



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL OKUMAYA İLİŞKİN
ÖZ YETERLİLİK VE TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ:
BURSA İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Ali Emre ÇETE
0000-0003-1383-2562**

BURSA-2023



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL OKUMAYA İLİŞKİN ÖZ
YETERLİLİK VE TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ:
BURSA İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali Emre ÇETE

0000-0003-1383-2562

Danışman

Prof. Dr. Ferhat ENSAR

BURSA-2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Ali Emre ÇETE

Tarih: 17/02/2023

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okumaya İlişkin Öz yeterlilik ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bursa ili Örneği adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Ali Emre ÇETE

Danışman
Prof. Dr. Ferhat ENSAR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Başkanı
Prof. Dr. Gökhan ARI



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 17/02/2023

Tez Başlığı / Konusu: Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okumaya İlişkin Öz yeterlilik ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bursa ili Örneği

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 179 sayfalık kısmına ilişkin, 16/01/2023 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %10 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza
17/02/2023

Adı Soyadı: Ali Emre ÇETE
Öğrenci No: 801872012
Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı: Türkçe Eğitimi
Statüsü: Yüksek Lisans Doktora

Danışman
(Ferhat ENSAR, Tarih)

TEZ ONAY SAYFASI
T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 801872012 numara ile kayıtlı Ali Emre ÇETE'nin hazırladığı "Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okumaya İlişkin Öz yeterlilik ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bursa ili Örneği" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 17/02/2023 günü 11.00-12.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
(Danışman)
Prof. Dr. Ferhat ENSAR
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Ozan İPEK
Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖN SÖZ

Eğitim-öğretim ortamının en değerli yapıtaşı şüphesiz öğretmenlerdir. Çağdaş toplumlarda öğretmenlerin tek görevi bilgi aktarmak değildir. Başta sanat, kültür, edebiyat, bilim ve teknolojiye meydana gelen yenilikleri, değişim ve dönüşümü takip ederek oluşturdukları bilgi hazinesini eleştirel bir bakış açısı ile yorumlayarak doğru ve güncel bilgileri öğrencilerine ulaştırmak çağdaş toplumlarda öğretmenlerden beklenen bir özelliktir. Bu noktada öğrencilere dijital okuryazarlık becerisini kazandırmada önemli bir rolü olan Türkçe öğretmenlerinin teknolojik gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan ve günden güne yaygınlaşan dijital okuma becerilerine ilişkin öz yeterlilik inançlarının ve tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi araştırmanın ana amacını oluşturmaktadır.

Bu itibarla, yüksek lisans eğitimim sürecinde her zaman desteğini ve yardımını gördüğüm; bana inanan, yol gösteren, engin bilgilerini ve tecrübelerini esirgemeyen ve benim için şartları her daim kolaylaştıran çok değerli danışmanım Prof.Dr. Ferhat ENSAR'a; tezimi büyük bir titizlikle inceleyen, kıymetli tavsiyeler veren, bilimsel birikimi ile yolumu aydınlatan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ozan İPEK'e ve Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalının kıymetli hocalarına sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Değerli görüşleriyle tezime katkıda bulunan Prof. Dr. Halit KARATAY'a, Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa Tezel'e ve bugünlere gelmemde üzerimde emeği olan bütün hocalarıma şükranlarımı sunuyorum.

Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma, her zaman yanımda olup gösterdiği sevgi ve destek ile güç ve inanç bulduğum kıymetli eşim Hacer ÇETE 'ye tüm hayatım boyunca her türlü imkânı sunarak emek veren, sevgi ve dualarını her zaman hissettiğim annem Ülkü ÇETE'ye, babam Adnan ÇETE 'ye; kardeşi olmaktan büyük mutluluk duyduğum Ebru ÇETE 'ye sonsuz teşekkür ederim.

ALİ EMRE ÇETE

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Ali Emre ÇETE
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	xv+204
Mezuniyet Tarihi	17/02/2023
Tez Danışmanı	Prof.Dr. Ferhat ENSAR

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL OKUMAYA İLİŞKİN ÖZ YETERLİLİK VE TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: BURSA İLİ ÖRNEĞİ

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tutumlarını ve öz yeterlik inançlarını cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, günlük dijital kitap okuma süresi, okuma materyali tercihi, dijital kütüphane kullanımı ve okunan e-kitap sayısı değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa ili Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım ve Mudanya ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan "basit seçkisiz örneklem yöntemi" kullanılarak belirlenmiş 220'si kadın,149'u erkek 369 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için demografik bilgiler Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmada Çıvğın ve Akkaya (2020) tarafından geliştirilen "Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği" ile Kırmızı-Susar ve Yurdakul (2021) tarafından geliştirilen "Dijital Okuma Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26 programından yararlanılmıştır. Her iki ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların standart z dönüşümü yapılmıştır. İstatiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Dijital okuma tutum ve dijital okuma öz yeterlik puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon yöntemi ile saptanmıştır. Gruplara göre her iki ölçek ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında ise iki grup için bağımsız gruplar t testi yöntemi, ikiden fazla gruba sahip bağımsız değişken için ise tek yönlü varyans analiz (ANOVA)

yöntemine başvurulmuştur. ANOVA için farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin dijital okuma tercih boyutunda ve dijital okuma özellik boyutunda yüksek tutum düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Tutum ölçeğinin genel puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde süre değişkeninin, öz yeterlik ölçeğinin genel puanları incelendiğinde ise cinsiyet ve okunan dijital kitap sayısı değişkeninin anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Tutum ölçeğinin dijital okuma tercih ve dijital okuma özellik alt boyutlarında eğitim düzeyi, günlük dijital kitap okuma süresi, okuma materyali tercihi, dijital kütüphane kullanımı, okunan dijital kitap sayısı değişkenlerinin anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni tercih boyutunda anlamlı fark oluştururken, özellik boyutunda anlamlı fark oluşturmamaktadır. Öz yeterlik ölçeğinin erişim, amaca uygunluk, kullanma ve olumsuzluk alt boyutlarında cinsiyet, günlük dijital kitap okuma süresi, okuma materyali tercihi, dijital kütüphane kullanımı, okunan dijital kitap sayısı değişkenlerinin anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi değişkeni kullanım boyutunda, yaş değişkeni olumsuzluk ve amaca uygunluk boyutunda, mesleki deneyim değişkeni ise amaca uygunluk alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dijital Okuma, Dijital Okuma Öz yeterliliği, Dijital Okuma Tutumu

ABSTRACT

Name and Surname	Ali Emre ÇETE
University	Bursa Uludağ University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Turkish and Social Sciences Education
Branch	Turkish Education
Degree Awarded	Master Thesis
Page Number	xv+204
Degree Date	17/02/2023
Supervisor	Prof.Dr. Ferhat ENSAR

A STUDY OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS' SELF-SUFFICIENCY AND ATTITUDE UPON DIGITAL READING THROUGH DIFFERENT VARIABLES: EXAMPLE OF BURSA PROVINCE.

The purpose of this study is to examine the digital reading attitudes and self-sufficiency of Turkish teachers with respect to gender, age, training level, occupational experience, spent time on reading e-book, reading material preference, the use of e-library and the number of e-book read.

This study is carried through correlational survey model as a quantitative research model. The research sample includes 369 Turkish teachers working at public schools in Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım, Mudanya in Bursa. As a simple random sample, the group includes 220 women and 149 men. All demographic informations are held by personal information forms. "Digital Reading Self-Efficacy Scale" created by Çıvğın and Akkaya (2020), and "Digital Reading Attitude Scale" by Kırmızı-Susar and Yurdakul (2021) are used in the study. For the data analysis, SPSS 26 programme is used. A standard z transform is held for the two scales and their subscales. Parametric tests are also used in statistical analysis.

For the analysis of subscales, two groups are examined by independent samples t-test; but independent variable having more than two groups is examined by one-way variance analysis (ANOVA). LSD method, a multiple research method, is used with the purpose of comparing the results for ANOVA.

The research findings show that Turkish language teachers' digital reading attitude is quite high. When the findings related to the sub-dimensions were evaluated, it was seen that the teachers had a high level of attitude in the digital reading preference dimension and the digital reading feature dimension. The self-efficacy level of the teachers is found medium-level. The attitude scale findings show that duration leads a significant difference. However, the self-efficacy scale findings show gender and the number of e-book read have an important place for a significant difference. It is found that training level, spent time on e-book reading, reading material preference, the use of e-library, the number of e-book read creates a significant difference for the attitude scale. Gender variable makes a significant difference on the preference level whereas it does not cause it on the feature level. For the subscales of self-efficacy scale, -including accessibility, expediency, use and negativeness-, the findings show that gender, spent time on e-book reading in a day, reading material preference, the use of e-library and the number of e-book read make a significant difference. Also, training level variable on the level of use; age variable on the level of negativeness; occupational experience variable on the level of expediency do not make a statistically significant difference.

Keywords: Digital Reading, Digital Reading Self-Efficacy, Digital Reading Attitudes

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırma Soruları	18
1.3. Amaç.....	19
1.4. Önem	20
1.5. Varsayımlar	21
1.6. Sınırlılıklar.....	22
1.7. Tanımlar.....	22

İKİNCİ BÖLÜM

KURUMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma ve Özellikleri.....	24
2.1.1. Okuma Sürecinin Fiziksel ve Zihinsel Unsurları	26
2.1.1.1. Okumanın Fiziksel Unsurları.	27
2.1.1.2. Okumanın Zihinsel Unsurları.....	28
2.1.2. Okuma ve Anlama Becerileri.....	28
2.1.3. Okuma Eğitimi ve Amaçları	30
2.1.4. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri.....	32
2.1.4.1. Sesli Okuma	33
2.1.4.2. Sessiz Okuma	33
2.1.4.3. Seçmeli –Esnek Okuma.	34
2.1.4.4. Göz Atarak Okuma	34
2.1.4.5. Metinlerle İlişkilendirme.....	34
2.2. Dijital Okuma ve Özellikleri	36

2.2.1. Dijital Okuma Sürecinde Kullanılan Araç ve Gereçler	39
2.2.2. Dijital Okumaya Yönelik Geliştirilen Uygulama Programları.	41
2.2.3. Dijital Okuma Stratejileri.....	42
2.2.4. Dijital Dönüşümün Okuma Üzerindeki Etkileri ve Avantajları.	44
2.2.5. Dijital Okuma Sürecinin Dezavantajları	48
2.2.6. Dijital Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi.....	50
2.2.7. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuma Eğitiminin Yeri.	53
2.2.8. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dijital Okuma Becerisi.	55
2.2.9. PISA’da Dijital Okuma Kavramı.	60
2.2.10. UNESCO – Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi	63
2.3. Öz yeterlilik	64
2.3.1. Öğretmen Öz Yeterliliği.....	69
2.3.1.1. Öğretmen Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Faktörler.....	72
2.4. Tutum.....	73
2.4.1. Öğretmen Tutumları.....	77
2.5. Dünya’da Dijital Okuma Alanında Yapılan Araştırmalar	78
2.6. Türkiye’de Dijital Okuma Alanında Yapılan Araştırmalar	84

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	92
3.2. Evren ve Örneklem.....	92
3.3. Veri Toplama Araçları.....	95
3.3.1. Dijital Okuma Öz yeterlilik Ölçeği.....	96
3.3.2. Dijital Okuma Tutum Ölçeği	98
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	99
3.4.1. Verilerin Analizi.....	99

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuma Tutum Ölçeği Betimsel İstatistik Puanı ve Alt Boyut Puanları ile Dijital Okuma Öz yeterlilik Ölçeği Betimsel İstatistik Puanı ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bulgular	100
--	-----

4.2. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuma Tutum Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar ile Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	102
4.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Türkçe Öğretmenlerin Dijital Okuma Tutum Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar ile Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	103
4.4. Yaş Değişkenine Yönelik Türkçe Öğretmenlerin Dijital Okuma Tutum Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar ile Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	105
4.5. Kıdem / Mesleki Deneyim Değişkenine Yönelik Türkçe Öğretmenlerin Dijital Okuma Tutum Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar ile Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	106
4.6. Dijital Cihazdan Düzenli Olarak Kitap Okuma Süresi Değişkenine Yönelik Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okuma Tutum Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar ile Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	110
4.7. Okuma Materyali (Dijital/Basılı) Tercihi Değişkenine Yönelik Türkçe Öğretmenlerin Dijital Okuma Tutum Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar ile Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	113
4.8. Dijital Cihazında Dijital Kütüphane Bulundurma Değişkenine Yönelik Türkçe Öğretmenlerin Dijital Okuma Tutum Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar ile Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	115
4.9. Son Bir Yılda Dijital Cihazlardan Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Yönelik Türkçe Öğretmenlerin Dijital Okuma Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar ile Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	116

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	121
5.2. Tartışma ve Öneriler	131
KAYNAKÇA	163
EKLER	197
ÖZ GEÇMİŞ	205

TABLolar LİSTESİ

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	93
2.	Sahip Olunan Dijital Araca Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	94
3.	Cronbah Alfa Güvenirlik Kat Sayıları	96
4.	Cronbach's Alpha Değerine İlişkin Bilgiler	99
5.	Dijital Öz Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diğer Değerler	97
6.	Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu	100
7.	Dijital Okuma Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu	100
8.	Ölçek Puanları Arasında Korelasyon Tablosu	101
9.	Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu.....	102
10.	Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Okuma Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu.....	102
11.	Eğitim Düzeyine Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu.....	103
12.	Eğitim Düzeyine Göre Dijital Okuma Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu.....	104
13.	Yaş Değişkenine Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu	105
14.	Yaş Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu	105
15.	Kıdeme Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu	107
16.	Kıdeme Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu	107
17.	LSD Çoklu Karşılaştırma (LSD)	109
18.	Dijital Cihazlardan Düzenli Olarak Kitap Okuma Süresine Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu.....	110
19.	LSD Çoklu Karşılaştırma (LSD)	111
20.	Dijital Cihazlardan Düzenli Olarak Yaklaşık Kitap Okuma Süresine Göre Öz Yeterlik Ölçeği Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu.....	111
21.	LSD Öz Yeterlik Tablosu	112
22.	Okumayı Tercih Ettiği Duruma Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu	113
23.	Okumayı Tercih Ettiği Duruma Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu	114
24.	Dijital Cihazlarınızda Dijital Kütüphane Olma Durumuna Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu	115
25.	Dijital Cihazınızda Dijital Kütüphane Olma Durumuna Göre Dijital Okuma Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu	115
26.	Son Bir Yılda Dijital Cihazlardan Okunan Kitap Sayısına Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu.....	116
27.	LSD Çoklu Karşılaştırma.....	117
28.	Son Bir Yılda Dijital Cihazlardan Okunan Kitap Sayısına Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu	118
29.	LSD Çoklu Karşılaştırma.....	119

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil

Sayfa

1.	Okuma Stratejileri- (Susar Kırmızı, 2006)	43
2.	Geleneksel Kitaplar ile Dijital Kitapların Okuyucu ile Etkileşim Düzeyi	45
3.	Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri	57
4.	PISA Döngülerinde Temel ve Ağırlıklı Alanlar	61
5.	UNESCO Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Yetkinlik Çerçevesi	64
6.	Davranış, Bilişsel ve Kişisel Faktörler ile Dış Çevre Arasındaki Karşılıklı İlişkiler.....	65
7.	Öz Yeterlik Algısını Belirleyen Faktörlerin Davranış ve Performans Arasındaki İlişkisi.....	66
8.	Öğretmen Öz yeterliğinin Döngüsel Doğası.....	69
9.	Davranış-Tutum İlişkisi.....	74
10.	Tutum Öğeleri	76

KISALTMALAR

akt.	: aktaran
bk.	: bakınız
BİT	: Bilgi İletişim Teknolojileri
DOÖYÖ	: Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği
DOTÖ	: Dijital Okuma Tutum Ölçeği
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
vb.	:ve benzeri
vd.	:ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişim ve dönüşüm, teknolojiye ulaşımın kolaylaşması insan yaşamının temel dinamiklerini değiştirmekte ve yaşamı bütün yönleriyle etkilemektedir. Web 2.0 ve gelişen dijital teknoloji bilgiye ulaşımı kolaylaştırmakta ve insanların çok kısa sürelerde bilgi alışverişi yapmalarına olanak sağlamaktadır. Teknoloji, eğitim başta olmak üzere sosyal ve kültürel yaşam, ekonomi, bireylerin hayat görüşleri gibi yaşamın birçok alanını yeniden şekillendirmektedir. Günümüzde teknolojinin bireyler için ortak genel kültür değerleri arasında yer alması gerektiği kabul edilmektedir (Doğan, 1983). Bireysel ve toplumsal yaşamı bu şekil yakından etkileyen teknolojik gelişmeler çağdaş hayatın vazgeçilmez bir unsuru hâline gelmiştir.

Bilgi ve becerilerin hızlı bir biçimde değişip dönüştüğü çağımızda, eğitim sistemlerinin öncelikli hedeflerinden birisi de gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilecek bireyleri çağdaş yaşama hazırlamaktır. Eğitim çağdaş yaşamdan ayrı düşünülemez; teknolojiye erişimin kolaylaşması ile birlikte eğitim ortamlarını gözden geçirmek, dönüşümünü sağlamak ve yeniden yapılandırmak bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (Doğan, 1983). Teknolojinin sağladığı imkânlarla birlikte ortaya çıkan bu dönüşüm eğitim-öğretim ortamlarında birtakım değişimi zorunlu kılmaktadır. Dijital çağ olarak adlandırılan günümüzde bireyler bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak kendilerini geliştirmek, yaşadığımız dijital çağa ayak uydurmak, bilgilerini güncellemek, hizmetlerden faydalanmak ve böylece geleceğe iz bırakmak zorundadır (Sağiroğlu vd., 2020). Teknolojideki hızla değişim ve yenileşme ile birlikte öğretim ortamları ve öğretimle ilgili temel düzenlemeler de yeniden şekillenmektedir.

Bireylerin, bilim ve teknoloji alanında büyük bir hızla ortaya çıkan değişim ve dönüşüm sürecine uyum sağlayabilmelerine imkân veren en temel beceri ise okumadır (Yurdakal ve Karadağ, 2016). Bilgi ve iletişim teknolojisinin günlük hayatın bir parçası olması, özellikle internet ağının bilgiyi depolama ve dağıtma amacıyla kullanılması, hayatın her alanında olduğu gibi kitap formatlarında ve okuma sürecinde de yeni yaklaşımların ortaya çıkarmasına neden olmuştur (Şahenk vd., 2015). Yaşamın dijitalleşmesi ile birlikte değişen, gelişen ve dönüşen dünyamızda en önemli unsurlardan biri de dijital araçlar olmuştur.

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmeleriyle paralel olarak okuma alışkanlıkları ve okuma kavramına bakış açısı da değişmektedir. Bu kapsamda geçmişten günümüze okuma ortamının başat unsuru olan basılı metinlere/kitaplara alternatif olarak bilgisayar, telefon, tablet, e-kitap ve internet ortamı gibi yeni unsurlar da okuma ortamına eklenmiştir. Dijital ortamlarda

ve internette yer alan dijital akademik metinler, akademik amaçlı okumalar için dijital ders kitapları ve ansiklopediler basılı kaynaklar kadar doğal bir şekilde kullanılmaktadır (Orhan ve diğeri, 2014).

Bireylerin dijital ortamlarda okudukları metinler, geleneksel basılı metinlere göre farklılık göstermektedir. Dijital teknolojileri kullanan bireylerin metinde yer alan zengin bilgi içeriklerine anlık ulaşabilmeleri, çevrimiçi web ağları ile metinler arası bağlantı kurabilmeleri, mesajlaşma programlarını kullanabilmeleri, bloglar ve sosyal medya uygulamaları gibi yeni iletişim imkanları ve farklı nitelikteki ekranlar ile tanışmaları ortaya çıkan bu farklılıklara örnek teşkil edebilir (Ata ve Alpaslan, 2019). Dijital teknolojilerin yaygın kullanımı bireylerin okuduklarında seçici davranmalarını, ayrıca okumalarını daha geniş kapsamlı amaçlar için yapmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okuma ortamının farklılaşması ile yeni beceri ve okuryazarlıkların ortaya çıkması ve bunların sonucunda okumanın kapsamının genişlemesi Türkçe eğitimi ve okuma eğitimi alanlarını yakından ilgilendirmektedir. Okumayla bağlantılı beceri ve okuryazarlıkların geleceğimizi yetiştirecek Türkçe öğretmenlerine kazandırılması ve Türkçe öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin ve tutumlarının belirlenmesi, çağın gerektirdiği becerilerin Türkçe öğretmenlerince benimsenmesi dilimiz ve eğitim sistemimiz için önem arz etmektedir.

1.1. Problem Durumu

Tarihsel gelişim süreci içerisinde insanoğlu temel ihtiyaçlarını karşılamaya yanı sıra duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çevresiyle iletişim kurma çabasına girişmiştir. İlk olarak sözlü başlayan bu süreç yazının bulunması ile birlikte başka bir evreye geçmiş okuma ve yazma becerileri, diğer dil becerileri birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Yazının bulunmasından önce sözlü iletişim aracı olarak kullanılan dil, yazının kullanımı ile birlikte okuma ve yazma becerilerinin kullanıldığı yazılı bir iletişim aracı hâline dönüşmüştür. Geleneksel manada okuma-yazma eylemi; okur, yazar ve metin bağlamında gerçekleşen bir süreç olarak ifade edilebilir (Bulut ve Karasakaloğlu, 2019). Bu sürecin amaçlarına ulaşabilmesi için okurdan metindeki ses ve sembolleri seslendirmesi, sembollerin ifade ettiği anlamların kavraması ve yazarın iletmek istediği duygu ve düşünceleri anlaması beklenmektedir.

Yaşamın hemen hemen tüm alanlarında aktif olarak kullanılan okuma, bilgi edinme ve bilgileri anlamlandırma sürecinde de aktif rol oynayan bir beceridir (Özbay, 2009). “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleri görme algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar vd., 2016, s.67).” Okuma dil becerilerinin yanında zihinsel

becerilere de olumlu faydalar sağlayan bir alandır (Güneş, 2014). Okuduğunu anlayıp, yapılandırabilen ulaştığı yeni bilgilerle bulunduğu ortamı geliştirmeyi ve değiştirmeyi amaç edinmiş nitelikli okurların yetiştirilmesi gelişmiş toplumlarca önemsenmektedir (Akyol, 2015). Bireylerin zihinsel gelişimlerinde önemli bir beceri olan okuma bireylerin ve toplumların gelişmesinde ve değişmesinde önemli bir yere sahiptir. Bireyler ve toplumlar okuma yoluyla gelişmekte, değişmekte, doğru kararlar alabilmekte ve değişim bilincine varmaktadırlar.

Yazının kullanılmaya başlanmasından itibaren metinler taş, kil tablet, deri, papirüs ve kâğıt gibi materyallere yazılmıştır. Kâğıdın diğer materyallerden işlevsel olması, kullanımının avantajlı olması ve basımının sağladığı kolaylık kullanımının yaygınlaşmasını sağlamıştır. Kâğıdın günlük hayatta yaygın olarak kullanılmasıyla birlikte okuma alışkanlıkları da kâğıt ile bütünleşmiştir. Günümüzde teknolojinin hızlı şekilde gelişmesi ve ilerlemesi hayatımızın her alanında değişmelere neden olduğu gibi okuma ve yazma alışkanlıklarında da değişimlere neden olmuştur (Çetin, 2021). Teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayar, akıllı telefon, tablet, e-kitap, televizyon vb. dijital cihazların hayatımıza girmesi ile geleneksel olarak kâğıt üzerinde yer alan basılı materyallerin kullanıldığı okuma ortamları değişmiş okumalar dijital ortamlardan yapılmaya başlanmıştır. Bu süreçte okuma basılı materyallerden ziyade dijital metin ekranlarında bulunan semboller vasıtasıyla gerçekleşmeye başlamıştır (Akçaoğlu Saydım, 2017). Başta basılı yayınların bilgisayar ortamında okunması şeklinde gerçekleşen okuma eylemi zamanla yerini e-kitaplara günümüzde ise animasyon, köprü bağlantılar ve hareketli metinlere imkân sağlayan etkileşimli e-kitaplara bırakmıştır. Bunun yanı sıra eğitim portalları, web sayfaları, çevrim içi gazeteler ve bloglar, sosyal medya paylaşımları, e-book, e-postalar gibi birçok metnin dijital ortamlarda yaygın olarak okunması dijital okumayı günümüz okuma kültürünün bir parçası hâline getirmiştir. Tüm toplumu yakından etkileyen bu değişim sonucu dijital okuma toplum hayatında sıradanlaşmış ve yaygınlaşmıştır. Başta pandemi sürecinin eğitim ortamına yansımaları olmak üzere günümüzde yaşanan birçok gelişme dijital okumayı alternatif ve aynı zamanda zorunlu yapılan bir okuma şekli olarak ortaya çıkarmış ve dijital okuma toplumun okuma kültürü içerisinde yerini sağlamlaştırmıştır (Çetin, 2021). Bu gelişmeler okuryazar kavramında bazı değişikliklere neden olmuş geleneksel okumalara alternatif bir okuma olabilecek dijital okuma böyle bir sürecin sonucunda ortaya çıkmıştır.

Özellikle 1980 sonrası dijital araçların kuşattığı bir dünyada doğan dijital yerliler gün geçtikçe dijital teknolojilere bağlanmakta, birçok dijital etkinlikte bulunmaktadır. Dijital yerliler okuma eyleminin önemli bir kısmını dijital ortamlarda gerçekleştiren bireylerdir (Orhan ve diğerleri, 2014). Günlük hayatının büyük bir kısmını dijital teknolojilerle ilgilenerken geçiren

dijital yerliler, dijital araçları amacına uygun olarak kullanma, nitelikli bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve teknolojinin getirdiği sorunlarla mücadele etmede sorunlar yaşamaktadır (Roockman vd., 2004). Sharma'a (2011) göre dijital bilgi ve teknoloji araçlarının yaygınlaşması ile ortaya çıkan bu sorun ve zorlukları aşabilmek ancak dijital okuryazarlık becerisine sahip olmakla mümkün olacaktır. Dijital yerlilere temel dil becerilerini kazandırma sürecinde dijital teknolojilerden ve çevrimiçi bilgilerden nasıl yararlanabileceklerinin öğretilmesinde Türkçe öğretmenlerine sorumluluklar düşmektedir.

Çağımızın temel yeterliliklerinden birisi olan dijital yetkinlik eğitim sistemlerinin öğrencilere kazandırmak istediği beceriler arasında yer almaktadır. Aras Bozkurt ve diğerlerine (2021,s.46) göre “dijital yeterlilikler yalnız dijitalleşme ile ortaya çıkan yenilikleri düzenlenmiş eğitim ortamlarına ulaşmak amacıyla değil; hayat boyu öğrenmeyi de sürdürebilmek amacıyla öğrenen ve öğreten bakımından ihtiyaç duyulan bir beceri, stratejik bir okuryazarlık seviyesidir.” Gür Erdoğan ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda Web 2.0 uygulamalarını kullanan bireylerin beceri düzeylerinin, dijital okuma düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bilginin muhtevasının devamlı olarak farklılaştığı ve bilginin her an arttığı çağımızda dijital yeterlilikleri etkin kullanabilme becerisi hayat boyu sürdürülebilir bir öğrenme anlayışının oluşumunda çok büyük önem arz etmektedir.

Etkin ve verimli bir eğitim-öğretim sürecinin oluşturulmasında kullanılan öğretim araç ve materyallerinin nitelikleri oldukça önemlidir. Kaynak, öğretmen ve öğrenci arasında bilgi iletişimini sağlayan öğretim araç ve materyalleri, her tür basılı ya da çizili mekanik ve elektronik araç-gereç ve materyallerden oluşur (Bora ve Abdullah, 2021). Öğretmenler, ders planlama aşamasında öğretime yapacağı faydaları göz önünde bulundurularak en etkili ve verimli öğretim araçlarını ve materyallerini kullanmayı amaçlar (Gözütok, 2017). Dijital çağ dersleri, bilgi iletişim teknolojilerini etkili ve verimli kullanacak bir biçimde yapılandırılmıştır (Canan Aslan, 2020). Dil becerilerinin kazandırıldığı Türkçe dersleri dijital okuma becerilerinin kazandırılmasında ayrı bir öneme sahiptir. Direkçi ve diğerleri (2019) tarafından, dijital teknolojiler ile okuma ve yazma becerilerinin arasında çift yönlü bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Bu ilişkinin bir yönü bireyin dijital ortamda karşılaştığı görselleri, işaretleri ve yönergeleri doğru anlamlandırarak bu araçları etkili kullanabilmek, diğer yönü ise bireylerin ürettikleri yazılı ve görsel araç gereçlerin işlevsel bir biçimde paylaşabilmeleridir (Direkçi vd., 2019). Türkçe derslerinin dijital metinlerle desteklenmediği, geleneksel yaklaşım ile kâğıda basılı metinlerin ön plana çıkarıldığı eğitim ortamlarında Türkçe dersleri öğrencilerin

yaşamından uzak kalmakta ve öğrencilere hitap edememektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Cemiloğlu'na (2009) göre temel hedeflerinden biri öğrencilere anlatım becerisi kazandırmak olan Türkçe derslerinde kullanılan edebi metinlerin belirli bir duygu ve düşünce alt yapısına sahip olması, öğrencide edebi haz uyandırması ve işlevsel olması beklenmektedir. Bu noktada öğrencinin Türkçe dersinde edindiği bilgilerin ve kazanımların hayatta uygulayabilir işlevsellikte olması gerekmektedir. Öğrencilerin okuma ve yazma kültüründe meydana gelen değişmelere uyum sağlayabilmeleri, çağın gerekliliklerini yakalayabilmeleri ve işlevsel beceriler kazandırabilmeleri adına son yıllarda anadil derslerindeki metin algısının değişime uğradığını söyleyebiliriz. Öğretim programının amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirmek ve belirli bir plan içerisinde öğrencilere hedeflenen bilgi ve becerileri aktarmak amacıyla hazırlanan ders kitapları basılı olarak kullanılmakla birlikte elektronik biçimleri ile birçok dijital ortamda kullanılabilir (Sügümlü vd., 2019). Günümüzde okuma etkinlikleri yalnız kağıtla yapılmamaktadır. “Sesli kitaplar, sözcük öğretiminde kullanılan multi medya uygulamaları okuduğunu anlamayı dijital teknolojilerle gerçekleştirme imkânı sunmaktadır” (Susar Kırmızı ve İşçi, 2021). Dijital teknolojiler metin oluşturmada da yeni imkânlar sunmuş ve bunun sonucu olarak metinler ses, resim, karikatür, animasyon ve farklı yazı biçimleri ile daha da zenginleştirilerek ilgi çekici ve çok katmalı metinler haline dönüştürülmüştür (Şen, 2020). Metin algısındaki değişimin bir sonucu olarak başta İngiltere, İrlanda, Kanada ve Avustralya olmak üzere birçok ülkede İngilizce derslerine ilave program etkinliklerinin yanı sıra görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı gibi çağdaş okuryazarlık modellerinin eklenmesi gerçekleştirilmiştir. Dünya’da olduğu gibi ülkemizde de metin algısındaki meydana gelen değişim Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin ve ders kitaplarının dijitalleşmesine dolayısıyla Türkçe derslerinde dijital okuma kavramının öneminin arttırmasına neden olmuştur.

Dijital teknoloji dönüşümü metin algısındaki değişimin yanı sıra öğretim programlarında da değişimini zorunlu kılmıştır. Arı’ya (2016) göre öğretim programları bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelerin etkisine bağlı olarak yenilenebilir olmalıdır. Öğretim programları dersin ve hedef grubun özellikleri, öğrencilerin sahip olmaları gereken yeterlikler, bireyden beklenen beceriler ve güncel gelişmeler dikkate alınarak düzenlenmektedir. Türk eğitim sistemi ders içeriklerinin düzenlenmesinde öğretim programlarını temel almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının 2005, 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında uygulamaya koyduğu Türkçe Dersi Öğretim Programları teknolojik gelişmelerin bir yansıması olarak yeni kazanımlara yer vererek dijital dönüşüme vurgu yapmaktadır. 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı

ve 2006 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi (6-8.Sınıflar) Öğretim Programı ile İngiltere, Kanada, Avustralya ve Kanada'daki uygulamalara benzer bir uygulama ülkemizde de gerçekleştirilmiştir. Her iki programın taslaklarında “görsel okuma ve görsel sunu” ismiyle bir öğrenme alanı yer almasına rağmen uygulamaya karar verilen Türkçe Dersi (6-8.Sınıflar) Öğretim Programında bu öğrenme alanına yer verilmemiş ancak “dinleme/izleme öğrenme alanı” içerisinde yer alan izleme başlığında görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili kazanımlar yer bulabilmiştir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Son güncellenen 2018 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının hazırlanmasında da çağın ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Zira programda yer alan Türkiye Yeterlilik Çerçevesi bağlamında Dijital Yeterlilik kavramı sekiz önemli yetkinlikten biri olarak karşımıza çıkmıştır. 2018 Türkçe Öğretim Programında bulunan temalara ve alt konulara bakıldığında Bilim ve Teknoloji ile Okuma Kültürü temalarına yer verilmiştir. Bilim ve Teknoloji temasında “bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı “,” Okuma Kültürü temasında ise “dijital okur yazarlık-kitap, süreli yayınlar, e-kitap, e-kütüphane, bilgi okuryazarlığı gibi doğrudan dijital yetkinliklerle ilgili kavramlar bulunmaktadır. Programda yer alan diğer temaların ise dijital becerilerle ilişkilendirilmesi mümkün olmaktadır. Program ayrıca öğrencilerin verileri toplama, düzenleme ve sınıflandırma aşamasında bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmeleri ve isteklendirilmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır. 2018 Türkçe Öğretim Programı öğretmen ve öğrencilerin etkin bir ders ortamı oluşturmaları için bilgisayar, etkileşimli tahta, genel ağ ve EBA içerikleri ile görsel iletişim araçlarının faydalı kullanımını incelemektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ise dijital okumayı; yetkinlikler, temalar ve kazanımlarda görmekteyiz.

Çağdaş eğitim politikaları geleceğe dönük ve günün şartlarına uyum sağlayacak niteliklerde olmalıdır. Partnership Century Learning’e (P21) göre, 21.yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken becerilerden birisi de Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileridir (Skills, 2008). Günden güne etkisini arttıran dijitalleşme, bilgi ve medya okuryazarı olmanın yanı sıra dijital teknolojileri etkin kullanan dijital ortam odaklı okuryazarlara ihtiyaç duymaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi incelendiğinde “Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Temelli Dönüşüm” adında bir bölüme yer verilerek bu bölüme ait iki ayrı hedef belirlenmiştir (MEB, 2018).

- Dijital beceriler ve yetkinliklerin geliştirilmesi amacıyla içerikler tasarlanıp üretilirken aynı zamanda öğretmenlerin gelişimi için eğitimler düzenlenecektir.
- Dijital içerik ve becerilerin geliştirilmesi için ekosistem kurulacaktır.

Öğretim ortamlarında dijitalleşmenin günden güne artıyor olması dijital yeterliliklerin de önemini artmasına neden olmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının vizyon belgesi Bakanlığın öğretmen ve öğrencilerde dijital yetkinliğin gelişimini öncelikli bir konu olarak ele aldığını göstermektedir. Bu noktada yapılacak olan programlarda dijital yeterliliğe ve dolayısıyla dijital okumaya gereken önemin verilmesi, planların dijital dönüşüme uyumlu olarak hazırlanması eğitim sürecinin niteliğini artırma noktasında faydalı olacaktır. Peker Ünal'a (2017) göre; amacına uygun olarak kullanılan bilgisayar, tablet, telefon, internet vb. birçok dijital araç öğretimin verimini ve etkinliğini arttırmakla birlikte eğitim öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmakta ve öğrencilerde araştırma yapma, sorgulama, eleştirme gibi üst düzey becerileri geliştirmektedir.

Dijital teknolojilerin tüm dünyada hızlı bir biçimde gelişmesi nedeniyle geleneksel okumanın yanında dijital okuma yaygınlaşmış kitaplar, makaleler, e-posta ve sosyal medya mesajları, gazete haberleri vb. birçok metin dijital cihazlarda yer almaya başlamıştır. Toplumun her kesiminden bireylerin bu cihazlara erişmesi ile birlikte bilgiye ulaşım kolaylaşmıştır. Eğitim sürecini yönlendiren başat öge olan öğretmenler de dijital cihazlara sahip olmuş ve bu cihazları aktif olarak kullanmaktadırlar. “Öğretmenler geçmişte kara tahta, pano, basılı kitap gibi öğretim teknolojileri ile eğitim öğretim sürecini planlarken günümüzde dijital araçlar ve bilgi teknolojilerinden de faydalanmaktadır. Bu noktada internet tabanlı öğrenme yönetim sistemleri (EBA, Zoom, Web 2.0 ve Web 3.0 ile hazırlanan ortamlar, Google Clasroom, Sakai vb.), yazılı işitsel-görsel ileti uygulamaları (Skype, Facetime vb.), sosyal ağlar (Facebook, Twiter vb.), Watsapp uygulaması, bilgisayarlar, tabletler, forumlar, etkileşimli tahtalar, video konferans ve e-öğrenme sistemleri öğrenme -öğretme sürecine dahil edilmektedir.” (Gülçiçek, 2021, s.43). Ülkemizde son yıllarda hayata geçirilen FATİH projesi dijital bilişim teknolojileri ve uygulamalarını öğrenme sürecinde en etkili kullanılan uygulamadır. Bu proje ile öğrencilerin kolay ve kalıcı öğrenmelerini sağlamak için tablet, akıllı tahta ve internet ağ alt yapısı sınıf ortamına öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Eğitim-öğretim uygulamaları incelendiğinde; öğrenme hedefini gerçekleştirmeye dönük okuma çalışmalarının yer aldığı ödev ve araştırmalarda dijital platformlardan yararlanmak bir gereklilik olarak görülmeye başlanmış; öğretmenlerin bu noktada bilgi ve becerilerini güncel tutmaları gerekliliği ortaya çıkmıştır (Bulut ve Karasakaloğlu, 2019). Zira bireylerin geleneksel okuma sürecinde nitelikli bir okur olması nitelikli bir dijital okuyucu olacağı anlamını taşımamaktadır. Dijital okuma becerilerine sahip olabilmek için bireylerin dijital teknoloji araçlarının kullanımına dair birtakım becerilere de sahip olması ve dijital okuma sürecinden haz alması gerekmektedir Yurdakal ve Susar'a

(2021) göre dijital okumanın özellikleri dikkate alındığında bireylerin dijital okuma yapabilmeleri için dijital cihaz ve uygulamaları kullanarak bilgiye ulaşabilmeleri, elde ettikleri bilgiyi kullanabilmeleri ve sosyal çevreleri ile paylaşabilmeleri için birtakım teknik ve bilişsel kabiliyetlerinin bulunması gerekmektedir. Martin'e (2005) göre dijital okuryazarlık dijital kaynaklara ve dijital cihazlara ulaşabilmek, onları yönetmek, değerlendirmek, çözümlenmek ve sentezlemek, farkında olmak; var olandan hareketle yeni bilgiler oluşturmak ve kitle iletişim araçları vasıtasıyla diğer bireyler ile iletişim kurabilmek amacıyla bireylerin sahip olduğu farkındalığı, kabiliyeti ve tutumudur. Tanımdan da anlaşıldığı üzere teknolojiyi etkin kullanmak tek başına dijital okuryazar olmak için yeterli değildir. Dijital okuryazarlık araştırma, çözümlenme, değerlendirme, sorgulama ve eleştirel bir bakış açısı ile problem çözme becerilerini de içinde barındıran bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğrencilerin dijital ortamlarda yer alan metinleri anlamalarını sağlamak; onların eleştirel bir anlayışla sorgulayıcı bir tavır takınmalarını sağlamak, günümüzde Türkçe öğretmenlerinin sorumluluk alanına girmektedir.

Dijital okuma sürecinde teknoloji kullanım becerilerine sahip olmak önem arz etmektedir. Yamaç (2018) günümüzde gelişen ve yaygınlaşan dijital teknolojiler ve internet kullanımının bir sonucu olarak öğretmenlerin okuma eğitimine dijital materyalleri ve teknolojileri dahil ederek dijital araçlardan faydalanabilmeleri amacıyla dijital metin okuma, dijital kitap oluşturma, şekilli içerik oluşturma ve grafik düzenleyiciler gibi pek çok araç ve uygulamanın geliştirildiğini belirtmiştir. Bu noktada öğretim programlarının ve sınıf ortamının çağın şartlarına göre güncellenmesi amacıyla dijital cihazlar, donanımlar, yazılımlar ve uygulamalar hakkında öğretmenlere seminerler verilmesi öğretmenlerin ve öğrencilerin etkin bir dijital okuryazarlık becerisine sahip olabilmeleri için gereklidir. FATİH projesi kapsamında öğretim programlarına dijital bilgi teknolojileri destekli öğretimi gerçekleştirecek e-içerikler hazırlanması ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi de sağlanmıştır (Atalay, 2016). Öğretim teknolojilerinde meydana gelen dijital değişim öğretmenlerin sahip olması gereken dijital okuryazarlık bilgi ve becerilerinin artmasına ve dijitalleşmenin öğrenme süreciyle bütünleştirilmesine yol açmıştır.

Eğitim sisteminin güncel gereklilikleri öğretmene ve eğitime atfedilen yeni anlamlar, öğrencilerin değişen ihtiyaçları, yeni stratejiler, öğretmenlik mesleğine birtakım yeni sorumluluklar getirmektedir. Geleneksel literatürde öğretmenlik bilgisi; alan bilgisi, pedagojik bilgi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi olarak tanımlanmaktadır ancak çağımızda yaşanan teknolojik gelişmeler, endüstri devrimleri öğretmenlik bilgisinin niteliğini de etkilemiş ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin öğretmen eğitimine eklenmesini gerekli kılmıştır

(Gülçiçek, 2021). Çağın gerektirdiği temel becerileri kullanabilecek yeterliliğe sahip öğrenciler yetiştirme ve teknolojik yenilikleri eğitim sürecinde etkin kullanabilme anlayışı öğretmenlere yeni görev ve sorumluluklar getirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının, 2017 yılında yeniden yapılandığı Öğretmen Strateji Belgesinin “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” bölümünün Mesleki Yeterlilik Beceri Alanı “Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Yeterliliği” adlı kısmında öğretmenlerin hem öğretme hem de öğrenme sürecinde dijital tabanlı bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili bir biçimde kullanır yeterlilik göstergesine yer vermiştir (MEB, 2017). Akın ve Çeçen (2015) “çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının (bilgisayar, tablet, akıllı tahta, televizyon, telefon, vb.) kullanıldığı ders ortamlarında öğrencilerin metinleri daha çabuk kavrayabildiklerini, metnin ana fikrini daha iyi anladıklarını belirtmiş ve bunun sebebi olarak da metin ile görsel ve işitsel araçların birlikte olmasını göstermiştir. Türkçe dersinde öğretmenlerin çoklu öğrenme ortamlarında yararlanabilecekleri dijital teknoloji uygulamaları vasıtasıyla öğrencilere temel dil becerilerini çok daha hızlı ve etkin bir biçimde kazandırma imkânı yakaladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ders ortamında müfredatın gereklerine uygun dijital teknoloji unsurlarından yararlanmaları ve öğrencilerine de dijital teknolojileri kullandırmaları yapılandırmacı öğretim yaklaşımında da önem verilen bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Belgesi öğretmenlerin yeterlik alanları oluşturulurken tutum, bilgi, beceri ve değer kategorileri bu düşünce ile yapılandırılmıştır” (Yazar, 2019, s.613). Öğretmenin sahip olması gereken yeterlik düzeyi öğrenme ve öğretme aşamasında kendisinin ve öğrencilerinin dijital teknolojilerden yararlanarak bunu bir beceri haline getirebilmesidir. Bu noktada dijital dönemin öğretmene yüklediği temel sorumluluklardan bir de bilgi, beceri, tutum ve değerlerini dijital teknoloji araç gereç ve uygulamaları ile bütünleştirerek eğitim, öğretim ve öğrenme sürecine dahil etmektir.

21.yüzyıl dijital bilgi teknolojileri öğretmen eğitimlerini, öğretmen yeterliliklerini ve öğretim programlarını günün şartlarına göre güncellemeyi zorunlu kılmaktadır. Pietrantoni (2016) bireylerin deneyimlerinin, eğitim seviyesinin ve ulaştığı başarı düzeyinin öz yeterlik inançlarına temel teşkil edeceğini belirtmektedir. Bilgi teknolojileri, dijital teknolojiler, iletişim teknolojileri vb. yeterlikleri kazandıracak öğretim programının hazırlanmasının yanı sıra, bu gelişmelerin eğitimle bütünleştirilmesi ve eğitim öğretim etkinliklerinde kullanılmasını sağlayacak etkinliklerinde yapılması gerekmektedir. OECD’nin 2019 senesinde hazırladığı “Becerilerin Görünümü 2019: Dijital Dünyaya Doğru Gelişim” isimli belgede 1. iş yaşamı için dijital beceriler, 2. dijitalleşen toplumlar için dijital beceriler ve 3. dijital dünyada bilgi edinme olmak üzere üç beceri yer almaktadır. Belgede öğrencilerin teknolojinin sağladığı yeni

imkanlardan faydalanmasında öğretmenlerin dijital teknolojilerdeki yetkinliklerinin kritik bir öneme sahip olduğu dolayısı ile öğretmenlerin yenilikçi pedagojik aygıtları öğretim ortamında amacına uygun bir biçimde kullanabilmeleri gerektiği belirtilmektedir (OECD, 2019a). Bu nedenle öğretmen eğitim programları bilgi iletişim teknolojileri ile dijital teknolojilerden etkili bir şekilde yararlanan ve bu teknolojiyi eğitim öğretim etkinliklerinde kullanabilen yeterlilikte öğretmen yetiştirme sorumluluğu taşımaktadır. Öğretmenlere etkin bir dijital okuma becerisi kazandırabilmek için eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenerek yeniden yapılandırılması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumun gerçekleşmesi ise öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin dijital okumaya dair öz yeterlik inançlarının incelenmesi ile mümkün olabilir (Ulu ve Zelzele, 2018).

Dünya genelini etkileyen COVID-19 salgın sürecinin örgün eğitim kurumlarını etkilemesi sonucu yüz yüze eğitime uzun bir süre ara verilerek eğitim öğretim çalışmaları uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmüştür. Bu süreç içerisinde ülkemizde de pandeminin etkileri hissedilmiş, eğitim öğretim faaliyetleri genel olarak uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan yeni durum eğitimde teknoloji kullanımının önemini gün yüzüne çıkarmıştır. Bu süreç içerisinde eğitim-öğretim ortamında kullanılan teknolojik araç ve uygulamaların en başında dijital cihazlar ve uygulamalar gelmektedir. Salgın sürecinde eğitim ortamları dijital teknolojileri ile şekillendirilmiştir. COVID-19 salgını sürecinde dijital cihaz kullanımındaki artış ile birlikte dijital okuma becerisinin önemini bir kez daha gün yüzüne çıkarmıştır. Salgın döneminde dijital okuma becerisi tüm derslerde aktif olarak kullanılmıştır. Salgın döneminde eğitime olumlu katkılar sağlayan dijital okuma becerisinin salgın sonrası dönemde de ilgi göreceği muhakkaktır. Eğitim öğretim sürecinin en başat ögesi durumunda olan öğretmenler hem öğretme hem de öğrenme süreçlerinde dijital teknolojilerin getirdiği yeniliklerden faydalanmıştır. “Öğrencilerin öğrenme kapasitesini yükselten, nitelikli, sürdürülebilir ve geniş kapsamlı bir eğitim ortamında, öğretmenlerin mesleki becerileri ve yeterlikleri büyük önem taşımaktadır” (Yılmaz ve Toker, 2022). Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesinde öğretmenlik yeterlikleri kavramını, “öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli şekilde sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumlardır.” şeklinde tanımlamıştır (MEB, 2017). Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin dijital araç ve uygulamalara yönelik olumlu öz yeterlik inanışları ve tutumları ile bu araçları kullanabilme yeterlikleri; öğrencilerin dijital okuma başta olmak üzere dijital becerilerini geliştirmelerine ve yenilikçi öğrenme stratejileri belirleyerek başarılarının artmasını sağlayabilir. Tabi ki bu durum öğretmenlerin öz yeterlik inanışları, tutumları ve dijital yeterliklerinin uyumuna bağlıdır. Zira,

gözlemcinin model aldığı kişiyi kendine yakın görmesi ya da modelin başarılı ve başarısız olması gözlemcinin öz yeterlik inancını etkilemektedir (Ağaoğlu, 2012). Bu noktada sınıf ortamında model olan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri, davranışları, tutum ve söylemleri ile gözlemci konumunda olan öğrencilerin öz yeterliklerini geliştirici ve güçlendirici yaklaşımlar sergilemeleri gerekmektedir.

Teknolojinin günden güne yeni imkân ve uygulamalarla eğitim ortamlarını zenginleştirilmesi, okuma amacıyla dijital cihazların yaygınlaşması okuma eylemini yakından etkilemekte, okurun sahip olduğu bilgi ve beceri ile tutum ve alışkanlıklarda ciddi bir değişime sebep olmaktadır. Bu süreç içerisinde bazı öğretmenler geleneksel okumanın yanında dijital teknolojilerden de okumaya yönelirken bazı öğretmenler ise dijital teknolojileri ve uygulamaları kullanmaktan çekinmekte ve bu teknolojilere mesafeli kalmayı tercih etmektedirler (Akçaoğlu Saydım, 2017). Öğretmenlerin dijital teknolojilere karşı çekimser davranmalarında dijital becerilerine yönelik öz yeterlik inançları ile tutumları etkili olabilmektedir (Ocak ve Karakuş, 2018).

Bandura (1997) öz-yeterlik inancını, “bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal becerilere de içerisinde barındıran ve sayısız hedefler doğrultusunda, organize edilmek ve yöneltilmek mecburiyeti bulunan genel bir kapasite olarak tanımlamaktadır.” Tschannen-Moren ve Hoy (2001) ise öz yeterlik kavramını kişinin karşılaştığı farklı durumlarda, ne derece başarı sağlayabileceğine yönelik kendisiyle ilgili beklentileri olarak ifade etmektedir. Öz yeterlik inançları bireylerin hayatının farklı alanlarının yanı sıra akademik davranışlarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Bu noktada öğretmenlerin kendilerine dönük öz-yeterlilik inanışları ile nitelikli bir eğitim ortamının oluşması arasında anlamlı bir bağ bulunmaktadır (Andersen vd., 2004; Smith, 1996; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Bireylerin öz yeterlik algıları öğrenmeyi etkileyen duyuşsal etkenlerin başında gelmekte olup okuma eğitiminde de dikkate alınması gereken bir husustur. Schultz ve Schultz’e (2007) göre dil becerilerinin kazanımında bireylerin yeterlik inançları çok önemlidir. Ülper ve Nur Şirin (2020), okuma becerileri öz yeterliliğini bireyin nitelikli okur olabilme kabiliyeti ile zorlu okuma metinlerini kavrayabilme yeteneğine dair inancı olarak ifade etmiştir. Okuma öz yeterliği okurun nitelikli bir okuyucu olduğunu düşünmesi, okuma sürecinde kendine güven duyması ve okuma esnasında stratejik yaklaşımlar sergileyebilme becerilerini içermektedir (Guthrie ve diğerleri, 2006).

Ülper ve diğerleri (2013) okuma becerisinin bilişsel süreçlerin yanı sıra sosyal ve duyuşsal süreçleri de kapsadığını ifade etmektedir. Bu sebepten ötürü okurun okuduğu

metinden elde ettiği kazanımı üst seviyeye çıkarabilmesi için bilgisinin yanı sıra kendisine dönük tutumları, öz yeterlik algısı, motivasyon düzeyi ekonomik ve sosyal kültürel çevresi de önem arz etmektedir (Uyar, 2015) . Nitekim okuma yalnızca bilişsel değil duyuşsal ve sosyal süreçleri de kapsamaktadır. Okuma eğitiminde öz düzenleme ve öz yeterlilik algıları gibi doğrudan gözlenmeyen değişkenler başarı ve performansı etkilemektedir (Uyar, 2015). Hayatın birçok alanında olduğu gibi olumlu bir dil gelişimi ve sağlıklı bir iletişim için bireylerin temel dil becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının da yüksek olması gerekmektedir. Öz yeterlik inançları yüksek bireyler karşılaştıkları farklı durumların karşısında başarı göstermektedir (Schultz ve Schultz, 2007; Şengül, 2013). Kurt'a (2009) göre öz yeterlik inançları üst düzeyde olan bireyler sürdürülebilir davranışlar göstermekle birlikte istenmeyen hususlarda da yılmayan bir tutum içinde bulunmaktadır. Birçok araştırma bireylerin okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeyi ile okumaya dair öz yeterlilik algıları arasında pozitif yönlü destekleyici bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir (Ghonsooly ve Elahi, 2010; Guthrie ve Wigfield, 2000; İnnalı ve Aydın, 2014; Mills ve diğerleri, 2006; Mucherah ve Yoder, 2008; Shell ve diğerleri, 1989; Uzuner Yurt ve Eyüp, 2015; Ülper ve Nur Şirin, 2020). Basılı metinler üzerinden yapılan çalışmalara ek olarak dijital okuma konusunda hem yurt dışında hem de ülkemizde benzer çalışmalara rastlanmıştır (Akçaoğlu Saydım, 2017; Aktay, 2018; Baştuğ ve Keskin, 2012; Batrularkız ve Karakuş Tayşi, 2021; Ceylan ve Çiçekli Koç, 2021; Chou, 2011; Çetin, 2021; Çıvğın, 2020; Hillesund, 2010 ; Reinking ve Rickman, 1990; Şahenk Erkan ve diğerleri, 2015; Ulu ve Zelzele, 2018; Yaman ve Dağtaş, 2013; Yamaç, 2018).

Zimmerman (2000) yaptığı çalışmada kendi okuma yeterliklerine ilişkin inançları yüksek olmayan öğrencilerin zorlu okuma etkinliklerinden kaçınma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Mills ve diğerleri (2006) tarafından ABD'de üniversite öğrencilerinin katılımı ile yapılan araştırma sonuçlarına göre katılımcıların Fransızca dersine yönelik öz yeterlik inançları ile okuma becerileri arasında olumlu yönde ve pozitif düzeyde bir bağlantı tespit edilmiştir. Kanadlı ve Birsen (2015) tarafından yapılan çalışmada ana dili Türkçe olan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dil becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının İngilizce öğretmenlerinin sağlayacağı özerklik desteği ile geliştirilebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Ghonsooly ve Elahi (2010), ana dili Farsça olup İngilizce öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmada okuduğunu anlamada öz yeterlik ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi; öz yeterlik ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi ve öz yeterlik algısı daha fazla olan bireylerin, öz yeterlik algısı daha düşük olan bireylere göre yüksek düzeyli kaygı yaşayıp yaşamadıklarını

araştırmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğrenme bağlamında yüksek okuma öz yeterlik algısına sahip bireylerin, öz yeterlik algısı düşük bireylere göre okuma-anlamada daha fazla puanlar aldıkları ve öz yeterlik algısı ile okuma başarısı arasında olumlu manada pozitif bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Dijital teknolojilerin giderek geliştiği ve hayatın bütün alanlarını etkisi altına aldığı günümüzde eğitim de bu gelişim ve dönüşümden etkilenmektedir. Dijital teknoloji ortaya çıkardığı yenilikler bireylerin okuma davranışlarında da bazı değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu süreçte dijital ortam da okuma yapan öğretmenlerinde dijital ortamların ve uygulamaların yarattığı avantajlardan faydalanarak bilgiye ulaşabilmeleri gerekmektedir. Bu noktada eğitim-öğretim sürecinin ana unsuru olan öğretmenlerin dijital teknolojilere yönelik donanımı ve becerileri de son derece önemlidir. Dijital okuma sürecinin özellikleri ve gerektirdiği beceriler dikkate alındığında okurun birtakım yetilere sahip olması gerekmektedir. Bu noktada bireyin okuma sürecinde ulaştığı bilgiyi kullanmak, yorumlamak, yapılandırmak ve sosyal çevre ile paylaşabilmesi için bazı zihinsel ve teknik niteliklere sahip olması gerekmektedir. Dijital teknolojilerle iç içe bulunduğumuz günümüzde dijital okurların öz yeterlik inançlarının yüksek olması tutumlarına ve akademik anlamda başarılarına olumlu katkı sağlayacaktır. (Akkaya ve Çıvğın, 2020). Öğretmenlerin öz-yeterlilik inanışları ile verimli eğitim- öğretim ortamlarının oluşturulması arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Öğretmen öz yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalarda, yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin eğitim ortamındaki başarılarının öz yeterlik algısı düşük öğretmenlere göre daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Kiremit, 2006). Klassen ve Chiu (2010) göre öz yeterlik inançları öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri de yakından etkilemektedir. Bu noktada öz yeterlik inançları düşük öğretmenlerin mesleklerine yönelik memnuniyet algıları da son derece düşüktür. Etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşabilmesi için öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine yön vermesi gerekmektedir (Özbay ve Kaldırım, 2015). Bu noktada öğretmen ve öğrencilerin dijital okuma öz yeterlik inançlarının yüksek olması 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerinden olan dijital okuma becerilerini daha etkin kullanmalarını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin dijital araç ve uygulamalarla gerçekleştirdikleri okuma etkinliklerinde öz yeterlik inançlarının ne seviyede olduğunun tespit edilmesi, dil öğretiminin dijital çağının ihtiyaçlarına göre tasarlanması açısından çok önemlidir. Zira “öz yeterlik algıları öğretmenlerin mesleklerine yönelik ilgi, duygu, düşünce ve tutumlarını önemli derecede etkilemektedir” (Demirel, 1993). Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya dönük öz yeterlik

inancılarının yüksek olması Türkçe derslerinde daha etkili ortamlar hazırlamalarını ve eğitim ortamının kalitesinin artmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin geleceği yakalamalarına öncülük edecek, günün ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayacak bir beceri olan dijital okuma becerisine yönelik öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olmaları gerekmektedir zira yüksek öz yeterliğe sahip olamayan bir öğretmenin dijital yeterliliklerinin de yüksek olması olası değildir. Bireylerin öz yeterlik inançları kişisel ve mesleki karar verme süreçlerini etkileyen önemli etkidir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin isteklerini (Muijs ve Reynolds, 2002), yenilik ve değişime yönelik tutumlarını (Fuchs ve diğerleri 1992), öğretimde farklı stratejileri kullanmalarını (Woolfolk vd., 1990) ve öğretmenlik mesleğini devam ettirmelerini (Skaalvik ve Skaalvik, 2010) etkilemektedir. Eğitim teknolojilerinde meydana gelen değişim ve dönüşümün bir sonucu olarak Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma becerilerine yönelik, öz yeterliklerinin tespit edilmesi ve bu inancın Türkçe eğitim ve öğretimine olan yansımalarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Dijital okuma sürecinde bilişsel faktörler ile birlikte duyuşsal faktörler de etkili olmaktadır (Yaman ve Dağtaş, 2013). Okuma sürecinin niteliğini belirleyen duyuşsal faktörlerden biri de tutumlardır. Tutum sözcüğü Latince “uyum” manasındaki “aptus” kelimesinden hareketle ortaya çıkmıştır. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre tutum sözcüğü “bireyin insanlar, varlıklar ve olaylar karşısında takındığı davranış şekli olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2005). Temizkan ve Sallabaş’a (2009) göre tutumlar bireylerin objeler ile canlı ve cansız varlıklara karşı, onları ön algılama şekli olarak ifade edilebilir.

Okuma becerisinin niteliğini etkileyen önemli etkenlerden biri de tutumlardır. Eğitim sürecinin tüm aşamasında başat unsur olan okuma becerisini etkileyen tutum faktörünün incelenmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Zira bireylerin okumaya karşı tutumları kişisel niteliklerini, odaklanmasını ve eğitsel doyumunu önemli ölçüde etkilemektedir (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021). Smith (1990,s.215) okuma becerisine ilişkin tutumları, “bireyin okuma olasılığını azaltan ya da artıran duyguların ve algılarının birlikte hareket ettiği zihinsel bir durum” olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel, davranışsal ve duygusal öğeleri ile tutum, davranışın nitelik kazanmasında başlıca etkenlerdendir. Okuma sürecinin tutum boyutu ele alındığında, bireylerin okuma esnasında hissettiği heyecan, beğeni ya da duygusal haz duyuşsal öğeleri; okumayı gerekli ve cazip hale getiren fikirler zihinsel öğeleri; okuma davranışının uygun ortam ve şartlar sağlandığında gerçekleştirilip gerçekleştirilmeyeceği hususu ise davranışsal öğelerini oluşturmaktadır (Özbay ve Uyar, 2009). Davranışın yönünü

etkilemede zihinsel, davranışsal ve duygusal yönlerden tutumun derecesi yeterli değil ise nesne ve duruma ilişkin etkilerin bertaraf edilerek davranışın kazanılması olası değildir (Yurdakal ve Susar Kırmızı , 2021). Bu noktada tutumun derecesi davranışın yönünü belirlemektedir. Sonuç olarak güçlü tutumlar, davranışın tahmin edilmesinde daha belirleyicidir (Balcı, 2013). Kallgren ve Wood'a (1986) göre tutumların güçlenmesinde bireyin tutum objesi hakkında bilgi sahibi olması da etkili olmaktadır. Diğer taraftan, kişinin tutum objesiyle olan ilişkisi de tutumun gücünü etkilemektedir.

Okumayı öğrenmede olumlu tutumların önemli bir rolünün olduğunu bilinmektedir (Schofield, 1980). Okuma becerisine yönelik bireylerde gelişen olumlu tutum, bireylerin okumaya dair niteliklerini geliştirmelerinde, okuma alışkanlığı kazanmalarında ve bunun sonucu entelektüel bir benlik algısı geliştirmelerinde kritik bir önem sahiptir (Kuzu, 2013). Öğretmenler bir model olarak bilgi, beceri, davranış ve tutumları ile öğrencilerine rol model olmakta onları etkilemekte ve eğitmektedir. Eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretmenin sabırlı, anlayışlı ve içten yaklaşımı öğrencilerde olumlu düşünceler oluştururken, aksi davranışlarda olumsuz düşünceler oluşturmaktadır (Deniz ve Tuna, 2006). Okuma becerisine yönelik olumlu tutumlar geliştiren öğretmenlerin oluşturacakları entelektüel kimlik yetiştirecekleri öğrencilerin de aynı becerilere sahip bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır. Öğrencilere okuma alışkanlığı ve olumlu tutumlar kazandırmanın yanı sıra okumanın öneminin benimsetilmesinde de öğretmenlere önemli işler düşmektedir (Kuzu, 2013). Okuma becerisine yönelik olumlu tutumlar oluşturarak okumanın öğrencilerce bir alışkanlık hâline getirilmesi eğitimin ve öğretmenlerin temel hedefleri arasındadır.

Okumaya dair yüzyıllardır bilinen kuralların değiştiği dijital okumanın günden güne yaygınlaştığı çağımızda, dijital okuma sürecinin amacına ulaşabilmesi için okunacak materyale yaklaşım, yani okuma tutumu oldukça önemlidir. Aras Bozkurt ve diğerleri (2021) dijital yetkinlikleri “bireylerin bilgi, beceri, yetenek ve tutumların bir araya gelmesi ile oluşmuş bir yapı” olarak değerlendirmektedir. Bireylerin tutumları dijital okuma sürecindeki bilgi ve becerilerin kullanımını etkilemektedir. (Enriquez vd., 2010). Bu noktada tutumun gücü davranışın yönünü belirlemede etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Boeglin-Quintana ve Donovan (2013) tarafından yapılan çalışmada dijital araçlar üzerinden metin okumanın okuma tutumu ve okuma motivasyonunu artırma üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yaşamın tüm alanlarında önemi günden güne artan telefonlar, tabletler, bilgisayarlar, e kitap okuyucular vb. araç ve gereçler bireylerin dijital okumaya olan isteklerini arttırmaktadır. Yaman ve Dağtaş (2013) tarafından yapılan araştırmada, ekrandan metin okumanın

öğrencilerde ilgi uyandırması, ders ortamını daha zevkli kılması, metinleri görsel ve işitsel olarak sunması ve anlama becerisini geliştirmesi gibi olumlu özelliklerinden dolayı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine karşı daha istekli davrandıkları ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Tiryaki ve Karakuş (2019) dijital uygulama araçlarının okuma amacıyla kullanılmasının okuduğunu anlamayı olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Maden ve Maden (2016) ders esnasında teknolojik imkanların kullanılmasının öğrencilerinin dijital okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Enriquez ve diğerleri (2010) öğrencilerin tablet, bilgisayar ve kablosuz ağlar yardımıyla arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim içerisinde oldukları sınıflarda ders içi etkinliklere ve ders dışı ödevlere ayırdıkları zamanın daha fazla olduğunu belirtmekte ve bu tarz bir sınıf ortamında öğrencilerin dijital cihaz kullanımına yönelik tutumlarının da yüksek olduğunu ifade etmektedir. Eğitim ortamında dijital okuma araçlarının sıklıkla kullanılmaya başlandığı düşünülürse öğretmenin tutumu dijital okuma sürecinde kullanacağı bilgi ve becerileri etkilemektedir. Dijital okumaya karşı olumlu tutum geliştiren bir öğretmen bu yönü ile öğrencisine örnek olacaktır. Öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik tutumlarının olumlu olmasının, öğrencilerin tutumlarını da olumlu manada etkilediği söylenebilir (Tunç ve Ertem, 2019). Öğretmenin rol modellik yaptığı ve olumlu tutumlarını öğrencileri ile paylaştığı sınıf ortamlarında eğitim öğretime devam eden öğrencilerin okuma becerisine ilişkin olumlu tutum oluşturma olasılığı daha fazladır (Dreher, 2003; Gambrell, 1996). Tüm yönleriyle değerlendirildiğinde öğretmenin kendisinde bulunmayan bir tutumu öğrencilerine aktarabileceği fikri yanlış bir düşünce olacaktır (Applegate ve Applegate, 2004). Bu sebepten dolayı dikkat edilmesi gereken ilk husus gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin başta okuma becerisi olmak üzere birçok nesne ve duruma yönelik olarak olumlu tutumlara sahip olup olmasıdır. Zira zihinsel, davranışsal ve duygusal öğelerinin güç derecesi yüksek olmayan bir tutumun, dışsal tüm etkenleri aşarak davranış vasfına sahip olması mümkün değildir (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021). Öğretmenlerin dijital okuma becerisine yönelik sahip olacakları olumlu tutumlar mesleki niteliklerinin gelişiminde de büyük faydalar sağlayacaktır. Olumlu tutumlar geliştiren öğretmenler eğitim ortamının çağdaş eğilimlerini, yeni araç ve gereçlerini, teknik ve yöntemlerini, özetle eğitim alanındaki yenilikleri ve en önemlisi bu konulara ilişkin bibliyografik bilgileri okuyarak öğrenebilirler (Eicher ve Wood, 1977).

Dijital bilgi teknolojinin okuryazarlık eğitimi sürecine dahil edilmesinin olumlu yansımaları olmakla birlikte bu sürecin bazı eğitimcilerde birtakım ön yargılar oluşturduğu da bilinmektedir. Dijital teknolojilerin sağladığı imkânlarla birlikte bireylere hazır bilgilerin

sunulmasının, yaratıcılık becerisini öldüreceği ve tembelliğe sebebiyet vereceği düşüncesi bu ön yargıların en önemli nedenidir. Zira dijital teknolojilerle birlikte internet kullanımının da yaygınlaşması bireylerde çaba harcamadan hazır bilgi ve materyallere ulaşılabileceği fikrini uyandırmaktadır (Evering ve Moorman, 2012). Eğitim- öğretim sürecinde dijital uygulamalara ve internete çok fazla zaman ayırmanın öğrencilerin sosyal becerilerini zayıflayabileceği düşüncesi de eğitimcilerin üzerinde durduğu bir diğer konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca dijital ortamlarda ulaşılan bilgi ve materyallerin güvenilirliğinin şüphe uyandırması, birbiriyle çelişmesi de dijital ortam ve uygulamalarının dezavantajları olarak gösterilebilir (Baker, 2000).

Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin yakın çevresinde yer alan aile bireyleri, öğretmenler ve arkadaşları başta olmak üzere, bireylerin okumaya dair sergiledikleri davranışlar, ailenin sosyo-ekonomik durumu, bireyin cinsiyeti , yaşanılan sosyal çevre ve mekânların okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi teşvik edici niteliklerle düzenlenmesi, anne ve babanın eğitim seviyesi , çocukların tercih ettikleri kitap türleri gibi birçok değişken ; öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını direkt etkileyen unsurlar olarak önümüze çıkmaktadır (Black ve Young, 2005; Kush ve Watkins, 1996; Sainsbury, 2004). Bütün bu unsurların okuma davranışına ilişkin tutumları nasıl etkilediğini belirlemek ve elde edilen bulgulardan hareketle bireylerin okumaya ilişkin tutumunu artıracak biçimde düzenleyici önlemlere başvurmak önem arz etmektedir. Günümüzde dijital okumanın eğitim ortamında yaygınlaşması, öğretmenler arasında kabul görmesi ve öğretmenlerin dijital okumaya ilişkin tutumlarının hem kendilerinin hem de öğrencilerinin okuma davranışını etkileyen en önemli faktörlerden biri olması nedeniyle Türkçe öğretmenlerinin bu alana ait tutumlarının incelenmesi önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğrencilerin dijital okuma tutumlarını ve bu tutumların okuduğunu anlama becerisine etkisini ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Altunkaynak ve Çağmlar, 2021; Bulut ve Susar Kırmızı, 2021; Cigerci ve diğerleri, 2022; Çelik, 2015; Çetin ve Demir, 2021; Güneş ve Susar Kırmızı, 2014; Kaman ve Ertem, 2018; Keskin vd., 2016; Maden ve Maden, 2016; Sarar Kuzu ve Doğan, 2015; Yaman ve Dağtaş, 2013; Yaman ve Dağtaş, 2016; Yurdakul ve Susar Kırmızı, 2021).

Dijital okuma becerilerine yönelik yapılan çalışmaların pek çoğu ilköğretim ve ortaöğretim aşamasında eğitim görmekte olan öğrenciler ile öğretmen adaylarına yöneliktir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda aktif olarak görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlere yönelik çalışmalar ise sınırlıdır. (Akçaoğlu Saydım,2017; Dağtaş,2013; Bayburtlu,2020). Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma kültürüne ait geniş kapsamlı bir

araştırmanın bulunmaması böyle bir araştırmayı gerek kılmıştır. Bu nedenle böyle bir çalışma yapılmasının alan yazındaki bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca okuma kültüründe meydana gelen değişim ve dönüşüm bir sonucu olarak ortaya çıkan dijital okuma kültürü Türkçe öğretmenlerini nasıl etkilemektedir? Türkçe öğretmenlerinin oluşturdukları okuma kültüründe dijital okuma becerileri nasıl bir yer edinmiştir? Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin öz yeterlilik inançlarının ve tutumlarının nasıl olduğuna ait bilgilerin ortaya konulması araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı Bursa ilinde (Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım, Mudanya) devlet okulları ve özel okullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlilikleri ile dijital okuma tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda problem durumuna bağlı olarak şu sorulara cevap aranmaktadır:

Araştırma cümlesini “Bursa ili Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım ve Mudanya ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlilikleri ile dijital okuma tutumları ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma sorusuna bağlı olarak Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlilikleri ve dijital okuma tutumları bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir sorusuna cevap aranacaktır.

Bu noktada yapılacak araştırmada aşağıda yer verilen sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin öz yeterlik düzeyleri nasıldır?
2. Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin tutumları ne düzeydedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin öz yeterlik düzeyleri;
 - a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Mesleki deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - e. Dijital cihazlarda / internette geçirilen süreye göre anlamlı farklılık göstermekte mi?
 - f. Okuma materyali tercihinine göre farklılık göstermekte midir?
 - g. Dijital kütüphane kullanımına (e-kütüphane) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - h. Bir yılda okunan dijital kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin tutum düzeyleri;
 - a. Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Mesleki deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - e. Dijital cihazlarda/internette geçirilen süreye göre farklılık göstermekte midir?
 - f. Okuma materyali tercihine göre farklılık göstermekte midir?
 - g. Dijital kütüphane kullanımına (e-kütüphane) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - h. Bir yılda okunan dijital kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin tutumları ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Amaç

Eğitim-öğretim ortamının en değerli yapıtaşı şüphesiz öğretmenlerdir. Çağdaş toplumlarda öğretmenlerin tek görevi bilgi aktarmak değildir, başta sanat, kültür, edebiyat, bilim ve teknolojiye meydana gelen yenilikleri, değişim ve dönüşümü takip ederek oluşturdukları bilgi hazinesini eleştirel bir bakış açısı ile yorumlayarak doğru ve güncel bilgileri öğrencilerine ulaştırmak çağdaş toplumlarda öğretmenlerden beklenen bir özelliktir (Dargut ve Çelik, 2014). Öğretmenlerin eğitim ortamlarında teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmaları ve teknolojik gelişimlerden hareketle bilgilerini güncel tutmaları gerekmektedir. Etkili bir eğitim ortamı öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde etkin bir biçimde, öğretim içerikleri ile uyumlu kullanabildikleri zaman sağlanabilir (Koehler ve Mishra, 2005).

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı'nın FATİH projesi kapsamında hedeflediği teknolojik hamleler ve Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) geliştirilmesi, Okulistik, Dyned, Vitamin, Morpa Kampüs gibi birçok dijital tabanlı eğitim portalının oluşturulması öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin gelişmesinin yanı sıra dijital okuma becerilerinin gelişmesine ve yaygınlaşmasına da olanak sağlamıştır. Ayrıca COVID-19 salgını ile birlikte uzaktan eğitim ve çevrimiçi eğitim yaşamımızda önemini arttırmış, dijital dünyanın günümüzde ne kadar önemli ve değerli olduğunu bizlere göstermiştir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin dijital okuma yeterliliklerinin ve tutumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir.

Bu araştırmada, öğrencilere dijital okurluk becerisini kazandırmada önemli bir rolü olan Türkçe öğretmenlerinin teknolojik gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan ve günden güne

yaygınlaşan dijital okuma becerileri ile ilgili öz yeterlilik inançlarının ve tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlilikleri ve tutumlarını belirlemek.
2. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlilikleri ve tutumlarının farklı değişkenler açısından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bulguları belirlemek.
3. Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin sahip oldukları fikirleri tespit etmek
4. Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya dair öz yeterlik inançları ile dijital okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek.

1.4. Önem

Eğitim sistemimiz kişisel, sosyal ve akademik hayatı ile iş yaşamında ihtiyaç duyacağı beceri yelpazelerine sahip olan yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, davranış ve tecrübeye sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2019). 2019 Türkçe Öğretim Programının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş olan bu yetkinliklerden birisi de dijital yetkinliktir. Dijital yetkinlik, “dijital bilgi teknolojilerinden faydalanarak farklı kaynaklar ya da formatlarda var olan bilgiyi kavrama ve kullanabilme becerisi” şeklinde tanımlanmaktadır (Larraz ve Esteve, 2015,s.99).

Hayatın tüm alanlarında iletişim amacıyla dijital teknolojilerden güvenli ve eleştirel bir biçimde yararlanmayı amaçlayan dijital yetkinlikler bilginin üretimi, sunumu, saklanması ve farklı ortam ve kişilerle karşılıklı paylaşımı için dijital teknolojik cihazların kullanılmasının yanı sıra internet vasıtası ile de ortak ağlara ulaşım sağlanarak desteklenmektedir(MEB, 2019). Öğrencilerin ana dil dersi olmasından dolayı Türkçe dersinde çağımızın bir gereği olarak dijital teknolojilere yer verilmesi ana dili öğrenme sürecinde fayda sağlamakta böylelikle öğrencilerin dijital yetkinliklerinde meydana gelen gelişim de başta dil olmak üzere diğer becerilerle tümleşik bir yapıya kavuşmaktadır (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2020). 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı'nın başlattığı FATİH Projesi ve EBA platformu da dijital okuma kültürünün gelişimine olanak sağlayan önemli uygulamalardır (Boz, 2018). FATİH projesi dijital teknolojileri eğitimle birleştiren, günümüzün ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler ile donanmış bireylerin yetiştirilmesi konusunda önem arz eden bir projedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve hayata geçirilen FATİH Projesi ile EBA platformu

öğretmen ve öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek vizyonu ile karşımıza çıkmaktadır (Elkatmış, 2015). Ayrıca Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 yılında yayımlanan raporunda okuma becerisini yazılı metinlerin okunmasının yanında dijital metinlerin okunmasını da kapsayacak biçimde düzenlemiştir. (OECD, 2009). Tüm bunların yanı sıra tüm dünyada devam eden COVID 19 pandemisi araştıran, sorgulayan ve üreten bireylerin yanı sıra dijital yetkinliklerle donanmış bireylerin de önemini gün yüzüne çıkarmıştır (Geçgel vd., 2020).

Dijital teknolojileri kullanarak okuma becerisi kazandırılmanın eğitimciler tarafından yeni bir vizyon olarak görülmesi, dijital okumanın çağımızda nesiller açısından ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca COVID 19 salgını süreci dijital yetkinliğe sahip bireylerin önemini gün yüzüne çıkarmıştır. Bu noktada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlik düzeylerini ve tutumlarını belirlemek, öğretmenlerin öğrencilerine vizyonun gerektirdiği becerileri aktarabilme yeterliliklerini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra ulusal ve uluslararası projeler, sınavlar ve çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin bu teknolojilerdeki yetkinliklerinin ve tutumlarının belirlenmesi de oldukça önemlidir.

Dijital okuma kültürü, dijital teknolojilerin hızlı bir biçimde gelişmesi, yaygınlaşması ve okuma ortamını dönüştürmesi ile birlikte ortaya çıkan bir kavramdır. Alan yazında Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma kültürünü inceleyen kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu noktada araştırmanın Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki özel ve resmi eğitim kurumlarında görevli Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma kültürü üzerine yapılan bir araştırma olması çalışmanın önemini bir kat daha arttırmaktadır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çalışmaya gereken önemi verdikleri,
2. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çalışmanın amacını ve önemini anladıkları,
3. Veri toplama araçlarının araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek nitelikte güvenilir ve geçerli olduğu,
4. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kişisel bilgiler formunda bulunan soruları doğru ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım ve Mudanya ilçelerinde yer alan resmi ya da özel ortaokullar ve imam-hatip ortaokulları ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılıyla sınırlıdır.
3. Araştırma Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım ve Mudanya ilçelerinde görevli Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
4. Araştırma sürecinde kullanılacak dijital okuma öz yeterlik ve dijital okuma tutum ölçme araçlarıyla sınırlıdır.
5. Araştırma sonucunda ulaşılan verilerle sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Okuma “ön bilgilerden hareketle, okur ile yazar arasındaki güçlü iletişime dayalı, uygun bir strateji, metot ve hedef doğrultusunda, sistemli bir biçimde gerçekleştirilen anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2015,s.1).

Dijital araçlar: Dijital araçlar, teknoloji ile hayatımıza girmiş ve hayatımızda birçok geleneksel alışkanlığımızı değiştirmiş elektronik aletlerdir. Bunlar içinde okuma için kullanılanlar: Bilgisayar, akıllı telefon, tablet ve e-kitap okuma cihazı vb. sayılabilir.

Dijital okuma, “bireylerin dijital teknolojilere ilişkin bilgi ve becerilerini kullanarak elektronik cihaz ekranlarında yer alan yazılı ve görsel metinleri duyu organları vasıtası ile algılayarak anlamlandırma sürecidir” (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021,s.140).

Öz yeterlik: “bireyin amaçlarını gerçekleştirme aşamasında gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme becerisine dair kişisel inancı” şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1977).

Tutum, “organize yapıda devamlılık gösteren duygu, düşünce ve davranış eğilimleridir.” (Cüceloğlu,2006,s.518).

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler sonucu bilginin sürekli olarak güncellendiği, değiştiği ve dönüştüğü günümüz dünyasında insanın bireysel, sosyal ve mesleki değişime ve uyuma ihtiyaç duyduğu açıkça görülmektedir. Hızla gelişen dijital teknolojiler eğitim ortamını da direkt etkilemekte ve önemli değişim ve dönüşümlere sebep olmaktadır. Bu değişim hızı içerisinde değişmeyen ve önemini koruyan en önemli unsur ise okuduğunu anlama, yorumlama ve analiz etme becerileridir. Bilimsel ve teknolojik yenilikler bilginin oluşturulması, yayılması ve algılanıp yorumlanmasını daha da önemli kılmaktadır. Bu noktada bilgiye ulaşmada kaynaklar çeşitlenmiş ve zenginleşmiştir (Temizkan, 2011). Geçmiş yıllarda basılı materyallerin kullanıldığı okullarda günümüzde bilgisayar, laptop, tablet, akıllı tahta, projeksiyon, dijital kitap ve televizyon, gibi dijital araçlar yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Köde ve Çoklar'a (2020) göre: "Bilgi iletişim teknolojileri ile dijital araç ve materyaller bireyin yeni bilgiler edinme sürecinde araştırma, öğrenme ve ulaşılan bilginin paylaşılmasında önemli katkılar sağlamaktadır." Bu yeni durum karşısında basılı materyallerden ziyade dijital cihazlara yönelen bireyler, okuma ve yeni bilgiler edinme sürecini de dijital cihazlar üzerinden yönetmektedir (Güneş, 2014).

Coşkun'a (2002) göre çok hızla bir biçimde dünyayı etkisi altına alan teknolojik gelişmeler, insanlığın sahip olduğu bilgi repertuarının günden güne büyümesine ve güncellenmesine neden olmaktadır. Bilginin baş döndürücü bir hızla artmasının yanı sıra yayılma hızının da şaşırtıcı boyutlara ulaştığı söylenebilir. Bu durum, yenilikleri ayak uyduramayan geri kalmış toplumların, bilgi toplumları karşısındaki rekabetinde, daha da geri kalmalarını kaçınılmaz hâle getirmektedir. Günümüz öğretmenlerinin güncel bilgilere ulaşmaları, kendilerini geliştirmeleri ve öğrenmeyi sürdüren bireyler olarak gelişen teknolojiye ayak uydurmaları beklenmektedir. Bu açıdan değişen teknolojilere yönelik Türkçe öğretmenlerinin yeterlilikleri oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı: "Bursa şehrinde özel eğitim kurumları ile devlet okullarında görevli Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlilikleri ve dijital okuma tutumları bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?" sorusuna cevap aramaktır. COVID-19 pandemisi ile birlikte önemini arttıran dijital teknolojilerin kullanımı ve Türkçe öğretmenlerinin dijital dünyaya ilişkin öz yeterliliklerinin ve tutumunun belirlenmesi istenmesi konunun önemini arttırmaya neden olmaktadır.

Araştırmanın kavramsal çerçevesi belirlenirken okuma ve özellikleri, okuma eğitimi ve önemi, öz yeterlilik ve tutum kavramları ile okuma türleri, dijital okuma teorisi, dijital okuma

ve özellikleri, dijital okumanın getirdiği değişimler, avantajları ve dezavantajları, dijital okuma sürecinin bileşenleri ve Türkçe öğretim programının dijital okuma alanına yaklaşımı ele alınacaktır.

2.1. Okuma ve Özellikleri

Bireylerin anlama, bilgi edinme kendisini ve dünyayı sorgulama yollarından biri olan okuma sosyal, kültürel ve bilişsel alanlarda gerçekleşen öğrenmelerin dayandığı en önemli dil becerisidir. Dil becerilerinin yanı sıra bilişsel becerilere de katkılar sağlayan bir öğrenme alanı olan okuma ile ilgili geçmişten günümüze çeşitli tanım ve açıklamalar yapılmıştır.

Türk Dil Kurumu (2005) okumayı “sembollerle yazıya aktarılmış bir esere bakarak bu eseri sessiz bir biçimde çözümleyip kavramak veya seslendirerek, yazılmış bir eserin okura iletmeyi amaçladığı mesajları öğrenmektir.” şeklinde tanımlamıştır. Karadağ ve Yurdakal’a (2016) göre hayat boyu öğrenmeyi, sosyal çevrede kabul görmeyi, eğitim hayatı boyunca akademik manada başarıyı ve kendini gerçekleştirmiş bir birey olmayı sağlamanın başat unsuru durumunda bulunan okuma; zihinsel, duyuşsal ve devinişsel nitelikleri içerisinde barındıran kompleks bir beceri olup geliştirilmesi zaman alan gayret ve alışkanlık gerektirmektedir. Demirel’e (1999) göre okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarmanın yanı sıra bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla ortaya çıkan bir beceridir.

Akyol (2020) okumayı belirli bir amaç doğrultusunda ön bilgilerin harekete geçirildiği uygun yöntemlerin kullanılarak yazar ve okuyucu etkileşiminin yaşandığı bir anlam kurma süreci olarak ifade etmiş, anlam kurmayı ise yazılı ve görsel materyallerden hareketle edindiği bilgilerden yeni düşüncelere ulaşma, sentezleme olarak açıklamıştır. Öz’e (2001,s.193) göre okuma, “gözün metin üzerinde hareketleri sonucu sözcüklerin görülerek, anlamlandırılması, kavranması ve seslendirmesidir”. Yıldız’a (2010,s.16) göre okuma, “fiziksel ve psikolojik unsurları içerisinde barındıran karmaşık bir süreçtir.” Sever (2000, s.11) okumayı “metinlerdeki duyguların ve fikirlerin kavranması, analizi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel süreçlerle birlikte fizyolojik ve psikolojik yönleri de bulunan kompleks bir süreç” olarak ifade etmektedir. Okuma becerisi çok boyutlu ve aktif bir süreçtir. Kavcar vd.’ne (2016, s.67) göre “okuma, basılı metinlerin kelimeleri, tümceleri, noktalama ve yazım kuralları ile diğer unsurlarını görme anlama ve kavrama sürecidir.” Güneş (2021, s.127) okumayı “bireyin ön bilgilerini harekete geçirdiği metinde yer alan bilgilerle ön bilgilerini bütünleştirdiği ve yeni anlamlar çıkarabildiği aktif bir süreç” olarak tanımlamıştır. Yapılandırmacı stratejilere göre okuma, bireyin var olan bilgileri ile metindeki yer alan bilgilerin kaynaştığı ve yeniden yapılandırıldığı bir süreçtir.

Okuma süreci görme, seslendirme, kavrama ve anlamlandırma gibi fiziksel ve zihinsel basamaklardan meydana gelmektedir (Güneş, 2014).

Tanımlarda görüldüğü üzere okuma, yalnız görme ve algılama süreci değil, birçok fiziksel ve zihinsel faaliyetin organize gerçekleştirildiği bir beceridir. Okuma, zihinde bir anda şekillenen bir faaliyet olarak değil, zihinsel becerilerin yanı sıra görme, seslendirme gibi fiziksel ve algılama, çağrışım, hatırlama, kavrama, yorumlama gibi algısal becerilerinde önemli rol oynadığı çok yönlü bir süreçtir. Okuma esnasında görsel algılama, dikkat ve hafıza gibi birçok bilişsel öge birliktelik hareket etmektedir (Smith, 1984) .

Okuma becerisi tanımlanırken okumanın temel dinamikleri tespit edilmelidir. Davranış bilimleri , nörobilim , pedagoji , psikoloji ve dilbilim gibi bilim dallarında gerçekleştirilen çalışmalardan yola çıkarak okumanın temel ilkeleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- a. Okuma, okuyucu ön bilgilerinden hareketle metni anlamlandırmaya ve çözümlemeye çalıştığı bir anlam kurma sürecidir.
- b. Okuma akıcı bir biçimde gerçekleşmelidir .
- c. Okuma kelimelerin ayrı ayrı anlanmasına şeklinde değil metnin bir bütün olarak anlama şeklinde olmalıdır.
- d. Okuma stratejik bir süreç olmalıdır. Okuyucu var olan bilgilerinden hareketle metnin düzeyine ve okuma amaçlarına göre kendisini ayarlayabilmelidir.
- e. Okuma sürecinde okuyucunun motivasyonunun yüksek olması gerekmektedir.
- f. Okuma devamlı olarak gelişen bir beceridir.Bu nedenle okuma eğitiminin belirli bir düzen içerisinde ve sürekli bir biçimde yapılması gerekmektedir (Akyol, 1997).

Bu tanımlar ve ilkeler okumanın öğrenme alanı olarak farklı boyutları, beceri ve teknikleri içerisinde barındıran geniş bir alan olduğunu göstermektedir. Güneş'e (1997) göre okuma; görme, anlama ve hafıza ile ilgili unsurların arka arkaya ve uyumlu bir bütünlük içerisinde çalışması ile gerçekleşmektedir. Okuma, ön bilgiler ve tecrübelerden hareketle yeni bir düşünce oluşturmaya uzanan bir süreçtir. Görsel ya da kinestetik yollarla metnin algılanması ve algılanan unsurların beyne aktarılması okumanın fiziksel olarak görme boyutunu ifade ederken algılanan ve beyne iletilen sembollerin beyinde yorumlandırılması ve anlamlandırılması okumanın anlama ve belleği ifade eden zihinsel boyutunu ifade etmektedir. Bu boyutlardan herhangi birinde meydana gelebilecek noksanlık ya da problem durumu okuma becerisini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle fiziksel ve zihinsel becerilerin birlikte çalışması gerekmektedir.

Okuma insanın anlama, kavrama ve düşünce yeteneğini geliştiren bir beceridir. Bu yönüyle okuma bireylerin kavrama, analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini arttırmaktadır. Okuma becerileri gelişen bireyler ön bilgilerinden hareketle okuduğu metinler arasında ilişki kuran ve yeni anlamları keşfedebilen, anlayan, düşünen, tartışan ve eleştirebilen nitelikli okurlar olmayı amaçlamaktadırlar. Bu tarz üst düzey düşünme becerileri bireyin yaşamında karşılaşılabilecek sorunlara çözüm üretebilmesi, karar vererek değerlendirme yapabilmesi; yeni düşünceler oluşturabilmesi, kişisel ve sosyal manada kendini devamlı olarak yenileyen nitelikli bir birey hâline gelebilmesi ve içinde bulunduğu sosyal çevreyi anlamlandırması, yorumlaması, değerlendirmesi açısından önem arz etmektedir. Bireyin okuduğunu anlama becerisine paralel olarak bu becerilerin de gelişim göstermesi okumanın önemini bir kat daha arttırmaktadır. Bu noktada okuma dil ve kişiliği sistemli bir biçimde geliştiren en etkin araçların başında gelmektedir (Özbay, 2009).

Bilimde ve teknolojide meydana gelen hızlı değişim sonucu bilginin sürekli olarak artması, bilgiyi üretme ve dağıtma amacıyla kullanılan araçların değişmesi metinlerin çoğunlukla dijital cihazlarla oluşturulması ile birlikte, bireylerin bilgiye ulaşmada ekranda okuma becerilerini geliştirmeleri bir zorunluluk hâline gelmiştir (Batrularkız, 2018). Dijital cihazların yaygınlaşması okuma becerisine farklı boyutlar kazandırmış ve okumanın önemini arttırmıştır. Altun'a (2003) göre, bilişim çağı olarak da nitelendirilen iletişim, haberleşme, enformasyon ve çoklu ortam uygulamalarının dijital cihazlar vasıtası ile internet ağları tarafından sunulması neticesinde şekillendirilmiş günümüz toplum düzeni e-devlet, e-vatandaş, e-ticaret gibi toplumsal yeniliklerle birlikte birçok güncel kavramı tanımlamakta ve uygulamaktadır. Bilişim çağı olarak adlandırdığımız günümüzde meydana gelen değişimin anlamlandırılması ve toplumun tamamına ulaşabilmesi için geleneksel okur-yazarlık becerilerinin yanı sıra, dijital tabanlı e-okuryazarlığın da ön plana çıkarılması gerekmektedir (Altun, 2003). Bireylerin birbiriyle ve kurumlarla olan toplumsal ilişkileri dijital teknolojilerin kullanımını ve ekran okuma becerisini bir zorunluluk hâline getirmektedir. Bilgiye ulaşmada kaynak çeşitliliğinin artması bireye başta ekonomiklik olmak üzere okuma ve okuduğunu kavramada kolaylık, metin ve okur etkileşimini daha etkili sağlama ve metinler arası okuma yapabilme gibi birçok avantaj sağlamaktadır (Başaran, 2014).

2.1.1. Okuma Sürecinin Fiziksel ve Zihinsel Unsurları: Okuma eyleminin farklı yönleri dikkate alınarak değişik tanımlamalar yapılmıştır. Kurudayıoğlu'na (2011, s.16) göre tanımların farklılık göstermesinin nedeni "okuma sürecinde yapılan anlam keşifleri ile keşfedilen anlamların yorumlanması esnasında zihinsel ve fiziksel birtakım karmaşık yapıların

bulunmasıdır.” Binbaşıoğlu (1993) okuma esnasında metni okuru etkileyen bir uyaran olarak görerek okuma sürecinin okuyan kişinin duyu organlarının sağlıklı çalışmasına, zeka derecesine, okuma aracının niteliklerine ilişkin yönleri bulunan bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu açıklamalara göre okuma çeşitli fiziksel ve zihinsel işlemlerin karmaşık bir biçimde gerçekleştiği bir süreçtir. Güneş (2014) okuma sürecinin fiziksel ve zihinsel basamaklarını görme, kavrama ve bilişsel yapılandırma olarak üç temel basamakta incelemektedir. Özbay’a (2009) göre, okuma eğitiminin başarılı olabilmesi için okumanın fiziksel ve zihinsel unsurlarının birbiriyle eşgüdüm içinde çalışmasına gerekmektedir.

2.1.1.1. Okumanın Fiziksel Unsurları: Yazılı bir metni ya da bir görseli okuyup anlam çıkarabilmenin öncelikli şartı ve okuma sürecinin başlamasını sağlayan ilk öge göz olmakla birlikte aktif görme alanı ve açısı, göz-ses genişliği, okuma mesafesi, punto ve ses organları okumanın fiziksel unsurları olarak dikkate alınmalıdır (Kaya, 2020). Kısacası görme ve seslendirme okumanın fiziksel boyutunu oluşturan ilk aşamadır. Bu noktada göz ve görme ve okumanın fiziksel unsurları ile ilgili bazı kavramlara değinmek gerekir.

a. Göz Hareketleri: Görme okuma sürecinin başlangıç noktasını ifade etmektedir. Karatay’a (2014) göre, özel ve karmaşık bir yapısı olan göz kelimeleri tanıyarak hızlı bir şekilde sinyallere çevirmekte ve beyne iletmektedir. Görme aşaması olarak ifade edilen bu süreçte yazılar ve görseller fiziksel göz hareketleri ile alınmakta ve beynimize gönderilmektedir. Özbay (2009), gözün seri hareketlerle okumayı sürdürdüğünü ve okuma sırasında gözün sıçrama hızı ile okuma hızının paralellik gösterdiğini ifade etmiştir. Bu noktada göz hareketleri ile okuma becerisinin sıkı bir ilişki içinde olduğu gözün beyne veri toplayan bir alıcı görevini üstlendiği söylenebilir.

b. Aktif Görme Alanı: Okuma sürecinde gözlerimiz satırlar üzerinde sıçrayarak ve soldan sağa olacak şekilde düzenli olarak hareket etmektedir. Gözün bütün şekilleri net bir şekilde görüp anlama merkezine gönderebildiği alana aktif görme alanı denilmektedir (Özbay, 2009).

c. Göz ve Ses Genişliği: Bireylerin okudukları metinleri sesli okudukları durumlarda, gözün algıladığı alanla seslendirebilen alan arasında meydana gelen farka göz-ses genişliği denir. (Coşkun, 2002).

d. Okuma Mesafesi: Okuma mesafesi, okunan metin ile göz arasındaki mesafeyi ifade etmektedir. Normal şartlarda okuma mesafesi 30-40 cm olmalıdır (Yalçın, 2002). Bireysel farklılıklar olmakla birlikte bu mesafeye dikkat edilmesi göz sağlığı açısından önem arz

etmektedir. Okuma esnasında gözün yorulmadan rahat bir şekilde yazıları okuyabilmesi için göz ile yazı arasında uygun bir mesafenin bulunması gerekmektedir (Karatay, 2014).

e. Ses Organları: Sesli okuma karmaşık bir süreçtir ve bir çeşit konuşma olarak ifade edilebildiği için konuşmanın meydana gelmesi için burun dil, küçük dil, dişler, damak, ses telleri, nefes borusu, gırtlak, diyafram, akciğerler gibi organların iş birliğinin olması için gereklidir (Kaya, 2020). Bu organların sağlıklı olması ve eş güdüm içerisinde işlemesi, okuma eyleminde sağlıklı bir seslendirmenin yapılmasını sağlar. Bundan dolayı sesli okumada bir organdan ziyade birden çok organ birlikte çalışır (Kaya, 2020).

Gözün dolayısıyla göz kaslarının eğitimi, okuma eğitiminin önemli bir basamağıdır. Bu nedenle okuma eğitimi sırasında gözün fiziki unsurlarına dikkat edilmelidir (Özbay, 2009).

2.1.1.2. Okumanın Zihinsel Unsurları: Kurdayıoğlu'na (2011), göre okuma ile ilgili birçok tanımın bulunmasının nedeni okuma sürecinin gözle göremediğimiz birçok zihinsel süreci içerisinde barındırmasıdır. “Okuma, sözcüklerin duyu organları vasıtasıyla algılanıp anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir (Sever, 2000,s.11).” “Okuma beyinde gerçekleşen, değerlendirme, muhakeme etme, problem çözme, hayal kurma gibi öğeleri içerisinde barındıran anlam kurmaya dayalı çok yönlü bir düşünme sürecidir (Akyol, 2015,s.3).”

Özbay'a (2009, s7.) göre “Göz vasıtası ile alınan görüntüler zihinsel unsurlarca tanınır, anlamlandırılır ve yorumlanır. Okuma görme ve seslendirme boyutu ile fiziksel; kavrama ve yorumlama boyutu ile zihinsel, toplumsal boyutu ile sosyolojik unsurları içeren çok yönlü bir kavramdır (Özbay, 2011). Başarılı bir okuma bu unsurların birbiriyle sağlıklı bir ilişki içinde olması ile mümkündür.

2.1.2. Okuma ve Anlama Becerileri: Temel dil becerilerinin anlatma ve anlama olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Okuma becerisi ise anlama boyutunda yer alan ve bireyin öğrenme sürecine büyük katkılar sağlayan araçlardan birisidir (Sallabaş, 2008). Okuma ile ilgili yapılan tanımlar okumanın anlama ve anlam kurma süreci olduğunu vurgulamaktadır. Okuma, harflerin çözümlenmesine dayanan bir şifre çözme işi değil; metnin okunduktan sonra içindeki mesajların algılanıp kavranmasını içeren bir süreç olduğundan dolayı anlam kurma sürecinin gerçekleşmemesi okumanın da istenilen seviyede gerçekleşmediğinin göstergesidir (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Akyol'a (2008) göre, okuma metinden hareketle anlam kurma sürecidir. Balcı'ya göre (2009), anlama okuyucunun önceki deneyimlerini okunanla araştırma yapma, sonuca ulaşma, çözümlenme ve sentezleme ve değerlendirme gibi zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır . Anlama ; “okuma esnasında algılanan bilgiler ile bireyin ön

bilgilerinin etkileşimi ile ortaya çıkan düşünme , araştırma , sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir” (Güneş, 2021, s.201). Anlama sürecinde zihinsel beceriler aktif olarak kullanılmakta var olan bilgilerimizle yeni bilgiler anlamlandırılmaktadır. Bu süreçte okuyucunun var olan bilgileri, deneyimleri analiz ve sentez becerileri ile problem çözebilme becerileri okuduğunu anlama sürecini etkilemektedir.

Sallabaş’a (2008) göre, okunan bir metni anlama sürecinde bazı aşamalarının takip edilmesi gerekmektedir. Bu aşamaları şu başlıklarda ele almak mümkündür:

1. Metnin analizi
2. Metni kavrama ve yorumlama
3. Metni tenkit.

Metnin yapısal özelliklerinin ve anlama ait özelliklerini doğru değerlendirilmesi okuduğunu anlama becerisi açısından önem taşımaktadır. Okuduğunu anlamlandırma sürecinde birey; metnin analizi, içeriğin kavranması ve yorumlanması, metnin eleştirilip değerlendirilmesi gibi bilişsel çabalar göstermelidir. Okuyucunun okuduğu metindeki bilgileri ayırt etme, sıralama ve bunları yapılandırma gibi basamakları gerçekleştirme bilişsel bir anlama modeli oluşturmasını gerektirmektedir (Güneş, 2014). Anlamanın gerçekleşmesi için ön bilgiler harekete geçirilmeli okuyucu ve metin arasında bir bağ kurulmalı ve oluşan bilgi birikimi zihinsel olarak düzenlenerek anlamlandırılmalıdır.

Özbay’a (2009) göre okurken kelimelerin tanınması, yazım ve noktalama kurallarının uygun kullanımı, o dilin anlam inceliklerinin bilinmesi ve okumanın bilinen bir dilde gerçekleşmesi anlama becerisini etkilemektedir. Kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri çabucak seslendirerek akıyıcı okurlar ve metnin bütününe hızlı bir biçimde kavrarlar. Kelime tanıma becerisine sahip olmayan ya da bu becerisi çok az gelişmiş bireyler tüm enerjilerini kelimeleri seslendirmek için harcadıklarından dolayı ağır ve hatalı okurlar, anlamaya fazla vakit ayıramazlar ve okuma sürecinde problem yaşarlar (Yılmaz, 2008).

Güneş’e (1997) göre anlamanın unsurları şu şekilde ifade edilmiştir :

- Kelimeleri tanıyıp, anlamlarını bilmek
- Metin türüne ait özellikleri bilmek
- Metnin konusunu ve ana fikrini belirleyebilmek
- Metni kendi ifadeleriyle özetleyebilmek
- Metnin hangi amaçla yazıldığını tespit edebilmek
- Metinle ilgili soruları cevaplandırabilmek.

Nitelikli bir okuma eğitimi sonunda yukarıda belirtilen becerileri kazanabilen bir okur, okuduklarını anlayan, yorumlayabilen, analiz ve sentez yaparak değerlendirebilen ve okumayı bir alışkanlık hâline getirmeyi başarabilen bir birey yetiştirmeyi amaçlar.

2.1.3. Okuma Eğitimi ve Amaçları: Bilginin hızla değişip dönüşüme uğradığı günümüzde bireylerin bu akışa ayak uydurabilmesi bilginin doğru bir biçimde algılanıp anlamlandırılabilmesine bağlıdır. Okuma becerisi baş döndürücü bu değişim süreci içerisinde bireyin hayata uyum sağlayabilmesi ve bilgiye ulaşabilmesinin en temel yollarından birisidir. İnsanın başta bilişsel, sosyal, kültürel hayatı olmak üzere yaşamının birçok alanını bu derece yakından etkileyen ve değiştiren okuma kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde okuma nedir? Okumanın özellikleri nelerdir? Okumanın çeşitli alt alanları, boyutları ve süreçleri nelerdir? gibi sorular ile ilgili geçmişten günümüze birbirinden farklı açıklama ve tanım yapılmış olduğu görülür. Okuma ile ilgili yapılan tanımlarda sembollerin fiziksel olarak görülmesi, tanınması, seslendirilmesi ve zihinsel olarak anlamlandırılarak, kavranması fikri ön plana çıkmaktadır. Okuma fizyolojik olarak görme ve seslendirme, zihinsel olarak kavrama ve anlama sürecinin sonunda meydana gelen karmaşık bir beceridir. Bu becerinin bireye kazandırılması sürecine okuma eğitimi denir (Özby, 2009). Okuma eğitimi teorik bilgilerin var olduğu bir süreç olarak değil öğrencinin fiziksel ve zihinsel becerilerinin geliştirildiği uygulamalı bir süreç olarak devam etmelidir.

Kişiler ve kurumlar arasında etkili ve sağlıklı bir iletişimin tesis edilmesini amaçlayan devlet bireylerin dil becerilerini geliştirmeyi eğitsel amaçları arasına almıştır. Bu noktada okuma etkili bir eğitim aracı olarak ön plana çıkmakta bu durum okuma eğitiminin önemini arttırmaktadır. Küçük yaşlarda kazanılan okuma becerisinin bireyin zihinsel, sosyal gelişimi ve olgunluğu açısından önemi çok büyüktür (Coşkun, 2002). İlk okuma yazma çalışmaları ile temelleri atılan okuma becerisi devam eden eğitim süreçlerinde geliştirilebilir. Özby (2009) “okuma becerisinin gelişerek devam ettiğini ve diğer dil becerilerinde olduğu gibi beşikten mezara kadar süren temeli sağlam bir eğitim gerektirdiğini” ifade ederek okuma becerisinin gelişime açık bir süreç olduğunu ve nitelikli bir eğitim gerektirdiğini ifade etmiştir.

Eğitim sürecinin en temel taşlarından biri olan ve bireyin kazandığı tüm becerileri de etkileyen okuma becerisi; bireyin tüm yaşamı boyunca kullanacağı en önemli dil becerilerinden biridir (Dündar ve Akyol, 2014). Okuma; belli bir başlangıcı, gelişim süreci ve çıktısı bulunan bir beceridir (Epçaçan, 2009). Okuma planlı bir eğitim süreci sonunda gelişebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Okuma eğitimine erken yaşlarda başlamak oldukça önemlidir. Okuma tekrar ve alışkanlıklarla temelleri sağlamlaştırılacak bir beceridir. Bu becerinin

gelişerek ilerlemesi bireyin eğitim süreci içerisinde atacağı sağlam temellere bağlıdır. Eğitim sürecinde sağlam temeller üzerine inşa edilmiş beceri ve alışkanlıkların gelişiminin gelecek dönemlerde daha hızlı olacağı söylenebilir (Özbay, 2009).

Okuma becerisine yönelik eğitimler gerçekleştirilirken, genel bir seviyeden hareketle eğitim sürecini yönetmek hatalı bir tutumdur. Okuma becerisinin bireyin yaşına, hazırbulunuşluk düzeyine, eğitim süreçlerine, eğitim durumlarına ve bireysel farklılıklarına göre değişim gösterdiğinden hareketle, bireylerin özelliklerine uygun teknikler belirlenmelidir. Bu nedenle okuma eğitimi süresince ilgili dönemin özelliklerinden hareketle süreç yönetilirse okuma eğitiminin başarıya ulaşma ihtimali de artacaktır. Aytaş (2005), okuma eğitimi ile ilgili dönemleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Okumayı öğrenmek amacıyla gerek duyulan yeteneğin kazanıldığı temel eğitim öncesini ve temel eğitim aşamasının ilk yıllarını içeren dönem: Bu süreçte öğrencinin okuma konusunda istekli olması sağlanmalı, bu yönde hazırlık yapılmalıdır.
2. Okumayı becerisinin başlangıcı: Bu dönemde, birey okumayı öğrenmeye başladığı için meraklıdır ve her şeyi okuyup anlamaya çalışır. Bu nedenle, bireyin doğru yönlendirilmesi çok önemlidir.
3. Okuma eğitiminin üçüncü dönemi ilköğretimin ikinci ve üçüncü yıllarını kapsamaktadır. Bu dönemde okuma isteği ve alışkanlığın gelişmeye başlamaktadır.
4. Okuma eğitiminin dördüncü dönemi ilköğretimin 4, 5 ve 6. Sınıflarını kapsayan okuma denemelerinin ve imkânlarının hızla arttığı, bireyin okuma sürecinde üstünlüğün ele geçirdiği dönemdir.
5. Okuma eğitiminin beşinci dönemi temel eğitim aşamasının ikinci kademesi ile lise dönemlerini ve üniversitenin ilk yıllarını kapsayan “okuma zevki” diye nitelendirilen okuma ilgi ve alışkanlıklarının incelendiği, okumadan zevk alınan dönemdir.

Bireyler farklı amaçlarla okuma yapabilmektedir. Bu noktada bireyin okumaya dönük ilgi, ihtiyaçları ve beklentileri okuma becerisinin gelişimini etkilemektedir

Özbay’a (2009, s.8) göre, “Okuma eğitimi okuma süreci ile ilgili teorik bilgilerin öğretimi şeklinde değil öğrencinin fiziksel ve zihinsel unsurlarını geliştirecek çalışmalarla gerçekleştirilmelidir. Okuma eğitimi uygulamalı olarak bireylere beceri kazandırmanın amaçlandığı bir eğitim süreci olmalıdır.”

Bamberger'e göre (akt. Karakuş Tayşi, 2007) okuma eğitiminin amaçlarını belirlenmiş ve şu noktaların önemli olduğu vurgulanmıştır:

- Bireylerin okuma becerilerini en ince ayrıntısına kadar kullanmaya özendirmek; bu durum bireylerin kendilerini anlamada ve çevrelerini tanımada onlara rehberlik edecektir.
- Okumayı; öğrenme, araştırma ve bilgi edinmenin yanı sıra okuma zevki oluşturmak amacıyla kullanmak
- Bireylerin, okumaya ilgililerini arttırmak
- Değişik metin türlerinde önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda metin okumaya temel teşkil edecek bir okuma yaklaşımının gelişimini sağlamak.

Öğrencilerin; seslendirme sorunları yaşamadan harfleri, heceleri ve sözcükleri doğru ve akıcı bir biçimde okuması, okuduğu metnin bağlamıyla uyumlu ve doğru anlamlar çıkarabilmesi, bireyin okumayı bir alışkanlık haline getirmesi, okuduklarını hayatın farklı alanlarında kullanabilmesi, kitap seçebilme kültürü ve okuma zevki oluşturması, sanatsal değerler kazanması, kelime hazinesini zenginleştirmesi, dilimizi sevmesi ve bilgi edinme yollarını kavraması okuma eğitiminin en temel amaçlarındandır.

Okul öncesi dönemden başlayarak eğitim sürecinin içerisinde temelleri atılan okuma becerisinin bireylerin yaşantılarında bir alışkanlık, hayat boyu kullanılabilen bir beceri olarak başarılı bir şekilde kullanılabilmesi okuma eğitiminin temellerinin sağlam atılmasına bağlıdır. Okuma eğitiminin, öğrencilerin çok yönlü gelişimsel kabiliyetlerine yanıt verecek nitelikte hatasız ve anlamlı aynı zamanda da okuma eylemini geliştirecek biçimde nitelikli olması gerekmektedir" (Özbay, 2009). Aytaş'a (2005) göre, okuma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için eğitimin ilk aşamalarından itibaren çocuklara kitap sevgisinin kazandırılması, ilgilerinin açık tutulması, çocuklarda istek uyandırılması ve kendilerine ait bir kitaplık oluşturulması gereklidir.

Okuma eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi için eğitim hayatı boyunca bireylere nitelikli bir okuma eğitiminin verilmesi ve okumanın bilgi edinme, insanın dünyasını kavrama ve düşünme yönlerini hayat boyu geliştiren en önemli dil becerisi olduğunun kavratılması gerekmektedir.

2.1.4. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri: Okumaya yönelik ilgi, ihtiyaç, imkân ve zaman gibi faktörler okuma becerisinin gelişimini etkilemektedir. Bireylere okuma becerisi kazandırırken bu faktörler dikkate alınmalı ve amaca göre okuma becerisi kazandırılmalıdır (Özbay, 2009). Güneş'e (2014) göre okumanın çeşitli türleri bulunmakla birlikte okurun hedefine , okuma esnasında kullandığı tekniğe , eserin türüne, faydalandığı araç ve gereçlere ,

göz hareketlerine ve kişisel özelliklere bağlı olarak okuma türleri gruplandırılmaktadır. Okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda çeşitli okuma tür, yöntem ve tekniklerine değinilmiştir:

2.1.4.1. Sesli Okuma: Bireylerin, yazıyı görüp sözcükleri fark etmesi, sözcüklerin anlamını kendi zihinsel söz hazinesinden bularak seslendirmesi ve anlamlandırması işidir (Güneş, 2014). Özbay'a göre (2009) göre sesli okumanın amacı kelimelerin telaffuzu ve kelimenin hangi bağlamda kullanıldığının anlamlandırılmasıdır. Sesli okuma esnasında okuyucu fiziksel olarak yazının görüntüsünü almakta ve seslendirmekte zihinsel olarak okunan sözcükleri anlamlandırmaktadır. Sesli okuma yaparken yazarın anlattıklarını anlam bütünlüğünü bozmadan doğru bir biçimde dinleyene aktarmak ,kelimeleri doğru telaffuz etmek ,ses tonunu ayarlamak ve dinleyicinin okunan metinden anlam çıkarmasını sağlamak sesli okumanın özellikleri olarak ön plana çıkmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006). Sesli okuma yaparken bireyler kelimelerin telaffuzuna, metninin türüne, noktalama işaretlerine, yazım kurallarına, vurgu ve tonlamalara dikkat etmelidir.

Sesli okuma esnasında okuyucudan; okuduğu eserin anlam bütünlüğüne zarar vermeden kusursuz vurgular yapması, kelimeleri hatasız telaffuz etmesi, ses tonunu iyi ayarlayabilmesi ve okunan metinde anlatılanları dinleyicilerin algılanmasını /anlamlandırılmasını sağlaması beklenir. Sesli okuma dinleme becerisi ile konuşma becerisinin gelişimini de olumlu yönde desteklemektedir.

Çiftçi'ye (2000) göre, sesli okuma;

- Öğrencilerin okuma becerisindeki gelişimlerinin tespiti ,
- Telaffuz becerisinin geliştirilmesi ,
- Dinleyicilere bilgi aktarımı,
- Okunan metnin anlamaya yardımcı olma,
- Standartkonuşma dilinin kazanılması,
- Sessiz okumaya temel oluşturma vb. becerilerin gelişmesini desteklemektedir .

2.1.4.2. Sessiz Okuma: Bireylerin sözcükleri ve cümleleri gözle takip ederek zihinde algıladıktan sonra seslendirmeye gerek duymadan yaptıkları okuma türüdür (Güneş, 2014). Özbay'a (2009) göre, sessiz okuma bireyin akıcı ve hızlı okumasını amaçlarken aynı zamanda anlama ve anlatma becerisini de geliştirmektedir.

Sessiz okuma esnasında gözler sözcükleri ve cümleleri görmekte ve gördüklerini beyne iletmektedir. Beynimiz bu gönderileri tanımakta ve okunan metni algılayıp anlamlandırmaktadır.

Yaşamımızın her anında başvurduğumuz sessiz okuma, bireylerin kendi başlarına okuyup bilgi sahibi olmalarına, bağımsız çalışabilmelerine, zamanı tasarruflu kullanmalarına ve boş vakitlerini değerlendirerek okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

2.1.4.3. Seçmeli –Esnek Okuma: Okuyucunun metninde yer alan bütün sözcükleri okumadan metnin temel bağlamını takip ederek detaylara inmeden yaptığı okuma türüdür (Çiftçi, 2013). Özbay'a (2009) göre seçmeli - esnek okuma okunan eserin çeşitine , anlatım şekline , ihtiyaçlara , hedeflere ve süreye göre okuma süratini ve çeşitini belirlemektir. Seçmeli-esnek okuma da okuyucu metindeki ayrıntılara girmeden metni ana hatları görmeyi, ana düşünceyi tespit etmeyi ve tamamlayıcı bilgilere ulaşmayı amaçlamaktadır.

Seçmeli-esnek okumada önceden planlanmış ve ulaşılmak istenen bilgiler aranırken gözden geçirme, anahtar kelimeleri tespit etme, yerini bulma, tasarlama, düzenleme vb. tekniklere sıklıkla başvurulmaktadır (Güneş, 2012) .

Okuma sürecinde okuyucu metnin değişik noktalarından aldığı bilgileri zihninde yapılandırarak zihinsel becerilerini geliştirmekte ve elde ettiği bilgileri var olan bilgileriyle birleştirerek zihninde yapılandırmaktadır (Güneş, 2012). Bu noktada okuyucu okuma sürecini kendi çabalarıyla geliştirmekte, organize etmektedir. Ayrıca bu süreçte okuyucu tahminlerde bulunmakta, bazı sözcük ve paragrafları atlayarak okuma yapmakta, zamandan tasarruf sağlamaktadır.

2.1.4.4. Göz Atarak Okuma: Bir metnin ayrıntılara girilmeden ana hatları ile kavranmasıdır (Özbay, 2009). Göz atarak okumada, okunan metinle ilgili genel bir fikir sahibi olmak esas olduğu için metnin yalnızca içindekiler kısmına ve kimin tarafından kaleme alındığına kısa bir bakış atılır (Aytaş, 2005). Göz atarak okumada istenilen bilgiye ulaşmak için metin şekil bakımından değerlendirilmektedir (MEB, 2006). Okuyucu bu yöntemle metinde anlatılmak isteneni yüzeysel olarak anlamaya çalışır. Kısa sürede birden fazla metni gözden geçirmeyi amaçlayan bu yöntemde, ayrıntılara inilmeden konunun ana çerçevesinin kavratılması hedeflenmektedir (MEB, 2006). Bu yöntemle okuyucu metnin anlatmak istediklerini anlamaya çalışırken metin içerisinde kendi ihtiyaçlarını hızlı bir şekilde karşılar.

2.1.4.5. Metinlerle İlişkilendirme: Işıksalan'a göre (2018) metinleri ilişkilendirerek okuma, okuru ön plana alan, onu aktif tutan, yeni ve çok boyutlu anlamlar üretmeye sevk eden bir üst biliş okuma yöntemidir. Özbay'a göre (2009), birey okuduğu metin ile diğer metinler arasında ilişki kurarak düşünme becerisini geliştirmektedir. Okuyucu metinler arasında bağlantılar kurarken aynı zamanda farklı anlam bağlantıları oluşturarak yorum yapabilmekte ve metni yeniden kurgulamaktadır (Işıksalan, 2018). Bu yöntemde okurun bilgi birikimi, tecrübesi,

geçmişte okuduğu eserler, yeni metnin okunması ve anlamlandırılması sürecine etki etmektedir. Bu süreç içerisinde yalnızca metinler arasında değil metin ve okuyucu arasında da etkileşim gerçekleşmektedir. Metinler arası ilgi okuyucunun önceki metinlerle ilişkiler kurmasına zemin hazırlayarak sorgulayıcı bir okuma tutumunun gelişmesini sağlayacaktır (Kitiş, 2017).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin okudukları metinlerle öncesinde okudukları metinler arasında ilişki kurmanın amaçlandığı böylelikle öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmektedir (MEB, 2006). Metinler arası düşünme becerilerini geliştirmek bireylerin basılı kaynaklardan ya da bilgi teknolojilerini kullanarak dijital cihazlardan yaptığı okumalarda söz varlığının zenginleşmesine ve metinler arası düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Yukarıdaki bölümde dijital okuma ile yakından ilgili olduğunu düşündüğümüz okuma türlerine yer vermekle birlikte alan yazın incelendiğinde okumanın çeşitli tür, yöntem ve tekniklerinin olduğunu görmekteyiz.

2006 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen okuma tür, yöntem ve teknikleri on dört başlıkta ele alınmıştır. Programda “sessiz okuma, sesli okuma, özetleyerek okuma, eleştirel okuma, göz atarak okuma tahmin ederek okuma, not alarak okuma, metinlerle ilişkilendirme, işaretleyerek okuma ezberleme, tartışarak okuma, soru sorarak okuma, okuma tiyatrosu, söz korusu” olmak üzere on dört okuma tür, yöntem ve tekniği bulunmaktadır (MEB, 2006). Türkçe Öğretim Programında tek tip bir eğitim anlayışı yerine öğrencilerin bireysel ve zihinsel farkları da dikkate alarak kendi sınıf düzeyine uygun kazanımlar ve okuma yöntemlerini seçmelerine fırsat verilmiştir (Güneş, 2014).

Karatay’a (2014) göre okuma eğitiminde kullanılan tür ve yöntemler şu başlıklarda ele alınmıştır . Karatay (2014, s.58) okuma eğitimi adlı eserinde şu tür ve yöntemlere yer vermiştir: “Sessiz okuma, sesli okuma, metinlerle ilişkilendirme , göz atarak okuma , ezberleme, tahmin ederek okuma , özetleyerek okuma , tartışarak okuma, şiir okuma, işaretleyerek, okuma, soru sorarak okuma ,okuma tiyatrosu, not alarak okuma , eleştirel okuma , söz korusu”.

Güneş (2021,s.146) , “Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller”adlı eserinde okumaya beş tür ve yöntem (sessiz okuma ,sesli okuma, paylaşarak okuma, sorgulayıcı okuma, ve bağımsız okuma) olarak yer vermesine rağmen ekrandan okuma ve yazma başlıklı bir bölüme de yer vermiştir.

Alanyazın incelendiğinde ortak noktalar bulunmakla birlikte okuma tür,yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğinde ve isimlendirilmesinde her kaynağın yaklaşımının kendi içerisinde farklılıklar gösterdiğini görmekteyiz.

2.2. Dijital Okuma ve Özellikleri

Bilgi ve becerilerin niteliğinin çok hızlı bir biçimde değişip dönüştüğü çağımızda, eğitim sistemlerinin öncelikli amaçlarından birisi de değişen ve dönüşen yaşama uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesidir. Bireylerin baş döndürücü bu değişim ve dönüşüm karşısında çağa uyum gösterebilmelerini sağlayan en temel beceri ise okumadır (Karabağ ve Yurdakal, 2016). Okuma bireylerin zihinsel ve toplumsal gelişimlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bireyler ve toplumlar okuma yoluyla değişmekte, doğru kararlar alabilmekte ve değişim bilincine varmaktadırlar.

“Verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi” (Türk Dil Kurumu, 2005) anlamına gelen “dijital” kavramının yanı sıra “dijital okuma” çağdaş bireylerde var olması gereken bir beceridir. Dijital kaynakların yaygın kullanımı, bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve yenileşme hayatın tüm alanlarında olduğu gibi dil becerilerini de yakından etkilemiş okuma alanında yenilikleri beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda yüzyıllardan bu yana başat unsur olan basılı metinlerin yanında dijital dünyanın getirdiği birtakım alternatifler ön plana çıkmıştır (Orhan ve diğerleri, 2014). Metinleri yayınlama ve yayma teknolojileri zamanla gelişmiş geçmişte, genellikle broşür veya kitap gibi basılı materyaller olarak hazırlanan metinler günümüzde, "daha akışkan" olarak ifade edilen dijital ortamlarda yayımlanmaya başlamıştır (Nordquist, 2019). Dijital ekranlar aracılığıyla bilgi edinme, ekranlarda bilgi üretme ve paylaşma, okuma ortamındaki değişim ve dönüşümün kâğıttan dijital ortamlara doğru meydana geldiğinin en net göstergesidir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklenmiş dijital araç ve materyaller, bilgiyi araştırma, öğrenme ve paylaşma sürecinde bireylere büyük bir avantaj sağlamaktadır. Bu durum birçok bireyin yeni bilgiler edinme sürecinde basılı materyaller yerine, dijital araçlara yönelmesine neden olmaktadır (Güneş, 2014). Dijital ortamlarda ve özellikle internette yer alan dijital akademik metinler, akademik amaçlı okumalar için dijital ders kitapları ve ansiklopediler, basılı kaynaklar kadar doğal bir şekilde kullanılmaktadır (Orhan ve diğerleri, 2014). Bilişim teknolojilerindeki bu hızlı ilerleme dijital okumayı günümüz okuma kültürünün bir parçası haline getirmiştir. Alinyazın incelendiğinde dijital bilgi teknolojilerini kullanarak yapılan dijital okuma faaliyetlerine yönelik ekran okuma, yeni çoklu okuma, elektronik okuma, yeni okuma, çevrim içi okuma gibi farklı tanımlamalar mevcuttur. Farklı adlandırmalara rağmen yapılan çalışmalar incelendiğinde tanımların aynı düşünceyi ifade ettiğini ve birbirinin yerine kullanıldığını görmekteyiz.

Dijital çağ olarak adlandırılan günümüzde toplumunun dijital becerilere olan ihtiyacının artması bilgi ve enformasyonun çoğunlukla dijital ortamlarda üretilip, tüketilmesi, dijital platformların insanın günlük hayatının vazgeçilmez bir parçası olması ve en önemlisi okuma eyleminin dijital araç ve ortamlarda gerçekleşmesi nedeniyle çalışmamızda dijital okuma kavramı kullanılmıştır. “Dijital okuma, dijital cihaz ekranda yer alan uyarılardan hareketle , bireyin teknoloji kullanım bilgi ve becerileri vasıtasıyla işletilen dinamik bir anlam oluşturma sürecidir” (Keskin vd., 2016, s.118). Yurdakal ve Susar Kırmızı’ya (2021,s.140) göre , “dijital cihazlar üzerinden teknolojik becerileri kullanarak yazılı ve görsel metinleri duyarımız vasıtası ile idrak ederek anlamlandırma süreci dijital okuma” olarak ifade edilmektedir. Çıvğın’a (2020, s.8) göre, dijital okuma; “bireylerin e-kitap okuyucuları, tablet, bilgisayar, cep telefonu, televizyon, bilgi ekranları, elektronik tabelalar vb. gibi dijital araçlarda yer alan bilgileri zihninde yapılandırdığı özgün anlamlar ortaya çıkardığı etkin bir süreçtir.” Mc Kenna ve diğerleri (2012) dijital ortamda yer alan yazılı, görsel ve işitsel medya metinlerinin tümünü kapsayan okuma faaliyetlerini dijital okuma olarak tanımlamaktadırlar. Odabaş ve diğerlerine (2018, s.140) göre; “dijital okuma eylemi; data, enformasyon ve bilginin dijital bilgi teknolojileri vasıtasıyla okunmasıdır.” Bulut ve Karasakoğlu’na (2019) göre, dijital okuma , elektronik cihazlarda yer alan metin türlerini okuma ve kavrama süreci olarak tanımlanmıştır. “Dijital okuma dijital cihazlar üzerinde yapılan okumadır” (Akçaoğlu Saydım, 2017, s.137). Nordquist (2019), dijital okumayı ; dijital bir cihazda - bilgisayarlar, tabletler, cep telefonları ve e-okuyucular- okunan bir metinden bilgi çıkarma süreci olarak tanımlar . Dijital okuma, dijital cihazlarla erişilebilen elektronik ortamdaki metinlere ve diğer multimedya kaynaklarına anlam yüklemeyi ifade eder (Maden , 2018). Liu’ya (2005) göre dijital çağın artan dijital içerik miktarı insanların okuma davranışını etkilemiş bunun sonucunda “elektronik belgelerin ekran tabanlı okunması” olarak nitelendirdiği dijital okuma ortaya çıkmıştır. Güneş (2014), dijital okuma kavramını ekran okuma olarak tanımlayarak ekran okumayı “ bireylerin bilgisayar,cep telefonu, TV, tablet vb. cihazların ekranından aktarılan bilgilerden yola çıkarak özgün anlamlar yarattığı ve belleğinde yapılandırdığı etkin bir süreç” olarak ifade etmiştir.

Güneş’e (2016) ile Quéré ve diğerlerine (1997) göre dijital cihazlar vasıtasıyla ekrandan okumanın bazı özellikleri şöyledir:

- Dijital cihaz ekranlarında yer alan sayfalar yukarı ve aşağı yönlü hareket etmekte olup bireylerin gözleri soldan sağa ve yatay yönlü hareket etmektedir. Dikey yönde hareketli bir metni yatay yönde okumak ise okurun birtakım göz hareketlerini ve bilişsel süreçlerini zorlaştırmaktadır.

- Ekran sayfalar dikey yönlü ve birbiri ardınca sıralandığından dolayı, sürekli olarak değişmekte, sayfanın bazı bölümleri okur tarafından görülürken bazı bölümleri ise kaybolmaktadır. Dijital cihazların ekran boyutlarından ötürü açılan pencereden bir kâğıt sayfasının yarısı kadar metin görülebilmektedir. Dijital cihazların bu nitelikleri metnin başlıklarını takip etmeyi ve metin yapısını analiz ederek değerlendirmeyi güçleştirmektedir.
- Ekranda yer alan metnin bölüm bölüm görünmesi okunan metindeki bilgileri kavramayı zorlaştırmaktadır. Beynimiz metnin ekrandan gördüğü kısımları ile kaybolan kısımlarındaki bilgileri kavramak ve bütünleştirebilmek amacıyla çok fazla efor sarf etmektedir. Bu nedenle okuma sürecinde dikkat, kavrama, anımsama gibi becerilere ihtiyaç duyulmaktadır.
- Ekranda farklı metin türleriyle çok zengin ve farklı nitelikte bilgiler bulunabilmektedir. Hiper metinler, görsel ve işitsel unsurlar, canlandırmalar vb. Tüm bu unsurları belirli bir sistematik içerisinde alabilecek kıvrak ve üst düzey bir belleğe ihtiyaç duyulmaktadır.
- Ekran vasıtasıyla bilgilendirici kısa eserleri okumak rahat olmaktadır. Uzun eserleri okumak ise okur açısından güç olmaktadır. Ayrıca uzun tabloları okuyup yorumlamak ve metinler arası mukayeselerde bulunmak okuru zorlamaktadır (Güneş, 2015; Quéré, vd., 1997).

Dijital okuma kavramı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından e-okuma olarak tanımlanmaktadır (MEB,2012). Ortaokullar için hazırlanan Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda e-okuma (dijital okuma) kavramının özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- E-okumada, yazılı görsel ve işitsel içerikler dijital cihaz ekranlarından sunulabilir.
- E-okuma basılı materyallerde olduğu gibi doğrusal sunulabileceği gibi doğrusal olmayan bir sıra ile de sunulabilir.
- Okuyucu basılı materyallerdeki gibi sayfa çevirerek uğraşmak yerine, e-kitapta kurulan köprü bağlantılar vasıtasıyla çeşitli formdaki bilgi yığınları arasında geçiş sağlayabilir.
- Okur, okuma esnasında ulaşacağı bilgilere ve bu bilgilere hangi sıra ulaşacağına kendisi karar verir.
- Okuma esnasında okur ve metin etkileşiminin farklı şekillerde gerçekleşmesine imkân sağlamaktadır. Okuyucu e-okuma ortamlarında çeşitli yollarla metinle etkileşimde bulunabilir (MEB, 2012).

Dijital teknoloji okuryazarlığı, medya metinleri okuryazarlığı, bilişim teknolojileri okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, internet okuryazarlığı ve çoklu ortam okuryazarlığı gibi güncel kavramlar günümüzde dijital okuma becerisinin ilişkili olduğu başlıca kavramlardır (Kırmızı, 2021). Dijital okuma becerisi etkileşim içinde olduğu bu kavramlar ile birlikte düşünüldüğünde yakın bir gelecekte daha da önem kazanacaktır. Bu durum eğitim öğretim sistemlerinin dijitalleşmeye uyumlu hal getirilmesini mecbur kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim sisteminin başta dijital okuma becerisi olmak üzere diğer dil becerilerini öğretmen ve öğrencilere kazandırma sorumluluğu gün geçtikçe artmaktadır.

2.2.1. Dijital Okuma Sürecinde Kullanılan Araç ve Gereçler: Günümüz dünyasında bilişim teknolojilerinin gelişmesi ile dijital kavramı ön plana çıkmış, eğitim ortamlarında kullanılan araç-gereç ve materyallerin seçimi ve kullanımında yeni seçenekler var olmuştur. Dijitalleşen dünyada her alanda olduğu gibi okuma alanında da dijitalleşmenin getirdiği etki görülmektedir. Teknolojik gelişmeler ile hayatımıza giren dijital araçlar hayatımızda birçok geleneksel alışkanlığımızı değiştirmiştir. Yüzyıllardır kitaplar ve basılı materyaller üzerinde sürdürülen okuma, günümüzde dijital araçlar ve metinler üzerinde yeni bir boyut kazanmıştır. Dijital okuma adı verilen bu yeni boyut, okuma eyleminin dijital teknolojiler ile etkileşim kurarak sürdürülmesine dayalı okuma davranışdır (Odabaş ve diğerleri, 2020).

Bilgisayarın günlük hayatta kullanımının yaygınlaşması ile birlikte dijital okuma araçları hayatımıza girmeye başlamıştır. Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişimlerle birlikte dijital okuma araçları çeşitlenmiş bilgisayarların yanı sıra tabletler, e-kitaplar, akıllı cep telefonları, televizyonlar çağımızda bilginin ekranlardan okunabilmesi için kullanılan en yaygın dijital araçlar olmuştur. Dijital okuma araçlarının yaygınlaşması ile birlikte toplumun büyük bir kesimi dijital araçlara sahip olmuş ve dijital okuma türü birçok kişi tarafından tecrübe edilmiştir (Çetin, 2021).

Qutab ve diğerleri (2017) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin ekran okuma alışkanlıkları ve e-kaynak kullanımları: lisansüstü öğrencileri üzerine bir araştırma adlı çalışmasının sonucunda öğrencilerin dijital okuma için okuma aracı kullanım oranlarını şu şekilde belirtmiştir: Öğrencilerin %75'i dizüstü bilgisayar, %42'si kişisel bilgisayar, %20'si akıllı cihaz telefonlar ve %3'ü tablet kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar günümüzde okurların bilgisayar, tablet, akıllı cep telefonu ve e-kitap gibi belli başlı dijital araçları okuma için sıklıkla kullandıkları fikrini destekler niteliktedir.

Dijital araçların elektronik ekranlara sahip olması, internete erişimin bulunması, çoklu uygulamalar içermesi, ses ve video özelliklerini içermesi, işletim sistemine sahip olması ve araç

çubuğu kullanımına imkân vermesi gibi birçok ortak özelliklerinin bulunması okuyucuya basılı materyallerde bulunmayan yeni olanaklara ulaşma imkânı sağlamaktadır (Çetin, 2021). Bunun yanı sıra dijital araçlar okuyucuya metin içerisinde beğendiği bölümleri seç-kopyala-yapıştır özelliğiyle not alabilme ayrıca okuma sürecinde kullandığı aracın ışık parlaklığını ayarlayabilme imkânı sağlamaktadır.

Dijital araçlar elektronik donanım ve yazılımlardan oluşmaktadır ve çalışabilmesi için elektrik enerjisine ihtiyaç duymaktadır. Okuma sürecinde aracın şarj durumu bu noktada çok önemlidir. Ayrıca dijital araçların dikkatli kullanılması ve güncel tutulması da önemlidir. Dikkatli kullanılmayan ve güncel olmayan bir okuma aracı zaman içerisinde birtakım problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Bireylerin okuma sürecinde dijital araçları tercih etmelerinde etkili olan nedenlerden biri de farklı dil tercihlerini dijital araçlar üzerinden kolaylıkla seçebilmeleridir. Qutab ve diğerleri (2017) iktisadi idari bilimler fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcıların dijital okumayı seçmede dil tercihlerinin etkisini analiz etmiştir. Araştırma sonucunda İngilizce %89 ile dijital okumalar için en çok tercih edilen dil olmuştur.

Dijital teknolojilerin gelişimi ile ortaya çıkan bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar ve televizyonlar her ne kadar dijital okumaya fırsat verseler de e kitaplar yalnızca dijital okumaya hizmet etmek amacıyla üretilmiş ilk cihazlardır. Çünkü e-kitaplar sadece dijital okuma yapabilmek amacıyla tasarlanmış araçlardır. 1990'lı yılların sonunda tasarlanmaya başlanan e kitaplar bazı farklılıklarla birlikte yapısal olarak ve içerik olarak basılı okuma ortamlarına benzetilerek onların dijital şekli olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetin, 2021).

Clark ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen, Kindle e-kitap okuyucusunun niteliksel bir değerlendirmesi: ilk odak grupların sonuçları adlı çalışmada Kindle e-kitap kullanımı ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Kindle okuma esnasında tümleşik ve bağlantılı bir sözlük kullanım olanağı sunar.
2. Okuya kaldığı son sayfanın hatırlanmasını sağlar.
3. Kitaplara hızlı erişimi sağlar. Kitaplar hızlı bir şekilde indirilerek okunabilir.
4. Önceki satın alımlardan oluşturulan önerilen okuma listeleri mevcuttur.
5. Kindle, uçuş sırasında ve seyahat ederken çok kullanışlıdır.
6. Kindle, sabit egzersiz makinelerini kullanırken çok kullanışlıdır.
7. Kindle kitapları genellikle basılı emsallerinden daha ucuzdur.
8. Ücretsiz örnek bölümlerin indirilebilmesine fırsat tanımaktadır.

Uzun süreli okumaya el vermesi, şarjının uzun süre dayanması, kolay taşınabilir olması, ekran parlaklığının okuyucuyu rahatsız etmemesi, her ortamda okumaya izin vermesi ve bu araçlara okuyucunun ilgisinin fazla olması e kitapları ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca diğer dijital araçların birçok yönü bulunması nedeniyle okuyucunun dikkatini dağıtmaktayken e-kitaplar sadece okuma odaklı tasarlandıkları için okuyucunun dikkatinin dağılmasına neden olmamaktadır.

Günümüzde yaygın olarak kullanılan e-kitaplardan bazıları şunlardır: Amazon Kindle, Kobo, Xiaomi Mi, Fujitsu, reMarkable, PocketBook, iFlytek, iReader, Prestigo, Tolino, Pocket Book, Onyx Boox, Nook Glowlight, Likebook, Sony Reader.

2.2.2. Dijital Okumaya Yönelik Geliştirilen Uygulama Programları: Dijital okumaya yönelik geliştirilen, dijital araçlarda yer alan metinlerin açılarak görünür olmasını sağlayan yazılımsal uygulama programlarıdır. Günümüzde okuyucuların aktif olarak kullandıkları okuma uygulamaları şunlardır: Amazon Kinde, Aldiko Book Reader, Cool Reader, FBReader, Goodreads, KyBook 3 Wattpad, Moon+Reader, Kobo, Diigo, Subtext, Evernote, Calibre, İbooks, ReadEra, Librera, Adobe Reader, Goodreader.

Çetin (2021)'e göre dijital okumaya yönelik geliştirilen uygulama programlarının bir takım ortak yönler bulunmakla birlikte farklı özelliklerde bulunmaktadır.

Dijital Okuma Uygulamaların Ortak Yönleri şunlardır:

- Okuma esnasında metni yaklaştırma ve uzaklaştırabilme
- Metin üzerine yazı yazma
- Metinde önemli noktaların altını çizibilme
- Metinde önemli noktaların altına vurgu yapabilme.

Dijital okuma uygulamalarının farklılaşan özellikleri ise şunlardır:

- Metinlerin yatay ve dikey yönlü hareket etmesini sağlayan uygulamalar bulunmaktadır.
- Bazı uygulamalar tarama yapma özelliğine sahiptir.
- Metin üzerinde yazıların rengini değiştirme, yazıların karakterini değiştirme, yazıların puntolarını değiştirme fırsatı sunan uygulamalar bulunmaktadır.
- Kalem ve silgi kullanma, sayfalara işaret koyma, metine yorum ekleme, metin kutusu ekleme, yazıyı kutu içine alma imkânı sağlayan uygulamalar bulunmaktadır.
- Metnin sesli olarak okunmasını sağlayan uygulamalar bulunmaktadır.

- Bazı uygulamaların gece-gündüz iki ayrı modda okuma fırsatı sunması dijital okuma uygulamalarının farklılaşan özellikleri olarak belirtilmiştir (Çetin, 2021).

Okuma uygulamalarının okuma sürecinde doğru ve işlevsel kullanımı bireyin okuma ve anlama kapasitesini arttırabilir. Bu süreçte okuyucu okuduklarını daha iyi anlayabilmek adına metin içerisinde önemli gördüğü yerlerin altını çizebilir, yazıları renklendirebilir, not alabilir ya da vurgulama özelliğini kullanabilir ya da ulaşmak istediği bir bilgiye ulaşmak için metin içerisinde tarama yapabilir, sayfalar arasında bağlantılar kurarak gezinilebilir. Dijital okuma sürecinde okuyucular için en ideal okuma ortamının sağlanmasında dijital cihazların ve okuma uygulamaları için geliştirilmiş programların çok büyük etkisi olduğu söylenilebilir.

2.2.3. Dijital Okuma Stratejileri: Strateji kavramı, daha önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşmak amacıyla takip edilmesi gereken yolları ve metotları tamamlayan parçalardan her biri olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Özbay (2009, s.23) strateji kavramını, “eğitim öğretim sürecinde etkinlikleri yönlendiren ana felsefi kapsam, yaklaşım” şeklinde ifade etmektedir. Strateji bireyin yeni bir bilgi öğrenmek için başvurduğu yollar olarak ifade edilebilir (Erden ve Akman, 1998).

Okuma süreci içerisinde bireyin metnin yapısını kavranmasını, analiz etmesini ve anlamlandırılmasını sağlayan; bireye yol gösterici stratejiler bulunmaktadır. Anderson’a (2003) göre strateji, “bireyin dil becerilerini geliştirmek için yaptığı bilinçli eylemlerdir”. Barnett (1988) okuma stratejilerini okuyucuların bir metni okumayı amaçladıklarında veya metne karşı duygusal bir his oluşturdıklarında başvurdukları zihinsel eylemler olarak ifade etmektedir. Karatay’a (2009) göre okuma bilgi ve becerisini kazanmış bireyler; okudukları metni kavrama sürecinde metni anlamak, eleştirmek, değerlendirmek ve metinde karşılaşılabilecekleri anlama güçlükleriyle baş edebilmek amacıyla bazı stratejilerden yararlanmaktadır.

Okuma stratejileri; okuyucuların okuma sürecinden önce, okuma esnasında ve okuma sonrasında okunan metni en doğru şekilde kavrayıp anlayabilmeleri ve düşünce gelişimlerini yapılandırabilmeleri için başvurdukları yollardır (Beyreli ve Amanvermez İncirkuş, 2018; Susar Kırmızı,2006) (bkz. Şekil.1).

Dijital teknolojilerdeki gelişim ile birlikte okuma ortamında meydana gelen değişime rağmen okuma stratejileri okuma sürecinin en önemli unsuru olmaya devam etmektedir. Dijital ortamların geleneksel okuma kültürüne kattığı yeni boyutlar okuma stratejilerinin dijital ortamlardaki yapısını, özelliklerini ve kullanımını etkilemiş, yeni okuma stratejilerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Çetin, 2021). Dijital kitaplarda bulunan büyük miktarda bilgi nedeniyle okuyucular, metnin yapısı hakkında genel bir anlayış elde etmek ve ilgili belirli bilgi

parçalarını almak için metni sürekli gözden geçirerek ve/veya tarayarak dikey olarak okuma eğilimindedir. Geleneksel bazı okuma stratejilerinin kullanımında değişiklikler meydana gelmiştir. Bunun yanında dijital ortamların kendine özgü özellikleri nedeniyle yeni okuma stratejileri de ortaya çıkmıştır. Dijital okuma sürecinin başarısı için okuyucunun üst bilişsel okuma becerilerini ve ortama uygun okuma stratejilerini geliştirmeleri ve benimsemeleri gerekmektedir (Mesgar vd., 2012).

Fu ve diğerleri (2014) tarafından Tayvan’da öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin katılımı ile yapılan bir çalışmanın sonucunda e-kitap okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği ancak öğrencilerin uygun okuma stratejilerini kullanmamaları nedeniyle okuma sürecinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu noktada dijital okuma sürecinde strateji öğretiminin ve strateji kullanımının dijital okuma başarısını arttırdığı söylenebilir.

Şekil 1

Okuma Stratejileri- (Susar Kırmızı, 2006)

Okuma Öncesinde, Okuma Sırasında ve Okuma Sonrasında Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma Sürecini Oluşturan Aşamalar	Okuma Sürecinin Aşamalarına İlişkin Stratejiler
Okuma Öncesi Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gözden Geçirme/İnceleme ▪ Okuma Amaçlarını Belirleme ▪ Önbilgileri Harekete Geçirme ▪ Sorular Çıkarma ▪ Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma
Okuma Sırasında Stratejiler (Anlamı Yapılandırma Stratejileri)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sözcükleri Tanımlama ▪ İlişki Kurma ▪ Zihninde Canlandırma ▪ Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma ▪ Hedefe Odaklanma ▪ Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme ▪ Not Alma ▪ Karmaşık Noktaları Belirleme ▪ Akıcı Okuma
Okuma Sonrası Stratejiler (Düzeltilme ve Anlamlandırma Stratejileri)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Özetleme ▪ Soruları Yanıtlama ▪ Sentez Yapma ▪ Metni Görsel Öğelerle İfade Etme ▪ Değerlendirme

2.2.4. Dijital Dönüşümün Okuma Üzerindeki Etkileri ve Avantajları: Okuma ortamı, geçmişten günümüze kadar birçok değişiklik geçirmiştir. Yeni teknolojilerin ortaya çıkması okuma ortamının doğasında bir takım değişikliğe neden olmuştur. Okuma eyleminin ortaya çıkmasının yazının kullanımı ile başladığı düşünüldüğünde geçmişten günümüze kullanılan okuma araçlarının teknolojik gelişmelerden etkilendiğini söyleyebiliriz. Matbaa teknolojisinin yoğun olarak kullanılması ile birlikte kitap, gazete, süreli yayınların vb. basılı materyallerin yaygınlaşması insanların okuma kültüründe çarpıcı değişiklikler meydana getirmiştir. İnsanlık okuma kültüründe diğer bir köklü değişimi ise baskıdan dijital ortamlara yani dijital okumaya geçiş ile yaşamıştır. Okumada meydana gelen dijital dönüşüm, yalnızca metinlerle sınırlı kalmamış okuyucunun sahip olduğu bilgi ve becerilerinin yanı sıra okuma ortamı gibi boyutlarda da değişim ve dönüşüme sebep olmuştur. Okumaya dönük bireyin sahip olduğu bilgi ve beceriler, okuma öğretiminin hedefleri, okuma süreci, alışkanlıklar, metin sunumu, okuma kültürü ve ortam boyutlarında önemli değişim ve dönüşüm meydana gelmiştir (Güneş, 2016).

Günümüzde farklı ülkelerde web tabanlı elektronik kaynaklara ulaşılabilen birçok eğitim portalı bulunmaktadır. Dünya üzerinde farklı ülkelerde kullanılan belli başlı eğitim portalları şunlardır: Scootle, Frog VLE, Skool.pt, Edu.fi, Edmodo, Khan Academy, Educ.ar. Ülkemizde ise Eğitim ve Bilişim Ağı, Okulistik , Tonguç Akademi, Dyned ,Vitamin ve Morpa Kampüs, ve, başta olmak üzere pek çok web tabanlı eğitim portalı bulunmaktadır. 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde FATİH Projesi ülkemizde uygulamaya geçirilmiş, böylece eğitim ortamlarına dijital teknolojiler entegre edilerek öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmaya başlanmıştır. Bu süreçte söz konusu elektronik eğitim portallarının öğrenciler tarafından aktif biçimde kullanılabilmesi için öğrencilerin e-okuma becerilerinin geliştirilmesi ve teknolojik cihaz kullanımı ile ilgili yetkinliklerin de öğrencilere kazandırılması gereklilik haline gelmiştir (Direkçi ve diğerleri, 2019; Maden ve Önal, 2020). Bu noktada dijital teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanımının eğitim- öğretim sürecine olumlu katkılarının olacağı söylenebilir.

Dijital okuma, doğası gereği farklı bir şekilde çalışır ve birtakım avantajlar sunar. Liu (2012), dijital dönüşümün; okuyucuya etkileşim, erişebilirlik, bilgiye erişimde kolaylık ,metinlerin görüntü ve seslerle desteklenmesi ve bilgiye ulaşmada özgürlük sağladığını belirtmiştir. Dağtaş (2013), bazı öğretmenlerin eğitim ortamında elektronik kitapların kullanılmasının bilgi kaynaklarına hızlı ulaşma, kâğıt israfının önüne geçme ve kitap taşıma yükümlülüğünden kurtulma gibi faydalar sağlayacağı inancına sahip olduklarını belirtmiştir.

Dijital okuma, basılı metinleri okumaya göre okuyuculara birçok avantaj sağlamaktadır.

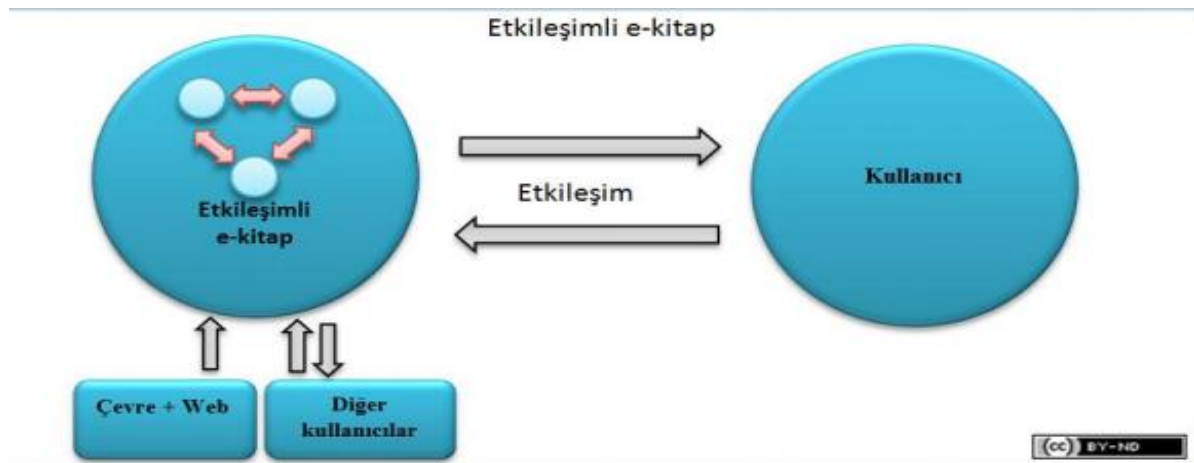
Dijital okumanın okuyucuya sunduğu avantajları şunlardır:

- Dijital ortamda metinlerle ilgili düzenlemelerin yapılabilmesi,
- Dijital araçların internet erişiminin olması,
- Bilgiye ulaşma kolaylık sağlama,
- Dijital araçların depolama kapasitesinin olması,
- Okuma materyallerini taşıma kolaylığı,
- Kâğıt israfının önüne geçme,
- Zaman tasarrufu,
- Dijital okuma sırasında bir bilgiyi kaydetme, aktarma, paylaşma gibi birçok işlemin kolaylıkla yapılabilmesi (Çetin, 2021).

Basılı ortamlarda metinler sabittir ve yazar fikirlerin sunulma sırasını belirtmiştir. Dijital ortamlarda ise yazı tipi, yazı boyutu, sesler, hareketli resimler ve videolar eklenerek okuma metinlerinin yapısıyla ilgili düzenlemeler yapılabilir. Bozkurt ve Bozkaya (2013) dijital okuma araçlarından olan ve üst düzey iletişim ve etkileşime olanak veren e-kitapların okuyucuya birçok konuda esneklik sağladığını belirterek eğitimde paradigma değişimine neden olduğunu belirtmiştir.

Şekil 2

Geleneksel Kitaplar ile Dijital Kitapların Okuyucu ile Etkileşim Düzeyi (Bozkurt ve Bozkaya, 2013, s.11)



Başaran (2014), “dijital okumanın okur ve metin etkileşimini çoğaltma, okumayı ve kavramayı basitleştirme, metinlerarasılık ve ekonomiklik gibi kazanımları olduğunu ifade etmektedir.” Basılı kitaplarda okuyucu tek taraflı ve etkileşim olmadan okurken etkileşimli e-

kitaplarda çok yönlü etkileşim söz konusu olmakta bu durumda okunan metni anlama ve yorumlama sürecinde okuyucuya avantajlar sağlamaktadır (Gümüş vd., 2019). Dijital cihazlarla ve basılı metinlerle yapılan okumanın, okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemeyi amaçlayan bazı araştırmalarda dijital okuma ortamlarının lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. İleri vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bilgilendirici metinleri dijital okuma ortamlarında okuyan öğrencilerin okuduğunu kavrama düzeylerinin basılı metinlerde okuma yapan öğrencilere göre çok daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Güneş (2010) dijital okumanın faydalarını okurun bilgiye çabuk ulaşması, bilgiyi öğrenmesi, anlamlandırması ve aktarması olarak belirtmektedir. Bunun yanı sıra ekonomik olmaları, yüksek kapasiteye sahip olmaları, çevre dostu olmaları, çoklu ortam desteği sağlamaları, paylaşımının kolay olması, güncellenebilir olması, araştırabilirlik özelliği, ücretli bilgi erişimi sağlaması ve engelli bireyler için erişilebilir olması dijital okuma ve e-kitapların üstün yönleri olarak ön plana çıkmaktadır (Bozkurt ve Bozkaya, 2013). Ayrıca farklı metinler arasında okuma gerçekleştirme basılı eserlerde zorlu ve yorucu bir süreçken dijital cihazlarda metinler arası okuma gerçekleştirmek ise köprüler kurulan hiper metinler sayesinde oldukça kolay ve işlevsel olmaktadır. Dijital metinlerde yazar hiper metinlerle seçenekler sunar, okuyucular bağlantıları etkinleştirerek sıralamayı kendileri belirlerler. Hiper bağlantıların çoğalması, insanların doğrusal olmayan okuma davranışları üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Ancak bazı bilim adamları tarafından ise hipermetnin parçalı doğası nedeniyle okumayı tehdit ettiği düşüncesi savunulmaktadır (Liu, 2012) . Dijital okumada okumayı destekleyecek unsurlara ulaşma süresi çok kısadır . Bu durum okurun okuma kalitesini arttırmakla birlikte zaman tasarrufu sağlamaktadır (Çıvğın, 2020) .

Dijital araçlar ve uygulamalar okuyuculara yeni olanaklar sunmakta bu durum okumadaki verimliliği arttırmaktadır. Okuyucular dijital araçlar ve uygulamalar sayesinde tarama, arama, etiketleme, kopyalama, yapıştırma, vurgulama, notlar, sözlük aramaları, yer imi ekleme, çapraz referans metni ve çok daha fazla özelliği kullanabilmektedir (Qutab vd., 2017).

Dijital araçların sağladığı yeni imkânlardan birisi de yazı,şekil, görsel vb. dokümanların anlık görüntüsünün alınarak kaydedilip ve saklanabilmesidir . Bu sayede bilgiler sayfalarca not alınmak yerine anlık görüntülerle kaydedilmeye başlamıştır (Çetin, 2021) . Dijital araçların depolama kapasitesi sayesinde yüzlerce kitap dijital uygulamalarda saklanabilir . Bu durum geleneksel kütüphane algısını da değiştirmeye başlamıştır.Yaşadığımız çağda pek çok kütüphanenin dijital veri tabanı dijital eserlere ulaşımı imkanı hale getirmektedir.Tüm bu gelişmelerin yanı sıra Eğitim Bilişim Ağı üzerinden öğretmen ve öğrencilerin ders kitap ve

materyalleri dijital ortamlarda sunulmaktadır. Okumadaki dijital dönüşüm sonucu okuma çoğunlukla mobil dijital cihazların ekranları üzerinde yapılmaya başlanmıştır. Yaşanan gelişmeler dikkate alındığında yakın gelecekte dijital kitapların hayatımızda daha da çok yaygınlaşacağı söylenebilir.

Nichols (2016), dijital ortamın sunduğu avantajları bilgiyi biçimlendirme, saklama, dağıtma, taşıma ve aktarabilme, yayınlatabilme olarak belirtmektedir. Okumanın dijital ortamlara taşınması ile birlikte çalışma odalarının, kütüphanelerin ve okulların fiziki sınırları da ortadan kalkmaktadır (Shimray vd., 2015). Günümüzde kütüphaneler dijital araçların depolama alanlarına sığmaya başlamıştır. Bu durum okuyucuların, kişisel dijital kütüphanelerini oluşturmalarının veya bulut hizmetleri (depolama uygulamaları) aracılığıyla online kütüphanelerine erişimi sağlamıştır (Kol & Schcolnik, 2000; Piper & Biancarosa, 2012).

Dağtaş (2013) tarafından yapılan çalışmada bazı öğretmenler eğitim ortamında elektronik metin kullanımının öğrencilerin merakını arttıracığına, öğrencilerin değerlendirme ve yorumlama gibi becerilerine fayda sağlayacağına ve bu durumun eğitim ortamına olumlu yansıtacağına inandıklarını belirtmiştir. Elkatmış (2018) sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşlerini tespit etmeye çalıştığı çalışmada, ekran okumanın bilgiye ulaşımın hızlı olması, pratik olması, zaman sınırlamasının olmaması gibi avantajları olduğunu belirtmiştir. Azizoğlu ve Okur (2018) tarafından yapılan gerçekleştirilen çalışmada bazı Türkçe öğretmen adaylarının daha renkli, ilgi çekici ve rahat kullanımı sebebiyle okuma amacıyla dijital okumayı seçtikleri gözlemlenmiştir.

Dijital bilgi teknolojilerinin okuma alanında kullanılmasının bireylere sağladığı faydaları şu şekilde özetleyebiliriz:

- 1) Dijital bilgi teknolojilerinin ve internetin kullanımı bilgiye kısa sürede ve kolayca erişme imkânı sağlamaktadır.
- 2) Dijital bilgi teknolojilerinin kullanımı kişiler arası ve metin ile okur arasındaki etkileşimi arttırmaktadır.
- 3) Dijital bilgi teknolojilerinin taşınması ve depolanması kolaydır.
- 4) Dijital araçlardan okuma yapmak için sürekli kâğıt, fotokopi ve kitap masrafı olmadığı için dijital okuma ekonomiktir.
- 5) Dijital bilgi teknolojilerinin kullanımı okunan metnin okuyucuya göre düzenlenebilmesini, metnin görüntü ve seslerle desteklenmesini sağlar.
- 6) Dijital bilgi teknolojilerinin kullanımı bilgiye ulaşımında zaman tasarrufu ve özgürlük sağlar.

2.2.5. Dijital Okuma Sürecinin Dezavantajları: Dijital dönüşümle birlikte okumanın yönünde meydana gelen olumlu gelişmeler okuyuculara zengin bir içerik sunmaktadır . Bunun yanında dijital ortamlar okuyuculara birçok destek sağladığı gibi bazı dezavantajları da içerisinde barındırmaktadır. Çetin'e (2021) göre bu dezavantajlar “ bazı okuma stratejilerinin kullanımlarında karşılaşılan zorluklar, sayfalar arasında geçişlerin oluşturduğu problemler , dijital araçlarının maliyeti, okuma araçlarının şarj problemi, gözle ilgili yaşanan problemler olarak sıralanabilir .”

Güneş (2010) dijital okumada karşılaşılan zorlukları şu şekilde belirtmiştir :

1. Dijital okumada basılı metinlerde olduğu gibi metnin tamamı görülmemektedir. Metinler sayfanın bir kısmına kadar ve art arda sıralanmaktadır .
2. Metinlerde yer alan değişik boyut ve karakterdeki yazı stilleri sözcükleri tanıma sürecinde aksaklıklara neden olmaktadır .
3. Farklı okuma stratejilerinin kullanımlarında ve okuma tekniklerinin uygulanmasında güçlükler ortaya çıkmaktadır.
4. Ekrandan yer alan bölümlerle ekranda yer almayan bölümlerdeki bilgileri bütünleştirmek ve anlamak daha zor olmaktadır. Bu durum gözün doğal hareketlerini de zorlaştırmaktadır.
5. Ekran okumada okuma süreci metin dışı öğelerin etkisi ile bozulabilmektedir.
6. Bireylerin ekrana uzun süre bakması başta gözler olmak üzere yorgunluğa sebep olur.

Keskin ve diğerleri (2016) ve Dillon'un (1992) “bilişsel yük “olarak ifade ettiği yoğun bilgi kümesi içerisinde hangi bilginin güvenilir, hangi bilginin ise şüphe duyulması gereken bir bilgi olduğunun tespiti dijital okumanın dezavantajlarından bir diğeri ise ekranda birden fazla uyarıcı (reklam, haber vb.) ile etkileşime girilmesinden dolayı anlama becerisinin olumsuz etkilenmesidir. Ekranda metin harici yer alan bu unsurlar okuyucunun dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır (Ulu & Zelzele, 2018).

Çıvğın'a (2020) göre , dijital araçlara sahip olmak maddi olarak bir güce sahip olmayı gerektirmektedir. Clark ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar; e-okuyuculardan Kindle'nin maliyetini, aracın geniş kitlelerce kullanımında ve yaygınlaşmasında engel olarak görmüşlerdir . Ayrıca bu araçların bozulma , düşüp kırılabilme ihtimallerinin olması ve gelişen teknoloji karşısında güncelliklerini yitirmeleri de dijital okuma sürecinin önemli dezavantajları arasındadır.

Dijital okuma ortamının diğer bir dezavantajı ise yaşanan teknik sorunlardır . Yaşanan teknik sorunlar okurların vakit kaybetmesine neden olmakta hatta okuma eyleminin gerçekleşmemesine sebep olabilmektedir. Ağ bağlantı problemleri, ekran-görüntü uyumsuzlukları, tarayıcı problemleri, çerezler ve açılır pencereler, eklenti eksikliğinden kaynaklı sorunlar , istenmeyen reklamlar gibi okuyucuların karşı karşıya kaldığı bazı sorunlar dijital okuma sürecini farklılaştıran ve zorlaştıran birtakım engellerdir (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021).

Dijital araçlarının ekran çözünürlük kalitesi , ekran işlevleri , ekran kullanım şekilleri ile ilgili birçok farklı özellik bulunmaktadır. Bu ve benzeri durumlar okuma sürecinde okuyucuyu ve okuduğunu anlamayı doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle okuma sürecinde dijital araçların ekran özellikleri okumayı etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı dijital araçlarının not almayı , işaretleme yapmayı gerektiren stratejilerin kullanımı konusunda işlevsel olmaması dijital okumanın dezavantajları olarak belirtilmektedir (Millar ve Schrier, 2015).

Bazıları dijital metinler yatay ve dikey yönlü hareket ettiğinden dolayı okuyucunun okuduğu metnin bütün sayfalarını aynı anda görmesi mümkün değildir. bu durum okuyucunun metindeki bilgiler arasında ilişki kurmasını zorlaştırmaktadır. Birey dijital okuma sürecinde sayfaları çevirme, gözü herhangi bir noktada ayarlama, zihinsel dikkatini sağlama, dipnotlar arasında gelişigüzel gezinme gibi sorunlarla karşılaşmaktadır (Qutab vd., 2017). Dijital cihazlarda yapılan okumaların kısa süreli olması bununla birlikte dijital ortamlarda çok fazla dikkat dağıtıcı unsurun olması da okunan metnin ince ayrıntılarına ulaşılmasını engelleyen ve dijital okumayı zorlaştıran durumlardan birisi olarak görülebilir.

Dijital okumanın bireylerin sağlığı açısından birtakım yan etkileri bulunmaktadır. Ekran okuma sürecinin göz rahatsızlıkları, kanser, ortopedi vb. rahatsızlıklara yol açabileceği düşüncesi okurun dijital okuma türünü tercih etme oranlarını düşürmektedir (Ulu ve Zelzele, 2018). Dijital okuma sürecinde ortaya çıkan sağlık sorunları okuma hızını düşürmekle birlikte metinlerin ekranda görülen ve görülmeyen kısımları arasında ilişki kurulmasını güçleştirmektedir (Güneş, 2010). Baştuğ ve Keskin'e (2012) göre dijital okuma sürecinde ekranın göz sağlığını olumsuz etkilemesinden dolayı okurun okuma hızı düşmekte dolayısıyla dijital metinler açısından bir dezavantaj ortaya çıkmaktadır. Dijital okuma sürecinde göz yorgunluğunun ortadan kaldırılması için elektronik kâğıt ismiyle bilinen e-ink ("Electrophoretic Ink") teknolojisi kullanılmaktadır. Okuma sürecinde basılı metin okuyormuş

duygusu oluşturan E-ink doğal görüntüler sunması nedeniyle tercih edilmekte ve dezavantajları ortadan kaldırmaktadır (Duran ve Dolaylar Özkul, 2015).

2.2.6. Dijital Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi: “Okuma, bireyin ön bilgilerinden ve okuduklarından hareketle var olan bilgisini yeniden yapılandığı, değerlendirdiği ve anlamlandırıldığı karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır” (Güneş, 2014). Okuma yazılı ve görsel metinlerdeki anlamın araştırıldığı ve sonucunda anlam kurmanın hedeflendiği bir süreç olarak nitelendirilebilir. Okuma sürecinin ulaşmak istediği temel hedef olan okuduğunu anlama becerisi, “okurun ön bilgileri, tecrübeleri ve sahip olduğu metin bilgisi vasıtası ile metinde yer alan düşüncelerle etkileşime girerek anlam oluşturduğu karmaşık bir süreçtir (Yaman ve Dağtaş, 2013). Okuma sürecinin amacı okuduğunu anlayan, eleştirel bir gözle yaklaşabilen ve ön bilgileri ile okuduğu metinler arasında ilişkiler kurarak yeni anlamlar keşfedebilen bireyler yetiştirmektir (Epçaçan, 2018). Bu noktada okuduğunu anlama becerisi bireyin günlük yaşamında önemli bir yere sahiptir. Teknoloji ve bilimdeki ilerleme bilginin dijital ortamlarda depolanabilmesini sağlamış, e-kitaplar, bilgisayarlar, tabletler, e-gazeteler, dijital araçlar ve internet tabanlı gerçekleştirilen okumalar, okuma materyalleri bakımından zengin bir ortam oluşturmuştur.

Means ve Roschelle’ye (2010) göre teknolojinin okuma ve anlama ile ilgili olarak kullanımları üç kategoride toplanabilir. Bu kategorilerden bir tanesi okuma yazma eğitiminde bilgisayar teknolojilerinden yararlanılmasıdır. Diğer bir kullanım okuma gücünü çeken bireylerde akıcılığı ve anlamayı geliştirmek üzere teknoloji kullanımınıdır. Son olarak bilgisayar teknolojilerinin bireylerin kelime hazinelerinin genişletilmesi ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için de kullanılmaktadır (Means ve Roschelle, 2010). De France ve diğerleri (2010) okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için bilgisayar teknolojilerinin iki ayrı şekilde işe koşulabileceğini ifade etmektedirler: Bilgisayar teknolojileri ilk olarak bilginin çoklu temsili için (düzyazı, görsel gösterimler, animasyon, vb.) farklı ve gelişmiş imkânlar sunmaktadır. İkinci olarak okuyucunun okuma sırasında daha fazla strateji kullanmasını sağlamada teknolojiye faydalanılabilir (De France vd., 2010). Dijital okuma böyle bir ortamda doğmuştur.

Güneş, (2014) dijital okumayı, dijital cihazların ekranlarında yer alan bilgilerden yola çıkarak özgün anlamların çıkarıldığı ve çıkarılan bu anlamların zihinde yapılandırıldığı karmaşık aynı zamanda da aktif bir süreç olarak ifade etmektedir. Maden (2012) dijital okumanın, her an bireylerin farkına bile varmadan sık aralıklarla kullandığı bir okuma çeşidi olduğunu ifade etmektedir. Dijital okuma, geleneksel basılı materyalleri okuma yöntemlerinden

farklı özellikleri içerisinde barındıran bir okuma yöntemidir. Okuyucu dijital cihazlarda yer alan elektronik bir metni okurken basılı metinlerde bulunmayan pek çok donanım, yazılım ve uygulama ile karşı karşıya kalmaktadır. “Dijital cihazlarda yer alan metinler görsel ve işitsel animasyonlar ile farklı iletişim ve sunum şekillerinin yer aldığı çoklu ve karmaşık uygulamalarından oluşur” (Yaman ve Dağtaş, 2013). Dijital metinlerinde yer alan uygulamalar anlam oluşturma ve oluşturulan anlamı çeşitlendirme açısından bireylere yeni fırsatlar sağlamaktadır. Çetin (2021)’e göre, dijital okuma sürecinde okuma aracının, okuma uygulamalarının, metinlerin ve web sitelerinin özellikleri okuma sürecini ve anlamayı etkilemektedir. Dijital metinlerde okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için okuma sürecinin bazı unsurlarına dikkat edilmeli ve amaca uygun beceriler geliştirilmelidir. Bu noktada etkileşimli ve çok boyutlu dijital metinlerde okuduğunu anlamak için okuma aracı ve uygulamaları ile ilgili ön bilgilerin yanı sıra için metnin konusu, metin yapıları, web siteleri ve arama motorları ile ilgili ön bilgiler de önemlidir.

Güneş’e (2010) göre “dijital okuma esnasında okur görme, işitme, kavrama ve zihinde yapılandırma basamaklarının işlemlerini gerçekleştirmektedir.” Görme, dijital okumanın başlangıç basamağıdır. Dijital metin okuma ile basılı metin okuma esnasında gözün hareketleri ile görme alanı değişiklik göstermektedir. Kavrama basamağında ise okur ekrandan ulaştığı bilgileri ön bilgilerinden de hareketle sınıflama, ilişki kurma, derecelendirme ve sorgulama gibi basamaklardan geçirek yeniden yapılandırmaktadır. Süreç içerisinde dikkat ve ön bilgilerin harekete geçirmesi önem arz etmektedir. Okur anlamlandırıldığı yeni bilgileri, belleğinde var olan bilgiler ile özdeşleştirerek zihninde yapılandırmaktadır. Tüm bu işlem basamakları birbiri içerisine kenetlenmiş süreçler şeklinde hareket etmektedir. (Güneş, 2010). Maden’e göre (2012) dijital okuma yalnız alfabeyi tanıyıp kavrama ya da görsel şekilleri, tablo ve grafikleri çözümlene becerisi ile tamamlanmayan, görsel ve işitsel olarak algılananlar arasından da anlam çıkarılabilen bir süreçtir.”

Okuyucu, okuma sürecinde dijital metinlerde yer alan yazıları görme, idrak etme, kavrama, ilişki kurma, sorgulama ve zihinde yapılandırma gibi farklı fiziksel ve zihinsel basamakları aktif olarak kullanmaktadır. Bu süreçte ilk olarak ekrandaki yazıları görüp algılayan bireyler, daha sonra ise dikkatini okunan metne yoğunlaştırarak sözcükleri ve cümleleri tanımaktadır. Metin içerisinde ilgi ve ihtiyaç duyulan okuma amacına uygun olan bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, kategorize etme, bağlantı kurma, sorgulama ve değerlendirme gibi bilişsel süreçlerden geçirilmekte ve ön bilgilerle birleştirilerek zihnimde anlamlandırılmaktadır. Dijital okuma sürecinde fiziki ve zihinsel olarak devam eden bu işlemler

metni görme, kavrama ve zihinsel yapılandırma basamaklarında ele alınmaktadır (Çıvğın, 2020).

Orhan ve diğerlerine (2014) göre dijital ortamda metin okuma, okurken anlamlandırma, geleneksel basılı metinlerle ilgili okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini desteklemede alternatif yol olmasının ötesinde, metinlerin ve okumanın doğasını da değiştirmektedir.

Dijital metinlerin avantajlarının yanı sıra okuma sürecinde okuyuculara birtakım zorluklar getirmesi okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilmektedir. Çetin'e (2021) göre dijital okumanın okuyucu için zorlayıcı yönleri şunlardır:

- Dijital metinler oluşturulurken satırlardaki karakter sayısına dikkat edilmelidir.
- Web sitelerinde yer alan metinlerin birçok dikkat dağıtıcı ve konsantrasyon problemine neden olan unsurla dolu olması okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilir.
- Okuyucuların okuma aracını kullanma becerisi, araçlarının yapı ve içerik özellikleri okuduğunu anlamaya olumlu veya olumsuz etki edebilir.
- Okuma sırasında yardımcı araçları yani klavye, mouse ve elektronik kalemi kullanma becerisi okuduğunu anlamayı etkileyebilir.
- Okuma sırasında okuyucunun bilişsel yükünün artmasına neden olan etkinlik ve uygulamalar, okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilmektedir.
- Dijital araçların çoklu özellikli olması okuyucuların dikkatini okumadan ziyade diğer unsurlara yöneltebilir. Bu durumda okuma ve okuduğunu anlama olumsuz etkilenir.
- Okuyucu kendisine en uygun okuma aracını seçmelidir. Okuyucuların okuma sırasında okuma aracından dolayı bir problem yaşamaları dijital okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir.
- Dijital okumanın yapıldığı uygulamanın özellikleri okuduğunu anlama başarısını etkileyebilir.
- Dijital okumada okuyucunun motivasyonu okuduğunu anlama başarısında önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Dijital okuma deneyiminin artmasıyla kişinin tecrübe kazanması daha iyi okuma yapması ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine destek sağlamaktadır.

Okuma sürecinde uygun stratejilerin kullanımı okuma başarısını ve okuduğunu anlamayı olumlu etkilemektedir. Geleneksel metinlerde olduğu gibi okuma stratejilerinin kullanımı dijital okumayı da yakından etkilemektedir. Çetin'e (2021) göre," Dijital okumanın

okumaya yeni boyutlar eklemesiyle birlikte okuyucuların basılı ortamlarda uygulama imkânlarının olmadığı tarama yapma, seçme, kopyalama, yapıştırma, web sitelerini kullanma, arama motorlarını kullanma, çeviri kullanma gibi yeni stratejiler okumada kullanılmaya başlanmıştır. Bu noktada dijital okuma sürecinde anlamayı etkileyen en önemli durumlardan birisinin de uygun stratejinin seçimi olmasından dolayı seçilen strateji okunan metni kavrayabilme becerisini de pozitif yönde etkileyecektir. Öğretim ortamının ana unsuru olan öğretmenlerin kendilerinin bu becerilerle donatmış olması eğitim ortamlarını ve süreçleri de olumlu etkileyecektir.

2.2.7. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuma Eğitiminin Yeri: “Öğretim programları, eğitim kurumlarında ya da eğitim kurumları dışında öğrenciye kazandırılması amaçlanan dersin öğretimi ile alakalı bütün faaliyetleri içerisinde barındıran yaşantılar sistematiğidir” (Demirel ,2014).

Öğretim programı, “bilgi kategorilerinden meydana gelen bilgi, beceri ve yetkinliklerin eğitim programının hedefleri istikametinde ve sistemli bir yapıda kazandırılmasına yönelik programdır” (Saracaloğlu, 2019) . Demirel’e göre (2014), “Öğretim programı eğitimin tüm aşamasında farklı sınıf ve derslerde işlenecek konularla alakalı bütün öğretim faaliyetlerini içerisinde barındırmaktadır.” Öğretim programları bir dersin öğretimi ile ilgili tüm faaliyetleri ifade etmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde Türkçe dersi öğretim programlarının temellerinin atılması 1924 yılına uzanmaktadır. “ Türkçe dersi öğretim programları cumhuriyetin ilk dönemlerinden itibaren 1926 ve 1930 senelerinde İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı’nın oluşturulması ile başlayıp 1936, 1948 ve 1968 senelerinde oluşturulan İlkokul Türkçe Programı adıyla güncellenerek kullanılan, 1981 senesinde Temel eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı adıyla eğitim kurumlarımızda uygulanan, 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 senelerinde ise Türkçe Dersi Öğretim Programı olarak hayata geçirilen ana dil becerilerine ilişkin öğretim programlarıdır ” (Kalaycı ve Yıldırım, 2020, s.242).

Türkçe derslerinin planlanması sürecinde öğrencilere yol gösteren ana kaynak Türkçe Dersi Öğretim Programı’dır (Kıymaz, 2019). Öğretim programları eğitim sürecinin sistemli ve planlı olmasını sağlayan en önemli araçlardır. Bu noktada öğretim programlarının eğitim öğretimi amaçlarına ulaştırmada önemli bir yol gösterici olduğunu görmekteyiz. Türkçe Öğretim Programı Türkçe dersinin temel ve özel amaçlarına, öğretim sürecinde benimsenen yaklaşımlara, hedeflere, öğrencinin edinmesi gereken bilgi, beceri, değer, yetkinlik ve kazanımlara ayrıntılı bir şekilde yer vermektedir. Öğretmenin eğitim ortamında uygulayacağı

temalardan, yöntemlere, ölçme değerlendirme araçlarından, kullanacağı materyalin içeriğine kadar birçok konuya kılavuzluk eden Türkçe Öğretim Programı sistemli ve planlı bir eğitim öğretim ortamının oluşmasını sağlamaktadır.

2019 yılında uygulamaya geçirilen Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin karar verme, problem çözme, akıl ve mantık yürütme gibi üst bilişsel becerilerini aktif olarak kullanabilecekleri, nitelikli ve kalıcı öğrenmeye imkân sağlayan, önceki öğrenmelerle ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilmiş, günlük hayatın değerleri, becerileri ve yetkinlikler ile kaynaşmış bir öğretim programları bütünü olarak yapılandırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

2019 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe Öğretim Programı'nda okuma, konuşma, yazma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarında bireylere temel dil becerileri ve zihinsel beceriler kazandırılmak amaçlanmıştır. Tematik bir anlayışla kurgulanan program okuma öğrenme alanında yer alan kazanımları metin içi ve metin dışı okuma ile metinler arası ilişkiler vasıtasıyla anlam kurmayı sağlayacak bir şekilde yapılandırılmıştır. Programda yer bulan okuma öğrenme alanında; akıcı okuma, söz varlığı ve anlama boyutlarına ait kazanımlara ve açıklamalara yer verilmiştir.

Türkçe dersi öğretim programı içeriğinde yer alan öğrenme alanlarına ait kazanımlar vasıtasıyla öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin niteliklerinin geliştirilmesi, kelime hazinesini zenginleştirerek ana dil bilincine ulaşmaları, fikir, his ve hayal alemlerinin gelişiminin sağlanması, okuma bilinci kazandırılması, okuduklarını kavrayarak eleştirel bir tavırla değerlendirmeleri ve sorgulama becerisini kazanabilmeleri için okuma becerisine vurgu yapmaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019) .

Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı öğrencilerin hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları dil becerilerini kazandırmanın yanı sıra kişisel, sosyal, bilişsel ve mesleki becerilerinin de geliştirilmesini amaçlamaktadır .

Programın yetkinlikler adlı bölümünde yer alan “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” ile hem ulusal hem de uluslararası ortamlarda da öğrencilerin bireysel, toplumsal ve akademik hayatları ve iş hayatlarında ihtiyacını hissedecekleri beceri ve yetkinliklere yer verilmektedir.

Türkiye Yeterlilik Çerçevesi adı altında belirlenen yetkinlikler sekiz anahtar yetkinlik olarak ifade edilmiştir:

1. Ana dilde iletişim
2. Dijital yetkinlik
3. Öğrenmeyi öğrenme
4. Bilim/teknolojide temel yetkinlikler

5. Yabancı dillerde iletişim
6. Sosyal becerileri ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
7. Kültürel farkındalık ve ifade
8. Girişimcilik ve inisiyatif alma (MEB, 2019).

Türkçe Öğretim Programı Türkiye Yeterlilik Çerçevesinde belirtilen yetkinlikleri benimsemiş bilgi, beceri ve davranışlarını bu yetkinliklerle geliştirmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

2.2.8. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dijital Okuma Becerisi: “Bilimin ve teknolojinin ortaya çıkardığı yeni imkanlar, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarının değişmesi, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarındaki değişimler günümüz insanın sahip olması gereken bilgi ve becerileri doğrudan etkilemektedir. Günümüz eğitim programları bireysel farklılıkları önemseyen, beceri ve değer kazandırmayı amaçlayan, sade ve anlaşılır bir yapıda olmakla birlikte bireylere bilgi aktarmaktan ziyade bilgiyi üreten, ürettiği bilgiden fonksiyonel olarak yararlanabilen, karşılaştığı problemleri aşabilen, girişimci, eleştirel bir bakış açısı ile düşünebilen, yaşadığı topluma ve kültüre fayda sağlayabilen, bulunduğu ortamlarda empati kurabilen, iletişim sorunları yaşamayan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2019).

Eğitim sistemimiz Türkçe Öğretim Programında da belirtilmiş olan 21.yüzyılın gereklerine uygun dijital yetkinliklerde olgun, özgün ve yaratıcı, eleştirel bakış açısına sahip, iş birliği ve iletişim kurabilen ve bu becerileri içselleştirmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Bilimin ve teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanarak doğru bilgiyi belirleyebilme, üretme ve paylaşma çağdaş bireylerinden beklenen en önemli becerilerdendir. Bireylerin bu beklentileri karşılayabilmesi için iyi bir dijital okuryazar olması gerekmektedir. Dijital teknolojilerden faydalanarak bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi organize etme, kavrama, çözümlenme ve değerlendirme becerisi olarak tanımlanan dijital okuryazarlık günümüzde yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte ve çağımızın gerekliliği haline gelmektedir (Direkçi vd., 2019). Avrupa Parlamentosu Konseyince 21.yüzyıla uyum sağlamanın bir gerekliliği olarak gösterilen dijital yetkinlik “ Günlük hayat, iş ortamı ve iletişim için bilgi çağı teknolojilerinden emniyetli ve sorgulayıcı bir biçimde yararlanmayı kapsamakta , bilgi ve iletişim kapsamındaki ana becerilerle bilgiye ulaşma , bilginin var edilmesi, sunulması, depolanması ,muhakemesi ve karşılıklı paylaşımı için dijital teknolojilerin kullanılması ve internet vasıtasıyla ağlara ulaşabilmesi ve iletişim sağlanması yoluyla desteklenmektedir” (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2020). Avrupa Komisyonu ayrıca dijital yetkinlikler ile bireylerin

ihitiyaç duyduğu yetkinlikleri belirlemek amacıyla Digcomp ismini verdiği dijital yetkinliklerin ana ilkelerini belirlediği Avrupa Dijital Yetkinlik Çerçevesinin oluşturulmasını sağlamıştır. İlk defa 2013 senesinde oluşturulan Avrupa Dijital Yetkinlik Çerçevesinde 2016 (DigComp 2.0) ve 2017 senelerinde (DigComp 2.1) yeni g¼ncellemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Avrupa Dijital Yetkinlik Çerçevesine g¼re dijital yetkinlik;

- Dijital içerik oluşturma
- Bilgi ve veri okuryazarlığı
- G¼venlik
- İş birliği ve İletişim
- Problem ç¼zme olmak üzere beş ayrı alanda değerlendirilmiştir (Commission, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı, önc¼l¼ğ¼nde hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonunda eğitim ortamında meydana gelen dijital d¼n¼ř¼m ile ilgili bazı hedeflere yer verilmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin yanı sıra COVID-19 salgınının etkisi ile, oğretmenlerin dijital becerilere ilişkin yeterliklerini geliştirmek maksadıyla kitaplar, broř¼rler, çevrimiçi mesleki çalışmalar, seminerler ve at¼lye çalışmaları vasıtasıyla oğretmenlere dijital teknoloji kullanımı üzerine eğitimler vermiştir. UNESCO tarafından yayımlanan “ICT Competency Framework for Teachers” bu d¼nemde oğretmenlere verilen başlıca kitap olarak ¼n plana çıkmaktadır. “Oğretmenlere Y¼nelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi” ismiyle T¼rke’ye çevrilerek kılavuz kitap haline getirilmiştir. Bakanlık ayrıca “Dijital Okuryazarlık Kılavuz Kitabı” adlı başka bir kitabı da oğretmenlerin kullanımına sunmuştur. Literat¼rdeki farklı nitelikteki eserlerin analiz edilerek birleştirilmesi ile meydana getirilen bu eserde yer verilen “Dijital Okuryazarlık Yeterlik Çerçevesi” yedi temel başlık ve bu başlıklar altında oluşturulmuş kazanımları içerisinde barındırmaktadır. Belirlenen başlıklar şunlardır:

- Temel d¼zeyde Teknoloji tabanlı okuryazarlık
- Dijital içerik meydana getirme
- İnternet tabanlı okuryazarlık
- Veri ve Bilgi okuryazarlığı
- İş birliği ve İletişim
- Problem ç¼zme G¼venlik

Dijital Okuryazarlık Yeterlik Çerçevesi ile belirlenen temel başlıklar dışında dijital okuryazarlığa dair ana bileşenler şekil 3’de yer almaktadır.

Şekil 3

Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri



Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu (2020, s.14) kitabında temel dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin şu dört beceri tanımlanmıştır:

1. İş Birliği Becerileri (Takım Çalışmaları, Ağ oluşturma, Paylaşma)
2. Düşünme Becerileri (Analiz etme, Yaratıcı Düşünme, Değerlendirme)
3. İşlem Becerileri (Biliş, Buluş, Sunum)
4. Farkındalık Becerileri (Ahlaki Değerlere Sahip Olma, Hukuk Okuryazarlığı, Kendini Koruma)

Tanımlanan temel kavramlarla birlikte uygulama aşamasında dijital okuryazarlık, sınıf ortamında dijital okuryazarlığı özendirmek, dijital okuryazarlık sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar ve dijital okuryazarlık becerisini geliştirmek amacıyla bazı tavsiyelere verilmiştir. Bakanlık kitaplardan bağımsız olarak, Eğitim Bilişim Ağı üzerinden dijital yeterlikler kapsamında yer alan siber güvenlik ve dijital teknolojilerin amacına uygun ve doğru kullanımı ile ilgili açıklayıcı bilgiler ve eğitici görselleri Siber Güvenlik Portalı ile öğretmen, öğrenci ve paydaşların erişimine sunmaktadır.

COVID-19 pandemisi döneminde öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının koordine ettiği birçok çevrimiçi atölye eğitimi ve hizmetçi seminer düzenlenmiştir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu

Belgesinde belirlediği amaçlar doğrultusunda öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek için Microsoft ile iş birliği yaparak 6100 öğretmenin Yazılım Geliştirme Uzmanlığı mesleki gelişim programına katılmasını sağlamıştır. Ayrıca Google ile yapılan iş birliği kapsamında gerçekleştirilen Öğretmenler İçin Dijital Dönüşüm Programı isimli eğitim faaliyetine yaklaşık olarak 128.000 öğretmen katılım göstermiştir. Mesleki gelişim programlarını yanı sıra, 2020 ve 2021 senelerinde gerçekleştirilmesi amaçlanan Dijital Girişimciliğin Temelleri, Flutter ile Mobil Uygulama Geliştirme, Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Disiplinler arası Yaklaşımı ile Öğretimi, Uzaktan Eğitimde Dijital Dönüşüm Kursu, Uzaktan Eğitim Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Eğitimi Sertifika Programı ve Kotlin ile Mobil Uygulama Geliştirme programları ile dil eğitimi veren öğretmenler için dijital okuryazarlık eğitimi gibi farklı mesleki programları planlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının gerçekleştirdiği açıklamadan hareketle COVID-19 pandemi döneminde çevrimiçi olarak planlanan eğitim faaliyetlerinde 896.000'e yakın öğretmen dijital becerilere ilişkin eğitim almıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2018 ve 2019 yıllarında uygulamaya başladığı Türkçe Öğretim Programlarında teknolojik gelişmelerin bireyin ve toplumun günden güne değişen gereksinimlerini direkt olarak etkilediği tespitine yer vererek eğitim sistemimizin yetkinliklerde uzmanlaşmış bilgi ve davranışları içselleştirmiş öğrenciler yetiştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Ayrıca Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında öğrencilerin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikler belirlenmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında belirlenen sekiz temel yetkinlikten birisi de dijital yetkinlik olarak belirlenmiştir (MEB, 2019).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre dijital yetkinlik bilgi ve iletişim teknolojilerinin, iletişim amacıyla bireyin yaşamında güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Dijital okuma metinleri, multimedya metinleri ve hipermetinleri okuma ve anlamının yanı sıra bilgi iletişim teknolojilerine erişim ve kullanma kabiliyeti olarak tanımlanan dijital yetkinlik son on yılda ortaya çıkmıştır (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2020). Dijital yetkinlik bilginin oluşumu ve kullanımının yanında bireylerin sahip olması gereken diğer becerilerle bütünleşmiş bir yapıyı temsil etmelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı Tema ve Konu Önerileri başlığı adı altında okuma kültürü, bilim-teknoloji ve iletişim temasına yer vermektedir. Programda okuma kültürü, bilim-teknoloji ve iletişim temaları başlığı altında metinler arasılık, medya okuryazarlığı, teknoloji ve bilim okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, sosyal medya, iletişim cihazları, z-kitap, e kitap, e - kütüphane vb. bazı alt başlıklara yer verilmektedir. Ayrıca e- posta, sosyal medya iletileri ve

bloglar bilgilendirici metin türleri kapsamına değerlendirilerek 3,4,5,6,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik seviyelerine uygun bir metin türü olarak düşünülmüştür (MEB, 2019). Türkçe Öğretim Programında yer alan bu bilgiler dijital değişim ve dönüşümün somut bir sonucu olarak görülebilir.

Tematik bir anlayışla oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen kazanımlar her sınıf seviyesine uygun bir biçimde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin altında sınıflandırılmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında dijital okumaya yönelik belirtilmiş kazanımlar şunlardır:

- T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.

Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (davet, teşekkür mesajları vb.) yer verilir.

- T.3.3.26. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

Bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim araçlarında kullanılan şekil ve semboller üzerinde durulur.

- T.4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir.

Farklı türdeki medya metinlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitlesi hakkında görüş bildirilmesi sağlanır.

- T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir.

- T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

- T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

- T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

- T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

- T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

- T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.

Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.

- T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

- T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.

Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır (MEB, 2019, ss. 35-50).

2019 Türkçe Öğretim Programı içerisinde 3. Sınıf düzeyinden başlayarak farklı sınıf düzeylerinde toplam 12 adet kazanımda dijital okuma ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir.

2.2.9. PISA’da Dijital Okuma Kavramı: “PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), örgün eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan öğrencilerin okul ortamında öğrendikleri bilgi ,beceri ve davranışları günlük hayatlarında kullanabilme yeterliğini ölçmek amacıyla Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü’nün (OECD) öncülüğünde üçer yıllık periyotlarda , 15 yaş grubundaki öğrencilerin edindiği bilgi beceri ve davranışları ölçerek değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırmadır” (MEB, 2019, s. 20).

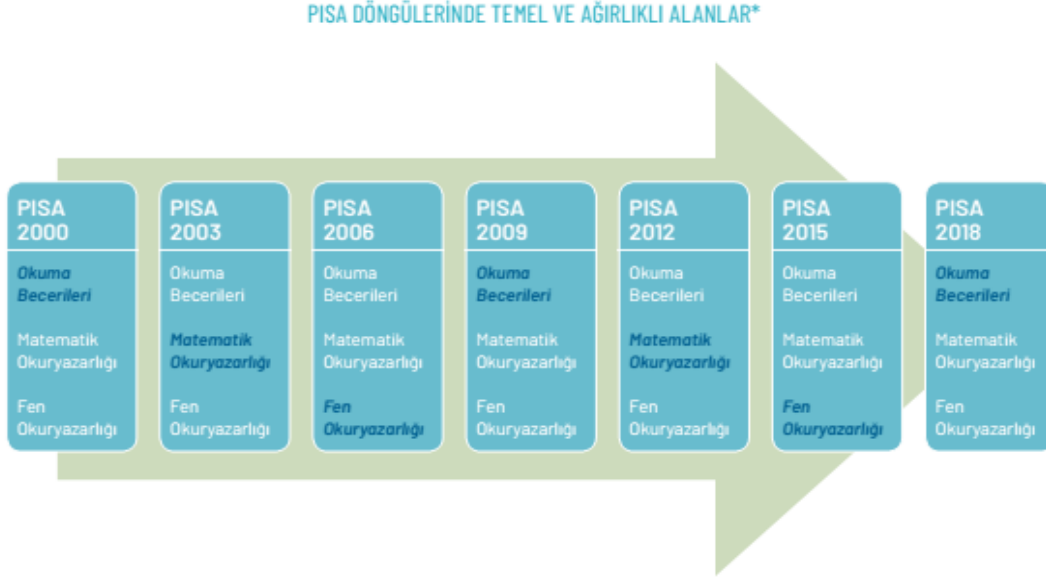
Okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında üçer yıllık periyotlarda ve her periyotta bir alanı ağırlıklı alan olarak belirleyerek döngüsel bir şekilde gerçekleştirilen PISA sınavı ilk olarak 2000 yılında gerçekleştirilmiş, ülkemiz ise ilk olarak 2003 senesinde PISA uygulama sınavlarına katılmıştır.

PISA döngüsel olarak her sınav periyodunda bir alanı ağırlıklı alan olarak belirleyerek o alana yoğunlaşmaktadır (bkz. Şekil.4). 2000 yılında ağırlıklı alanı okuma becerileri olan PISA 2003 yılından itibaren farklı beceri ve okuryazarlık türleri ölçülmeye başlanmış olup 2009 yılında dijital okuma, 2018 yılında ise küresel yetkinlik testi uygulanmıştır. 2024 yılında yapılması planlanan ancak pandemi nedeniyle 2025 yılına ertelenen PISA araştırmasında ise

çağımızın bir gerçeği olan dijital dünyada bireylerin öğrenme becerilerinin yanı sıra tercihe bağlı bir şekilde yabancı dildeki yetkinlikler tespit edilmeye çalışılacaktır (OECD, n.d).¹

Şekil 4

PISA Döngülerinde Temel ve Ağırlıklı Alanlar



*Ağırlıklı alanlar *italik* yazılmıştır.

Okuma becerileri kavramı PISA 2018 araştırmasında; “kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi” şeklinde tanımlanmıştır (OECD, 2019b, s.9).

PISA araştırmalarında okuma becerilerine dönük değerlendirme çalışmaları için, 2000 yılında oluşturulan çerçeve program zaman içerisinde geliştirilmiş ve 2009 yılında güncellenmiştir. PISA, 2000 yılındaki uygulamasında verilen bir bilginin öğrencilerce ne kadarının hatırlandığını ve öğrencilerin okuduklarını ne kadar iyi yorumlayabildiklerini incelerken, 2009 yılında bilgiye ne düzeyde ulaşabileceklerini ve okuduklarını ne seviyede bütünleştirebildiklerini araştırmıştır (MEB, 2010).

Teknolojinin hızlı gelişimi ve dönüşümü okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisinin önemini arttırmaktadır. Zira onlarca sene önce gereksinim duyulan okuma bilgi, beceri ve hedefleri ile çağımızda gereksinimi hissedilen okuma bilgi, beceri ve hedeflerinin içerikleri ile özellikleri kişisel ve akademik gelişim, ekonomik katılım ve vatandaşlık gibi

¹ OECD'ye üye devletler Covid 19 pandemisi nedeniyle PISA 2021 uygulamasını 2022 yılına, PISA 2024 uygulamasını ise 2025 yılına ertelemeye karar vermişlerdir. (OECD, n.d)

birçok alanda farklılık göstermektedir (MEB, 2019). Çağımızda yalnızca basılı metinlerden değil aynı zamanda dijital metin ve kaynaklardan da okuma eylemi gerçekleştirilmektedir. Bu değişim kendisini 2006 yılında göstermiştir. 2006 yılında uygulanan PISA sınavının fen alanında ilk defa bilgisayar tabanlı değerlendirmeler yapılmaya başlanmış, 2009 yılında ise öğrencilerin dijital metinleri ne seviyede okuyabildiklerinin tespit edilmesi ile bilgisayar tabanlı değerlendirme uygulamasına devam edilmiştir (MEB, 2010). Gogliotti-Näzell (2020) tarafından Birleşik Arap Emirlikleri öğrencilerine ait 2018 yılı PISA verilerinden hareketle yapılan araştırmada okuma başarısı ile okul materyallerine ilişkin kaynaklar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı fakat okullarda yer alan dijital araçların öğrencilerin okuma başarısının tespitinde önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

PISA 2009 uygulamasında öğrencilerin bilgi edinmek amacıyla dijital metinlerden nasıl faydalandıklarına ilişkin farklı soru tipleri kullanılmıştır (MEB, 2010). Bu uygulama sırasında öğrencilerden bir sorunun yanıtına ulaşabilmek amacıyla internet tabanlı arama uygulamalarını kullanmalarını veya anahtar kelimeler ile web sayfalarını hatasız bir biçimde kullanarak bilgileri izlemeleri beklenmiştir. Ülkelerin kendi istekleri doğrultusunda katılabildikleri bu bölümüme Türkiye katılmamıştır.

2015 yılındaki PISA sınavı bilgisayar tabanlı değerlendirme şeklinde gerçekleştirilirken, daha önceki yıllarda gerçekleştirilen PISA sınavlarında kalem ve kâğıt tabanlı bir değerlendirme yapılmıştır. 2015 yılında yapılan sınavın okuma becerileri bölümünde yer verilen metinlerin uzun olması nedeniyle kullanılan bilgisayar tabanlı değerlendirme yönteminin öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığı becerisinden etkilenip etkilenmediği veya bu durumun sonuçları ne derece etkilediği göz önünde bulundurularak ülke sonuçları değerlendirilmelidir (MEB, 2015).

Ağırlıklı alanın okuma becerileri olduğu 2009 yılındaki PISA uygulamasında elde edilen verilerden hareketle o tarihte OECD ülkelerindeki öğrencilerin %15'i evlerinde internet erişiminin olmadığını belirtirken 2018 yılı itibarı ile bu oran, %5'in altına düşmüştür (MEB, 2019). Son yıllarda dijitalleşme alanındaki hızlı gelişim ve değişim PISA uygulamaları da etkilemektedir. Bunun sonucu 2018 yılında yapılan PISA uygulaması bilgisayar tabanlı olarak yapılmış ve tüm metinler bilgisayar ekranlarından öğrencilere aktarılmıştır. Aynı zamanda 2018 yılında uygulanan PISA sınavında yer verilen bilgi ve iletişim teknolojileri anketinin sonuçlarına göre öğrencilerin 2012-2018 yılları arasında çevrimiçi ortamlara ayırdıkları vakit 1 saatten daha fazla artış göstermiştir (MEB, 2019). Diğer yandan öğrencilerin boş zamanlarında gazete, kitap ve dergi okuma oranları azalmış, öğrenciler bu etkinlikler yerine çeşitli web

sitelerini kullanarak kısa bilgilendirici metinleri veya haberleri okumayı ya da çevrimiçi sohbetlerle zaman geçirmeyi tercih etmişlerdir (MEB, 2019).

2009 ve 2018 yıllarında uygulanan PISA sınavlarında elde edilen bulgulardan hareketle okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde meydana gelen değişim ve farklılaşmalar şu şekilde sıralanabilir:

- Birbirinden farklı yazar tarafından meydana getirilmiş, birden fazla metnin toplu bir biçimde sunulduğu ve kaynak çeşitliliğinin fazla olduğu metinlere daha çok yer verilmiştir. Bu tür metinler, dijital ortamlarda her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır. Son yıllarda PISA okuma becerileri sınavlarının dijital teknoloji tabanlı uygulanması ile dijital metinlerin öğrencilere sunulması sağlanmıştır.
- Çok kaynaklı metinler ve bireyselleştirilmiş test uygulamasının aktif kullanımına imkân veren bilgisayar tabanlı değerlendirmeye başvurulmuştur.
- Dijital tabanlı uygulamalarla gerçekleştirilen sınavlarda öğrencinin cevapladığı sorulara verdiği yanıtlara göre öğrencinin yanıtlayacağı soruların değişmesini sağlayan bireyselleştirilmiş test deseni uygulaması kullanılmaya başlanmıştır.

PISA 2009 yılında gerçekleştirdiği uygulamasını kâğıt-kalem sınavı olarak gerçekleştirmişken 2018 yılında gerçekleştirdiği PISA sınavını ise dijital bilgi teknoloji uygulamalarını kullanarak gerçekleştirmiştir (MEB, 2019, s. 31).

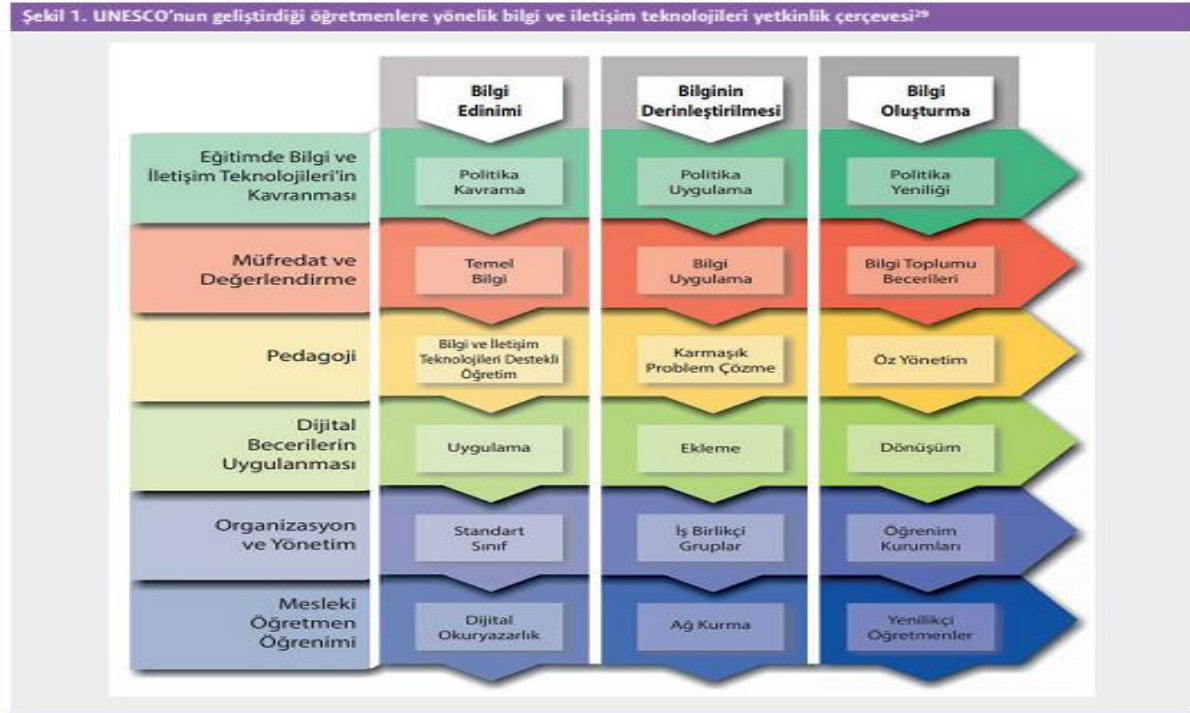
2.2.10. UNESCO – Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik

Çerçevesi: Dijital okuma becerisi bireylerin dijital yetkinliklere sahip olmasını gerektiren bir beceridir. Bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb. dijital cihazlar ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin ön plana çıktığı çağımızda dijital okuma bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir. UNESCO, bilgi üretiminde hitap ettiği topluma yol gösterici, yaratıcı, sorunların tespitinde ve çözümünde deneyimli olmakla birlikte bilgi iletişim teknolojilerini kullanabilme yeterliliğine haiz bireyler yetiştirmek amacı ile kuşaklara rehberlik yapabilecek öğretmenlerin nitelikli olarak yetişmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, öğretmenlere dönük olarak Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yetkinlik Çerçevesi UNESCO tarafından hazırlanmış ve günün ihtiyaçlarına bağlı olarak yetkinlik çerçevesi güncellenerek son halini 2018 senesinde almıştır. Yeterlilik çerçevesi kapsamında dijital okuryazarlık konseptini de içerisinde barındıran 64 kazanım, altı öge ve üç düzeyden meydana gelen 18 dijital yeterlik maddesi UNESCO tarafından belirlenmiştir. Belirlenen yeterlikler ulusal anlamda bilgi iletişim teknolojilerini ilgilendiren politikaları kavrama, okul idaresini bilgi iletişim teknolojileri ile desteklenme prosedürlerinin geliştirilmesini, eğitim bilimleri, öğretim programları ve ölçme

değerlendirme yaklaşımlarının güncellenip geliştirilmesini kapsayan geniş bir muhtevaya sahiptir. Şekil 5’te, öğretmenlere yönelik yetkinlikler özetlenmektedir.

Şekil 5

UNESCO Öğretmenlere Yönelik Bilgi ve İletişim Yetkinlik Çerçevesi



Şekil 5’te yer alan bilgi edinimi, bilginin derinleştirilmesi ve bilgi oluşturma eğitim sürecinde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı ile alakalı birbirinde farklı basamakları ifade etmekle birlikte içerisinde yer aldığı bağlamın (ülke, okul vb.) değişkenleri düşünüldüğünde farklı derecelerde gelişebilmektedir. UNESCO, öğretmenlerin birden çok seviyede yeterliği bulunabileceğine dikkat çekerek herhangi bir seviyenin tüm öğelerinde de değişik seviyelerde zayıf veya güçlü niteliklerinin olabileceğini ifade etmektedir.

2.3. Öz yeterlilik

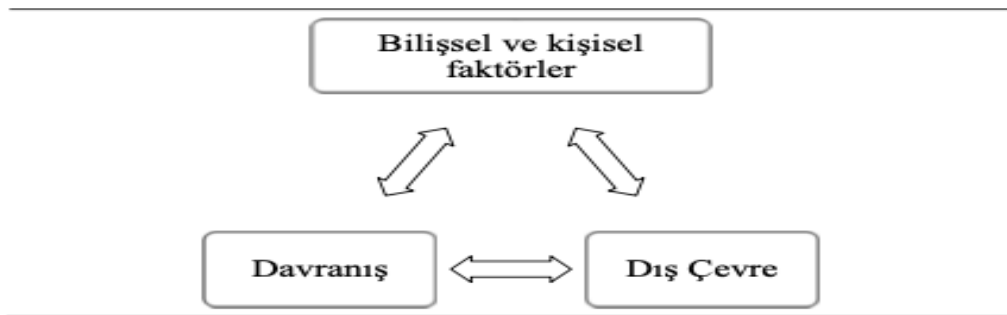
Öz yeterlik, “bireyin amaçlarını gerçekleştirme aşamasında ihtiyaç duyduğu eylemleri tasarlama ve uygulamaya geçirebilme becerisine ilişkin kişisel inancı” olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977). Senemoğlu’na (2015, s.234) göre öz yeterlik; “bireyin karşılaştığı zorluklarda, güçlüklerin üstesinden gelip gelemeyeceğine ilişkin kendine duyduğu inanç, kendisi hakkındaki yargılarıdır.” Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından ise öz yeterlik kavramı bireylerin karşılaştığı bir durumla ilgili, başarı seviyelerinin ne olacağına ilişkin beklentileridir şeklinde tanımlanmaktadır. Öz yeterlik bireyin karşılaştığı bir sorunu çözmek veya bir eylemi gerçekleştirebilmek için bireylerin kendini yeterli hissedip,

hissetmemesi durumunu ifade etmektedir. Bireylerin kendilerini yeterli gördükleri öz yeterliliklerinin yüksek olduğu durumlarda planladıkları eylemleri gerçekleştirme durumları artarken; yetersizlik hissine kapıldıkları öz yeterliliklerinin düşük olduğu durumlarda ise eylemin gerçekleştirilme ihtimalinin düşük olacağı söylenebilir. Bu noktada öz yeterlik, bireylerin eylemlerine yön veren en önemli yordayıcıdır (Sharp, 2002). Bireyler bir eylemi yapabilecek yeteneğe ve denetim mekanizmasına sahip olduklarına inanırlarsa, inandıkları eylemi gerçekleştirmek için daha istekli davranacak ve kararlı bir tutuma sahip olacaklardır (Sharp, 2002). Aynı düşüncelerden hareketle Zimmerman ve Bandura (1995) öz yeterlik kavramını kişilerin herhangi bir eylemi gerçekleştirebilme veya başarabilme yeteneği ile ilgili yargılarıdır şeklinde tanımlamıştır.

Albert Bandura'nın temellerini attığı Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı ve kuramın önemli unsurlarından olan karşılıklı belirleyicilik ilkesi öz yeterlilik kavramının doğmasında önemli bir yere sahiptir (Sakız, 2013).

Şekil 6

Davranış, Bilişsel ve Kişisel Faktörler ile Dış Çevre Arasındaki Karşılıklı İlişkiler



Kaynak: Wood ve Bandura (1989)

Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre; kişisel, çevresel ve bilişsel etmenler ile davranış birbirlerini karşılıklı etkileyen, etkileşimli belirleyicilerdir (Wood ve Bandura, 1989). Bu noktada kişisel etkenler, yaşanan çevre ve kişinin davranışları birbirini etkileyerek bireyin sonraki davranışlarını ortaya çıkarır (Bandura, 1986).

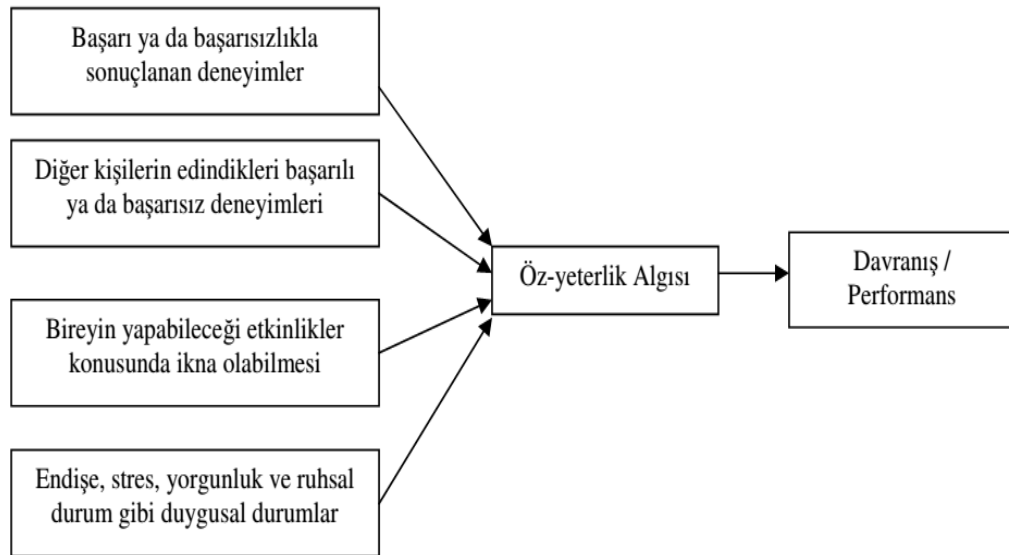
Bireylerin öz-yeterlik inançlarını etkileyen temel faktörler şunlardır:

- a) Başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanan doğrudan yaşantılar,
- b) Diğer kişilerin edindikleri başarılı ya da başarısız deneyimlerin gözlemi ile gerçekleştirilen dolaylı yaşantılar,
- c) Bireyin fizyolojik durumları ile psikolojik ruh hali,
- d) Sözel ikna (Bandura, 1997).

Bireylerin öz yeterlik inançları genel itibariyle bu dört temel unsurdan etkilenmektedir. Öz yeterlik inancını etkileyen temel unsurlar ile öz yeterlik inancının davranış ve performans ile arasındaki bulunan ilişki Şekil 6’da gösterilmiştir (Staples vd., 1999).

Şekil 7

Öz Yeterlik Algısını Belirleyen Faktörlerin Davranış ve Performans Arasındaki İlişkisi



Bandura’ya (1977) göre öz yeterlik inançları karşılıklı etkileşim içinde bulunan bu dört ögenin bir araya gelmesi ile ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu faktörlerden ilki olan doğrudan yaşantılar geçmişteki başarı ve tecrübelerle ortaya çıkmaktadır. Bireylerin geçmişte başarı sağladığı yaşantılar ve amaçlarına ulaşabilme durumu, zorluklarla baş edebilmeleri öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilemektedir (Bandura, 1977). Zira bireyin geçmişte başarılı olması ödül etkisi yaratmakta ve benzer durumlar için motivasyon kaynağı olmaktadır. Elde edilen başarılar bireylerin öz yeterlik inançlarını kararlı ve dirençli bir seviyeye ulaştırmaktadır (Kandemir, 2020). Öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyen diğer bir faktör ise dolaylı yaşantılardır. Bandura’ya (1977) göre model alınan bireyin yaşamda elde ettiği başarılar ve öğrenmeler, gözlemcide birtakım beklentilere yol açar. Gözlemcinin kendisini modele yakın görmesi öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Kandemir’e (2020) göre gözlem yoluyla öğrenme bireylerin sorumluluk duygusu geliştirmesine, kararlı çabalar sergilemelerine ve amaçlı beklentiler oluşturmalarına fayda sağlamaktadır. Bireylerin öz yeterlik inançlarını olumlu etkileyen bir diğer faktör ise bireyin bir işi başarabileceğine yönelik aldığı sözel teşviklerdir (Kurt, 2009). Bandura’ya (1977) göre tavsiyede bulunma, geri dönütler verme,

sözel yönlendirmeler ve bireyin cesaretlendirilerek kendine olan güveninin artırılması bireyin problemlerle başa çıkabilme inancını da arttırmaktadır. Bireyin fizyolojik ve psikolojik durumu öz yeterlik inancını etkileyen bir başka unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Zimmerman (2002) öz yeterlik inancının benliği tehdit edici olumsuz duygu durumları ve fiziksel yetersizlikler ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bandura'ya (1986) göre, bireyin fiziksel yetersizlikleri ve duygusal uyarılmanın etkisi ile yaşadığı stres düzeyi, benliği için tehdit oluşturan etkenlerin bertaraf edilmesinde öz yeterlik inancını etkilemektedir.

Öz yeterlik inançları bireylerin hislerini, fikirlerini, beklentilerini, hedeflerini ve davranışlarını etkilemektedir. Bandura'ya (2002a) göre, öz yeterlik süreçlerinin bu etkileri ortaya çıkarmasında dört ana süreç etkili olmaktadır. Bu süreçler bilişsel, duyuşsal, seçim ve güdüsel süreçlerdir. Bilişsel süreçler, bireylerin fikirlerini, şemalarını, öz düzenleme ve kontrol becerilerini ifade etmektedir (Marat, 2005). Bandura'ya (1993) göre pek çok davranış ilk olarak bireyin zihninde biçimlendirilir. Dweck ve Leggett (1988) bireylerin yetenek algılarının, bilişsel işleyişi etkilediğini belirtmektedir. Bilişsel işleyişi etkileyen faktörlerden biri de sosyal karşılaştırmadır (Bandura, 1993). Bandura ve Jourden (1991) sosyal kıyasın bireylerin öz düzenleme ve kontrol edici mekanizmalarının işleyişlerine tesir ederek başarılarını etkilediğini belirtmiştir. Bandura (1993) bireye yeterlikleri ile ilgili dönütler sağlamanın, bireyin bilişsel süreçlerini etkilediğini belirtmiştir. Jourden (1991) tarafından yapılan çalışma sonucu, başarısı ön plana çıkarılan öğrencilerin öz yeterlik inançlarının arttığı, olumsuz geri bildirim alan öğrencilerin ise öz yeterlik inançlarının düştüğü, bilişsel organizasyon ve performanslarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bandura'ya (1989) göre bireylerin sahip oldukları öz yeterlik inançları karşılaştıkları olumsuzluklar karşısında onların ne kadar çabalayıp mücadele edebileceklerini belirlemekte ve bireyin motivasyonunu etkilemektedir. Öz yeterlik algısı bireyin davranışları ile birlikte fikirlerini, hislerini ve motivasyonu da etkilemektedir Demirel (2013) öz yeterlik inancının bireyin davranışlarının yanı sıra duygu, düşünce ve motivasyonu da etkilediğini belirtmektedir. Öz yeterlik inançları yüksek olan bireylerin var olan bilgileri ile motivasyonu arasındaki farkın az olması bireyin başarmak istediği iş için daha çok çaba harcamasına neden olmaktadır (Kandemir, 2020).

Bandura (1977) öz-yeterlik inancının büyüklük, genellik ve güç olmak üzere üç boyuttan meydana geldiğini belirtmektedir. Öz-yeterliğin büyüklüğü, bireylerin başarı algısını ve görevlerin zorluk seviyesini ortaya koyar. Bu noktada, öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler kolay görevlerde başarıya ulaşabilir, fakat zor görevlerde başarıya ulaşmaları zorlaşabilir. Bazı bireyler içinse başarılı deneyimler bazı görevlerde artan öz-yeterliğe neden

olacaktır. Öz-yeterliğin gücü, bireyin öz-yeterlik inançlarının ne kadar derinleşmiş olduğunu ifade eder.

Bong (2006) öz-yeterlik inancının beceriye özgü, göreve özgü veya alana özgü olabileceğini belirtmektedir. Öz-yeterlik bireyin amaçlarını ve hedef davranışlarını etkilemekle birlikte çevresel şartlardan da etkilenmektedir (Schunk & Meece 2005). Öz-yeterlik inançları, çevresel şartların yarattığı imkânların ve zorlukların algılanma şekillerini belirler ve bireyin etkinlik seçimlerini etkiler (Bandura, 2006). Bireyin bir faaliyet için harcayacağı enerji ve çaba ile bireyin olumsuzluklar karşısında mücadele etme azmini belirlemede öz yeterlik inançları etkili olmaktadır. Zira öz yeterlik bireyin görev ve sorumluluklarını yerine getirme becerisine yönelik inanç ve yargılarını ifade eder. Bu noktada bireyin görev ve sorumluluklarına yönelik çaba, kararlılık göstermesi ve görevleri tamamlama ihtimalinin artmasında öz yeterlikler devreye girer (Axtell ve Parker, 2003).

Schunk'a (1990) göre sosyal ortamın nitelikleri, bireysel tutumlar, öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler bireylerin öz-yeterlik inançlarına etki etkilemektedir. Temel olarak kabul edilen dört kaynaktan hareketle meydana gelen birçok davranışa özgü öz yeterlik inançları bulunmaktadır. Hayatımıza yön veren öz yeterlik inançlarının başında bireylerin akademik öz yeterlik inançları gelmektedir (Ekici , 2009) . Akademik öz yeterlik kavramı, bireyin hedeflenen eğitim performansına ulaşabilmesi amacıyla dersin gerektirdiği davranışları düzenleme ve gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin inancı olarak ifade edilebilir (Zimmerman ve Bandura, 1995). Zimmerman göre (akt. Öncü, 2012) akademik öz yeterlik inancının ana nitelikleri şu şekilde ifade edilmektedir:

- a. Öz yeterlik inançları kişilerin fiziksel ya da ruhsal durumlarını değil bir eylemi ortaya koyabilme hususundaki algılarını kapsamaktadır.
- b. Öz-yeterlik inançları, farklı boyutları bulunan ve birden çok alanla ilişki kurabilen bir niteliktedir.
- c. Öz-yeterlik inancı bireyin içinde bulunduğu durum ile ilişkili bir nitelik gösterir.
- d. Öz-yeterlik inançlarının belirlenmesinde doğrudan bir ölçüm değil, gerçekleştirilmesi beklenen için eylemin değerlendirilme ölçütleri dikkate alınır.

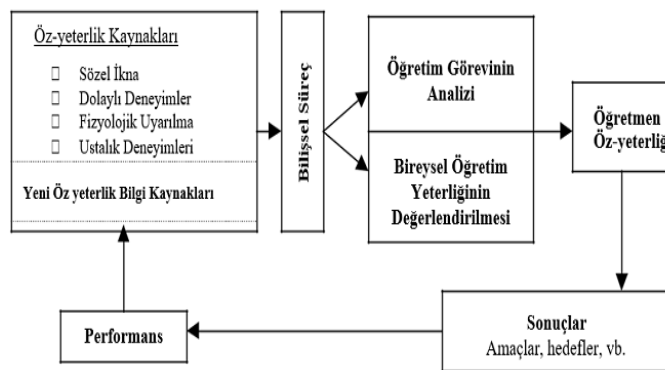
Öz yeterliğin davranışların yordanmasında önemli bir yeri var olduğu düşünüldüğünde bireylerin sahip olduğu mesleğin gereklerini en iyi şekilde yerine getirmeleri noktasında öz yeterliğinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu mesleklerden birisi de şüphesiz öğretmenliktir.

2.3.1. Öğretmen Öz Yeterliliği: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları yerine getirebilmeleri bakımından kendilerini nasıl hissettikleri öğretmen öz yeterliği kavramıyla ifade edilmektedir (Ülper ve Bağcı, 2012). Ekinci (2013) öğretmen öz yeterliliği kavramını, öğretmenlerin kendi branşlarına dönük öğretme performanslarına ve kabiliyetlerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin belirli bir amaç ve hedefe bağlı olarak öğretim sürecini başarıyla tamamlamak adına gerekli faaliyetleri organize etme ve gerçekleştirme becerisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini başarılı bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duyulan eylemleri sergileyebilme konusundaki inançları ile öğrenci davranışlarını etkileme kapasitesi öğretmen öz yeterliği olarak ifade edilebilir (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006). Ashton (1994) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, derslerine girdikleri öğrencilerin ders başarılarını arttırabilme kapasitelerine ilişkin inançları şeklinde ifade ederek öğretmenlerin diğer hiçbir niteliğinin öğrencilerin başarı durumu ile bu derece anlamlı bir bütünlük oluşturmadığını belirtmektedir.

Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) sosyal öğrenme kuramının öncüleri olan Rotter ve Bandura'nın düşüncelerinden hareketle öğretmen öz-yeterlik modelini önermişlerdir. Bu modelin ana çerçevesi, öğretim görevinin içinde bulunduğu bağlamı analiz etme ve bireysel öğretim yeterliğini değerlendirmektir.

Şekil 8

Öğretmen Öz yeterliğinin Döngüsel Doğası



Öğretmen öz-yeterlik modeli iki boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar:

- (1) Öğrenme sürecini basitleştirmek amacıyla elde bulunan kaynaklarla ilgili öğretim görevi,
- (2) bireyin kişilik özellikleri bilgi ve becerileri ile ilgili kişisel yeterlikleridir.

Model bu boyutların etkileşimi ile bireylerin öz-yeterlik inançları hakkında birtakım bulgulara ulaşılabileceğini belirtmiştir. Öğretmen öz yeterliği modeli temel olarak öğretim görevi ile bu görevin içinde bulunduğu bağlamın analizini içermektedir (Özkul, 2021). Bu noktada, içsel ve dış etkenler, öğretmenlerin belirli bir faaliyeti gerçekleştirme sürecinde yeteneklerine dönük algısını etkiler. Tschannen-Moran vd.'nin (1998) gerçekleştirdiği bir çalışmada öğretmen öz yeterliğinin içeriğe özgü yapısına atıfta bulunarak, öğretmenlerin öğretim sürecinin tüm boyutlarında kendilerini yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Bu sebepten dolayı öğretmen öz-yeterlikleri değerlendirilirken çeşitli boyutların dikkate alınması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin alanındaki bilgi ve beceri yeterliğine, planlama becerisine ve aldığı eğitimin niteliğine bağlıdır (Saracaloğlu vd., 2010). Öz yeterliği yüksek öğretmenler alan bilgisi, pedagojik yaklaşım ve öğrenci gelişimi konusunda bilgi ve becerilerini öz yeterliği düşük öğretmenlere göre daha etkin kullanabilmektedir (Driel vd., 1998). Öz yeterliği yüksek öğretmenler öğrencileri için çok değerli deneyimler sunmakta, öğrencilerin gelişim ve yeteneklerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Öz yeterliği düşük öğretmenler ise öğrenci motivasyonu, bilişsel ve sosyal gelişimini ve yeteneklerini olumsuz etkilemektedir. Ashton ve Webb (1986) öz yeterlik inançları düşük öğretmenlerin, sınıf ortamında sert tavırlarla davranışları vurgulanma, cezai uygulamalarla öğrencileri çalışmaya zorlama gibi dışsal güdüleme ve motivasyon sağlama eğilimi içinde bulduklarını belirtmektedir.

Rizvi ve Elliot (2005) öğretmen yeterliğinin eğitim ortamında liderlik gösterebilme, iş birlikleri kurabilme ve öğretmenlik uygulamaları ile birlikte öğretmenlik mesleğine ilişkin kritik bir unsur olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerle yapılan çalışmalar öğretmenlerin geçmiş öğretim deneyimleri ile yeterlik seviyeleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir (Imants ve Brabander, 1996; Trentham vd., 1985).

Mertler'in (2004) ortaöğretim öğretmenlerinin okuryazarlık becerilerini değerlendirdiği araştırmasında, tecrübeli öğretmenlerin yeterlik seviyelerinin aday meslektaşlarına göre anlamlı farklılıklar içerdiği tespit edilmekle birlikte tecrübeli öğretmenlerin aday öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Chester ve Beaudin (1996) öğretmenlerin eğitim ortamında elde ettikleri tecrübelerin öz yeterlik inançlarını olumlu yönde geliştirdiği belirtmektedir.

Alan yazın incelendiğinde pek çok araştırmacının, öğretmenlerin öz-yeterlik inancının eğitim-öğretim sürecine yansımalarını incelediğini göstermektedir. Araştırmacılar öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğrencilerin akademik başarı ve motivasyon düzeyleri

arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öz-yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerle iletişim kurabilme becerilerinin ve motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Allinder, 1994; Emmer ve Hickman, 1991). Benzer bulgulara sahip araştırmalarda yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, öğrenci problemlerinin çözümü, aile ile iş birliği ve problemlili öğrencilerle uzun zaman çalışabilme hususunda daha istekli oldukları tespit edilmiştir (Gibson ve Dembo, 1984 ; Hoy, 2001; Soodak ve Podell, 1993) .

Öz yeterliği inançları meslektaşlarına oranla daha yüksek gözlemlenen öğretmenlerin, sınıf içerisinde etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturmak adına farklı ve yeni öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini kullanmaya daha istekli oldukları tespit edilmiştir (Sharma vd., 2011; Tschannen-Moran vd., 1998). Rose ve Medway (1981) yaptıkları araştırmada öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin bulunduğu bir okul ortamında, öğrencilerin okula ve öğretmenlerine karşı olumlu tutumlarını geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Öz yeterlik inançları, öğretmenlerin güdülenme düzeyini, öğretime harcadıkları çabayı, kişisel amaç ve isteklerini belirler; öğretmenlerin güçlüklerle baş edebilme düzeyini ve başarısızlıklara karşı dayanıklılıklarını etkilemektedir (Aslan ve Kalkan, 2018; Gömleksiz vd., 2020). Öz-yeterlik inancı zayıf olan bir öğretmenin öğrencilerine ve meslektaşlarına güven vermesi oldukça zordur. Öz-yeterlik inançları bireylerin öze dönük pek çok yaşantısını içsel mekanizmaları tarafından baskın bir biçimde düzenlenmekle birlikte, birey dışındaki unsurlarla gözlemlenebilen ve etki altına alınabilen bir yapıya sahiptir (Sakız, 2013). Bu noktada öğretmenlerin uyguladıkları öğretim stratejileri, eylem, tutum ve söylemleri ile öğrencilerin öz yeterliklerini geliştirici ve güçlendirici yaklaşımlar sergilemeleri gerekmektedir. Öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin ders düzenini oluşturma, yeni stratejiler ve teknikler kullanma, özgün fikirlere açık olma öğrencilere uygun dönütler sağlama ve öğrenciye yönelik olumlu tutumlar geliştirme konusunda yapıcı tavırlar sergilemesi öğrenci başarısını, tutumunu ve öz yeterlik inancını yakından etkilemektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

Öğretmenlerden amaca uygun öğretim materyali tasarlayabilmeleri, teşvik edici bir eğitim ortamı yaratabilmeleri, öğrencilerin öğrenme ortamlarını kolaylaştırmaları, değişime uyum sağlamaları ve yenilikçilik bir vizyona sahip olmaları beklenmektedir. Bandura (1997) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrenciye beceri kazandırmaktan ibaret olmadığını, kaynakların etkin kullanımını konusundaki yeterlik inançlarının da öğretmenin performansını etkilediğini ifade etmektedir. Sınıf ortamında öğretim teknolojilerini kullanım kalıplarını

belirleyen önemli faktörlerden biri de teknoloji kullanım öz yeterlik inancıdır. Bu noktada öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanmaya dönük öz yeterlik inançları teknolojinin öğretim ortamına entegrasyonu açısından önem arz etmektedir. Teknolojik değişimler ve küreselleşme sebebiyle eğitim öğretim ortamında meydana gelen değişim bazı öğretmenlerin bu alanlarda sınırlı bilgi, tecrübe ve rol model deneyimlere sahip olmaları nedeniyle öz yeterlik inançlarının düşmesine neden olabilir (Özkul, 2021). Öz yeterlik inançlarının düşük olması öğretmenlerde birtakım mesleki kaygılara sebep olmaktadır. Teknolojideki bu hızlı değişim ve dönüşüm, eğitim sisteminin dinamikleri, toplum hayatındaki değişimler öğretmenlerin bilgi ve becerilerini tekrar gözden geçirmelerini ve öz değerlendirme yapmalarını zorunlu kılmaktadır (Bandura, 2002b).

2.3.1.1. Öğretmen Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Faktörler: Öğretmenlerin mesleki başarılarını etkileyen faktörlerden birisi de öz-yeterlik inançlarıdır. Öğretmenlik öz yeterlik inançları; demografik değişkenler, kişisel eğilimler, tutumlar, mesleki profesyonellik, özgüven, stajlar ve kurslar ve okul iklimi gibi çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir.

Öğretmenlerin demografik özellikleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda, cinsiyet, eğitim seviyesi, kişilik özellikleri ve mesleki tecrübe gibi faktörlerin öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını farklı düzeylerde etkilediği tespit edilmiştir. Bu düşüncüyü cinsiyet değişkeni üzerinden örneklendirdiğimizde Ekici'nin (2006) yaptığı çalışmada Ankara ilinde meslek liselerinde görevli bayan öğretmenlerin öz yeterlik inançları erkek meslektaşlarına göre daha olumlu ve yüksek bulunmuştur. Cheung, (2008) tarafından yapılan araştırmada, Hong Kong ve Şanghay'da görev yapan ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip oldukları tespit etmiştir. Belirtilen çalışmalar dışında yapılan bazı çalışmalarda ise öğretmen öz yeterliğinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği tespit edilmiştir (Çakir vd., 2006; Saracalıoğlu vd., 2006; Yaman vd., 2004).

Fizyolojik, duygusal ve psikolojik faktörlerin yanı sıra kişisel eğilimlerde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına etki etmektedir. Lee (2008) tarafından Seul bölgesinde görevli ana sınıfı öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile kişilik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre yansıtıcı düşünme ve motivasyon düzeyleri gibi kişisel eğilimlerinin öz-yeterlik inançlarının önemli belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ve profesyonellik düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında yakından ilişkili bulunmaktadır. Hoy'un (2000) ve Karahan'ın (2006) araştırmaları da

tecrübeli öğretmenlerin, deneyimsiz öğretmenlere göre yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları düşüncesini desteklemektedir. Cheung'un (2008) ve Önen Öztürk ve Kaplan Öztuna (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanarak, öğretmenlik tecrübesi ile öğretmenlik yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit belirlenmiştir. Hammond ve diğerlerine (2002) göre kendini daha yetkin algılayan öğretmenlerin öz yeterlik inançları daha yüksektir.

Etkili bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturarak öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ve özgüvenlerinin tam olması gerekmektedir. Ammah ve Hodge (2005) öğretmenlerin aldıkları eğitimde meydana gelebilecek eksiklerin öğretmenlerde öz güven kaybına yol açtığını tespit etmiştir. Bu nedenle geleceğin öğretmenleri olacak aday öğretmenlerin deneyim kazanabilmeleri için uygulamalara, grup çalışmalarına ve gözlem yapabilmelerine imkân sağlayan eğitim ortamları yaratılarak aday öğretmenlerin öz-yeterlik inançları geliştirilmelidir. Öğretmenlik uygulamaları stajı yapan aday öğretmenler, danışman öğretmenlerini etkili bir rol model olarak görmektedirler (Özkul, 2021).

Öğretmen eğitiminde öğretmen yeterliğinin sağlanmasında uygulamalar ve staj deneyimleri önemli olmakla birlikte, kuramsal bilgi de son derece önemli bir yer tutmaktadır (Metcalf ve diğerleri, 1996). Fritz ve diğerleri (1995) tarafından yapılan çalışma, mesleki gelişim amacıyla düzenlenen kurslar ve faaliyetler hakkında farklı düşüncelere sahip öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının da birbirinden farklı olduğunu göstermiştir. Saracalıoğlu ve diğerleri (2006) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Bandura (1997) olumlu bir okul ortamının öğretmenlerin öz-yeterliklerini etkileyebileceğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalar, olumlu okul ikliminin öğretmenlerin öz yeterlik inancını desteklediğini göstermektedir (Caprara ve diğerleri, 2003).

2.4. Tutum

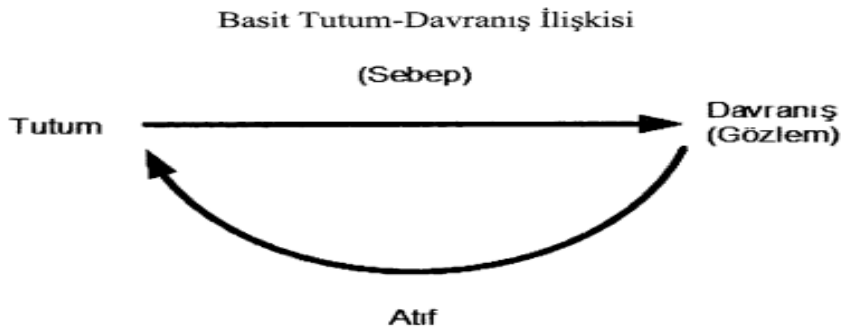
Türk Dil Kurumuna göre tutum, “Bireylere, canlı ve cansız varlıklara, objelere ve olaylara karşı benzer şekilde davranmamıza sebep olan öğrenilmiş davranış biçimi, eğilimler” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Modellerin gözlenmesi, koşullu ve klasik öğrenme yoluyla kazanılmakta olan tutumlar bireylerin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasını oluşturmaktadır. “Tutum, kişilerin yakın çevresinde yer alan varlıklara ya da konulara ilişkin kendisinde bulunan ön eğilimi veya gösterdiği tepkiyi ifade etmektedir” (Baysal, 1981, s.121)”. Tutumlar bireylerin sahip olduğu fikirleri, davranışları ve duyguları uyumlu hale getirir. (Kağıtçıbaşı, 2010). Tutumlar bireylerin çevresindeki diğer insanlar, nesnelere ya da

fikirlerle ilgili yargılarıdır (Elliot ve diğerleri, 2012). Baron ve Byrne'a göre (akt. Cüceloğlu, 2006), “Tutumlar organize yapıda devamlılık gösteren duygu, düşünce ve davranış eğilimleridir.” İlgili tanımdan anlaşılacağı üzere tutumların uzun süreli olduğu ve bireyin anlık veya geçici gösterdiği bazı eğilimler olmadığını söyleyebiliriz. Tutumlar bireylerin farkında oldukları bir nesne, düşünce ya da kişi ile ilgili zihinlerinde gizledikleri değerlendirmeleridir (Judd ve diğerleri, 1991; Pratkanis ve Greenwald, 1989). Bu noktada tutumların direkt olarak gözlenemeyeceği ancak bireyin gözlenebilen davranışlardan hareketle o bireyle ilişkilendirilen bir eğilim olduğu söylenebilir. Tutumların genel olarak özellikleri şu şekildedir:

- Tutumlar kısa sürede değişmezler.
- Tutumlar doğrudan bir tepki değil, tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- Tutumlar organize bir biçimde bir arada bulunan düşünce, inanç ve davranış eğilimleri olmalarından dolayı uzun süreler kalıcılık gösterirler.
- Tutumlar davranışın yönünü olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir.
- Tutumlar doğuştan getirilmeyen, yaşantılar yoluyla öğrenilen eğilimlerdir
- Tutumun derecesi zaman içinde zayıflayarak ya da güçlenerek değişebilir.
- Tutumlar bireysel değerlendirmeler ve toplumsal normlara göre değişebilir (İnceoğlu, 2004; Tutar, 2016; Tavşancıl, 2006).

Şekil 9

Davranış-Tutum İlişkisi (Kağıtçıbaşı, 2010)



Tutumlar bireyin yaşadığı çevreye uyum sağlamasına yardımcı bir sistem olmakla birlikte, bireyin duygu, düşünce ve davranışları da yöneten gizli bir güç olarak düşünülmektedir (Cüceloğlu, 2006). Tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bazı

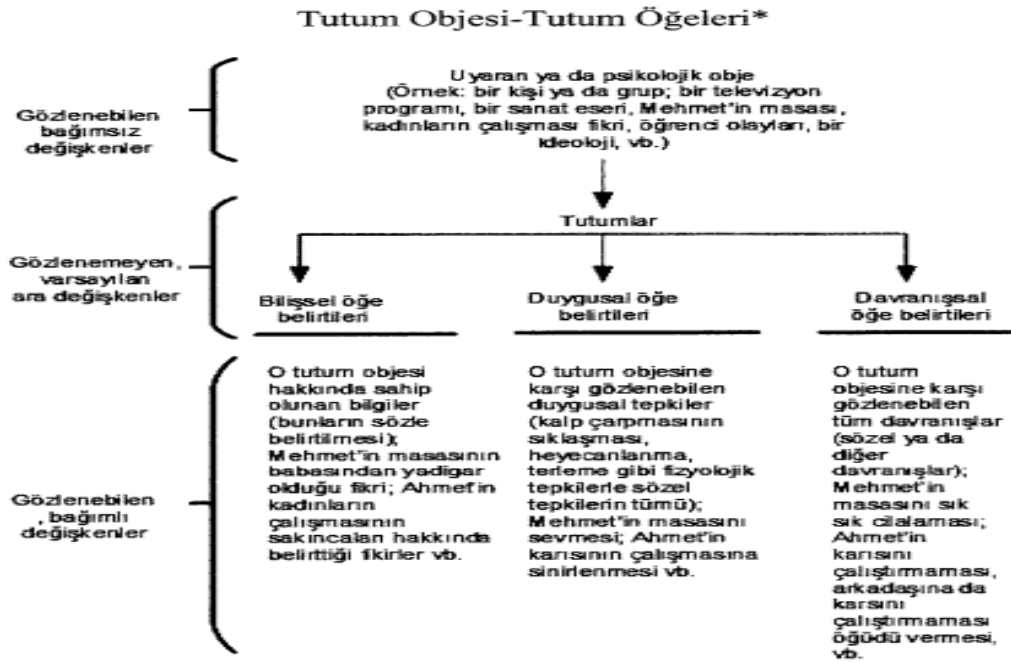
araştırmalarda davranışlar ile tutumların anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmekle birlikte, bazı araştırmalarda ise herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Kraus (1995) tutum davranış ilişkisi üzerine yapılmış 88 araştırmasının meta-analizini yaptığı çalışmasında tutumların gelecek davranışları öngörmeye önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wicker (aktaran Manstead, 1996) tutum-davranış ilişkisi üzerine yapılmış 45 çalışmayı incelediği çalışmasında, tutum ve davranış çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Araştırmalar arasındaki farklılıklar tutumların ne zaman davranışın belirleyicisi olacağını ya da tutumun davranışla ilişkili olup olmadığının belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada normlar, sosyal çevre, alışkanlıkları, beklentiler ve öğrenme süreçleri de tutumlar ile davranış arasındaki uyumun dikkat edilmesi gereken belirleyicileridir. Normlar ve öğrenme süreçleri gibi ortamsal faktörlerin bireyin davranışına olan etkisi tutumun tek başına davranışın belirleyicisi olabileceği fikrinin yanlış olduğunu göstermektedir ancak belirli bir güce ulaşmış tutumların çevresel zorlukları aşarak davranışa dönüşebileceği de unutulmamalıdır (İnceoğlu, 2004; Kağıtçıbaşı, 1985).

Tutumlar, doğrudan gözlenememelerine rağmen, bazı davranışlara neden olmalarından dolayı ara değişken olarak nitelendirilebilir (Kağıtçıbaşı, 2010). Ara değişkenler göremediğimiz; fakat gözlemlenebilen farklı değişkenlerin bağlantılarını belirlemek amacıyla kullanılan varsayımsal durumlardır (Kağıtçıbaşı, 2010). Ara değişken (intervening variable), kendisi fiziksel olarak gözlemlenemeyen; ancak somut olarak gözlemlenebilen diğer değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak için kullanılan varsayımsal bir iç durumdur (Kağıtçıbaşı, 2010).

Cüceloğlu 'na (2006) göre tutumları tek başına bir düşünce ya da duygu olarak ifade etmek doğru değildir. Zira tutumlar içerisinde bilişsel yapıları, inançları, duygusal ve davranışsal yapıları barındırmaktadır (Cüceloğlu, 2006). Bireylerin herhangi bir nesne ya da duruma karşı tutum oluşturabilmesi için tutumun davranışsal, bilişsel ve duygusal unsurunun bulunması gerekmektedir. Davranışsal boyutta, davranışın türü ve gücü ile bireyler arası ilişkinin dinamikleri arasında bir bağ aranır. Duygusal boyutta ise duygu ve heyecanların bireyler arası ilişkilerle olan bağlantısına bakılır. Bilişsel boyut bireyin algılama ve düşünme süreçlerine ve onun tutum ve beklentilerine odaklanır. Bireylerde var olan güçlü tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerin hepsini içerisinde barındırmaktadır. Zira tutum, birbiriyle uyumlu bulunan bu üç ögenin örgütlenmesi ortaya çıkan bir tavidir. Bilişsel, davranışsal ve duygusal unsurları organize bir biçimde çalışmayan tutumların ortaya çıkması olası değildir (Tutar, 2016).

Şekil 10

Tutum Öğeleri (Rosenberg ve Hovland, 1960)



Arkonacı'a (2010) göre sosyal psikologlar tutumların üç ana unsurdan meydana geldiği konusunda hem fikirdir.

- I. Bilişsel unsurlar meydana gelen tutum ile ilgili bireylerin düşüncelerinden oluşmuş yapılardır.
- II. Davranışsal unsurlar ise bireyin sahip olduğu tutum objesi ile ilgili daha önce gerçekleştirdiği davranışları ile davranışsal hedeflerinden oluşmuş yapılardır.
- III. Duygusal unsurlar bireyin sahip olduğu tutum objesi ile ilgili duygulardan ve duygusal tepkilerinden oluşmuş yapılardır (Arakonacı, 2010).

Tutumların oluşmasını sağlayan öğeler her zaman aynı anda ve aynı kararlılıkta etkili olmayabilir. Bazı durumlarda biri ya da iki öğe diğer öğelerden daha güçlü olabilir ancak tutumun oluşabilmesi için en azından bilişsel öğeye sahip olması beklenmektedir. Bireyin bir nesne ya da durum hakkındaki bilgisi, o nesne ve duruma yönelik duygusunu ve davranışını etkiler. Bu noktada bilişsel öğe, duygusal öğenin oluşumunu etkilerken, duygusal öğenin bir sonucu olarak da davranışsal öğe ortaya çıkmaktadır (İnceoğlu, 2004; Kağıtçıbaşı, 1999). Dolayısıyla güçlü tutumlarda bilişsel, davranışsal ve duygusal öğelerin ilişkisi söz konusuysen, zayıf tutumlarda bu öğeler arasında ilişki bulunmayabilir.

2.4.1. Öğretmen Tutumları: Öğretmenlik tutumu “öğretmenlerin mesleklerini icra ederken öğrencilere, etkileşim içerisinde olduğu paydaşlara ve okuldaki etkinliklerine karşı belli bir biçimde duyuşsal ve davranışsal tepki göstermeye hazır bulunmaları” şeklinde tanımlanmaktadır” (Çelik, 2011, s.79). Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde öğrencileri bilgi ve becerilerle donatırlarken diğer yandan kişilikleri ile de öğrencileri etkilemektedir. Nitekim öğretmenin kişiliğini tutumları, değerleri, ilgi ve ihtiyaçları gibi özellikler oluşturur. Bu özellikler öğretmenin kişiliğini oluşturmanın yanı sıra öğrencileri de etkilemektedir (Küçükahmet ve diğerleri, 2006). Öğretmenler, öğrencilerin model aldıkları kişilerin başında gelmektedir. Öğretmenlerini önemli bir rol model olarak gören öğrenciler onların davranış ve tavırlarını benimseyerek günlük hayatlarında uygulamaya çalışmaktadır. Varış (1998), öğretmenlerin duyuşsal nitelikleri, düşünsel tutumu ve alışkanlıkları ile bunların bir bütünü haline gelen kişiliğinin, öğrencileri etkilediğini ifade etmektedir. Zira öğrenciler genel itibarıyla, anlatılan dersin içeriğinden değil, öğretmenlerin derse yaklaşımlarını gözlemleyerek dersin anlatımından etkilenirler. Bloom (1995) öğrencinin bilişsel başarısının, duyuşsal özellikleri tarafından artırıldığını ileri sürmüştür. Bu noktada öğretmenlerin tutumları, alışkanlıkları, bilişsel ve duygusal yaklaşımları öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve psikolojik olarak etkilemektedir (Wang, 2004).

Tutumlar, kişiliğin oluşmasını sağlayan önemli unsurlardır. Öğretmenlerin tutumları davranışları sınıf ortamına yansıtılarak öğrencilerinin kişilik özelliklerinin geliştirilmesine, öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliğine ve öğrenmenin sağlanmasına katkı sağlamaktadır (Semerci ve Semerci, 2004). Öğretmenlerin öğrencilere ve okul iklimine ilişkin geliştirdikleri tutumlar öğrencilerin ders performansını ve kişilik gelişimini etkilemektedir. Zira öğretmenlerin duyguları, düşünceleri, tavırları, tutumları ve alışkanlıkları öğrencileri yakından etkilemektedir. Küçükahmet’e (1976) göre tutum, öğretmenlerin temel kişilik özelliklerinden biri olmakla birlikte öğrencileri doğrudan etkileyen bir faktördür. Öğrenciler öğretmenin anlattığı dersten ziyade öğretmenin derse yaklaşımına dikkat etmektedir. Bu noktada öğretmenlerin mesleklerine dair kabullendikleri tutumları büyük önem taşınmaktadır. Bireylerin kişiliklerine özgü tutumları kendi yaşamlarına yön vermekle birlikte (Fındıkçı, 1991) öğretmenlik gibi bireylerin karşılıklı etkileşiminin üst düzey olduğu durumlarda kendilerinin dışındaki bireylerin yaşamlarını da derinden etkiledikleri bilinmektedir.

Başarılı bir eğitim öğretim ortamı oluşturmak için önemli faktörlerden olan tutum, öğretmen öğrenci ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde kritik bir rol almaktadır (Sözer, 1996). Öğretmenlerin tutum özelliklerinin önemsenmediği eğitim öğretim ortamlarında

ise verimli bir eğitim-öğretim ortamının oluşması ve sürdürülebilir öğrenmelerin inşa edilmesi pek mümkün olamayacaktır (Sözer, 1996). Öğretmenlerin ders içerisinde olumlu tutumlar sergilemesi, dersin hedef ve kazanımlarının gerçekleştirilmesinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Açıköz'e (1992) göre, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmaları ile okul kültürüne, öğretmenlere ve derslerin içeriğine dair tutumlarının olumlu olması arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim etkin ve nitelikli bir öğretim ortamının oluşması, kalıcı davranışların kazanılması ve eğitim süreçlerinde istenmeyen olumsuz davranışların ortadan kaldırılması için öğretmen tutumlarının dikkate alınması gerekmektedir.

2.5. Dünya'da Dijital Okuma Alanında Yapılan Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde dijital okumaya ilişkin olarak dünyada kaynak niteliği taşıyan makale, kitap ve tezlerin olduğu görülmüştür.

Belmore (1985) lisans düzeyinde öğrenciler ile yaptığı çalışmada basılı metinlerden okuma ile bilgisayar ekranından sunulan metinleri okuma süreçlerini karşılaştırmıştır. Belmore araştırma sonucunda bilgisayar ekranından sunulan metinleri okumanın daha uzun süre aldığı ve metni anlamayı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Schreiner ve Reinking (1985) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar destekli ortamlar ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki teorik ilişki incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre bilgisayar destekli ortamların basılı metinlerde var olmayan ya da var olması mümkün olmayan bir şekilde metni manipüle ederek okuduğunu anlama sürecini etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Reinking ve Rickman (1990) orta dereceli okuyucuların kelimeleri ve anlamlarını öğrenme sürecinde bilgisayar ekranında görüntülenen metinlerdeki zor sözcüklerin anlamının gösterilmesinden etkilenme düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli ortamda çalışan okuyucuların sözcük bilgilerini ölçen testte daha yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir. Araştırmacılar okuyucuların bilgisayar destekli metinlerden yararlandığında anlama düzeylerinde de artışlar olduğunu belirtmişlerdir. Birkerts (1994) dijital çağda okumanın ve edebiyatın geleceğini incelediği eserinde, okumanın teknolojik gelişmelerden nasıl etkilendiğini, edebi kitaplarındaki değişimi ve teknolojik gelişimin edebiyat kültürüne yansımalarını ortaya koymuştur. Kol ve Scholnik (2000) akademik amaçlı ileri düzey İngilizce öğrenen (EAP) öğrencilerin bilgisayar destekli metinleri ekrandan okurken kullandıkları okuma stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini incelemiştir. Lyman-Hager (2000) lisans düzeyindeki öğrencilere edebiyatın dijital ortamlarda tanıtılması ile ilgili araştırmasında öğrencilerin ekran okumayı basılı materyallerden daha çok tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin dijital metinlerde yazı tipini büyütebilmeleri, bilgiye ulaşımın

kolay olması ve dijital metinlerin taşınmasının kolay olması nedeniyle basılı metinlere göre dijital metinlerden okumayı daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. McGlenn ve Parrish (2002) ana dili dışında İngilizce konuşan 4. ve 5. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerinin bilgisayardan Hızlandırılmış Okuyucu Programını kullanarak günlük 45 ile 90 dakika arası okuma yapmalarını sağlayarak programın öğrencilerin okuma düzeylerine ve okuma tutumlarına etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde ise öğrencilerin okuma düzeylerinin arttığı, tutumlarının ise orta düzeyde bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Allan (2005) dijital okuryazarlık sürecini “bireylerin dijital kaynakları ve araçları fark ederek yönetme, onlara uyum sağlama, analiz ve sentez yaparak değerlendirme, yeni bilgileri yapılandırma, tutumu ve yeteneği” şeklinde ifade etmektedir. Allan’a (2005) göre, dijital okuryazarlığın yaratıcılığı, hızı ve inovasyonu bireylerin yapıcı sosyal etkinlikler oluşturmalarına ve topluma katılımlarına yardımcı olacaktır. Grimshaw ve diğerleri (2007) 9-11 yaş grubu 132 ilköğretim öğrencisinin katıldığı araştırmada çocukların hikâye kitaplarını anlamaları ve onlardan aldıkları zevkin, kitabın sunulduğu ortama (basılı, dijital) göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlamada ve okuduğundan zevk almada ortama göre anlamlı fark bulamamıştır. Fry & Gosky (2007) 129 ortaokul öğrencisinin katılımı ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin sosyal bilgiler metinlerini metindeki her bir sözcük için açılır sözlük işleviyle çevrimiçi okumanın okuduklarının anlama düzeylerini nasıl etkilendiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda açılır sözlük kullanımının öğrencilerin test puanlarını olumlu etkilediği, açılır sözlüklerin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde okuduğunu anlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nowak (2008), dijital okuma teorisi, hiper metin ve akademik okuma uygulamalarına dair bilgi yer verdiği çalışmasında dijital okuma teorisindeki gelişmelerin ortaya çıkardığı yeni fırsatların öğrencilerin ve akademisyenlerin akademik okuma becerilerine etkisini ele almıştır. Kuiper ve diğerleri (2008) 5.sınıf öğrencilerinin katılımı ile yaptığı çalışmada öğrencileri web okuryazarlığı becerileri ve stratejilerini kullanım durumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin web tabanlı okuma sürecinde farklı stratejilere yöneldikleri gözlemlenmiştir. Lin ve Lin (2009) yaptıkları araştırmada öğrencilerin okudukları e-kitapların, okuma becerilerine ilişkin tutumlarına yansımalarını incelemiştir. Öğretmenlerinin gözetiminde 10 hafta boyunca devam eden araştırmada yüz dokuz katılımcının haftalık olarak araştırmacılar tarafından belirlenmiş en az 4 e-kitap okumaları istenmiştir. Okuma tutumu ölçeğinin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin okuma davranışları ve tepkileri kaydedilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre e-kitapların görsel, işitsel ve işlevsel niteliklerinin tüm

yönleriyle okumaya ilişkin öğrenci tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Enriquez ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada öğrencilerin tablet bilgisayarlar ve ağlar yardımıyla kendi aralarında ve öğretmenleri ile iletişim kurdukları sınıflarda derse katılım isteğinin yüksek olduğu, ödevleri yapmak amacıyla kullanılan zamanın ise fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf ortamında dijital cihazların kullanımına ilişkin olumlu tutumlar geliştirdiği de gözlemlenmiştir. Tseng (2010) Tayvan'da üniversite birinci sınıfta İngilizce öğrenen 88 öğrencisinin katılımı ile yaptığı çalışmada, çevrimiçi okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediğini ve öğrencilerin çevrimiçi okuma sürecinde karşılaştığı zorlukları araştırmıştır. Tseng (2010) araştırma sonucunda öğrencilerin ekranda akademik metin okumaktan hoşlanmadıklarını ve dijital okuma ortamını not alma, altını çizme gibi durumlarda yetersiz bulduklarını ayrıca köprü metni okumanın doğrusal okumadan daha zor olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir.

Hillesund (2010) bir grup uzman okuyucu ile birlikte gerçekleştirdiği çalışmada okumanın teknolojik temellerini göz önünde bulundurarak dijital ve kâğıt tabanlı okumadaki farklılıkları açıklamaya çalışmıştır. Hillesund çalışmasında çeşitli metin teknolojilerinden yararlanarak dijital okumanın daha verimli hale getirilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca dijital okuma sürecinin fiziksel unsurlarına vurgu yapılarak dijital okuma sürecinde bu cihazların katkılarına yer verilmiştir. Rose (2011) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerin dijitalleşmiş metinleri okuma deneyimlerini ve ekrandan okumanın fenomolojisini incelemiştir. Araştırma sonucunda Amazon Kindle ve Sony'nin Reader'ı gibi cihazlar sayesinde metinleri daha erişilebilir olduğu belirtilmiştir. Dennis (2011) yaptığı araştırmada dijital ortamdaki ders kitaplarını çıktı olarak kullanma ile çıktı almayarak kullanmanın öğrencilerin tercihleri, memnuniyetleri ve başarıları açısından farklılık yaratıp yaratmadığını incelemiştir. Indiana Üniversitesinden 424 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin dijital öğrenme ortamlarına hazır olup olmadıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların %68'i dijital ortamlarda oluşturulmuş ders kitaplarını dijital cihazlar vasıtası ile okumuştur; katılımcıların yaklaşık %19'u oluşturulan kitabın 50 sayfasından fazlasını basılı olarak okumuştur. Katılımcıların %87'si dijital ders kitaplarını dijital cihazları kullanarak okuduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %63'ü okuma amacıyla laptop bilgisayar, %13'ü hem masaüstü hem laptop bilgisayarı, %11'i bilgisayarı tercih ederken %1'i ise e-okuyucu ve tablet gibi dijital okuma cihazlarını tercih etmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların %60'ı basılı materyaller yerine dijital ders kitabını tercih etmiştir.

Hamer ve McGrath (2011) tarafından 237 lisans öğrencisinin katılımı ile yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma sürecinde tercih ettikleri okuma formatını ve kullandıkları yaklaşımları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucu öğrencilerin çoğunluğunun basılı materyallerden okumayı dijital okumaya tercih ettiği ve öğrencilerin geleneksel metinlerde kullandıkları stratejileri dijital okuma sürecine uyarlaması gerektiğini belirtilmiştir. Ayrıca geleneksel olarak basılı materyalleri okuma ile dijital okuma arasında benzer yönler olmakta birlikte farklılıklarında ortaya çıktığı belirtilmiştir. Liu (2012) çevresel faktörlerin, teknolojik gelişmelerin ve okuma hedeflerinin dijital okuma sürecine etkilerinin yanı sıra dijital okumanın avantajları ve dezavantajlarını belirlemeye çalışmıştır. Grzeschik ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuma eyleminin okuma araçlarından nasıl etkilendiğini belirlenmek hedeflenmiştir. Bu çalışmada basılı eserler ile çeşitli e- kitaplar, bilgisayar, telefonlar, tablet ekranlarından faydalanılmıştır. Araştırmacılar çalışma sonunda yaygın inanın aksine dijital okuma araçlarının konsantrasyon ve okuma sıklığını olumsuz etkilemediğini belirlemişlerdir. Argüello (2012) tarafından yapılan çalışmada dijital medyanın üniversite öğrencilerinin okuma ve yazma alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Jeong, (2012) 56 öğrencinin katılımı ile yaptığı çalışmada kâğıt baskılı geleneksel metinler ile elektronik kitapların okuduğunu anlamaya etkileri ile göz üzerindeki etkilerini ve okuyucuda oluşturdukları algıyı karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin elektronik metinlere karşı olumlu duygular oluşturdukları ancak basılı kitapları tercih ettikleri gözlenmiştir. Chauhan ve Lal (2012) bilgisayar teknolojisinin üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına etkisini araştırmışlar, araştırma sonucu öğrencilerin okuma alışkanlığında değişme olduğu internet tabanlı okuma alışkanlıklarının ön plana çıktığını belirtmişlerdir. Ayrıca ilgi araştırmada cinsiyet, yaş, eğitim, puanları, istihdam durumları, çevrimiçi saatler ile üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının birbiriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ng (2012), Avustralya’da lisans düzeyinde e-öğrenmeye giriş dersine devam eden üniversite öğrencilerinin dijital eğitim teknolojileri konusunda bilgileri ile öğrenme sürecinde bu teknolojileri benimseme düzeylerini araştırmıştır. Araştırma ayrıca öğrencilerin dijital okuryazarlık derecelerini ve bu teknolojiyi kullanma becerilerini de ele almıştır. Elliot, Livengood ve McGlamery (2012) yaptıkları çalışma ile ortaokula devam eden öğrencilerinin Ipad cihazının ekranı vasıtasıyla gerçekleştirdiği okumanın öğrencilerin güdülenme düzeylerine, okuduğunu kavrama becerisine ve okumada Ipad tercih etme sıklığına etkileri ile okumaya yönelik tutumlarına olan etkilerini tespit etmeyi planlamışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Ipad ekranından okuyan katılımcıların güdülenme düzeylerinin ve

İlgilerinin olumlu yönde arttığı, İpad cihazlarında yer alan bünyesinde yer alan öyküler, sözcük temelli oyun uygulamaları ve orijinal grafik şekilleri vasıtasıyla katılımcıların sözcük dağarcığını kullanmasına imkân yarattığı tespit edilmiştir. Thomson ve diğerleri (2013) Avustralya'da gerçekleştirdikleri araştırmada PISA uygulamasının dijital okuma bölümünün sonuçlarından hareketle okuma becerisi iyi düzeyde gelişmiş öğrencilerin dijital okuma becerilerinin de gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra sosyoekonomik olarak çevresel şartları iyi olan öğrencilerin dijital okuma becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baron (2013) çalışmasında dijital iletişim medyasının okuma üzerindeki etkisine ve gelişmeler ışığında okumanın yeni tanımına yer vermiştir. Cardoso ve diğerleri (2014) Portekiz'deki mevcut okuma uygulamalarından kaynaklanan kitabın ve kütüphanelerin geleceğini kapsamda bulunduracak iki yıllık bir projenin ön sonuçlarını sunmayı amaçlamaktadır. Dijital okuma ve okuma uygulamalarının dönüşümünü konu alan çalışma mobil cihazların kütüphaneler ve yayınevleri için önemi ile mobil cihazların okuma uygulamaları üzerindeki etkisine yer vermiştir. Rehmat ve Bailey (2014) yaptıkları araştırmada eğitim sürecinde olumlu yönde gerçekleştirilen değişikliklerin öğretmenlerin dijital okuma yeterliliklerine dönük inanışlarını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Wetzel ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuma ve yazma becerilerine sahip olmaları ve dijital kaynakları kullanmalarının gerektiğini belirtmektedir.

Instefjord ve Munthe (2015) yaptıkları çalışmada Norveç'te öğretmen eğitimi müfredat belgelerinde dijital yetkinliğin entegrasyonuna odaklanmaktadır. Araştırmacılar öğretmenlerin dijital yeterliliğini teknoloji yeterliliği, pedagojik uyumluluk ve sosyal farkındalık olmak üzere üç bilgi alanında yapılandırmaktadırlar. Bu çerçevede araştırmacılar ulusal kılavuzlar ve müfredat düzenlemeleri ile 19 öğretmen eğitim kurumunun programlarını incelemiş ve teknolojinin kullanımının müfredat belgelerinde belirgin bir konuma sahip olmadığı, öğretmenlerin eğitim sürecinde dijital okuma ve yazma öz yeterliliğine gereken önemin verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Millar ve Schrier (2015) üniversite öğrencilerinin basılı ders kitaplarını ve elektronik ders kitaplarına yönelik tercihlerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda elektronik ders kitaplarını kullanmayı tercih eden üniversite öğrencileri uygun maliyet, kolay erişilebilirlik, depolanabilme avantajı ve aşırı kâğıt tüketimini önlemesi nedeniyle elektronik ders kitaplarından dijital okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Pierczynski (2015) yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde 10 öğretmen adayı ile yaptığı öğretmen adaylarının okuryazarlık öğretiminde dijital teknolojileri kullanma algılarını

incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının genelinin olumlu algılara sahip olduğu ve sık sık dijital teknolojilerden faydalandığı sonucuna ulaşmıştır. Dobler (2015) öğretmen adaylarının e-ders kitabı okurken kullandıkları dijital okuma tercihlerini ve stratejilerinin incelemiş araştırma sonucunda mobil cihazlara erişimin artması e- kitapların genel olarak kabul görmesi ve basılı ders kitaplarının maliyeti nedeniyle öğretmen adaylarının dijital metin okuma eğilimlerinin arttığını ifade etmiştir. Nascimbeni (2018) örgün eğitim müfredatlarında yer alan çerçevelerin genellikle öğretmenler ve öğrencilerin dijital yeterliliklerine odaklandıklarını belirterek öğretmenlerin dijital uygulamalara yetkin bir biçimde katılabilecek eleştirel okuryazar aktörlere dönüşebilmeleri için öğretmen eğitimine yönelik modellerin açık ve katılımcı toplumların genel yükselişi ile bağlantılı olarak bilgi üretimi, tüketimi ve yönetiminde devam eden değişimi dikkate alan bütünsel bir dijital okuryazarlık anlayışına dayanması gerektiğini savunmaktadır. Bu noktada Avrupa Komisyonu'nun DigCompEdu çerçevesi de dahil olmak üzere birkaç dijital okuryazarlık çerçevesi analiz edilmekte açıklık ve iş birliği ile ilgili yetkinliklerin ne kadar kritik olduğuna dair bazı düşünceler önerilmektedir.

Avrupa Birliği'nin yayımladığı 2018-2019 akademik dönemini kapsayan Avrupa yer alan okullarda Dijital Eğitim Raporu'nda farklı ülkelerin dijital eğitim politikaları ile öğretmenlerin dijital eğitim ortamındaki yeterlilikleri incelenmiştir. Türkiye'nin de yer aldığı ve toplamda 43 eğitim sisteminin incelendiği raporda ilköğretimin birinci ve ikinci kademesi ile ortaöğretim kademesi yer almıştır. Raporda ulaşılan bulgulara göre eğitim sistemlerinin büyük bir kısmında öğretmenlerin dijital becerilere yönelik yeterlikleri temel öğretmen yeterlikleri içinde değerlendirilmektedir. Dijital yeterlik kavramının tanımı ise araştırmaya katılan birçok ülke açısından farklılaşmaktadır. Türkiye'nin de aralarında yer aldığı bazı ülkelerde ise dijital yeterlik kavramı öğretmen genel yeterlikleri kapsamında değerlendirmezken İrlanda Hırvatistan, Norveç ve İspanya gibi ülkeler öğretmenlerin dijital yeterlik çerçevelerini belirlerken dijital araçların pedagojik kullanımından ölçme ve değerlendirme araçlarına kadar geniş ve kapsamlı bir dijital yeterlik çerçevesi belirlemektedir.

UNICEF (2019) yayınladığı rapor ile çocuklar için dijital okuryazarlık tanımı ve çerçevesini ortaya koymaktadır. Raporda UNICEF ofisleri tarafından uygulanan "Dijital Okuryazarlığın Önündeki Başlıca Engeller" adlı anket çalışmasında katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini sınırlandıran etkenlerin başında öğretmen ve eğitim kapasitesinin eksikliği bulunduğunu ifade etmektedir.

Lim ve Toh (2020) dijital okuma sürecinde öğrencilerin çevrimiçi olarak çok çeşitli kaynaklara ve bilgilere erişebileceklerini ancak bilgiye erişimin dijital yeterlilik gerektirdiğini, öğretmenlerin bu süreçte öğrencilere rehberlik etmesi gerektiğini belirtmektedir.

2.6. Türkiye’de Dijital Okuma Alanında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde dijital okuma konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Ulusal alan yazında yapılan araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini belirlemeye ve bazı değişkenler açısından incelemeye yönelik çalışmalara rastlanmıştır:

Literatür incelendiğinde dijital okuma becerilerini temel alan öğretmen adayları, öğrenciler ve öğretmenlere yönelik tarama çalışmaları, ölçek geliştirme önerileri ve kitap niteliğinde araştırmalara rastlanmaktadır. Literatürde tarama çalışmaları, ölçek geliştirme önerileri ve kitap niteliğinde araştırmalar (Bulut ve Karasakaloğlu, 2018; Duran ve Dolaylar Özkul, 2015; Elkatmış, 2015; Güneş, 2010; Güneş, 2016; Gürbüz ve Karakuş, 2018; Ulu, 2018; Ulusoy, 2016; Sağiroğlu, Bülbül ve Küçükali, 2020; Yurdakul ve Susar Kırmızı, 2021) tarafından , öğrenciler ile yapılan araştırmalar (Ak, 2019; Başaran, 2014; Baştuğ ve Keskin, 2012; Baturalkız, 2018; Bulut ve Susarkırmızı, 2021; Çakmak ve Altun, 2008; Çetin, 2021; Dağtaş, 2013; Duran ve Alevli, 2014; Ercan ve Ateş, 2015; Ertem, 2010; Ertem ve Özen, 2014; Kaman ve Ertem, 2018; Gençtürk, 2022; Güneş ve Susar Kırmızı, 2014; Kuru, Kaşkaya ve Calp, 2017; Macit ve Demir, 2016; Maden ve Maden, 2016; Odabaş, Odabaş ve Binici, 2020; Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018; Özen ve Ertem, 2014; Özdemir, 2019; Soyuçok ve Mazman Akar, 2018, Susar Kırmızı ve Güneş, 2015; Ulu ve Ulusoy, 2018; Yaman ve Dağtaş, 2013;Yıldız ve Keskin, 2016; Yılmaz, 2019) tarafından, öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalar (Akçaoğlu Saydım, 2017; Aksoy vd.,2021; Arslan, 2019; Bayburtlu,2020; Duran ve Ertuğrul, 2012; Elkatmış, 2018; Keskin ve Küçük, 2021; Korkmaz, 2020; Köde ve Çoklar, 2020; Mazlum, 2022)tarafından, öğretmen adayları ile yapılan araştırmalar (Çıvgın, 2020; Esmer, 2013; Erkan, Dağal ve Tezcan, 2015; Gömleksiz, Kan ve Fidan, 2013; Korkmaz ve Mahiroğlu, 2009; Kuru, 2018; Sağ, 2021; Ulu ve Zelzele, 2018,Yaman, 2019;Yılmaz ve Çakır, 2022)tarafından ve Türkçe öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmalar (Azizoğlu ve Okur, 2018; Ceylan ve Çiçekli Koç, 2021; Elkıran, 2021; Maden, 2012; Sarıkaya, 2019;Tiryaki ve Karakuş, 2019) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Korkmaz ve Mahiroğlu’nun (2009) üniversiteyi yeni kazanmış 157 öğrenci ile yaptığı araştırmada katılımcı öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çok az bir bölümünün bilgisayar okuryazarlık

becerisine sahip olduklarına inandıkları tespit edilmiştir. Araştırma ile üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin büyük çoğunluğunun ise üst düzey bilgisayar okuryazarlık becerisinden yoksun olduğu ve alt düzeyde becerilere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Maden (2012) tasarladığı “Ekran Okumaya Yönelik Görüşme Formu” aracılığı ile lisans düzeyinde 100 Türkçe öğretmeni adayının ekran okumaya yönelik tutum düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada öğretmen adaylarının ekran okumaya ilişkin olumlu ve olumsuz yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Duran ve Ertuğrul (2012) yarı yapılandırılmış “Elektronik Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Görüşme Formu” ile Uşak ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları kitapların dijital ortama taşınmasına ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Elektronik ders kitaplarının eğitim ortamına sağladığı avantaj ve dezavantajlara da değinen araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin çoğunun ders kitaplarının dijital ortama aktarılmasının zor olduğunu düşündüğü ve bu durumu istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin böyle düşünmelerinin sebebi olarak alışkanlıkları ve teknolojideki hızlı gelişime uyum sağlamaktaki zorluklar gösterilmiştir.

Dağtaş (2013) on altı öğretmenin katıldığı ve nitel olarak gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin dijital metinler ile basılı metinlere ilişkin fikirlerini ve eğitim ortamında dijital metin kullanımına ilişkin yargılarını yarı yapılandırılmış “Öğretmenlerin Basılı Sayfa ve Ekrandan Okuma Tercihleri ile Eğitimde Elektronik Metin Kullanımına Yönelik Görüşleri” adlı görüşme formu ile belirlemeyi amaçlamıştır. İlgili çalışmada teknoloji tabanlı okuryazarlık kavramına değinilerek dijital okuryazarlık kavramının yanı sıra, bilgisayar teknolojilerine dayalı okuryazarlık becerileri ile medya okuryazarlığı kavramlarına da yer verilmiştir. Araştırma elde edilen bulgulara göre öğretmenler dijital okuma cihazlarının ekranlarından metin okumak yerine basılı kaynaklardan metin okumayı tercih etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitim ortamında dijital metin kullanımına ilişkin olumlu düşüncelerinin yanı sıra bir takım olumsuz düşüncelerinin de bulunduğu ilgili çalışmada belirtilmiştir.

Gömlüksiz ve diğerleri (2013) farklı bölümlerde eğitim hayatına devam eden öğretmen adaylarının ekran okuma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Fırat Üniversitesinde farklı öğretmenlik branşlarında eğitim alan 695 aday öğretmenin katıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının dijital cihaz ekranlarından okudukları metinlerde yer alan temel düşünceleri doğru bir biçimde belirleyebilme, yapılandırabilme ve diğer metinleri karşılaştırabilme yeterlikleri tespit edilmiştir. Araştırma aynı zamanda öğretmen adaylarının

okuma sonucu ulaştıkları bilgiler ile ön bilgilerini ilişkilendirilebilme yeterliklerini ölçmektedir. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının dijital cihaz ekrandan okudukları metinleri kavrama düzeylerini iyi seviyede olduğu belirlenmiştir.

Keskin (2014) tarafından PISA'nın 2009 Türkiye verilerinden faydalanarak yapılan çalışmada çevrim içi okuma, dijital cihaz tutumu, kütüphanelerden faydalanabilme ve okulların sosyo-ekonomik çevresi ile alakalı değişkenlerinin birbiriyle ilişkilerini açıklayıcı ve yordayıcı bir biçimde tespit etmek amaçlanmıştır.

Güneş ve Susar Kırmızı (2014) "E-kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (EKOT)" ölçeğini geliştirerek orta öğretim kademesindeki öğrencilerinin e-kitap okuma becerilerine ilişkin tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. 10 ve 11. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışma sonucunda iki alt ölçek ve 26 maddeden oluşan ölçeğin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen önemli bulgulardan biri de üniversitelerde akademisyenlerin, eğitim kurumlarında ise öğretmenlerin e-kitap okuma ve kullanmada becerilerinin nitelikli ve yetkin olması gerekliliğidir.

Duran ve Topbaşıoğlu (2015) okuma uygulamalarının teknolojik gelişmelerle aynı kaynaktan birleştirildiği durumlarda öğrencilerin okuma araçlarını kullanmada çok daha hevesli olduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin dijital etkileşimli kitaplara karşı olumlu tutum sergilemeleri nedeniyle etkileşimli dijital kitapların; okuma için bireylerin güdü ve okuma isteklerini arttırmada bir araç olarak kullanılabileceğini düşünülmektedir. Araştırmacılar dijital kitapların etkileşimli yapısının yanı sıra görsel, işitsel özelliklerinin yanı sıra oyunsal uygulamaları ile eğlenceli ve ilgi çekici bir ortam yaratarak motive edici deneyimler sunduğunu ifade etmektedir.

Şahenk ve diğerleri (2015) Kocaeli ve Marmara Üniversitelerinde lisans düzeyinde farklı branşlarda eğitimine devam eden 573 öğretmen adayının dijital okuma ile basılı metin okuma alışkanlıklarının farklı değişkenler etkilenip etkilenmediğini araştırmışlardır. Araştırma ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının basılı metinlere ilişkin alışkanlıkları ile dijital okuma becerilerine ilişkin alışkanlıkları cinsiyet, yaş, eğitim görülen bölüm, yaşadığı ortamda kitaplık bulunması ve dijital teknolojik cihazlara sahip olma değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Elkatmış (2015) kavramsal analizini yaptığı ekran okuma becerisinin olumlu ve olumsuz noktalarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında ekrandan metin okumanın basılı metin okumaya göre başta göz sağlığı olmak üzere insan beynini ve bedeni yordadığını belirtmiştir. Bireyin sağlık durumunu yakından etkileyen bu durumun bir sonucu

olarak bireyin okuma ve okuduğunu kavrama başarısı olumsuz etkilenmektedir. Diğer yandan araştırma bulguları ekran okumanın sağladığı çoklu ortam desteği ile okur ve metin arasındaki etkileşimi arttırdığı ve bireyin bilgiye ulaşma hızını yükselterek öğrenme ve kavrama becerilerini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir.

Maden ve Maden (2016) ortaöğretim aşamasında eğitimine devam eden öğrencilerinin dijital okuma becerilerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerinin orta düzeyde tutuma sahip olduğunu belirlemiştir. Araştırmacılar çalışmalarında dijital cihazların hangi alanda, hangi amaçla ve ne sıklıkla kullanıldığını da incelemiştir.

Ulusoy (2016) bireylerin ilgisini çekmesi, kaynaklara kolay ulaşmaya imkân vermesi ve hiper metinler vasıtasıyla üst düzey becerilerin destekleneceği düşüncesinden yola çıkarak dijital metinlerin okur açısından faydalı olacağını varsaymaktadır.

Aydoğan'a (2014) göre dijital cihazların ekranlarında yer alan yazılı ve görsel öğeleri boyut, renk vb. birçok açıdan ayarlamaya imkân sunan uygulamaların varlığı okura büyük bir avantaj sunmaktadır. Çakmak ve Altun (2008) dijital metinlerin sınırlarının basılı metinlere oranla çok daha geniş olması nedeniyle okurun metinde yer alan bilgilerden isteğini seçici okuma yöntemi ile seçerek okuyabileceğini belirtmektedir.

Başaran (2014) ilköğretim 4. sınıfa devam eden 114 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin dijital cihaz ekranlarından ve basılı materyallerden gerçekleştirdikleri okumanın okuma hızı, okuduğunu kavrama becerisi ve metne karşı oluşturulan tutuma etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin dijital cihaz ekranlarından veya basılı materyallerden okunmasının okuma hızı ve okuduğunu kavrama becerisine etki etmediği gözlemlenmiştir ancak öğrencilerin öyküleyici metinleri dijital cihaz ekranlarından ziyade basılı materyallerden okumaktan daha çok zevk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dikkat çekici bir diğer sonucu ise katılımcıların ve öğretmenlerin dijital okuma araçlarını ve dijital metinleri verimli kullanamamalarıdır.

Akçaoğlu Saydım (2017) tarafından çok geniş kapsamlı bir araştırma olarak gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Dijital Okuma Kültürü” isimli çalışma ile Millî Eğitim Bakanlığında görevli 92525 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde katılıcı öğretmenlerin %58'inin bir metni okumak amacıyla dijital araçlardan faydalandığı %48'inin ise dijital okuma yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre

öğretmenlerin hem dijital okumayı hem de basılı materyallerden okumayı önemsedikleri görülmektedir.

Kuru ve diğerleri (2017, s. 81) öğrencilerin büyük bir kısmının dijital araçları alışveriş siteleri ile sosyal medya sitelerine erişmek için ya da oyun oynamak amacıyla oluşturulmuş araçlar olarak algılamalarından dolayı dijital cihazların öğrencilerce okuma yapmak için kullanılmadıklarını belirtmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma becerileri ile akademik başarılarına fayda sağlayacak okumalara engel olmaktadır. Araştırmacılar dijital okuma becerileri ile ilgili verilecek eğitimlerin öğrencilerin dijital okuma becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarını arttıracığını düşünmektedirler

Susar Kırmızı (2017), öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla beş alt ölçek ve 29 maddeden meydana gelen Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğini (EKYÖTÖ) geliştirmiştir. Baştuğ ve Keskin (2017) öğrencilerin kâğıtta ve dijital cihazlarda yazma becerisine ilişkin tutum düzeylerini belirlemek amacıyla 12 maddeden meydana gelen Kâğıttan Dijitale Yazma Tutumu Ölçeğini geliştirmiştir. Ocak ve Karakuş (2018) Likert tipi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-yeterliliği Ölçeği (ÖADOÖÖ) isimli geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirerek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin öz yeterlik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Hamutoğlu ve diğerleri (2017), Ng (2012) tarafından oluşturulan ve 17 ölçek maddesinden meydana gelen “Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin” Türkçe ’ye uyarlamasını yapmışlardır. Sulak (2019) likert tipi 44 ölçek maddesi ve üç alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan “Dijital Okuryazarlık Ölçeğini” geliştirmiştir. Araştırmacı geliştirdiği ölçek ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bulut ve Karasakaloğlu (2018) 12 madde ve tek bir alt ölçekten meydana gelen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Dijital Okuma Eğilimi Ölçeğini geliştirerek öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Ulu ve Zelzele (2018) Öğretmen Adaylarının Ekran Okuma Öz yeterlik Algılarının İncelenmesi isimli çalışmasını Gazi Üniversitesi sınıf öğretmenliği ile matematik öğretmenliği bölümlerinden 320 öğretmen aday ile gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının dijital cihaz ekranlarından okuma becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Boz (2018) Öğrencilerin Dijital Okuma Kültürü adlı araştırmasında ülkemizdeki ortaöğretim kurumlarında eğitim hayatına devam etmekte olan 73.053 öğrenciye ulaşarak öğrencilerin basılı materyallerden ve dijital cihazlardan gerçekleştirdiği okumaya ilişkin

görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dijital okuma yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere yöneltilen niçin dijital okuma yapmaktasınız sorusuna ise öğrencilerin büyük çoğunluğu bilgilere hızlı erişim, ilgi çekici ve eğlenceli içerik ve basılı materyallerde ulaşamadıkları bilgileri internet vasıtasıyla hızlı bir biçimde erişebilme cevaplarını verdikleri görülmektedir.

Kaman ve Ertem (2018) araştırmasında dijital metin okumalarının ilköğretim öğrencilerinin akıcı okuma becerisi ile okuduğunu kavrama becerisine ve dijital okuma tutumlarına ilişkin yansımalarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucu dijital metinlerin kullanımının akıcılığı geliştirme ve okuma hatalarını azaltmada etkili olduğu, öğrencilerin okuma tutumlarını etkilemediği ve anlama üzerindeki etkisinin kısa sürdüğünü göstermiştir.

Tiryaki ve Karakuş (2019) 64 Türkçe öğretmeni adayının katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen adaylarının dijital okuma uygulamaları aracılığıyla gerçekleştirdikleri okumalarda okudukları metinleri kavrama düzeylerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde ise dijital okuma uygulamaları vasıtasıyla gerçekleştirilen okumalarda dijital okuma uygulamalarının okunan metni kavrama becerisine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmanın dikkat çekici diğer bir bulgusu ise bayan öğretmen adaylarının dijital okuma uygulamaları vasıtasıyla gerçekleştirdikleri okumalarda okudukları metni kavrama konusunda erkek adaylardan daha başarılı olmasıdır.

Yamaç (2019) Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitimine devam etmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının dijital teknolojilerden yararlanarak okuma ve yazma eğitimi gerçekleştirmelerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun dijital okuma ve yazma araçlarına ilişkin olumlu algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının bir kısmı ise dijital uygulamaların yabancı dillerde olması ve dijital becerilerinin çok düşük düzeyde olması nedeniyle dijital okuma yazma becerilerinin gelişiminin olumsuz etkileneceği algısına sahiptir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuma ve yazma teknolojilerine erişim imkanlarının sınırlı olduğu yönündedir.

Ata ve Alparslan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının internet ortamındaki eğitim odaklı okumalarına ilişkin ilgi düzeyleri ile davranışsal özelliklerine etki eden değişkenler tespit edilmiştir. İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Katılım Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmada elde edilen bulgulara göre bazı demografik değişkenler ile internetin kullanım amaçlarının okuma ilgisine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile bayan öğretmen adaylarının erkek adaylara oranla, bilgisayar kullanan öğretmen

adayların akıllı telefon kullanan adaylara oranla, akademik okumalar yapan öğretmen adayların ise sosyal medya ve oyun odaklı internet kullanan adaylara oranla daha yüksek düzeyde okuma motivasyonuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çıvğın (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde eğitim görmekte olan 1979 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada veriler Çıvğın tarafından geliştirilen Dijital Okuma Öz yeterlik İnanç Ölçeği ile elde edilmiştir.

Polat ve Karakuş (2020) tarafından tarama modeli kullanarak gerçekleştirilen araştırmada iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde farklı branşlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim ortamlarına ilişkin oluşturdukları tutumları ile öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim ortamlarına ilişkin tutumları ile öz yeterlik algılarının pozitif yönlü bir ilişki içinde bulunduğu tespit edilmiştir.

Çiftçi ve Ünlü (2020) tarafından ülkemizde 2010-2020 yılları arasında çevrim içi okuma becerileri üzerine yapılmış tez, makale ve bildiri türünden 140 akademik çalışma analiz edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde 2010-2020 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların sayıları, yayınlandığı dergi ve veri merkezleri, yazar bilgileri ve çalışmaların hangi üniversitelerce gerçekleştirildiği ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Çetin (2021) nicel araştırma desenini kullandığı Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi adlı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin dijital okuma ortamlarını kullanarak gerçekleştirdikleri okumalardan hareketle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilere verilen dijital okuma eğitimi onların dijital ortamlar vasıtasıyla okuduğu metinleri anlama becerisini geliştirirken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak gerçekleştirdikleri eğitimde dijital olarak okuduğunu anlama becerisinin gelişemediği tespit edilmiştir.

Yurdakul ve Susar Kırmızı (2021) tarafından öğretmenlerin dijital okuma becerilerine ilişkin sahip oldukları tutumları incelemek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş iki alt boyut ve 31 maddeden meydana gelen bir ölçme aracı olarak Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği geliştirilmiştir.

Elkıran (2021) Çanakkale Onsekiz Mart niversitesinde 2021 yılı bahar döneminde eğitimlerine devam etmekte olan Türkçe ğretmeni adaylarının canlı derslerdeki etkileşim düzeyleri ile dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirdikleri okumaya ilişkin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ilişkiyel tarama modeli ile belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde Türkçe ğretmen adaylarının canlı derslerdeki etkileşim düzeyleri ile dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirdikleri okumaya ilişkin öz yeterlik algıları arasında st düzeyde bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir.

Güzel ve Elkıran (2021) tarafından ilişkiyel tarama deseni ile gerçekleştirilen araştırmada Türkçe ğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde ğretmen adaylarının mobil öğrenme tutumları ile internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşimleri arasında zayıf ancak pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli ve türü, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Modeli

Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin öz yeterlilik ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Nicel araştırmalar önceden hazırlanmış sorular ile ölçme araçlarını kullanarak kalabalık insan topluluklarından sayısal veriler toplama ve istatistiksel analizlerden faydalanarak genel eğilimleri analiz etme, grupları karşılaştırma, değişkenleri ilişkilendirme ve sonuçları ilk tahminler ve önceki araştırmalarla karşılaştırarak yorumlama fırsatı sağlamaktadır (Creswell, 2020). “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009, s.77).” “Tarama modelleri bir evrenin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini açıklamak için bir örneklem grubuna veya evrenin bütünü üzerine tarama uygulaması yaparak araştırmanın bilgi topladığı araştırma modelidir (Creswell, 2020, s.481).” İlişkisel tarama modelleri “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008, s.81). Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve daha büyük gruplar üzerinde çalışma olanağı veren ilişkisel tarama çalışmaları, araştırmacının bağımsız değişken ya da etmenler üzerinde etkilemenin/yönlendirme yapmasının mümkün olmadığı araştırma modelleri tanımlar (Büyüköztürk, 2008).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evren kümesini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım ve Mudanya ilçelerinde devlet okulları ve özel okullarda görev yapmakta olan 1134 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubu belirlenirken basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme kullanılması temel sebebi olarak seçkisiz örnekleme türünün evreni seçkili bir şekilde belirlenen örnekleme türlerine göre daha güçlü temsil edebilmesi gösterilebilir. Zira bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2008). Tespit edilen 372 Türkçe öğretmenine Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği ile “Dijital Okuma Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiki olarak değerlendirilmiş ve

uç değere sahip 3 veri çalışmadan çıkarılmıştır. Sonuç olarak örneklem grubu 149 erkek ve 220 kadın olmak üzere 369 Türkçe öğretmenin meydana gelmiştir.

Örneklem ile ilgili verilere Tablo 1’de yer verilmiştir:

Tablo 1

Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	149	40,4
	Kadın	220	59,6
Yaş	21-30 yaş	54	14,6
	31-40 yaş	200	54,2
	41-50 yaş	92	24,9
	51 ve üzeri	23	6,2
Kıdem/Mesleki Deneyim	0-5 yıl	27	7,3
	6-10 yıl	84	22,8
	11-15 yıl	92	24,9
	16-20 yıl	102	27,6
	21-25 yıl	40	10,8
	26 yıl ve üzeri	22	6
Eğitim Düzeyi	Lisans	332	90
	Lisansüstü	37	10
Okumak için dijital cihaz kullanma*	Evet	190	52,2
	Hayır	174	47,8
Dijital okuma süresi*	Yaklaşık 30 dakika	83	23,1
	Yaklaşık 1 saat	102	28,3
	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	54	15
	Her gün okumam	121	33,6
Okunan kitap sayısı (1 yıl) *	Kitap Okumadım	116	34,8
	1	79	23,7
	2	50	15
	3	27	8,1
	4 ve üzeri	61	18,3

Dijital Kütüphane var mı? *	Evet	64	17,6
	Hayır	300	82,4
Hangisinde okumayı tercih edersin? *	Dijital	28	7,6
	Kâğıttan	340	92,4
Toplam		369	100

*İşaretleli olan maddelerde kayıp veri olduğu için yüzdelere toplam katılımcı üzerinden değil o maddeye cevap veren katılımcılar içindeki yüzdesidir.

Araştırmaya 369 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin %59,6'sı kadın, %40,4'ü erkektir. Öğretmenlerin %54,2'si 31-40 yaş, %24,9'u 41-50 yaş, %14,6'sı 21-30 yaş ve %6,2'si ise 51 ve üzerindedir. Kıdeme göre öğretmenlerin dağılımı sırasıyla 16-20 yıl (%27,6), 11-15 yıl (%24,9) 6-10 yıl (%22,8), 21-25 yıl (%10,8), 0-5 yıl (%7,3) ve 26 yıl üzeri (%6) olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin %90'ı lisans, %10'u ise lisansüstü eğitim düzeyindedir. Öğretmenlerin %52,2'si okumak için dijital cihaz kullanırken %47,8'i ise kullanmamaktadır. Dijital okuma süresine göre dağılımı sırasıyla her gün okumam (%33,6), yaklaşık 1 saat (%28,3), yaklaşık 30 dakika (%23,1) ve yaklaşık 2 saat üzeri (%15) olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin bir yılda okunan kitap sayısına göre dağılımı 1 kitap (%23,7), 4 kitap üzeri (%18,3), 2 kitap (%15) ve 3 kitap (%8,1) olup kitap okumadım (%34,8) olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin %82,4'ünün dijital kütüphanesinin olmadığı ve %92,4'ü ise kâğıttan okumayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Tablo 2

Sahip Olunan Dijital Araca Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Türkçe öğretmenlerinin Dijital Okuma Yapabilmek Amacıyla Sahip Oldukları Dijital Araçlar		
	Frekans	Yüzde
Akıllı Telefon	20	5,4
Akıllı Telefon, Amazon Kindle	1	0,3
Akıllı Telefon, E-Kitap	7	1,9
Akıllı Telefon, Tablet	11	3
Akıllı Telefon, Tablet, E-Kitap	4	1,1
Bilgisayar	5	1,4
Bilgisayar, Akıllı Telefon	180	48,8
Bilgisayar, Akıllı Telefon, E-Kitap	13	3,5
Bilgisayar, Akıllı Telefon, Tablet	72	19,5
Bilgisayar, Akıllı Telefon, Tablet, chrombook	1	0,3

Bilgisayar, Akıllı Telefon, Tablet, E-kitap	1	0,3
Bilgisayar, Akıllı Telefon, Tablet, E-Kitap	41	11,1
Bilgisayar, Tablet	1	0,3
Bilgisayar, Tablet, E-Kitap	1	0,3
E-Kitap	1	0,3
Tablet, E-Kitap	1	0,3
Herhangi bir Araca Seçimde Bulunmayan	9	2,4
Total	369	100

**Herhangi bir seçimde bulunmayan öğretmenlerin dijital cihaz sahibi olmadığı düşünülmektedir.*

Araştırmaya 369 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin %48,8'i bilgisayar ve akıllı telefona ; %19,5'i Bilgisayar, Akıllı Telefon, Tablete ; %11,1'i Bilgisayar, Akıllı Telefon, Tablet, E-Kitaba ; %5,4'ü sadece akıllı telefona ; %3,5'i bilgisayar, akıllı telefon, e-kitap ; %3'ü akıllı telefon ve tablete , %2,4'ü herhangi bir araç belirtmemiştir bu tercihte bulunan öğretmenlerin dijital cihaz sahip olmadığı düşünülmektedir ;%1,9'u akıllı telefon, e-kitap ;%1,4'ü sadece bilgisayar ; %1,1'i akıllı telefon, tablet, e-kitap ;%0,3'ü tablet,e-kitap ;%0,3'ü sadece e-kitap ;%0,3'ü bilgisayar,tablet,e-kitap ;%0,3'ü bilgisayar,tablet ; %0,3'ü bilgisayar, akıllı telefon, tablet, e-kitap ; %0,3'ü bilgisayar, akıllı telefon, tablet, e-kitap,chrombook ;%0,3'ü akıllı telefon, amazon kindle sahip olduğunu belirtmiştir .

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması aşamasında Yurdakul ve Susar Kırmızı (2021) tarafından geliştirilen “Dijital Okuma Tutum Ölçeği” ile Çıvğın ve Akkaya (2020) tarafından geliştirilen "Dijital Okuma Öz yeterlilik Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma için demografik bilgiler kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin güvenilirliğin belirlenmesi için Cronbach Alfa iç tutarlık kat sayısı hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan Cronbach alfa katsayısı, maddelerin homojen yapısını açıklamak veya sorgulamak üzere Likert tipli ölçeklerde sıklıkla kullanılmaktadır. Güvenirlik değerlendirmesi yapılırken Cronbach alfa değerleri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Kılıç, 2016).

Tablo 3

Cronbah Alfa Güvenirlik Kat Sayıları

Güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa)	Yorumlama Biçimi
≥ 0.9	Mükemmel düzeyde
$0.7 \leq x < 0.9$	İyi düzeyde

$0.6 \leq x < 0.7$	Kabul edilebilir düzeyde
$0.5 \leq x < 0.6$	Zayıf düzeyde
$\alpha < 0.5$	Kabul edilemez düzeyde.

Tablo 4

Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeğine Ait Cronbach's Alpha Değerine İlişkin Bilgiler

	Alfa	Madde Sayısı
Dijital Okuma Tutum Ölçeği	0,832	31
Dijital Okuma Özellik Alt Boyutu	0,867	20
Dijital Okuma Tercih Alt Boyutu	0,700	11
Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği	0,727	18
Kullanma Alt Boyutu	0,879	5
Erişim Alt Boyutu	0,701	4
Olumsuzluk Alt Boyutu	0,81	4
Amaca Uygunluk Alt Boyutu	0,781	5

3.3.1. Dijital Okuma Öz yeterlilik Ölçeği: Çıvğın ve Akkaya (2020) tarafından geliştirilen Dijital Okuma Öz yeterlilik Ölçeği (DOÖYÖ) 4 dört alt boyuttan ve 18 maddeden oluşturulan 5'li Likert tipte derecelendirilmiş bir ölçme aracıdır. Alt boyutlar kullanma, erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin kullanma alt boyutunda 5, erişim ve olumsuzluk alt boyutlarında 4 ve amaca uygunluk alt boyutunda 5 madde yer almaktadır.

Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği için güvenilirlik katsayısı 0.727 olarak elde edilirken kullanma alt boyutunda 0.879, erişim alt boyutunda 0.701, olumsuzluk alt boyutunda 0.810 ve amaca uygunluk alt boyutunda 0.781 olarak elde edilmiştir. Elde edilen değerler 0.70 ve üzerinde olduğu için ölçek güvenilir kabul edilmiştir. Kılıç'a (2016) göre iç tutarlık katsayının 0.7 ve daha üstü değere sahip olması ölçeğin güvenilirliğinin iyi kabul edilmesi için yeterlidir.

Dijital Okuma Öz Yeterlik Ölçeği'nin (DOÖYÖ) yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile birlikte Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yöntemleri kullanılmıştır. "Açıklayıcı faktör analizinde, araştırmada yer verilen değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkarak faktör tespit etmeye yönelik bir analiz işlemi; doğrulayıcı faktör analizinde ise araştırmada yer alan değişkenlerin birbirleri ile arasındaki ilişkiye dair daha önce

tespit edilen bir hipotezin veya kuramın test edilmesi gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin geçerliği belirlenirken ilk olarak Açımlayıcı faktör analiz gerçekleştirilmiş daha sonra ise açımlayıcı faktör analizinde tespit edilen modelin uygunluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik kat sayısının tespit edilmesinde Crombach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış olup veriler Tablo 3.'te yer almaktadır.

Dijital okuma öz yeterlik ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi bulguları sonucu madde analizi uygulamalarında madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde- toplam puan korelasyon değeri .45'in altında tespit edilmiş herhangi bir madde tespit edilmemiştir. Toplam varyansın %55,68'ini açıklayan 4 faktör ve 18 maddeden meydana gelen bir yapı oluşturulmuştur. Birinci faktörde 5, iki ve üçüncü faktörlerde 4 ve dördüncü faktörde 5 madde yer almaktadır. Birinci faktöre “kullanma”, ikinci faktöre “erişim”, üçüncü faktöre “olumsuzluk” ve dördüncü faktöre “amaca uygunluk” isimleri verilmiştir. Dijital Okuma Öz Yeterlik Ölçeğinin dört faktörden meydana gelen yapısının doğruluğu Doğrulayıcı faktör analizi yöntemi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi uygulaması ile ilk olarak 18 madde ve dört faktörden meydana gelen modelin uyum indekslerine bakılmış ve standart çözüme sahip olduğu tespit edilmiştir. Öncelikle modelin orijinal yapısı doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri test edilmiştir. Ayrıca dört faktör ve 18 maddelik yapının t değerlerine bakılmıştır. Bu noktada ölçeğin bütün maddelerin .01 seviyesinde anlamlı bulunduğu gözlemlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan uyum indeks değerlerine bakılarak verilerin model ile istenilir seviyede uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Tüm bulgular değerlendirildiğinde 18 madde ve dört alt boyuttan meydana gelen ölçme aracının geçerli yapıda olduğu anlaşılmış ve Doğrulayıcı faktör analizi sonucu modelin uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Dijital okuma öz yeterlik ölçeğine ait modelin uyum indekslerine ait bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5

Dijital Öz yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diğer Değerler

Dijital Öz yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diğer Değerler							
Uyum İndeksi	X ² /sd	RMSEA	GFI	SRMR	IFI	NNFI	CFI
Değer	2,81	0,060	0,093	0,072	0,95	0,94	0,95
Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Mükemmel Uyum

Uyum indeksi değerlerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde model ve gözlenen veri arasında uyum olduğu gözlemlenmiştir.

3.3.2. Dijital Okuma Tutum Ölçeği: Yurdakal ve Susar Kırmızı (2021) tarafından geliştirilen Dijital Okuma Tutum Ölçeği (DOTÖ) 5’li Likert tipte derecelendirilmiş, 2 alt ölçek ve 31 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek maddelerinin nitelikleri ve kapsadığı maddeler dikkate alınarak birinci alt ölçeğe dijital okumanın özellikleri, ikinci alt ölçeğe ise dijital okuma tercihleri isimleri verilmiştir. Dijital okumanın özellikleri alt boyutunda 20, dijital okuma tercihleri alt boyutunda ise 11 madde bulunmaktadır. Dijital Okuma Tutum Ölçeğinde 24 olumlu ve 7 olumsuz madde yer almaktadır. Ölçeklerin analiz sonuçları ilgili bölüm başlığı altında belirtilmiştir.

Dijital Okumaya Tutum Ölçeği (DOTÖ) iç tutarlılık katsayısı 0.832 olup dijital okuma özellik alt boyutunda iç tutarlık kat sayısı 0.867, dijital okuma tercih alt boyutunda iç tutarlık kat sayısı 0.700 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler 0.70 ve üzerinde olduğu için ölçek güvenilir kabul edilmiştir. Kılıç’a (2016) göre iç tutarlık katsayının 0.7 ve daha üstü bir değere sahip olması ölçeğin güvenilirliğinin iyi olarak kabul edilmesi için yeterlidir.

Dijital Okuma Tutum Ölçeğinin (DOTÖ) yapı geçerliğini tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur. Ölçme aracında bulunan alt faktörlere farklı adlar verilmiş olup birinci alt faktör “dijital okumanın özellikleri”, ikinci alt faktör ise “dijital okuma tercihleri” adları verilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipinde ve 31 maddeden oluştuğundan her maddeye 1-5 arası puanlama aralığı verilerek ölçekten alınabilecek en üst puan 155, en alt puan ise 31 olarak belirlenmiştir. Belirlenen değerler açısından 31-72 arası puanlara “düşük tutum düzeyi”; 73-114 arası puanlara “orta düzey tutum düzeyi” ve 115-155 arası puanlara ise “yüksek tutum düzeyi” yorumunun yapılması uygun görülmüştür. İstatistiksel analizler incelendiğinde KMO değeri 0.818 olarak belirlenen ölçek iki alt boyuttan meydana gelmektedir. KMO’nun .60 değerinin üzerinde bulunması verilerin faktör analizi için elverişli olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2008) İlk alt boyut ölçeğin varyansının %33,22’sini; ikinci alt boyut ise ölçeğin varyansının %21.08’ini açıklamaktadır. Birinci alt boyutta yer alan maddelerin faktör madde yük değerleri 0,81 ile 1-0,535 arasında; ikinci alt boyutta yer alan maddelerin faktör yüklerine ait değerleri ise 0,791 ile-0,476 arasında değişmektedir. İki faktörün toplam açıkladığı varyans değeri ise %54,30’dur. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası IFI değeri 0.92; NFI 0.89; NNFI 0.92; IFI 0.92; CFI 0.92; REMSEA 0.12 ve X²/sd değeri 2,75 olarak belirlenmiştir. DFA analizi sonrası yapılan incelemelerde uyum indekslerinin beklenen düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veriler ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Bu süreçte ilk olarak kullanılacak veri toplama araçlarına ilişkin anket geliştiricilerden kullanım izni, Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik kurul onayı ve Bursa Valiliğinden gerekli resmi izinler alınmıştır (Ek-3) (Ek-4). Büyüköztürk vd.ne (2008) göre tarama modellerinde veriler, araştırmanın amacına ve duruma göre basılı formlar, telefon görüşmesi, posta, yüz yüze görüşme yolu ile toplanabileceği gibi internet üzerinden de toplanabilmektedir. Bu düşünceden hareketle gerekli izinlerin alınmasına müteakip hem basılı olarak hem de Google Forms aracılığıyla çevrimiçi ortamda kullanıma uygun hale getirilen veri toplama araçları çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerine 2021-2022 eğitim-öğretim yılında internet üzerinden ve okul ziyaretleri gerçekleştirilerek uygulanmıştır. Katılımın sağlanabilmesi için uygun ders saatleri seçilmiş, katılımcıların kimlik bilgileri korunmuş ve gönüllülük esas alınmıştır. Ölçme aracının amacı hakkında katılımcılara açıklamalar yapılmış, katılım ve ayrılma koşulları hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Belirtilen süre sonunda ulaşılan örneklemin evreni temsil yeterliğine ulaştığı düşünülmektedir.

3.4.1. Veri Analizi: Veri analizi için SPSS 26 programı kullanılmıştır. Her iki ölçek puanlarından uç değer kontrolü z puan dönüşümü ile incelenmiştir. Her iki ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanlar standart z dönüşümü yapılmış ± 3.30 aralığı dışında olan z değerleri uç değer olarak değerlendirilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Buna göre 3 öğretmenin z değeri bu aralık dışında olduğunda çıkarılmıştır. İstatiksel analizlerde öncelikle öğretmenlerin demografik özellikleri yönelik olarak frekans ve yüzde dağılımı ile dijital okuma tutum ve öz yeterlik ölçek puanlarına göre betimleyici istatistikler belirtilmiştir. Ölçek puanlarının ait normallik değerleri, çarpıklık değerleri ve basıklık değerleri ayrı ayrı incelenmiştir. Değerleri ± 1 arasında olan ölçme araçları için normal olduğu değerlendirilmesi yapılabilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). İstatiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Dijital okuma tutum ve öz yeterlik puanları arasındaki ilişki için Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Gruplara göre her iki ölçek ve alt boyutlarının karşılaştırılmasında ise iki grupta yer alan değişkenler için bağımsız gruplar t testi yöntemi, ikiden fazla grubun yer aldığı bağımsız değişken için ise tek yönlü varyans analiz (ANOVA) tekniği uygulanmıştır. ANOVA için farkın kaynağı ise çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD yöntemi kullanılmıştır. İstatiksel analizlerde $p < .05$ değeri için anlamlılık düzeyi incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemlerine ilişkin bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tutum ölçeği betimsel istatistik puanları ve alt boyut puanları ile dijital okuma öz yeterlilik ölçeği betimsel istatistik puanları ve alt boyut puanları

Tablo 6

Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Okuma Özellik	55	100	81,19	9,19	-0,333	-0,274
Dijital Okuma Tercih	20	55	43,07	5,85	-0,646	0,356
Dijital Okuma Tutum Toplam	91	151	124,26	11,42	-0,214	-0,005

Dijital okuma tutum ölçeği ve alt boyutlarına göre betimsel istatistikler Tablo 6'da gösterilmiştir. Dijital okuma tutum ölçeğinde puanlar maddelerin toplanmasıyla elde edilmiştir. Dijital okuma tutum ölçeği toplam puanları 91-151 arasında değişirken ortalaması 124.26 ve standart sapması ise 11.42'dir. Dijital okuma özellik boyutuna ilişkin puan ortalaması 81.19 (55-100) ve dijital okuma tercih boyutuna ilişkin puan ortalaması 43.07 (20-55) olarak elde edilmiştir. Çarpıklık ile basıklık değerlerine göre puan dağılımı normaldir.

Tablo 7

Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Tablosu

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
Kullanma	1	5	1,95	0,93	0,887	-0,069
Erişim	1	5	3,95	0,81	-0,804	0,557
Olumsuzluk	1	5	2,24	0,96	0,585	-0,295
Amaca Uygunluk	1	5	3,00	0,94	-0,067	-0,732
Öz yeterlik Toplam	1,17	3,78	2,75	0,43	-0,362	0,562

Öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına göre betimsel istatistikler Tablo 7'de gösterilmiştir. Öz yeterlik ölçeğinde puanlar maddelerin toplanarak madde sayısına bölümüyle elde edilmiştir. Öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları 1-5 arasında dağılmaktadır. Öz yeterlik ölçeğine ilişkin puan

ortalaması 2.75 ve standart sapması ise 0.43'dür. Öz yeterlik ölçeğinde ortalaması en düşük olan kullanma alt boyutu ($X=1.95$, $ss=0.93$) ve en yüksek olan ise erişim alt boyutu ($X=3.95$, $ss=0.81$) olarak elde edilmiştir. Çarpıklık ile basıklık değerlerine göre puan dağılımı normaldir.

Dijital okuma tutum puanları ve dijital okuma öz yeterlik puanları arasında ilişki var mıdır?

Korelasyon katsayısının 0.40 değerinden daha küçük olması zayıf ilişki, 0-40-0.70 arasında bir değere sahip olması ise orta düzeyde ilişki ve 0.70'den yüksek bir değere sahip olması ise yüksek düzeyde ilişkiyi ifade eder (Baykul, 2010). Tüm ölçek puanları normal dağıldığı için Pearson korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 8

Ölçek Puanları Arasında Korelasyon Tablosu

	Özellik	Tercih	Dijital Okuma Tutum Toplam
Kullanma	-0,092	,286**	0,072
Erişim	,549**	-0,049	,417**
Olumsuzluk	-,227**	,301**	-0,029
Amaca Uygunluk	,479**	-,376**	,192**
Öz yeterlik Toplam	,354**	0,07	,321**

** $p<.01$

Dijital okuma tutumları toplam puanları ile öz yeterlik toplam puanları arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ($r=0.321$, $p<.01$). Benzer şekilde dijital okuma tutumları toplam puanları ile öz yeterlik ölçeği amaca uygunluk alt boyutu arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($r=0.192$, $p<.01$). Son olarak dijital okuma tutumu toplam puanları ile erişim alt boyutu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki elde edilmiştir ($r=0.417$, $p<.01$). Dijital okuma tutumu toplam puanları arttıkça genel öz yeterlik toplam puanları ile erişim ve amaca uygunluk alt toplam puanları artmaktadır.

Dijital okuma özellik puanları ile erişim ($r=0.549$, $p<.01$) ve amaca uygunluk ($r=0.479$, $p<.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki vardır. Dijital okuma özellik puanları ile genel öz yeterlik puanları arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ($r=0.354$, $p<.01$). Son olarak dijital okuma özellik puanları ile olumsuzluk alt boyutu puanları arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişki vardır ($r=-0.227$, $p<.01$). Dijital okuma özellik puanları arttıkça genel öz yeterlik toplam puanları ile erişim ve amaca uygunluk alt boyut puanları artarken, olumsuzluk alt boyut puanları düşmektedir.

Dijital okuma tercih puanları ile kullanma ($r=0.286$, $p<.01$) ve olumsuzluk ($r=0.301$, $p<.01$) puanları arasında zayıf düzeyde pozitif yönde bir ilişki vardır. Dijital okuma tercih

puanları ile amaca uygunluk arasında zayıf düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişki vardır ($r=-0.376$, $p<.01$). Dijital okuma tercih puanları arttıkça kullanma ve olumsuzluk alt boyut puanları artarken amaca uygunluk alt boyut puanları düşmektedir.

4.2.Cinsiyet değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tutum ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar ile dijital okuma öz yeterlik ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Cinsiyet değişkeni açısından her iki ölçek puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 9

Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Dijital Okuma Özellik	Erkek	149	81,61	9,68	0,731	367	0,466
	Kadın	220	80,90	8,86			
Dijital Okuma Tercih	Erkek	149	41,75	6,20	-3,647	367	,000*
	Kadın	220	43,97	5,44			
Dijital Okuma Tutum Toplam	Erkek	149	123,36	12,08	-1,251	367	0,212
	Kadın	220	124,87	10,94			

* $p<.05$

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin dijital okuma tercih puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(367)}=-3.647$, $p<.05$). Kadın öğretmenlerin dijital okuma tercih puan ortalaması erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Ancak cinsiyete göre öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları ($t_{(367)}=0.731$, $p>.05$) ile dijital okuma tutumu toplam puanları ($t_{(367)}=-1.251$, $p>.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Tablo 10

Cinsiyet Değişkenine Göre Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Kullanma	Erkek	149	1,99	0,88	0,676	367	0,499
	Kadın	220	1,92	0,96			
Erişim	Erkek	149	4,07	0,75	2,396	367	0,017*
	Kadın	220	3,87	0,84			

Olumsuzluk	Erkek	149	2,12	0,89	-2,056	367	0,041*
	Kadın	220	2,33	1,00			
Amaca Uygunluk	Erkek	149	3,23	0,94	4,037	367	,000*
	Kadın	220	2,84	0,92			
Öz yeterlik Toplam	Erkek	149	2,83	0,40	2,825	367	0,005*
	Kadın	220	2,70	0,44			

*p<.05

Cinsiyete göre öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları ($t_{(367)}=2.825$, $p<.05$) ile erişim ($t_{(367)}=2.396$, $p<.05$), olumsuzluk ($t_{(367)}=-2.056$, $p<.05$) ve amaca uygunluk ($t_{(367)}=4.037$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Erkeklerin genel öz yeterlik puan ortalaması ile erişim ve amaca uygunluk alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak kadın öğretmenlerin olumsuzluk alt boyutunda puan ortalaması erkek öğretmenlerden daha düşüktür. Son olarak Cinsiyete göre öğretmenlerin kullanım alt boyutuna ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t_{(367)}=0.676$, $p>.05$).

4.3.Eğitim düzeyi değişkenine göre Türkçe öğretmenlerin dijital okuma tutum ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar ile dijital okuma öz yeterlik ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Eğitim düzeyi değişkenine göre her iki ölçek puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 11

Eğitim Düzeyine Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Dijital Okuma Özellik	Lisans	332	80,84	9,32	-2,143	367	0,033*
	Lisansüstü	37	84,24	7,37			
Dijital Okuma Tercih	Lisans	332	43,42	5,74	3,508	367	0,001*
	Lisansüstü	37	39,92	5,98			
Dijital Okuma Tutum Toplam	Lisans	332	124,27	11,53	0,054	367	0,957
	Lisansüstü	37	124,16	10,54			

*p<.05

Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin dijital okuma özellik ($t_{(367)}=-2.143$, $p<.05$) ve tercih ($t_{(367)}=3.508$, $p<.05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması lisans eğitim

düzeyindeki öğretmenlerden daha yüksektir. Ancak lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin dijital okuma tercih alt boyutuna ilişkin puan ortalaması lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerden daha yüksektir. Eğitim düzeyine göre dijital okuma toplam puanları ile alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t_{(367)}=0.054$, $p>.05$).

Tablo 12

Eğitim Düzeyine Göre Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Kullanma	Lisans	332	1,97	0,94	1,299	367	0,195
	Lisansüstü	37	1,76	0,76			
Erişim	Lisans	332	3,92	0,82	-2,701	367	0,007*
	Lisansüstü	37	4,29	0,58			
Olumsuzluk	Lisans	332	2,29	0,97	2,859	367	0,004*
	Lisansüstü	37	1,82	0,71			
Amaca Uygunluk	Lisans	332	2,96	0,95	-2,533	367	0,012*
	Lisansüstü	37	3,37	0,80			
Öz yeterlik Toplam	Lisans	332	2,75	0,44	-0,47	367	0,639
	Lisansüstü	37	2,78	0,29			

* $p<.05$

Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin erişim ($t_{(367)}=-2.701$, $p<.05$), olumsuzluk ($t_{(367)}=2.859$, $p<.05$) ve amaca uygunluk ($t_{(367)}=-2.533$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin erişim ve amaca uygunluk alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin olumsuzluk alt boyutunda puan ortalaması lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerden daha düşüktür. Son olarak eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanları ($t_{(367)}=-0.47$, $p>.05$) ile kullanma ($t_{(367)}=1.299$, $p>.05$) alt boyutuna ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

4.4.Yaş değişkenine göre Türkçe öğretmenlerin dijital okuma tutum ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar ile dijital okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Yaş değişkeni her iki ölçek puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Fark çıkan sonuçlar için ise fark çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD yöntemi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 13

Yaş Değişkenine Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Yaş	N	Ortalama	ss	F	p
Dijital Okuma Özellik	21-30 yaş	54	82,72	8,72	1,399	0,243
	31-40 yaş	200	81,21	8,71		
	41-50 yaş	92	79,84	10,06		
	51 ve üzeri	23	82,78	10,51		
Dijital Okuma Tercih	21-30 yaş	54	42,26	5,70	1,371	0,251
	31-40 yaş	200	43,54	5,73		
	41-50 yaş	92	42,35	5,81		
	51 ve üzeri	23	43,80	7,18		
Dijital Okuma Tutum Toplam	21-30 yaş	54	124,98	11,42	1,531	0,206
	31-40 yaş	200	124,75	10,54		
	41-50 yaş	92	122,18	12,55		
	51 ve üzeri	23	126,59	13,67		

*p<.05

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları ($F_{(3,365)}=1.399$, $p>.05$) ve dijital okuma tercih puanları ($F_{(3,365)}=1.371$, $p>.05$) ile dijital okuma tutumu toplam puanları ($F_{(3,365)}=1.531$, $p>.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Tablo 14

Yaş Değişkenine Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Yaş	N	Ortalama	ss	F	p	Fark**
Kullanma	21-30 yaş	54	1,50	0,64	5,253	0,001*	1 ile 2,3,4
	31-40 yaş	200	2,00	0,93			

	41-50 yaş	92	2,08	1,02			
	51 ve üzeri	23	2,08	0,81			
Erişim	21-30 yaş	54	4,20	0,74	4,327	0,005*	3 ile 1,2,4
	31-40 yaş	200	3,99	0,71			
	41-50 yaş	92	3,73	1,00			
	51 ve üzeri	23	3,96	0,74			
	21-30 yaş	54	1,98	0,89	1,763	0,154	
Olumsuzluk	31-40 yaş	200	2,28	0,95			
	41-50 yaş	92	2,26	1,02			
	51 ve üzeri	23	2,43	0,91			
	21-30 yaş	54	3,21	0,84	2,394	0,068	
Amaca Uygunluk	31-40 yaş	200	3,01	0,94			
	41-50 yaş	92	2,81	1,03			
	51 ve üzeri	23	3,15	0,75			
	21-30 yaş	54	2,68	0,33	2,166	0,092	
Öz yeterlik Toplam	31-40 yaş	200	2,78	0,39			
	41-50 yaş	92	2,69	0,55			
	51 ve üzeri	23	2,87	0,35			

1:21-30 yaş; 2:31-40 yaş; 3:41-50 yaş; 4:51 yaş ve üzeri *p<.05; **LSD

Yaşa göre öğretmenlerin kullanma ($F_{(3,365)}=5.253$, $p<.05$) ve erişim ($F_{(3,365)}=4.327$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. 21-30 yaş arasında olan öğretmenlerin kullanma alt boyutuna ilişkin puan ortalaması 31 yaş ve üzerindeki tüm gruplarda olan öğretmenlerden daha düşüktür. 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin erişim alt boyutuna ilişkin puan ortalaması 21-30 yaş, 31-40 yaş ve 51 yaş üzerinde olan öğretmenlerden daha düşüktür. Ancak yaşa göre öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları ($F_{(3,365)}=2.166$, $p>.05$) ile olumsuzluk ($F_{(3,365)}=1.763$, $p>.05$) ve amaca uygunluk ($F_{(3,365)}=2.394$, $p>.05$) alt boyutuna ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

4.5.Kıdem / Mesleki deneyim değişkenine göre Türkçe öğretmenlerin dijital okuma tutum ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar ile dijital okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Kıdem değişkenine göre her iki ölçek puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Fark çıkan sonuçlar için ise fark çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD yöntemi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 15

Kıdem Değişkenine Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Kıdem	N	Ortalama	ss	F	p
Dijital Okuma Özellik	0-5 yıl	27	81,70	8,65	1,475	0,197
	6-10 yıl	84	82,13	8,52		
	11-15 yıl	92	79,33	9,04		
	16-20 yıl	102	82,28	8,93		
	21-25 yıl	40	79,70	10,41		
	26 yıl ve üzeri	22	81,86	11,25		
Dijital Okuma Tercih	0-5 yıl	27	42,15	6,33	0,37	0,869
	6-10 yıl	84	42,84	5,69		
	11-15 yıl	92	43,51	5,66		
	16-20 yıl	102	42,98	5,72		
	21-25 yıl	40	43,55	5,95		
	26 yıl ve üzeri	22	42,43	7,48		
Dijital Okuma Tutum Toplam	0-5 yıl	27	123,85	13,15	0,571	0,723
	6-10 yıl	84	124,97	9,90		
	11-15 yıl	92	122,84	10,77		
	16-20 yıl	102	125,26	11,66		
	21-25 yıl	40	123,25	11,95		
	26 yıl ve üzeri	22	124,30	15,29		

*p<.05

Kıdeme göre öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları ($F_{(5,361)}=1.475$, $p>.05$) ve dijital okuma tercih puanları ($F_{(5,361)}=0.37$, $p>.05$) ile dijital okuma tutumu toplam puanları ($F_{(5,361)}=0.571$, $p>.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Tablo 16

Kıdeme Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Kıdem	N	Ortalama	ss	F	p
Kullanma	0-5 yıl	27	1,59	0,64	2,249	0,049*
	6-10 yıl	84	1,77	0,86		
	11-15 yıl	92	2,06	0,95		
	16-20 yıl	102	2,00	0,98		

	21-25 yıl	40	2,15	1,05		
	26 yıl ve üzeri	22	2,03	0,80		
Erişim	0-5 yıl	27	4,21	0,75	2,612	0,025*
	6-10 yıl	84	4,08	0,72		
	11-15 yıl	92	3,92	0,73		
	16-20 yıl	102	3,95	0,82		
	21-25 yıl	40	3,59	1,07		
	26 yıl ve üzeri	22	3,95	0,78		
	Olumsuzluk	0-5 yıl	27	1,97	0,77	2,309
6-10 yıl		84	2,02	0,92		
11-15 yıl		92	2,44	1,07		
16-20 yıl		102	2,26	0,93		
21-25 yıl		40	2,28	0,90		
26 yıl ve üzeri		22	2,40	0,96		
Amaca Uygunluk		0-5 yıl	27	3,29	0,60	1,908
	6-10 yıl	84	3,07	0,95		
	11-15 yıl	92	2,85	0,98		
	16-20 yıl	102	3,06	0,98		
	21-25 yıl	40	2,74	0,98		
	26 yıl ve üzeri	22	3,17	0,75		
	Öz yeterlik Toplam	0-5 yıl	27	2,73	0,31	1,079
6-10 yıl		84	2,70	0,39		
11-15 yıl		92	2,78	0,41		
16-20 yıl		102	2,78	0,45		
21-25 yıl		40	2,66	0,56		
26 yıl ve üzeri		22	2,86	0,39		

*p<.05

Kıdeme göre öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları ($F_{(5,361)}=1.079$, $p>.05$) ile olumsuzluk ($F_{(5,361)}=1.908$, $p>.05$) alt boyutuna ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Ancak kıdeme göre öğretmenlerin kullanma ($F_{(5,361)}=2.249$, $p<.05$), erişim ($F_{(5,361)}=2.612$, $p<.05$) ve olumsuzluk ($F_{(5,361)}=2.309$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Hangi gruplar arasında fark olduğu LSD çoklu karşılaştırma tablosunda gösterilmiştir.

Tablo 17*LSD Çoklu Karşılaştırma (LSD)*

Grup(i)	Grup(ii)	Kullanma	Erişim	Olumsuzluk
		p	p	p
0-5 yıl	6-10 yıl	0,364	0,471	0,818
	11-15 yıl	0,019	0,099	0,024
	16-20 yıl	0,036	0,135	0,168
	21-25 yıl	0,014	0,002	0,203
	26 yıl ve üzeri	0,092	0,271	0,116
6-10 yıl	11-15 yıl	0,037	0,182	0,003
	16-20 yıl	0,086	0,265	0,093
	21-25 yıl	0,031	0,002	0,166
	26 yıl ve üzeri	0,236	0,513	0,094
11-15 yıl	16-20 yıl	0,667	0,794	0,173
	21-25 yıl	0,599	0,033	0,349
	26 yıl ve üzeri	0,894	0,850	0,857
16-20 yıl	21-25 yıl	0,387	0,018	0,921
	26 yıl ve üzeri	0,897	0,975	0,515
21-25 yıl	26 yıl ve üzeri	0,622	0,091	0,612

0-5 yıl arası kıdeme bulunan Türkçe öğretmenleri ile 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenlerinin kullanma alt boyutu puanları arasında anlamlı fark vardır ($p < .05$) ve 11-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanma alt boyut ortalaması 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin kullanma alt boyutu puanları arasında anlamlı fark vardır ($p < .05$) ve 11-15 yıl arası ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin kullanma alt boyut ortalaması 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir.

0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin erişim alt boyutu puanları arasında anlamlı fark vardır ($p < .05$) ve 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin erişim alt boyut ortalaması daha yüksektir. 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip

öğretmenlerin erişim alt boyutu puanları arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin erişim alt boyutu puan ortalaması daha düşüktür.

11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 0-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin olumsuzluk alt boyutu puanları arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin olumsuzluk alt boyutu puan ortalaması daha yüksektir.

4.6.Dijital cihazdan düzenli olarak kitap okuma süresi değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tutum ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar ile dijital okuma öz yeterlik ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Dijital cihazdan düzenli olarak kitap okuma süresine göre her iki ölçek puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

Tablo 18

Dijital Cihazlardan Düzenli Olarak Kitap Okuma Süresine Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	F	p
Dijital Okuma Özellik	Yaklaşık 30 dk	83	81,48	8,59	10,392	,000*
	Yaklaşık 1 saat	102	82,26	8,56		
	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	54	85,60	7,57		
	Her gün okumam	121	77,98	9,66		
Dijital Okuma Tercih	Yaklaşık 30 dk	83	43,66	5,79	2,616	0,051
	Yaklaşık 1 saat	102	42,64	6,14		
	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	54	41,18	6,62		
	Her gün okumam	121	43,57	5,19		
Dijital Okuma Tutum Toplam	Yaklaşık 30 dk	83	125,14	11,55	3,502	0,016*
	Yaklaşık 1 saat	102	124,90	11,36		
	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	54	126,78	9,37		
	Her gün okumam	121	121,54	11,75		

* $p<.05$

Dijital cihazdan düzenli olarak yaklaşık kitap okuma süresine göre dijital okuma tercih puanları arasında anlamlı fark yoktur ($F_{(3,356)}=2.616$, $p>.05$). Ancak dijital cihazdan düzenli olarak yaklaşık kitap okuma süresine göre öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları ($F_{(3,356)}=10.392$, $p<.05$) ile dijital okuma tutumu toplam puanları ($F_{(3,356)}=3.502$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ve fark LSD ile karşılaştırılmıştır (bk. Tablo 19)

Tablo 19*LSD Çoklu Karşılaştırma (LSD)*

Grup(i)	Grup(ii)	Özellik	Toplam
		p	p
	Yaklaşık 1 saat	0,551	0,885
Yaklaşık 30 dk	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	0,008	0,406
	Her gün okumam	0,006	0,026
Yaklaşık 1 saat	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	0,025	0,322
	Her gün okumam	,000	0,027
Yaklaşık 2 saat ve üzeri	Her gün okumam	0,025	0,005

Her gün okumam diyen öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve her gün okumam diyen öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha düşüktür. Yaklaşık 2 saat ve üzeri okuyan öğretmenler ile yaklaşık 1 saat ve 30 dakika okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve yaklaşık 2 saat okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha yüksektir. Her gün okumam diyen öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenlerin dijital okuma tutumu toplam puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve her gün okumam diyen öğretmenlerin dijital okuma tutumu toplam puan ortalaması daha düşüktür.

Tablo 20

Dijital Cihazlardan Düzenli Olarak Yaklaşık Kitap Okuma Süresine Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	F	p
Kullanma	Yaklaşık 30 dk	83	2,09	0,97	3,186	0,024*
	Yaklaşık 1 saat	102	1,78	0,83		
	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	54	1,74	0,71		
	Her gün okumam	121	2,04	0,99		
Erişim	Yaklaşık 30 dk	83	3,96	0,73	6,117	,000*
	Yaklaşık 1 saat	102	4,00	0,76		
	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	54	4,31	0,69		
	Her gün okumam	121	3,77	0,87		
Olumsuzluk	Yaklaşık 30 dk	83	2,27	0,96	5,412	0,001*

	Yaklaşık 1 saat	102	2,03	0,89		
	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	54	1,96	0,79		
	Her gün okumam	121	2,45	0,99		
Amaca Uygunluk	Yaklaşık 30 dk	83	2,93	0,87	11,035	,000*
	Yaklaşık 1 saat	102	3,24	0,96		
	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	54	3,46	0,87		
	Her gün okumam	121	2,73	0,85		
Öz yeterlik Toplam	Yaklaşık 30 dk	83	2,78	0,42	1,337	0,262
	Yaklaşık 1 saat	102	2,73	0,44		
	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	54	2,84	0,40		
	Her gün okumam	121	2,71	0,45		

*p<.05

Dijital cihazdan düzenli olarak yaklaşık kitap okuma süresine göre öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($F_{(3,356)}=1.337$, $p>.05$). Ancak dijital cihazdan düzenli olarak yaklaşık kitap okuma süresine göre öğretmenlerin kullanma ($F_{(3,356)}=3.186$, $p<.05$), erişim ($F_{(3,356)}=6.117$, $p<.05$), olumsuzluk ($F_{(3,356)}=5.412$, $p<.05$) ve amaca uygunluk ($F_{(3,356)}=11.035$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Hangi gruplar arasında fark olduğu LSD çoklu karşılaştırma tablosunda gösterilmiştir (bk. Tablo 21)

Tablo 21

LSD Öz Yeterlik Tablosu

Grup(i)	Grup(ii)	Kullanma	Erişim	Olumsuzluk	Amaca Uygunluk
		p	p	p	p
Yaklaşık 30 dk	Yaklaşık 1 saat	0,022	0,743	0,076	0,02
	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	0,026	0,01	0,054	0,001
	Her gün okumam	0,695	0,092	0,183	0,116
Yaklaşık 1 saat	Yaklaşık 2 saat ve üzeri	0,757	0,017	0,66	0,131
	Her gün okumam	0,035	0,032	0,001	,000
Yaklaşık 2 saat ve üzeri	Her gün okumam	0,041	,000	0,001	,000

Her gün okumam diyen ve yaklaşık 30 dakika okuyan öğretmenler ile yaklaşık 1 saat ve 2 saat üzeri okuyan öğretmenlerin kullanma alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve her gün okumam diyen ve yaklaşık 30 dakika okuyan öğretmenlerin kullanma alt boyut puan ortalaması daha yüksektir.

Yaklaşık 2 saat ve üzeri okuyan öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenlerin erişim alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve yaklaşık 2 saat ve üzeri okuyan öğretmenlerin erişim alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. Ayrıca yaklaşık 1 saat okuyan öğretmenler ile her gün okumayan öğretmenlerin erişim alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve yaklaşık 1 saat okuyan öğretmenlerin erişim alt boyut puan ortalaması daha yüksektir.

Her gün okumam diyen öğretmenler ile yaklaşık 1 saat ve 2 saat üzeri okuyan öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve her gün okumam diyen öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puan ortalaması daha yüksektir.

Her gün okumam diyen ve yaklaşık 30 dakika okuyan öğretmenler ile yaklaşık 1 saat ve 2 saat üzeri okuyan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve yaklaşık 1 saat ve 2 saat üzeri okuyan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puan ortalaması daha yüksektir.

4.7.Okuma materyali (dijital/basılı) tercihine göre Türkçe öğretmenlerin dijital okuma tutum ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar ile dijital okuma öz yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Okumayı tercih ettiği duruma göre her iki ölçek puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 22

Okumayı Tercih Ettiği Duruma Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Dijital Okuma Özellik	Dijital	28	86,95	7,18	3,49	366	0,001*
	Kağıttan	340	80,73	9,20			
Dijital Okuma Tercih	Dijital	28	37,07	6,58	-5,882	366	,000*
	Kağıttan	340	43,55	5,51			
Dijital Okuma Tutum Toplam	Dijital	28	124,02	10,13	-0,114	366	0,91
	Kağıttan	340	124,27	11,55			

* $p<.05$

Okumayı tercih ettiği duruma göre öğretmenlerin dijital okuma tercih ($t_{(366)}=3.49$, $p<.05$), dijital okuma özellik ($t_{(366)}=-5.882$, $p<.05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Okumak için dijitali tercih eden öğretmenlerin dijital okuma özellik ortalaması kâğıttan okuyan öğretmenlerden daha yüksektir. Ancak okumak için kâğıttan tercih eden öğretmenlerin dijital okuma tercih ortalaması dijital ortamda okuyan öğretmenlerden daha yüksektir. Son olarak okumayı tercih ettiği duruma göre öğretmenlerin dijital okuma tutumu genel puanları arasında anlamlı fark yoktur ($t_{(366)}=-0.114$, $p>.05$)

Tablo 23

Okumayı Tercih Ettiği Duruma Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Kullanma	Dijital	28	1,59	0,66	-2,161	366	0,031
	Kâğıttan	340	1,98	0,94			
Erişim	Dijital	28	4,40	0,57	3,077	366	0,002
	Kağıttan	340	3,92	0,82			
Olumsuzluk	Dijital	28	1,80	0,67	-2,56	366	0,011
	Kağıttan	340	2,28	0,97			
Amaca Uygunluk	Dijital	28	4,11	0,49	6,851	366	,000
	Kağıttan	340	2,91	0,91			
Özyeterlik Toplam	Dijital	28	2,96	0,36	2,679	366	0,008
	Kağıttan	340	2,74	0,43			

* $p<.05$

Okumayı tercih ettiği duruma göre öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları ($t_{(366)}=2.679$, $p<.05$) ile kullanma ($t_{(366)}=-2.161$, $p<.05$), erişim ($t_{(366)}=3.077$, $p<.05$), olumsuzluk ($t_{(366)}=-2.56$, $p<.05$) ve amaca uygunluk ($t_{(366)}=6.851$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Okumak için dijitali tercih eden öğretmenlerin genel öz yeterlik puan ortalaması ile erişim ve amaca uygunluk alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması kâğıt tercih eden öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak okumak için kâğıdı tercih eden öğretmenlerin kullanma ve olumsuz alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması dijitali tercih eden öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.8.Dijital cihazında dijital kütüphane bulundurma değişkenine göre Türkçe öğretmenlerin dijital okuma tutum ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar ile dijital okuma öz yeterlik ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Dijital cihazınızda dijital kütüphane bulundurma durumuna göre her iki ölçek puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Tablo 24

Dijital Cihazlarınızda Dijital Kütüphane Olma Durumuna Göre Dijital Okuma Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Dijital Okuma Özellik	Evet	64	84,07	8,03	2,767	362	0,006*
	Hayır	300	80,61	9,29			
Dijital Okuma Tercih	Evet	64	39,13	6,89	-6,197	362	,000*
	Hayır	300	43,91	5,29			
Dijital Okuma Tutumu Toplam	Evet	64	123,20	10,52	-0,839	362	0,402
	Hayır	300	124,52	11,60			

*p<.05

Dijital cihazınızda dijital kütüphane olma durumuna göre öğretmenlerin dijital okuma tercih ($t_{(362)}=2.767$, $p<.05$) ve dijital okuma özellik ($t_{(3624)}=-6.197$, $p<.05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Dijital cihazınızda dijital kütüphanesi olan öğretmenlerin dijital okuma tercih puan ortalaması dijital kütüphanesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Dijital cihazınızda dijital kütüphanesi olmayan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması dijital kütüphanesi olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak dijital cihazda dijital kütüphane olma durumuna göre öğretmenlerin dijital okuma tutumu toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t_{(362)}=-0.839$, $p>.05$).

Tablo 25

Dijital Cihazınızda Dijital Kütüphane Olma Durumuna Göre Dijital Okuma Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

Ölçek Puanları	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Kullanma	Evet	64	1,48	0,61	-4,554	362	,000*
	Hayır	300	2,04	0,95			
Erişim	Evet	64	4,32	0,64	4,003	362	,000*

	Hayır	300	3,88	0,82			
Olumsuzluk	Evet	64	1,71	0,71	-5,036	362	,000*
	Hayır	300	2,35	0,97			
Amaca Uygunluk	Evet	64	3,72	0,79	7,154	362	,000*
	Hayır	300	2,86	0,90			
Öz yeterlik Toplam	Evet	64	2,78	0,37	0,644	362	0,52
	Hayır	300	2,75	0,44			

*p<.05

Dijital cihazınızda dijital kütüphane olma durumuna göre öğretmenlerin kullanma ($t_{(362)}=-4.554$, $p<.05$), erişim ($t_{(362)}=4.003$, $p<.05$), olumsuzluk ($t_{(362)}=-5.036$, $p<.05$) ve amaca uygunluk ($t_{(362)}=7.154$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Dijital cihazınızda dijital kütüphanesi olan öğretmenlerin erişim ve amaca uygunluk alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması dijital kütüphanesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak dijital cihazınızda dijital kütüphanesi olmayan öğretmenlerin kullanma ve olumsuz alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması dijital kütüphanesi olanlara göre daha yüksektir. Ancak dijital cihazınızda dijital kütüphane olma durumuna göre genel öz yeterlik puan ortalaması arasında anlamlı fark yoktur ($t_{(362)}=0.644$, $p>.05$)

4.9.Son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısı değişkenine göre Türkçe öğretmenlerin dijital okuma ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar ile dijital okuma öz yeterlik ölçeği puanları ve alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısı değişkenine göre her iki ölçek puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

Tablo 26

Son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısına göre dijital okuma tutum ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında ANOVA tablosu

Ölçek Puanları	Okunan Kitap Sayısı	N	Ortalama	ss	F	p
	Kitap Okumadım	116	77,81	8,97	10,433	,000*
Dijital Okuma Özellik	1	79	80,49	9,01		
	2	50	83,92	8,08		
	3	27	81,96	8,00		
	4 ve üzeri	61	86,02	8,67		

	Kitap Okumadım	116	44,88	4,89	9,421	,000*
Dijital Okuma Tercih	1	79	43,21	5,19		
	2	50	41,75	5,98		
	3	27	41,85	5,35		
	4 ve üzeri	61	39,68	7,03		
	Kitap Okumadım	116	122,68	11,50	1,024	0,395
Dijital Okuma Tutumu Toplam	1	79	123,70	10,84		
	2	50	125,67	11,36		
	3	27	123,81	10,49		
	4 ve üzeri	61	125,70	11,88		

*p<.05

Son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısına göre dijital okuma tercih puanları arasında anlamlı fark yoktur ($F_{(4,328)}=1.024$, $p>.05$). Ancak son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısına göre öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları ($F_{(4,328)}=10.433$, $p<.05$) ile dijital okuma tutumu toplam puanları ($F_{(4,328)}=9.421$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ve fark LSD ile karşılaştırılmıştır (bkz. Tablo 28)

Tablo 27

LSD çoklu karşılaştırma

Grup(i)	Grup(ii)	Özellik	Tercih
		p	p
Kitap Okumadım	1	0,035	0,043
	2	,000	0,001
	3	0,026	0,012
	4 ve üzeri	,000	,000
1	2	0,03	0,151
	3	0,451	0,279
	4 ve üzeri	,000	,000
2	3	0,348	0,939
	4 ve üzeri	0,209	0,054
3	4 ve üzeri	0,045	0,095

Kitap okumadım diyen öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve kitap okumayan öğretmenlerin dijital okuma özellik

puan ortalaması daha düşüktür. 2 ile 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenler ve 1 kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve 2 ile 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha yüksektir. 1 kitap okuyan öğretmenler ile 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha yüksektir.

Kitap okumadım diyen öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenlerin dijital okuma tercih puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve kitap okumayan öğretmenlerin dijital okuma tercih puan ortalaması daha yüksektir. 1 kitap okuyan öğretmenler ile 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma tercih puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve 1 kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha yüksektir.

Tablo 28

Son Bir Yılda Dijital Cihazlardan Okunan Kitap Sayısına Göre Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar Arasında ANOVA Tablosu

Ölçek Puanları	Okunan Kitap Sayısı	N	Ortalama	ss	F	p
Kullanma	Kitap Okumadım	116	2,05	0,98	3,461	0,009*
	1	79	2,00	0,85		
	2	50	1,87	0,77		
	3	27	1,88	0,86		
	4 ve üzeri	61	1,55	0,78		
Erişim	Kitap Okumadım	116	3,66	0,87	10,459	,000*
	1	79	3,87	0,80		
	2	50	4,21	0,61		
	3	27	4,19	0,65		
	4 ve üzeri	61	4,34	0,65		
Olumsuzluk	Kitap Okumadım	116	2,51	1,02	8,313	,000*
	1	79	2,23	0,94		
	2	50	1,97	0,88		
	3	27	2,14	0,80		
	4 ve üzeri	61	1,74	0,67		
Amaca Uygunluk	Kitap Okumadım	116	2,51	0,80	31,344	,000*
	1	79	3,01	0,84		

	2	50	3,21	0,81		
	3	27	3,57	0,83		
	4 ve üzeri	61	3,83	0,73		
	Kitap Okumadım	116	2,64	0,48	3,959	0,004*
	1	79	2,75	0,41		
Öz yeterlik Toplam	2	50	2,78	0,39		
	3	27	2,92	0,48		
	4 ve üzeri	61	2,85	0,34		

*p<.05

Son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısı göre öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları ($F_{(4,328)}=3.959$, $p<.05$) ile kullanma ($F_{(4,328)}=3.461$, $p<.05$), erişim ($F_{(4,328)}=10.459$, $p<.05$), olumsuzluk ($F_{(4,328)}=8.313$, $p<.05$) ve amaca uygunluk ($F_{(4,328)}=31.344$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Hangi gruplar arasında fark olduğu LSD çoklu karşılaştırma tablosunda gösterilmiştir (bk. Tablo 29).

Tablo 29

LSD Çoklu Karşılaştırma

Grup(i)	Grup(ii)	Kullanma	Erişim	Olumsuzluk	Amaca Uygunluk	Öz yeterlik
		p	p	p	p	p
	1	0,699	0,051	0,031	,000	0,08
Kitap Okumadım	2	0,221	,000	,000	,000	0,046
	3	0,375	0,001	0,044	,000	0,002
	4 ve üzeri	,000	,000	,000	,000	0,002
	2	0,404	0,017	0,113	0,162	0,648
1	3	0,55	0,048	0,66	0,002	0,069
	4 ve üzeri	0,003	,000	0,002	,000	0,167
	3	0,941	0,914	0,429	0,047	0,176
2	4 ve üzeri	0,064	0,362	0,185	,000	0,422
	3	0,108	0,388	0,056	0,154	0,46

Son bir yılda 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenler ile 1 kitap okuyan ve kitap okumayan öğretmenlerin kullanma alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin kullanma alt boyut puan ortalaması daha düşüktür.

2 ve üzerinde kitap okuyan öğretmenler ile kitap okumayan öğretmenlerin erişim alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve 2 ve üzerinde kitap okuyan öğretmenlerin erişim alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. 2 ve üzerinde kitap okuyan öğretmenler ile 1 kitap okuyan öğretmenlerin erişim alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve 2 ve üzerinde kitap okuyan öğretmenlerin erişim alt boyut puan ortalaması daha yüksektir.

Son bir yılda kitap okumayan öğretmen ile 1 kitap ve üzerinde okuyan öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve kitap okumayan öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. 4 kitap ve üzerinde okuyan öğretmenler ile 1 kitap okuyan öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve 1 kitap okuyan öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puan ortalaması daha yüksektir.

Son bir yılda kitap okumayan öğretmen ile 1 kitap ve üzerinde okuyan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve kitap okumayan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puan ortalaması daha düşüktür. 3 ve 4 üzeri kitap okuyan öğretmenler ile 1 ve 2 kitap okuyan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve 3 ile 4 üzeri kitap okuyan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puan ortalaması daha yüksektir.

Son bir yılda kitap okumayan öğretmen ile 2 kitap ve üzerinde okuyan öğretmenlerin öz yeterlik genel puanları arasında fark vardır ($p<.05$) ve kitap okumayan öğretmenlerin genel öz yeterlik puan ortalaması daha düşüktür.

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Toplumsal değişimin temel dinamiğini oluşturan unsurlar, çağın belirleyicisi durumundadır. Yaşadığımız çağa yön veren dijital araçlar bilginin oluşturulması, dönüşümü ve dağıtımında temel unsurlardan biri konumundadır. Dijital teknolojiler hayatın diğer tüm alanlarında olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da yarattıkları etkilerle yeni stratejilerin oluşumuna öncülük etmektedirler. Dijital çağ pek çok olgunun değişime ve dönüşüme uğramasına neden olmuştur. Türkçe dersinin ana öğretim alanlarını teşkil eden okuma, yazma dinleme ve konuşma becerileri de bu değişim ve dönüşümden etkilenmektedir. Bu süreçte temel dil becerilerinden biri olan okuma basılı materyallerden dijital araç ekranlarına doğru bir değişim geçirmiştir. Dijital araçların çoklu uygulamaları bir arada barındırması, görsel ve işitsel boyutları aynı anda sunması, taşıma ve depolama avantajları ve kısa zamanda birçok bilgi kaynağına ulaşmaya imkân vermesi gibi avantajları okuma sürecini kolaylaştırmıştır. Ayrıca tüm dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi dijital teknolojilerin önemini gözler önüne sermiştir. Bu süreçte uzaktan eğitime geçilmiş ve öğretmenler çevrim içi derslerde dijital teknolojilerden aktif bir biçimde faydalanmıştır. Tüm bu sürecin öğretmenlerin dijital okuma tutum ve öz yeterlik inançlarına olan etkisini irdelemek araştırmaya değer bir konudur.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tutum ve öz yeterlik inanç düzeyleri ayrı ayrı incelenmiştir. Ayrıca 8 farklı değişkenin Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tutum ve öz yeterlik inançlarına olan etkileri araştırılmıştır. Bu değişkenler sırası ile cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, mesleki deneyim, okuma süresi, okuma materyali, dijital kütüphane sahibi olup/olmama ve bir yılda okunan dijital kitap sayısıdır. Araştırmada son olarak ise “Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin tutumları ile dijital okuma öz yeterlilik inançları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin dijital okuma tercih boyutunda ve dijital okuma özellik boyutunda yüksek tutum düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Genel öz yeterlik düzeyinde ise öğretmenlerin orta düzey bir öz yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin pratik olması, zaman avantajı sunması, çoklu ortam yaratması, maliyeti düşürmesi, kâğıt israfı önlemesi gibi özellikleri nedeniyle dijital okumanın sağlayacağı avantajları bir fırsat olarak gördüğü ve dijital okumanın önemine inandıkları söylenebilir fakat dijital ortamın yarattığı bilgi kirliliğinin yanı sıra dijital ortamın

dikkat dağıtıcı unsurlar barındırması, uzun süreli okumalarda oluşan dezavantajlar, elektrik enerjisine ihtiyaç duyulması, metin etkileşiminin az olması ve göz sağlığını etkilemesi gibi etkenler öğretmenlerin dijital okuma araçlarını tercih etmelerini etkilemektedir. Alan yazında yapılan bazı araştırmalarda bu bulguyu destekleyici sonuçlara ulaşılması bu fikri desteklemektedir. (Ulu ve Zelzele,2018; Elkıran,2021).

Dijital okuma tutum puanları ve dijital okuma öz yeterlik puanları arasındaki ilişki: Dijital okuma tutumu toplam puanları ile dijital okuma öz yeterlik toplam puanları arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle dijital okuma tutumu toplam puanları arttıkça genel öz yeterlik toplam puanları ile erişim ve amaca uygunluk alt toplam puanları arttığı tespit edilmiştir.

Dijital okuma özellik puanları arttıkça genel öz yeterlik toplam puanları ile erişim ve amaca uygunluk alt boyut puanları artarken, olumsuzluk alt boyut puanları düşmektedir. Dijital okuma araçlarının bireylere sunduğu özellikler vasıtasıyla dünyanın herhangi bir yerinde var olan bilgiye ulaşımı hızlandırması, geçmiş yıllara ait bilgilere ulaşımında kolaylık sağlaması ve okuma alışkanlığını arttırarak anlama becerisini geliştirmesi bireylerin akademik gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Öte yandan dijital okuma araçlarının zaman ve mekân sınırlarını ortada kaldırmasının yanı sıra kolay taşınabilme ve depolama özelliğine sahip olmaları da bireylerin dijital materyallere erişimi kolaylaştırmaktadır.

Dijital okuma araçlarının özelliklerinin sağladığı avantajların yanında bazı okurların ekran takibinde yaşadıkları sorunlar, metinleri atlayarak okuması ve ekrandan okumayı yorucu bulunmaları dijital okumaya ilişkin öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Bu noktada bireylerin dijital okumanın özelliklerine ilişkin olumlu tutumlarının artması öz yeterlik puanlarının da olumlu yönde dönüşmesine fayda sağlamaktadır.

Dijital okuma tercih puanlarının artması ile dijital okuma öz yeterlik alt boyutlarından olan kullanma ve olumsuzluk alt boyutlarının puanları artarken amaca uygunluk alt boyutuna ait puanların düştüğü tespit edilmiştir. Bu noktada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tercih boyutuna ilişkin geliştirdikleri olumsuz tutumlarının dijital okuma öz yeterliğin kullanma boyutunda bireylerin sosyal ve psikolojik gelişimleri ile iletişim becerilerini de olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Benzer şekilde dijital okumaya ilişkin öz yeterlik inancının olumsuzluk boyutu da tercih boyutuna ilişkin olumsuz tutumlardan etkilenmektedir. Elde edilen bulgudan hareketle dijital okuma araçlarını amacına uygun kullanan Türkçe öğretmenlerinin ise bu araçlara ilişkin olumlu tutumlar geliştirdiği söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde öz yeterlik ölçeğinde erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Erişim ve amaca uygunluk boyutunda erkek öğretmenler lehine farklılık oluşurken olumsuzluk alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanları erkek meslektaşlarından yüksektir. Kullanma alt boyutunda ise cinsiyete bağlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu noktada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dijital okuma araçlarına daha kolay ulaşabildiği ve bu araçların sağladığı avantajları okuma amaçlarına daha uygun buldukları söylenebilir. Dijital okumaya karşı olumsuz bakış açısında ise kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerden yüksektir. Kadın öğretmenlerde bu düşüncenin oluşmasında dijital okuma cihazlarda okuma gerçekleştirirken erkek meslektaşlarına oranla metin takibinde zorlanmaları ve bu durumu yorucu bulmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Cinsiyet değişkeninin ölçeğin kullanma alt boyutunda anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu noktada kadın ve erkek öğretmenlerin dijital okuma cihazlarını kullanırken bu cihazların sosyal, psikolojik ve dilsel gelişimlerini olumsuz etkilemediği düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili dijital okuma tutumları incelendiğinde ise tutum ölçeğinin genel puanları ile dijital okuma özellikleri alt boyutlarında cinsiyet anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Dijital okumayı tercih boyutunda ise erkek öğretmenler lehine farklılık bulunmuştur. Bulgulardan hareketle kadın öğretmenlerin dijital okuma sürecini etkileşimden uzak bulmaları, aidiyet hissinden yoksun olduğunu düşünmeleri ve dijital cihaz okuma araçlarının özelliklerine ilişkin algılarının farklılaşması nedeniyle daha az tercih ettikleri düşünülmektedir.

TÜİK, 2022 verilerine göre 2021 yılında internet kullanımı oranı %82,6 düzeyindeyken 2022 yılında bu oran %85,0 seviyesine yükselmiştir. 2022 yılında erkeklerin %89,1'i internet kullanırken bu oran kadınlarda %80,9 olarak tespit edilmiştir. 2021 yılında bu oranın erkeklerde %87,7 kadınlarda ise %77,5 seviyesinde olduğu açıklanmıştır. Bu veriler araştırmada ulaşılan bulgular ile benzerlik göstermektedir. Erkeklerin bilgisayar ve internet kullanımlarının kadınlara göre daha fazla olması onların öz yeterlik inançlarının da yüksek olmasında doğrudan etkilidir.

Eğitim düzeyi değişkenine ait araştırma bulguları değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin hem genel tutum hem de genel öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde ise tutum ölçeğinin alt boyutu olan dijital tercih boyutunda lisans mezunu öğretmenler için anlamlı farklılaşma söz konusuysen, dijital okuma özellikleri boyutunda lisans üstü mezun öğretmenler için anlamlı bir farklılaşma olduğu

gözlemlenmiştir. Öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise erişim ve amaca uygunluk boyutunda lisans üstü öğretmenlerin puanları lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir. Lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin olumsuzluk alt boyutunda puan ortalaması lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerden daha düşüktür. Kullanma alt boyutunda ise eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı gözlemlenmiştir.

Araştırma verilerine göre Türkçe öğretmenlerinin hem dijital okuma tutumu hem de öz yeterlik genel puanlarında eğitim düzeyine bağlı olarak farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim günlük ve mesleki deneyimlerinde dijital araçları kullanmaları açısından benzer görüşleri taşıdıkları ve eğitim seviyelerinin bu noktada etkili olmadığı söylenebilir. Ancak tercih ve özellik alt boyutları incelendiğinde ise lisans mezunu öğretmenlerin dijital okumanın yarattığı dikkat dağıtıcı dezavantajlar başta olmak üzere, etkileşimin az olması ve dijital okumayı uzun süreli okumalara uygun görmemeleri gibi nedenlerle ötürü daha az tercih ettiği, lisans üstü eğitimden mezun öğretmenlerin ise dijital okumanın özelliklerinden daha fazla faydalandığı gözlemlenmiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında lisans üstü mezun öğretmenlerin akademik çalışmalarında dijital araçların özelliklerini daha fazla kullanmak istemesi etkili olmuş olabilir.

Dijital öz yeterlik alt boyutları incelendiğinde lisans üstü eğitimden mezun öğretmenlerin dijital materyallere daha kolay erişebildikleri ve bu araçları akademik çalışmalarında öğrenme, araştırma yapma ve iletişim kurma amaçlarına daha uygun gördükleri söylenebilir. Eğitim düzeyi arttıkça dijital cihazları amaca uygun kullanımı da artmaktadır. Kullanma boyutunda eğitim düzeyi anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Zira hem lisans mezunu hem de lisans üstü eğitim mezunu öğretmenler okuma amaçlı dijital cihazlardan yararlanmaktadır ve bu cihazların okuma becerilerinde sosyal, psikolojik ve dilsel beceriler açısından olumsuzluk oluşturmayacağı konusunda ortak bir inanca sahiptirler. Olumsuzluk boyutunda ise anlamlı fark bulunmaktadır. Lisans üstü mezun öğretmenlerin olumsuzluk puanlarının lisans mezunu öğretmenlere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada lisans üstü eğitim mezunu öğretmenlerin dijital okuma sürecinin metin takibi sürecindeki zorluklarını aşabildikleri ve dijital cihazlardan okumaya bakış açılarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Yaş değişkene ait bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmenlerin genel tutum ve genel öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde de benzer şekilde dijital okuma tercih ve dijital okuma özellik boyutlarında anlamlı bir fark

gözlemlenmemiştir. Bu noktada yaş değişkeninin öğretmenlerin dijital okuma tutumuna etkisi olmadığı söylenebilir.

Öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise kullanma ve erişim boyutuna ait ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 21-30 yaş arasında olan öğretmenlerin kullanma alt boyutuna ilişkin puan ortalaması 31 yaş ve üzerindeki tüm gruplarda olan öğretmenlerden daha düşüktür. Erişim boyutunda ise 41-50 yaş aralığında yaşa olan öğretmenlerin erişim alt boyutuna ilişkin puan ortalaması 21-30 yaş aralığı, 31-40 yaş aralığı ve 51 yaş üzerinde yaşı bulunan öğretmenlerden daha düşüktür.

Kullanma alt boyutuna ilişkin böyle bir sonucun ortaya çıkmasında yaşı genç olan öğretmenlerin dijital teknolojileri daha erken yaşlardan itibaren kullanmaya başlamalarından dolayı dijital okuma sürecine karşı olumlu düşünceler geliştirmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu noktada genç öğretmenlerin dijital okuma teknolojilerde meydana gelen değişim ve gelişimi yakından takip ettikleri ve bu değişimlerin yarattığı sosyal, psikolojik etkiler ile iletişim becerilerine olan yansımalarına daha çabuk uyum gösterdikleri söylenebilir. Erişim boyutunda 21-30 ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41-50 yaş aralığında yer alan öğretmenlere göre erişim puanlarının daha yüksek olmasında genç öğretmenlerin dijital teknolojilere yatkın olmalarının getirdiği avantajla bul komutu vb. özellikler sayesinde dijital metinlere ulaşmakta daha yetkin olmaları ve kendilerinin bu konuda 41-50 yaş grubu meslektaşlarına göre daha avantajlı hissetmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Erişim alt boyutunda üst yaş grupları arasında farklılıkların oluşmasında ise öğretmenlerin doğdukları dönem itibarıyla hem geleneksel yöntemlere aşina olmaları hem de dijital araçları kullanmaları ve kendilerini dijital anlamda geliştirme isteğinin etkili olduğu düşünülmektedir. Olumsuzluk ve amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Bu noktada farklı yaş grubundaki öğretmenler benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Bulgular incelendiğinde amaca uygunluk ve olumsuzluk alt boyutlarına ilişkin bulgular ile öz yeterlik toplam puanında ulaşılan bulgular benzerlik göstermektedir.

Mesleki deneyim/tecrübe değişkeni açısından araştırma verileri değerlendirildiğinde dijital okuma tutumu toplam puanları ile alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç mesleki deneyimin öğretmenlerin dijital okuma tutumu üzerinde etkili bir değişken olmadığı, öğretmenlerin benzer tutum özellikleri gösterdikleri söylenebilir.

Mesleki deneyim/tecrübe değişkeni açısından öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları ile amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak mesleki deneyime bağlı olarak Türkçe

öğretmenlerinin kullanma, erişim, olumsuzluk alt boyutlarına dair alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma verileri Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyimleri arttıkça kullanma alt boyutuna ait puanlarının da arttığını göstermektedir. Bu noktada Türkçe öğretmenlerinin mesleki tecrübeleri arttıkça dijital okuma kullanımının sosyal yönden, psikolojik yönden ve dil becerileri yönünden olumsuz yansımalarının olacağına yönelik öz yeterlik inançları da artmaktadır. Benzer bulguların yaş değişkeninde de ortaya çıkması mesleki tecrübe ile yaş değişkeni de yakından ilişkili olduğu fikrini desteklemektedir. Olumsuzluk boyutunda ise 11-15 yıl arası mesleki deneyi bulunan Türkçe öğretmenleri ile 0-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip Türkçe öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı olduğu fark gözlemlenmektedir. 11-15 yıl arası mesleki deneyimi bulunan Türkçe öğretmenlerinin olumsuzluk alt boyutu puan ortalaması daha yüksektir. Olumsuzluk ve kullanma alt boyutlarında bu tarz bir bulguların ortaya çıkmasında öğretmenliğe yeni başlayan, dijital bilgi teknolojilerinin kullanımına dair bilgi ve beceri düzeyi yüksek olan genç Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma teknolojilerin oluşturduğu zorlukları aşmakta tecrübeli meslektaşlarına göre daha yeterli oldukları düşüncesinin etkili olduğu tahmin edilmektedir. Bu noktada dijital göçmen ve dijital yerli şeklinde sınıflandırılan dijital cihaz kullanıcılarının sınıflandırılmasında yaş faktörünün belirleyici bir kriter olması bu düşünce ile paralellik göstermektedir. Erişim alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde ise mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin erişim alt boyutuna ilişkin puanlarının düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olan genç bireylerin dijital teknolojilerle etkileşim düzeylerinin, ilgilerinin ve teknolojik becerilerinin daha yüksek olması nedeniyle dijital okuma araçlarının imkanlarını kullanarak dijital okuma materyallerine daha kolay erişebildikleri düşünülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dijital araçlardan günlük kitap okuma sürelerine ait araştırma verileri incelendiğinde dijital okuma tutumu toplam puanları ile alt boyuta ait dijital okuma özellik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde dijital araçlardan günlük kitap okuma süresi arttıkça Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tutum puanları ile dijital okuma özellik puanlarının da arttığı gözlemlenmiştir. Bu noktada dijital araçlardan günlük kitap okuma süresinin artması ile Türkçe öğretmenlerinin dijital araçlarda edindiği tecrübe ve tutumların da arttığı söylenebilir. Tecrübe artışına paralel olarak Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma cihazlarının özelliklerinden daha etkin bir biçimde faydalandıkları ve bu durumun da öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde geliştirdiği düşünülmektedir. Dijital okuma tercih alt boyutuna ait bulgular

incelendiğinde ise puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Günlük dijital metin okuma süresinin Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tercihleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı, öğretmenlerin benzer tutum özelliklerine sahip oldukları düşünülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dijital araçlardan günlük kitap okuma sürelerine ait araştırma verileri incelendiğinde öz yeterlik ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak süre değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin kullanma, erişim, olumsuzluk ile amaca uygunluk boyutlarına dair puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara ait veriler analiz edildiğinde dijital okuma süresi arttıkça Türkçe öğretmenlerinin kullanma alt boyutuna ait puan ortalaması düşmektedir. Dijital okuma süresinin artması Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin sosyal, psikolojik ve dilsel manada olumsuz öz yeterlik inançlarının azalmasına neden olmaktadır. Erişim ve amaca uygunluk alt boyutuna ait puan ortalamaları değerlendirildiğinde ise Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma süresinin artmasına bağlı olarak puan ortalaması artmaktadır. Bu noktada süre artışına bağlı olarak Türkçe öğretmenlerinin dijital materyallere erişimi, zamanı etkili kullanımı, akademik okumalarda dijital okuma araçlarının özelliklerini amaca uygun bir biçimde kullanmaya ilişkin inançları artmaktadır. Son olarak her gün okumam diyen öğretmenlerin olumsuzluk alt boyutu puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital okuma sürecinde süre değişkeninin azalması öğretmenlerin bu okuma şekline ilişkin sosyal, psikolojik ve dilsel öz yeterlik inançlarının düşmesine neden olmaktadır.

Günlük kitap okuma süresi değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde dijital cihazlardan kitap okuma süresi arttıkça erişim ve amaca uygunluk alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik düzeyinin de arttığı görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin dijital araçlardan günlük kitap okuma sürelerinin artması okuma amacıyla dijital cihaz kullanımına yönelik olumsuz düşünceleri de azalmaktadır. Benzer bir bulguya erişim ve amaca uygunluk alt boyutunda da ulaşılmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin dijital araçlardan günlük kitap okuma süreleri arttıkça dijital okuma materyallerine erişimleri ile dijital okuma araçlarının okuma amacına uygun kullanım artmaktadır.

Okuma materyali tercihi ile ilgili veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tutumu genel puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Alt boyutlarında ilişkin veriler incelendiğinde ise dijital okuma tercih ve dijital okuma özellik puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma için dijital ortamları tercih eden öğretmenlerin dijital okuma özellikleri puan ortalaması basılı materyallerden okuyan öğretmenlerden daha

yüksektir. Ancak okumak için basılı materyalleri tercih eden öğretmenlerin dijital okuma tercih puanı ortalaması dijital ortamları tercih eden öğretmenlerden daha yüksektir.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde okuma materyali tercihinin Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma genel tutumları üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ancak ölçeğin alt boyutlarında okuma ortamı olarak dijital cihazları tercih eden Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya yönelik çok daha olumlu tutumlar geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle dijital okuma ortamını tercih ettiğini belirten Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma cihazlarının kolay taşınabilmesi, bilgiye ulaşmakta zaman ve mekân kısıtlaması olmaması, bilgiye hızlı ulaşım sağlaması ve okuma alışkanlığını geliştirerek kalıcılığı arttırması gibi özelliklerinden dolayı dijital okuma ortamının sağladığı çeşitli avantajlarından ve kullanım kolaylığından daha fazla yararlanabileceklerine inandıkları düşünülmektedir. Benzer şekilde dijital ortamlarda okumayı tercih ettiğini belirten öğretmenlerin dijital araç tercih sürecinde basılı materyal tercihinde bulunan Türkçe öğretmenlerinden daha olumlu bir yaklaşım sergilediği söylenebilir.

Okuma materyali tercihi ile ilgili veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerin dijital okuma öz yeterlik ölçeği toplam puanları ile kullanma, erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk boyutlarına dair puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada okuma materyali değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlikleri üzerinde belirleyici bir değişken olduğu söylenebilir. Okuma amacıyla dijital okuma ortamlarını tercih eden öğretmenlerin genel öz yeterlik puan ortalaması ile erişim ve amaca uygunluk alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması basılı materyal tercihinde bulunan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu noktada dijital okuma araçlarını tercih eden Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma materyallerine daha kolay ulaşabildikleri, bu araçlarda zamanı etkili kullandıkları, dijital araçlarda metinler arası okumalarda zorlanmadıkları ve dijital araçlar vasıtasıyla akademik gelişimlerinin olumlu ilerlediğine dair inançlar geliştirdikleri söylenebilir.

Okuma amacıyla basılı materyal tercihinde bulunan öğretmenlerin kullanma ve olumsuz alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması dijital okuma ortamlarını tercih eden öğretmenlere göre daha yüksektir. Zira okuma amacıyla basılı materyalleri tercih eden öğretmenlerin dijital okuma sürecine ilişkin sosyal gelişim, psikolojik gelişim ve dilsel gelişim açısından olumsuz öz yeterlik inançları ön plana çıkmaktadır. Bu grupta yer alan öğretmenlerin hem dijital okuma cihazlarına ait özelliklerin kullanımında hem de dijital okuma sürecinde zorlanacaklarına dair inançlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde dijital okuma öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular ile tutum ölçeğinin alt boyutuna ilişkin bulguların paralel olduğu ve benzer yorumların yapılabileceği söylenebilir.

Dijital kütüphane kullanma değişkeni ile ilgili veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital cihazlarında dijital kütüphane kullanma durumuna göre dijital okuma tutumu toplam puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara ilişkin veriler incelendiğinde ise dijital okuma tercih ve dijital okuma özellik puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital cihazında dijital kütüphanesi olan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması dijital kütüphanesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek tespit edilmiştir. Dijital kütüphaneye sahip öğretmenlerin dijital kitapları kolay taşıyabilmesi, geçmiş yıllarda basılmış kitaplara kolay ulaşabilmesi, mekân ve zaman sınırlandırmasının olmaması gibi özellikleri bir avantaj olarak gördükleri söylenebilir. Dijital okuma tercih alt boyutu verileri incelendiğinde ise dijital cihazında dijital kütüphanesi bulunmayan öğretmenlerin puan ortalaması, dijital kütüphanesi olan öğretmenlere göre daha yüksek gözlemlenmiştir. Bu noktada dijital cihazında dijital kütüphanesi bulunmayan öğretmenlerin dijital okumayı uzun süreli okumalar yerine acil bilgilere ulaşmakta tercih etmesi ve kâğıttan okumaktan haz almaları gibi nedenlerden dolayı daha az tercih ettikleri söylenebilir. Dijital okuma toplam puanlarına ait veriler incelendiğinde dijital kütüphane kullanımının dijital okuma tutumu üzerinde etkili bir değişken olmadığı ve öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Dijital kütüphane kullanma değişkeni ile ilgili veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital cihazlarında dijital kütüphane kullanma durumuna göre dijital okuma öz yeterlik toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara ilişkin veriler incelendiğinde ise kullanma, erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk boyutlarına ait veriler arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Dijital cihazınızda dijital kütüphanesi olan öğretmenlerin erişim ve amaca uygunluk alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması dijital kütüphanesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak dijital cihazınızda dijital kütüphanesi olmayan öğretmenlerin kullanma ve olumsuz alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması dijital kütüphanesi olanlara göre daha yüksektir.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde dijital okuma öz yeterlik ölçeğine ait bulgular ile tutum ölçeğine ilişkin bulguların paralel olduğu söylenebilir. Dijital kütüphane kullanıcılarının dijital okuma sürecinin sağladığı ekonomiklik, zaman ve kolay erişim özelliklerini bir avantaj olarak gördükleri söylenebilir.

Son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısı değişkeni ile ilgili tutum ölçeği verileri incelendiğinde dijital okuma tutumu toplam puanları arasında anlamlı fark yoktur. Alt boyutlara ilişkin veriler incelendiğinde ise dijital okuma özellik puanları ile dijital okuma tercih puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hiç kitap okumadım diyen öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları arasında fark vardır ve kitap okumayan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha düşüktür. Dijital okuma tercih puanlarına ilişkin veriler incelendiğinde hiç kitap okumadım diyen öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenlerin puanları arasında fark olduğu gözlemlenmiştir. Kitap okuma sayısı arttıkça dijital okuma tercih boyutuna ilişkin puan ortalamaları düşüş göstermektedir. Son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısı değişkeni ile ilgili veriler incelendiğinde okunan kitap sayısının dijital okuma tutumu üzerinde etkili bir değişken olmadığı ve öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca okunan kitap sayısı arttıkça dijital okuma özellik puanlarının arttığı, dijital okuma tercih puanlarının ise düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Dijital okuma ortamında uzun süreli okumaların zor olması, bilgilerin doğruluğunun sık sık sorgulanması, elektrik ihtiyacı duyulması gibi dezavantajların bireylerin dijital okuma tercihlerini etkilediği düşünülmektedir.

Son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısı değişkeni ile ilgili dijital okuma öz yeterlik ölçeğine ait veriler incelendiğinde ölçeğin toplam puanları ile kullanma, erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk boyutlarına dair ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Erişim ve amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde kitap okuma sayısı arttıkça puan ortalamasının da yükseldiği gözlemlenmiştir. Kullanma ve olumsuzluk alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde kitap okuma sayısı arttıkça puan ortalamasının düşüş gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak genel öz yeterlik puan ortalamasına ait veriler incelendiğinde 2 kitap ve üzerinde okuyan öğretmenlerin öz yeterlik genel puanları arasında fark vardır ve hiç kitap okumayan öğretmenlerin genel öz yeterlik puan ortalaması daha düşüktür.

Son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısı değişkeni ile ilgili veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital cihazlarda okuduğu e-kitap sayısının dijital okuma öz yeterlik inançlarını etkileyen bir değişken olduğu ve öğretmenlerin bu noktada farklı görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca okunan kitap sayısı arttıkça dijital okuma öz yeterlik genel puanları ile erişim ve amaca uygunluk alt boyut puanlarının olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir. Zira artan kitap okuma sayısına bağlı olarak Türkçe öğretmenlerinin sosyal, psikolojik ve dil becerilerinin gelişimlerine ilişkin olumlu inançlarının da arttığı düşünülmektedir. Bunun yanı

sıra okunan dijital okuma kitap sayısının artmasına bağlı olarak Türkçe öğretmenlerinin dijital materyalleri ve araçları amaçlarına daha uygun kullanabildiklerine ilişkin inançları da artmaktadır. Bu süreçte dijital kitap okumayı tercih etmeyen öğretmenlerin dijital okuma sürecinin sosyal ve psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşüncesine sahip olmaları dijital materyallere erişimlerini ve amaca uygun kullanımlarını etkilemektedir.

5.2.Tartışma ve Öneriler

Dijital teknolojiler günümüzde yaşamın hemen hemen tüm alanlarında kendini göstermekle birlikte temel dil becerilerinden olan okuma becerisini de doğrudan etkilemektedir. Basılı materyallerden dijital cihaz ekranlarına dönüşen metinler bireylerin duygu, düşünce ve bakış açılarını yakından etkilemektedir. Dijital değişim ile birlikte Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterliklerinin ve dijital okuma tutumlarının belirlenmesi öğretmenlerin bu alandaki konularının tespit edilmesi ve geleceğin teknolojilerine ne derece hazır olduklarının anlaşılması bakımından önem arz etmektedir. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma becerisine yönelik öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlikleri ile dijital okuma tutumları birçok değişken açısından incelenmiş, alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak bu bölümde sunulmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tutum ve öz yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma tutum ölçeği toplam puanları 91-151 arasında değişirken ortalaması 124,26 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda 115 ve 155 aralığında değerlere sahip ölçek puanlarının “yüksek tutum” olarak yorumlanması uygun görülmektedir (Yurdakal ve Susar Kırmızı , 2021). Araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğretmenlerinin yüksek tutum düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutları değerlendirildiğinde ise dijital okuma tercih boyutunda yüksek tutum gösteren Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma özellikleri alt boyutunda da yüksek düzey tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre katılımcıların dijital okumanın gereğine ve önemine inandıkları ancak günlük hayatlarında çok fazla tercih etmedikleri söylenebilir. Alan yazında dijital okuma tutumları üzerine yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olmakla birlikte farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Kemiksiz’in (2022) aynı tutum ölçeğini kullanarak öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada katılımcıların orta düzey tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarında ise dijital okuma tercihleri boyutunda orta düzey tutum söz konusuken dijital okuma özellik boyutunda öğretmen

adaylarının yüksek düzey tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. Bulut ve Susar Kırmızı'nın (2021) araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin dijital cihaz ekranlarından okumaya ilişkin geliştirdikleri tutumlarının pozitif ve olumlu olarak değerlendirildiği ve ortalamanın üzerinde değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Maden ve Maden (2016) ortaöğretim düzeyinde eğitimine devam eden öğrencilerinin dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirdikleri okumaya ilişkin orta düzeyde bir okuma tutumu geliştirdiklerini belirlemiştir. Demirci vd., (2021) öğretmenlerin ekrandan okumaya yönelik orta düzey tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir. Çelik 'in (2015) araştırmasında ise farklı lise türlerinde eğitimlerine devam etmekte olan lise öğrencilerinin dijital ortamlarda e-kitap okumaya ilişkin tutumlarının düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ak (2019), deneysel desenlerden faydalandığı araştırmasında deney ve kontrol gruplarında bulunan 4.sınıf öğrencileri için uygulanan ön-test sonucunda öğrencilerin basılı materyallerden ve dijital cihaz ekranlarında yer alan uygulamalardan metin okumaya ilişkin öğrencilerin olumlu yönde tutumlar geliştirdiklerini ancak 12 hafta devam eden ekrandan okuma uygulamaları sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin dijital cihaz ekranlarından metin okumaya ilişkin okuma tutumlarında olumsuz düşüşler olduğu, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise dijital cihaz ekranlarından metin okumaya ilişkin tutumlarında pozitif yönlü olumlu bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaman ve Dağtaş (2013) dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirilen okumanın ortaokul öğrencilerinin ekrandan metin okumaya yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediğini belirtmektedir. Yıldız ve Keskin (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin dijital metin okumaya ilişkin tutumlarının, basılı metinleri okumaya göre çok daha üst düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Durualp, Çiçekoğlu ve diğerleri (2013) eğlenmek, bilgi edinmek ya da ödevlerini yapmak amacıyla internet uygulamasında faydalanan 8.sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını olumlu anlamda daha yüksek tutum düzeylerine ulaşabildiğini belirtmektedir. Maden (2012), Türkçe öğretmen adaylarının dijital okumanın bilgi kaynaklarına daha hızlı erişim sağlaması, hızlandırması ve kolaylaştırması nedeniyle önemli olduğunu ifade etmektedir. İleri (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma ise alan yazındaki bazı çalışmalarla farklılaşarak dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın dijital tercih alt boyutuna ilişkin bulguları değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenleri dijital okumanın önemine ve gerekliliğine inanmalarına rağmen günlük hayatlarında çok az kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir. Tosun (2014) tarafından

gerçekleştirilen çalışmada e-kitap okumayı tercih eden öğretmen adaylarının yaklaşık %96'sının e-kitap okumak için gerekli teknik donanım ve uygulamalara sahip olmalarına rağmen ancak %20 kadarının e-kitapları kullanarak okuma yaptıkları görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterli ölçüğü toplam puanları dikkate alındığında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlik inançlarının orta düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde Bulut ve Karasakaloğlu, (2019); Ceylan ve Çiçekli Koç, (2021); ElAdl ve Musawi, (2020); Macit ve Demir (2016); Maden ve Maden (2016) tarafından dijital okumaya ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarının bu araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde Elkatmış (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin dijital cihaz ekranlarında gerçekleştirecekleri okumalar için bilgi ve beceri düzeylerini yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Alan yazında dijital okuma öz yeterlik inancı üzerine yapılan araştırmalarda farklı bulgularda yer almaktadır. Bazı araştırmalarda katılımcıların öz yeterlik inançları yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Elkıran'ın (2021) araştırmasında Türkçe eğitimi bölümünde öğretime devam etmekte olan öğretmen adaylarının yüz yüze gerçekleştirilen derslerdeki etkileşim düzeyleri ile dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirdikleri okumaya ilişkin öz yeterlik algılarının pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulu ve Zelzele (2018), Demirci vd. (2021), Gömleksiz vd. (2013) öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin iyi seviyede olduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar ilköğretim seviyesinden yükseköğretim aşamasına kadar farklı kademelerde eğitim hayatına devam etmekte olan öğrencilerin dijital cihazlardan okumaya ilişkin öz yeterlik inançlarının benzer olduğunu ancak yüksek düzeyde dijital okuma öz yeterlik inancına sahip olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir:

Bu bölümde ilk olarak cinsiyet alt problemine ilişkin alan yazındaki çalışmalar incelenmiş ve daha sonra araştırma sonuçlarıyla ilişkileri karşılaştırılarak yorumlara yer verilmiştir. Literatürde cinsiyet değişkeninin ele alındığı araştırmalar incelendiğinde Çıvğın (2020) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliklerinin toplam puanlarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili araştırmanın alt boyutlarında ise (kullanma, erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk) öğretmen adaylarının dijital cihazları kullanma puanları ile olumsuzluk puanlarında anlamlı bir ilişkinin gözlenemediği fakat dijital cihazlara erişim ve amaca uygun kullanabilme

puanlarının erkek öğretmen adayları lehine farklılaştığı görülmektedir. Çıvğın'ın (2020) araştırmasında erkekler lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Elkıran'ın (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada adaylarının Türkçe öğretmenlerinin dijital cihaz ekranlarından okumaya ilişkin öz yeterlik algının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayların lehine olumlu anlamda fark gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin göz sağlığı, kullanışlılık ve anlama alt ölçeklerinde de erkek öğretmen adayları lehine olumlu bir farklılaşma bulunurken sayfa yönetme boyutunda kadınların öğretmen adayları lehine olumlu farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Maden ve Maden'in (2016) araştırmasında dijital cihaz ekranlarında yapılan okumaya ilişkin erkek katılımcıların lehine olumlu farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Fidan (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarına ait dijital cihaz ekranlarından metin okumanın sağlayacağı katkılara ilişkin düşünceler incelendiğinde erkek öğretmen adayları lehine olumlu bir farklılaşmanın olduğunu görülmüştür. Ancak ilgili araştırmanın anlama, zorluk alt ölçeklerine ilişkin bulgularda cinsiyet puanlarına ilişkin farklılaşma gözlemlenmemiş lakin bayan öğretmen adaylarının ölçeklere ilişkin puan ortalamalarının daha üst düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Esmer(2013)tarafından öğretmen adaylarının katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada yeni okuryazarlık yaklaşımlarına ilişkin gerçekleştirilen uygulamalarda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla çok daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Selvi (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkek öğretmenlerin ders esnasında etkileşimli tahta kullanım öz yeterlik algılarına ilişkin araştırma bulguları, bayan öğretmenlerin algı düzeylerine oranla daha anlamlı ve yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Literatürde ayrıca dijital okumanın farklı boyutlarına ilişkin erkek bireyler lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu benzer birçok araştırma yer almaktadır (Eker ve Bingöl, 2022; Göldağ ve Kanat,2018; Mäki ve diğerleri, 2001; Pajares ve diğerleri, 2007; Yontar ,2019).

Ceylan ve Çiçekli Koç'a (2020) göre, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital cihaz ekranları aracılığıyla gerçekleştirdikleri okumalara ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Elkıran'a (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer şekilde Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yüz yüze derslerdeki etkileşim seviyelerinin cinsiyete değişkeninden etkilenmediği görülmüştür. Gençtürk (2022) dijital ortamlarda gerçekleştirilen okuma ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki olmadığını belirtmiştir. Literatürde ulaşılan bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin dijital cihaz ekranlarından okumaya ilişkin öz yeterlik algı ölçeklerinin kullanışlılık, dijital araçlarda sayfa yönetimi ve okuduğunu anlama alt ölçekleri açısından farklılık oluşturmadığını tespit

edilmiştir ancak çalışmaların göz sağlığına ilişkin alt ölçeğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Başaran,2014; Demirci ve diğerleri, 2021; Ercan ve Ateş, 2015; Erten, 2019 ; Güzel ve Elkıran, 2021; Keskin,Küçük,2021; Sarıkaya, 2019; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005 ; Tomczyk, 2020; Yıldız ve Keskin ,2016; Yılmaz,2019) .

Bulut ve Karasakaloğlu (2019) tarafından öğretmen adaylarının dijital cihazlarda gerçekleştirdiği okumaya ilişkin ilgilerinin araştırıldığı çalışmada cinsiyet değişkenine ait bulgular incelendiğinde bayan öğretmen adayları lehine pozitif düzeyde anlamlı bir farkın bulunduğu tespit edilmiştir. Şahenk Erkan ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde okuma alışkanlığı ölçeğinin toplam puanı ile alt ölçek puanlarında bayan öğretmen adayları lehine bir farklılaşma görülmüştür. Ulu ve Zelzele (2018), tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital cihaz ekranlarından okumaya ilişkin geliştirilen öz yeterlik algı ölçeğinin anlama alt ölçeğinde cinsiyet değişkenine bağlı olarak bayan öğretmen adayları lehine pozitif düzeyde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracının göz sağlığı ve kullanışlık alt ölçeklerinde ise cinsiyet değişkeninin etkili olamadığı ancak sayfa yönetimi alt ölçeğine ilişkin bulgularda erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tiryaki ve Karakuş (2019) ile Ulu ve Zelzele'nin (2018) araştırmasında kadınlar lehine sonuçlar elde edilmiştir. Kuru (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde kadın öğretmen adaylarının basılı materyallerden okuduklarını kavrama düzeylerinde akıllı cep telefonu kullanıcıları açısından olumlu bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Macit ve Demir (2016), Ercan ve Ateş (2015), Maden (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla olumlu anlamda daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir

Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterliliğinin cinsiyet değişkeni ile ilişkisini araştıran bu çalışmanın sonuçları Çıvğın (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da genel öz yeterlik puanları ile erişim ve amaca uygunluk alt boyutlarına ilişkin erkek öğretmenlerin puan ortalaması kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Erkek öğretmenlerin genel öz yeterlik puan ortamlarının bayan öğretmenlerden yüksek olması bakımından Soyuçok ve Mazman Akar (2018), Selvi (2020), Esmer (2013), Tüfekçioğlu (2010) tarafından yapılan çalışmalarının sonuçları ile ilgili araştırma sonucu benzerlik göstermektedir.

Bulut ve Susar Kırmızı (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkökul öğrencilerinin dijital cihaz ekranlarından okumaya ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine

göre ölçeğin genel puanları ile tüm alt ölçeklerinde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı görülmekle birlikte kızlar öğrencilerin ortalama puanının, erkeklerin ortalama puanından nispeten daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Kemiksiz'in (2022) öğretmen adaylarının dijital okuma becerilerine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, uygulanan Dijital Okuma Tutum Ölçeği'nden elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeni bakımında öğretmen adaylarının dijital okuma becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yıldız ve Keskin (2016) ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin dijital cihaz ekranlarından okumaya ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu belirtmekle cinsiyet değişkeninin ergenlerin tutumları üzerinde etkili olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmacılar cinsiyet değişkeni açısından her iki grupta yer alan ergenlerin yüksek düzeyde okuma tutumuna sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Susar Kırmızı ve Güneş'in (2015) araştırmasında cinsiyet değişkeninin ortaöğretim öğrencilerinin e-kitap okumaya ilişkin okuma tutumlarını etkilemediğini belirtmiştir. Araştırma bulgularından hareketle her iki grubunda benzer tutum düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Kağan Keskin ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin değişkeninin akademik metinleri dijital cihazlardan okuma açısından etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bahadır (2013) ekrandan ve basılı materyalden okuyarak öğrenmede, cinsiyetin etkisinin olmadığını belirtmektedir. Mazlum'un (2022) araştırmasında da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin dijital okuryazarlık tutumları açısından etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında dijital okuryazarlık ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmayan birçok çalışmaya ulaşılmıştır (Aksoy vd., 2021; Arslan, 2019; Kuzu ve Erten 2014; Kozan, 2018; Kozan ve Özek, 2019; Ocak ve Karakuş, 2019; Tomczyk, 2020; Yılmaz & Recep, 2022). Maden (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının dijital cihazların ekranlarında gerçekleştirdikleri okumaya ilişkin olumlu ve olumsuz algıları birlikte taşıdıkları tespit edilmiştir.

Wood ve diğerleri (2010) çağımızda bireylerin günden güne teknolojiye olan bağımlılığının artmasının bir sonucu olarak okurların e-kitap seçiminde bulunurken cinsiyetin değişkeninin yordayıcı bir unsur olarak etki etmediğini belirtmiştir. Araştırmacılar günümüzde bireylerin her geçen gün daha fazla teknolojik gelişme ile işgal edilmesinin cinsiyet etkisini azalttığını düşünmektedir.

Maden ve Maden (2016) tarafından ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada cinsiyet değişkeninin öğrencilerin dijital cihaz ekranlarından metin okuma becerilerine ilişkin tutumlarına olan etkisini incelenmiştir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde erkek

öğrencilerin lehine olumlu bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmaya ilişkin bulgular erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla dijital cihaz ekranlarından okumaya ilişkin daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Divya ve Haneefa (2020) ile Soyuçok ve Mazman Akar'ın (2018) çalışmalarına ait bulgular incelendiğinde her iki çalışmada da erkek öğrencilerin dijital okumaya karşı daha olumlu tutumları geliştirdikleri tespit edilmiştir. Erkek okurların dijital okumaya ilişkin eğilimlerinin kadın okurlara oranla daha yüksek düzeyde anlamlı bulunduğu araştırmalarda alanyazında mevcuttur (Bulut ve Karasakaloğlu,2019; Korkmaz, 2020; Özoğlu, 2019).

Dijital okumanın kız öğrencilerin tutumlarını anlamlı bir şekilde arttırdığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Duran ve Alevli (2014) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları incelediğinde kız öğrencilerin hem dijital cihaz ekranlarından okumada hem de geleneksel basılı materyallerden okumada okunan metni anlama bağlamında erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Yueh-Min ve diğerleri (2013) ile Liu ve Huang'a (2008) göre cinsiyet değişkeni bireylerin okuma becerisine ilişkin tutumları ile dijital cihazları ekrandan okuma amacıyla kullanımları açısından olumlu yönde farklılaşmaktadır. Yueh-Min ve diğerleri (2013) araştırmalarında memnuniyet boyutu ve kullanılabilir işlevlere yönelik beklenti açısından cinsiyete dayalı tutumların farklı olduğunu göstermiştir. Liu ve Huang (2008) kadın okuyucuların okuma ortamı olarak kâğıdı erkek okuyuculara göre daha güçlü tercih ettiklerini, erkek okuyucuların ise çevrimiçi okumadan kadınlara göre daha fazla memnuniyet sergilediklerini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularından hareketle cinsiyet değişkeninin dijital cihaz ekranlarından okuma becerisi üzerinde günün şartlarına bağlı olarak iş yaşamı ile sosyal yaşamdaki ihtiyaçların bir sonucu olarak ortaya çıkan belirleyici bir unsur olduğu yorumu yapılabilir (Liu ve Huang, 2008).

Cinsiyet değişkeni ile ilgili bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde dijital okuma toplam puanları ile dijital okuma özellik alt boyutunda puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Bu noktada bu araştırmaya ilişkin bulgular Bahadır (2013), Bulut ve Susar Kırmızı (2021), Demirci vd. (2021), Keskin vd. (2016), Kemiksiz (2022), Susar Kırmızı ve Güneş (2015), Wood vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

Araştırmanın dijital cihaz ekranlarından okuma tutumuna ilişkin alt boyutunda ise cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Bu noktada kadın öğretmenlerin dijital okuma tercih puan ortalaması erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın dijital okuma tercih alt boyutuna ait bulguları Duran ve Alevli(2014), Liu ve Huang (2008), Yueh-Min vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların bulguları ile benzer sonuçlara sahiptir.

Araştırmada ikinci alt problem olarak Türkçe öğretmenlerinin eğitim düzeyleri araştırılmıştır. İlk olarak alan yazındaki çalışmalar incelenmiş ve daha sonra araştırma sonuçlarıyla ilişkileri karşılaştırılarak yorumlara yer verilmiştir. Alan yazında yapılan taramada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin dijital okuma öz yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisini araştıran çalışmalara ulaşılmıştır. Aksoy ve diğerleri (2021) gerçekleştirdikleri araştırmada lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmenlerin dijital cihazlarda geliştirdikleri okuryazarlık becerilerini lisans ve daha alt eğitim düzeyine sahip öğretmenlere oranla daha yüksek bulurken tutum puanlarının ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmiştir. Mazlum'un (2022) araştırmasında öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin sosyal ve teknik alt ölçeklerine ait bulgularında lisans üstü eğitim düzeyindeki öğretmenler lehine pozitif yönlü bir farklılık varken, tutum alt ölçeğinde ise eğitim düzeyinin etkili bir değişken olmadığı görülmüştür. Benzer bulgulara Aslan (2019) ve Korkmaz'ın (2020) çalışmalarında da ulaşılmıştır. Araştırma bulgularının bu yönde sonuçlanmasında eğitim düzeyleri ne olursa olsun okurların dijital teknolojilere olan ilgilerini yüksek olması ile internet kullanma sıklığının etkili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında yukarıdaki araştırmalarla benzer olmayan sonuçlar da bulunmaktadır. Öçal (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini etkilediğini sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin daha alt düzey eğitim düzeyine sahip öğretmenlere oranla daha yeterli olduğunu tespit edilmiştir. Keskin ve Küçük (2021) eğitim durum değişkeninin sınıf öğretmenlerinin dijital cihazlarda gerçekleştirdikleri okuma ve yazma becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığını belirtmektedir.

Bu araştırmada eğitim düzeyine göre öğretmenlerin dijital okuma öz yeterlik inançlarına ait bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün lisans düzeyindeki eğitim aşamasından mezunu olduğu (%90), katılımcıların %10'unun ise lisansüstü eğitim seviyesine sahip olduğunu görülmektedir. Araştırmada Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği'nin ölçeğin erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk alt ölçeklerine dair anlamlı fark tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin erişim ve amaca uygunluk alt ölçeklerine ait ölçek puanlarının ortalaması lisans eğitimine sahip Türkçe

öğretmenlerine oranla daha yüksektir. Ancak lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin olumsuzluk alt boyutunda puan ortalaması lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerden daha düşüktür. Son olarak eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanları ile kullanma alt boyutuna ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Araştırmanın öz yeterlik toplam puanı ile kullanma alt boyutuna ait bulguları Arslan (2019), Eker ve Bingöl (2022), Küçük ve Keskin (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak ölçeğin erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk alt boyutlarında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler adına anlamlı fark oluşmuştur. Araştırmanın bu boyutu ise Aksoy vd. (2021), Korkmaz (2020), Mazlum (2022), Öçal (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin dijital tutumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ölçeğin dijital okuma özellik ve tercih alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerden daha yüksektir. Ancak lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin dijital okuma tercih alt boyutuna ilişkin puan ortalaması lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerden daha yüksektir. Eğitim düzeyine göre dijital okuma toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Araştırmanın ölçek toplam puanına ait bulgular Aksoy vd. (2021), Mazlum (2020), Sağ(2021) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Mazlum (2022) Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin teknik ve sosyal alt boyutlarında ilişkin bulgularını değerlendirdiğinde lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın dijital okuma özellik ve tercih alt boyutları bu noktada ilgi çalışmanın alt boyutları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada üçüncü alt problem olarak Türkçe öğretmenlerinin yaş değişkeni incelenmiştir. İlk olarak alan yazındaki çalışmalar incelenmiş ve daha sonra araştırma sonuçlarıyla ilişkileri karşılaştırılarak yorumlara yer verilmiştir. Dijitalleşen dünyada bireylerin dijital yerli ya da dijital göçmen şeklinde adlandırılmasında yaş en önemli belirleyici unsurdur (Prensky, 2001). Yaş değişkeninin dijital okuma becerisine etkisi ile ilgili alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı bulgulara ulaşılmıştır. Çıvğın'ın (2020), öğretmen adaylarının dijital öz yeterlik inançlarını incelediği araştırmasında yaş değişkenine ilişkin öz yeterlik toplam puanlarının sonuçları değerlendirildiğinde yaş değişkeni ile dijital okuma öz yeterliği arasında düşük derecede anlamlı olmayan bir ilişki gözlenmiştir. Kozan (2018), Yaman (2019), Keskin ve Küçük 'ün (2021) araştırmalarında bireylerin dijital cihazlarda gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerinde sergiledikleri beceri düzeyleri ile yaş değişkeni arasında

herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Ulaş ve Ozan (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde yaşça daha büyük olan öğretmenlerin dijital eğitim teknolojilerinin yanı sıra geleneksel eğitim teknolojilerini de kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir. Araştırmacılar bu noktada yaş değişkeninin sınıf ortamında internet tabanlı dijital eğitim teknolojinin kullanımında belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kemiksiz 'in (2022) çalışmasında yaş değişkenine bağlı olarak dijital okuma tutumunda anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Mazlum'un (2022) araştırmasında ise yaş değişkeni ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık puanları arasında Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin tutum ve teknik alt ölçeklerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın diğer bulguları incelendiğinde ise bilişsel ve sosyal alt ölçeklerde anlamlı düzeyde farklılıklar belirlenmiştir. Ölçme aracının bilişsel ve sosyal alt boyutlarının genç öğretmenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşması, genç öğretmenlerin dijital teknolojiler ile internet tabanlı teknolojilerinden araştırma, sosyalleşme ve iletişim amaçları ile yararlanmak istemelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir (Mazlum,2022).

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan bazı araştırmada yaş değişkeni açısından öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır. (Demirci vd., 2021; Korkmaz,2020; Li ve Ranieri, 2010; Schönwetter vd., 2010). Karataş (2014) ise 30 yaş ve altında görev yapmakta olan öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlere oranla dijital teknolojileri kullanımına ilişkin pedagojik alan bilgileri düzeylerinin daha yeterli olduğu algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aksoy vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe dijital cihaz ekranlarından gerçekledikleri okuryazarlık etkinliklerine ilişki beceri düzeylerinde de azalmalar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin yaşları arttıkça daha genç öğretmenlere oranla dijital teknolojik araçları daha geç kullanmaya başlaması ve alışkanlıklarını bırakmak istememesinden kaynaklanıyor olabilir (Güder ve Demir, 2018). Kocaoğlu (2013) 41 yaş ve üst yaş sınıflandırmasına sahip öğretmenlerin FATİH Projesinde yer alan dijital teknolojik aygıtları ve uygulamalarının kullanımına ilişkin öz-yeterlik seviyelerinin genç öğretmenlere oranla düşük seviyede bulunduğunu tespit etmiştir. Yılmaz'ın (2019) çalışmasında dijital cihazların ekranlarından gerçekleştirilen okumalarda ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algı ölçeğine ait sayfa yönetimi, kullanılabilirlik ve okuduğunu anlama alt ölçeklerine ait bulgular incelendiğinde yaş değişkeni açısından fark gözlenmiştir. Araştırma bulgularına ölçeğin göz sağlığı alt ölçeğinde ise yaş değişkeni öğrencilerin öz yeterlik algıları açısından etki eden bir değişken değildir. Demirci ve diğerleri (2021) tarafından yapılan

çalışmada da öğretmenlerin dijital cihaz ekranlarından metin okumaya ilişkin geliştirdikleri tutumlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Doğan Yılmaz'a (2014) göre öğretmenlerin yaşları arttıkça ders esnasında akıllı tahta ve ona ilişkin uygulamaları kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları da düşüş göstermektedir.

Bu çalışmada ise yaş faktörüne göre öğretmenlerin dijital okuma tutum ölçeğinin dijital okuma özellik alt boyut puanları ve dijital okuma tercih alt boyut puanları ile dijital okuma toplam puanları arasında ilişki tespit edilmemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Korkmaz (2020), Mazlum (2022), Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Yaş faktörüne göre dijital okuma öz yeterlik ölçeğinin toplam puanları ile olumsuzluk ve amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Alan yazında elde edilen veriler ile benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Çıvğın 2020; Demirci ve diğerleri 2021 ;Kozan, 2018 ; Yaman 2019, Keskin ve Küçük,2021). Ancak ölçeğin kullanma ve erişim alt ölçeğine dair puanların istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmenlerin kullanma ve erişim alt ölçek puanları incelendiğinde (21-30 yaş) genç öğretmenlerin lehine gerçekleşen farklılaşmanın nedeni olarak genç öğretmenlerin dijital tabanlı internet uygulamalarını araştırma yapma, sosyal medya uygulamalarını kullanarak sosyalleşme ve diğer insanlarla iletişim kurma gibi amaçlarla kullanıyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyimleri/kıdemleri ile ilgili değişken araştırılmıştır. İlk olarak alan yazındaki çalışmalar incelenmiş ve daha sonra araştırma sonuçlarıyla ilişkileri karşılaştırılarak yorumlara yer verilmiştir. Alan yazında yapılan taramada öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin değişkenin dijital okuma sürecine etkisini araştıran çalışmalara ulaşılmıştır. Mazlum'un (2022) çalışmasında mesleki deneyim ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeğinin tutum alt faktörlerin istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Arslan (2019) ile Zahorec ve diğerlerinin (2019) gerçekleştirdikleri çalışmalarda mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin dijital okuma tutumları açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Aksoy ve diğerleri (2021) araştırmasında da 0-5 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin ölçeğin tutum puanlarında mesleki tecrübe değişkeni açısından ilişki tespit edilmemiştir. Selvi , (2020) sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta uygulamanın sınıf ortamında kullanımına ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin mesleki tecrübe değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bulgulara Demirci ve diğerleri (2021), Doğan Yılmaz (2014), Güneş (2019) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kıdem yıllar

değişkenine bağlı olarak öz yeterlilik seviyelerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Demirci ve diğerleri (2021) araştırmalarında mesleki kıdem ile ekran okuma tutumu arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Korkmaz'ın (2020) çalışmasında ise özellikle 18 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere oranla genç öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin daha üst düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Alan yazında mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin dijital okuma becerileri üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığını belirten çalışmalara da rastlanmıştır. Ulaş ve Ozan'ın (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri arttıkça öğrenme ve öğretme etkinliklerinde dijital eğitim teknolojilerini daha fazla yararlanma eğilimlerinde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kocaoğlu (2013) lise öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Aksoy ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada araştırma ölçeğinin teknik alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde 0-5 yıl arası mesleki kıdemi bulunan sınıf öğretmenlerinin 21-25 yıl arası mesleki kıdemi bulunan sınıf öğretmenlerine oranla yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Mazlum'un (2022) araştırmasında da ölçeğin bilişsel faktöründe yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Bu çalışmada ise mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları ile olumsuzluk alt boyutuna ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Bu noktada araştırma sonuçları Doğan Yılmaz (2014), Demirci vd. (2021), Güneş (2019), Selvi (2020) tarafından yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Ancak Türkçe öğretmenlerin öz yeterlik ölçeğinin kullanma erişim ve olumsuzluk alt ölçeklerine ait puanları istatistiksel olarak farklılaşmıştır. 11-25 yıl arası mesleki tecrübeye sahip Türkçe öğretmenlerin kullanma alt ölçeği puan ortalaması 0-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahip Türkçe öğretmenlerinden daha yüksektir. 11-15 yıl arası mesleki tecrübeye sahip Türkçe öğretmenleri ile ve 21-25 yıl arası mesleki tecrübeye sahip Türkçe öğretmenlerinin kullanma alt ölçek ortalaması 6-10 yıl arası mesleki tecrübeye sahip meslektaşlarından daha yüksek tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle mesleğe yeni Türkçe öğretmenlerin dijital araçlarda gerçekleştirdikleri okumaya dönük bilgi, becerileri ve yeterlik düzeylerinin daha tecrübeli meslektaşlarına oranla yüksek düzeyde bulunduğu ancak genç öğretmenlerin bu niteliklerini eğitim ortamına yansıtmada yeterli olmadıkları ifade edilebilir.

Kıdeme göre öğretmenlerin dijital okuma tutum ölçeğinin dijital okuma özellik puanları ve dijital okuma tercih puanları ile dijital okuma toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Bu noktada araştırma Aksoy vd. (2021), Arslan (2019), Demirci vd. (2021),

Mazlum (2022), Zahorec vd. (2019) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmaması öğretme – öğrenme sürecinde benzer özellikler gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulgularından hareketle Türkçe öğretmenlerinin, derslerinde hedefledikleri kazanımlara uygun dijital cihazları seçebilmeleri, seçtikleri cihazları teknik düzeyde kullanabilmeleri, derslerini dijital okuma araçları ile zenginleştirmeleri ve öğretime yönelik dijital okuma becerilerini geliştirerek öğrencilerin seviyelerine uygun içerik geliştirebilmeleri adına eğitim projeleri ve hizmet içi eğitimler planlanabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak süre değişkeni araştırılmıştır. İlk olarak alan yazındaki çalışmalar incelenmiş ve daha sonra araştırma sonuçlarıyla ilişkileri karşılaştırılarak yorumlara yer verilmiştir. Dijital cihazlardan düzenli olarak günlük metin okuma süresi değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde alan yazında farklı bulgulara rastlanmıştır. Çıvğın'ın (2020) çalışmasında Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeğinin toplam puanı açısından dijital cihaz ekranlarında geçirilen süresi arttıkça öz yeterlik inançlarının da arttığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları ile ilgili bulgular yorumlandığında ise amaca uygunluk, kullanma ve olumsuzluk alt ölçeklerinde dijital cihaz ekranlarında geçirilen süresi değişkeninin etkisi gözlenmemekle birlikte erişim alt ölçeğinde anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Bu noktada sonuçlar öz yeterlik ölçeğinin genel puanları ile benzerlik göstermektedir. Elkıran'ın (2021) araştırmasında ise internette tabanlı dijital cihazlarda geçirilen süresi değişkeninin Türkçe öğretmen adaylarının yüz yüze gerçekleştirilen derslerdeki etkileşim düzeyleri ile dijital cihaz ekranlarından yapılan okumaya ilişkin öz yeterlik algılarında anlamlı düzeylerinde fark gösterdiği belirlenmiştir. Ulu ve Zelzele'nin (2018) araştırmasında günlük olarak dijital cihaz kullanım süresine değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde ölçeğin göz sağlığı, kullanılabilirlik ve dijital metinlerde sayfa yönetme alt ölçeklerinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada anlama alt ölçeğinde ise dijital cihaz kullanım süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmekle birlikte farkın 1-3 saat arası dijital cihaz kullanan öğretmen adayları lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kuru'nun (2018) araştırmasında öğretmen adaylarının dijital cihazları kullanım süreleri bakımından basılı materyallerden ve dijital cihaz ekranlarından okudukları metinleri kavrama düzeylerinde farklılık tespit edilmemiştir.

Macit ve Demir (2016) ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin haftalık olarak basılı materyallerden kitap okuma süresi değişkeni ile okuma amacıyla dijital cihaz ekranlarını tercih etmeleri arasında herhangi bir ilişki tespit etmemiştir. Araştırma bulguları haftalık basılı materyallerden kitap okuma süreleri ile dijital cihaz ekranlarından okuma arasında düşük

düzeyde pozitif bir ilişki göstermektedir. Ceylan ve Çiçekli Koç 'un (2021) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirdikleri okumaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin internet kullanım sıklığı değişkeninden etkilenmediği görülmektedir. Demirbaş (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin bir gün süreyle akıllı telefonda geçirdikleri süre ile mesleki tecrübe süresi değişkeni arasında olumlu bir ilişki var olmakla birlikte cinsiyet değişkeni ile bir gün süreyle akıllı telefonda geçirdikleri süre arasında anlamlı farkın oluşmadığını tespit etmiştir.

Kemiksiz (2022) çalışmasında dijital okuma tutum ölçeği ve alt boyutlarında süre değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark tespit edememiştir. Bulut ve Susar Kırmızı'nın (2021) araştırmasında da süre değişkeninin okuma tutumlarını etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Aksoy ve diğerlerinin (2021) sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini inceledikleri çalışmada Dijital Okuma Ölçeği ve alt ölçeklerin günlük dijital cihaz kullanım süresi değişkenine ilişkin bulguları farklılık göstermemektedir. Araştırmada elde edilen bulgudan hareketle öğretmenlerin süre değişkeni açısından benzer düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bozoklu (2022) ise okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının internet kullanım süresi arttıkça azaldığını belirtmektedir. Ancak bu tespitlerin aksine internet kullanım sıklığının tutum ve dijital yeterlilikle anlamlı bir korelasyonel bağı olduğunu belirten araştırmalarda bulunmaktadır (Divya ve Haneefa , 2020 ; Portera ve Donthu, 2006).

Alanyazında e-kitap okuyucuların günlük e kitap okuma süresilerini frekans analizine bağlı olarak tespit etmiş çalışmalarda bulunmaktadır. Çelik ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının günlük e-kitap ve basılı kitap okuma sürelerine ilişkin bulgular incelendiğinde “e-kitaptan okumayı tercih eden öğretmen adaylarının %53,3’ü günde 15 dakika civarında e-kitap okurken, basılı materyalleri tercih eden adaylarda aynı sürede bu oran %30,1 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca 1 saat e-kitap okuyan öğretmen adaylarının oranı %15,9 olarak belirlenirken basılı materyalden okuyan adayların oranı %20,8; 2 saat e-kitap okuyan öğretmen adaylarının oranı %3,3 olarak belirlenmişken basılı materyallerden okuyanların oranı ise %10,2 olarak tespit edilmiştir. Okuma amacıyla 3 saat ve üzeri zaman ayıran öğretmen adaylarının oranı ise iki okuma ortamı için de %2,7 olarak tespit edilmiştir”. Bu çalışmada ise dijital okuma süresine göre dağılım şu şekilde tespit edilmiştir: Her gün dijital okuma yaparım diyenler (%33,6), yaklaşık 1 saat dijital okuma yaparım diyenler (%28,3), yaklaşık 30 dakika saat dijital okuma yaparım diyenler (%23,1) ve yaklaşık 2 saat üzeri saat dijital okuma yaparım diyenler (%15) olarak elde edilmiştir

Araştırma sonucunda dijital cihazdan düzenli olarak kitap okuma süresi değişkenine göre dijital tutum ölçeğinin dijital okuma tercih alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu noktada araştırma Bulut ve Susar Kırmızı (2021), Güzel ve Elkıran (2021), Kemiksiz (2022), Macit ve Demir (2016) tarafından yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Ancak dijital cihazdan düzenli olarak yaklaşık kitap okuma süresine göre öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından dijital okuma özellik puanları ile dijital okuma toplam puanları açısından anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla uygulanan LSD karşılaştırma testi sonucuna göre her gün okumam diyen öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları arasında fark vardır ve her gün okumam diyen öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha düşüktür. Araştırma bulgularına göre okuma amacıyla 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğretmenleri ile yaklaşık 1 saat ve 30 dakika okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları arasında fark vardır ve yaklaşık 2 saat okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha yüksektir. Her gün okumam diyen öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenlerin dijital okuma toplam puanları arasında fark vardır ve her gün okumam diyen öğretmenlerin dijital okuma toplam puan ortalaması daha düşüktür. Öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanma sıklığının dijital teknolojilere karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini belirten çalışmalar alan yazında yer almaktadır (Tsitouridou ve Vryzas, 2003 ;Turgut ve Akdemir, 2019). Bu noktada dijital cihazlarda geçirilen zaman arttıkça bireyin deneyimleri ile tutumları da olumlu yönde artmaktadır. Tecrübenin artması ile bireyin dijital okuryazarlık seviyesinde artış söz konusu olabilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde dijital cihazdan düzenli olarak kitap okuma süresi değişkeni açısından Türkçe öğretmenlerin dijital okuma öz yeterlik ölçeği toplam puanları arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Araştırma bulguları Cayhan (2017), Elkıran (2021), Ulu ve Zelzele (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ancak ölçeğin alt boyutlarında dijital cihazdan düzenli olarak yaklaşık kitap okuma süresine göre öğretmenlerin kullanma, erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı fark tespit edilmiştir. Süre değişkeni açısından okuma grupları arasındaki farklılaşmayı tespit etmek amacıyla LSD karşılaştırma testi uygulanmıştır. Test sonucu her gün okumam diyen ve yaklaşık 30 dakika okuyan öğretmenler ile yaklaşık 1 saat ve 2 saat üzeri okuyan öğretmenlerin kullanma alt boyut puanları arasında fark vardır ve her gün okumam diyen ve yaklaşık 30 dakika okuyan öğretmenlerin kullanma alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. Yaklaşık 2 saat ve üzeri okuyan öğretmenler

ile diğer gruptaki öğretmenlerin erişim alt boyut puanları arasında fark vardır ve yaklaşık 2 saat ve üzeri okuyan öğretmenlerin erişim alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. Ayrıca yaklaşık 1 saat okuyan öğretmenler ile her gün okumayan öğretmenlerin erişim alt boyut puanları arasında fark vardır ve yaklaşık 1 saat okuyan öğretmenlerin erişim alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. Her gün okumam diyen öğretmenler ile yaklaşık 1 saat ve 2 saat üzeri okuyan öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puanları arasında fark vardır ve her gün okumam diyen öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. Her gün okumam diyen ve yaklaşık 30 dakika okuyan öğretmenler ile yaklaşık 1 saat ve 2 saat üzeri okuyan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puanları arasında fark vardır ve yaklaşık 1 saat ve 2 saat üzeri okuyan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. Bu noktada alt boyutlar ile ilgili sonuçlar incelendiğinde dijital cihazlardan günlük metin okumaya ayrılan zamanın artması ile dijital okumaya ilişkin öz yeterlik inançlarının da arttığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular Çıvgın'ın (2020) ekrana bakma süresi değişkeninden elde ettiği bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olarak okuma materyali tercihi (dijital/basılı) değişkeni incelenmiştir. İlk olarak alan yazındaki çalışmalara yer verilmiş ve daha sonra araştırma sonuçlarıyla ilişkileri karşılaştırılarak yorumlara yer verilmiştir. Alan yazında tercih edilen okuma materyali değişkenine göre Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterliklerini ve tutumlarını inceleyen farklı araştırmalara ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde bazı çalışmaların bulgularında dijital cihaz ekranlarından okuma lehine (You, 2009) (Lın & Lın, 2009) anlamlı farklılıklar tespit edilirken bazı çalışmaların bulgularında ise geleneksel olan basılı metinleri okuma lehine (Mangen vd., 2013) farklılıklar tespit edilmiştir. Sun ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında ise okuma materyalinin niteliği farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Ulu ve Zelzele (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital cihaz ekranlarından okumaya ilişkin öz yeterlik algılarının kullanılabilirlik, okuduğunu anlama ve dijital metin sayfalarını yönetme alt ölçeklerinin okuma materyali tercih değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmektedir. Bulgular hem basılı materyallerden okuyan adayların hem de dijital materyallerden okuyan adayların ölçeklere ait puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Dağtaş (2013) araştırmasında elde ettiği bulgulara göre dijital cihaz ekranlarından metin okumanın öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları ile okuma tutumlarını pozitif manada olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dağtaş'ın (2013) araştırma bulguları Yaman ve Dağtaş'ın (2013) bulguları ile

benzer sonuçlar taşımaktadır. Williams (2010) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin iPod isimli dijital okuma aracından gerçekleştirdikleri okumalarda kullandıkları strateji dair olumlu tutumlar geliştirmesi de alan yazındaki benzer çalışmaları da destekler niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde dijital cihaz ekranlarından okumanın bireylerin okuma tutumunu pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmış başka araştırmalar da yer almaktadır (Berger, 2010; Duran ve Alevli 2014; McGlenn ve Parrish 2002; Maynard ve Cheyne (2005); Lin ve Lin 2009; Scott, 1999; You, 2009). Chou'ya (2009) göre okurların dijital cihazlardan elde ettikleri tecrübe, dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirdikleri okuma davranışlarına ve başarısına etki edecek temel etkenlerin başında gelmektedir. Tüm bu araştırmaların bulgularından hareketle dijital okumanın, bireylerin dijital metin okumaya ilişkin okuma tutumlarını pozitif yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılabılıriz.

Başaran (2004) tarafından yapılan araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin okuma ortamı olarak dijital cihaz ekranlarını ya da basılı materyalleri tercih etmelerinin kavrama, metni okuma hızı ve öğrencilerin geliştirdikleri okuma tutumlarını etkilemediği tespit edilmiştir. Kayıpmaz'ın (2011) çalışmasında da elde edilen bulgular basılı materyallerden okumanın öğrencilerinin okumaya becerilerine ilişkin tutumlarını etkilemediği yönündedir. Ağtaş'a (2013) göre öğretmenlerin çok büyük bölümü, basılı materyallerden metin okumayı tercih ederken çok az öğretmen kısmı ise dijital cihaz ekranlarından metin okumayı tercih etmektedir. Ak (2019) ilkökul öğrencilerinin dijital cihaz ekranından gerçekleştirdikleri okuma uygulamalarında okuduğunu kavrama becerisi ile okuma hataları ve prozodik becerilerinin dijital cihaz ekranlarından okumaya yönelik öğrenci tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya ilişkin ön test ve son test bulguları incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun yer alan öğrencilerin ön testte olumlu okuma tutumlarına sahip olmalarına rağmen araştırmacı tarafından gerçekleştirilen okuma uygulamaları sonrasında deney grubunda yer alan öğrenci grubunun dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirdikleri okumalara ilişkin tutumları düşerken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dijital cihaz ekranlarından okumaya ilişkin tutumlarında artış olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında dijital cihaz ekranlarından okumanın basılı materyallerden okumaya göre bireyin sağlığı açısından dezavantajlı bir yapısının olduğu ve bu duruma bağlı olarak bireyin okuma ve kavrama başarısının düşebileceği bulgusuna ulaşılmış araştırmalara rastlanmıştır (Dağtaş, 2013; Duran ve Ertuğrul 2015; Elkatmış, 2015). İleri'nin (2011) yaptığı gerçekleştirdiği araştırma bulguları incelendiğinde dijital cihaz ekranlarından okuma faaliyetlerinin öğrencilerin okuma isteklerini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Gençtürk (2022) araştırmasında gençlerin 5 sayfadan uzun metinlerde basılı ortamda okumayı daha fazla tercih ettiklerini ve metinleri okurken basılı ortamda daha iyi odaklanabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak erkeklerin kızlara oranla hem kısa metinleri okurken hem de yoğunlaşarak okumayı gerektiren metinlerde dijital ortamı daha fazla tercih ettiği görülmüştür.

Başaran (2014) ile Ertem ve Özden (2014) ilköğretim öğrencilerinin okuma becerilerine ilişkin tutumları ile tercih ettikleri okuma ortamı açısından yaptıkları analizde öğrencilerin basılı kitaplar okumayı daha çok istedikleri, basılı kitapların öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ve onları mutlu ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Baştuğ ve Keskin (2012) basılı materyaller üzerinden okuma gerçekleştiren öğrencilerin dijital cihaz ekranlarından okumayı tercih eden öğrencilere oranla okunan metnin kavraması, okuma hızı ve hatasız okuma değişkenleri açısından daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Ateş ve Ercan'ın (2015) araştırma bulguları da benzer şekilde basılı materyallerden okuyan öğrenciler lehine bir sonuç üretmiştir. Her iki çalışmanın bulguları da öğrenciler açısından basılı materyallerden okumanın dijital cihaz ekranından okumaya oranla daha etkili sonuçlar ürettiği yönündedir. Alan yazın incelendiğinde basılı materyallerden okumayı destekleyen başka araştırmalarında mevcut olduğu görülmektedir (Dillon, 1992; Dyson ve Haselgrove 2001; Güneş, 2010; Kerr, 2002; Kurniawan ve Zaphiris 2001; Muter ve Maurutto 1991; Noyes ve Garland 2008).

Bu çalışmada okuma materyali tercihi değişkenine göre öğretmenlerin dijital okuma tutum ölçeğinin dijital okuma tercih ve dijital okuma özellik alt ölçekleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Okumak için dijital araçları tercih eden öğretmenlerin dijital okuma özellik ortalaması basılı materyallerden okuyan öğretmenlerden daha yüksektir. Dijital okumanın bireylerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönünde desteklediği sonucuna ulaşan benzer araştırmalar alan yazında mevcuttur (Dağtaş, 2013; Duran ve Özen Ertan 2015; McGlinn ve Parrish 2002; Lin ve Lin 2009; Scott 1999; Yaman ve Dağtaş 2013; You 2009). Ayrıca araştırma sonucunda okumak için basılı materyal tercih eden öğretmenlerin dijital okuma tercih ortalamasının dijital araçlardan okuyan öğretmenlerden daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında okuma amacıyla dijital araçları tercih eden öğretmenlerin dijital araçları bir fırsat olarak değerlendirmeleri fakat bazı dezavantajlara sahip olduğunu da kabul etmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Basılı materyalleri tercih eden öğretmenlerin dijital tercih ortalamalarının yüksek olması da geleneksel okuyucuların dijital okuma sürecinin okuma ortamına getirdiği avantajların farkında olduğu ve dijital okumayı çağın bir gerekliliği olarak gördükleri yönünde yorumlanmıştır. Son

olarak okumayı tercih ettiği materyale göre öğretmenlerin dijital okuma tutumunun genel puanları arasında anlamlı fark yoktur. Bu noktada anlamlı bir farkın bulunmaması (Sun vd., 2013) tarafından yapılan araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Okuma materyali tercihi değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları ile kullanma, erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak pozitif düzeyde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Okumak için dijital araçları tercih eden öğretmenlerin genel öz yeterlik puan ortalaması ile erişim ve amaca uygunluk alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması basılı materyal tercih eden öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak okumak için basılı materyal tercih eden öğretmenlerin kullanma ve olumsuz alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması dijital araçları tercih eden öğretmenlere göre daha yüksektir. Basılı materyali tercih eden öğretmenlerin kullanma ve olumsuzluk boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının dijital okurlara göre daha yüksek olmasının sebebi olarak basılı materyali tercih eden öğretmenlerin dijital araçların psikolojik ve sosyal yönleri ile iletişim becerilerini olumsuz etkileyeceğinden çekinmeleri ve dijital araçlarda metin devamlılığını sağlayamayacakları için yorucu olacağı düşüncesinin etkili olduğu düşünülmektedir .Alan yazında dijital cihaz ekranlarından okumanın basılı materyallerden okumaya oranla okurun gözünü, beynini ve bedeni yorarak buna okuma ve okuduğunu kavrama başarısını düşürdüğünü bulgulayan araştırmalara ulaşılmıştır (Dağtaş,2013; Duran ve Ertuğrul, 2012; Elkatmış 2015; İleri, 2011; Gençtürk, 2022). Öte yandan basılı materyal üzerinden okumanın bireylerin okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalarda alan yazında bulunmaktadır (Ateş ve Ercan ,2015; Başaran, 2014; Baştuğ ve Keskin, 2012; Ertem ve Özden, 2014; Kayıpmaz,2011).

Güneş ‘e göre (2010) öğrencilerin dijital okuma cihazlarında okuma gerçekleştirmeden önce basılı materyaller üzerinde okumalar gerçekleştirerek becerilerini geliştirmelidir. Bu noktada öğrencilerin basılı materyaller vasıtasıyla kavrama,hatırlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirerek aşamalı olarak dijital cihazlar üzerinden ekran okumaya geçmeleri beklenmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi olarak Türkçe öğretmenlerinin dijital kütüphane kullanma değişkeni incelenmiştir. İlk olarak alan yazındaki çalışmalar incelenmiş ve daha sonra araştırma sonuçlarıyla ilişkileri karşılaştırılarak yorumlara yer verilmiştir. Kütüphaneler, bireyin okuma kültürü edinmesi aşamasında önemli görevleri olan eğitim kurumlarıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, dijital kültürün toplumsal hayatta giderek artan güçlü etkisi ve teknoloji kuşağı bireylerin ortaya çıkışı, kütüphanelerin okuma kültürü konusundaki

görevlerini dijital ortamda da gerçekleştirmelerine sebep olmaktadır. Dijital kütüphane; bilgiyi merkeze alan, çağdaş teknolojilerle donanmış, dijital uygulamalara sahip, bilgi kaynakları arasında iş birliğine yatkın, zaman ve mekân unsurlarından bağımsız dijital formatta teşkil edilmiş dinamik bir yapıdır (Yalçınkaya, 2016).

Kütüphaneler bireylerin kitaba ulaşımını kolaylaştırmakta ve çocuklara ilgilerini çekebilecek birçok kitap seçeneği ve daha fazla kitap okuma fırsatı sunmaktadır. Bu noktada alanyazında yapılan birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bilgisayarlar teknolojileri, bireylerin iletişim kurma stillerini ve bilgiye ulaşma yöntemlerini farklılaştırmış bu durumun bir sonucu olarak da dijital kütüphanelere olan ihtiyaç, merak ve ilgiyi günden güne artmıştır (Küçük ve Soydal, 2003) . Yalçınkaya (2016) dijital kütüphaneleri, dijitalleşen toplum hayatında ortaya çıkan yeni bilgiler ile var olan bilgileri düzenli bir biçimde yapılandırarak bireylerin kullanımına sunan, dijital dünyanın önemli bir planlayıcısı aynı zamanda okuma kültürün de önemli bir parçası olarak görmektedir. IFLA/UNESCO'ya (2002) göre öğretmen, öğrenci ve kütüphane birlikteliğinin sağlanması öğrencilerin daha yüksek okuryazarlık, öğrenme, problem çözme ve bilgi iletişim teknolojisi becerisine sahip olmalarını sağlamaktadır. Lee ve diğerleri (2005) tarafından yapılan dijital kütüphanelerin kullanımında ara yüz özelliklerinin etkisini tespit etmeyi amaçlayan çalışmada bireylerin dijital teknolojilerin kullanımı ve dijital okuryazarlık konusunda eksik veya yeteri seviyede bilgi sahibi olmamasının, dijital kütüphanelerin kullanımını ve benimsenmesini zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Lamb ve diğerleri (2005) öğrencilerin e-öğrenme sürecinde başarılı olabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olmalarının önemli olduğuna belirterek, e-kütüphane sahibi olmanın öğrencilerin çevrim içi süreçlerde deneyimini yetkinleştireceğine inanmaktadır. Abuzaid ve Singh'e göre (2009) e-kütüphaneler tarafından sunulan hizmetler e-öğrenme süreci için öğrenciye daha fazla katma değer sağlayarak öğrencilerin dijital teknolojilere yaklaşımlarındaki olumsuzlukları azaltacaktır.

Öğrencilerin okuma kültürleri ile kitaplık/kütüphane kullanımları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Adeche, 2009 ; Altunbay ve Üstten Uslu, 2020). Evinde, sınıfında, okulunda ve yaşadığı sosyal çevrede ya da dijital ortamlarda kitaplık veya kütüphane bulunan kitaba ulaşımı kolay olan öğrenciler ile öğrenci velileri birlikte katıldıkları kitap okuma etkinlikleri vasıtasıyla okuma becerilerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirebilmektedir. Yurdakul ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin okuma tutumunun sınıfta ya da okulda kütüphane veya kitaplık bulunma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Okulunda kitaplık veya kütüphane bulunan

öğrencilerin okuma tutumu sıra ortalamalarının, okulunda kitaplık veya kütüphane bulunmayan öğrencilerin okuma tutumu sıra ortalamalarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Çocuk kütüphanelerinin sahip olduğu cazip ortam ile çocukları okuma konusunda motive ettiğini düşüncesi bu sonucu destekler niteliktedir (Yılmaz ,2021). Öğrencilerin kütüphaneyi kullanma sıklıkları ile okuma davranışları arasında derin bir bağlantı bulunmaktadır (Kurulgan ve Çekerol, 2008 ; Şahenk Erkan ve diğerleri, 2015). Okuma alışkanlığı güçlü öğrencilerin kütüphane kullanma sıklıkları fazla olmakla birlikte akademik anlamda başarıları da üst düzeydedir. Durualp ve diğerleri (2013) öğrencilerin okuma tutumlarının artırılmasında anne ve babanın kitap okuması ve evde kitaplık bulunmasının etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Çocukların sahip olduğu kitap sayısının kitap okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir etken olduğu ve sahip olunan kitap sayısı ile okuma tutumunun doğru orantılı olarak artış gösterdiği tespit edilmiştir. Durualp ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları incelendiğinde yaşadığı evde kurulu bir kütüphane bulunan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin tutumları evinde kütüphane bulunmayan öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Güner ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada kütüphanelerin azlığı okuma becerileri ve okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen etmenlerden birisi olarak ifade edilmektedir. Balcı ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada halk kütüphanelerinden yararlanma sıklığı ile okuma tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde halk kütüphanesinin aktif olarak kullanan 6.sınıf öğrencileri ile kütüphaneyi hiç kullanmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgusu değerlendirildiğinde bireylerin okumaya tutumlarının kütüphane kullanma sıklığı değişkeninden etkilendiği görülmektedir.

Kösem'in (2019) öğretmen adaylarının tutumları ve öz yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının kütüphaneye üye olma değişkeni açısından eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğinin alt ölçeklerinde öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin pozitif yönlü farklılaştığı, kütüphane üyesi olmayan öğretmen adaylarının ise genel eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri ile alt ölçeğin görsel, araştırma / inceleme ve değerlendirme boyutlarında daha yüksek tutuma sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya ilişkin öz yeterlik algılarının evlerinde kitaplık olup/ olmama değişkeni açısından pozitif yönlü farklılaştığı birçok çalışma alan yazında yer almaktadır (Aybek ve Aslan, 2015 ; Şahin , 2019 ; Telli, 2021). Kösem'in çalışmasından farklı olarak bazı çalışmada ise öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlikleri, ilgileri ve tutumları ile evlerinde ya da okullarında kütüphane bulunma değişkeni arasında ilişki tespit edilememiştir (Uzuner Yurt ve Eyüp, 2015;

Suna, 2006). Balcı ve diğeri (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde 6.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ilişkin tutumları ile sınıflarda ya da okulda kütüphane kullanımını veya kütüphaneye üye olma değişkeni açısından herhangi bir ilişki tespit edilememekle birlikte kütüphane kullanan veya üye olan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde ise Türkçe öğretmenlerinin dijital cihazlarında dijital kütüphane bulundurma değişkeni dijital okuma tutum ölçeğinin dijital okuma tercih ve dijital okuma özellik alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak farklılaşma meydana getirmemiştir. Dijital cihazınızda dijital kütüphanesi olan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması dijital kütüphanesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Dijital cihazınızda dijital kütüphanesi olmayan öğretmenlerin dijital okuma tercih puan ortalaması dijital kütüphanesi olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Balcı ve diğeri (2012) bulguları dijital okuma tercih ve dijital okuma özellik alt boyutuna ait bulgular ile benzerlik göstermektedir. Alan yazında araştırmanın dijital okuma tercih ve dijital okuma özellik alt boyutlarına ait bulgularla benzerlik gösteren başka çalışmalarda bulunmaktadır (Adeche, 2009; Altunbay ve Üstten Uslu, 2020 ; Durualp vd. , 2013; Yurdakul vd., 2020). Araştırma bulguları incelendiğinde bu araştırmada dijital cihazda dijital kütüphane bulundurma değişkenine göre öğretmenlerin dijital okuma tutum ölçeği toplam puanları arasında fark bulunmamaktadır. Balcı ve diğeri (2012) okumaya yönelik tutumların öğrencilerin halk kütüphanesi üyeliği değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığını, (Uzuner Yurt ve Eyüp , 2015) okumaya yönelik tutumların kütüphane kullanma oranlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Bu araştırmaya ait bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dijital cihazlarında dijital kütüphane bulundurma değişkeni açısından öğretmenlerin öz yeterlik ölçeğinin kullanma, erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak fark gözlemlenmektedir. Dijital cihazınızda dijital kütüphanesi olan öğretmenlerin erişim ve amaca uygunluk alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması dijital kütüphanesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Elde edilen bu sonuç bireylerin okuma öz yeterlik algılarının kütüphane sahibi olma ve kullanma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuyla örtüşmektedir (Kösem, 2019; Aybek ve Aslan, 2015; Şahin , 2019). Ancak dijital cihazınızda dijital kütüphanesi olmayan öğretmenlerin kullanma ve olumsuz alt boyutlarına ilişkin puan ortalaması dijital kütüphanesi olanlara göre daha yüksektir. Ancak dijital cihazınızda dijital kütüphane olma durumuna göre genel öz yeterlik puan ortalaması arasında anlamlı fark yoktur.

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar üzerinde dijital kütüphaneye sahip öğretmenlerin sayısal olarak az olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problem olarak okunan kitap sayısı değişkeni incelenmiştir. İlk olarak alan yazındaki çalışmalar incelenmiş ve daha sonra araştırma sonuçlarıyla ilişkileri karşılaştırılarak yorumlara yer verilmiştir. Bir yılda okunan e-kitap sayısı değişkeninin dijital tutum ve öz yeterlik inançlarına olan yansımaları incelendiğinde alan yazında öğretmenlerinin, öğrencilerin ve öğrenci ailelerinin okudukları e-kitap sayısının dijital okuma tutumuna olan etkilerini araştıran çalışmalara rastlanmıştır. Ancak öz yeterlikleri inancına yönelik alan yazında herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Bu noktada öğretmen ve öğrencilerin e-kitap okuma sayılarını tespit etmeye dönük frekans analizi yapılan çalışmalar ile basılı kitap okuma sayılarının tutum ve öz yeterlik inançlarına etkilerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Kemiksiz 'in (2022) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada dijital okuma tutumu ölçeği genel puanı ile ölçeğin alt boyutları olan dijital okuma özellikler ve dijital okuma tercih boyutlarında Türkçe öğretmen adaylarının aylık bazda okudukları kitap sayısı değişkeni ile dijital okumaya ilişkin tutumları arasında farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. İlgili çalışma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının aylık okuduğu kitap sayısının dijital okumaya yönelik tutumları üzerine herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir. Soyuçok ve Mazman Akar'ın (2018) araştırmasında sayfa değişkeninin okuma tutumlarını etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çelik'in (2015) araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin e-kitap okumaya yönelik tutumları kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Özdemir ve Nur (2018) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgularına göre ilkökul öğrencilerinin bir ders yılı içerisinde ders materyalleri haricinde okudukları kitap sayısı değişkeni ile okumaya ilişkin tutumları arasında pozitif yönde ve orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Türkyılmaz 'ın (2012) araştırma bulgularında ise öğrencilerin sene bazında okudukları kitap sayısı arttıkça okumaya ilişkin tutum ortalamalarının da arttığı belirlenmiştir. Araştırmanın diğer gruplara ilişkin bulguları incelendiğinde ise alt ve orta sıklıkta kitap okuyan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının az kitap okuyan öğrencilere oranla daha olumlu bulunduğunu göstermektedir.

Alan yazında aile bireylerinin kitap okuma sıklığının öğrencilerin ve kendilerinin okuma tutumlarına etkisini araştıran çalışmalara da rastlanmıştır. Çelik'in(2020) araştırması bulguları incelendiğinde babaların ve annelerin kitap okuma sıklıklarına ilişkin değişken ile okuma becerilerine ilişkin tutumları arasında istatistiksel manada anlamlı bir farklılaşma tespit

edilmiştir. Araştırma sonucu anne-babaların okuma becerilerine ilişkin tutumlarının kitap okuma sıklığına göre değişebileceğini ortaya koymaktadır. Yıldız ve Keskin (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise aile bireyleri düzenli olarak kitap okuyan öğrenciler ile aile bireyleri düzenli kitap okumayan öğrenciler karşılaştırılmış bulgular değerlendirildiğinde her iki grubun da dijital okuma tutumlarının farklılaşmadığı görülmüştür.

Alan yazında Türkçe öğretmenlerinin okudukları e-kitap sayısının dijital okuma öz yeterliklerine olan etkilerini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan taramada okunan e-kitap sayısını değişken olarak alan bazı araştırmalara rastlanmakla birlikte araştırmaların genellikle istatistiki boyutta frekans analizi şeklinde yapıldığı gözlenmiştir. (Çelik ve diğerleri, 2019) Frekans analizinde yararlanarak gerçekleştirdikleri araştırmada e-kitaptan okumayı tercih eden öğretmen adaylarının %53,3'ü günde 15 dakika civarında e-kitap okurken, basılı materyalleri tercih eden adaylarda aynı sürede bu oran %30,1 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca 1 saat e-kitap okuyan öğretmen adaylarının oranı %15,9 olarak belirlenirken basılı materyalden okuyan adayların oranı %20,8; 2 saat e-kitap okuyan öğretmen adaylarının oranı %3,3 olarak belirlenmişken basılı materyallerden okuyanların oranı ise %10,2 olarak tespit edilmiştir. Okuma amacıyla 3 saat ve üzeri zaman ayıran öğretmen adaylarının oranı ise iki okuma ortamı için de %2,7 olarak tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmayı öğretmenlerle Akçaoğlu Saydım (2017), öğrencilerle Boz (2018) gerçekleştirmiştir.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde ise katılımcı öğretmenlerin bir yılda okudukları e-kitap sayı dağılımı şu şekilde olmuştur: 1 adet e- kitap okuyan Türkçe öğretmenlerinin oranı (%23,7), 4 e-kitap ve üzeri e-kitap okuyan Türkçe öğretmenlerin oranı (%18,3), 2 e-kitap okuyan Türkçe öğretmenlerinin oranı (%15) ve 3 e-kitap okuyan Türkçe öğretmenlerinin oranı (%8,1) olup kitap okumadım diyen Türkçe öğretmenlerinin oranı (%34,8) olarak tespit edilmiştir.

Güzel ve Elkıran (2021) tarafından yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre internet tabanlı gerçekleştirilen okumalara ilişkin motivasyon ve etkileşimin kullanılan ölçme aracının tüm boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elkatmış (2021) öğrencilerin bir yıllık bir zaman diliminde gerçekleştirdikleri e-kitap okumaya ilişkin alışkanlıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin e-kitap okumaya ilişkin alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yıllık/aylık kitap okuma sayısının ve sıklığının dijital okuma ortamına yansımaları ile ilgili çalışmalara rastlanmamakla birlikte basılı materyalleri temel alan bazı çalışmalara

ulaşımıştır. Öztürk Karakoç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları öğrencilerin okur öz yeterlik puanlarının aylık bazda okudukları kitap sayısı değişkeninden etkilediğini göstermektedir. Araştırmada aylık bazda kitap okumayan grubun aleyhinde farklılık tespit edilmiştir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde okur öz yeterliğinin aylık bazda okunan kitap sayısından etkilendiği görülmektedir. Wigfield ve Guthrie'nin(1997) araştırma bulguları ile ve Uçgun'un (2014) araştırma bulguları bu görüşü desteklemektedir.

Bu çalışmada ise son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısına göre dijital okuma tutum ölçeğinin dijital okuma tercih alt boyutuna ait puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısına göre öğretmenlerin dijital okuma özellik alt boyut puanları ile dijital okuma toplam puanları arasında pozitif düzeyde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Dijital cihazlardan hiç kitap okumadım diyen öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları arasında fark vardır ve kitap okumayan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha düşüktür. 2 ile 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenler ve 1 kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları arasında fark vardır ve 2 ile 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha yüksektir. 1 kitap okuyan öğretmenler ile 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puanları arasında fark vardır ve 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha yüksektir. Bu noktada Türkyılmaz'ın (2012) araştırma bulguları ile Özdemir ve Nur (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulguları bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kemiksiz (2022) tarafından yapılan çalışmada ise aylık bazda okunan dijital kitap sayısı değişkeni ile öğretmen adaylarının dijital okumaya ilişkin tutumları arasında farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Kitap okumadım diyen öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenlerin dijital okuma tercih puanları arasında fark vardır ve kitap okumayan öğretmenlerin dijital okuma tercih puan ortalaması daha yüksektir. 1 kitap okuyan öğretmenler ile 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma tercih puanları arasında fark vardır ve 1 kitap okuyan öğretmenlerin dijital okuma özellik puan ortalaması daha yüksektir. Dijital okuma sürecinde dijital araçlarda uzun süre okumanın güç olması, bilgi kirliliği yaratacak unsurları barındırabilmesi, şarj durumunun yaratacağı dezavantajlar, metin etkileşiminin az olması ve dikkat dağıtacak unsurların bulunabilmesi gibi nedenlerle okurların okuma esnasında çok kısa metinleri ya da seçmeli-esnek okuma yöntemini tercih ettikleri düşünülmektedir. Binlerce yıldır uygulanmakta olan geleneksel basılı metin okuma kültürünün yanında yeni bir okuma kültürü olarak meydana çıkan dijital okumanın yeterince bilinmemesi ya da okurlar tarafından kabul görmemesinin

bireylerin dijital okuma tercihlerini etkilediği düşünülmektedir. Ancak çoklu ortamlarda bilgiye kolay ulaşabilme, görsel ve işitsel boyutu birlikte sunma, zaman avantajı sağlama ve kâğıt israfının önüne geçmesi gibi özelliklerin sağladığı avantajlar dijital okumanın çağın vazgeçilmez bir gerçeği olduğu fikrini canlı tutmaktadır.

Son bir yılda dijital cihazlardan okunan kitap sayısına göre öğretmenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları ile kullanma, erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk alt ölçekleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Son bir yılda 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenler ile 1 kitap okuyan ve kitap okumayan öğretmenlerin kullanma alt boyut puanları arasında fark vardır ve 4 ve üzeri kitap okuyan öğretmenlerin kullanma alt boyut puan ortalaması daha düşüktür. 2 ve üzerinde kitap okuyan öğretmenler ile kitap okumayan öğretmenlerin erişim alt boyut puanları arasında fark vardır ve 2 ve üzerinde kitap okuyan öğretmenlerin erişim alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. 2 ve üzerinde kitap okuyan öğretmenler ile 1 kitap okuyan öğretmenlerin erişim alt boyut puanları arasında fark vardır ve 2 ve üzerinde kitap okuyan öğretmenlerin erişim alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. Son bir yılda kitap okumayan öğretmen ile 1 kitap ve üzerinde okuyan öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puanları arasında fark vardır ve kitap okumayan öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. 4 kitap ve üzerinde okuyan öğretmenler ile 1 kitap okuyan öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puanları arasında fark vardır ve 1 kitap okuyan öğretmenlerin olumsuzluk alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. Dijital ortamın sürecinde okurun okuma sürekliliğini sağlayamaması ,metinler ve sayfalar arası atlamaya imkan veren metin yapısının dikkati dağıtması ve basılı materyalden farklı olarak metin içerisinde farklı komutlar ve işlevlerin okuyucuyu zorlaması gibi sebeplerin bu boyutta az ya da hiç kitap okumayan öğretmenler lehine bir farklılık yarattığı düşünülmektedir .Son bir yılda kitap okumayan öğretmen ile 1 kitap ve üzerinde okuyan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puanları arasında fark vardır ve kitap okumayan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puan ortalaması daha düşüktür. 3 ve 4 üzeri kitap okuyan öğretmenler ile 1 ve 2 kitap okuyan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puanları arasında fark vardır ve 3 ile 4 üzeri kitap okuyan öğretmenlerin amaca uygunluk alt boyut puan ortalaması daha yüksektir. Son bir yılda kitap okumayan öğretmen ile 2 kitap ve üzerinde okuyan öğretmenlerin öz yeterlik genel puanları arasında fark vardır ve kitap okumayan öğretmenlerin genel öz yeterlik puan ortalaması daha düşüktür. Ölçeğin toplam puanları ile kullanma, erişim ve amaca uygunluk alt boyutlarına ilişkin puanlarına ilişkin bulgular dikkate alındığında okur öz yeterlik puan ortalamaları ile okunan kitap sayısı değişkeninin farklılaşma olduğu ve bu durumun hiç kitap

okumayan grubun aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada farklı ortamlarda olmasına rağmen Öztürk Karakoç (2015) tarafından basılı kitaplar baz alınarak yapılan çalışma ile ilgili çalışma arasında paralellik bulunmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlik ve tutumlarının tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarının literatüre yeni bir bakış açısı kazandırması oldukça değerlidir.

Araştırmanın son problem cümlesi olarak ise Türkçe öğretmenlerinin dijital okumaya ilişkin tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde dijital okuma tutum ölçeğinin toplam puanları ile öz yeterlik ölçeğinin toplam puanları arasında pozitif yönlü olmakla birlikte zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bulgular arasında da benzer şekilde dijital okuma tutumu ölçeğinin toplam puanları ile öz yeterlik ölçeğinin toplam puanları ve amaca uygunluk alt ölçeği arasında pozitif yönlü olmakla birlikte zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak dijital okuma tutumu toplam puanları ile erişim alt ölçeğinin puanları arasında pozitif yönlü olmakla birlikte orta düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir. Dijital okuma tutumunun toplam puanları arttıkça genel öz yeterlik toplam puanları ile erişim ve amaca uygunluk toplam puanlarının arttığı tespit edilmiştir.

Dijital tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise ölçeği dijital okuma özellik alt boyut puanları ile öz yeterlik ölçeğinin erişim ve amaca uygunluk alt ölçekleri arasında pozitif yönlü olmakla birlikte orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tutum ölçeğinin dijital okuma özellik alt ölçeği puanları ile genel öz yeterlik ölçeğinin puanları arasında pozitif yönlü olmakla birlikte zayıf düzeyde bir ilişki söz konusudur. Ölçeklere ait diğer bulgular incelendiğinde ise dijital okuma özellik puanları ile olumsuzluk alt ölçek puanları arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişkinin var olduğu gözlemlenmiştir. Dijital okuma özellik puanları arttıkça genel öz yeterlik toplam puanları ile erişim ve amaca uygunluk alt boyut puanları artarken, olumsuzluk alt boyut puanları ise düşmektedir.

Tutum ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan dijital okuma tercih puanları ile öz yeterliğinin alt boyutları olan kullanma ve olumsuzluk arasında pozitif yönlü olmakla birlikte zayıf düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital okuma tercih alt ölçeği puanları ile amaca uygunluk alt ölçeği puanları arasında negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. Dijital okuma tercih puanları arttıkça kullanma ve olumsuzluk alt boyut puanları artarken amaca uygunluk alt boyut puanlarının ise düştüğü tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde okuma tutumu ve öz yeterlik ilişkisini ele alan araştırmalara rastlanmıştır. Ülper ve diğerlerine (2013) göre okuma süreci bireylerin okumaya

dönük tutumlarından ve öz yeterlik inançlarından etkilenebilmektedir. Uzuner Yurt ve Eyüp'e (2015)göre öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin tutumları ile okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. İnnalı ve Aydın (2014) tarafından yapılan araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ilişkin tutumları ile okur öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Okur öz yeterlik inançları lehine gerçekleşen anlamlı farklılaşmaya rağmen öğrencilerin öz yeterlikleri ile okumaya becerilerine ilişkin tutumları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. İnnalı ve Aydın'ın (2014) araştırmasında bireylerin okuma becerilerine ilişkin tutumlarının okur öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kösem'in (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının okuma becerilerine ilişkin tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü olmakla birlikte düşük düzeyde ilişki bulunduğu görülmektedir. Benzer bulgulara Dilbaz (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da ulaşılmıştır. Mazlum'un (2022) araştırma bulguları öğretmenlerin bilişsel esneklik ölçeğinin yetkinlik alt boyutu puanları ile dijital okuryazarlık ölçeğinin tutum alt boyutu puanları arasında pozitif yönlü olacak şekilde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sevimbay (2016) öğrencilerin İngilizce okuma becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının İngilizce dersine ilişkin tutumlarını yordama gücüne incelemiştir; araştırma sonucu okuma becerisine ilişkin öz yeterlik inançları ile okuma tutumları arasında pozitif yönlü olmakla birlikte orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu gözlemlenmiştir. Tuncer ve Akmençe (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları da benzer şekilde pozitif yönlü bir ilişki ortaya koymaktadır.

Armut ve Türkyılmaz (2018) ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine ilişkin tutumları ile akıcı okuma becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yaman ve Dağtaş (2013) ekrandan okuma sürecinde öğrencilerin okumaya istekli olduklarını dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirilen okumanın öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin tutumlarını pozitif yönde etkilediğini belirtmektedir. Bilen ve Kaban (2020) uzaktan eğitim uygulamaları aracılığıyla dijital okuryazarlık dersine katılan öğrenci grubunun e-öğrenme sürecine ilişkin orta düzeyde tutumlar geliştirdiğini belirtmektedir. Benzer bulgulara Şahin'in (2021) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmada da ulaşmıştır. Karahan Ürün ve Taşdan'ın (2016) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine ilişkin tutumları ile motivasyonları arasında orta düzeyde ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ürün (2017) ise ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ile Türkçe dersine ilişkin öz yeterlik algıları arasında negatif ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kaman ve Ertem (2018)

tarafından yapılan araştırmada 4.sınıf öğrencilerinin dijital metin kullanımının okuma tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır

Ocak ve Karakuş (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre ğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Biçer ve Alan (2017) Türkçe ğretmenlerinin kitap okuma alışkanlıklarıyla öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Kutluca ve Ekici (2010)tarafından yapılan araştırma bulguları ile Arslan (2008) ve Yeşiltaş (2016) tarafından yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde araştırmacılar ğretmen adaylarının dijital teknolojilerle desteklenmiş eğitim ortamlarına ilişkin tutumları ile öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Maden'in (2012) araştırma bulguları ile Ceylan ve iekli Koç'un (2021) araştırma bulgularına ğretmen adaylarının dijital cihaz ekranlarından gerçekleştirdikleri okumalara ilişkin öz yeterlik algının orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Elkıran'ın (2021) gerçekleştirdiği araştırmada elde ettiği bulgulara göre ğretmen adaylarının yüz yüze gerçekleştirdikleri derslerdeki etkileşim düzeylerine ilişkin algıları ile dijital cihazların ekranlarından gerçekleştirdiği okuma becerilerine ilişkin öz yeterlikleri algıları arasında zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır Türkçe ğretmenlerinin dijital okuma tutum ve öz yeterliklerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe ğretmenlerinin dijital okuma tutum leğinin genel puanları ile dijital okuma öz yeterlik leğinin genel puanları arasında zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarında da benzer biçimde pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Bu noktada araştırma Biçer ve Alan (2017); Bilen ve Kaban, (2020) ;Elkıran, (2021); İnnalı ve Aydın, (2014) ; Karahan rn ve Taşdan, (2016); Kösem, (2019); şahin ,(2021) ; Uzuner Yurt ve Eyüp, (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak dijital okuma özellik puanları ile olumsuzluk alt leğine ilişkin puanlarının arasında zayıf ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Dijital okuma tercih puanları ile amaca uygunluk puanları arasında da zayıf ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer bulgulara ürün'n (2017) alışmasında da ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın Türkçe ğretmenlerinin dijital okuma tutum ve öz yeterlik inançlarının belirlenmesi açısından alan yazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırmanın bulgularına göre erkek Türkçe ğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlik inanç puanları, erişim ve amaca uygunluk boyutlarında bayan Türkçe ğretmenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bulgular erkek Türkçe ğretmenlerinin

puanlarının bayan Türkçe öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öz yeterlik ölçeğinin olumsuzluk alt boyutu ile tutum ölçeğinin tercih alt boyutunda ise bayan öğretmenlerin puanlarının erkek meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bayan Türkçe öğretmenlerinin hem dijital okuma öz yeterlik inançlarında hem de dijital okuma tutumlarında erkek meslektaşlarına göre farklılaşmasının nedenleri araştırılabilir. Bu noktada araştırmada başvurulan modelin dışında farklı bir araştırma modeli de tercih edilerek nedenler daha ayrıntılı tespit edilebilir, bayan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlik inanç puanları ile dijital okuma tutum puanlarının olumlu yönde artırılmasına çalışılabilir.

- Öğretmenlerin birbirlerine bilgi ve tecrübelerini aktarabilecekleri eğitim ortamları kurulabilir. Bu amaçla dijital dünyaya gözlerini açmış dijital yerli olarak nitelendirilebilen dijital yetkinlik düzeyi, dijital okuma öz yeterlik inancı ve dijital okuma tutumu yüksek Türkçe öğretmenlerinin, kendilerinden yaş ve mesleki tecrübe olarak kıdemli ancak dijital okuma öz yeterlik inancı ve dijital okuma tutumu düşük meslektaşlarına bilgi ve tecrübelerini aktarması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri dikkate alınarak dijital okuma becerilerine ilişkin olumlu tutum ve öz yeterlik inancı kazanabilmelerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Dijital okuma cihazlarının kullanım süresi arttıkça Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlik inançları, dijital araçlara erişim boyutları ve bu araçları amaca uygun kullanım boyutu da artmaktadır. Türkçe öğretmenlerin dijital okuma araçları edinmelerini sağlayarak veya okullarda ki bilgisayar, tablet, akıllı tahta gibi dijital okuma araçlarının sayısını artırarak öğretmenlerin dijital okuma araçlarını kullanım süreleri de artırılmalıdır. Bu amaca dönük öğretmenlerinin dijital okuma tutum ve öz yeterliklerini geliştirecek uygulamalı ders saatlerinin süreleri de artırılmalıdır.
- Eğitim ortamlarında tek okuma materyali tercih edilmesinden ziyade hem basılı materyalleri hem de dijital materyalleri okumaya yönelik girişimlerde bulunabilir. Basılı materyallerin yanı sıra dijital metinlerle ilgili uygulamalı çalışmalar yapılabilir. Eğitim ortamları Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma öz yeterlik ve tutumlarını geliştirecek biçimde yapılandırılmalıdır.
- Eğitim düzeyinin artmasına paralel olarak Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma araçlarına erişim boyutu ile bu araçların amaca uygun kullanıma ilişkin öz yeterlik inanç düzeyleri artmaktadır. Bu noktada Türkçe öğretmenlerinin lisansüstü eğitime katılımları

teşvik edilerek dijital okuma öz yeterlik inançlarının ve dijital okuma tutumlarının gelişmesi sağlanabilir.

- Dijital okuma materyallerine Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini destekleyici ve geliştirici farklı nitelikler eklemenin yanı sıra dijital okuma becerilerini destekleyici yeni okuma uygulamaları da eklenebilir. Bu noktada basılı okuma materyallerine yönelen Türkçe öğretmenlerinin dijital okuma araç ve materyallerinin başta sağlık olmak üzere psikolojik ve sosyal yönleri ile iletişim becerilerini olumsuz etkileyeceğine dair inanç ve tutumları aşılabılır.
- Dijital okuma materyallerinin, e-kitapların ve e-kütüphanelerin sayısı artırılabilir. Türkçe öğretmenlerinin bu materyallere dijital cihazlardan daha uygun şartlarda erişmelerine imkân sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abuzaid, R. A. (2005). *Preparation and training of employees in information technology field in the university libraries and information centers in the Kingdom of Saudi Arabia*. King Abdul Aziz University, Jeddah.
- Abuzaid, R. A., & Singh, D. (2009). A framework for e-library services to support the e-learning environment in a secondary school:a case study. *36th Annual Conference of the International Association of School Librarianship*. Taipei, Taiwan.
- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram araştırma ve uygulama*. Uğurel Matbaası.
- Adeche, A. E. (2009). Developing reading habits and skills in schools. *Library Herald*, 47(1), 15-22.
- Ağaoğlu, C. (2012). *Cinsiyetleri farklı üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin iyilik hali boyutlarına göre özyeterlik ve sürekli öfkelerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ak, E. (2019). *Ekrandan okumanın ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Akçaoğlu Saydım, S. (2017). *Öğretmenlerin dijital okuma kültürü*. Milli Eğitim Bakanlığı., Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Akın, E., & Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 10(7), 51-72.
- Akkaya , N. ve Çıvğın, H. (2020). Dijital okuma öz yeterlilik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. F. Güneş , & A. D. Işık (Ed.), *Girişimcilik ve Yenilikçilik* içinde (s. 20-29). Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(2), 859-894.
- Aktay, S. (2018). Screen-Reading Skills and Teaching. Y. S. Firdevs Güneş (Dü.), *The Skill approach in education: From theory to practice* içinde (s. 157-171). Cambridge Scholars Publishing.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.
- Akyol , H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (15. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (10. baskı). Pegem Akademi.

- Allan, M. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of eLiteracy*, 2(2), 130-136.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Altun, A. (2003). E-okuryazarlık. *Milli Eğitim Dergisi, Bahar*, (Sayı 158). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun.htm' dan alınmıştır.
- Altunbay, M., & Uslu Üsten, A. (2016). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930.
- Altunbay, M., & Üstten Uslu, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930.
- Altunkaynak, M., & Çağınlar, Z. (2021). İlkokul öğrencilerinin basılı ve e-kitap okuma alışkanlıklarına dair görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(1), 34-41.
- Ammah, J. O., & Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: a descriptive analysis. *High School Journal*, 89(2), 40-54.
- Andersen, A., Dragsted, S., Sørensen, H., & H. Evans, R. (2004). The relationship between changes in teachers' self-efficacy beliefs and the science teaching environment of danish first-year elementary teachers. *Journal of Science Teacher Educatio*, 15(1), 25-38.
- Anderson, N. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Aras Bozkurt, N., Hamutoğlu, B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63.
- Argüello, L. A. (2012). University Students' digital reading and writing migration. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(1), 200-216. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n1-arguello/v9n1-arguello-eng>
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 235. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.40827>

- Arkonaç, S. A. (2010). *Sosyal psikolojiye giriş I*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Armut, M., & Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 217-236.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 101-109.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ashton, P. (1994). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. *New York: Longman Publishing Group*.
- Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493. <https://doi.org/10.29029/busbed.434926>
- Ata, R., & Alpaslan, M. (2019). İnternet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması ve öğretmen adayları ile bir inceleme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 522-538.
- Atalay, T. D. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi durumlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 247-266. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9465>
- Ateş, M., & Sur, E. (2020). Eğitimde dijitalleşme ve dijital okuryazarlık. C. Aslan ve G. Çalışkan (Editör) *Uzaktan eğitim sürecinde türkçe eğitimi* içinde (ss.3-18). Pegem Akademi.
- Axtell, C., & Parker, S. K. (2003). Promoting role breadth self-efficacy through involvement, work redesign and training. *Human Relations*, 56(1), 113-131.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1672-1683.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

- Azizoğlu, N. İ., & Okur, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik metaforik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-21.
- Bahadır, F. (2013). *Bilgisayara Giriş Dersinin ekran okuma ve basılı materyale göre sunulmasının öğrenci başarısı ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Baker, B. E. (2000). Integrating literacy and tool-based technologies. *Computers in the Schools*, 16(2), 73-89.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215 . <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941-951.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002a). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.). *Self-efficacy: Thought control of action*, 3-38.
- Bandura, A. (2002b). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. F. Pajares, & T. Urdan (Dü), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (ss. 1-43). Information Age Publishing.

- Barnett, M. (1988). Reading thvewrough context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern*, 72(2), 150-162.
- Baron, N. (2013). Redefining reading: The impact of digital communication media. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 128(1), 193 - 200. <https://doi.org/10.1632/pmla.2013.128.1.193>.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması:Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- Batrularkız, Ç. (2018). *Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üniversite, Kütahya.
- Batrularkız, Ç., & Karakuş Tayşi, E. (2021). Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1039-1050.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal psikolojide tutumlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 121-138.
- Belmore, S. M. (1985). Reading computer-presented text. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 23(1), 12-14.
- Berger, N. E. (2010). *The effects of NOOKcolors on reading and comprehension*. <https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd1&cad=rja> adresinden alındı
- Beyreli, L., & Amanvermez İncirkuş, F. (2018). Etkileşimli sesli okuma ve sq4r okuma stratejilerinin anlamaya etkisi: Karma yöntem araştırması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 271-291.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının genel öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 100-116.

- Bilen, Ö., & Kaban, A. (2020). Dijital okuryazarlık dersini uzaktan eğitim yöntemiyle alan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 15(3), 389-400.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18(193), 15-20.
- Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg elegies: the fate of reading in an electronic age*. Faber and Faber.
- Black, A., & Young, J. (2005). Attitudes to reading: An Investigation across the primary years. J. Young (Dü.), içinde *Conference Proceedings, Pleasure, Passion Provocation AATE/ALEA National Conference*.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.) İstanbul: MEB Yayınları.
- Boeglin-Quintana, B., & Donovan, L. (2013). Storytime using ipods: Using technology to reach all learners. *TechTrends*, 57(6), 49-56.
- Bong, M. (2006). Asking the right question. How confident are you that you could successfully perform these tasks? F. P. (Eds.) (Dü.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (s. 287-305). Information Age.
- Bora, A., & Abdullah, A. M. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 222-236.
- Boz, M. S. (2018). *Öğrencilerin dijital okuma kültürü*. Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı.
- Bozoklu, T. (2022). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek tezi]. İstanbul Ayvansaray Üniversitesi, İstanbul.
- Bulut, B., & Karasakaloğlu, N. (2019). Öğretmen Adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları* içinde (s. 136). Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği Yayınları.
- Bulut, S., & Susar Kırmızı, F. (2021). İlkokul öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumları. *Temel Eğitim Dergisi*, (11), 17-29.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Patrizia, S. (2003). Efficacy beliefs as determinants of Teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.

- Cardoso, G., Ganito, C., & Ferreira, C. (2014). Digital reading: The transformation of reading practices. *Social shaping of digital publishing: exploring the interplay between culture and technology* içinde (s. 126). IOS Press.
- Cayhan, C. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin wattpad uygulaması kullanımı ile okuma ve yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Ceylan, B., & Çiçekli Koç, G. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Chauhan, P., & Lal, P. (2012). Impact of information technology on reading habits of college students. *International Journal of Research Review in Engineering Science and Technology*, 1(1), 101-106.
- Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai Primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(4), 103-123.
- Chou, I.-C. (2009). *Exploring international ESL students' on-screen reading behaviors with two academic reading purposes*. [Unpublished doctoral dissertation]The Ohio State University.
- Chou, I.-C. (2011). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: a case study of five graduate English-as-a-second-language students. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 1-23.
- Cigerci, F. M., Kesik, C., & Yıldırım, M. (2022). Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum ölçeği: türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 530-546.
- Clark, D., Goodwin, S., Samuelson, T., & Coker, C. (2008). A qualitative assessment of the Kindle e-book reader: Results from initial focus groups. *Performance*, 9(2), 118-129. <https://doi.org/10.1108/14678040810906826>.
- Commission, E. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 231-244.

- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları* (3.Baskı). (H. Ekşi, Dü.). EDAM.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitapevi.
- Çakir, Ö., Kan, A., & Sümbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çakmak, E., & Altun, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 63-74.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(18), 18-30.
- Çelik, T. (2015). Öğrencilerin E-Kitap okuma tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 271-284. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7803>
- Çelik, H., Halat, S., & Fırat, H. (2019). Öğretmen adaylarının basılı ve e-kitap kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 73-86.
- Çelik, E. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumu ile türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen tutumları ile ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çetin, S. A. (2021). *Dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, S. A., & Demir, N. (2021). Dijital okuma eğitiminin dijital okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Route Education and Social Science Journal*, (65), 123-136.
- Çıvđın, H. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital okuma yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çiftçi, M. (2000). Sesli okuma. *Bilge*, 24(Bahar), 178-184.
- Çiftçi, M. (2013). *Açıklamalı Okuma Terimleri Sözlüğü*. Elik Yayınları.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8(3), 137-161.

- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 2(2), 28-41. <https://doi.org/10.16916/aded.04927>
- Demirbaş, A. (2018). *Öğretmenlerin akıllı cep telefonlarını eğitim etkinliklerinde kullanabilme düzeyleri*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirci, C., Özler, A., & Karaduman, E. (2021). Teachers' attitude and self-efficacy perceptions towards screen reading. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 8(1), 150-167.
- Demirel, Ö. (1993). *Genel öğretim yöntemleri*. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (21.Baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Y. (2013). *Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, S., & Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36942/422524>
- Dennis, T. Clark., S. P. (2008). A qualitative assessment of the Kindle e-book reader: Results from initial focus groups. *Performance Measurement and Metrics*, 9(2), 118-129.
- Dennis, A. (2011). *E-Textbooks at Indiana University: A summary of two years of research*. [Master thesis]. Indiana University, Kelley School of Business.
- Dilbaz, H. G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326.
- Direkçi, B., Akbulut, S., & Şimşek, B. (2019). Türkçe ders öğretim programı (2018) ve ortaokul ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Divya, P., & Haneefa K, M. (2020). Students' attitude towards digital reading: A study in universities in Kerala, India. *Library Philosophy and Practice*, (4387), 1-16.
- Dobler, E. (2015). E-textbooks: A personalized learning experience or a digital distraction? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(6), 482-491.

- Doğan Yılmaz, G. (2014). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik özyeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi: Niğde ili örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, H. (1983). *Teknoloji eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Dreher, M. J. (2003). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56(4), 338-340.
- Driel, J. H., Verloop, N., & Vos, W.D. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research Science Teaching*, 673-695.
- Duran, E., & Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Duran, E., & Dolaylar Özkul, İ. (2015). Ekran okuryazarlığının gelişimi ve geleceğine yönelik tahminler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 281-297.
- Duran, E., & Ertuğrul, B. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik ders kitaplarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 347-365.
- Duran, E., & Özen Ertan, N. (2015). Dijital-Etkileşimli İngilizce öykülerin okuduğunu anlamaya etkisi. *International Journal of Language Academy*, 136-148.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerini kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>.
- Dyson, M., & Haselgrove, M. (2001). The effects of reading speed and reading patterns on the understanding of text read from screen. *Journal of Research in Reading*, 54(4), 585-612.
- Eastin, M., & Larose, R. (2000). Internet Self-Efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2000.tb00110.x>
- Eicher, C. E., & Wood, R. W. (1977). Reading habits of elementary school teachers and principals. *Education*, 97(4), 385-391.

- Eker, C., & Bingöl, H. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(56), 471-480.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, (24), 87-96.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ya uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 111-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49070/626118>
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının karşılaştırılması: müzik, resim ve beden eğitimi. *Turkish Studies*, 8(3), 189-196. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4582>.
- Eladl, A., & Musawi, A. A. (2020). Effects of Students attitudes towards using E- Books on their self-efficacy and academic motivation. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1167-1176.
- Elkatmış, M. (2015). Kağıttan ekrana: Ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 1-15.
- Elkatmış, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 203-222.
- Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının canlı ders etkileşim düzeyi ile ekran okuma özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 1212-1231.
- Elliot, A., Timothy, W., Robin, A. (2012). *Sosyal psikoloji*. Kaknüs Yayınları.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765.
- Enriquez, G., Jones, S., & Clarke, L. (2010). Turning around our perceptions and practices, then our readers. *The Reading Teacher*, 64(1), 73-76.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal*, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 13(19), 615-630. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14123>
- Ercan, A. N., & Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *Journal of Turkish Studies*, 10(7), 395-406.

- Erden, M., Akman, Y. (1998). *Gelişim, öğrenme ve öğretme: Eğitim Psikolojisi*. Arkadaş Yayınları.
- Ertem, İ. S., Özden, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurmaya etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (24), 319-350.
- Erten, P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 190-202.
- Esmer, B. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Evering, L. C., & Moorman, G. (2012). Rethinking plagiarism in the digital age. *Journal of Adolescent & Adult Literacy International Reading Association*, 56(1), 35-44.
- Fei Victor Lim, W. T. (2020). How to teach digital reading? *National Institute of Education*, 14(2), 24-43. <https://doi.org/10.11645/14.2.2701>
- Fındıkcı, İ. (1991). Öğretmenlerin disiplin konusundaki tutumları. *Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri* içinde (ss. 92-93). Kültür Yayınları.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- Fry, S., & Gosky, R. (2007). Supporting social studies reading comprehension with an electronic pop-up dictionary. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(2), 127-139.
- Fu, Y.-J., Chen, S.-H., Wey, S.-C., & Chen, S.-C. (2014). The effects of reading strategy instruction via electronic storybooks on EFL young readers' reading performance. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 1(1), 9-20.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *The Journal of Educational Research*, 86(2), 70-84.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Geçgel, H., Kana, F., & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.
- Gençtürk, G. (2022). *Dijital ortamın gençlerin okuma alışkanlıklarına etkisi: İstanbulda durum*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2, 45-68.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gogliotti-Näzell, L. (2020). *School material resources and student reading achievement in*. [Master Thesis], University of Gothenburg, Sweden. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.12679.62887>
- Göldağ, B. & Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *International Journal of Social Science*, 70(1), 77-92. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7736>.
- Gömleksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2013). Öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 138-159.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., & Doğan, F. N. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının türkçe öğretmenliği öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 15(8), 3471-3505. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.47259>.
- Gözütok, F. D. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583-599.
- Grzeschik, K., Kruppa, Y., Donner, P., & Marti, D. (2011). Reading behavior and reading devices: A case study. *The Electronic Library*, 29(3), 288-302.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr . Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., M. Humenick, N., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232-245.
- 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.

- Gülçiçek, D. (2021). Türkçe eğitimi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. . C. Aslan ve G.Çalışkan (Editör), *Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Eğitimi* içinde. (ss.37-51) Pegem Akademi Yayıncılık .
- Gümüş, S., Üzümcü, E., Bozkurt, A., & Erdoğan, E. (2019). Uzaktan eğitim ve dijital kitaplar. S. Ö. (Ed.), *Dijital kitap teknolojisi: Terminolojiden* içinde (ss. 94-111). Pegem Akademi.
- Güner, H., Çelebi, N., Taşçı Kaya, G., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller* (3.Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller* (9.Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Güneş, M. G. (2019). *Öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Gür Erdoğan, D., Güngören, C. Ö., Hamutoğlu, N. B., Kaya Uyanık, G., & Demirtaş Tolaman, T. (2019). The Relationship between lifelong learning trends, digital literacy levels and usage of Web 2.0 Tools with social entrepreneurship characteristics. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 45-66.
- Güzel, A. ve Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 324-341.
- Halme, O. (2011). *E-reading devices as a new medium for newspaper reading*. [Master's thesis, Aalto University].

- Hamer, A., & McGrath, J. (2011). On-screen versus on-paper reading: students strategy usage and preferences. *NADE Digest*, 5(3), 25-39.
- Hammond, L. D., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- Hillesund, T. (2010). Digital reading spaces: How expert readers handle books, the web and electronic paper. *First Monday*, 15(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v15i4.2762>
- Hoy, A. W. (2000). Educational psychology and teacher education. *Educational Psychologist*, 35(4), 257-270.
- Hoy, W. K. (2001). The pupil control studies: a historical, theoretical, and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 39(5), 424-441.
- IFLA/UNESCO. (2002). *School Library Manifesto: The School Library in Teaching and Learning for All*. International Federation of Library Association and Institutions.
- Imants, J. G., & Brabander, C. J. (1996). Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 179-195.
- Instefjord, E., & Munthe, E. (2015). Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602>
- Işıksalan, S. N. (2018). Effects of intertextual reading on creative reading skills. *International of Intertextual Reading on Creative Reading Sciences*, 10(4), 273-288.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- İleri, A., Öztürk, Z., Horzum, B. E. (2013). Ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2263-2276.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum algı iletişim*. Elips Kitap.
- İnnalı, Ö. ve Aydın, S. İ. (2014). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin okur özyeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651-682.
- Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408. <https://doi.org/10.1108/02640471211241663>

- Jourden, F. J. (1991). *The influence of feedback framing on the self-regulatory mechanisms governing complex decision-making*. [Master thesis, Stanford University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Judd, C., Ryan, C., & Park, B. (1991). Accuracy in the judgment of in-group and out-group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 366-379. doi:https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.366
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve insanlar*. Beta Basım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınları.
- Kalaycı, N. & Yıldırım N.(2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Kallgren, C. A., & Wood, W. (1986). Access to attitude-relevant information in memory as a determinant of attitude-behavior consistency. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(4), 328–338.
- Kaman, S., & Ertem, İ. S. (2018). The effect of digital texts on primary students' comprehension, fluency, and attitude. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(76), 147-164.
- Kanadlı, S., & Birsen, B. (2015). Öğrencilerin ingilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(30), 98-112.
- Kandemir, M. (2020). *Psikolojik Yardım sürecinde terapötik ittifak: Bağlanma stilleri ve öz yeterlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Karahan Ürün, B., & Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerisi ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı*, 5(2), 949-969.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19.Baskı). Nobel Yayınları.
- Karataş, A. (2014). *Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karataş Ateş, E. (2015). Dijitalleştirme süreci ve dijital kütüphane uygulamalarına bir bakış. *Turkish Studies*, 10(10), 561-574.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Anı Yayıncılık.
- Kaya, M. (2020). Okumanın unsurları. M. N. Mustafa Kaya (Ed.), *Okuma Eğitimi içinde* (ss.27-48). Pegem Akademi.
- Kayıpmaz, A. Ç. (2011). *Probleme dayalı öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kemiksiz, Ö. (2022). Attitudes of turkish language teaching and primary education pre-service teachers towards digital reading. *International Technology and Education Journal*, 6(1), 59-75.
- Kerr, M. (2002). *Reading from computer screens vs. reading from paper: Effects on children's information retention and comprehension*. [Unpublished Doctotal Thesis] Acadia University.
- Keskin, H., Küçük, G. (2021). Sınıf öğretmenlerin kendilerine yönelik dijital okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 131-147.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 117-129.
- Kılıç, S. (2016). Cronbachs alpha reliability coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kırmızı, F. S. (2021). *Dijital dönüşümde Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Kıymaz, M. S. (2019). Öğrenme Alanları, kazanımlar, diğer derslerle ilişkisi. M.N. Kardaş ve A.Akçay (Editör) *Türkçe Dersi Öğretim Programları içinde* (ss. 167-182). Pegem Akademi.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kitiş, E. (2017). Türkçe ders kitaplarında metinlerarası okumaya yönelik bir inceleme. *İdil*, 6(39), 2999-30090.

- Klassen, R., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kocaoğlu, B. (2013). *Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançları:Kayseri ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Kol, S., & Scholnik, M. (2000). Enhancing screen reading strategies. *CALICO Journal*, 18(1), 67-80.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Köde, K., & Çoklar, A. N. (2020). Öğretmenlerin dijital ve dijital olmayan materyalleri seçim ve kullanım kriterlerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 893-909. <https://doi.org/10.37217/tebd.799527>.
- Kösem, V. C. (2019). *Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okumaözyeterlik algıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(1), 58-75.
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2008). Students' use of Web literacy skills and strategies: Searching, reading and evaluating web information. *Information Research ,An International Electronic Journal*, 13(3), 351.
- Kurniawan, S., & Zaphiris, P. (2001). Reading online or on paper: Which is faster. *Paper presented at the The 9 th International Conference on Human Computer Interaction*.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara, Gazi Üniveritesi.

- Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 36-52.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programının dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(54), 184-199.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28).
- Kurulgan, M., & Çekerol, S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kurumu, T. İ. (2022, September). [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437) adresinden alındı.
- Kush, J. C. & Watkins, M. W. (1996). Long-Term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- Kutluca, T., Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 177-188.
- Kuzu, T. S. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 55-72.
- Küçük, M. E., Soydal, İ. (2003). Dijital kütüphanelerde standartlar ve protokoller. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(2), 121-146.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları (program geliştirme açısından yorum)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçükahmet, L., Külahoğlu, Ş. Ö., Er, T., Öksüzoğlu, A. F., Özdemir, İ. E. ve Korkmaz, Ayşe. (2006). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lamb, A., Callison, & Daniel. (2005). Online learning and virtual schools. *Key Words In Instruction*, (9), 29-35.
- Larraz, V., & Esteve, F. (2015). Teaching and learning in digital worlds, strategies and issues in higher education. M. Bullen (Ed.), *Evaluating digital competence in simulation*

- environments* içinde (ss. 99-105). URV.
<https://www.researchgate.net/publication/278677580>
- Lee, G. T., Dahlan, N., Ramayah, T., & Asaari, M. H. (2005). Impact of interface characteristics on digital libraries usage. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 2(1), 1-9.
- Lee, H. (2008). A study on the personality disposition of early childhood teachers affecting the teachers' beliefs of efficacy. *Korean Journal of Child Studies*, 29(2), 139-153.
- Lin, C.-C., & Lin, I. Y.-J. (2009). E-book Flood" for Changing EFL Learners' Reading Attitudes. *Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education [CDROM]*. Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Li, Y. & Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent? A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042.
- Lim, F. V., & Toh, W. (2020). How to teach digital reading? *Journal of Information Literacy*, 14(2).
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.
- Liu, Z. (2012). Digital reading. *Chinese Journal of Library and Information Science*, 85-94.
- Liu, Z., & Huang, X. (2008). Gender differences in the online reading environment. *Journal of Documentation*, 64(4), 616-626.
- Lyman-Hager, M. (2000). Bridging the language-literature gap: Introducing literature electronically to the undergraduate language student. *CALICO Journal*, 17(3), 431-451.
<https://www.jstor.org/stable/24147636> adresinden alındı
- Macit, İ., Demir, M. K. (2016). Dördüncü Sınıf öğrencilerinin ekran okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1647-1664.
- Maden, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin e-okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *2nd International Congress On New Horizons In Education and Social Sciences (ICES-2019)*. İstanbul.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Maden, S. (2018). Digital reading habits of pre-service Turkish language teachers. *South African Journal of Education*, 38(s.1-12).
- Maden, S., & Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1305-1319.

- Maden , S. ve Önal , A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital ortamlardaki okuma ve yazma. A. Şahin (Editör). *Dijital Ortamlarda Türkçe Öğretimi Araştırmaları* içinde. (ss.39-56) Paradigma Akademi.
- Mäki, H. S., Voeten, M. J., Vauras, M. M., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(7-8), 643–672.
- Maltepe, E. T. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 655-677.
- Mangen, A., Walgermoa, B. R., & Brønneck, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, (58), 61-68.
- Manstead, A. S. (1996). Applied social psychology. G. R. Semin, & K. Fiedler (Dü), *Attitudes and behaviour* içinde (ss. 3-29). Sage Publications.
- Marat, D. (2005). Mathematics self-efficacy of diverse students from secondary schools in Auckland: Implications for academic achievement. *Issues in Educational Research*, 15(1), 37-68.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- Maynard, S., & Cheyne, E. (2005). Can electronic textbooks help children to learn? *The Electronic Library*, 23(1), 103-115.
- Mazlum, Y. (2022). *Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve dijital okuryazarlıklarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Mc Kenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Gee Jang, B., & Meyer, P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>.
- McGlenn, J. M., & Parrish, A. (2002). Accelerating ESL Students' reading progress with accelerated reader. *Reading Horizon*, 42(3), 175-189.
- Mertler, C. A. (2004). Secondary Teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(1), 49-64.
- Mesgar, M., Bakar, N. A., & Amir, Z. (2012). Online metacognitive reading strategies used by postgraduate ESL readers of academic texts. *International Journal of Asian Social Science*, 2(10), 1779-1794. <http://www.aessweb.com/journal-detail.php?id=5007>

- Metcalf, K. K., Hammer, M. R., & Kahlich, P. A. (1996). Alternatives to field-based experiences: The comparative effects of on-campus laboratories. *Teaching and Teacher Education, 12*(3), 271-283.
- Millar, M., & Schrier, T. (2015). Digital or printed textbooks: Which do Students prefer and why? *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 15*(2), 166-185.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-7-8.Sınıflar) türkçe öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu okuma becerileri dersi okuma programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü .
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlilikleri*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim vizyonu*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self- Efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals, 39*(2), 276 - 295.
- Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology, 29*(3), 214-235.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction, 37*(2), 3-15.
- Muter, P., & Maurutto, P. (1991). Reading and skimming from computer screens and books: The paperless office revisited? *Behaviour and Information Technology, 10*(4), 257-266.
- Nascimbeni, F. (2018). Rethinking digital literacy for teachers in open and participatory societies. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence, 9*(3).

- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Nichols, M. (2016). Reading and studying on the screen: An overview of literature towards good learning design practice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20(1), 33-43.
- Nordquist, R. (2019). *Definition and examples of text in language studies*. 12.14.2021 tarihinde <https://www.thoughtco.com/text-language-studies-1692537> adresinden alındı
- Nowak, L. (2008). Digital reading theory and its relationship to academic reading practices. *Design of Electronic Text*, 1(1). 11 22, 2021 tarihinde <http://hdl.handle.net/1807/43827> adresinden alındı
- Noyes, J. M., & Garland, K. (2008). Computer- vs. paper-based tasks: Are they equivalent? *Ergonomics*, 51(9), 1352-1375.
- Ocak, G., Karakuş, G. (2018). Öğretmen Adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1427-1436.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. (2018). Üniversite öğrencilerinde Dijital / E-Kitap okuma kültürü : Selçuk Üniversitesi örneği. *DTCF Dergisi*, 58(1), 139-171.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., Binici, K. (2020). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 89-116.
- OECD. (2009). *PISA 2009 assessment framework key competencies in reading, mathematics and science*. OECD Publishing.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *Skills strategy, skills to shape a better future report*. <https://www.oecd.org/skills/oecd-skills-strategy-2019-9789264313835-en.htm> adresinden alındı
- OECD. (n.d). *Home: Next Steps*. <https://www.oecd.org/pisa/> adresinden alındı
- Orhan, Ş. F., Balıkçioğlu, S., Yılmaz, M. B., Ensar, F., Uğraş, T., Kayak, S. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin dijital ve basılı ortamlarda okuduğunu anlama davranışlarının bireysel farklılıklara göre incelenmesi*. TÜBİTAK.
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algılar*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Önen Öztürk, F., Kaplan Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu*, (ss. 1-11). Türkiye.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık .
- Özbay, M., Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 4(2), 632-651. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19828/212466>.
- Özbay, M. (2009a). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. (3. Baskı). Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2009b). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *KKTC ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri*. Öncü Kitap.
- Özbay, M., & Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages Education*, 3(2), 222-234.
- Özcan Demirel, M. Ş. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık .
- Özdemir, S., & Nur, Ş. H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Öztürk Karakoç, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 909-936.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Peker Ünal, D. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 180-195.

- Pierczynski, M. (2015). *Preservice teachers' perceptions of using digital technologies in literacy instruction*. [Master thesis]. George Mason University, Fairfax.
- Pietrantonio, Z. (2016). School counselor multicultural self-efficacy: educational and training practices. *Association for Assessment and Research in Counseling Conference*.
Lauderdale.
- Piper, G. G., & Biancarosa, G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future Of Children*, 22(2), 139-160.
- Portera, C. E., & Donthu, N. (2006). Using the technology acceptance model to explain how attitudes determine Internet usage: The role of perceived access barriers and demographics. *Journal of Business Research*, 59(9), 999-1007.
- Pratkanis, A., & Greenwald, A. (1989). A Sociocognitive model of attitude structure and function. *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 245-285.
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60310-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60310-X).
- Qutab, S., Ulah, F. S., & Iqbal, S. (2017). Screen-reading habits and use of e-resources of faculty of economics and management sciences' students: A study of Postgraduate students. *Library Philosophy and Practice E-journal*, 1610.
- Rehmat, A., & Bailey, J. (2014). Technology integration in a science classroom: Preservice teachers' perceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 23(6), 744-755.
doi:10.1007/s10956-014-9507-7
- Reinking, D., & Rickman, S. S. (1990). The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of Intermediate-grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 22(4), 395-411.
- Rizvi, M., & Elliot, B. (2005). Teachers' perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi, Pakistan. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 35-52.
- Roockman, I. F., Associates, & Patrica, S. B. (2004). *Integrating information literacy into the higher education curriculum*. Jossey-Bass.
- Rose, E. (2011). The phenomenology of on-screen reading: University students' lived experience of digitised text. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 515-526.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74(3), 185-190.

- Rosenberg, M., & Hovland, C. (1960). Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components. M. J. Rosenberg, & C. I., Hovland (Eds.), *Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes*. Yale University Press.
- Sağ, M. (2021). *Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ve engellerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın .
- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H., & Küçükali, M. (2020). *Dijital okuryazarlık araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sainsbury, M. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Sallabaş, M. (2008). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Saracaloğlu, A. S., Aslantürk, E., Çengel, M. (2006). Aydın ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki ve bireysel yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, (s. 104- 118).
- Saracaloğlu, A. S. (2019). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. . A.S. Saracaloğlu ve A.Küçüköglü (Editör) *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*. (ss.23-78) Pegem Akademi.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakoğlu, N., Gencil, & Evin, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- Sarar Kuzu, T., Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Turkish Studies*, 10(15), 771-786. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8938>
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 12(62), 1098-1107.
- Schofield, H. (1980). Reading attitude and achievement teacher-pupil relationships. *Journal of Educational Research*, 74(2), 111-119. <https://www.jstor.org/stable/27507249>
- Schönwetter, D. J., Salajan, F. D., & Cleghorn, B. M. (2010). Student and faculty inter-generational digital divide: Fact or fiction? *Computers & Education*, 55(3), 1393-1403.

- Schreiner, R., & Reinking, D. (1985). The effects of computer-mediated text on measures of reading comprehension and reading behavior. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 536–552. <https://doi.org/10.2307/747941>
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. (Çev.Y. Aslay). Kaknüs Yayınları.
- Schunk, D. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2005). Self-efficacy development in adolescence. F. Pajares, & T. Urdan (Dü), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (ss. 71-96). Information Age.
- Scott, L. S. (1999). *The Accelerated Reader Program, Reading Achievements, and Attitudes of Students with Learning Disabilities*. George State University.
- Seferoğlu, S., Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz yeterlik alguları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*(19), 89-101.
- Selvi, G. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi: Fatih Projesi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Semerci, N., Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan Uygulamaya* (24.Basım). Yargı Yayınları.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sevimbay, A. (2016). *11.Sınıf öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of the self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-41.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.

- Shimray, S., Keerti, C., & Ramaiah, C. K. (2015). An overview of mobile reading habits. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 35(5), 364-375.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skills, P. F. (2008). *21st Century Skills, Education & Competitiveness*. Retrieved 09.16.2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519337.pdf>.
- Smith, F. (1984). *Reading without nonsense*. Teachers College Press.
- Smith, J. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 587-616.
- Smith, M. (1968). Attitude change. In *International encyclopedia of the Social Sciences* (ss. 458-467). Crowell Collierand Mac Millan.
- Smith, M. B. (1968). Attitude change. *International encyclopedia of the social sciences* içinde (Vol 1, p. 458-467). The Macmillan Company and the Free Press.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219. <https://www.jstor.org/stable/27540386>.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- Soyuçok, M., Mazman Akar, S. G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ekran okumaya karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 17-30.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 8-9.
- Staples, D., Hulland, J. S., & Higgins, C. A. (1999). A Self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Organization Science*, 10(6), 758-776.
- Sun, S.-Y., Shieh, C.-J., & Huang, K.-P. (2013). A Research on comprehension differences between print and screen reading. *South African Journal of Economic and Management Sciences (SAJEMS)*, 16(5), 87-101.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanlarıüzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniveritesi, İzmir.
- Susar Kırmızı, F., Güneş, F. (2015). Orta öğretim öğrencilerinin e-kitap okumaya ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(15), 787-800.
- Susar Kırmızı, F., İşçi, C. (2021). Covid-19 salgınının türkçe dersinde dijital dönüşüme etkisi. F. Susar Kırmızı, *Dijital Dönüşümde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 77). Anı Yayıncılık.
- Süğümlü, Ü., Mutlu, H. H., Çinpolat, E. (2019). Ortaokul türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarının kullanılması ve kullanılmamasına ilişkin bir durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1667-1681.
- Şahenk Erkan, S. S., Balaban Dağal, A., Tezcan Özlem. (2015). öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(2), 122-134.
- Şahin, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3496-3525.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(16), 214-233.
- Şen, E. (2020). Çok katmanlı metin üretmede dijital uygulamalardan yararlanma. C. Aslan ve Ç. Gürbüz (Editör), *Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Eğitimi* içinde (ss. 187-200). Pegem Akademi.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik 'yazma öz yeterlikleri ölçeği' geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 81-94. [//dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21497/230489](http://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21497/230489) adresinden alındı
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tayşi Karakuş, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama türlerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Telli, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmeleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okuma kültürü görünimleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe Öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 29-47.
- Temizkan, M., Sallabaş, M. (2009). Öğretmen adaylarının okumaya ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Thomson, S., Bortoli, L., & Buckley, S. (2013). *PISA in brief : highlights from the full Australian report: PISA 2012: How Australia measures up*. <https://research.acer.edu.au/ozpisa/14>
- Tiryaki, E., Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının dijital uygulama ile okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(11), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejaes/issue/45527/539066>
- Tomczyk, Ł. (2020). Skills in the area of digital safety as a key component of digital literacy among teachers. *Education and Information Technology*, (25), 471-486.
- Tosun, N. (2014). A study on reading printed books or E-Books: Reasons for student-teachers preferences. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 21-28.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343-352.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing An elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805 .
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002). *The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs*. American Educational Research Association.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tseng, M. C. (2010). An investigation of EFL learners' online reading skills. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 10(1), 96-105.
- Tsitouridou, M., & Vryzas, K. (2003). Early childhood teachers' attitudes towards computer and information technology: The case of Greece. *Information Technology in Childhood Education Annual*, (1), 187-207.

- Tuncer, M., Akmençe, A. E. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 1-13.
- Tunç, T. C., Ertem, İ. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 256-282.
- Turgut, K., Akdemir, E. (2019). Öğretmen adaylarının mobil öğrenmeye ilişkin tutumları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 500-526.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal psikoloji: Kavramlar ve kuramlar* (3. baskı). Seçkin Yayıncılık 3.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (10.Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2021). 12.02.2021 tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Biim ve sanat terimleri sözlüğü*. Erişim tarihi: Ocak 30,2022. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türkmen, B. Z. (2018). *Öğrenci ve öğretmenlerin tablet kullanımına dönük tutumları ile akademik öz yeterlik ,öğretmen öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Üniversitesi, İstanbul.
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493.
- Uçgun, D. (2014). 8.Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 38-47.
- Ulaş, H. A. ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Ulu, H. (2017). *Türkçe dersinde ağ araştırması'na dayalı öğretim: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulu, H. ve Zelzele, B. (2018). Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2608-2628.
- UNICEF. (2019). *Digital literacy for children:exploring definitions and frameworks*.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uzuner Yurt, S. ve Eyüp, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumu ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 201-216.

- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Ülper, H. ve Nur Şirin, A. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünümleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 1-14.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Ünal, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım .
- Ürün, K. (2017). 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2616-2626.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wang, L. H. (2004). *Kindergarten Teachers' Attitudes toward multicultural education in Taiwan*. The Pennsylvania State University.
- Wetzel, K., Buss, R., Foulger, T., & Lindsey, L. (2014). Infusing educational technology in teaching methods courses: Successes and dilemmas. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30(3), 89-103. <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2014.891877>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Williams, M. A. (2010). *Examining the Efficacy of Using iPod Touches to Deliver Reading Comprehension Strategy Instruction and to Provide Electronic Text Support on the Reading Comprehension Performance of Sixth-Grade Students*. Department of Educational Methodology, Policy, and Leadership and the Graduate School of the University of Oregon.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361-384 . DOI:10.5465/AMR.1989.4279067.
- Wood, W. D., Daniel, D. B., & Bakera, C. A. (2010). E-books or textbooks: Students prefer textbooks. *Computers & Education*, 55(3), 945-948.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.

- Yalçinkaya, Y. (2016). Dijital kültür ve dijital kütüphane. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(4), 595-618.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: Karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383-410.
- Yaman, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisa tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2016). Ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 4(1), 248-266.
- Yaman, S., Koray Cansürgü, Ö., Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(3), 355-364.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27(2), 19-33 .
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3384>
- Yeşiltaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 1-16.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, N. ve Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 344-361.
- Yılmaz, B. (2021). Okuma kültürünü geliştirmede çocuk kütüphanelerinin dijital hizmetleri. M. K. Ashyüksel (Editör), *Okuma kültürü ve kütüphaneler içinde* (ss. 283-303). Hiper Yayın.

- Yılmaz, E. O. ve Toker, T. (2022). Covid-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi? *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730.
- Yılmaz, İ. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin ekran okuma ve öz yeterlik algılama düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-138.
- Yılmaz, N., & Recep, Ç. (2022). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile mobil öğrenmeye yönelik tutumları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(2), 291-325.
- You, C. (2009). *A comparative study of second language reading comprehension from paper and computer screen*. Suranaree University of Technology.
- Yueh-Min, H., Liang, T.-H., & Chiu, C.-H. (2013). Gender differences in the reading of e-books: investigating children's attitudes, reading behaviors and outcomes. *Educational Technology & Society*, 16(4), 97-110.
- Yurdakal, H. İ. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 137-159.
- Yurdakal, H. İ. ve Karadağ, R. (2016). Okuma eğitimi. *İlk ve orta okullarda Türkçe öğretimi* içinde (s. 101-157). Anı Yayınları.
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Ayhan Bütün, A. ve Şükran, Ş. (2020). İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile serbest zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 217-229.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B., & Bandura, A. (1995). *Self-efficacy and educational development*. Cambridge University Press.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgiler

- 1.Cinsiyet: Kadın () Erkek ()
- 2.Yaşınız: ()20-25 ()26-30 ()31-40 ()41-50 ()51 ve üstü
- 3.Meslekte kaçınıcı yılınızı çalışıyorsunuz: () 0-5yıl () 6-10 yıl ()10-15 yıl ()16-20 yıl ()21-25 yıl ()26 yıl +
- 4.Eğitim Düzeyiniz: () Lisan s ()Lisansüstü () Diğer
- 5.Sahip Olunan Dijital Araçlar (Birden Fazla Seçenek İşaretlenebilir):
()Bilgisayar () Akıllı Telefon ()Tablet ()Diğer ()
- 6.Dijital cihazdan düzenli olarak bir günde toplam yaklaşık kaç saat metin/herhangi bir yazı okuyorsunuz (link değiştirebilirsiniz)?
() Yaklaşık 30 dakika () Yaklaşık1 saat () Yaklaşık 2 saat () Yaklaşık 3 saat ve üzeri () Her gün okumam.
7. Bir yılda dijital cihazdan/cihazlardan okuduğunuz kitap sayısı?
()1 ()2 ()3 ()4ve daha fazla () (Lütfen yazınız).....
- 8.Dijital cihazlarınızda aktif olarak kullandığımız dijital kütüphaneniz var mı ?
()Evet ()Hayır
- 9.Genel olarak kitap okuma alışkanlığınızı nasıl tanımlarsınız?
1. Hiç kitap okumam () 2. Kötü seviyede bir okuyucuyum () 3. Orta seviyede bir okuyucuyum () 4. İyi seviyede bir okuyucuyum ()
- 10.Hangisinde okumayı tercih edersiniz?
() Kâğıt üzerinden ()Dijital cihazdan

Ek 2. Dijital Okuma Öz yeterlik Ölçeği

Maddeler		Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzey Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Dijital okuma yaptığımda anlama düzeyim artar.					
2.	Dijital materyaller sosyal gelişimimi olumsuz etkiler.					
3.	Dijital materyaller psikolojik gelişimimi olumsuz etkiler.					
4.	Dijital okuma yapmak bende okuma tembelliğine yol açar.					
5.	Dijital materyallerin kullanmam iletişim alışkanlıklarımı olumsuz etkiler.					
6.	Dijital okuma yapmak dil kullanım becerilerimi olumsuz etkiler.					
7.	Dijital okuma materyallerine kolay ulaşırım.					
8.	Dijital materyallerde metinler arası okuma yapmak bana göre basılı materyallere göre kolaydır.					
9.	Dijital materyallerden yaptığım okumalarım akademik gelişimimi olumlu etkiler.					
10.	Dijital okuma yapmak zamanı etkili kullanmamı sağlar.					
11.	Dijital okuma materyallerine erişimim basılı materyallere göre kolaydır.					
12.	Dijital okuma materyallerini depolamam ekonomiktir.					
13.	Dijital okuma materyallerinin bazılarında bulunan bul komutu işimi kolaylaştırır.					
14.	Dijital okuma sürecinde sayfalarda gezinmek benim için yorucudur.					
15.	Dijital okuma sürecinde ana başlıkları takip etmekte zorlanırım.					
16.	Dijital okuma sürecinde alt başlıkları takip etmekte zorlanırım.					
17.	Dijital okuma sürecinde metinleri atlayarak okurum.					
18.	Arkadaşlarıma dijital okuma yapmalarını öneririm.					

Ek 3. Dijital Okuma Tutumu Ölçeği

İtalik olmayan maddeler: Özellik alt boyutu / İtalik olan maddeler: Tercih alt boyutu

MADDELER		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	<i>Dijital okuma benim için her şeyi okuma fırsatı demektir.</i>	1	2	3	4	5
2	Dijital okumada aynı anda farklı kanallardan bilgiye ulaşırım.	1	2	3	4	5
3	<i>Dijital okumada kitabın yıpranması durumu söz konusu değildir.</i>	1	2	3	4	5
4	Dijital okuma bilgi çağında vazgeçilmez bir beceridir.	1	2	3	4	5
5	Dijital okuma ihtiyaç duyduğum bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmamı sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
6	<i>Dijital okumada bilgi kirliliği ile karşılaşılabilir.</i>	1	2	3	4	5
7	Dijital okuma her mekânda yapılabildiğinden pratiktir.	1	2	3	4	5
8	Dijital okuma, dergi, kitap ve gazete satışlarını azaltmıştır.	1	2	3	4	5
9	Dijital okuma, okuma alışkanlığını geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
10	<i>Dijital okumayı uzun süreli okumalarda tercih etmem.</i>	1	2	3	4	5
11	Dijital okuma göz sağlığına zarar vermektedir.	1	2	3	4	5
12	Dijital okumada görsellerin olması kalıcılığı artırmaktadır.	1	2	3	4	5
13	Dijital okuma sayesinde dünyanın her yerinden bilgiye erişebilirim.	1	2	3	4	5
14	Dijital okuma zaman kısıtlaması olmaksızın yapılabilen bir okumadır.	1	2	3	4	5
15	Dijital okuma kullanımı bilgi çağında giderek artacaktır.	1	2	3	4	5
16	<i>Dijital okuma elektrik/şarj olmadığı durumlarda yapılamaz.</i>	1	2	3	4	5
17	Dijital okuma, kâğıt israfının önüne geçebilir.	1	2	3	4	5
18	Dijital okumada çok kapsamlı okuma metinlerini/kitapları kolayca taşıyabilirim.	1	2	3	4	5
19	<i>Dijital okumada kağıttan yaptığım okumanın hazzını alamam.</i>	1	2	3	4	5
20	Dijital okuma basılı okumaya göre daha az maliyetlidir.	1	2	3	4	5
21	<i>Dijital okumada metin ile etkileşim az olduğundan metin ile bütünleşmekte zorlanırım.</i>	1	2	3	4	5
22	<i>Dijital okuma gözleri yorduğu için tercih etmem.</i>	1	2	3	4	5
23	<i>Dijital okumada basılı kitaplardaki gibi bir aidiyet hissi yoktur.</i>	1	2	3	4	5
24	Dijital okuma kitap almak için zamanı olmayanlara büyük bir rahattır.	1	2	3	4	5
25	Dijital okuma bilgi paylaşımının artması nedeniyle her geçen gün daha çok kullanılmaktadır.	1	2	3	4	5
26	<i>Dijital okumada dikkati dağıtacak birçok etmen vardır (ışık, reklam, görseller, tuşlar).</i>	1	2	3	4	5
27	Dijital okuma pratik olduğundan insanı kolaycılığa alıştırmaktadır.	1	2	3	4	5
28	Dijital okumada ayrıca bir ışık kaynağına gerek duyulmamaktadır.	1	2	3	4	5
29	Dijital okuma yaparak geçmiş yıllarda basılmış kitaplara/bilgilere ulaşılabilir.	1	2	3	4	5
30	<i>Dijital okumayı çoğunluklu acil bilgiye ulaşmada/okumada tercih ederim.</i>	1	2	3	4	5
31	Dijital okuma güncellenen bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır.	1	2	3	4	5



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI KARARI

OTURUM TARİHİ
 24 Eylül 2021

OTURUM SAYISI
 2021-08

KARAR NO 16: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ali Emre ÇETE'nin "Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okumaya İlişkin Öz Yeterlilik ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bursa İli Örneği" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ve ölçek sorularının değerlendirilmesi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ali Emre ÇETE'nin "Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okumaya İlişkin Öz Yeterlilik ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bursa İli Örneği" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ve ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feriðtin YILMAZ
 Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
 Üye

Prof. Dr. Doğan ŐENYÜZ
 Üye

Prof. Dr. Ayşe OğUZLAR
 Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
 Üye

Prof. Gülây GÖĖÜŐ
 Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UğURLU
 Üye



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı: E-26468960-000-34410

12.11.2021

Konu: Ali Emre ÇETE'nin Araştırma İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ali Emre ÇETE'nin çalışmasına ilişkin Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 19.10.2021 tarih ve E-86896125-605.01-34980364 sayılı yazı ve eki ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:

1-Üst Yazı

2-1

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:ZSWJgVNPIUqLVirvT1RCSw

Belge Doğrulama Adresi: <https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/>

BUÜ Görükle Kampüsü 16059 Nilüfer/BURSA

Bilgi için: Özge ABİÇ

Telefon No: 0(224)294 00 00

Faks No: 0(224)294 00 37

e-Posta: ozgeabic@uludag.edu.tr

İnternet Adresi: www.uludag.edu.tr

Kep Adresi: uludag.rektorluk@hs03.kep.tr

Telefon No: 0(224) 294 00 86

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.





T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-34980364
Konu : Ali Emre ÇETE'nin Araştırma İzni

19.10.2021

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 07.10.2021 tarih ve 29891 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ali Emre ÇETE'nin "Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okumaya İlişkin Öz Yeterlilik ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bursa İli Örneği" konulu araştırmasına dair alınan 18.10.2021 tarih ve 34932926 sayılı Onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra **İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini** arz ederim.

Bülent ALTINTAŞ
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek: Makam Onayı (1 Sayfa)



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocaahasan Mh. İkbahar Cad. No 38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta: arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <http://bursa.meb.gov.tr> Faks: 445 18 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f854-992b-3ef5-88dd-dccc kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-34932926
Konu : Ali Emre ÇETE'nin Araştırma İzni

18.10.2021

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ali Emre ÇETE'nin "Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okumaya İlişkin Öz Yeterlilik ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bursa İli Örneği" konulu araştırması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Genel Sekreterliğinin 07.10.2021 tarih ve 29891 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ali Emre ÇETE'nin "Türkçe Öğretmenlerinin Dijital Okumaya İlişkin Öz Yeterlilik ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bursa İli Örneği" konulu araştırmasını Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım ve Mudanya ilçelerinde görev yapan Türkçe Öğretmenlerine uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda** ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızda da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Bülent ALTINTAŞ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Serkan GÜR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hoca Hasan Mh. İlkbuhar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224) 225 25 78
E-Posta : argel16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <http://bursa.meb.gov.tr> Faks: 445 18 10



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **ae41-4a9b-3470-b80d-06dd** kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri

Re: Ölçek Kullanım İzin Başvurusu / Öğretmen Adayları İçin Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

İBRAHİM HALİL YURDAKAL

5.07.2021 Pzt 11:40

Kime: ALİ EMRE ÇETE

■ 1 ek (23 KB)

DOT ÖLÇEK.docx

Ali Emre öğretmenim merhaba, söz konusu ölçme aracı ektedir. Soru ve sorunların olur ise yazabilirsiniz. Tezinde başarılar dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD
Dahili:

Assoc. Prof. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale University Education Faculty
Dep. of Primary School Teaching
Ext. Num: .

Re: Ölçek Kullanım İzin Başvurusu /Dijital Okuma Öz Yeterlilik Ölçeği

Hakan Çivgin

5.07.2021 Pzt 15:10

Kime: ALİ EMRE ÇETE

Öncelikle ilginiz için teşekkür ederim hocam. Ölçeği elbette kullanabilirsiniz. Ölçek ile ilgili dokümanlar ekte mevcuttur. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı -Soyadı	Ali Emre		ÇETE
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama-	Bitirme	Kurum Adı
Lise	2004	2007	Ortaça Lisesi
Lisans	2008	2012	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yüksek Lisans			
Doktora			
Çalıştığı Kurum	Başlama-	Ayrılma	Çalışılan Kurum Adı
1. Milli Eğitim Bakanlığı	2014	2017	Güllüce Önder Şahan Ortaokulu
2. Milli Eğitim Bakanlığı	2017	2020	İsaören İmam Hatip Ortaokulu
3. Milli Eğitim Bakanlığı	2020	-	Mudanya Güzelyalı İmam Hatip Ortaokulu
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar:			
Katıldığı Proje ve Toplantılar:			
Yayımlar:			
Diğer :			
Tarih :			
İmza :			
Adı -Soyadı :			