9	6,9	100,0
Toplam	260	100,0	100,0	
<b>Çalışılan Kurumun Bulunduğu Sektör</b>				
Devlet	170	65,4	65,4	65,4
Özel	90	34,6	34,6	100,0
Toplam	260	100,0	100,0	

Tablo 1’de cinsiyet değişkeni incelendiğinde, ‘kadın’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %37,7; ‘erkek’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %62,3 olarak yüksek bir orandadır. Yaş değişkeni incelendiğinde, ‘29 ve daha küçük’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %13,5; ‘30-39’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %58,8; ‘40-49’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %17,3; ‘50 ve üstü’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %10,4’dür. Meslekteki toplam hizmet süresi incelendiğinde, ‘0-5 yıl’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %20,4; ‘6-10 yıl’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %31,2; ‘11-15 yıl’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %27,7; ‘16-20 yıl’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %6,9; ‘21 yıl ve üzeri’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %13,8’dir. Çalışılan eğitim kademesi incelendiğinde ‘Ortaokul’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %38,1; ‘Lise’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %61,9’dur. Eğitim düzeyi incelendiğinde ‘Lisans’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %75,8; ‘Yüksek lisans’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %20,8; ‘Doktora’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %3,5’dir. Haftalık girilen ders saati incelendiğinde ‘15 ve daha az’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %17,3; ‘15-20’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %45; ‘21-29’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %30,8; ‘30 ve daha fazla’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %6,9’dur. Çalışılan kurumun bulunduğu sektör incelendiğinde ‘Devlet’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %65,4; ‘Özel’ grubunda yer alan katılımcıların oranı %34,6’dır.

## VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada, katılımcıların demografik ve genel özelliklerine ilişkin veriler kişisel bilgi formu, müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlığını belirlemek amacıyla Sulak (2019) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ile Çolak vd., (2017) çalışmasında geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır.

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Müzik öğretmenlerinin başlıca demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, meslekte geçirilen süre, eğitim durumu, haftada girilen ders saati, okul türü) belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen form altı maddeden oluşmaktadır.

## DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Sulak (2009) tarafından geliştirilen ölçek 5’li likert tipi bir ölçek olup üç alt boyut ve 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin katılım düzeyi için hiç, zayıf, orta, iyi ve çok iyi şeklinde derecelendirme kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları öğretim teknolojileri (18 madde), bilgi ve iletişim (15 madde) ve teknik (11 madde) olarak belirlenmiştir. Birinci faktördeki Cronbach Alfa katsayısı 0.92, ikinci faktörün 0.90 ve üçüncü faktörün ise 0.91 ve genel değer 0.93 olarak belirlenmiş ve yüksek bir iç tutarlılık elde edilmiştir. Ölçekte ters madde yoktur. Ölçek toplam puan ile çalışmaktadır, en düşük 44, en yüksek 220 puan alınmaktadır.

## ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

Çolak vd., (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeğinin nihai formu 27 maddeden oluşmakta ve maddeler (1) Katılmıyorum, (5) Katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Ölçeğin “Akademik Özyeterlik” faktöründe beş madde (Cronbach Alfa: 0.75), “Sosyal Özyeterlik” faktöründe sekiz madde (Cronbach Alfa :0.86), “Entelektüel Özyeterlik” faktöründe yedi madde (Cronbach Alfa :0.88) ve “Mesleki Özyeterlik” faktöründe yedi madde (Cronbach Alfa : 0.87) bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.93’dür. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek toplam puan ile çalışmaktadır, en düşük 27, en yüksek 135 puan alınmaktadır.

## VERİLERİN TOPLANMASI

Bilimsel etik gereği çalışmada ölçekleri kullanabilmek için ölçeği geliştiren araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır. Ardından ölçeklerin ortaokul ve lise okullarında uygulanabilmesi için Marmara Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ne başvurularak gerekli etik onay izinleri alınmıştır ve uygulamaya başlanmıştır.

İstanbul ili içindeki resmi öğretim ve özel öğretim kurumlarında anket çalışması izni amacıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvuru

yapılmıştır. Alınan izin sonrası İstanbul ilindeki devlet ve özel okullarındaki öğretmenler aracılığıyla kişisel bilgi formu, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği'ne yönelik veriler toplanmıştır. Katılımcılara araştırmada ulaşılmak istenen sonuçlara dair bilgilendirme yapılmış, araştırma sorularına verilecek yanıtların yalnızca çalışmanın amacı yönünde yararlanılacağı açıklanmıştır. Böylelikle, müzik öğretmenlerinin araştırma sorularını gerçeğe uygun ve güvenilir bir şekilde cevaplandıkları varsayılmaktadır. İncelemesi yapılan ve sağlıklı bir şekilde doldurulmadığı düşünülen ölçek formları değerlendirmeye katılmamış, iptal edilmiştir. Geriye kalan formların veri girişleri SPSS sistemine yapılmıştır. Verilerin girişinde herhangi bir yanlışlık olup olmadığı incelenmiştir. İncelendikten sonra analiz uygulamalarına geçilmiştir.

## VERİLERİN ANALİZİ

### NORMALLIK SINAMASINA YÖNELİK BULGULAR

Araştırmada elde edilen verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek amacıyla ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve Tablo 2'de belirtilmiştir.

**Tablo 2.** Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği Normallik Sınaması

Boyutlar	$\bar{x}$	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	3.71	0.46	-0.532	0.638
Öğretmen Özyeterlik İnancı	4.29	0.42	0.085	-1.095

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Dijital Okuryazarlık Ölçeği ile Öğretmen Özyeterlik İnancı ölçeği genel boyut çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,095 ve 0,638 arasında değiştiği görülmektedir. Katsayılarının +1,5 ve -1,5 değerleri açıklığında olmasından dolayı verilerin “normal dağılım” konumu anlaşılmakta olup parametrik testlerin uygulanmasına uygun bir yapı arz ettiği söylenebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

## VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Çalışma sonucunda toplanan verilerin, IBM SPSS Statistics 27.0 programı

ile çözümlenmesi yapılmıştır. Anlamlılık değeri 0.05 olarak alınmış ve elde edilen veriler çalışmanın ulaşılmak istenilen sonuçları doğrultusunda tablolar halinde düzenlenmiştir. Örneklemin demografik bilgilerini gösteren frekans-yüzde tabloları verilmiştir. Dijital okuryazarlık ölçeği ile öğretmen özyeterlik inancı ölçeği puanlarına ait normallik varsayımı; değişkenlere göre ayrılaşmasını tespit etmek niyetiyle yapılan bağımsız gruplar t testi, değişkenlerin ayrılaşmasını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, değişkenlere göre gruplar arası ayrılaştığını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Dijital okuryazarlığın öğretmen özyeterlik inancı üzerindeki etkisine yönelik basit regresyon analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmaya ilişkin elde edilen bulguların sunulduğu bu bölümde, çalışmaya katılan müzik öğretmenlerinin araştırmanın alt problemlerine ve demografik özelliklerine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Öncelikle ölçeklerden elde edilen madde ortalama puanları incelenmiştir. Ardından müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğretmen özyeterlik inancının demografik özellikler doğrultusunda incelenmesinin ardından iki değişken arasındaki ilişkilere ve dijital okuryazarlığın öğretmen özyeterlik inancı üzerindeki etkisine bakılmıştır.

## MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemindeki “Eğitim kurumlarında görevli müzik öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmakta ve dijital okuryazarlık ölçeğine katılımcıların verdikleri cevaplar irdelenmektedir. Tablo 3’te çalışmada yararlanılan ölçeğin nicelik değerlendirmeleri yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri

Boyut	$\bar{x}$	Ss.	Aralık
Dijital Okuryazarlık Düzeyi	3.71	0.461	Katılıyorum

Tablo 3’te görüldüğü üzere, müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyeleri  $\bar{x}=3,71$  ile  $3,41 - 4,20$  aralığında “iyi” olarak elde edilmiştir. Müzik öğretmenleri dijital okuryazarlık düzeylerinin olumlu yönde olduğunu belirtmişlerdir.

## DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİNE YÖNELİK MADDE ORTALAMALARI

Çalışmanın bu aşamasında dijital okuryazarlık ölçeğine yönelik cevap ortalamalarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Dijital Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Madde Ortalamaları

No	Ölçek Maddeleri	N	$\bar{x}$	ss	Aralık
1	İnternet sitesi oluşturma araçlarını (Weebly, Wix gibi) kullanabilirim.	260	2,11	1,06	Zayıf
2	Beyin fırtınası ve grup çalışması yapmaya olanak veren teknolojileri (Coggle, Dropbox Paper gibi) kullanabilirim.	260	2,21	1,03	Zayıf
3	Şema/grafik oluşturma teknolojilerini (Wordle, Wordart (Tagul), Draw.io gibi) kullanabilirim.	260	2,32	1,15	Zayıf
4	Web tasarım programlarını (Fronpage, Dreamweaver gibi) kullanabilirim.	260	2,00	1,02	Zayıf
5	Ölçme ve değerlendirme araçlarını (Quizbean, Google Forms gibi) kullanabilirim.	260	2,58	1,04	Orta
6	E-portfolyo ve blog oluşturma araçlarını (Kidblog, Weebly gibi) kullanabilirim.	260	2,14	1,08	Zayıf
7	Animasyon araçlarını (Powtoon, Moovly, Brainpop gibi) kullanabilirim.	260	1,97	,93	Zayıf
8	Sunu hazırlama/yapma araçlarını (Prezi, Slideshare gibi) kullanabilirim.	260	2,13	1,11	Zayıf
9	Etkileşimli öğrenme ortamı oluşturma teknolojilerini (Edpuzzle gibi) kullanabilirim.	260	2,07	1,02	Zayıf
10	Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknolojilerini (Kahoot, Plickers gibi) kullanabilirim.	260	2,07	1,08	Zayıf

11	Video düzenleme programlarını (Movie-maker, Sony Vegas gibi) kullanabilirim.	260	3,17	1,24	Orta
12	Bulut bilişim teknolojilerini (Dropbox, Google Drive gibi) kullanabilirim.	260	3,62	1,13	İyi
13	Fotoğraf/resim işleme teknolojilerini (Photoshop, Paint gibi) kullanabilirim.	260	3,35	,99	Orta
14	Bilgisayara Windows, Pardus gibi işletim sistemlerini kurabilirim (format atmak).	260	2,99	1,01	Orta
15	Arama motorları için AND, FILETYPE gibi filtreleme kodlarını kullanabilirim.	260	1,97	1,16	Zayıf
16	MEB tarafından sağlanan teknolojileri (EBA, Vitamin gibi) kullanabilirim.	260	3,41	1,13	Orta
17	Hesap tablosu programlarını (Excel, Calc gibi) kullanabilirim.	260	3,14	,98	Orta
18	Dijital karikatür/dijital hikaye araçlarını (Toondoo gibi) kullanabilirim.	260	2,07	1,05	Zayıf
19	Anlık mesajlaşma teknolojilerini (Whatsapp, Line, Skype gibi) kullanabilirim.	260	4,62	,61	Çok İyi
20	Dijital teknolojiler ile görüntülü konuşma yapabilirim.	260	4,69	,53	Çok İyi
21	Sosyal ağ araçlarını (Facebook, Twitter gibi) kullanabilirim.	260	4,53	,83	Çok İyi
22	Video sosyal ağları (Youtube, Vimeo gibi) kullanabilirim.	260	4,69	,53	Çok İyi
23	İnternet tarayıcılarını (Chrome, Firefox gibi) kullanabilirim.	260	4,62	,61	Çok İyi
24	İnternet üzerinde oyun oynayabilirim.	260	3,80	1,30	İyi
25	Arama motorlarında bilgiyi aramak için anahtar kelimeler veya cümleler kullanabilirim.	260	4,58	,56	Çok İyi
26	İnternet üzerinden alışveriş yapabilirim.	260	4,69	,53	Çok İyi
27	Dijital teknolojiler ile elde edilen bilgileri paylaşabilirim.	260	4,59	,56	Çok İyi
28	Müzik dinleme teknolojilerini (Soundcloud, Fizy gibi) kullanabilirim.	260	4,62	,55	Çok İyi
29	Okulun internet sitesine erişmek için internet sitesine bağlanabilirim.	260	4,45	,73	İyi

30	E-posta gönderme/alma teknolojilerini (Gmail, Hotmail gibi) kullanabilirim.	260	4,76	,50	Çok İyi
31	Arama motorlarında ulaşılan bilginin doğru olup olmadığını değerlendirebilirim.	260	4,35	,76	İyi
32	Arama motorlarını (Google, Yandex gibi) kullanabilirim.	260	4,62	,61	Çok İyi
33	Dijital teknolojiler ile film/dizi izleyebilirim.	260	4,69	,53	Çok İyi
34	USB bellek (flash bellek) ya da harici disk kullanabilirim.	260	4,52	,86	Çok İyi
35	Mikrofon bağlantısı yapabilirim.	260	4,34	1,09	İyi
36	Kablosuz Mouse bağlantısı yapabilirim.	260	4,72	,52	Çok İyi
37	Hafıza kartından bilgi kopyalayıp-yapıştırabilirim.	260	4,76	,50	Çok İyi
38	Web kamerası bağlantısı yapabilirim.	260	4,58	,67	Çok İyi
39	CD/DVD yazdırabilirim.	260	4,42	,81	İyi
40	Dijital teknolojiler (Akıllı telefon-bilgisayar gibi) arasında dosya aktarımı yapabilirim.	260	4,65	,54	Çok İyi
41	Bilgisayara hafıza kartı (SD kart gibi) takıp, çıkartabilirim.	260	4,62	,61	Çok İyi
42	Bilgisayara yazıcı bağlantısı yapabilirim.	260	4,45	1,04	İyi
43	Kelime işlemci programlarını (Word, Writer gibi) kullanabilirim.	260	4,24	1,04	İyi
44	Sunum yapma teknolojilerini (PowerPoint, Impress gibi) kullanabilirim.	260	4,24	1,08	İyi
Dijital Okuryazarlık Ölçeği Genel Ortalama		3,71			
		±			
		0,46			

Tablo 4.'te görüldüğü üzere eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan katılımcıların dijital okuryazarlık seviyeleri bütün olarak değerlendirildiğinde; ölçek ortalaması  $\bar{x}=3,71$  olarak hesaplanmıştır. Dijital okuryazarlığın en yüksek olduğu maddenin,  $\bar{x} = 4,76$  ile ölçeğin 37. maddesi olan “Hafıza kartından bilgi kopyalayıp-yapıştırabilirim” maddesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama değerinin en düşük olduğu madde ise,  $\bar{x} = 1,97$  ile ölçeğin 7. maddesi olan “Arama motorları için AND, FILETYPE gibi filtreleme kodlarını kullanabilirim” olduğu tespit edilmiştir.

## ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu başlıkta, “müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyinin; cinsiyet, yaş, meslekte geçirilen süre, eğitim durumu, haftada girilen ders saati, okul türü gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmakta ve gruplar arası farklılıklar incelenmektedir.

### DİJİTAL OKURYAZARLIK VE CİNSİYET DEĞİŞKENİ

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve bulgular Tablo 5’te ortaya konulmuştur.

**Tablo 5.** Dijital Okuryazarlık Ölçeği Açısından Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	sd	p
Dijital Okuryazarlık	Kadın	98	155,22	21,33	2,16	5,121	258	0,000
	Erkek	62	167,94	18,15	1,43			

Dijital okuryazarlık ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre farklılığını belirlemek adına yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda ölçek puanının ( $t=5,121$ ;  $p<0,05$ ) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. ‘Erkek’ grubunda yer alan katılımcılarda puan değerlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin yaş değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve bulgular Tablo 6’da ortaya konulmuştur.

**Tablo 6.** Dijital Okuryazarlık Ölçeği Açısından Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		ANOVA Sonuçları								
	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Dijital Okuryazarlık	29 ve daha küçük	35,00	166,69	21,61	G. Arası	16362,69	3	5454,230	15,394	0,000
	30-39	153,00	159,53	21,12	G. İçi	90704,46	256	354,314		
	40-49	45,00	159,40	4,81	Toplam	107067,15	259			
	50 ve üstü	27,00	185,33	15,17						
	Toplam	260,00	163,15	20,33						

Dijital Okuryazarlık ölçeğinin yaş değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına yapılan ANOVA Testi'ne göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık puan ortalamasının ( $F=3,181$ ;  $p<0,05$ ) yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Tablo 7.** Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Yaşa Göre Hangi Grupları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Yaş (i)	Yaş (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Dijital Okur-yazarlık	29 ve daha küçük	30-39	7,156	4,032	,297
		40-49	7,286	3,723	,223
		50 ve üstü	-18,648	4,676	,001
	30-39	29 ve daha küçük	-7,156	4,032	,297
		40-49	,129	1,852	,732
		50 ve üstü	-25,804	3,382	,000
	40-49	29 ve daha küçük	-7,286	3,723	,223
		30-39	-,129	1,852	,584
		50 ve üstü	-25,933	3,006	,000
	50 ve üstü	29 ve daha küçük	18,648	4,676	,001
		30-39	25,804	3,382	,000
		40-49	25,933	3,006	,000

Hangi gruplar arası farklılaşmanın meydana geldiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizinde öncelikle homojenliğe bakılmış ve varyansların dijital okuryazarlık ölçeği için homojenlik durumunun var olmadığı görülmüştür, bu sebeple Games-Howell testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda yalnızca “50 ve üstü” yaş grubunda yer alan katılımcılar, diğer tüm gruplarda yer alan katılımcılarla dijital okuryazarlık açısından farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin meslekteki deneyim süresi değişkenine göre ayrışmasını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve bulgular Tablo 8’de ortaya konulmuştur.

**Tablo 8.** Dijital Okuryazarlık Ölçeği Açısından Meslekteki Toplam Deneyim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		ANOVA Sonuçları								
Puan	Toplam Deneyim	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Dijital Okur-yazarlık	0-5 yıl	53	167,30	16,97	G. Arası	13528,86	4,00	3382,21	9,220	0,000
	6-10 yıl	81	161,67	23,57	G. İçi	93538,29	255,00	366,82		
	11-15 yıl	72	155,13	17,27	Toplam	107067,15	259,00			
	16-20 yıl	18	160,50	6,69						
	21 yıl ve üzeri	36	177,75	18,66						
	Toplam	260	163,15	20,33						

Dijital okuryazarlık ölçeğinin toplam deneyim süresi değişkenine göre ayrımlaşmasını belirlemek adına yapılan ANOVA Testi'ne göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumlarının puan ortalamasının ( $F=9,220$ ;  $p<0,05$ ) toplam mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. En yüksek puan ortalama değeri "21 yıl ve üzeri" deneyim süresine sahip katılımcılarda tespit edilmiştir.

**Tablo 9.** Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Toplam Mesleki Deneyim Süresine Göre Hangi Grupları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları

	Toplam Mesleki Deneyim (i)	Toplam Mesleki Deneyim (j)	$X_i - X_j$	$Sh_x$	$p$
Dijital Okuryazarlık	0-5 yıl	6-10 yıl	5,635	3,506	,495
		11-15 yıl	12,177	3,094	,001
		16-20 yıl	6,802	2,814	,123
		21 yıl ve üzeri	-10,448	3,887	,066
	6-10 yıl	0-5 yıl	-5,635	3,506	,495
		11-15 yıl	6,542	3,317	,285
		16-20 yıl	1,167	3,057	,995
		21 yıl ve üzeri	-16,083	4,066	,001
	11-15 yıl	0-5 yıl	-12,177	3,094	,001
		6-10 yıl	-6,542	3,317	,285
		16-20 yıl	-5,375	2,574	,236
		21 yıl ve üzeri	-22,625	3,717	,000
	16-20 yıl	0-5 yıl	-6,802	2,814	,123
		6-10 yıl	-1,167	3,057	,995
		11-15 yıl	5,375	2,574	,236
		21 yıl ve üzeri	-17,250	3,487	,000
	21 yıl ve üzeri	0-5 yıl	10,448	3,887	,066
		6-10 yıl	16,083	4,066	,001
		11-15 yıl	22,625	3,717	,000
		16-20 yıl	17,250	3,487	,000

Hangi gruplar arası farklılaşmanın meydana geldiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizinde öncelikle homojenliğe bakılmış ve varyansların dijital okuryazarlık ölçeği için homojenlik durumunun var olmadığı görülmüştür, bu sebeple Games-Howell testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, “0-5 yıl” grubu ile “11-15 yıl” deneyime sahip öğretmenler arasında 0-5 yıl lehine anlamlı farklılık olduğu; ayrıca, “21 yıl ve üzeri” deneyime sahip öğretmenler ile “6-20

yıl” gruplarının “21 yıl ve üzeri” lehine anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin meslekteki deneyim süresi değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve bulgular Tablo 10’da ortaya konulmuştur.

**Tablo 10.** Dijital Okuryazarlık Ölçeği Açısından Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Eğitim Kademesi	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	sd	p
Dijital Okuryazarlık	Ortaokul	99	175,45	15,04	1,51	8,681	258	,000
	Lise	161	155,58	19,48	1,54			

Dijital okuryazarlık ölçeğinin çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda ölçek puan ortalamasının ( $t=8,681$ ;  $p<0,05$ ) eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. “Ortaokul” kademesinde çalışan öğretmenlerde ölçek puan ortalamasının daha yüksek değerde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin meslekteki deneyim süresi değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve bulgular Tablo 11’de ortaya konulmuştur.

**Tablo 11.** Dijital Okuryazarlık Ölçeği Açısından Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Eğitim Durumu	ANOVA Sonuçları								
		N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Dijital Okuryazarlık	Lisans	197	161,28	22,37	<b>G. Arası</b>	4620,01	2,00	2310,00	5,795	0,003
	Yüksek Lisans	54	166,83	9,09	<b>G. İçi</b>	102447,14	257,00	398,63		
	Doktora	9	182,00	,00	<b>Toplam</b>	107067,15	259,00			
	<b>Toplam</b>	260	163,15	20,33						

Dijital okuryazarlık ölçeğinin eğitim durumu değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına yapılan ANOVA Testi'ne göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin ( $F=5,795$ ;  $p<0,05$ ) eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Tablo 12.** Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Eğitim Durumuna Göre Hangi Grupları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi (i)	Eğitim Düzeyi (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Dijital Okuryazarlık	Lisans	Yüksek Lisans	-5,554	2,018	,018
		Doktora	-20,721	1,594	,000
	Yüksek Lisans	Lisans	5,554	2,018	,018
		Doktora	-15,167	1,237	,000
	Doktora	Lisans	20,721	1,594	,000
		Yüksek Lisans	15,167	1,237	,000

Hangi gruplar arası farklılaşmanın meydana geldiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizinde öncelikle homojenliğe bakılmış ve varyansların dijital okuryazarlık ölçeği için homojenlik durumunun var olmadığı görülmüştür,

bu sebeple Games-Howell testi kullanılmıştır. Tüm eğitim seviyesi gruplarının birbirleri ile anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Eğitim seviyesi arttıkça dijital okuryazarlıkta artmaktadır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin ders saati değişkenine göre ayrışmasını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve bulgular Tablo 13'te ortaya konulmuştur.

**Tablo 13.** Dijital Okuryazarlık Ölçeği Açısından Haftalık Toplam Ders Saati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Haftalık Toplam Ders Saati	ANOVA Sonuçları								
		N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Dijital Okuryazarlık	15 ve daha az	45	164,80	22,43	G. Arası	4369,99	3,00	1456,66	3,631	0,014
	15-20	117	158,77	24,04	G. İçi	102697,16	256,00	401,16		
	21-29	80	167,31	11,24	Toplam	107067,15	259,00			
	30 ve daha fazla	18	169,00	14,41						
	Toplam	260	163,15	20,33						

Dijital okuryazarlık ölçeğinin haftalık toplam ders saati değişkenine göre ayrışmasını belirlemek adına yapılan ANOVA Testi'ne göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık puan ortalamasının ( $F=3,631$ ;  $p<0,05$ ) haftalık toplam ders saati değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Tablo 14.** Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Toplam Mesleki Deneyim Süresine Göre Hangi Grupları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları

	<b>Haftalık Toplam Ders Saati (i)</b>	<b>Haftalık Toplam Ders Saati (j)</b>	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
<b>Dijital Okuryazarlık</b>	<b>15 ve daha az</b>	15-20	6,031	4,015	,441
		21-29	-2,512	3,572	,895
		30 ve daha fazla	-4,200	4,765	,814
	<b>15-20</b>	15 ve daha az	-6,031	4,015	,441
		21-29	-8,543	2,554	,005
		30 ve daha fazla	-10,231	4,058	,075
	<b>21-29</b>	15 ve daha az	2,512	3,572	,895
		15-20	8,543	2,554	,005
		30 ve daha fazla	-1,688	3,621	,966
	<b>30 ve daha fazla</b>	15 ve daha az	4,200	4,765	,814
		15-20	10,231	4,058	,075
		21-29	1,688	3,621	,966

Hangi gruplar arası farklılaşmanın meydana geldiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizinde öncelikle homojenliğe bakılmış ve varyansların dijital okuryazarlık ölçeği için homojenlik durumunun var olmadığı görülmüştür, bu sebeple Games-Howell testi kullanılmıştır. Yalnızca “15-20” grubu ile “21-29” grupları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Haftalık ders saati “21-29” arasında olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri, haftalık ders saati “15-20” saat arasında olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyinin çalışılan kurum değişkenine göre ayrışmasını belirlemek adına Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve bulgular Tablo 15’te ortaya konulmuştur.

**Tablo 15.** Dijital Okuryazarlık Ölçeği Açısından Çalışılan Kurumun Bulunduğu Sektör Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Kurum Sektör	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	sd	p
Dijital Okuryazarlık	Devlet	170	161,91	22,85	1,75	1,557	251,081	,121
	Özel	90	165,50	14,26	1,50			

Dijital okuryazarlık ölçeğinin kurum sektör değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda ölçek puan ortalamasının ( $t=1,557$ ;  $p>0,05$ ) kurum sektör değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir deyişle, dijital okuryazarlık ölçeği çalışılan kurum türünden etkilenmemektedir.

### Müzik Öğretmenlerinin Özyeterlilik İnancına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın birinci alt problemindeki “Eğitim kurumlarında görevli müzik öğretmenlerin özyeterlilik inançları hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmakta ve müzik öğretmenleri özyeterlilik inancı ölçeğine katılımcıların verdikleri cevaplar irdelenmektedir. Tablo 16’da çalışmada yararlanılan ölçeğinin nicelik değerlendirmeleri yer almaktadır.

**Tablo 16.** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Düzeyleri

Boyut	$\bar{x}$	Ss.	Aralık
Öğretmen Özyeterlilik İnancı	4,29	0.421	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.14’e bakıldığında, müzik öğretmenlerinin öğretmen özyeterlilik inanç seviyeleri  $\bar{x}=4,29$  ile 4,21 – 5,00 aralığında “kesinlikle katılıyorum” olarak elde edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin özyeterlilik inanç düzeyleri yüksek olarak elde edilmiştir.

**Tablo 17.** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Ölçeğine İlişkin Madde Ortalamaları

No	Ölçek Maddeleri	N	$\bar{x}$	ss	Aralık
1	Branşım ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahibim.	260	4,17	,59	Katılıyorum
2	Branşım ile ilgili soru sorulduğunda rahatlıkla yanıtlayabilirim.	260	4,31	,60	Katılıyorum
3	Branşım ile ilgili gelişmeleri takip edebilirim.	260	4,32	,65	Katılıyorum
4	Branşıma ilişkin bilgilerimle meslektaşlarımın güvenini kazanabilirim.	260	4,35	,66	Katılıyorum
5	Branşım ile ilgili konularda hizmet içi eğitimler verebilirim.	260	4,14	,78	Katılıyorum
6	Sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarını yönetebilirim.	260	4,48	,50	Katılıyorum
7	Öğrencilerin bir arada uyum içerisinde çalışmasını sağlayabilirim.	260	4,45	,50	Katılıyorum
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlayabilirim.	260	4,45	,56	Katılıyorum
9	Derslerimde zamanı etkin bir şekilde kullanabilirim.	260	4,38	,61	Katılıyorum
10	Akademik başarısı düşük öğrencilere uygun öğretim ortamları oluşturabilirim.	260	4,35	,71	Katılıyorum
11	Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilirim.	260	4,52	,50	Kesinlikle Katılıyorum
12	Öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirim.	260	4,42	,67	Katılıyorum
13	Velilerle iyi iletişim kurabilirim.	260	4,42	,56	Katılıyorum
14	Hiç tanımadığım biriyle bile rahatlıkla iletişim kurabilirim.	260	4,42	,61	Katılıyorum
15	Grup içinde düşüncelerimi rahatlıkla açıklayabilirim.	260	4,35	,66	Katılıyorum

16	Meslektaşlarımla iyi bir iletişim kurabilirim.	260	4,42	,49	Katılıyorum
17	Yeni bir gruba rahatlıkla dâhil olabilirim.	260	4,28	,69	Katılıyorum
18	Grupla yapılacak bir etkinliğe çekinmeden katılabilirim.	260	4,38	,66	Katılıyorum
19	Gereksinim duyduğumda başkalarından rahatlıkla yardım isteyebilirim.	260	4,21	,76	Katılıyorum
20	Değişime kolaylıkla uyum sağlayabilirim.	260	4,21	,85	Katılıyorum
21	Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim.	260	3,55	1,04	Katılıyorum
22	Eğitim politikalarını farklı disiplinler temelinde değerlendirebilirim.	260	3,97	,81	Katılıyorum
23	Toplumsal sorunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilirim.	260	4,28	,69	Katılıyorum
24	Eğitim felsefelerinden yararlanarak eğitim sistemini değerlendirebilirim.	260	3,80	,81	Katılıyorum
25	Eğitim sistemindeki güncel gelişmeleri yorumlayabilirim.	260	4,31	,60	Katılıyorum
26	Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim.	260	4,62	,49	Kesinlikle Katılıyorum
27	Güncel konuları bilimsel bir perspektiften değerlendirebilirim.	260	4,18	,91	Katılıyorum
Öğretmen Öz-yeterlilik İnançları Genel Ortalama			4,29 ± 0,427		

Öğretmenlerin özyeterliliklerine dair inançları, bütün olarak değerlendirildiğinde; ölçek ortalaması  $\bar{x} = 4,29$  olarak hesaplanmıştır. Özyeterlilik seviyesinin en yüksek olduğu maddenin,  $\bar{x} = 4,62$  ile ölçeğin 26. maddesi olan “Yaşadığım toplumu sosyolojik açıdan değerlendirebilirim” maddesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama değerinin en düşük olduğu madde ise,  $\bar{x} = 3,55$  ile ölçeğin 21. maddesi olan “Edebiyata ilişkin bilgi birikimine güvenirim” olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ayrışmasını belirlemek adına Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve bulgular Tablo 18’de ortaya konulmuştur.

**Tablo 18.** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Ölçeği Açısından Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	sd	p
Öğretmen Özyeterlilik İnancı	<b>Kadın</b>	98	115,40	13,88	1,40	,341	157,215	,734
	<b>Erkek</b>	162	115,94	9,92	,78			

Öğretmen özyeterlilik inancı ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre ayrışmasını belirlemek adına yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda ölçek puan ortalamasının ( $t=0,341$ ;  $p>0,05$ ) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bir diğer deyişle, öğretmenlerin özyeterlilik inançları cinsiyet gruplarının değişiminden etkilenmemektedir.

Öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin yaş değişkenine göre ayrışmasını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 19’ortaya konulmuştur.

**Tablo 19.** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Ölçeği Açısından Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		ANOVA Sonuçları									
		Yaş	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Öğretmen Özyeterlilik İnanç	<b>29 ve daha küçük</b>	35	107,11	8,17	<b>G. Arası</b>	3417,64	3	1139,21	9,369	0,000	
	<b>30-39</b>	153	116,18	11,60	<b>G. İçi</b>	31126,58	256	121,59			
	<b>40-49</b>	45	119,40	13,02	<b>Toplam</b>	34544,22	259				
	<b>50 ve üstü</b>	27	118,33	6,02							
	<b>Toplam</b>	260	115,74	11,55							

Öğretmen özyeterlilik inancı ölçeğinin yaş değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına yapılan ANOVA Testi'ne göre öğretmenlerin özyeterlilik inanç seviyelerinin puan ortalamasının ( $F=9,369$ ;  $p<0,05$ ) yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Tablo 20.** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Hangi Grupları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları

	Yaş (i)	Yaş (j)	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Öğretmen Özyeterlilik İnancı	<b>29 ve daha küçük</b>	30-39	-9,062	1,669	,000
		40-49	-12,286	2,382	,000
		50 ve üstü	-11,219	1,803	,000
	<b>30-39</b>	29 ve daha küçük	9,062	1,669	,000
		40-49	-3,224	2,156	,446
		50 ve üstü	-2,157	1,490	,475
	<b>40-49</b>	29 ve daha küçük	12,286	2,382	,000
		30-39	3,224	2,156	,446
		50 ve üstü	1,067	2,261	,965
	<b>50 ve üstü</b>	29 ve daha küçük	11,219	1,803	,000
		30-39	2,157	1,490	,475
		40-49	-1,067	2,261	,965

Hangi gruplar arası farklılaşmanın meydana geldiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizinde öncelikle homojenliğe bakılmış ve varyansların öğretmen özyeterlilik inancı ölçeği için homojenlik durumunun var olmadığı görülmüştür, bu sebeple Games-Howell testi kullanılmıştır. Yalnızca “29 ve daha küçük” grubunun diğer tüm gruplar ile farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlilik inanç düzeylerinin meslekteki toplam deneyim süresi değişkenine göre ayrışmasını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 21’de ortaya konulmuştur.

**Tablo 21.** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Ölçeği Açısından Meslekteki Toplam Deneyim Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		ANOVA Sonuçları								
Puan	Toplam Deneyim	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Öğretmen Özyeterlilik İnancı	0-5 yıl	53	110,30	12,76	<b>G. Arası</b>	5336,67	4	1334,17	11,648	0,000
	6-10 yıl	81	113,11	10,22	<b>G. İçi</b>	29207,54	255	114,54		
	11-15 yıl	72	122,13	9,13	<b>Toplam</b>	34544,22	259			
	16-20 yıl	18	113,50	18,01						
	21 yıl ve üzeri	36	118,00	5,22						
	<b>Toplam</b>	260	115,74	11,55						

Öğretmen özyeterlilik inancı ölçeğinin toplam deneyim süresi değişkenine göre ayrımlaşmasını belirlemek adına yapılan ANOVA Testi'ne göre öğretmenlerin özyeterlilik inancı puan ortalamasının ( $F=11,648$ ;  $p<0,05$ ) toplam mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Tablo 22.** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Hangi Grupları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları

	Toplam Mesleki Deneyim (i)	Toplam Mesleki Deneyim (j)	$X_i - X_j$	$Sh_x$	$p$
Öğretmen Özyeterlilik İnancı	0-5 yıl	6-10 yıl	-2,809	2,089	,664
		11-15 yıl	-11,823	2,057	,000
		16-20 yıl	-3,198	4,592	,955
		21 yıl ve üzeri	-7,698	1,957	,002
	6-10 yıl	0-5 yıl	2,809	2,089	,664
		11-15 yıl	-9,014	1,564	,000
		16-20 yıl	-,389	4,394	,751
		21 yıl ve üzeri	-4,889	1,431	,008
	11-15 yıl	0-5 yıl	11,823	2,057	,000
		6-10 yıl	9,014	1,564	,000
		16-20 yıl	8,625	4,378	,317
		21 yıl ve üzeri	4,125	1,383	,029
	16-20 yıl	0-5 yıl	3,198	4,592	,955
		6-10 yıl	,389	4,394	,530
		11-15 yıl	-8,625	4,378	,317
		21 yıl ve üzeri	-4,500	4,333	,834
	21 yıl ve üzeri	0-5 yıl	7,698	1,957	,002
		6-10 yıl	4,889	1,431	,008
		11-15 yıl	-4,125	1,383	,029
		16-20 yıl	4,500	4,333	,834

Hangi gruplar arası farklılaşmanın meydana geldiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizinde öncelikle homojenliğe bakılmış ve varyansların öğretmen özyeterlilik inancı ölçeği için homojenlik durumunun var olmadığı görülmüştür, bu sebeple Games-Howell testi kullanılmıştır. “0-5 yıl” grubu ile “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” grupları arasında, “6-10 yıl” grubu ile “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” grupları ile, “11-15 yıl” grubu ile “0-5 yıl”, “6-10 yıl”, “21 yıl ve üzeri” grupları arasında ve son ile, “21 yıl ve üzeri” grubu

ile “0-5yıl”, “6-10 yıl”, “11-15 yıl” grupları arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin meslekteki çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve bulgular Tablo 23’te ortaya konulmuştur.

**Tablo 23:** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Ölçeği Açısından Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Eğitim Kademesi	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	sd	p
Öğretmen Özyeterlilik İnancı	Ortaokul	99	117,91	10,31	1,04	2,398	258	0,017
	Lise	61	114,40	12,09	0,95			

Öğretmen özyeterlilik inancı ölçeğinin çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda ölçek puan ortalamasının ( $t=2,398$ ;  $p<0,05$ ) eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. “Ortaokul” grubunda yer alan katılımcılarda ölçek ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerinin meslekteki toplam deneyim süresi değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 24’te ortaya konulmuştur.

**Tablo 24.** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Ölçeği Açısından Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		ANOVA Sonuçları								
<b>Eğitim Durumu</b>		N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Öğretmen Özyeterlilik İnancı	<b>Lisans</b>	197	112,55	10,16	<b>G. Arası</b>	8351,92	2	4175,96	40,975	0,000
	<b>Yüksek Lisans</b>	54	126,17	10,59	<b>G. İçi</b>	26192,29	257	101,92		
	<b>Doktora</b>	9	123,00	,00	<b>Toplam</b>	34544,22	259			
	<b>Toplam</b>	260	115,74	11,55						

Öğretmen özyeterlilik inancı ölçeğinin eğitim durumu değişkenine göre ayrımlaşmasını belirlemek adına yapılan ANOVA Testi'ne göre öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının puan ortalamasının ( $F=40,975$ ;  $p<0,05$ ) eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

**Tablo 25.** Müzik Öğretmenleri Özyeterlilik İnancı Açısından Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<b>Toplam Mesleki Deneyim (i)</b>	<b>Toplam Mesleki Deneyim (j)</b>	$X_i - X_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Öğretmen Özyeterlilik İnancı	<b>Lisans</b>	Yüksek Lisans		-13,618	1,613	,000
		Doktora		-10,452	,724	,000
	<b>Yüksek Lisans</b>	Lisans		13,618	1,613	,000
		Doktora		3,167	1,442	,081
	<b>Doktora</b>	Lisans		10,452	,724	,000
		Yüksek Lisans		-3,167	1,442	,081

Hangi gruplar arası farklılaşmanın meydana geldiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizinde öncelikle homojenliğe bakılmış ve varyansların öğretmen özyeterlilik inancı ölçeği için homojenlik durumunun var olmadığı görülmüştür, bu sebeple Games-Howell testi kullanılmıştır. Yalnızca “Lisans” grubu ile “Yüksek Lisans” ve “Doktora” grupları ile farklılaşmaktadır. Diğer bir ifade ile lisansüstü eğitim alan öğretmenler kendilerini lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha yeterli görmektedir.

Öğretmenlerin özyeterlilik inanç düzeylerinin haftalık toplam ders saati değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 26’da ortaya konulmuştur.

**Tablo 26.** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Ölçeği Açısından Haftalık Toplam Ders Saati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		ANOVA Sonuçları								
	Haftalık Toplam Ders Saati	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
Öğretmen Özyeterlilik İnancı	15 ve daha az	45	119,40	12,11	<b>G. Arası</b>	1295,35	3	431,78	3,325	0,020
	15-20	117	113,54	9,84	<b>G. İçi</b>	33248,86	256	129,88		
	21-29	80	116,39	13,19	<b>Toplam</b>	34544,22	259			
	30 ve daha fazla	18	118,00	10,29						
	Toplam	260	115,74	11,55						

Öğretmen özyeterlilik inancı ölçeğinin haftalık toplam ders saati değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına yapılan ANOVA Testi’ne göre öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının puan ortalamasının ( $F=3,325$ ;  $p<0,05$ ) haftalık toplam ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Tablo 27.** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Haftalık Toplam Ders Saatine Göre Hangi Grupları Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Games-Howell Testi Sonuçları

	<b>Haftalık Toplam Ders Saati (i)</b>	<b>Haftalık Toplam Ders Saati (j)</b>	$X_i - X_j$	$Sh_x$	$p$
Öğretmen Özyeterlilik İnancı	<b>15 ve daha az</b>	15-20	5,862	2,022	,025
		21-29	3,013	2,331	,570
		30 ve daha fazla	1,400	3,024	,967
	<b>15-20</b>	15 ve daha az	-5,862	2,022	,025
		21-29	-2,849	1,733	,358
		30 ve daha fazla	-4,462	2,591	,336
	<b>21-29</b>	15 ve daha az	-3,013	2,331	,570
		15-20	2,849	1,733	,358
		30 ve daha fazla	-1,612	2,839	,941
	<b>30 ve daha fazla</b>	15 ve daha az	-1,400	3,024	,967
		15-20	4,462	2,591	,336
		21-29	1,612	2,839	,941

Hangi gruplar arası farklılaşmanın meydana geldiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc analizinde öncelikle homojenliğe bakılmış ve varyansların öğretmen özyeterlilik inancı ölçeği için homojenlik durumunun var olduğu görülmüştür, bu sebeple Games-Howell testi kullanılmıştır. Yalnızca “15 saat ve daha az” grubu ile “15-20 saat” grubu arasında “15 saat ve daha az” grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlilik inanç düzeylerinin çalışılan kurumun bulunduğu sektör değişkenine göre ayrışmasını belirlemek adına Bağımsız Gruplar T Testi yapılmış ve bulgular Tablo 28’de ortaya konulmuştur.

**Tablo 28.** Öğretmen Özyeterlilik İnancı Ölçeği Açısından Çalışılan Kurumun Bulunduğu Sektör Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Kurum Sektör	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	sd	p
Öğretmen Özyeterlilik İnancı	Devlet	170	115,71	9,91	,76	,056	135,974	,955
	Özel	90	115,80	14,21	1,50			

Öğretmen özyeterlilik inancı ölçeğinin çalışılan kurumun bulunduğu sektör değişkenine göre ayrılaşmasını belirlemek adına yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda ölçek ortalamasının ( $t=0,056$ ;  $p>0,05$ ) kurum sektör değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

## MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIKLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZYETERLİLİK İNANCI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Bu başlık altında çalışmanın “müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları ile öğretmen özyeterlilik inancı arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Dijital okuryazarlık düzeyi ile öğretmen özyeterlilik inancı arasındaki ilişkinin varlığını belirlemek amacıyla öncelikle korelasyon analizi yapılmıştır.

Korelasyon, iki değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığını, eğer bir ilişki varsa bu ilişkinin miktar ve yönünü bulmak ve yorumlamak için yapılan istatistiki bir işlemdir. Bu işlem sonucunda -1 ile +1 arasında değişen değerler elde edilir. Bu korelasyon katsayısı olarak adlandırılır ve r ile gösterilir. Korelasyon katsayısının +1 ve -1 aralığını yakınlığı ilişki düzeyinin güçlülüğünü göstermektedir. İlişkinin yönü korelasyon katsayısının işaretine bağlıdır. Eğer r pozitif (+1) ise değişkenlerden biri artarken diğerinin de artıyor olduğu anlaşılmaktadır. Değişim yönünün aynı olduğu söylenebilir. Eğer değişkenler arasında negatif (-1) ilişki varsa değişkenlerden biri artarken diğerinin azaldığı ifade edilir (Karasar, 2013).

Müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları ile öğretmen özyeterlilik inancı arasında ilişki için elde edilen Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplamaları aşağıda Tablo 29’da gösterilmiştir.

**Tablo 29.** Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlıkları İle Öğretmen Özyeterliliği Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Gerçekleştirilen Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Öğretmen Özyeterlilik İnancı
Dijital Okuryazarlık	<i>r</i>	0,174*
	<i>p</i>	0,005
	<i>N</i>	260

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları ile mesleki özyeterlilik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r=0,174$ ,  $p=0,005$ ) tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda, dijital okuryazarlık seviyeleri arttıkça özyeterliliklerine olan inançlarının da artış gösterdiği söylenebilir.

### DİJİTAL OKURYAZARLIĞIN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZYETERLİLİK İNANÇLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Bu başlık altında alt problem olan: “Dijital okuryazarlık müzik öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik inanç düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bağımlı değişken mesleki özyeterlilik inanç düzeyi, bağımsız değişken dijital okuryazarlık düzeyi olarak belirlenmiştir.

**Tablo 30.** Dijital Okuryazarlığın Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik İnançları Üzerindeki Etkisine Yönelik regresyon Analizi

Bağımsız değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış kat- sayı	t ist.	p
	$\beta$	St. hata			
(sabit)	3.684	.212		17.350	.000*
Dijital Okuryazarlık	.162	.057	.175	2.858	.005*

**Bağımlı Değişken: Mesleki Özyeterlilik İnancı R= 0.175 R<sup>2</sup>=0.031 F=8.166 F(p)=0.005**

\* $p<0.05$  için anlamlı ilişki

İlişkinin yordanmasına yardımcı olan regresyon analizine bakıldığında; dijital okuryazarlığın müzik öğretmenleri mesleki özyeterliliklerine inanca etkisi pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

Modelin açıklama gücü olan  $R^2$  değeri 0.031 olarak bulunmuştur ( $R=0.175$ ,  $R^2= 0,031$ ;  $p<,05$ ). Dijital okuryazarlık düzeyi, müzik öğretmenleri mesleki özyeterlilik inançlarını %3,1 gibi düşük bir oranda açıklama gücüne sahiptir. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı = 0,162'dir ( $p<0,05$ ). Buna göre, dijital okuryazarlık düzeyi 1 br. arttığında müzik öğretmenleri mesleki özyeterlilik inanç düzeyi 0.162 br. artış gösterecektir.

Tablo 30'a bakıldığında model aşağıdaki gibi formüleştirebilir:

$$\text{Mesleki özyeterlilik inancı} = 3,68 + (0,162 \times \text{Dijital Okuryazarlık})$$

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyi ile mesleki özyeterlilik inancı arasındaki ilişkiyi inceleyerek eğitimde dijital dönüşüm sürecine sanatsal alanların nasıl adapte olduğunu anlamaya yönelik önemli bulgular sunmuştur.

### DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİNE YÖNELİK TARTIŞMA

Müzik öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde tutum sergilemesi kendilerini dijital okuryazarlık açısından yüksek yeterlikte görmekte ve dijital araçları, teknolojileri ve çevrimiçi kaynakları mesleki uygulamalarında etkin bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca temel bilgisayar ve internet becerilerine değil, aynı zamanda dijital içerik üretme, düzenleme, paylaşma, eğitim teknolojilerini derslerine entegre etme ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini teknolojiyle destekleme konularında da kendilerine güven duyduklarını gösterir. Ayrıca, “kesinlikle katılıyorum” yanıtı, öğretmenlerin dijital teknolojileri mesleki yaşamlarının doğal bir parçası olarak gördüklerini ve yenilikçi öğretim yöntemlerine daha açık olduklarını da yansıtır. Sonuç olarak öğretmenler, dijital okuryazarlık düzeylerini yeterli görmekte ve dijital araçları, teknolojileri ve çevrim içi kaynakları mesleki uygulamalarında etkin bir şekilde kullanmaktadır.

Bu sonuç alan yazında bir çok araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda genellikle dijital okuryazarlık düzeylerinin “iyi” veya “yüksek” seviyelerde olduğu görülmektedir. Örneğin, List (2019) öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun dijital okuryazarlığa yönelik güçlü bir inanca sahip olduklarını ve becerilerinin “iyi” düzeyde olduğunu rapor etmiştir. Benzer şekilde, Ogelman, Demirci ve Güngör (2022), öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini tüm alt boyutlarda ortalamanın üzerinde bulmuştur.

Yaşar (2019), sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 16 öğretmen adayının dijital okuryazarlık becerilerini “yeterli” düzeyde tespit etmiş, Çetin (2016) de öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin “yeterli” olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, Uyar (2021) meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerini “yüksek” bulurken, Arslan (2019) öğretmenlerin, Özoğlu (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarını “yüksek” düzeyde rapor etmiştir. Ata ve Yıldırım (2019) ile Kozan ve Bulut Özek (2019), benzer biçimde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerini “yüksek” olarak değerlendirmiştir. Korkmaz (2020) sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterliliklerini “çok yeterli” bulmuştur. Uluslararası bir araştırmada ise Quaicoe ve Pat (2020), Gana’daki ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin dijital teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerini incelemiş ve katılımcıların büyük çoğunluğunun ortalamanın üzerinde dijital okuryazarlık düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Yontar (2019), sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini “orta” seviyede tespit etmiştir. Güngör ve Kurtipek (2020) çalışmalarında katılımcıların dijital okuryazarlık yeterliklerinin “orta seviyenin üzerinde” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular, farklı örneklem gruplarında yapılan araştırmalarda dijital okuryazarlık düzeylerinin genellikle orta veya orta üzeri olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Literatürün geneline bakıldığında, muhtelif araştırmalarda da katılımcıların dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, farklı düzeyde sonuçlara ulaşan çalışmalar da vardır. Boyacı (2019), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarını “kısmen yüksek” olarak değerlendirmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda, Menzi vd., (2012) ile Yılmaz, Üredi ve Akbaşlı (2015) araştırmalarında katılımcıların dijital okuryazarlık yeterlikleri orta düzeyde olarak rapor edilmiştir.

## **MÜZİK ÖĞRETMENLERİ MESLEKİ ÖZYETERLİLİK İNANCI ÖLÇEĞİNE YÖNELİK TARTIŞMA**

Bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlik seviyeleri “kesinlikle katılıyorum” yönünde yani olumlu bir görüş ile belirlenmiştir. Genel olarak, kendilerini alanlarında yeterli gördüklerini ve mesleki bilgi, beceri ve tutum açısından olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin müzik eğitiminin gerektirdiği temel yeterlikleri büyük

ölçüde benimsediklerini, ders planlama, uygulama, öğrenciyle etkileşim kurma ve mesleki sorumluluklarını yerine getirme konularında kendilerine güven duyduklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, puanın “kesinlikle katılıyorum” düzeyine ulaşmamış olması geliştirilmesi gereken bazı yönlerin de bulunduğunu; özellikle teknoloji kullanımı, yenilikçi yöntemler ve sürekli mesleki gelişim gibi alanlarda destekleyici eğitimlerin öğretmenlerin yeterlik algısını daha da güçlendirebileceğini ortaya koymaktadır.

Karataş(2019) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının bireyselse eğitimi dersine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının değerlendirilmesine yönelik olarak, yaptığı araştırmasında katılımcı cevaplarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Fidan vd., (2020) çalışmasında, okul öncesi dönemdeki çocuklara müzik eğitimi verebilmek için yeterli donanıma sahip olma yeterlilikleri ile ilgili önermesinin katılıyorum yönünde olumlu olduğunu bulmuştur. Dursun vd. (2020) çalışmasında müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik yeterliklerine ilişkin algıları ile yaşam ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmasında müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının katılıyorum yönünde olduğu belirlenmiştir.

Akay (2023) çalışmasında, müzik öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki yeterlik durumlarını, özel eğitim alanında çalışmakta olan müzik öğretmenlerinin görüşleri ile belirlemek ve özel eğitim alanının müzik öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğunu saptamak amacını taşımaktadır. Bu araştırmanın sonucunda, özel eğitim alanında deneyim ve bilgi birikiminin önemli olduğu görülmektedir. Yaşanılan olumsuz durumların sebebinin tecrübesizlikten kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Azbağ ve Uzun (2023) çalışmasında, öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri araştırmışlardır. Araştırma sonunda 2006 öğretim programından mezun müzik öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik puan ortalamalarının, 2018 öğretim programından mezun olmuş öğretmenlere ve halen öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Baysal (2023) çalışmasında, keman dersine yönelik mesleki yeterliliği genel olarak yüksek düzeyde olumlu olduğu bulunmuştur, bu da müzik öğretmeni adaylarının ve müzik eğitimi alan bireylerin keman dersine karşı olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir.

## **DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DİJİTAL OKURYAZARLIK VE MÜZİK ÖĞRETMENLERİ MESLEKİ ÖZYETERLİK İNANCI İÇİN TARTIŞMA**

Bu çalışmada, dijital okuryazarlık için cinsiyet açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir, erkekler anlamlı şekilde yüksek puana sahiptir. Yaş açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir, 50 yaş ve üzeri grubun anlamlı şekilde yüksek puanı vardır. Toplam mesleki deneyim açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir, 21 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenlerin anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür, çalışılan okul kademesi için anlamlı farklılık elde edilmiştir, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi anlamlı yüksektir. Eğitim durumu açısından anlamlı farklılık vardır ve doktora düzeyi eğitim seviyesine sahip öğretmenler anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Haftalık ders saati açısından 30 ve daha fazla ders veren öğretmenlerin anlamlı şekilde skor değeri yüksektir. Diğer yandan, çalışılan okul türü açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Çeşitli araştırmalar, cinsiyet değişkeninin dijital okuryazarlık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Çetin (2016), Yeşildal (2018) ile Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) de benzer sonuçlara ulaşarak erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Deloitte (2018) raporunda da teknoloji ve bilgisayar kullanımında erkeklerin kadınlara göre daha avantajlı konumda olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, Sakallı (2015), Özgür (2016) ve Göldağ ve Kanat (2018), yaptıkları çalışmalarda, erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın adaylara göre daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Yontar (2019), sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, erkek adayların dijital okuryazarlıklarının yüksek, kadın adayların ise orta seviyede olduğunu ve bu farkın anlamlı düzeyde olduğunu belirtmiştir. Hamutoğlu, Gemikonaklı, Raffaele ve Gezgin (2020), üniversite öğrencileri arasında erkeklerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadınlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmalarda yaş faktörünün dijital okuryazarlık üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Yeşildal (2018), yaşın artışıyla dijital okuryazarlık seviyelerinin gerilediğini ifade etmiştir. Güder ve Demir (2018), 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğunu, ancak yaş ilerledikçe bu yeterliliğin azaldığını tespit etmiştir. Menşan (2019) ise, 40 yaş üstü öğretmenlerin dijital araç ve platformlara daha mesafeli olduklarını vurgulamıştır. Aksoy vd., (2021) ilköğretim öğretmenlerinde yaş ilerledikçe dijital okuryazarlık yeterliliklerinin azaldığını saptamıştır. Gökbulut (2021)

çalışmasında, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, 46 yaş ve üzerinelere göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ogelman, Demirci ve Güngör (2022), genç öğretmenlerin (20-29) orta yaş grubuna (40-49) kıyasla daha yüksek dijital okuryazarlık becerilerine sahip olduklarını ve teknolojik yenilikleri daha yakından takip ettiklerini bulmuştur.

Araştırmalar, öğretmenlerin öğrenim durumlarının dijital okuryazarlık becerileri üzerinde farklı etkiler ortaya koyduğunu göstermektedir. Baş (2011)'da yaptığı çalışmada ilkökul öğretmenleri arasında lisansüstü öğrenim görmüş olanların eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öçal (2017), lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin dijital okuryazarlık açısından kendilerini daha yeterli gördüklerini ve öğrenim düzeyinin bu yeterliliğin belirlenmesinde önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Aksoy vd., (2021), lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin diğer eğitim seviyesindeki meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık Arslan (2019), öğrenim durumu ile dijital okuryazarlık arasında doğrudan bir ilişki bulmamış; bu durumu öğretmenlerin dijital araçları kullanma sıklığı ve teknolojiye yönelik ilgi ve tutumlarıyla açıklamıştır. Gökbulut (2021)'ta benzer şekilde öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlememiştir. Keskin ve Küçük (2021)'te çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dijital okuryazarlık öz-yeterliliklerinde anlamlı bir değişim olmadığını belirtmişlerdir.

Çeşitli araştırmalar öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Sur (2012), 1-20 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojik araçları daha sık kullandıklarını, buna karşılık 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların daha çok klasik teknolojilere yöneldiklerini ifade etmiştir. Arslan (2019) ise, mesleki kıdem ile dijital okuryazarlık arasında ters orantılı bir ilişki bulunduğunu ileri sürmüştü; bu durumu genç öğretmenlerin öğrenimleri sırasında daha fazla teknoloji temelli derslerle karşılaşmalarına bağlamıştır. Keskin ve Küçük (2021) sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin dijital okuryazarlık öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında anlamlı bir farklılık gözlemlememiştir. Aksoy vd., (2021) de yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinde farklılıklar bulunduğunu saptamış; özellikle 21-25 yıl deneyime sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin diğer kıdem gruplarına göre daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ogelman, Demirci ve Güngör (2022), 1-5

yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek dijital okuryazarlık becerilerine sahip olduğunu tespit etmiştir.

Mevcut çalışmada, müzik öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik inancı için; cinsiyet ve çalışılan okul türü açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Buna karşılık, yaş açısından farklılık belirlenmiş, 40-49 yaş grubunun anlamlı yüksek olduğu, mesleki deneyim açısından 11-15 yıl süre ile çalışan öğretmenlerin skor değerinin daha yüksek olduğu, ortaokul kademesinde çalışanların, lisansüstü eğitim düzeyinde olanların, 30 ve daha üzeri ders saati olan öğretmenlerin mesleki özyeterlilik inançları anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Karataş (2019) çalışmasında, bireysel ses eğitimi dersi özyeterliliğinin cinsiyet açısından anlamlı farklı olmadığı belirlenmiştir. Bireysel ses eğitimi dersi öz yeterliliği ile bireysel ses eğitimi dersi tutum puanları arasındaki pozitif yönlü ve anlamlı ilişki belirlenmiştir. Benzer şekilde Baysal (2023) çalışmasında cinsiyet, öğrenim görülen üniversite ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre keman çalma performansına yönelik öz yeterlik algısında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak, yaş gruplarına ve mezun olunan liseye göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Keman dersine yönelik tutum ile keman çalma performansına yönelik öz yeterlik algısı arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Azbağ ve Uzun (2023)'ün çalışmasında müzik öğretmeni ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterliliklerinde cinsiyet için farklılık elde edilmemiş, buna karşılık yaş açısından anlamlı farklılık bulunmuş ve 31-35 yaş arası öğretmenlerin anlamlı yüksek skor değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Zengin (2024) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının müzik kültürü yeterliklerine yönelik puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Müzik öğretmeni adaylarının müzik kültürü yeterliklerine göre puanlarının yaş ve üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu durum yaş ve üniversitenin müzik kültürü yeterlikleri üzerinde bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. Araştırma bulgularına göre 30 yaş üstü gurup en yüksek ortalama puana sahipken, 25-29 yaş grubu en düşük ortalamaya sahiptir.

## DİJİTAL OKURYAZARLIK VE MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZYETERLİK İNANCI İLİŞKİSİ

Bu çalışmada korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki özyeterlilik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Dijital okuryazarlık düzeyi arttıkça müzik öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik inancı da artış göstermektedir.

Regresyon analizine bakıldığında; dijital okuryazarlık düzeyinin müzik öğretmenleri mesleki özyeterlilik inancına etkisi pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Ancak modelin açıklama gücü düşük düzeyde bulunmuştur. Literatürde bu iki değişken arasında ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genellikle, dijital okuryazarlık ve müzik öğretmenleri mesleki özyeterlilik inancı değişkenleri farklı değişken bileşimleri ile kullanılmıştır. Nitekim, Atabek ve Burak (2019) çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının eğitim teknolojilerine yönelik özyeterlilikleri ile teknolojiye tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Eğitim teknolojisi standartları özyeterliliği ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Atabek ve Burak (2024) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının müzik eğitiminde teknoloji kullanımının etkililiği, yararlılığı ve yeterliliğine ilişkin görüşlerini ve kişilik özellikleri ile bu kullanıma yönelik tutumları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Sonuçlar, müzik eğitiminde teknoloji kullanmaya yönelik tutumların açıklık kişilik özelliği ile pozitif, nevrozizm ile ise negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca müzik öğretmeni adaylarının önemli bir çoğunluğu teknolojinin yararlı olduğunu ve müzik eğitiminde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmalar, dijital okuryazarlığın farklı değişkenlerle ilişkisinde genellikle orta düzeyde bir yordayıcı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Kaya (2020)'da dijital okuryazarlığın dijital vatandaşlık algısındaki değişimleri orta düzeyde açıkladığını ortaya koymuştur. Aydar (2021) ise, okul öncesi öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenme becerilerinin, bilişötesi farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeyleri tarafından düşük düzeyde açıklandığını bulmuştur. Buzkurt (2021), yaşam boyu öğrenmenin alt boyutları olan gelişime açıklık ve öğrenmeye istekliliğin, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık algılarını orta düzeyde yordadığını ifade etmiştir. Dizlek (2022), dijital okuryazarlık değişkenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları orta düzeyde etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Akıncan (2022), ortaokul öğretmenlerinin bilgi güvenliği farkındalıkları ile dijital bağımlılık düzeylerinin, dijital okuryazarlık üzerinde orta derecede belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

## **ÖNERİLER**

### **UYGULAYICIYA YÖNELİK ÖNERİLER**

- Müzik öğretmenlerinin dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim programlarında teknoloji okuryazarlığına yönelik içeriklere yer verilmelidir.
- Mesleki yeterliliği arttırmak adına öğretmenlerin hem alan bilgilerini hem de dijital becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan uygulamalı atölye ve seminerler düzenlenmelidir.
- Dijital okuryazarlık seviyesinin geliştirilmesi için öğretmenlerin bu teknolojilerin eğitimdeki yaratıcı kullanım alanlarına dair farkındalıkları arttırılmalıdır.
- Müzik eğitimi ile uyumlu teknoloji destekli dijital platformlar, öğretmenlerin ders içeriğini zenginleştirmeleri ve öğrencilerle daha etkileşimi çalışmalar yürütmeleri için yaygınlaştırılmalıdır.
- Eğitim politikalarında, sanat eğitimi alanındaki öğretmenlerin teknolojik donanımlarının güçlendirilmesine yönelik özel stratejiler geliştirilmelidir.
- Öğretmenlere ders planlarında dijital müzik uygulamalarını entegre etmeleri için rehber materyaller hazırlanabilir.
- Deneyimli öğretmenlerin bilgi ve becerilerini meslektaşlarıyla paylaşacağı mentorluk sistemleri kurulabilir.
- Dijital okuryazarlık deneyimlerini paylaşabilecekleri online topluluklar ve forumlar oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin dijital araç kullanımındaki ilerlemeleri düzenli olarak değerlendirilmeli ve olumlu geri bildirimlerle özyeterlilik inançları pekiştirilmelidir.
- Başarı hikâyeleri görünür kılarak öğretmenlerin dijital becerilere güven duymaları sağlanabilir.

### **ARAŞTIRMACILARA YÖNELİK ÖNERİLER**

- Bu araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki Avcılar, Beylikdüzü, Bakırköy, Kadıköy, Üsküdar ilçelerinde ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma daha farklı örneklemlerde gerçekleştirilebilir ve böylece sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Farklı bir çalışmada okulların ilkököl, ortaokul gibi farklı kademelerinde görev alan öğretmenlerin de çalışmaya dahil edilmesi tavsiye edilmektedir.
- Üniversitelerde çalışan akademik personeller ile daha kapsamlı araştırmalar yapılması önerilmektedir.
- Araştırmanın derinleştirilebilmesi için nitel araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abbitt, J.T. (2021). An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (tpack) among teacher candidates. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 134-143.
- Akay, G. (2023). *Müzik öğretmenlerinin özel eğitim alanında yeterlikleri ve kendilerinden beklenilenlere ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akıncan, E. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık dijital bağımlılık ve bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(2), 859–894.
- Al-Awidi, H.M. ve Alghazo, I.M. (2012). The effect of student teaching experience on preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs for technology integration in the UAE. *Educational Technology Research & Development*, 60, 923-941.
- Allen, C., ve Berggren, J. (2016). Digital literacy and sustainability—a field study in EFL teacher development. *CALL Communities And Culture—Short Papers From EUROCALL*, 14-19.
- Alpian, Y., Sumantri, M. S., Yufiarti, ve Anggraeni, S. W. (2023). Self-concept and emotional intelligence in relation with digital literacy. *Journal of Nonformal Education*, 9(1), 47-57.
- Alpian, Y., Sumantri, M. S., Yufiarti. ve Anggraeni, S. W. (2022). The relationship of self-concept and logical thinking patterns with digital literacy ability. *Indonesian Journal of Social Research (IJSR)*, 4(2), 63-73.
- Anggraini, R., Handayani, Y. (2022). Digitalization in education. *Journal Of Digital Education, Communication And Arts (DECA)*, 5(1), 1-12.
- Antoniou, A.S., Geralexis, I. ve Charitaki, G. (2017). Special educator's teaching self – efficacy determination: a quantitative approach, *Scientific Research Publishing Psychology*, 8, 1642-1656.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*,

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Ata, R., ve Yıldırım, K. (2019). Exploring turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy. *Education Sciences*, 9(1), 40.
- Atabek, O. & Burak, S. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisine yönelik özyeterlilikleri ile tutumları arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29(1), 1-19.
- Atabek, O., & Burak, S. (2024). The relation between attitudes towards the use of technology in music education and big five inventory personality traits. *South African Journal of Education*, 44(1), 1-10.
- Aydar, G. (2021). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Yordanmasında Bilişötesi Farkındalık ve Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Rolü*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Azbağ, D., Uzun, Y. B. (2023). Müzik öğretmeni ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterliliklerinde lisans programının etkisi, *Uluslararası Sanat ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 6(14), 1-13.
- Baltar, F., & Brunet, I. (2012). Social research 2.0: Virtual snowball sampling method using Facebook. *Internet Research*, 22(1), 57–74.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Pbc.
- Baş, G. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı özyeterlilik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 35–51.
- Bay, N. D. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy belief and classroom management skills of preschool teachers with other variables. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 12(4), 335-348.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Baysal, R. (2023). *Müzik öğretmeni adaylarının keman dersine ilişkin tutumları ile çalma performanslarına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Beauchamp, M. R., Barling, J. ve Morton, K. L. (2011). Transformational teaching and adolescent self-determined motivation, self-efficacy, and intentions to engage in leisure time physical activity: a randomised controlled pilot trial.

- Biasutti, M., Concina, E. (2017). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy, *Musicae Scientiae*, 1(1), 1-6.
- Biasutti, M., Concina, E., Deloughry, C., Frate, S., Konkol, G., Mangiacotti, A., Pance, B. R., Vidulin, S. (2020). The effective music teacher: A model for predicting music teacher's self-efficacy, *Psychology of Music*, 1(1), 1-17.
- Bihade, S. R. (2012). Study of impact of practice-teaching programme on student teachers sense of self efficacy. *Golden Research Thoughts*, 1(11), 1-4.
- Bing, H., Sadjadi, B., Afzali, M. ve Fathi, J. (2022). Self-efficacy and emotion regulation as predictors of teacher burnout among english as a foreign language teachers: a structural equation modeling approach. *Front. Psychol.*, 13, 1-10.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki: düzce üniversitesi örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Brown, L., Haun, J. ve Peterson, L. (2014). A proposed disaster literacy model. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 8(3), 267-275.
- Bulger, M., ve Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal Of Media Literacy Education*, 10(1), 1–21.
- Bull, G., Spector, M. Persichitte, K. ve Meiers, E. (2017). Reflections on preparing educators to evaluation the efficacy of educational technology: An interview with Joseph South. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17(1). 11-16.
- Buzkurt, L. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Castellví, J., Díez-Bedmar, M. C., ve Santisteban, A. (2020). Pre-service teachers' critical digital literacy skills and attitudes to address social problems. *Social Sciences*, 9(8), 134-151.
- Chan, B. S., Churchill, D., ve Chiu, T. K. (2017). Digital literacy learning in higher education through digital storytelling approach. *Journal Of International Education Research (JIER)*, 13(1), 1-16.

- Chetty, K., Qigui, L., Gcora, N., Josie, J., Wenwei, L., Fang, C. (2017). Bridging the digital divide: measuring digital literacy. *Open-Assessment E-Journal*, 12(23), 1-20.
- Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C. C., McMahon, D. ve Kraiss, K. (2015). Incorporating functional digital literacy skills as part of the curriculum for high school students with intellectual disability. *Education And Training in Autism And Developmental Disabilities*, 50(2), 155–171.
- Corry, M. ve Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online environment: a review of the literature. *Res. Learn. Technol.*, 1(26), 15-21.
- Cote, T., ve Milliner, B. (2018). A survey of EFL teachers digital literacy: a report from a japanese university. *Teaching English With Technology*, 18(4), 71-89.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal Of College Teaching ve Learning (Online)*, 9(2), 79-92.
- Dizlek, A., ve Ahmet, U. Z. U. N. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive*, 5(2), 27-37.
- Dursun, Y. Özbek, Ö. & Çoraklı Kahraman, E. (2020). Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile yaşam ve iş doyumları arasındaki ilişki, *Sed Eğitim Dergisi*, 8(2), 110-125.
- Ebersole, L. (2019). Preservice teacher experience with technology integration: how the preservice teacher's efficacy in technology integration is impacted by the context of the preservice teacher education program. *International Dialogues on Education*, 6(2), 124-138.
- Elstad, E. ve Christophersen, K-A. (2017). Perceptions of digital competency among student teachers: contributing to the development of student teachers' instructional self-efficacy in technology-rich classrooms. *Education Sciences*, 7(1), 3-7.
- Erdoğan, İ. ve Üredi, L. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği), *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 938-959.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital

- competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449-2472.
- Fathi, J. ve Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotion regulation as predictors of teaching stress: an investigation of iranian english language teachers. *Teach. Engl. Lang.*, 13, 117-143.
- Fidan, S. G., Çiftçibaş, M. C. & Turan, Z. (2020). Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi müzik eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 16, 354-374.
- Frankel, K., Becker, B.L.C., Rowe, M. W. ve Pearson, P.D. (2016). From “what is reading?” to what is literacy?. *Journal of Education*, 196(3), 7-17.
- Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers’ resilience and wellbeing: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20, 609–621.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley and Sons Pbc.
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R. ve Bourke, T. (2023). Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 801-821.
- Gouseti, A., Lakkala, M., Raffaghelli, J., Ranieri, M., Roffi, A., Ilomaki, L. (2023). Exploring teachers’ perceptions of critical digital literacies and how these are manifested in their teaching practices, *Education Review*, 1(1), 1-35.
- Gökbulut B., (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 469-479.
- Göldağ, B. & Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları, *International Journal of Social Science*, 70, 77-92,
- Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 82-100.
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y. ve Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: links to classroom quality and children’s learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21.
- Güder, O., ve Demir, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven algılarının cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul türü açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 51-68.
- Gülsün, İ., Malinen, O.P., Yada, A. ve Savolainen, H. (2023). Exploring the role of

teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132, 2-8.

- Güngör, N. B., ve Kurtipek, S. (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin dijital okuryazarlığa etkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *International Journal Of Human Sciences*, 17(2),
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C, Kaya Uyanık, G., Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması, *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Hatlevik, O. E., & Christophersen, K. A. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education*, 63, 240-247.
- Herman, N. D. Maknun, J. Barliana, M. S., ve Mardiana, R. (2018). Technology literacy level of vocational high school students. *advances in social science, Education And Humanities Research*, 299, 519-522.
- Hobbs, R. (1994). Teaching media literacy. Yo! Are you hip to this?, *Media Studies Journal*, 8(4), 135-145.
- Hsu, H. P., Wenting, Z., ve Hughes, J. E. (2019). Developing elementary students' digital literacy through augmented reality creation: insights from a longitudinal analysis of questionnaires, interviews, and projects. *Journal Of Educational Computing Research*, 57(6), 1400-1435.
- Kara, S. (2021). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, A. (2019), *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kent, A.M. ve Giles, R. M. (2017). Preservice teachers' technology self-efficacy. *Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal*, 26(1), 9-20.
- Keskin, H., ve Küçük, G. (2021). Sınıf öğretmenlerin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Temel*

- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teacher's self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Koç, F. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kozan, M. ve Bulut Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Kozikoğlu, İ., ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.
- König, J., Heine, S., Jager-Biela, D., Rothland, M. (2022). ICT integration in teachers' lesson plans: a scoping review of empirical studies, *Eur. J. Teach. Education*, 1(2), 1-29.
- Lazarides, R., Watt, H. M., ve Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346.
- Leaning, M. (2019). An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media And Communication*, 7(2), 4-13.
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13.
- List, A. (2019). Defining digital literacy development: an examination of pre-service teachers' beliefs. *Computers ve Education*, 138, 146-158.
- Liu, H., Chu, W. ve Wang, Y. (2021). Unpacking EFL teacher self-efficacy in livestream teaching in the chinese context. *Front. Psychol.*, 12, 1-18.
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., ve Engelién, K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education?. *Nordic Journal Of Digital Literacy*, 9(04), 280-298.
- Marschall, G. (2022). The role of teacher identity in teacher self-efficacy development: the case of katie. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(6), 725-747.

- Martin, A. (2006). A European framework for digital literacy. *Digital Kompetanse*, 1(4), 151-161.
- Maunula, M., ve Lähdesmäki, S. (2022). Student teachers' perceptions of the connection between literacy, equality and digitalization. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 4(3), 323-337.
- Maxwell, C. E., ve Maxwell, E. M. (2014). Gender differences in digital literacy among undergraduate students of faculty of education, kogi state university: implications for eresources ve library use. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 1(7), 96-108.
- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 325-339.
- Menşan, N.Ö. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin dijital kültür algısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Menzi, N., Çalışkan, E., ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- Milenkova, V. ve Lendzhova, V. (2021). Digital citizenship and digital literacy in the conditions of social crisis. *Computers*, 10(4), 40-53.
- Mohammadyari, S., & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education*, 82, 11-25.
- Moon, S. J., ve Bai, S. Y. (2020). Components of digital literacy as predictors of youth civic engagement and the role of social media news attention: the case of korea. *Journal Of Children And Media*, 14(4), 458-474.
- Moreira-Fonten, E., García-Señorán, M., Conde-Rodríguez, A., Gonzales, A. (2019). Teachers' ICT-related self-efficacy, job resources, and positive emotions: their structural relations with autonomous motivation and work engagement, *Comput. Education*, 134, 63-77.
- Mudasiru, O.Y. (2005). An investigation into teacher's self-efficacy in implementing computer education in nigerian secondary schools. *Meridian: A Middle School Technologies Journal a Service of NC State University, Raleigh*, 8, 2-15.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Ocak, G., ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.

- Ogelman, H. G., Demirci, F., ve Güngör, H. (2022). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-247.
- Ogodo, J., Simon, M., Morris, D. ve Akubo, M. (2021). Examining K-12 teachers' digital competency and technology self-efficacy during covid-19 pandemic. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(11), 13-27.
- Orakcı, Ş., Yüreğilli-Göksu, D. & Karagöz, S. (2023). A mixed methods study of the teachers' self-efficacy views and their ability to improve self-efficacy beliefs during teaching. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12.
- Öçal, F.Z. (2017). İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). A review of digital literacy levels of future primary-school and secondary-school teachers in Turkey and Kazakhstan. *Muğla Sıtkı Koçman University Journal of Education*, 5(1), 16-25.
- Özgür, H. (2016). öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Dijital Okuryazarlıkları ile İlişkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Paetsch J., Franz S., Wolter I. (2023). Changes in early career teachers' technology use for teaching: The roles of teacher self-efficacy, ICT literacy, and experience during COVID-19 school closure, *Teach. Teach. Educ.* 135(1), 1-19.
- Payant, C. ve Bell, P. (2022). Developing literacy skills through collaborative tasks for emerging-proficiency english as additional language learners in quebec. *Tesl Canada Journal/Revue Tesl Du Canada*, (391), 67-81.
- Porat, E., Blau, I., ve Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers and Education*, 126, 23-36.
- Pressley, T. ve Rangel, R. (2023). Elementary teacher self-efficacy after a year of teaching during COVID-19. *Psychology in the Schools*, 60(9), 3284-3297.
- Promsri, C. (2019). The association between digital literacy and social intelligence.

- Quaicoe, J. S. & Pata, K. (2020). Teachers' digital literacy and digital activity as digital divide components among basic schools in Ghan. *Education And Information Technologies*, 25(5), 4077-4095.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., ve McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism And Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74.
- Ryan, A. ve Mathews, E. S. (2022). Teacher self-efficacy of primary school teachers working in irish ASD classes. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 249-263.
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkininin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Saleha, L., Baharun, H. ve Utami Trimelia, W. (2022). Implementation of digital literacy to develop social emotional in early childhood. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Research (IJECEER)*, 1(1), 1-10.
- Shen, Y. A. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and Health*, 25, 129-138.
- Shopova, T. (2014). Digital literacy of students and its improvement at the university. *Journal On Efficiency And Responsibility In Education And Science*, 7(2), 26-32.
- Siddiq, F., Scherer, R., Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): a new construct in 21st century education, *Comput. Educ.* 92, 1-14.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 68-77.
- Sulak, S. E. (2019). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *International Social Sciences Studies Journal*, 5(31), 1329-1342.
- Sur, D. (2012). *Meslek liselerinin büro yönetimi ve sekreterlik programlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. S. (2015). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). New

York: Pearson Longman.

- Techataweewan, W., ve Prasertsin, U. (2018). Development of digital literacy indicators for thai undergraduate students using mixed-method research. *Kasetsart Journal Of Social Sciences*, 39, 215-221.
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., ve Jumbo, F. T. (2020). Digital literacy and higher education during COVID-19 lockdown: spain, italy, and ecuador. *Publications*, 8(4), 48-56.
- Tinmaz, H., Lee, Yt., Fanea-Ivanovici, M. (2022). A systematic review on digital literacy. *Smart Learn. Environ*, 9, 21-34.
- Tohara, A. J. T. (2021). Exploring digital literacy strategies for students with special educational needs in the digital age. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(9), 3345-3358.
- Tohara, A. J. T., Shuhidan, S. M., Bahry, F. D. S. ve Nordin, M. N. B. (2021). Exploring digital literacy strategies for students with special educational needs in the digital age. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(9), 3345-3358.
- Tuzkan, F. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ukwoma, S. C., Iwundu, N. E. ve Iwundu, I. E. (2016). Digital literacy skills possessed by students of UNN, implications for effective learning and performance: a study of the MTN universities connect library. *New Library World*, 117(11/12), 702-720.
- Uyar, A. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 198-211.
- Walton, G. (2016). Digital Literacy (DL), *Establishing the Boundaries and Identifying the Partners, New Review of Academic Librarianship*, 22(1), 1-4.
- Wangid, M. N., Chandra, A. P. ve Hendra, E. R. (2021). The science-math stories based on digital learning: digital literacy innovation in increasing ability to solve problems. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 16(9). 94-107.
- Williams, M. K., Christensen, R., McElroy, D. ve Rutledge, D. (2023). Teacher self-efficacy in technology integration as a critical component in designing technology-infused teacher preparation programs. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1), 228-259.

- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. ve Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802.
- Xiyun, S., Fathi, J., Shirbagi, N. ve Mohammaddockht, F. (2022). A structural Model Of Teacher Self-Efficacy, Emotion Regulation, And Psychological Wellbeing Among English Teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 904151.
- Yao, N., Wang, Q. (2024). Factors influencing pre-service special education teachers'intention toward AI in education: Digital literacy, teacher self-efficacy, perceived ease of use, and perceived usefulness, *Heliyon*, 1(1), 1-13.
- Yaşar, Ç. (2019). *BÖTE Öğretmen Adaylarının Kariyer Eğilimlerinin, Sosyal Medyaya İlişkin Görüşlerinin ve Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin Bireylerde Dijital Okuryazarlık ve Sağlık Okuryazarlığı Arasındaki İlişki: Konya Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, M., Üredi, L., ve Akbaşı, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 105-121.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Zakariya, Y. F. ve Wardat, Y. (2024). Job satisfaction of mathematics teachers: an empirical investigation to quantify the contributions of teacher self-efficacy and teacher motivation to teach. *Mathematics Education Research Journal*, 36(4), 791-813.
- Zengin, S. (2024). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmeni özel alan yeterliklerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erzurum.